

**K problematike
vyučovania
materinského jazyka
a literatúry
II.**

**Zborník príspevkov z odborného seminára
venovaného aktuálnym otázkam
slovenského jazyka a literatúry**

**2007
Univerzita Komenského Bratislava**

© **Autori:**

PhDr. Ľudmila Benčatová, CSc.
Mgr. Karel Dvořák
PhDr. Katarína Hincová, PhD.
Red. prof. dr. Boža Krakar Vogel
PaedDr. Brigita Lehoťanová, PhD.
Doc. PaedDr. Milan Ligoš, CSc.
Mgr. Ján Papuga
PhDr. Alena Polakovičová
PhDr. Mária Šimková
Doc. PhDr. Miloslav Vojtech, PhD.
PaedDr. Eva Žibrúnová

Editor: Doc. PhDr. Miloslav Vojtech, PhD.

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

ISBN 978-80-223-2389-5

Obsah

<i>Úvod</i>	5
<i>Ľudmila Benčatová</i> Dva problémy, ktorým treba na hodinách slovenského jazyka venovať pozornosť	6
<i>Karel Dvořák</i> Poznámky k filozofii literárnej výchovy na stredných školách	10
<i>Katarína Hincová</i> Nový súbor učebných textov zo slovenského jazyka pre stredné školy Predstavenie učebnice Slovenský jazyk pre 1. – 4. ročník stredných škôl a cvičebnice pre 1. ročník	14
<i>Katarína Hincová</i> Nová koncepcia vyučovania slovenského jazyka ako výsledok projektov zaoberajúcich sa kurikulárnou transformáciou vyučovania materinského jazyka	18
<i>Boža Krakar Vogel</i> Štátna maturita z materinského jazyka na gymnáziách v Slovinsku	26
<i>Brigita Lehoťanová</i> Využitie stratégií tvorivého vyučovania v práci s didaktickými rozprávkami v slovenskom jazyku na 1. stupni ZŠ	37
<i>Milan Ligoš</i> Aktuálne otázky vyučovania slovenského jazyka a literatúry	46
<i>Ján Papuga</i> Integrácia v modernom vyučovaní	53
<i>Alena Polakovičová</i> Učebnica Slovenský jazyk pre prvý ročník stredných škôl Autorský kolektív: Milada Caltíková, Zuzana Lorencová, Alena Polakovičová, Ľubica Štarková	58

Mária Šimková Slovenský národný korpus ako pomôcka pri výučbe slovenského jazyka	64
Miloslav Vojtech Stereotypy vo vyučovaní literatúry	60
Eva Žibrúnová Medzipredmetové vzťahy v predmetoch slovenský jazyk a informatická výchova	86

ÚVOD

Zborník *K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry II.* prináša sériu príspevkov, ktoré vo forme referátov odzneli na Odbornom seminári venovanom aktuálnym otázkam slovenského jazyka a literatúry, ktorý sa konal v dňoch 8. – 9. februára 2007 v priestoroch Inštitútu pre verejnú správu v Bratislave. Podujatie organizačne pripravila Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny. Na seminári odznelo dovedna 12 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).

Texty zaradené do predkladanej publikácie svojim charakterom nadväzujú na príspevky publikované v predchádzajúcom zborníku *K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry* z roku 2006. Dotýkajú sa niekoľkých problémových okruhov, ktoré súvisia s aktuálnymi otázkami vyučovania materinského jazyka a literatúry. Najväčší počet príspevkov sa venuje otázkam z oblasti teórie vyučovania slovenského jazyka a literatúry – problematike inovácií v oblasti predmetovej didaktiky, medzipredmetovým vzťahom (využitie internetu a moderných informačných technológií pri vyučovaní materinského jazyka a literatúry), otázkam filozofie literárnej výchovy, komunikatívneho vyučovaniu či stereotypom vo vyučovaní literatúry v stredoškolskej praxi. Osobitnú skupinu tvoria texty zamerané na prezentáciu nových stredoškolských učebníc slovenského jazyka a projektov zaoberajúcich sa kurikulárnou transformáciou vyučovania materinského jazyka.

Súbor textov sme doplnili príspevkom reflektujúcim maturitnú skúšku z materinského jazyka v Slovinsku, v ktorom je predstavený dobre fungujúci a aj pre nás inšpiratívny model písomnej a ústnej podoby maturity. Zaradením tohto príspevku získal predkladaný zborník medzinárodný rozmer, rovnako, ako ho mal aj jeho predchodca z roku 2006.

Dúfame, že zborník *K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry II.* 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

Dva problémy, ktorým treba na hodinách slovenského jazyka venovať pozornosť

Eudmila Benčatová

(Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave)

Podnet na napísanie tohto príspevku sme získali na seminároch z didaktiky slovenského jazyka. So študentmi často rozoberáme rôzne situácie, s akými sa môžu stretnúť v rámci priebežnej či súvislej pedagogickej praxe na hodinách slovenského jazyka. Samotní študenti vyčlenili dva základné problémy, s ktorými sa stretávali oni samotní na strednej škole. Spoločne sme usúdili, že im treba venovať dostatočnú pozornosť na vyučovacej hodine.

Nácvik pravopisu

Prvý problém sa týka pravopisu. Jedným z cieľov, ktorý nachádzame v Učebných osnovách gymnázia je: v písaných textoch vhodne a správne používať odseky a interpunkciu, dodržiavať pravopisnú normu. Zameriame sa teda hlavne na dodržiavanie pravopisnej normy a interpunkcie. (Nechceme však povedať, že členeniu na odseky sa netreba na vyučovacích hodinách venovať. Praktický nácvik je možný hlavne na hodinách slohu. Na nácvik odporúčame využívať aj odbornú literatúru či ukážky z čítanky). V Učebných osnovách je uvedený počet vyučovacích hodín, ktoré sú venované hodinám slovenského jazyka. V 1. až 3. ročníku majú študenti každý týždeň tri vyučovacie hodiny slovenského jazyka, dovedna teda 99 hodín. Vo štvrtom ročníku majú tiež tri hodiny slovenského jazyka týždenne, dovedna to však je len 90 hodín, pretože ide o maturitný ročník, ktorý sa končí skôr.

Z učebných osnov sa dozvedáme aj to, že v 1. až 3. ročníku študenti píšu každý polrok jeden diktát. Ďalej sa v nich uvádza, že text treba vyberať podľa potreby a vospelosti, a javy, v ktorých robia žiaci chyby, treba postupne zaraďovať do jednotlivých vyučovacích hodín, zväčša však ako samostatnú domácu prácu. A práve tu nachádzame moment, či je žiak dostatočne motivovaný, aby sa pravopisným javom, ktoré sú pre neho problémové, venoval doma v rámci samostatnej práce. Samozrejme, jeden z činiteľov, ktorým by sme mohli študentov motivovať, by mohol byť aj takýto: bravúrne zvládnutie maturitnej písomnej práce a neskôr bezproblémová písomná komunikácia s kýmkoľvek a na akúkoľvek tému. Sme presvedčení o tom, že existujú aj iné možnosti, okrem samostatnej domácej práce, ako sa dajú chyby a nedostatky v pravopise odstrániť. Máme na mysli rôzne pravopisné cvičenia či nácvičné diktáty. Týmto však nechceme pridávať učiteľom slovenského jazyka robotu „navyš“, no myslíme si, že krátke pravopisné cvičenie na zopakovanie a utvrdenie pravopisu aspoň raz za týždeň by žiaci privítali. Toto tvrdenie sme sa odvážili vysloviť až na základe slov a požiadaviek študentov slovenského jazyka a literatúry na

Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Práve preto, že im „chýbali“ pravopisné cvičenia na gymnáziu, už štvrtý rok si môžu v rámci povinnej voliteľných predmetov vybrať kurz: Gramatická interpretácia textu a v rámci voliteľných predmetov kurz Gramatické cvičenia zo slovenského jazyka. A môžeme povedať, že ide o kurzy, ktoré sú vždy obsadené do posledného miesta. Náplňou oboch kurzov je okrem iného aj písanie diktátov, presnejšie pravopisných cvičení. Na každý seminár si pripraví vždy iný študent text pravopisného cvičenia na určenú tému, napríklad na veľké písmena, vybrané slová, písanie čiarky a pod. a po napísaní text spoločne opravujeme a zdôvodňujeme pravopisné javy. Témy pravopisných cvičení si študenti určujú sami na základe toho, kde majú najväčšie nedostatky. Po troch rokoch vedenia takýchto kurzov si dovoľujeme tvrdiť, že študenti slovenského jazyka ich privítali a doslova sa tešia na každý nový seminár. Veľakrát je to totiž po rokoch jediná forma, ako sa môžu stretnúť s praktickým využitím teoretických vedomostí o pravopise a pravopisnej norme, ktoré získali na základnej či strednej škole. Myslíme si teda, že s pravopisnými cvičeniami by sa mohli stretávať na vyučovacích hodinách aj študenti na gymnáziu. (V celom príspevku sa venujeme gymnáziám, lebo na základných školách sa žiaci s pravopisnými cvičeniami či s nácvičnými diktátmi stretávajú pomerne často. Obyčajne ide o klasické päťminútovky. O výhodách písania či nepísania pravopisných cvičení sme sa presvedčili na základe diplomovej práce, ktorá bola venovaná diktátu ako jednej z foriem preverovania vedomostí. Jeden zo záverov diplomovej práce bol: Pravopisné cvičenia, nácvičné diktáty, päťminútovky sú na zdokonalenie pravopisu žiakov veľmi dôležité, a hoci sú časovo náročné, ich existencia je nevyhnutná). V rámci súvislej pedagogickej praxe študentov slovenského jazyka a literatúry sme navštívili aj Gymnázium na Tomášikovej ulici v Bratislave a učiteľ – praktikant začal vyučovaciu hodinu tým, že študentom nadiktoval krátke pravopisné cvičenie. Venoval sa v ňom písaniu a praktickému využitiu slova typ a tip. Treba uviesť, že mu nikto neprikázal, aby začal vyučovaciu hodinu pravopisným cvičením. Počas rozboru odučenej vyučovacej hodiny uviedol, že jemu osobne veľmi chýbali podobné praktické cvičenia na gymnáziu a že ako učiteľ im určite bude venovať dostatočnú pozornosť. A treba uviesť aj to, že samotní študenti s potešením prijali takýto začiatok vyučovacej hodiny. Dodávame ešte, že toto pravopisné cvičenie nebolo známkované, pravopisné javy študenti spolu s učiteľom len zdôvodnili a vysvetlili. Ešte raz zdôrazňujeme, že pravopisnému cvičeniu bolo venovaných len niekoľko minút na začiatku vyučovacej hodiny. Teda, v žiadnom prípade nenarušilo priebeh vyučovacej hodiny.

V príspevku sme už uviedli, že nechceme pridávať učiteľom slovenského jazyka prácu navyše. Veď pravopisné cvičenie nemusí byť vždy oznámkované a nie každé pravopisné cvičenie musí opravovať samotný učiteľ. Dokonca aj zostavenie textu takého cvičenia môže učiteľ zveriť študentovi. Navyše, učí ho tak komunikovať s triedou, teda hlavne so spolužiakmi, vystupovať na verejnosti (triedny kolektív totiž považujeme za verejnosť) a nadobúda akúsi zručnosť

a pohotovosť vo vyjadrovaní. Po napísaní takeého cvičenia ho môžu žiaci spoločne opraviť, spočítajú chyby a možno ho aj oznámujú. Cvičenie si môže opravovať aj samotný žiak, alebo si môžu navzájom vymeniť zošity a opravovať sused susedovi. Učiteľovi by pribudla „práca navyše“ s opravovaním pravopisného cvičenia možno len vtedy, keď by sám uznal za vhodné, že pravopisný jav je už dostatočne precvičený, a preto možno prácu študentov aj oznámovať. Prípadne vtedy, ak sa rozhodne so žiakmi napísať nácvičný diktát pred diktátom kontrolným. Z vlastnej skúsenosti, ktorú sme získali na Gymnázium v Prievidzi, vieme, že písanie pravopisných cvičení „nikomu neublížilo“ a doslova sme sa na ne tešili. Nepísali sme ich na každej vyučovacej hodine, ale aspoň raz za týždeň určite. Odmenu za absolvovanie pravopisných cvičení nám okrem dobrého pocitu, že sme sa zdokonaľovali v pravopise, bolo aj to, keď nám učiteľ slovenského jazyka oznamoval výsledky maturitnej písomnej práce. Konštatoval, že pravopis sme zvládli veľmi dobre a my sme si až vtedy uvedomili, že bez nácvičných diktátov a rôznych pravopisných cvičení by sme takýto výsledok asi len ťažko dosiahli. Dnes, po rokoch praxe, si totiž ešte viac uvedomujeme, že pravopis sa dá len veľmi ťažko naučiť tým, že žiaci budú vedieť naspamäť vymenovať vybrané slová či poučky o tom, kedy a kde píšeme vo vete čiarku, veľké písmena a pod. Sme presvedčení, že pravopis treba mať uložený nielen teoreticky v hlave, ale aj prakticky v ruke.

Komunikácia na gymnázium

Druhý problém, ktorý študenti slovenského jazyka vyčlenili, je ten, že na gymnázium je potrebné venovať sa v praktickej forme komunikácii. Opäť budeme vychádzať z Učebných osnov gymnázií.

Jedným z cieľov je: vyjadrovať sa vhodne, výstižne (odborne, vecne alebo citovo, obrazne), kultivovane, gramaticky správne, v súlade s funkciou (cieľom) prejavu a komunikatívnou situáciou, a to v hovorenej i písomnej forme; v diskusii ani v polemike neponížiť osobnosť partnera komunikácie.

Pod komunikáciou rozumieme to, aby študenti neovládali len poučku, ktorá je uvedená v učebnici, že komunikácia je výmena informácií medzi podávateľom A a prijímateľom B v istej komunikačnej situácii, ale aby si uvedomili, čo všetko vplýva na komunikáciu. Podstatné je tiež to, aby sme im vysvetlili rozdiel medzi hovorenou a hovorovou formou jazyka. Na nácvik komunikácie môže učiteľ slovenského jazyka využívať nielen literárne diela, ale hlavne témy z bežného života, ktoré sú žiakom blízke, ktoré ich trápia a o ktorých sa možno nemajú s kým porozprávať. Komunikáciu môžeme nacvičovať aj formou debaty. Úloha učiteľa je veľmi dôležitá, lebo ju usmerňuje a veľmi precízne upozorňuje na javy, ktoré sa v komunikácii vyskytli. Môže ísť napríklad o to, že žiak hovorí veľmi potichu, a preto ho ostatní nepočujú, nesprávne a nezrozumiteľne artikuluje, podáva nepresné alebo neúplné údaje, používa príliš dlhé vety a zložené súvetia. A opäť, podobne ako pri nácviku pravopisu, môže učiteľ použiť motiváciu. Veď každého študenta strednej školy čaká zloženie skúšky

dospelosti, a ak chce maturant uspieť, musí prakticky dodržať všetky pravidlá komunikácie bez toho, aby si ich musel pri odpovedi opakovať. Jednoducho, treba ich ovládať.

Uviedli sme dva problémy, ktoré si podľa nás zaslúžia na vyučovacej hodine pozornosť. Veď v súčasnosti, v čase mobilov a internetu, sú mladí ľudia pod silným tlakom práve týchto prostriedkov. Ak je študent v komunikácii prostredníctvom mobilu obmedzovaný počtom písmeniek, ktoré môže v jednej správe použiť, určite nebude rozmýšľať nad tým, aby jeho správa zodpovedala pravidlám komunikácie a aby v nej neboli pravopisné chyby. Dôležité je však to, aby sme ho naučili komunikovať v každej situácii a za akýchkoľvek podmienok. Ak sa nám to podari, nebudú študenti stresovaní pred písomnou či pred ústnou maturitnou skúškou. Veľakrát ich totiž trápia práve to, či zvládnu maturitu z pravopisného či komunikačného hľadiska.

Na záver príspevku ešte dodávame, že cieľom každého učiteľa, či už na základnej, alebo strednej škole, by malo byť aj to, aby zo žiakov nevychoval chodiace encyklopédie, ale aby ich dokázal správne motivovať a aby pochopili, že sa neučia preto, lebo to vyžadujú učebné osnovy a je to napísané v učebnici, ale preto, lebo to svedčí o ich kultúre. V úvode sme uviedli, že námet na napísanie príspevku sme získali na seminároch z Didaktiky slovenského jazyka. Je to pravda, ale nachádzame ho pravidelne aj v novinách či časopisoch. V nedávnej minulosti sme videli aj takéto príklady: je závyštlivý, živý sa prácou, predstavý sa, výťažka... Je nám jasné, že teraz by mohli mnohí oponovať, že v písaných médiách predsa pracujú jazykóv redaktóv, úlohov ktorých je aj to, aby podobné pravopisné chyby „vychytali“. Treba však podobné chyby pripísať len jazykovému redaktóvovi? Myslíme si a sme o tom presvedčení, že v médiách sú zamestnaní redaktóv, ktorí skončili štúdium minimálne maturitnou skúškou. Nie sú teda takéto chyby aj zrkadlom učiteľa, že jeho bývalý žiak má takéto veľké nedostatky? Navyše, nedostatky v pravopise svedčia o jazykovej kultúre každého redaktóv. Myslíme si teda, keby boli títo redaktóv písali viac nácvičných diktátov či pravopisných cvičení, pravopis by mali „v ruke“ a takýmto chybám by sa určite vyhli.

LITERATÚRA

- BENČATOVÁ, L.: *Komunikácia na strednej škole*. Slovenský jazyk a literatúra v škole. V tlači.
- BENČATOVÁ, L.: *Nadväzovanie textu v slohových prácach žiakov základnej školy*. In: *Princípy jazyka a textu*. Materiály z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 9. – 10. 3. 2000 na Katedre slovenského jazyka Filozofickej fakulty Univerzity Komenského. Bratislava: Univerzita Komenského 2000.
- ČECHOVÁ, M.: *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství 1998.
- URSZYŇIOVÁ, I.: *Diktát ako jedna z foriem preverovania vedomostí*. Diplomová práca. Nepublikované.

Poznámky k filozofii literárnej výchovy na stredných školách

Karel Dvořák

(Súkromná hotelová akadémia HaGMA, Biskupická 21, Bratislava)

L iterárna výchova je špecificky školský proces literárnej komunikácie a metakomunikácie, ktorý možno v stredoškolských podmienkach vykladať dvojakým spôsobom: prvý pohľad predstavuje literárnu výchovu ako tradičnú a stabilnú súčasť vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a literatúra. Jej cieľom je príprava žiaka na maturitnú skúšku. Druhý pohľad prezentuje literárnu výchovu ako cestu k hľadaniu zmyslu ľudského života prostredníctvom funkčného reťazca recepcie a interpretácie umeleckých textov. Mohlo by sa zdať, že tieto dva pohľady nie sú vo vzájomnej kolízii, že sú takpovediac dvojakým pomenovaním jednej a tej istej veci, najmä ak budeme maturitnú skúšku nazývať – znovu tradične, veľmi pateticky a trochu naivne – skúškou dospelosti. Domnievam sa, že z hľadiska tvorby programu literárnej výchovy (či už ho nazveme štandardami alebo osnovami) je dôležitejší druhý pohľad, t. j. ten, ktorý hľadá svoje opodstatnenie v čase po (!) ukončení štúdia.

Kľúčová téma filozofie literárnej výchovy je pritom spojená s otázkou, *aké schopnosti, zručnosti a vlastnosti má získať mladý človek, ktorý sa aktívne účastnil na vyučovacích hodinách orientovaných na estetickú funkciu materinského jazyka*. Obsah stredoškolskej literárnej výchovy má z tohto uhla pohľadu vychádzať najskôr z otázok výchovnej finality a až potom z oblasti poznatkov literárnej vedy a ostatných príbuzných disciplín. Malo by ísť teda o obrat vo filozofii literárnej výchovy, v ktorom sa na prvé miesto dostane subjekt výchovy (žiak) a na miesto druhé objekt výchovy (tematický obsah vyučovacieho predmetu).

Jednou z ambícií, ktorú by si mala klásť literárna výchova, je rozvíjanie flexibilného vnímania, myslenia, prežívania a hodnotenia, čiže účinná obrana proti tzv. rigidite osobnosti žiaka. M. Zelina uvádza tri roviny rigidity: 1. postojová rigidita (neschopnosť človeka meniť svoje postoje k veciam, ľuďom, udalostiam, aj keď argumenty, fakty svedčia skôr o opaku alebo postoj aspoň spochybňujú); 2. percepčná rigidita (vnímanie vecí, ľudí, dejov len jedným ustáleným spôsobom); 3. myšlienková rigidita (presadzovanie tých istých postupov, schém riešenia problémov). (Zelina, 1997, s. 62). Som hlboko presvedčený, že onen filozofický obrat od objektu k subjektu literárnej výchovy vedie k rozvíjaniu postojovej, percepčnej i myšlienkovej tvorivosti.

Umelecké texty, s ktorými sa žiak môže počas štúdia komunikačne kontaktovať, vytvárajú pestrú škálu rečovo modelovaných životných situácií. Dá sa povedať – v súlade s estetickou koncepciou F. Miku –, že každý umelecký (epický, lyrický i dramatický) text je originálnym zobrazením problémovej

životnej situácie (vznik a stupňovanie napätia – tenzia), ktorú postavy či lyrické subjekty prežívajú a svojším spôsobom riešia (uvoľnenie napätia – detenzia). Umelecké texty umožňujú žiakovi zaujímať postoje k umelecky zobrazeným životným problémom, k postavám a ich postojom, k postojom spolužiakov i k postojom učiteľa. Tematická i jazyková variabilita umeleckých textov môže podnecovať žiaka k pestrosti a pružnosti vnímania a myslenia. Oboje však iba za predpokladu, že hodiny literárnej výchovy budú hodinami živého dialógu, prostredníctvom ktorého budú žiaci komunikačne tvoriť estetickú hodnotu textu, pritom aj hodnotu spoločenskú, historickú, kultúrnu.

Svet umeleckej literatúry ako ho poznáme v perspektíve literárnej histórie, teórie a kritiky môžeme žiakovi plnohodnotne ukazovať iba tak, že mu umožníme vyjadrovať sa k literárnym textom a svoj názor, v prípade nesúhlasu učiteľa a spolužiakov, aj obhajovať. Apriórne definovanie obsahu a hodnoty literárneho textu bez účasti dialógu o ňom vytvára situáciu, v ktorej je žiak doslova prinútený prijímať literárny text ako hotovú, uzavretú a bezproblémovú schému; tento spôsob riadenia literárnej výchovy je jednak v príkrom rozpore s významnou úlohou pedagogiky, ktorou je „príprava človeka na to, aby vedel primerane vnímať, selektovať informácie zo sveta, aby ich vedel percipovať reálne, a nie na úrovni fiktívnej virtuality“ (Zelina, 2004, s. 24), jednak v prísnom súlade s cieľom „vychovávať“ ľudí neschopných a neochotných meniť svoje myšlienkové postupy, ktorí automaticky a vďačne prijímajú názory tzv. katedrových či iných tzv. autorít. Typickým príkladom takéhoto prístupu je vyučovacia hodina – tak z hľadiska literárnej výchovy ako druhu estetickéj výchovy, ako i z hľadiska umeleckej literatúry ako jedinečnej dorozumievacej sféry národnej kultúry –, počas ktorej učiteľ literatúry diktujú svojim žiakom obsahy literárnych diel, počnúc menami postáv a končiac tzv. spoločenskou hodnotou diela. Absurdnosť tejto „antikomunikačnej metodiky“ na úrovni každodennej vyučovacej praxe i na úrovni maturitnej skúšky podčiarkuje skutočnosť, že za výchovno-vzdelávací úspech sa tu vyhlasuje schopnosť študenta doslovne reprodukovat' učiteľov diktát. Myslím, že netreba doširoka opisovať a vysvetľovať, čo to znamená pre zatiaľ iba potenciálnu flexibilitu žiakovho vnímania, čítania, prežívania, myslenia, hodnotenia, voči aktuálnemu vzťahu žiaka k slovesnému umeniu, k samotnému vyučovaciemu predmetu i k osobe učiteľa literatúry, ktorého možno a treba chápať ako vzorového nositeľa čítanej kultúry (Dvořák, 2006, s. 6–9).

Literárna výchova založená na argumentačne podloženom dialógu by mala vychádzať z vnútorne motivovaného úsilia adekvátne porozumieť literárnemu textu. Súčasne sa môže stať jedinečnou príležitosťou mladého človeka prežívať živé ľudské osudy a hľadať svoje vlastné, originálne životné témy a ciele. Americký psychológ maďarského pôvodu M. Csikszentmihalyi vo svojej knihe *O šťastí a smyslu života* napísal: „Lidé, kteří si jako dospělí vytvořili ucelená životní témata, si často vzpomínají, že jim v dětství rodiče vyprávěli příběhy a četli jim knihy. Když nám dospělý, kterého milujeme a věříme mu, vypráví

pohádky, biblické príbehy, hrdinské historické ságy a poutavé rodinné historie, pak tyto informace obvykle predstavujú naše prvé seznámení se smysluplným řádem, který člověk získává ze zkušenosti minulosti. A naopak, jak zjišťujeme v našich průzkumech, *jedinci, kteří se nikdy nezaměří na žádný cíl, nebo bez otázek rovnou přijmou ten, který jim nabízí okolní společnost, si obvykle nevzpomínají, že by jim rodiče četli nebo vyprávěli nějaké příběhy, když byli dětmi.*“ (Csikszentmihalyi, 1996, s. 346; kurzíva K. D.). Ak psychológia ústami jednej zo svojich vedúcich autorít oceňuje priaznivý vplyv literárnych príbehov na hľadanie životných cieľov človeka v detstve, aký mocný vplyv môže mať potom na toho istého človeka v období dospievania, teda v čase, keď začína plne preberať zodpovednosť za svoj život? Je zrejmé, že literatúra môže v tejto náročnej, mnohokrát rozpornej životnej etape vykonať veľa výchovnej práce za učiteľa, no nie bez toho, aby žiak vstúpil do dynamického recepčného a interpretačného diania. Stačí, keď sa na literárnu výchovu budeme dívať z hľadiska intenzívne prežitého a zmysluplného ľudského života a budeme v nej vidieť spôsob, ako dospievajúcim ľuďom ponúknuť možno rozhodujúce životné impulzy: „*Literatura obsahuje ve svých nejlepších dílech uspořádané informace o lidském chování, o příkladech lidí, kteří směřovali k nějakému cíli nebo o životech úspěšně upořádaných kolem nějakých smysluplných cílů.*“ Mnoho lidí, když se ocitnou v tváři v tvář nahodilosti a nesmyslnosti existence, čerpá naději z vědomí, že mnozí jiní před nimi čelili podobným problémům a dokázali je překonat. A to je jenom literatura. A což teprve hudba, výtvarné umění, filosofie a náboženství?“ (Csikszentmihalyi, 1996, s. 347; kurzíva K. D.).

Ciele stredoškolskej literárnej výchovy nesmieme v nijakom prípade redukovať na problém maturitnej skúšky, hoci spoločenská a vlastne aj odborná diskusia skôr naznačuje opak. Nechceme znevažovať inštitút maturitnej skúšky. Chceme zdôrazniť, že učitelia literatúry majú pri rozvíjaní osobností svojich žiakov nesmierne vplyvných (ak nie vôbec najvplyvnejších!) pomocníkov: umelcov spisovateľov, ktorí na vrcholnej úrovni tvorivého používania materinského jazyka zobrazujú existenčné situácie ľudského života a ich – výsostne literárne – riešenia. Žiaci vďaka ich umeniu zobrazovať človeka môžu prežiť také deje a stavy, ktorých sa, žiaľ či našťastie, nemôžu zúčastniť v skutočnosti; dialógy o umeleckých obrazoch ľudí im súčasne môžu zabrániť, aby sa na svet, ľudí a seba v ňom dívali jednorázovo, stereotypne, registračne, plytko, rigidne.

Na záver jednu osobnú poznámku. Medzi maturantmi mám študenta, ktorý pri vstupe na našu školu tužil, že sa naučí miešať polievku, variť sviečkovú omáčku, krájať mäso, podávať tanieri zo správnej strany. Dnes ten istý študent vie, že bude študovať slovenský jazyk a literatúru. Na stužkovej ku mne priviedol svoju mamu. Nehovorila dlho, no povedala čosi o zázraku a o tom, že nikdy netušila, čo sa v jej dieťati ukrýva. Mal som vtedy možnosť uvedomiť si, akú krásnu a obrovskú silu môžu mať učitelia. Zdá sa mi, že spoločenské postavenie, ktoré nám dnes nevdojak prislúcha, vyplýva viac-menej z tichej rezignácie na možnosti nášho povolania. Dovoľujem si preto povedať: dialóg na

literárnej výchove sa môže stať cestou nielen k zmyslu života žiaka, ale aj k zmyslu života samotného učiteľa materinského jazyka a literatúry. Ten by mal zase vychádzať z vnútorne motivovaného úsilia adekvátne porozumieť žiakovi, jeho potrebám, životným problémom, ale predovšetkým jeho cieľom a snom. Ak sa tak bude diať prostredníctvom otvoreného, úprimného rozhovoru o vynikajúcich prejavoch slovesného umenia, dobre pre slovesné umenie, no oveľa, oveľa lepšie pre oboch aktérov onoho komunikačného stretnutia, ktoré poskytuje vyučovacia hodina literárnej výchovy.

LITERATÚRA

- CSIKSZENTMIHALYI, M.: *O štěstí a smyslu života*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny 1996.
- DVOŘÁK, K.: *O výchove k čítanej kultúre*. In: *K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry*. Bratislava: Univerzita Komenského 2006, s. 6–9.
- MIKO, F.: *Estetika výrazu (Teória výrazu a štýl)*. Bratislava: SPN 1969.
- ZELINA, M.: *Ako sa stať tvorivým (Metódy a formy tvorivého riešenia problémov)*. Šamorín: Fontana 1997.
- ZELINA, M.: *Teória výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: SPN 2004.

Nový súbor učebných textov zo slovenského jazyka pre stredné školy

Predstavenie učebnice Slovenský jazyk pre 1. – 4. ročník stredných škôl a cvičebnice pre 1. ročník

Katarína Hincová

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

Pri koncipovaní súboru učebných textov zo slovenského jazyka pre stredné školy (zatiaľ vyšli *Slovenský jazyk pre 1. – 4. ročník stredných škôl* a *Cvičebnica – Slovenský jazyk pre 1. ročník stredných škôl*) sme vychádzali z faktu, že nový model maturitnej skúšky v Slovenskej republike kladie kvalitatívne vyššie požiadavky na absolventov stredoškolského štúdia, ktoré majú byť kompatibilné s európskymi modelmi vzdelávania. S tým súvisí aj oveľa väčší dôraz na štúdium materinského jazyka, ktorý má okrem vlastných predmetových cieľov slúžiť aj ako efektívny nástroj osvojovania si vedomostí a zručností pre iné oblasti štúdia i praktického života. Z tohto dôvodu sa domnievame, že okrem systematického výkladu jazykového učiva sa musia posilniť predovšetkým tie vyučovacie metódy, ktoré budú rozvíjať komunikačné kompetencie študentov a tiež ich zručnosti v oblasti praktickej štylistiky.

Súbor učebných textov zo slovenského jazyka pre stredné školy sa skladá z troch častí (pozn. *testové zošity sa pripravujú*): 1. učebnica, 2. cvičebnica, 3. testový zošit.

Do súboru učebných textov sme zapracovali požiadavky na absolvovanie maturitnej skúšky na **všetkých typoch** stredoškolského štúdia, t. j. na základnej i vyššej úrovni cieľových požiadaviek. Zároveň sme do textov premietli aj predpokladaný model akceptácie novej maturity vysokými školami. Veríme, že takto koncipované učebné texty sa stanú užitočnými učebnými pomôckami pre učiteľov, na ktorých kladie nový model maturitnej skúšky vysoké požiadavky. Vyučujúci totiž musia v krátkom čase zosúladiť svoje metódy a formy práce so všetkými záväznými pedagogickými a legislatívnymi dokumentmi – *Cieľovými požiadavkami zo slovenského jazyka, platnými učebnými osnovami, Vyhláškou o ukončovaní štúdia na stredných školách... č. 510/2004 a jej novelizáciami č. 379/2005 a č. 482/2006 a i.*, v ktorých je zároveň vymedzený štandardizovaný obsah učiva a zručností, ktoré má študent počas stredoškolského štúdia nadobudnúť.

Z hľadiska didaktických princípov a zásad sme pri voľbe obsahu, metód a foriem práce vychádzali z revidovanej Bloomovej taxonómie rozvoja poznávacích funkcií založenej na zapamätaní, pochopení, aplikácii, analýze, syntéze, hodnotení učiva a tvorivosti žiakov.

Vo všetkých troch častiach súboru učebných textov zo slovenského jazyka pre stredné školy sa uplatňuje **odstupňovanie** náročnosti učiva (učebnica a cvičebnica – trojstupňové, testový zošit – dvojstupňové). Jednotlivé úrovne sú v textoch **farebne odlišené**.

Prvá úroveň je určená pre základnú úroveň cieľových požiadaviek zo slovenského jazyka, t. j. najmä pre študentov, ktorí nebudú pokračovať v štúdiu na vysokej škole, alebo budú pokračovať v štúdiu na takej vysokej škole, ktorá nemá žiadne špeciálne požiadavky na vedomosti zo slovenského jazyka. Do prvej úrovne patrí text, ktorý v učebnici **nie je vyznačený** zvislým farebným pruhom. V cvičebnici **sú** úlohy prvej úrovne **označené** bielou guľôčkou.

Druhá úroveň je určená pre vyššiu úroveň cieľových požiadaviek zo slovenského jazyka, t. j. predovšetkým pre študentov, ktorí síce nebudú pokračovať v štúdiu na vysokej škole, ale pôjdu do zamestnania, kde sa vyžadujú špeciálne požiadavky na vedomosti zo slovenského jazyka, alebo budú pokračovať v štúdiu na vysokej škole, ktorá má špeciálne požiadavky na vedomosti zo slovenského jazyka. Do druhej úrovne patrí text, ktorý **je** v učebnici **vyznačený** horizontálne modrou čiarou zakončenou dvoma šípkami a bledomodrým zvislým farebným pruhom. V cvičebnici **sú** úlohy druhej úrovne **označené** bledomodrou guľôčkou.

Tretia úroveň je určená pre prácu v jazykových seminároch, ktoré si študenti môžu zvoliť v treťom a štvrtom ročníku štúdia, resp. pre prácu v jazykových krúžkoch. Táto úroveň je určená najmä pre študentov, ktorí chcú pokračovať v štúdiu na vysokých školách filologického zamerania. Do tretej úrovne patrí text, ktorý **je** v učebnici **vyznačený** horizontálne modrou čiarou zakončenou tromi šípkami a tmavomodrým zvislým farebným pruhom. V cvičebnici **sú** úlohy tretej úrovne **označené** tmavomodrou guľôčkou.

Učebnica

Je len jedna pre všetky štyri ročníky strednej školy, t. j. ide o komplexnú učebnicu, ktorú budú mať študenti k dispozícii počas celého svojho stredoškolského štúdia. Je vytvorená ako prehľadná, názorná a veríme, že aj nadčasová príručka, po ktorej môžu študenti siahnuť vždy, keď budú potrebovať. Podporí sa tým ich samostatnosť a zručnosť získavať a spracúvať informácie potrebné na riešenie problémových úloh, napr. tých, ktoré sú uvedené v cvičebniciach.

Keďže každý jazyk predstavuje pomerne komplikovaný systém opísaný často vysoko abstraktnými pojmi, tvrdíme, že je vhodnejšie ukázať študentom tento systém ako celistvú štruktúru komponentov a nie ako rozbitú množinu jednotlivých javov, zákonov a pod. Práve tento prístup ku koncipovaniu stredoškolskej učebnice slovenského jazyka s jednou komplexnou učebnicou lepšie vyhovuje pre vekovú skupinu stredoškolákov. Študenti sa môžu opakovane oprieť o systém jazyka znázornený v učebnici, čím sa pre nich zároveň stáva logickejším a ľahšie chápu jeho fungovanie. Nespornou výhodou jednej učebnice pre celé stredoškolské štúdium je aj formovanie istého „citového vzťahu“

študentov ku knihe, s ktorou budú pracovať počas celého svojho štúdia na strednej škole, na rozdiel od kníh, ktoré sa im budú meniť z ročníka do ročníka.

Učebnica *Slovenský jazyk pre 1. – 4. ročník stredných škôl* podáva jazykový systém slovenčiny, t. j. nedodržiava chronologické radenie učebných osnov, ale logiku jazyka. Učivo sa opiera o aktuálne odborné poznatky v súlade s najnovšími publikáciami, ktoré uvádzame v zozname použitej literatúry k spracovaným témam.

Okrem tradičných kapitol pribudli v učebnici nové kapitoly či pasáže učiva, napr. *Slovenský jazyk ako základ výučby cudzieho jazyka, Kritériá hodnotenia slohových prác, Niektoré „jazykokazy“ v slovenčine, čítanie s porozumením, argumentácia* ap. Výrazne sa posilnili kapitoly venované gramatickému systému slovenčiny, lexikálnej rovine jazyka a štylistike, v ktorých sa zavádzajú najnovšie lingvistické poznatky. V učebnici sa našiel priestor aj na tri prílohy, v ktorých sú praktické pomôcky pre študentov (pasáž z platných pravidiel slovenského pravopisu, vybrané termíny z oblasti knihovníctva a najpoužívanejšie korektorské značky). Na konci učebnice sú v registri uvedené všetky štandardizované pojmy z cieľových požiadaviek. Študenti si tak môžu rýchlejšie nájsť hľadaný termín a príslušnú pasáž výkladového textu v učebnici. Hoci je učebnica prevažne teoretickým manuálom, ku ktorému paralelne prikladáme cvičebnice (*pozn. zatiaľ pre 1. ročník*), zahŕňame do nej aj ilustračné ukážky textov alebo ich častí k vykladaným javom.

Cvičebnica

Učebnicu *Slovenský jazyk pre 1. – 4. ročník stredných škôl* doplnia štyri cvičebnice, t. j. pre každý ročník štúdia bude jedna cvičebnica. V cvičebniciach v zásade vychádzame z platných učebných osnov, okrem nami navrhnutých presunov učiva, napr. publicistický štýl do 3. ročníka, zvuková rovina do 2. ročníka, jazyková kultúra ako nová téma v 4. ročníku a pod.

Cvičebnice budú základom práce na konkrétnych vyučovacích hodinách. Štruktúra jednotlivých cvičebníc, ich formálna, didaktická a metodická stránka, čiže vytvorenie súborov veku primeraných, tvorivých, pre žiakov zaujímavo spracovaných úloh a činností akceptuje individualitu žiaka a umožňuje variabilný prístup učiteľa k tvorbe vyučovacej hodiny. Otvára tiež možnosti prepojenia jazykového vyučovania s vyučovaním literárnym, ale aj s ďalšími predmetmi. Prostredníctvom úloh v cvičebniciach si študent utriedi poznatky, systematizuje ich a aplikuje pri riešení nových – problémovo zadaných úloh. Zámerne sme ponukou úloh vytvorili priestor pre posilnenie zážitkového a komunikačného vyučovania materinského jazyka a vo väčšej miere sme umožnili využívať konštruktivistický model vyučovania slovenského jazyka, v ktorom sa žiak stáva aktívnym subjektom vyučovania.

Cvičebnica – Slovenský jazyk pre 1. ročník stredných škôl prináša praktické úlohy, ktorých cieľom je pripraviť študentov na rôzne komunikačné situácie spoločenského, ale aj súkromného styku. Naším cieľom je rozvíjať myslenie

študentov riešením problémových úloh, zlepšovať ich jazykové znalosti a slovnú zásobu pomocou jazykových, štylistických cvičení a čítania s porozumením.

V úvode každej kapitoly sú kľúčové slová, ktoré zjednodušia orientáciu študentov v oblastiach, ktoré chcú precvičiť. Na konci každej kapitoly sa nachádzajú podnety na záverečné opakovanie, prípadne krátky test.

V 1. ročníku prevládajú v cvičebnici úlohy zamerané na všeobecné poznatky o slohu (rozlišovanie základných jazykových štýlov, slohových postupov, slohových útvarov a žánrov), informačný slohový postup (práca s informáciami, so zdrojmi informácií, verbálna a neverbálna komunikácia, nepísané pravidlá komunikácie), administratívny štýl, jazyk vo verejnej komunikácii (príprava argumentov do diskusie, zostavenie diskusného príspevku, debaty, referátu, správy o činnosti), ale tiež na lexikológiu a slovtvorbu.

V jednotlivých kapitolách cvičebnice sú úlohy rozdelené podľa toho, či reagujú na predchádzajúci východiskový text alebo sú samostatnými cvičeniami. Úloh k textom, ale aj samostatných úloh je viac, ako predpokladáme, že učiteľ preberie na vyučovaní. Vytvorili sme tak priestor na výber riešených úloh s ohľadom na špecifiká danej triedy, školy, zamerania štúdia a pod. Úlohy je možné obmieňať, variovať podľa vlastného výberu, pretože sú vytvorené tak, aby učiteľovi i žiakovi ponúkli ďalší priestor na vlastnú realizáciu a tvorivosť. Východiskové texty nie sú záväzné, sú ukážkové a predstavujú pre učiteľa návod, ako využiť napríklad literárne ukážky v práci s jazykovým učivom.

Testový zošit

Ku každej cvičebnici bude vypracovaný testový zošit obsahujúci úlohy korešpondujúce s preberaným učivom v danom ročníku štúdia. Testový zošit bude **voľne predajný**, t. j. študenti si ho budú kupovať.

LITERATURA

- HINCOVÁ, K. – HÚSKOVÁ, A.: *Slovenský jazyk pre 1. – 4. ročník stredných škôl*. Bratislava: SPN 2007.
KUCCHARIKOVÁ, M. – HÚSKOVÁ, A. – HINCOVÁ, K. 2007. *Cvičebnica – Slovenský jazyk pre 1. ročník stredných škôl*. Bratislava: SPN 2007.

Nová koncepcia vyučovania slovenského jazyka ako výsledok projektov zaoberajúcich sa kurikulárnou transformáciou vyučovania materinského jazyka

Katarína Hincová

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

Kritické hlasy laickej, ale i odbornej verejnosti už roky poukazujú na preplnený obsah vzdelávania na slovenských školách, ktorý spolu s prílišnou vedeckosťou, a tým aj odtrhnutosťou od reálneho života, spôsobuje slabú vybavenosť žiakov pre potreby modernej, rýchlo sa meniacej spoločnosti. Ukazuje sa, že slovenský vzdelávací systém nevytvára dostatočný priestor na preberanie a utvrdenie učiva. Podobne prezentované výsledky medzinárodných meraní, ako sú PIRLS alebo PISA, poukázali na to, že slovenskí žiaci nevedia adekvátne aplikovať nadobudnuté vedomosti a zručnosti. Tento poznatok, spolu s prílišnou vedeckosťou obsahu vzdelávania, sa stáva často jedným z argumentov pre jeho zmenu.

Na realizáciu zásadných zmien však treba vytvoriť legislatívny rámec pre všetky oblasti vzdelávania v podobe moderného školského zákona. Naplneniu vízie o modernej štátnej školskej politike, ktorá na najvyšších miestach zadefinuje všeobecné ciele školského vzdelávania, by mohla pomôcť aj nedávno vymenovaná kurikulárna rada, ktorá by mala predstavovať orgán zaoberajúci sa permanentným posudzovaním súčasného stavu, ale i dlhodobějších perspektív obsahu a foriem vzdelávania.

V krátkom čase by sa mal vzhľadom na predstavy o budúciach absolventoch jednotlivých stupňov vzdelávania zadefinovať súbor požadovaných kompetencií, ktoré by mali absolventi nadobudnúť. Na základe vymedzených kompetencií by sa mal posudzovať aj obsah učiva, pomocou ktorého sa môžu účinne rozvíjať. Zároveň treba stanoviť najefektívnejšie metódy vyučovania a vytvoriť účinné nástroje merania stupňa osvojenia daných kompetencií. Tak súbor vymedzených kompetencií, ako aj nástrojov na ich meranie a opis účinných vyučovacích metód treba spracovať do základných pedagogických dokumentov, ktoré by mali byť vypracované vo viacerých variantoch podľa adresátov, ktorým sú určené, t. j. teoretické materiály pre posúdenie odborného základu, realizačné materiály pre učiteľov, osvetové materiály pre rodičov, žiakov, resp. pre širokú verejnosť.

Následne treba robiť masívnu osvetu medzi učiteľmi, ale aj medzi vysokoškolskými pedagógmi, ktorí pripravujú budúci učiteľov. Súčasťou tejto osvetu by mali byť aj modelové vyučovacie jednotky, na ktorých by sa prezentovali

spôsoby, ako učiť pomocou kompetencií, resp. ako učiť kompetencie. Absolvovanie rôznych tréningov učiteľov a vzdelávania súvisiaceho s kurikulárnou reformou by sa malo podporiť získaním certifikátov, resp. „obodovaných“ potvrdení, ktoré sa započítajú do kariérneho rastu učiteľa.

Ak sa pozrieme na konkrétnu prácu učiteľa, tak zmena vo vyučovacom procese by sa mala odzrkadliť v celkovej modifikácii jeho vzdelávacích cieľov. Kým doteraz sa učiteľ snažil v prvom rade naučiť žiakov nejaký predpísaný obsah učiva, teraz by sa mal sústrediť na to, či žiaci získajú nejakú kompetenciu, ktorú vedú aktívne využívať aj mimo školského prostredia. Pri získaní danej konkrétnej kompetencie učiteľ ale zákonite využije nejaký obsah vzdelávania, pomocou ktorého bude danú kompetenciu u žiakov rozvíjať. Tento prístup zároveň naruší terajší model usporiadania učiva, ktorý je zjednodušeným premietnutím jednotlivých vedných disciplín do špecifického školského prostredia. Výber prvkov učiva teda nebude ovplyvňovať primárne „materská“ vedná disciplína a jej logické usporiadanie, ale cieľ vzdelávania, na základe ktorého sa „využívajú“ len isté prvky onoho vedného odboru.

Všetky spomínané kroky, vedúce k zásadnej kurikulárnej reforme vyučovania slovenčiny ako materinského a cieľového jazyka, stáli a stoja v centre pozornosti troch projektov, ktoré sa zaoberajú rozpracovaním zmien súvisiacich s transformáciou tradičného vzdelávania. Ide o úspešne obhájený projekt *KEGA 3/122203 Východiská, ciele a koncepcia kurikulárnej prestavby predmetu slovenský jazyk a literatúra v základnej škole a strednej škole*, končiaci projekt ESF *Kurikulárna transformácia všeobecnovzdelávacej zložky stredoškolského vzdelávania v procese prípravy mládeže na trh práce* (SOP LZ 2004/NP1-003, kód projektu 11230100007 a JPD 3 2004/NP1-005, kód projektu 13120120003) a prebiehajúci projekt ESF *Kurikulárna transformácia vzdelávania na 8-ročných gymnáziách* (JPD BA 3-2005/3-004 a SOP LZ 3-2005/3-133; pozn. v rámci tohto projektu chceme riešiť aj vzdelávanie na druhom stupni ZŠ).

Kým prvý projekt už skončil a jeho výsledky budú k dispozícii v materiáli *Návrh kurikulárnej transformácie predmetu slovenský jazyk a literatúra* (v priebehu mesiaca by mal byť materiál k dispozícii na ŠPÚ vo vytláčenej podobe), s podrobným opisom druhých dvoch projektov sa môžete oboznámiť na internete na samostatných stránkach projektov:

(http://www.statpedu.sk/buxus/generate_page.php?page_id=698

a <http://pdfweb.truni.sk/kt8g/>).

V tomto príspevku chceme priblížiť novú koncepciu vyučovania slovenského jazyka ako materinského a cieľového jazyka, ktorá je výsledkom (resp. momentálnym stavom riešenia) spomínaných projektov.

V oboch projektoch ESF sa preskupili terajšie vyučovacie predmety do integrovaných vzdelávacích oblastí, pre ktoré boli vygenerované oblastné kompetencie. Predmet slovenský jazyk a literatúra bol začlenený do dvoch vzdelávacích oblastí – Jazyk a komunikácia a Kultúra.

Vzdelávacia oblasť *jazyk a komunikácia* sa zaoberá problematikou jazyka ako nástroja myslenia a komunikácie medzi ľuďmi. Jazyk vníma ako východisko pre nadobudnutie kvalitnejších výsledkov v celom školskom systéme. Dobré zvládnutie jazykového učiva a najmä komunikačných kompetencií vytvára predpoklad na rozvinutie schopnosti úspešne sa uplatniť na trhu práce i v súkromnom živote.

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* a v tomto príspevku sa jej nebude podrobnejšie venovať.

Základná zmena didaktickej koncepcie vyučovania materinského, resp. cieľového jazyka

Zmena didaktickej koncepcie vyučovania materinského jazyka sa odzrkadlí v: a) *sústave vzdelávacích cieľov*, b) *obsahom usporiadaní predmetu*, c) *realizačnej rovine vzdelávania*.

Zmena v *sústave vzdelávacích cieľov* úzko súvisí s novou štruktúraciou všeobecných cieľov vzdelávania, ktoré sa orientujú na kompetenčno-pojmový model výchovy a vzdelávania. Jazyková a slohová zložka dnešného vyučovacieho predmetu rozvíja predovšetkým interaktívne využívanie komunikačných nástrojov. Veľa tém ale slúži aj na rozvoj sociálnej interakcie v rámci heterogénnych skupín a formovania autonómneho správania.

V *obsahom usporiadaní predmetu* sa do popredia dostávajú komunikačné spôsobilosti a v úzadí sa ocitli jazykové pojmy (predovšetkým na ZŠ), t. j. opustila sa jednostranná tendencia obsiahnuť „školskú podobu“ vednej disciplíny. Faktograficky presýtený obsah sa zredukoval v prospech aktivít žiakov, ktorí majú v čo najväčšom rozsahu interpretačno-hodnotiacim spôsobom pracovať s jazykovými komunikátmi. Najväčší akcent sa pritom kladie na vlastnú tvorbu jazykových prejavov, prácu s informáciami, čitateľskú gramotnosť, schopnosť argumentovať a pod.

V *realizačnej rovine vzdelávania* sme sa priklonili ku konštruktivistickému prístupu k učeniu. V rámci nami navrhovanej koncepcie sme teda tradičnú schému vyučovania *výklad – prijatie – zapamätanie – reprodukcia* nahradili konštruktivistickým prístupom, ktorý chápe žiaka ako sebaučujúceho a jedinca. Znamená to, že riešením úloh žiak sám prichádza na základe usmerňovaného zážitkového vyučovania na nové poznatky, ktoré vyučujúci systematizuje a zovšeobecňuje.

V dlhodobej perspektíve je naším zámerom sústrediť sa v prvých troch ročníkoch ZŠ na zážitkové a komunikačné vyučovanie s elimináciou jazykových pojmov. Vytvorený priestor chceme venovať napr. precvičovaniu a zdokonaľovaniu schopnosti čítať text a primerane veku mu porozumieť. Uvedenú

kompetenciu chceme rozvíjať aj v ďalších dvoch ročníkoch štúdia, pričom sa žiaci budú zoznamovať len s malým počtom izolovaných jazykových pojmov, ktoré vyplynú z rozmanitých komunikačných situácií, na ktorých budú cvičiť svoju schopnosť počúvať, hovoriť, čítať a písať s porozumením.

Na druhom stupni ZŠ chceme pokračovať v komunikačnom a zážitkovom vyučovaní. Veľkú pozornosť chceme venovať získavaniu komplexných kompetencií, napr. bude sa dotvárať schopnosť žiakov interpretovať rôzne druhy súvislých aj nesúvislých textov (počítame so spoluprácou aj iných vyučovacích predmetov, ktoré budú rozvíjať ďalšie stratégie čítania s porozumením orientované na texty špecifické pre dané predmety). Veľký dôraz bude na vlastnej produkcii ústnych aj písaných prejavov samotnými žiakmi.

V posledných dvoch ročníkoch ZŠ plánujeme systematizáciu získaných jazykových pojmov do zatiaľ neúplného jazykového systému, ktorý sa dotvorí až na strednej škole. Presun jazykového učiva na strednú školu považujeme za veku primeranejší vzhľadom na vysoký stupeň abstrakcie, ktorý si jazykové učivo vyžaduje.

V jazykovom vyučovaní kladieme do popredia staronové ciele rozvíjania komunikačných schopností žiakov, ktoré síce boli deklarované aj v minulosti, ale ich realizácia bola vytláčaná tendenciou obsiahnuť pomerne veľkú sumu jazykových pojmov na vysokej úrovni abstrakcie, ktorá bola v školskej praxi často sploštená do samoúčelného drilovania jazykových pojmov bez dostatočnej schopnosti aktívne využívať vedomosti z jazyka pri vlastnej produkcii písaných či hovorených komunikátov. Zdôrazňujeme preto chápanie jazyka ako nástroja myslenia a komunikácie medzi ľuďmi, čo by sa vo vyučovaní materinského jazyka malo premietnuť do zámerného preferovania rozvoja komunikačných kompetencií, ktoré budú akýmsi teoretickým i praktickým východiskom ich ďalšieho rozvíjania v ostatných vyučovacích predmetoch s ohľadom na špecifické potreby daných predmetov. Výrazne sa teda posilní komunikačno-zážitkový model vyučovania materinského jazyka a naopak oslabí sa tendencia obsiahnuť „školskú podobu“ vednej disciplíny lingvistika. Faktograficky presýtený obsah sa zredukuje v prospech aktivít žiakov, ktorí majú v čo najväčšom rozsahu interpretačno-hodnotiacim spôsobom pracovať s jazykovými komunikátmi. Najväčší akcent sa pritom kladie na vlastnú tvorbu jazykových prejavov, prácu s informáciami, čitateľskú gramotnosť, schopnosť argumentovať a pod.

V predmete slovenský jazyk, resp. materinský či cieľový jazyk za dosiahnutie optimálnej úrovne výkonového štandardu, a teda za optimálne naplnenie vzdelávacích cieľov považujeme stav, keď žiak chápe jazyk ako znak národnej a individuálnej identity, ako prostriedok komunikácie a profesionálnej realizácie i prostriedok na vyjadrovanie citov a pocitov. Dokáže sa vyjadrovať kultivovane a adekvátne komunikačnej situácii, čím sa formuje jeho pozitívny vzťah k spisovnému jazyku ako základnému prostriedku dorozumievania medzi ľuďmi. Je pripravený na celoživotné vzdelávanie – naučil sa využívať jazyk na hľada-

nie, nachádzanie a spracovanie informácií potrebných pre prípravu vlastných prejavov; naučil sa samostatne študovať odbornú literatúru, citovať z nej a uchovávať informácie. Vie tvoriť, analyzovať a upraviť vlastné jazykové prejavy i analyzovať a upraviť cudzie jazykové prejavy z hľadiska dodržiavania zákonitostí jednotlivých jazykových rovín. Pri práci s textom vie text analyzovať, interpretovať a hodnotiť. Chápe kultúrne dedičstvo vlastného národa ako prostriedok kultúrnej tolerancie, ktorá sa odzrkadľuje v názoroch na kultúrne hodnoty iných národov. Uvedomuje si jazykovú a kultúrnu pestrosť v rámci Európy a sveta, ale aj v rámci jednotlivých sociálnych prostredí. Cez pochopenie významu jazyka pre národnú kultúru dospel k chápaniu odlišností, k orientácii a tolerancii v multikultúrnom prostredí.

Pre naplnenie uvedených cieľov je v jazykovom (aj slohovom) vyučovaní dôležité obrátiť pozornosť na vlastnú produkciu rôznych druhov súvislých textov, v ktorých žiaci aplikujú svoje, intuitívne či cieľenou činnosťou učiteľa nadobudnuté vedomosti z jednotlivých rovín jazyka a zároveň praktické zručnosti. Proces syntézy je pre žiakov oveľa prirodzenejší pri tvorbe spontánnych či riadených jazykových komunikátov než pri v súčasnosti oveľa preferovanejšom analytickom rozbere cudzích komunikátov. V analyzovaných textoch / prejavoch môžu žiaci „odpozorovať“ napr. rôzne stratégie a tóny komunikácie (vrátane tzv. čítania medzi riadkami), ktoré zachytávajú rozličné komunikačné situácie, a čo je veľmi dôležité, následne ich môžu využívať vo svojom živote. Analýza textu pomáha žiakom rozpoznať napr. hlavné myšlienky od vedľajších, pričom ich hierarchia vyplýva predovšetkým zo stratégie komunikácie. Analýzou žiaci vymedzia logické konektory medzi jednotlivými myšlienkami (časové, vzťahové, príčinné) a následne využitím syntézy dokážu sami vyjadriť hlavnú myšlienku (explicitne alebo implicitne) obsiahnutú v texte. V ústnej (ale i písomnej) komunikácii potom preukážu i schopnosť pohotovo sa zorientovať v danej komunikačnej situácii, t. j. nastupuje proces hodnotenia; definovanie javov a súvislostí a zaujímanie vlastných postojov, schopnosť presadiť sa a s pocitom sebadôvery prezentovať vlastný názor.

V jazykovom (a slohovom) vyučovaní vychádzame z faktu, že žiak vstupuje do školského vzdelávania so schopnosťou používať materinský jazyk vo všetkých životných situáciách, v ktorých sa denne ocitá. Vychádzajúc z tohto poznania je výhodné pri koncipovaní vyučovacieho procesu preferovať indukčný prístup. Vhodne zvolené a správne naformulované úlohy môžu žiaci riešiť predtým, ako sa oboznámi s ucelenou teóriou o danej problematike. Učiteľovo zhrnutie čiastkových poznatkov – „zistení“ žiakov, ktoré nadobudli pri riešení úloh, je logickým vyústením a zovšeobecnením osobných skúseností žiakov – čo je plne v súlade s konštruktivistickým modelom učebného procesu.

Indukčný prístup sa ukazuje ako mimoriadne vhodný aj z hľadiska podpory kreativity žiakov vo vyučovacom procese. Spontánna tvorba jazykových komunikátov nespôsobuje stresové záťažové situácie, v ktorých sú žiaci konfrontovaní s parametrami závažných noriem pre tvorbu jednotlivých

jazykových prejavov. Až pri analýze vlastných komunikátov sa môžu žiaci porovnávať s presnými požiadavkami na daný komunikát, a novozískaný poznatok môžu zapracovať do svojho pôvodného prejavu, čím ho zároveň hodnotia a vylepšujú. Prirodzenou cestou si tak uvedomujú proces výstavby jazykového prejavu a jeho následné upravovanie do „konečného“ stavu. Naplnia sa tým aj myšlienka uvedomenia si potreby celoživotného vzdelávania – napr. naučiť sa využívať jazyk na hľadanie, nachádzanie a spracovanie informácií potrebných na prípravu vlastných prejavov; naučiť sa samostatne študovať odbornú literatúru, citovať z nej a uchovávať si informácie.

Keďže chceme v jazykovom vyučovaní zdôrazniť, že jazyk je nástroj myslenia a komunikácie medzi ľuďmi, tak v jazykovej i slohovej časti dnešného vyučovacieho predmetu sa má kritické myslenie systematicky rozvíjať vo všetkých štyroch jazykových gramotnostiach, t. j. v počúvaní, čítaní, hovorení a písaní.

V tejto súvislosti by sa mal v jazykovom vyučovaní klásť dôraz napr. na budovanie schopnosti rozpoznať cieľ a kontext komunikačnej situácie; na schopnosť vnímať rozdiely medzi ústnym a písaným prejavom a medzi subjektívnym a objektívnym spracovaním témy, na rozvíjanie schopnosti čítať s porozumením umelecké a vecné texty.

Žiaci by mali byť vedení k chápaniu podstaty textu, k schopnosti identifikovať kľúčové slová, k záujmu hľadať v texte problém, definovať ho a riešiť – aplikovať získané teoretické poznatky a praktické zručnosti z počúvania a čítania s porozumením na skutočné životné situácie (napr. porozumenie partnerovi v rozhovore, aktívne počúvanie správ, čítanie dennej tlače, posudzovanie reklamy, hodnotenie komentárov spoločenskej, ekonomickej či politickej situácie). Práve v reálnom živote je veľmi dôležité ovládať umenie intertextuality. („čítania medzi riadkami“).

Vo vyučovaní by sa mali žiaci aktívne stretávať s rôznorodými textami (po obsahovej i formálnej stránke), pretože práve táto rozmanitosť podporuje ich kritické myslenie a následne aj ich schopnosť prijať kritiku a rozvinúť sebakritické hodnotenie vlastných jazykových prejavov.

Žiak by mal vo vyučovaní dostať veľký priestor na zdôvodnenie svojich hodnotiacich stanovísk, napr. pri posudzovaní textov z obsahového i formálneho hľadiska. Preto je nevyhnutné, aby si osvojil techniku argumentácie i jednotlivé druhy argumentov.

Učiteľ by mal zamerať vyučovací proces na podporenie schopnosti žiakov nezávisle myslieť a byť otvorenými pre nové myšlienky, čo by ich malo doviesť k tomu, aby vedeli zhodnotiť – posúdiť informačné zdroje, na základe ktorých bol text tvorený.

Podobne v slohovej výchove sa ponúka pre učiteľa priestor vyberať zaujímavé a podnetné témy, ktoré inšpirujú žiakov na kritické vyjadrenie svojich názorov na rôzne aktuálne témy.

Vhodným podnetom na premýšľanie o budúcich životných rolách, na projektovanie seba, spoločnosti i sveta je produkcia slohových prác žiakov. Výber pútavých, veku primeraných tém, dotýkajúcich sa „zmyslu bytia“, poskytuje aj priestor na uvedomenie si, prípadné prehodnotenie vlastného hodnotového systému žiaka.

Jazykové vyučovanie ponúka priestor, aby sa u mladého človeka vytvoril citový vzťah k jazyku, aby sa vyprovokovala jeho citlivosť k jazykovým jemnostkam, ale aj na to, aby sa vymedzilo adekvátne miesto nárečiam, ktoré boli často potlačované spisovnou formou jazyka. Je neodškrípateľné, že spisovná podoba jazyka má svoje pevné miesto vo všetkých oficiálnych jazykových komunikátoch, ale v súlade s myšlienkou adekvátnosti vyjadrovania – vzhľadom napr. na situáciu a prostredie, v ktorom sa komunikácia realizuje – je namieste aj myšlienka podpory pozitívneho vzťahu k nárečiu regiónu, z ktorého žiak pochádza, a tým budovania citového vzťahu k rodnému regiónu, resp. k regiónu, v ktorom žije. Aj tieto témy obsahuje novovytvorený tematický celok – jazyková kultúra.

Jazykové vyučovanie ponúka výrazné impulzy pre rozvoj tvorivosti žiakov, osobnostnej dimenzie, ktorá má v škole už dávnejšie pevné miesto. Produkcia vlastných jazykových komunikátov je tradičnou súčasťou slohovej výchovy. Podnecovať kreativitu žiakov pritom môže veľmi účinne vyučujúci voľbou zaujímavých tém, ale aj vytváraním tvorivej atmosféry v triede. Žiaci by mali mať pocit „bezpečia“, t. j. učiteľ by mal v prvom rade oceňovať ich originalitu a snahu, čo najlepšie spracovať danú tému, a až potom pristúpiť k citlivému poukázaniu na prípadné nedostatky. Každá kreatívna činnosť je vždy sprevádzaná aj chybami, z ktorých sa postupným vylepšovaním môže zrodiť výborný výsledok. Kreatívna práca je teda predovšetkým proces, na konci ktorého je požadovaný produkt.

Tvorivosť však deti preukazujú aj v iných jazykových činnostiach, napr. pri tvorbe vlastných šifrovaných jazykov, vo výtvarnom zobrazovaní frazeologizmov alebo cudzích slov, v detských rečovankách a pod.

Analýza a interpretácia jazykových prejavov poskytne žiakovi priestor na sebauvedomenie: dá šancu objaviť a následne prejaviť pozitívny vzťah k sebe a iným, nadobudnúť primeranú sebadôveru, schopnosť dokázať hodnotiť svoje prednosti i nedostatky, umožní dokázať vyjadrovať svoje pocity a hodnotiť svoj vlastný citový stav, dokázať hodnotiť svoje správanie a jeho dôsledky.

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.

Realizácia navrhovaných zmien

Všetky predstavené zmeny v didaktickej koncepcii vyučovania materinského, resp. cieľového jazyka sme zakomponovali do rámcového vzdelávacieho programu, ktorý spojí a perspektívne nahradí doterajšie záväzné pedagogické dokumenty, na základe ktorých si školy dotvoria vlastné školské vzdelávacie programy.

Ukážkou možnej realizácie školského vzdelávacieho programu pre oblasť *Jazyk a komunikácia* je vypracovaná kompetenčne poňatá učebnica (zvlášť pre maturitný typ štúdia a zvlášť pre nematuritný typ štúdia), ktorá je zatiaľ pripravená pre prvú polovicu vymedzeného učiva. V súčasnosti sa pracuje na jej pokračovaní (a tým skompletizovaní). Veríme, že práve vypracovaná učebnica, ktorá preferuje kompetenčno-pojmový a konštruktivisticky poňatý model učebného textu, bude pre učiteľov užitočnou pomôckou pre naplnenie cieľov vymedzených kurikulumnou transformáciou vyučovania materinského a cieľového jazyka.

Všetky uvedené zmeny v koncepcii vyučovania slovenského jazyka sa budú od septembra 2007 experimentálne overovať na vybraných školách a po vyhodnotení experimentálneho overovania by mal byť nový model ponúknutý ako alternatíva pre všetky ostatné školy.

Štátna maturita z materinského jazyka na gymnáziách v Slovinsku

Boža Krakar Vogel

(Filozofická fakulta Univerzity v Eubláne)

1. Úvod

V roku 1995 slovinskí študenti po prvý krát vykonali externú formu maturitnej skúšky. Maturita sa tak stala štátnou skúškou, ktorej súčasťou sú tri povinné predmety (slovinčina, resp. materinský jazyk¹, cudzí jazyk a matematika) a dva výberové predmety. Externosť znamená predovšetkým to, že maturitné úlohy v súlade so štandardami zapísanými v „katalógoch vedomostí“ zostávajú externí odborníci a nie učitelia, ktorí študentov vyučovali, a ďalej to, že písomné práce hodnotia externí hodnotitelia, kým ústnú časť skúšky, ktorá znamená 20% známky, študenti aj naďalej vykonávajú pred komisiami na svojich školách.

2. Slovinčina na všeobecnej (gymnaziálnej²) maturite

Pri tvorbe cieľov, štruktúry a obsahu maturitnej skúšky zo slovinčiny sme ako členovia prvej predmetovej komisie vychádzali z viacerých parametrov: rovnoprávnosť oboch predmetových oblastí (jazyk a literatúra v pomere 50% : 50%), písomné a ústne preverovanie vedomostí, náročnosť úloh v celkovej taxonomickej hierarchii (od najnáročnejšej syntézy – tvorba nového textu zo známych prvkov –, cez analýzu a porozumenie, až po najmenej náročnú formu reprodukcie). Všetky tieto elementy boli známe už z tradície čiastkového alebo celkového záverečného preverovania vedomostí zo slovinčiny, preto všeobecné rámce maturitnej skúšky neboli novinkou. Novým predstavovali dôslednejšie definované ciele jednotlivých častí maturitnej skúšky. Prostredníctvom nich sme sa pokúsili vplyvať na to, aby sa preverovali tie vedomosti, ktoré by boli dlhodobo „prospešné“, „užitočné“ a rozhodujúce pre kultúrny obzor budúcich intelektuálov. Z tohto faktu vychádzala aj celková náročnosť preverovania, ktorá mala byť v súlade s cieľmi a obsahom vzdelávania a s priemernými schopnosťami maturanta. Predchádzajúce diskusie v odbornej a širšej kultúrnej verejnosti a praktické skúsenosti nás presvedčili, že kritika veľkého množstva učebnej

¹ Študenti, ktorí patria k talianskej alebo maďarskej národnostnej menšine, vykonávajú maturitu zo svojho materinského jazyka, t. j. z taliančiny alebo maďarčiny.

² Popri všeobecnej gymnaziálnej maturite je v Slovinsku tiež odborná maturita, ktorú vykonávajú študenti stredných odborných škôl. Pozostáva zo štyroch predmetov. Maturita z materinského jazyka má trochu odlišný charakter (esej je len interpretačná – podrob. v kapitole o typoch maturitných esejí), z ďalších predmetov si študenti môžu vybrať buď matematiku alebo cudzí jazyk.

látky nepotrebné pre život a tiež dovedajších spôsobov preverovania vedomostí bola oprávnená. Základné očakávania, čo si má maturant zobrať do života zo slovinčiny, sa zmenili: budúci vzdelaný človek by mal pri maturite skôr preukázať schopnosť porozumieť textu a tvoriť jazykové útvary než prezentovať znalosť gramatického systému, mal by preukázať skôr schopnosť čítania a interpretácie literárnych textov než znalosť faktov a údajov z literárnej histórie.³

Maturitná skúška zo slovinčiny bola následne koncipovaná podľa nasledujúcich parametrov:

Oblasť	Úroveň náročnosti/ taxonomický stupeň	Forma úlohy, médiu	Podiel na výslednej známke – písomná časť: 80% – ústna časť: 20%
Jazyk	– analýza, porozumenie, použitie vedomostí – syntéza – používanie vedomostí reprodukcia	– písomný rozbor neumeleckého textu, úlohy poloopeného alebo zatvoreného typu – písanie kratšieho neumeleckého textu (žiadosť, prípis, správa...) – ústna odpoveď na vytiahnutú otázku	30% 20%
Literatúra	– syntéza – analýza, porozumenie a využitie vedomostí – reprodukcia	– písomná úloha esejistického typu (interpretačná a úvahová esej), na základe čítania literárnych textov z maturitného súboru – čítanie nahlas a interpretácia kratšieho umeleckého textu; – ústna odpoveď na vytiahnutú otázku	50% (30–35% za obsah, 15–20% za jazykovú podobu) 20%

Maturitná skúška obsahuje rovnako obidve predmetové oblasti. Taktiež obsahuje celkovú stupnicu hodnotenia, pričom reprodukcia faktov predstavuje najmenšiu časť úloh a najmenší podiel na známke. Najväčší podiel na známke patrí overovaniu na úrovni syntézy, t. j. tvorbe samostatného textu, ktorý sa hodnotí podľa obsahu a jazykovej podoby. Pokiaľ ide o obsah, maturitná písomná úloha esejistického typu je viazaná len na literatúru. Predtým si maturanti vyberali medzi literatúrou a niektorými inými (spoločenskovednými) témami. Ale na takýto spôsob vyjadrovania sa a formulovania myšlienok neboli pri vyučovaní systematicky medzipredmetovo pripravovaní, učivo sa takýmto

³ Aj keď vedomosti z literárnej histórie zostávajú časťou (ústnej) maturitnej skúšky, pretože literárny text nie je možné interpretovať bez poznania kontextu.

spôsobom nepreberalo, a preto boli formulácie myšlienok slabé. Navyše hodnotenie slovinčinára bolo závislé od jeho schopností a náhodných znalostí konkrétnej spoločenskovednej problematiky. V súlade so zásadou, nech sa preveruje len to, čo sa vyučuje, sme takéto zadania pri maturite zo slovinčiny vynechali.

3. Maturitná skúška z literatúry

Pri vyučovaní a preverovaní vedomostí bolo pred externou maturitou vyhradené literatúre veľa pozornosti, viac ako jazyku. Táto pozornosť bola väčšinou zameraná na zoznamovanie sa s literárnohistorickými obdobiami a autormi, avšak menej na aktívne čítanie literatúry a vyjadrovanie pocitov pri čítaní a interpretácii. Odborníci zistili nielen to, že mladí ľudia čoraz menej a menej čítajú, ale že čítať tiež nevedia, t. j. že nie sú schopní vhodne sledovať viacvrstvosť literárnych textov a využiť ich charakter na rozvíjanie rôznych schopností a hodnôt (Paternu, 1985; Grosman, 1989 a i.). Zdôrazňovali potrebu, aby sa vyučovanie literatúry začalo oveľa viac zaoberať literárnym čítaním, usmerňovaním čitateľa k vedomému prežívaniu, porozumeniu a hodnoteniu umeleckej literatúry. To, čo ukazuje čitateľove schopnosti, je práve vyjadrovanie sa o prečítanom. Pomocou neho je možné kvalitu čítania preveriť a hodnotiť. Logickým dôsledkom tohto faktu bolo, že sme pri písomnej a ústnej maturitnej skúške do centra preverovania postavili študentovo vyjadrovanie sa o vlastnom čítaní. Hlavný zámer tohto plánu preverovania bol vlastne nepriamy: nasledne ovplyvniť vyučovanie tak, aby v ňom čítanie literatúry dostalo ústredné miesto a nahradilo transmisívne učenie o literárnych javoch. Viac ako desaťročie po zavedení tohto preverovania môžeme povedať, že sa to skutočne stalo. Pri stredoškolskej výuke sa čítanie literárnych textov stalo dôležitou činnosťou, rovnako aj interpretácia textu, rozhovor o prečítanom, vyjadrovanie o obsahových a štylistických rovinách textu a o hodnote jeho posolstva. Takéto vyučovanie literatúry aj napriek početným nedostatkom, ktoré mu viacerí vyčítajú, dosiahlo novú kvalitu, ktorej podstatou je procesuálne a systematické uvádzanie čitateľa do sveta literárneho umenia.

3. 1 Písomná časť maturitnej skúšky z literatúry – školská esej

Esej ako súčasť maturitnej skúšky zo slovinčiny by sme mohli najjednoduchšie definovať ako kandidátov text o jeho čítaní alebo o komunikácii s literatúrou. To znamená, že maturant píše o tom, čo prečítal. A to tak,
 – že čitateľa (hodnotiteľa) presvedčí, že texty, o ktorých píše, naozaj pozná,
 – že na základe svojho čítania o textoch rozmýšľa a sa k nim alebo k otázkam, ktoré otvárajú, následne vyjadruje,
 – a že vie na základe čitateľského zážitku, vedomie a mienku vyjadriť pomocou argumentov, živým a zaujímavým jazykom a ich spojiť do koherentného alebo uzavretého celku.

Naša maturitná esej z materinského jazyka sa delí na dva typy, ktoré sa odlišujú jednak spôsobom čítania literárnych textov, ale aj tým, aké činnosti a aké poznávanie literatúry sa od tvorcov esejistického textu očakáva. Je to úvahová a výkladová alebo interpretačná esej. Pisateľ (tvorca) si vyberá medzi jedným alebo druhým typom eseje, často podľa toho, ktorá téma mu je bližšia, a tiež podľa toho, aký spôsob čítania a reagovania na čítanie mu viac sedí.⁴

Úvahová esej	Výkladová (interpretačná) esej
Píše sa na základe poznávania väčšieho počtu literárnych textov (čítanie do šírky); ⁵ podmienkou je predchádzajúce problémové ⁶ čítanie;	Píše sa na základe podrobného čítania kratšieho textu alebo úryvku počas samotnej skúšky; ⁷ (čítanie do hĺbky, citlivé zaznamenávanie „obsahu a formy“, čiastočne originálne, kreatívne vyjadrovanie;
Kandidát pri písaní obyčajne texty nemá pred sebou, preto si ich musí vopred dobre prečítať;	Kandidát má pri písaní text pred sebou; pred písaním si ho podrobne prečíta a podčiarkuje si svoje zistenia, zaznamenáva si dojmy; ak je úryvok časťou textu z vopred predpísaného súboru textov, musí sa pri situovaní do kontextu a argumentovaní dokázať znalosť súboru;
V eseji sa očakáva predovšetkým ideovotematická („obsahová“) interpretácia textov zo súboru , často tiež porovnávanie hlavných žánrovo-tematických a ideových zložiek textov, predovšetkým zážitkovo-skúsenostné vyjadrovanie a hodnotenie, situovanie do kontextu;	V eseji sa očakáva ideovo-tematická a štýlovo-kompozičná interpretácia (vyjadrovanie zážitia textu, jeho porozumenia a jeho hodnotenie) neznámeho (úryvku zo známeho) textu , a prezentácia zážitia a estetické hodnotenie, situovanie do kontextu;
Priamo pred písaním pisateľ pamäťovo aktívuje poznanie textov, ktoré získal pri ich predchádzajúcich čítaniach, a tvorí esej v súlade s problémom, ktorý naznačujú pokyny;	Priamo pred písaním si pisateľ podrobne prečíta predložený text a tvorí esej ako naznačujú pokyny;
Očakáva sa použitie základných odborných výrazov na pomenovanie literárnych javov,	Pisateľ používa presné odborné pomenovania jednotlivých zložiek literárnej predlohy, rôz-

⁴ Podľa niektorých študentov má úvahová esej niektoré prednosti: nie je potrebné natoľko ovládať textologické a jazykovo-štylistické zložky textu, tému je možné prepájať s filozofiou, sociológiou, históriou. Práve kvôli tomuto dokazovaniu vedomostí jestvuje veľká možnosť dopustiť sa chýb a omylov. Prednosť interpretačne orientovanej eseje je však v tom, že sa môžu získať body za kreativitu, a preto sa pre túto esej rozhodujú dobrí pisatelia, pri tomto type sa jazyk hodnotí menej prísne (Erhatič, 2006).

⁵ Pisateľ píše z hľadiska rozmýšľajúceho čitateľa – prevažne číta obsah umeleckého diela, rozmýšľa o témach a ideách v prečítanom, o niektorých prvkoch umeleckého výrazu a často tieto elementy v rôznych textoch medzi sebou porovnáva.

⁶ Prvé čítanie je spontánne, zážitkové, „úžitkové“, ďalšie čítania (viacnásobné) avšak analytické sú spojené s myslením a reflektovaním obsahu a foriem textov.

⁷ Pisateľ píše ako čitateľ interpret – číta obsah a formu, rozoznáva znaky estetickosti alebo umeleckosti textu, hodnotí spoznávacie etické a estetické zložky.

rôznych spôsobov rozvíjania témy, štýlová živosť písania, usilovanie sa o obsahovú a kompozičnú zaujímavosť a presvedčivosť;	ne spôsoby rozvíjania témy, vykazuje štýlovú živosť, snaží sa o originalnosť, zaujímavosť formy a obsahu eseje.;
Pri celkovej známke sa obsah hodnotí 30 bodmi a jazyk 20 bodmi.	Pri celkovej známke sa obsah hodnotí 35 bodmi a jazyk 15 bodmi; v rámci bodov za obsah je zopár určených zvlášť pre známky z dojmu o kreativitě textu.

Esej sa, tak ako je to zvyčajné aj vo viacerých iných stredoškolských systémoch, píše na základe pokynov, ktoré usmerňujú kandidátov, akým spôsobom majú rozvíjať tému, alebo dosiahnuť vyhovujúcu úroveň náročnosti (aby sa napríklad neuspokojili len s resumé, ak je potrebný výklad, aby vyargumentovali svoj názor a nezostávali len pri opise bežného dojmu a pod.) Pozrime si dva príklady:

Maturita 1995:

*Znázornenie Tatiany, Manice a Agaty v Puškinovom, Jurčičovom a Šeligovom románe.*⁸

V eseji sa pokúste:

- niekoľkými vetami zosumarizovať hlavné udalosti, ktoré uvedené osoby zažili a napíšte, ktorý z osudov postáv sa vám zdá najzaujímavejší a prečo;
- predstaviť vonkajšok a správanie týchto osôb s ohľadom na ich znázornenie v románoch;
- porovnať vzťah troch ženských postáv k láske, ktorý sa ukáže na základe udalostí;
- zaradiť romány do literárneho obdobia alebo smeru.

Dávajte pozor na jazyk, stavbu a štýl svojho písania.

V eseji majte na zreteli uvedené pokyny, ktorých sa však nemusíte striktné držať.

Maturita 2005

*Medzil'udské vzťahy v mimoriadnych situáciách*⁹.

Dobré medzil'udské vzťahy sú zvlášť dôležité v mimoriadnych situáciách. Vysvetlite, prečo sa Jakob Bergant-Berk a Robert Jordan ocitli vo vojnovéj vichrici a aká úloha im bola zverená. Vedeli by ste porovnať skupiny bojovníkov, ktorí im pomáhali uskutočniť úlohu? Aké su ich vzájomné vzťahy a ako ovplyvňujú príbeh? Aké sú podľa vašej mienky osoby, ktoré s Berkom a Jordanom spájajú najúprimnejšie ľudské putá? Opíšte vybrané osoby a charakterizujte vzťah, ktorý sa zovvíja medzi oboma pármí spolubojovníkov.

Dávajte pozor na jazyk, stavbu a štýl svojho písania.

V eseji majte na zreteli uvedené pokyny, ktorých sa však nemusíte striktné držať.

Písanie maturitnej eseje si vyžaduje viac druhov prípravy pri vyučovaní, učenia literárneho čítania a postupov problémového písania.

⁸ Maturitný súbor 1995

⁹ Maturitný súbor 2005

3.1.1 Hodnotenie esejí

Pokyny pre pisateľov sú zároveň, samozrejme v prispôsobenej forme, aj pokynmi pre hodnotiteľov (ide o zvlášť pripravených stredoškolských profesorov). Každú maturitnú esej hodnotia dvaja externí hodnotitelia, ktorí nevedia jeden o druhom. Každý hodnotiteľ ohodnotí esej najskôr celkovo, opisne, a to tak, že zisťuje, či kandidátov text zodpovedá všeobecným meradlám tohto typu písania (napríklad poznávanie a porozumenie témy, koherentnosť textu, kandidátov kreatívny postup v myslení a vyjadrovaní). Hodnotiteľ potom hodnotí esej ešte analyticky, a to tak, že zisťuje, ako boli realizované jednotlivé pokyny – na vyššej alebo na nižšej úrovni (vyššia úroveň: rozvitá argumentácia s viacerými členmi – *preto, že...; a preto, že...; napriek...;* elementy kreativity; dobrá znalosť textov). K jednotlivým riešeniam hodnotiteľ napíše počet bodov, ktoré určila predmetová maturitná komisia. Napr.:

Pokyn kandidátovi	Analytické meradlo na hodnotenie
Pokúste sa opísať každú z uvedených mužských literárnych postáv a zosumarizujte prepleťanie ich životných ciest. ¹⁰	Opíšte Raskolnikova, Razumichina a Svidrigajlova: – za tri vyčerpávajúce opisy dobrých a zlých vlastností – 2 + 2 + 2 body; – jednostranný neúplný opis – 1 + 1 + 1 bod; – iba opis – 0 bodov ¹¹ . Zistiť, ako sa ich životné cesty v príbehoch prepleťajú: – za sumarizovanie vzťahov – napr. Raskolnikova a Razumichina viaže osud chudobného študenta, obaja kvôli finančným problémom zanechajú štúdium ale svoj problém riešia veľmi odlišne... – 2 + 2 + 2 body; – iba za jednotlivé sumarizovanie – 1 + 1 + 1 bod.

Počet bodov získaných pri takejto analýze esejistického textu potom hodnotiteľ porovnáva s pôvodnou celkovou známkom. Ak sa výsledky obidvoch spôsobov hodnotenia príliš rozchádzajú, hodnotiteľ znovu analyzuje produkt. Rovnaký postup zopakuje aj druhý hodnotiteľ a konečná známka za esej je aritmetickým priemerom získaných bodov oboch hodnotiteľov. Ak sa známky obidvoch hodnotiteľov priveľmi odlišujú (viac ako 20%) hodnotí esej ešte tretí hodnotiteľ – expert. Dvaja hodnotitelia a niekedy ešte aj tretí¹² sú vonkajšími

¹⁰ Maturitný súbor 2006, úvahová esej s názvom: *Raskolnikov, Razumichin a Svidrigajlov*.

¹¹ *Slovenščina. Predmetni izpitni katalog za splošno maturo*. Ljubljana: Državni izpitni center 2005 (*Slovinčina. Predmetový skúšobný katalóg pre všeobecnú maturitu*. L'ub'ana: Štátne skúšobné centrum 2005).

¹² Tretí hodnotiteľ priemerne hodnotí 5% prípadov pri každej maturite, to znamená, že súlad hodnotení oboch hodnotiteľov je uspokojivý. Všetkých hodnotiteľov je okolo 170–180 na

poistkami pre čo najväčšiu objektivitu známky (ktorá však nikdy nie je matematicky objektívna, pretože kvôli subjektívnym faktorom pri tomto type produktu to nie je možné očakávať).

3.1.2 Maturitný súbor

Východiskom pre písanie maturitnej eseje je pri slovinkej maturite súbor literárnych textov, ktoré spája rovnaká téma, rovnaký literárny žáner alebo problém. Zoznam textov súboru na nasledujúci školský rok školy dostanú vo februári, teda viac ako rok pred písaním eseje, ktoré sa realizuje v máji. Medzi témami boli doteraz napríklad vojna, láska, dospievanie, medzi žánrovými súbormi napríklad komédia, dráma, novela a román. Pri vyberaní súboru predmetová komisia berie do úvahy viaceré faktory. Texty musia byť napríklad také, že umelecky presvedčia, sú otvorené a pre čitateľa zaujímavé a venujú sa základným otázkam ľudského bytia. Takisto musia byť vzájomne porovnateľné vzhľadom na tematiku, štýl, skladbu, musia byť z reprezentatívnej alebo z už uplatnenej súčasnej literatúry a literatúry predošlých období, zo slovinkej a prekladovej (svetovej) literatúry (Krakar Vogel, 2005).

Aby sme si ľahšie predstavili, ako sa výber literárnych textov v súboroch menil podľa obsahu a zvažovania čitateľského záujmu, uvádzame na príkladoch:

1995

Alexander Sergejevič Puškin: *Eugen Onegin*

Marcel Proust: *Combray*

Albert Camus: *Cudzinec*

Josip Jurčič: *Deseti brat*

Ivan Tavčar: *Visoška kronika*

Rudi Šeligo: *Triptih Agate Schwarzkobler*

1996

Ivan Cankar: *Kurent*

Izidor Cankar: *S poti*

Lojze Kovačič: *Resničnosť*

Marjan Rožanc: *Ljubezen*

Pavle Zidar: *Sveti Pavel*

2005

Vitomil Zupan: *Menuet za kitaro*

Ernest Hemingway: *Komu zvoní do hrobu*

2006

Ivan Tavčar: *Visoška kronika*

Fjodor Michajlovič Dostojevskij: *Zločin a trest*

približne 10 000 maturantov ročne. Každý hodnotiteľ hodnotí približne 50 úloh v prvom a 50 v druhom kole hodnotenia. Hodnotitelia sa školia na špeciálnych seminároch.

Pri preberaní súboru textov v záverečnom ročníku je z didaktického pohľadu dôležitejší dlhodobý a nepriamy než krátkodobý a priamy cieľ, dostať čo najlepšiu známku na maturite. Operatívny a priamy cieľ, ktorý je najviditeľnejší nielen pre študentov, ale aj pre mnohých pozorovateľov, je samozrejme príprava na maturitnú esej. Proces prípravy však určuje zopár z didaktického pohľadu dôležitejších, nepriamych dlhodobých cieľov:

– študentovo hĺbkové stretávanie sa s kvalitnou literatúrou alebo s umeleckou výpoveďou o základných ľudských otázkach, porovnávanie s vlastnou a stretávanie sa s cudzou poznávacou, etickou a estetickou skúsenosťou,

– komplexné a komparatívne literárne čítanie – zvnútorňovanie procesov čítania cez prvú spontánnu odozvu až po neskoršiu reflexívnu odozvu, porovnávanie a hodnotenie,

– systematické cvičenie sa vo vyjadrovaní spôsobov/úrovní čitateľskej odozvy s vedomým výberom vhodných spôsobov rozvíjania témy.

3. 2 Ústna skúška

Čítanie literárnych textov má dôležité miesto aj pri ústnej skúške. Tá prebieha pred komisiou na študentovej škole, skúšajúci je jeho učiteľ, skúšobné otázky však pripravuje celoštátna predmetová maturitná komisia pre slovinčinu. Maturant v tejto časti skúšky v dialógu so skúšajúcim dokazuje schopnosť ústneho vyjadrovania a literárne vedomosti.

Čo konkrétne sa maturanta pýtajú, ukazuje nasledujúci príklad otázky zo skúšobného lístka:

Homér: Iliada, 22. spev, úryvok:

1. Čítanie úryvku nahlas podľa vyznačenia (13 hexametrov, pozn. B. K. V.)

2. Situovanie úryvku do kontextu textu v Čítanke, opis hlavných epických osôb, úloha bohov v rozvíjaní deja.

3. Hrdinský a nábožensko-alegorický typ eposu.

Obsahovým základom na skúšku sú vybrané reprezentatívne texty a obdobia literárnych dejín slovinkej a svetovej literatúry. Očakáva sa nielen reprodukcia, ale aj zmysluplné využitie odbornej terminológie a definícií, porozumenie a preberanie jednotlivých textov a spájanie jednotlivostí do celku (dielo autora, literárnohistorické obdobie, žáner).

4. Ohlasy verejnosti

Aj keď je maturitná skúška ako celok, ako aj maturitná skúška zo slovinčiny, predovšetkým jej literárna časť, postavená na tradícii internej maturity, bolo v nej toľko noviniek, že sa vo verejnosti, predovšetkým na začiatku, strhla lavína kritiky. Časté kritiky a (zriedkavý) súhlas z učiteľských a študentských kruhov sa najčastejšie sústredil okolo nasledujúcich otázok:

- Prečo sa esej volá esej?
- Prečo sa píše povinne z literatúry?

- Prečo sa píše na základe pokynov?
- Prečo sa hodnotí analyticky a nie opisne?
- Prečo sú predpísané presne určené texty?
- Prečo sú ústne skúšky urobené tak a nie inak?

Jedna zo základných výčítok je, že sa literatúre pri spôsoboch jej preberania pred maturitou ubližuje. Literatúra správne žije v predstavách, či už v užšej odbornej alebo širšej kultúrnej verejnosti ako umenie, ktoré šíri ideál tvorivej slobody, fantázie a kreativity jednotlivca, o ktorom si každý formuje svoju mienku a predstavu. Ale verejnosť už vie menej o tom, ako možno tieto slobodné predstavy reflektovať, šíriť a prepájať s vyjadrovacími schopnosťami, čo je cieľom procesu prípravy na maturitu. Zámerom tohto procesu preto nie je obmedzovanie slobody názoru, ale jeho vedomé preformovanie do presvedčivého tvaru, v ktorom popri práve na slobodu názoru sa využívajú tiež vedomosti a právo na formovanie vlastného výrazu. Ak je poznanie výrazových stratégií lepšie, lepšie sú aj možnosti výberu. Cvičenie esejistického písania o literatúre znamená postupné uvedenie do týchto možností.¹³

Je pravdou, že sa literatúre na školách krivdí. Nestáva sa to len pri prípravách na maturitu, ale vždy, keď sa preberaná literatúra podriaďuje vonkajším sekundárnym cieľom – ideologizovaniu a literárnovednému scientizmu, pri ktorom je literárna veda pred literatúrou. Pri maturite však ešte zvlášť, keď preberanie maturitného súboru textov nie je v prvom rade čítaním, ale drilovaním na skúšku. To sa stáva, ak sa pri vyučovaní vynechávajú niektoré fázy recepcie a odozvy – motivácia, čitateľovo vyjadrovanie zážitkov a analýza, ktorá by mala vychádzať zo zážitkov a čítania čitateľov a nie zo vsugerovania názorov zo štúdií, príručiek a autorít. Primárnym prameňom preberania musí zostať kontakt medzi čitateľom a textom. Ostatné myšlienky sú však dodatočným a pomocným prameňom na pomenovanie a preverovanie vlastnej odozvy a vyjadrovania.

5. Záver

Nehľadiac na budúcnosť osudu maturitnej skúšky, sú dosiahnuté didaktické zmeny pri vyučovaní literatúry, ku ktorým síce došlo kvôli maturite, tak dlhodobé, že ich učiteľ, ktorý bude chcieť vychovávať študenta pre čítanie literatúry, nebude môcť odmietnuť:

– Pri vyučovaní literatúry študenti práve kvôli zavedeniu písomnej maturitnej skúšky spravidla, nie len výnimočne a ilustratívne ako v minulosti, literárne texty tiež aktívne čítajú.

– Vyučovanie čítania podľa metódy školskej interpretácie systematicky povzbudzuje všetky komunikačné činnosti študenta: čítanie po tichu a nahlas,

¹³ Ako prebieha celý proces pozri príručku AMBROŽ – KRAKAR VOGEL – ŠIMENC: *Od spisa do eseja*, 2006.

počúvanie, hovorenie, písanie a zaraďovanie jednotlivých čítaní do širšieho kontextu. Tento proces trvá celý čas, nielen v poslednom ročníku.

– Pri takomto vyučovaní môžeme právom očakávať, že študent ústne a písomne vykladá svoje čitateľské zistenia aj pre známku, na formovanie známky má však učiteľ tvrdšie kritéria ako v minulosti.

– Tvorenie celostného esejistického textu o literatúre je záverečnou fázou čitateľského procesu, komplexným zrkadlom čitateľovho myslenia.

– Pretože tvorba zahŕňa základné spôsoby poznávania a vyjadrovania (predstavivosť, interpretácia, vysvetľovanie, hodnotenie...) sa prenáša na iné kognitívne oblasti a na rozvíjanie všeobecnej komunikačnej kompetencie.

(Zo slovinčiny preložili Saša Poklač a Miloslav Vojtech)

LITERATURA

- AMBROŽ, Darinka – KRAKAR VOGEL, Boža – ŠIMENC, Brane: *Od spisa do eseja*. Ljubljana: DZS 2006.
- BARBARIČ, Nada: *Šolski esej v prvem letniku srednje šole – sugestije in vaje za razvijanje predesejskih oblik*. In: *Književnost v prvem letniku srednje šole. Priročnik za učitelja*. Vinko Cuderman (ed.). Ljubljana: ZRSŠ 1993.
- BARBARIČ, Nada: *Šolski esej v tretjem letniku srednje šole*. Ljubljana: ZRSŠ 1995.
- BERGEZ, Daniel: *Le commentaire compose au baccalaureat*. Paris: Hachette 1986.
- BLAŽIČ, Milena: *Vloga in pomen ustvarjalnega pisanja pri pouku književnosti v osnovni šoli*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta 2000.
- CLANCHY, John – BALLARD, Brigitte: *Essay writing for Students*. Melbourne: Longman 1997.
- ČOKL, Sonja – SAJKO, Marija: *Slovenščina v programu mednarodne mature*. Ljubljana: ZRSŠ 1995.
- ČOKL, Sonja: *Merila ocenjevanja pri maturitetnih esejih*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta 2001.
- GROSMAN, Meta: *Zagovor branja*. Ljubljana: Sophia 2004.
- DE BEAUGRANDE, Robert Alain – DRESSLER Ulrich: *Uvod v besediloslovje*. Ljubljana: Park 1992.
- HUDEJ, Sonja: *Šolske ure besediloslovja*. Ljubljana: ZRSŠ 1994.
- ERHATIC, Blanka: *Učinkovitost navodil za pisanje maturitetnega eseja*. Magistrsko delo. Maribor: PF 2006.
- KOROŠEC, Rajko: *Tik pred zdajci – po bliskovo (odpiram okna-zapiram okna)*. V: V. Cuderman idr.: *Esej na maturi 2006*. Ljubljana: Intelego 2005.
- KRAKAR VOGEL, Boža – ŠIMENC Brane (2000): *Vodnik skozi književnost na maturi*. Ljubljana: RIC 2000.
- KRAKAR VOGEL, Boža – AMBROŽ Darinka idr.: *Branja 1,2,3,4. Berilo in učbenik za 1.,2.,3.,4. letnik gimnazij ter štiriletnih strokovnih šol*. Ljubljana: DZS 2000, 2001, 2002, 2003.
- KRAKAR VOGEL, Boža: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS 2004.
- KRIŽAJ ORTAR, Martina idr.: *Pouk slovenščine malo drugače*. Trzin: Založba Different 1994.

- KRIŽAJ ORTAR, Martina idr.: *Na pragu besedila. Učbenik za slovenski jezik v prvem letniku gimnazij, strokovnih in tehniških šol*. Ljubljana: Založba Rokus 1999.
- KRIŽAJ ORTAR, Martina idr.: *Na pragu besedila. Učbenik za slovenski jezik v tretjem letniku gimnazij, strokovnih in tehniških šol*. Ljubljana: Založba Rokus 2001.
- MARTIN, Marie Claire – MARTIN, Serge: *Les poesies, l'ecole*. Paris: Presses Universitaires de France 1997.
- PONIŽ, Denis – BARBARIČ Nada – ŠTRANCAR, Marjan: *Esej in šolski esej*. Ljubljana: ZRSŠ 1993.
- ROSANDIČ, Dragutin (2005): *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga 2005.
- TOPORIŠIČ, Jože (1984): *Slovenska slovnica*. Maribor: Založba Obzorja 1984.

Využitie stratégií tvorivého vyučovania v práci s didaktickými rozprávkami v slovenskom jazyku na 1. stupni ZŠ

Brigita Lehoťanová

(Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave)

Teoretické východiská

Didaktická rozprávka je motivačné rozprávanie, ktoré má znaky rozprávky ako literárneho žánru. Jej súčasťou je plnenie úloh s didaktickým zámerom. Ak hovoríme o didaktickom zámere, máme na mysli kognitívizáciu, emocionalizáciu, motiváciu, socializáciu axiologizáciu a kreativizáciu (M. Zelina, 1996). Vychádzame z koncepcie tvorivo-humanistickej výchovy, ktorá je základom Kooncepce rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15–20 rokov, projektu Milénium (2001).

Pri tvorbe didaktickej rozprávky zvyčajne postupujeme takto: 1. zostavíme súbor úloh rozličného typu s gradáciou náročnosti tak, aby boli zastúpené v primeranej miere úlohy rozvíjajúce nižšie aj vyššie poznávacie procesy, úlohy rozvíjajúce kognitívnu i nonkognitívnu stránku osobnosti žiaka, 2. úlohy vložíme do príbehu.

Dej posúva nie len text príbehu, ale aj vyriešenie úloh. Úlohy musia byť zrozumiteľne zadané. Pri formulovaní zadaní treba dbať na výstižnosť vyjadrenia. Nemali by sa požívať dlhé súvetia, radšej kratšie vety. Ak je zadanie zložitejšie, treba úlohu riešiť postupne v krokoch. Pracovať môžu žiaci individuálne aj v skupinách. Skupiny môžu byť heterogénne. Vtedy zvyčajne všetky skupiny riešia všetky úlohy. Nie je to ale podmienkou. Úlohy sa zvyčajne riešia v priebehu čítania alebo rozprávania príbehu. Tak postupujeme aj vtedy, ak žiaci nepracujú v skupinách. Ale keď chceme diferencovať prácu a úlohy zadávať podľa schopností žiakov, môžeme utvoriť homogénne skupiny. Vtedy sa dá postupovať aj tak, že skupiny naraz riešia každá svoju úlohu a pri čítaní alebo rozprávaní príbehu na danom mieste vysvetlia postup riešenia a povedia výsledok.

Veľmi sa nám osvedčilo používanie spätného projektora alebo data-projektora. Umožňuje rýchle písomné zadanie úlohy. Písomne zadané úlohy riešia žiaci úspešnejšie ako úlohy zadané iba ústne. Premietat' možno i riešenia úloh.

Rozprávkové príbehy možno prevziať úplne, pri tvorení príbehov sa možno inšpirovať existujúcimi rozprávkami, ale rozprávkové príbehy možno aj vymyslieť. Časti príbehu môžu byť vyjadrené jazykovými vyjadrovacími prostried-

kami – textom alebo slovnou osnovou. Môžu byť vyjadrené aj výtvarne – obrázkovou osnovou.

Pri výbere spôsobu vyjadrenia príbehu zohľadňujeme schopnosti žiakov. Text príbehu môže hovoriť alebo čítať učiteľ. Jeho pekné výrazné čítanie bude pre žiakov vzorom. Výborné je, ak máme k dispozícii nahrávku nahovorenú profesionálnymi hercami. Text môžu čítať aj žiaci. Budú sa rozvíjať ich čitateľské schopnosti.

Ak je príbeh daný obrázkovou osnovou, musia žiaci porozumieť výtvarným vyjadrovacím prostriedkom a pretransformovať ich do slovnej podoby. To predpokladá dobrú slovnú zásobu a schopnosť štylizovať vety i súvislý text. J. P. Guilford (1971) odporúča kombináciu slovnej a figurálnej tvorivosti. Ak je príbeh vyjadrený slovnou osnovou, musia žiaci porozumieť bodu osnovy, v ktorom je vyabstrahovaná podstata časti textu, sformulovať danú časť textu a v konečnom dôsledku celý text. Rozvíjame slovnú tvorivosť. Práci s osnovou preto treba venovať veľkú pozornosť.

Niektorá časť príbehu, nemusí byť vopred daná, žiaci ju môžu vymyslieť podľa svojho rozhodnutia. Bude sa rozvíjať slovná tvorivosť žiakov. Ak je príbeh napísaný na motívy niektorej rozprávky, porovnáme výtvary žiakov s pôvodným textom.

Ako vyplýva z predchádzajúceho, spôsob vyjadrenia príbehu vplýva na náročnosť práce. Môžeme rozvíjať rozličné schopnosti žiakov.

Didaktické rozprávky sa dajú využiť pri vysvetľovaní nového učiva, pri jeho precvičovaní i pri overovaní miery osvojenia učiva. Samozrejme, podľa toho vyberáme postupnosť úloh. Pri preberaní nového učiva postupujeme tak, aby v konečnom dôsledku žiaci vyvodili poučku. Aplikujeme najmä pojmové a problémové učenie.

Všestranne rozvíjame kognitívne procesy žiakov. Odporúčame vychádzať z taxonómie kognitívnych procesov L. W. Andersona a D. D. Krathwohla (2001). Pri práci s didaktickou rozprávkou sa uplatňujú stratégie tvorivého vyučovania. Pod stratégiou tvorivého vyučovania rozumieme filozofiu postupu, spôsobu riadenia činnosti na vyučovaní, ktorého cieľom je kreativizácia žiakov. Kreativizácia je najvyššou funkciou osobnosti. Zahŕňa kognitívne i nonkognitívne stránky osobnosti.

F. E. Williams (1972) uvádza osemnásť stratégií tvorivého vyučovania. Uvádžeme ich aj s komentárom:

1. Uvažovanie o paradoxoch (Žiaci uvažujú o odporujúcich si tvrdeniach.)
2. Sledovanie vlastností, atribútov (Deti sledujú a tvoria atribúty, a to i nezvyčajné.)
3. Sledovanie analógií (Žiaci sledujú podobnosť, súvislosť medzi predmetmi a javmi.)
4. Identifikácia rozdielu, protikladu (Žiaci hľadajú odlišnosti, chýbajúce prvky, protiklady.)

5. Kladenie podnecujúcich otázok (Žiaci kladú otázky a odpovedajú na otázky podnecujúce myslenie, prežívanie, cítenie. Vysvetľujú význam, dôvod nejakej skutočnosti, ako sa cítili pri jej prežívaní.)

6. Používanie príkladov na zmenu (Žiaci sledujú vývin, rozvoj, zánik, robia zmeny, nahrádzajú, upravujú.)

7. Demonštrovanie rigidity myslenia a postojov (Žiaci pozorujú pozitívne aj negatívne funkcie konvencií, zvykov, dogiem.)

8. Hľadanie informácií a súvislostí (Žiaci sa učia pracovať s rozličnými zdrojmi informácií.)

9. Skúmanie problémov (Žiaci skúmajú a overujú postupy, na základe známej štruktúry vyvodí inú štruktúru, rieši problémy v podľa schémy.)

10. Rozvíjanie zmyslu pre viacznačnosť (Žiaci sledujú viacznačnosť, riešia situácie s voľbou rozličných významov, záverov.)

11. Intuitívne vyjadrovanie (Žiaci sa učia vnímať veci rozličnými zmyslami, vyjadrovať svoje pocity, city, prežívanie, vnútorné tušenie poznatkov, odhady.)

12. Uvažovanie o napredovaní, rozvoji (Žiaci sa učia vyvodit' z chýb závery vedúce k napredovaniu, učia sa prekonávať ťažkosti, ktoré sprevádzajú proces napredovania.)

13. Štúdovanie životopisov tvorivých ľudí (Žiaci sledujú podnety, podmienky na tvorbu, postoje tvorivých ľudí, ich konanie.)

14. Hodnotenie javov, skutočností (Žiaci rozhodujú o postupe riešenia, vyvodzujú dôsledky, uvažujú o kritériách, hodnotia svoj výkon i výkon ostatných detí na základe kritérií, hodnotia stránku racionálnu, etickú i estetickú.)

15. Rozvíjanie tvorivého videnia (Žiaci vnímajú veci z rozličných pohľadov: spredu, z boku, zhora, zdola, z pohľadu inej osoby.)

16. Rozvíjanie tvorivého čítania (Žiaci pri čítaní textu uvažujú o nasledujúcom deji, o dôsledkoch, tvorivo spracovávajú text, hodnotia a zovšeobecňujú.)

17. Rozvíjanie tvorivého počúvania (Žiaci sa učia sústredene počúvať, identifikovať zvuky, vytvárať si zvukové predstavy, uvažovať o príčinách, prečo to hovoriaci tak povedal a vyvodzujú dôsledky. Zovšeobecňujú a domýšľajú počuté informácie.)

18. Rozvíjanie tvorivého písania (Žiaci sa učia zrozumiteľne, presne a elegantne vyjadrovať myšlienky písomnou formou, upravovať text do čo najdokonalejšej formy.)

V nasledujúcich ukázkach didaktických rozprávok uvedieme, ktoré stratégie tvorivého vyučovania sa pri práci uplatnili.

Ukážky

Uvádzame dve ukážky didaktických rozprávok. V prvej ukážke vyvodlia žiaci poučku, v druhej ukážke si precvičia učivo.

Vajda Dúgo

Prvá didaktická rozprávka je napísaná na motívy rómskej rozprávky Jána Berkyho a Ondreja Sliackeho Vajda Dúgo, ktorá bola publikovaná v časopise Slniečko č. 5 v januári 1999. Didaktická rozprávka je určená pre žiakov 4. ročníka ZŠ. Precvičujú sa v nej gramatické kategórie podstatných mien. Žiaci v tretej skupine úloh vyvodlia poučku o zhode podstatných a prídavných mien v rode, čísle a páde. Úlohy navrhujeme riešiť v štyroch heterogénnych skupinách. Každú časť textu bude čítať žiak z inej skupiny.

Kedysi dávno putoval šírým svetom nevelký cigánsky kmeň. Ako tak raz tiahli horskou pustou krajinou, na jednej rozľahlej lúke ich prekvapil súmrak. Na druhý deň starý vajda vybral troch najsúcejších mládenčov a povedal im: „Synovia moji, choďte teraz tam, kde vás povedú oči a nohy a prineste dar pre svoju nastávajúcu nevestu. Aký dar prinesiete, takú vám vyberiem nevestu.“

Najstarší, Báro, šiel povedľa rieky. Odrazu sa pošmykol a už bol vo vode. Horkotážko sa postavil a vtom, rovno pod nohami, zazrel jagavý žltý kameň, veľký ako barania hlava.

Žiaci riešia úlohy:

Čo našiel Báro?

O slove, ktoré pomenúva tento drahý kov vieme, že je to neživotné podstatné meno v strednom rode. Skloňuje sa podľa vzoru mesto.

Povedzte ho v nominatívne singuláru.

Zdvihol ho a podňo s ním do tábora. „Vajda, prialo mi šťastie,“ natešene zvolal, „budem veľký boháč“. Lenže ten prehovoril akosi neveselo: „Dobre, Báro, keďže si sa stal bohatým, tvoju nevestou bude Sára, najbohatšie dievča z nášho kmeňa.“ Po vajdových slovách sa začala svadba.

Zatiaľ druhý mládenec, Šúko, blúdil po lesných húštinách. Nad ránom prilícil kušu a vystrelil.

Žiaci riešia úlohy:

Ak má Šúko presne trafiť statného jeleňa, musíte presne určiť všetky gramatické kategórie podstatného mena JELEŇA.

Je v genitíve alebo v akuzatívne?

Čo si myslíte o zabíjaní zvierat?

A o chvíľu už ťahal domov statného jeleňa. „Toto je dar pre moju nevestu,“ hrdo oznámil vajdovi. Vajda si prihladil fúzy a akosi smutno povedal: „Si dobrý poľovník, Šúko. Dokážeš nalovíť zveriny aj pre dve rodiny. Tvoju nevestou bude teda Thúly, najlepšia kuchárka.“ A bola druhá svadobná hostina.

Dúgo, najmladší z mládenčov, sa rozhodol pre najťažšiu cestu. Vybral sa na strmý vrch nad táborom. Vyšiel naň. Rozhliadol sa a od úžasu takmer zamrel. Vtom pod skalným výčnelkom zazrel strapec červených kvetov. Dúgo pokľakol, jeden z nich opatrne odtrhol.

Žiaci riešia úlohy:

Čo prinesie Dúgo?

Ktorý slovný druh bližšie určuje podstatné mená?

Vyskloňte slovné spojenie ČERVENÝ KVET.

V ktorých gramatických kategóriách sa zhodovalo podstatné a prídavné meno?

Overte, či to platí aj o slovných spojeniach STATNÝ JELEŇ a JAGAVÝ ŽLTÝ KAMEŇ.

Povedzte poučku.

Potom sa spustil do tábora. Dúgo predstúpil pred vajdu: „Najspravodlivejší vajda,“ oslovil ho. „vystúpil som na vrch nad našim táborom a uvidel som kraj, akému niet páru. Je v ňom dostatok paše pre naše kone, dreva na naše ohne i zveriny pre našu obživu. Zostaňte tu a ja viem, že nás budú ochraňovať dobrí duchovia. Žiaľ, nepriniesol som žiadny dar, iba tento kvietok. No isto je to zázračný kvet, lebo vyrastal zo samej skaly. Prijmi ho, vznešený vajda, a ži medzi nami ešte dlhé roky v zdraví.“

Žiaci riešia úlohy:

Dokončite rozprávku.

Bude sa páčiť vajdovi Dúgov dar? Akú mu vyberie nevestu?

Kto sa stane novým vajdom? Prečo?

Použite v správnom tvare slovné spojenia JAGAVÝ ŽLTÝ KAMEŇ, STATNÝ JELEŇ, ČERVENÝ KVET. Použite aj iné spojenia prídavného a podstatného mena.

Počas čítania textu by žiaci mohli priradovať k jeho jednotlivým častiam aj neusporiadané body slovnej osnovy. Vo 4. ročníku ich možno formulovať i ako heslá:

1. Putovanie NEVEĽKÉHO CIGÁNSKEHO KMEŇA
2. Zastavenie sa na ROZĽAHLEJ LÚKE
3. Úloha pre troch NAJSÚCEJŠÍCH MLÁDENCOV
4. Bárov JAGAVÝ ŽLTÝ KAMEŇ
5. Šúkov STATNÝ JELEŇ
6. Dúgov ČERVENÝ KVET
7. Rozhodnutie STARÉHO VAJDU

Pretože preberáme zhodu podstatného a prídavného mena v rode, čísle a páde, aj vo vyjadrení bodov slovnej osnovy sú použité spojenia podstatného a prídavného mena.

Pri práci s didaktickou rozprávkou sa uplatňovali tieto stratégie tvorivého vyučovania:

– sledovanie vlastností, atribútov,

- kladenie podnecujúcich otázok,
- hodnotenie javov, skutočnosti,
- sledovanie analógií,
- vyjadrovanie emócií,
- rozvíjanie tvorivého písania.

Skúška

V druhej ukážke uvádzame prácu s kórejskou rozprávkou Skúška, ktorú preložila Mária Ďuríčková. Rozprávka je publikovaná v Čítanke pre 3. ročník ZŠ. V didaktickej rozprávke sa bude precvičovať učivo o slovesách, podstatných a prídavných menách. Odporúčame pracovať v heterogénnych skupinách. Týždeň pred čítaním rozprávky urobia žiaci prírodovedný pokus. Zasadia dve semená z jedného plodu. Jedno semeno uvarené a druhé neuvarené. Overia pravdivosť tvrdenia: Uvarené semená nevyklíčia. Na tento pokus sa budeme pýtať v záverečnej fáze práce.

Prácu s textom rozprávky odporúčame začať oboznámením s jej názvom: Skúška.

Žiaci riešia úlohy:

Podľa názvu odhadnite, o čom bude rozprávka.

V rozprávke sa dozvieme, ako si kráľ vyberal budúceho princa alebo princeznu. Určte slovný druh slov: kráľ, princ, princezná. Podľa čoho to viete?

Pred dávnymi – dávnymi časmi žil v jednom meste múdry kráľ. Bol už starý, nemal nijakého potomka, a to ho veľmi rmútilo.

Jedného dňa mu zišlo na um, že vyhladá najčestnejšie dieťa v kráľovstve a urobí ho svojim nástupcom. Rozdal teda všetkým deťom rovnaké množstvo kvetinových semien a povedal im:

„Zasadte ich a dobre opatrujte. Komu narastú najkrajšie kvety, ten sa stane princom alebo princeznou“.

Žiaci riešia úlohy:

Aký bol kráľ?

Aké dieťa sa stane princom alebo princeznou?

Aké semená rozdal kráľ deťom?

Aké kvety majú narásť kráľovmu nástupcovi?

Ktorý slovný druh ste vyhládali? Podľa čoho to viete? Aký je vzťah prídavných mien k podstatným menám?

Deti semenka zasadili a ráno i večer ich starostlivo polievali.

Ani Soniri nechceli zaostať. Zasadil semenka, polieval ich, opatroval, len aby mu vzišli.

Prešlo desať dní, dva týždne, prešiel i mesiac, a v kvetináči sa nezjavil ani listoček.

„To je čudné,“ divil sa Soniri a šiel sa spýtať matky.

„Mamička, prečo semenka ešte nevyklíčili?“

„Neviem, synku, neviem. Hádám by si ich mal presadiť,“ odpovedala mat' s ustaraným výrazom v tvári.

Soniri semená presadil, ale nevyklíčili mu ani potom.

Žiaci riešia úlohy:

Čo urobil Soniri so semenkami?

Na ktorý slovný druh sa pýtame otázkou: čo robí?

Snažil sa Soniri urobiť všetko preto, aby narástli zo semienok krásne kvety?

Nadišiel deň, keď sa kráľ vypravil na obchôdzku po kráľovstve, aby si prezrel kvety. Deti, oblečené do sviatočných šiat, stáli pred domami a každé držalo kvetináč s rozkvitnutými kvetmi. Každé sa chcelo stať princom či princeznou.

Ale kráľ sa veru nepotešil, keď videl tie krásne kvety. Kráčal od domu k domu a smutne si ich prezeral.

Žiaci riešia úlohy:

Vyhľadajte v texte vety, v ktorých sa hovorí o tom, či mal kráľ radosť. Nahraďte vo vetách slovesá prídavné mená tak, aby sa význam viet nezmenil.

Napokon prišiel k vrátam, pred ktorými sa krčil chlapec. V ruke držal prázdny kvetináč a nariekal. Bol to nešťastný Soniri.

Kráľ sa ho spýtal: „Prečo tu stojíš s prázdny kvetináčom?“

Soniri s plačom vyrozprával, ako semená zasadil, ako sa o ne staral, ale všetko márne. „Iste je to trest za to, že som raz bez dovoľenia odtrhol jablko,“ hovoril.

Žiaci riešia úlohy:

Ktorými slovesami je vyjadrené, že bol Soniri nešťastný? Zahrajte, ako čakal Soniri na kráľa.

Čo zlé urobil Soniri? Zachoval sa čestne, keď sa priznal?

Kráľ si vypočul jeho rozprávanie a pritisol si chlapca k sebe. Ľuďom, čo sa zbegli okolo, povedal:

„Toto čestné dieťa sa stane mojim synom.“

Ľudia začali reptáť:

„Akože? Ved' chlapec nevypestoval ani semenko, má prázdny kvetináč!“

Na to kráľ povedal:

Žiaci riešia úlohy:

Skontrolujte, či sú v texte podčiarknuté všetky prídavné mená.

Doplňte do textu jedno prídavné meno.

Dokončite rozprávku. Napíšte, ako zdôvodnil kráľ svoje rozhodnutie a ako na to zareagovali ľudia. V texte vyznačte podstatné mená, prídavné mená a slovesá.

Po vyhodnotení riešení úloh prečítame žiakom aj pôvodný záver rozprávky:

„Vedzte teda pravdu! Všetky semená, čo som deťom rozdal, boli uvarené!“

Teraz už všetci súhlasili s kráľovým rozhodnutím. A deti, ktoré prišli s rozkvitnutými kvetmi, očerveneli od hanby. Všetky totiž vypestovali svoje kvety z iných semien.

Žiaci riešia úlohy:

Potvrdil váš pokus, že uvarené semená nevyklíčia?

Je dôležité byť čestným? Prečo sa ľudia nesprávajú vždy česne?

Povedzte príklad vášho čestného správania.

Pri práci s didaktickou rozprávkou sa uplatňovali tieto stratégie tvorivého vyučovania:

- intuitívne vyjadrovanie,
- sledovanie vlastností, atribútov,
- používanie príkladov na zmenu,
- rozvíjanie tvorivého videnia
- vyjadrovanie emócií,
- hodnotenie javov, skutočností,
- rozvíjanie tvorivého písania.

Záver

Ľudové rozprávky odovzdávajú odkaz predkov o hodnotách, ktoré si ctili. Rozprávka *Vajda Dúgo* nesie posolstvo, ktoré je i dnes nesmierne aktuálne: Ten, kto stojí na čele, by mal svoje osobné šťastie vnímať ako neoddeliteľné od šťastia tých, ktorým vládne. Rozprávka *Skúška* nás učí, že treba konať čestne.

Práca s didaktickými rozprávkami podporovala hlbší prienik do textu rozprávok. Úlohy rozvíjali nižšie aj vyššie poznávacie procesy: hodnotenie a tvorivosť. Texty rozprávkových príbehov aj niektoré úlohy rozvíjali emocionálnu stránku žiaka, jeho kompetencie pre čítanie, prežívanie, rozvíjali jeho city, emócie. Príbehy mali vysokú motivačnú účinnosť. Do práce boli naraz aktívne zapojení všetci žiaci. Učili sa kooperovať, rozvíjali sa komunikačné schopnosti žiakov, progresívna hodnotová orientácia a tvorivosť žiakov. V didaktických rozprávkach sa rozvíjali teda kognitívne procesy i nonkognitívne funkcie osobnosti žiaka. Umožňovali efektívne precvičenie učiva i vyvodenie nového učiva, rozvíjali sa čitateľské schopnosti žiakov.

Tvorivo-humanistická výchova si dáva za cieľ vychovať múdrych a dobrých ľudí. Didaktická rozprávka je účinnou metódou, ktorá k tomu môže prispieť.

LITERATÚRA

ANDERSON, L.W. – KRATHWOHL, D. R.: *A taxonomy for learning Teaching and Assessing*. New York: Longman 2001.

BERKY, J. – SLIACKY, O.: *Vajda Dúgo*. In: Slniečko, roč. 53., č. 5/1999, s. 14–15.

ĎURÍČKOVÁ, M.: *Skúška*. In: *Čítanka pre 3. ročník ZŠ*. Bratislava: SPN 1985, s. 140–142.

GEHLBACH, R. D.: *Creativity and Instructor the problem of tasks Design*. Journal of Creative Behavior, Vol 21., No 1., 1997.

GUILFORD, J. P.: *The Nature of Human Intelligence*. McGraw Hill Book Comp., New York, London 1971.

Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15–20 rokov (projekt Milénium). In: Príloha Učiteľských novín č. 6/2001.

LEHOŤANOVÁ, B.: *Päťásť tém z didaktiky slovenského jazyka a literatúry pre učiteľov 1. stupňa ZŠ*. Bratislava: MC 2001.

WILLIAMS, F. E.: *A Total Creative Program for Individualizing and Humanizing the Learning Process*. New Jersey 1972.

ZELINA, M.: *Rozvíjanie tvorivosti žiakov v slovenskom jazyku*. Banská Bystrica: MC 1999.

ZELINA, M.: *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS 1996.

Aktuálne otázky vyučovania slovenského jazyka a literatúry

Milan Ligoš

(Filozofická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku)

K problematike aktuálnych otázok vyučovania slovenského jazyka som sa v ostatnom čase vyjadril na viacerých miestach. Z teoretického hľadiska, t. j. ako k vednej a študijnej disciplíne v nadväznosti na *Fórum pedagogiky* (Ligoš, 2001, s. 37–45) na medzinárodnej konferencii o pregraduálnej alebo začiatkovej profilácii učiteľa materinského a cudzieho jazyka na vysokej škole, ktorá sa konala v roku 2005 v Ružomberku. Tu som si všimol vymedzenie, názov, predmet záujmu a štruktúru didaktiky materinského jazyka, tiež aj zastúpenie a perspektívy tejto disciplíny v učiteľskom štúdiu na univerzite (porov. Ligoš, 2006, s. 47–60). Iný pohľad som predniesol na 1. a 2. celoslovenskej konferencii učiteľov slovenčiny (Ligoš, 2003, 2006). Učiteľskej obci slovenčinárov som tu predložil problém postavenia a úloh učebného predmetu slovenský jazyk a literatúra (ďalej SJL) v systéme učebných predmetov, jednak z toho vyplývajúce postavenie učiteľa slovenčiny v škole. Na 2. celoslovenskej konferencii v roku 2005 som sa vyjadril ku kurikulárnej prestavbe učebného predmetu SJL. Spomeniem ešte tretí pohľad na aktuálne otázky vyučovania slovenského jazyka (ďalej SJ). V tomto zornom bode sa mi žiada geometrickým radom roztvoriť tri základné podnety alebo aktivity.

Azda najzávažnejší z nich sa mi javí priestor nášho odborného časopisu *Slovenský jazyk a literatúra v škole* (ďalej SJLŠ). Podľa môjho názoru toto významné periodikum dlhodobo zreteľne zachytáva základné trendy, tendencie a otázky teórie i praxe vyučovania SJL v našej škole, v súčasnosti sa v podstate orientuje na všetky stupne, druhy i typy škôl. Zrejme by stálo za námahu v tomto zdroji poznatkov dôkladne zmapovať aktuálne problémy vyučovania SJL, napr. aspoň po roku 1989. Aj ja som tam písal o. i. o účinnosti výchovno-vzdelávacieho procesu učiteľov SJ, o motivácii, integrovanej hodnote didaktiky materinského jazyka, o vzdelávaní učiteľov, tiež o nových rozmeroch vyučovania slovenčiny alebo o tom, ako pomôcť školám v tejto špecifickej oblasti ľudskej činnosti. Prichodí mi teda zdôrazniť, že SJLŠ približuje učiteľom slovenčiny aktuálne dianie, resp. celú škálu otázok, informácií a problémov vo vyučovaní SJL.

Ďalším podnetom pre mňa osobne bol priestor „kulatých stolů“, resp. za okrúhlymi stolmi o komunikácii detí, žiakov v spoločnej Európe, ktoré organizovala v ostatnom desaťročí každý rok na jeseň Pedagogická fakulta OU v Ostrave. Na poslednom, jubilejnom 10. „kulatém stole“ v r. 2006 som v rámci svojho vystúpenia s názvom *Vyučovanie slovenčiny v zrkadle času* (Ligoš, 2006,

s. 199–204) hovoril o základných tendenciách v tejto oblasti po roku 1989 a na pozadí troch kľúčových kompetencií človeka pre 21. storočie: kognitívnej, komunikačnej, personálno-interpersonálnej som načrtnol niektoré nové výzvy a požiadavky v intenciách vízie spolupráce v spoločnej Európe.

Napokon, do tretice v treťom okruhu podnetov spomením ešte svoju nedávnu autentickú skúsenosť. V rámci univerzity tretieho veku som bol totiž na našej univerzite vyzvaný pripraviť si prednášku k aktuálnym otázkam vyučovania slovenského jazyka. Naše prvé stretnutie ma osobitne potešilo, lebo problematika vyvolala u seniorov bezprostredný, živý a nefalšovaný záujem do takej miery, že sme otvorili priestor na sériu prednášok o aktuálnych otázkach vo vyučovaní SJL, teda principiálne sme problematiku anticipovali na až úroveň celého kurzu.

Uvedený vstup zrejme svedčí o širokom spektre podnetov, pohľadov a problémov, ktoré v podstate patria k aktuálnym otázkam vyučovania SJL ako materinského jazyka. Aktuálne otázky sa totiž pred nami a s nami vynárajú či rozkrývajú permanentne, majú dynamickú povahu, ide o zákonitý a historicky podmienený proces. Inovácia, modernizácia a transformácia sa prierezovo dotýka všetkých oblastí života, teda aj vyučovania SJL. O to viac, že pôsobíme na rozvoj jazykovej kultúry jednotlivca i spoločnosti v intenciách rozvoja ich celkovej kultúry. Z naznačených problémov si ďalej vyberiem aspoň tie, o ktorých si myslím, že sú na „programe dňa“ a majú kľúčovú, koncepčnú, resp. strategickú hodnotu v oblasti kvalitatívnej prestavby alebo transformácie nášho učebného predmetu. Nepôjde pritom ani tak o pohľad a úlohy na úrovni školy či konkrétneho učiteľa v každodennej pedagogickej praxi, ako skôr o centrálnu alebo štátnu úroveň projektu, zabezpečenia i riadenia učebného predmetu SJL. Prirodzene, akceptujem fakt, že prostriedky centrálného riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu majú nepochybne prinajmenšom inštruktívny rámcový, aj keď nepriamy dopad na každodennú pedagogickú prax učiteľa slovenčiny. Dvojúrovňový model riadenia učebného predmetu i procesu jednoznačne predpokladá transformáciu, modifikáciu a konkretizáciu štátneho kurikula na školské kurikulum, resp. na kurikulum či učebný program učiteľa podľa konkrétnych podmienok, profilácie školy, jeho profesijných i osobnostných ambícií, tiež požiadaviek aj očakávaní zriaďovateľa školy, rodičov a pod.

V naznačenom kontexte z celého spektra nových tendencií a problémov vo vyučovaní SJL pokladám za metodologický najzávažnejšie a časovo najaktuálnejšie, teda prioritné, tieto otázky a tematické okruhy:

1. Vyjadriť sa k filozofii, t. j. k chápaniu alebo koncepcii učebného predmetu SJL, k jeho špecifikám (podstate), statusu, štruktúre a načrtnúť jeho základný didaktický systém (publikovať v materiáli ŠPÚ a v časopise SJLŠ).

2. Na úrovni centra spracovať komplexný projekt učebného predmetu, t. j. všetky základné pedagogické dokumenty: UP, VŠ, UO, U, Č, MP, metodické pokyny na hodnotenie a klasifikáciu v SJL, štandardné testy, a to ako základný

projekt i alternatívne rámcové centrálné učebné programy (úroveň ŠPÚ a MŠ SR).

V tejto súvislosti chcem osobitne na tomto mieste poznamenať, že na strednej škole v základnom učebnom programe bude treba zásadným spôsobom riešiť vzťah jednoty, proporcionality a vyváženosti jazykovo-komunikačnej, slohovo-komunikačnej a literárnej zložky učebného predmetu, ktorá bola v podstate neadekvátne formálno-politickým spôsobom narušená od r. 1949 a neúnosne pretrváva až do súčasnosti. Ako viem, v rámci kurikulárnej transformácie učebného predmetu SJL na strednej škole v alternatívnom učebnom programe, predkladanom aj na našom seminári, je vyučovanie jazyka a komunikácie v materinskom jazyku integrované s cudzím jazykom a literatúra zasa s kultúrou.

3. Z centrálnych (štátnych) pedagogických dokumentov sa ako naliehavé, prioritné ukazuje dokončiť základný, t. j. štandardný vzdelávací obsah hierarchicky štruktúrovaný na tematické okruhy, tematické celky a témy, tiež ako štandardné vstupné i cieľové požiadavky (výkonový štandard) vo vyučovaní SJL ako materinského i cudzieho jazyka na rôznych úrovniach vzdelávania, t. j. stupňoch, druhoch a typoch škôl (úroveň ŠPÚ a MŠ SR).

Prichodí mi zdôrazniť, že analogicky, systémovo tieto dokumenty bude treba vyžadovať pre všetky ostatné učebné predmety v škole. Spomínam to totiž aj preto, lebo je už načase prekonať neúnosnú prax, keď sú na jednej strane pod permanentnou zreteľnou, adresnou tradičnou vnútornou i vonkajšou, internou i externou kontrolou iba učitelia SJL, matematiky, resp. cudzieho jazyka, kým na druhej strane iba sporadicky učitelia ostatných učebných predmetov. Niekedy mi to pripadá tak, akoby učitelia napr. výchov, zemepisu, prírodopisu, chémie, náuky o spoločnosti a i. ani nevedeli či nechápali, o čo ide pri záverečnej klasifikácii alebo pri prestupe žiaka na vyšší typ školy. Jednoducho, ich sa to zväčša netýka, resp. nemusia byť do tohto vážneho procesu zainteresovaní, prinajmenšom k tejto zodpovednosti či povinnosti ich pedagogické smernice a normy nezavazujú. Prirodzene, ide aj o iné rozmery týchto učebných predmetov, avšak chcem aspoň poukázať na to, že základné pedagogické dokumenty majú pre ne iné požiadavky na kontrolu a výstup ako v SJL. Navyše, SJL, matematika či cudzí jazyk rozhodujú aj o úspešnosti či neúspešnosti ďalšej študijnej i životnej orientácie žiaka a školy, z čoho potom vyplýva najmä často neúmerne, permanentné vysoké pracovné zaťaženie týchto učiteľov, objektívne sú vystavení vyššej zodpovednosti, záťaži, tiež zvýšenému napätiu či stresu, čo je určite jednoznačne jedno z vážnych, markantných špecifik v prípade nášho učebného predmetu. Okrem toho, ako som už na viacerých miestach predložil, deje sa to pri rovnakom týždennom vyučovacom úväzku a pri rovnakom platovom ohodnotení. Pri cudzích jazykoch sa napr. zohľadňuje aspoň delenie žiakov na menšie skupiny, čo smeruje k naznačenej myšlienke istej diferencie v pracovnej záťaži učiteľa, prirodzene, i kvality výchovno-vzdelávacieho procesu. Je teda nanajvýš aktuálne, aby sa v tejto oblasti nevyhnutne prešlo od rovnostárstva

k akceptácii špecifik a k skutočnej náplni práce, postupovať, pristupovať tu podľa zodpovednosti a výchovno-vzdelávacieho či spoločenského prínosu jednotlivých učebných predmetov v oblasti ďalšieho zaradenia žiaka i rozvoja jeho osobnosti. Vzhľadom na to, že som učil v podstate na všetkých stupňoch našej výchovno-vzdelávacej sústavy, chcem na uvedenom pozadí vyzdvihnúť skúsenosť, že podobné tendencie sa prejavujú vskutku i v súčasnosti na všetkých stupňoch škôl, ba aj na univerzite (ak porovnáme napr. náročnosť učiteľskej prípravy v začiatočnom štúdiu, osobitne s aprobáciou na materinský jazyk a literatúru, cudzí jazyk v ostatnom čase s vysokým počtom študentov v študijných skupinách s hudbnou, výtvarnou výchovou, informatikou, filozofiou a pod., kde nepripustili zvyšovanie počtu študentov, pričom tiež v SJL ide o náročnosť pri opravách, hodnotení písomných výstupov študentov, sledovaní ich jazykovej, literárnej, teda estetickej kultúry, a to nielen v oblasti vedomostí, ale i pri rozvíjaní ich zručností, vlastností, schopností, spôsobilostí, novšie kompetencií, analogicky ako na nižších stupňoch vzdelávania a pod.).

4. Vo vyučovaní SJL ako materinského jazyka sa ukazuje ako nevyhnutné a strategicky dôležité zmysluplne prepojiť a skĺbiť jazykovú, verbálnu a neverbálnu komunikáciu, tiež pedagogicko-didaktickú (školskú), sociálnu, literárno-estetickú a kultúrnu komunikáciu s matakommunikáciou (zohľadniť v učebnom programe predmetu!).

5. Vyučovanie SJL treba prioritne orientovať na komunikačnú, kognitívnu, personálnu a interpersonálnu, kultúrnu kompetenciu človeka pre 21. storočie v širokom zmysle slova ako základ a predpoklad pre ostatné učebné predmety, a vôbec, pre ďalšie vzdelávanie žiaka a jeho študijné, pracovné či osobné zaradenie i uplatnenie v živote (zohľadniť v učebnom programe predmetu!).

6. Akceptujúc širokú kontextovú historickú podmienenosť výchovno-vzdelávacieho procesu treba nanovo štruktúrovať tematické okruhy vyučovania SJL s rozvíjaním ich špecifickej didakticko-metodickej problematiky (napr. didaktika pravopisu, práce s textom, s médiami, syntaxe, rétoriky, v literatúre didaktický prístup z vývinového hľadiska, rešpektujúc ontogenetické možnosti žiaka, rozvíjanie kultúrneho, kultivovaného čitateľa a pod., nevyhnutnosť rozvíjať v didaktike materinského jazyka pre potreby pedagogickej praxe).

7. Zachovať a všestranne podporovať náš odborný časopis SJLŠ ako významné fórum na prezentáciu najnovších výsledkov bádania a tendencií v teórii i praxi vyučovania SJL na všetkých stupňoch škôl, ako dôležitý zdroj nových podnetov a informácií pre rozvíjanie vyučovania SJL (vyjadriť podporné stanovisko SAUS).

Je logické, že predložené aktuálne požiadavky a problémy smerujú do pedagogickej praxe. Mali by však mať oporu aj v teórii, t. j. v oblasti rozvíjania didaktiky materinského jazyka ako vednej disciplíny. Berúc do úvahy naznačené tendencie a nové kontexty, okrem organickej permanentnej participácie pri tvorbe základných pedagogických dokumentov na vyučovanie SJL by sa teória

vyučovania slovenského jazyka a literatúry mala prioritne orientovať na tieto oblasti skúmania:

- Skúmať postavenie, pracovnú záťaž a špecifiká učiteľa pri pôsobení vo vyučovaní SJL, jeho pracovné podmienky, ďalšie vzdelávanie i kariérny rast, a to najmä vo vzťahu k učiteľom ostatných učebných predmetov v škole, tiež aj so širším sociálnym, kultúrnym či interkultúrnym prostredím žiaka a školy.
- Skúmať osobnosť žiaka, učiteľa SJL z hľadiska ich základnej štruktúry a rozmanitých vzájomných vzťahov.
- Skúmať vyššie spomenutú komunikáciu a metakomunikáciu vo vyučovaní SJL v širokom zmysle slova, smerujúcu k dôležitým kompetenciám človeka pre 21. storočie.
- Skúmať problematiku vzdelávania, osobnostných predpokladov a špecifických profesijných kompetencií učiteľa SJL.
- Okrem uvedených rozmerov komunikácie sa osobitne zamerať na skúmanie motivácie, emocionalizácie a tvorivosti vo vyučovaní SJL v širokom zmysle slova.
- Skúmať problematiku podmienok, atmosféry a klímy vo vyučovaní SJL na pozadí klímy triedy a školy.
- Skúmať názory a postoje učiteľov SJL na rôzne oblasti vyučovania SJL, pričom okrem exploračných opisných metód treba študovať aj rôzne rukopisné či publicistické výstupy učiteľov, napr. ich kvalifikačné práce, záverečné práce, pedagogické čítanie, súťažné práce a pod., školskú dokumentáciu učiteľov i žiakov, tiež metódy modelovania, experimentu, projektu a i.

V naznačenej súvislosti predkladám na tomto mieste aj návrh, aby náš časopis SJLŠ uverejnil pokiaľ je to možné v najbližšom možnom termíne komplexné štatistické údaje, t. j. istú databázu o učiteľoch SJL na Slovensku. Myslím si, že by to bolo užitočné i nové pre nás všetkých. Ako zaujímavé by boli prinajmenšom tieto údaje: celkový počet učiteľov na všetkých stupňoch, druhoch a typoch škôl (od 1. ročníka ZŠ až po vyučujúcich na katedrách vysokých škôl, učiteľoch na pedagogicko-metodických centrách, pričom vieme, že jazyková výchova v materinskom jazyku je aj v programe predškolských zariadení), ďalej ich kvalifikačná, veková štruktúra, počet žien a mužov, genéza kariérneho rastu, ďalšie vzdelávanie a pod. Isté informácie by bolo možné získať z Ústavu informácií a prognóz školstva či od Ústrednej školskej inšpekcie MŠ SR, zo ŠPÚ a z metodicko-pedagogických centier. Iný aspekt sa nám otvára vo vzťahu študentov začiatočného, pregraduálneho učiteľského štúdia v študijných programoch SJL na fakultách vysokých škôl a tých absolventov, ktorí skutočne nastúpia do pedagogickej praxe (podľa niektorých údajov alebo odhadov patria študenti učiteľského štúdia k najviac zastúpeným na vysokých školách, avšak približne iba jedna tretina nastupuje do učiteľskej praxe). V ostatnom čase sa mi

totiž čoraz zreteľnejšie potvrdzuje, že málo poznáme reálnu prax a každodenný život či kariérny rast učiteľa slovenského jazyka a literatúry. V každom prípade zmapovanie uvedených faktov môže okrem iného aj posilniť naše profesijné vedomie, resp. našu stavovskú hrdosť. Ako nová skutočnosť sa ukazuje vo vzťahu nielen SJL a cudzích jazykov, ale i SJL ako cudzieho jazyka v kontexte spoločnej Európy.

V ďalšej fáze by mohlo ísť, napr. na báze istého dotazníka či krátkej ankety o publikovanie oblastí, o ktoré majú učelia SJL v praxi záujem, resp. Zverejnenie otázok a problémov, v rámci ktorých by mohli učelia prezentovať istý výstup (metódy, projekty, texty, postupy, rôzne učebné, metodické materiály a pod.), prípadne oblastí, v ktorých by mohli a chceli pomôcť pod gesciou SAUS v spolupráci so ŠPÚ, pedagogicko-metodických centier pre prospech a na úžitok ostatných učiteľov. Som presvedčený, že aj v tomto zázemí tisícov učiteľov SJL sa nachádza obrovský intelektový a tvorivý potenciál, ktorý často historicky ostáva nepovšimnutý, neoslovený či nevyužitý. Preto vyzývam naznačeným spôsobom spojiť sa a integrovať sily na efektívnejšie dosahovanie nových cieľov a požiadaviek v oblasti vyučovania materinského jazyka.

Mohol by som tu uvádzať aj ďalšie aktuálne problémy v teórii a praxi vyučovania SJL. Chcem podčiarknuť fakt, že viaceré zo spomenutých výskumných zámerov priamo korešpondujú s *Národným programom výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike* (2001, s. 22–23), kde sa okrem iného píše o vytvorení celoštátnych štandardov pedagogickej spôsobilosti v jednotlivých stupňoch vzdelávania učiteľov, o systéme diferencovaného ohodnotenia učiteľov podľa dosiahnutého stupňa vzdelávania, podľa kvality a kvantity práce, o vypracovaní profilu učiteľa a jeho kompetencií podľa rozličných stupňov, typov, druhov škôl a vyučovacích predmetov, vôbec, má sa uskutočniť výskum osobnosti učiteľa, jeho práce a pod.

Záver

V príspevku mi išlo najmä o to, aby som v pléne vyzdvihol a predložil najaktuálnejšie a najnaliehavejšie problémy, ktoré vnímam ako rozhodujúce články v intenciách kvalitatívnej transformácie nášho učebného predmetu v komplexnom zmysle. Verím, že pod gesciou našej profesijnej organizácie SAUS, ústrednej predmetovej komisie SJL pri ŠPÚ a predmetových komisií pri metodicko-pedagogických centrách i školách sa nám bude postupne spoločne dariť riešiť nové požiadavky a úlohy, ktoré vyvstávajú pred nami vo vyučovaní SJL ako materinského a cudzieho jazyka v spoločnej Európe.

Literatúra

- BREZOVSKÝ, Jozef: *To je môj pohľad*. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 37, 1990/91, č. 6, s. 161–163.
- LIGOŠ, Milan: *Nové rozmery vyučovania slovenského jazyka*. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 41, 1994/95, č. 5–6, s. 166–168.
- LIGOŠ, Milan: *Ako pomôcť vyučovaniu slovenčiny v našich školách*. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 46, 1999/00, č. 7–8, s. 220–225.
- LIGOŠ, Milan: *K profilácii adeptov učiteľstva v pregraduálnej príprave*. In: Fórum pedagogiky 2001. Bratislava: MC, 2001, s. 37–45.
- LIGOŠ, Milan: *Odborová didaktika v profilácii učiteľa materinského jazyka*. Ako ďalej vo vzdelávaní učiteľov. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 51, 2004/05, č. 5–6, s. 149–161.
- LIGOŠ, Milan: *Slovenčina v systéme učebných predmetov a učiteľ slovenčiny v škole*. In: 1. celoslovenská konferencia učiteľov slovenčiny. Bratislava: MC, 2003, s. 42–50.
- LIGOŠ, Milan: *Ešte ku koncepcii a kurikulárnej prestavbe predmetu slovenský jazyk a literatúra*. In: *K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry*. Zborník z 2. celoslovenskej konferencie učiteľov slovenčiny. Ed. M. Vojtech. Bratislava: UK, 2006, s. 47–52.
- LIGOŠ, Milan: *Aktuálne dimenzie didaktiky materinského jazyka*. In: *Odborová didaktika pri príprave učiteľa materinského a cudzieho jazyka*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Ed. M. Ligoš. Ružomberok: FF KU, 2006, s. 46–60.
- LIGOŠ, Milan: *Vyučovanie slovenského jazyka v zrkadle času*. In: *Slovo a obraz v komunikácii s deťmi*. 10. Kulatý stôl. Medzinárodný vedecký seminár. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 2006, s. 199–204.
- ROSA, Vladimír – ZELINA, Miron – TUREK, Ivan: *Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republika. Projekt Milénium*. Učiteľské noviny. Príloha, 51, 2001, č. 6.

Integrácia v modernom vyučovaní

Ján Papuga

(Gymnázium Hubeného ul. v Bratislave)

Stretnutia učiteľov slovenského jazyka a literatúry neustále potvrdzujú, že vo vyučovaní tohto predmetu sú potrebné výrazné zmeny, ktoré by prispeli k modernizácii aplikovanej lingvistiky, teda metodiky a didaktiky. Školyce inštitúcie poskytujú pedagógom kurzy, ktoré ponúkajú iný pohľad na vyučovanie. No stávajú sa samoučelnými a zostávajú v teoretickej rovine, pretože ich rozvinutie naráža na problém rozvrhnutia času, ktorý je podriadený naplneniu tém vyučovania.

Učiteľ sa na prvom mieste stále riadi dodržiavaním plnenia plánov, ktoré smerujú na základnej škole k prijímacím skúškam a k monitoru, na strednej škole k maturite. Vyučovanie sa tak často mení na „pretekanie s časom“. Z toho potom vyplýva uprednostňovanie klasických metód, akými sú povrchný prístup k učivu, teoretickosť poznatkov, analýza abstraktných jazykových výrazov, prvoplánový rozbor literárnych diel, monologický výklad alebo produkcia (reprodukcia) slohových prác bez ich prepájania s jazykom.

Využívanie zastaraných postupov vo vyučovaní okrem snahy splniť stanovený plán vyučovania vychádza aj zo situácie, ktorú navodzujú zastarané pedagogické dokumenty (učebné osnovy). V niekoľkých smeroch túto situáciu riešia novšie pedagogické dokumenty, akými sú vzdelávacie štandardy a cieľové požiadavky. Problémom je, že medzi platnými dokumentami nie je jednoznačne definovaný ich vzťah, čo spôsobuje zmätok pri zostavovaní časovo-tematických plánov. Jednoducho povedané, nie je jasné čo učiť, a preto sa pristupuje k encyklopedickému výberu tém, podporovanému touto situáciou. Riešením by bola konkretizácia a aktualizácia pedagogických dokumentov a hlavne ich integrácia do jedného celku, ktorý by jednoznačne určil ciele, obsah a možnosti pedagóga pri vyučovaní a hlavne filozofiu vyučovania nášho predmetu. Verím, že sa od slov prejde k činom nielen zo strany učiteľov základných a stredných škôl, ale aj zo strany riadiacich inštitúcií. Na druhej strane musím pripomenúť, že každý z nás by mal využiť možnosť vyjadriť sa k rôznym zmenám. Spoliehať sa na to, že „veci“ zmenia iní, zapríčiňuje stagnáciu nášho predmetu, resp. jeho čiastkové zmeny. Verím, že takéto stretnutia a najmä nové učebnice sú správnym impulzom k riešeniu problémov, z ktorých som naznačil len niektoré.

Krátka úvaha mala byť úvodom k téme, ktorá súvisí s modernizáciou vyučovania a závisí hlavne od učiteľa, či ju rozvinie na vyučovaní. Túto možnosť mu poskytujú práve novšie pedagogické dokumenty (napriek uvedeným nedostatkom), ku ktorým patria vzdelávacie štandardy, cieľové požiadavky a monitorové testy. Podľa nich môže vyučujúci napr. zredukovať

vyučovacie témy alebo meniť poradie tematických celkov. Okrem toho otvárajú priestor na moderné metódy, akými sú práca s textom, spájanie teórie s praxou, tvorivé písanie a pod. Zo spôsobov moderného vyučovania by som chcel predstaviť metódu, ktorá sa najvýraznejšie presadzuje v aplikovanej lingvistike. Mám na mysli integráciu, resp. integrujúci prístup k vyučovaniu, ktorý vytvára opozíciu k systematickému výkladu jazykových tém.

V tradičnom vyučovaní sa zameriava pozornosť predovšetkým na systematizáciu. Tá sa prejavuje usporadúvaním tém podľa jazykových rovín, oddelením jazykovej časti od slohovej, preferovaním postupu od abstraktného ku konkrétnemu alebo systematizáciou literárnych diel podľa chronológie. Takýmto spôsobom sú spracované predovšetkým staršie učebnice slovenského jazyka i literatúry. Riadia sa ním aj učebné osnovy a časovo-tematické plány. Relatívnou výhodou systematizujúceho prístupu je usporiadanie požadovaných tém podľa vybraného kľúča tak, aby sa poskytol viac-menej komplexný pohľad na určitú tému. Systematizujúci prístup si u žiakov vyžaduje schopnosť abstrahovania, preto je vhodnejšou metódou u starších žiakov. Nemal by byť nosnou metódou na základnej škole. Aby sa systematizácia stala kvalitnou metódou, musí systematizovať poznatky vyplývajúce z analýzy konkrétneho. Tá sa však často nevyužíva (aj pre nedostatok času) a systematizácia sa stáva samoúčelným „diktovaním“ poznámok, ktoré sú zistením učiteľa, nie žiaka. Ďalším problémom je, že systematizácia sa v praxi spája s kvantitatívnym výberom učiva bez hlbšieho prieniku do jeho podstaty. Z toho potom vyplývajú problémy, ku ktorým patrí preferovanie encyklopedického výberu tém, dôraz na teoretickosť, izolované chápanie jednotlivých jazykových rovín, oddeľovanie slohu, jazyka a literatúry, preferovanie určovania pred interpretovaním a pod. Príkladom sú komplexné jazykové rozbor, výklad výnimiek zo skloňovania, životopisné údaje o spisovateľoch a pod. Cieľom by však malo byť naučiť žiakov základ a poskytnúť im návod na získavanie ďalších informácií, ktoré by tento základ rozšírili. Jednoducho povedané, načo je dôležité žiakov učiť napr. všetky výnimky zo skloňovania, keď sami neraz siahneme po pravidlách slovenského pravopisu, ktoré ich obsahujú?

Integrácia vyučovacích tém predchádza problémom, ktoré vyplývajú zo systematizácie a navyše je metódou, ktorá sa presadzuje v súčasnej aplikovanej lingvistike. Integrácia vo všeobecnosti znamená spájanie, prepájanie. Stretli sme sa s ňou v prvých nových učebniciach slovenského jazyka pre základné školy od autorského kolektívu pod vedením Evy Tibenskej. Napriek tomu, že autorka v nich dôkladne rozpracovala svoje tézy o modernom vyučovaní (práca s textom, dôraz na ústne prejavy, spojeniu slohu s jazykom a pod.) nebola učebnica kladne prijatá. Dozaista to spôsobil aj prudký prechod od systematizujúceho prístupu k integrujúcemu, ktorý svojím spôsobom môže pripomínať „chaos“. Až s odstupom času môžeme konštatovať, že tento prístup sa stáva v období integrácie rôznych oblastí ľudského poznávania efektívnym spôsobom vyučovania. Pokúsim sa svoje tvrdenie zdôvodniť a doložiť príkladmi.

Integrácia v komunikačnom predmete, akým je slovenský jazyk a literatúra, je možná vo viacerých rovinách. Najznámejšia je integrácia jazykovej a slohovej zložky. Oddeľovanie týchto častí vyučovania považujem za nesprávne, keďže výstavba jednotlivých štýlov a slohových postupov súvisí s jazykovou výstavbou textu. Rozbor jazykových prostriedkov je východiskom tvorenia textov, spoznávania gramatiky alebo štylistickej príslušnosti slov. Z druhej strany možno dopĺňať gramatické učivo o krátke štylistické útvary, ktoré by abstraktné jazykové témy uvádzali do konkrétnych textov. Z metód, ktoré spoznávame na rôznych školeniach, by sa dalo využiť napr. tvorivé písanie (napr. opis bez použitia slovies). Musím zdôrazniť, že do oblasti štylistiky, resp. slohu patrí aj literatúra, ktorej príklady na prepojenie s jazykom netreba ani uvádzať.

Spojenie jazykovej teórie s praktickými jazykovými útvarmi zameriava pozornosť študentov na slovenský jazyk nie ako na abstraktný systém, ale komunikačný útvar. Určovanie vetných členov v náhodných vetách k tomu neprispieje. Takýto spôsob práce s textom preferuje aj monitorová skúška, ktorá vo veľkej časti vychádza z konkrétnych textov a nachádza v nich vlastnosti z viacerých jazykovo-štylistických hľadísk.

Zložitejšia integrácia, vyžadujúca si dôslednejšiu prípravu, je integrácia jednotlivých jazykových tém a jazykových rovín. Je založená na hľadaní prepojenia jedného jazykového javu s iným, jednej témy s druhou. Izolované rozbor slova a viet neprinášajú efekt a nerozvíjajú komunikačné kompetencie, preťažujú žiakov a navodzujú v nich predstavu, že sa učia len vetné členy, slovné druhy a píšú slohy. Východiskom prepájania jednotlivých jazykových tém je opäť text. Text je najlepším prostriedkom na komunikačné spoznávanie jazyka a poskytuje žiakovi pohľad na fungovanie či už slovných druhov, vetných členov alebo združených pomenovaní v konkrétnom kontexte. Pri konkrétnom texte je možné zamerať pozornosť na tému, ktorá je cieľom hodiny (napr. slang, suprasegmentálne javy). Dôležité je, aby sa jazykové jednotky neanalyzovali izolovane, a aby sa poukazovalo na ich vzťah k ostatným jazykovým jednotkám. Na ilustráciu uvádzam jeden z mnohých príkladov na integrujúce vyučovanie jazykových tém.

Pozvánka:

Vážení rodičia a priatelia školy,

pozývame Vás na slávnostnú akadémiu našej školy pri príležitosti 40. výročia jej založenia, ktorá sa uskutoční dňa 9. 2. 2006 o 19. hod. v Dome kultúry na Vajnorskej ulici v Bratislave.

Program:

- 1. Otvorenie slávnosti.*
- 2. Príhovor riaditeľky školy, zástupcu rodičov a zástupcu žiakov.*
- 3. Kultúrny program.*
- 4. Diskotéka.*

Tešíme sa na Vašu účasť

Riaditeľstvo školy

V Bratislave 1. 2. 2006

Podobným spôsobom sa dá pristupovať k literárnym textom. Problémom sa môže stať, že jednotlivé témy nie sú systematicky prebrané. Domnievam sa, že to je len otázkou zvyku. Systematizácia môže nasledovať po takýchto analýzach textu usporiadaním zistených poznatkov podľa cieľa hodiny (napr. administratívny štýl, číslovky, lyrická báseň), čím sa stáva metódou vyvodzovania záverov a abstrahovania. Môže sa stať, že vo vybranom texte sa nevyskytne jav súvisiaci s cieľom hodiny. Opakujem, že nie je cieľom vykladať jazykové témy široko a do posledného detailu. Okrem toho sa môže stať, že sa chýbajúci jazykový jav objaví v inom texte.

Môžem potvrdiť, že prepájanie jazykových tém je zložitejšou, no pre žiakov zaujímavejšou metódou. Často sa mi stáva, že oni sami nachádzajú súvislosti medzi jazykovými jednotkami. V neposlednom rade takáto metóda šetrí čas, keďže v rámci práce s textami sa cyklicky opakujú jednotlivé vyučovacie témy a nekladie sa dôraz na komplexnosť tém. Vzdelávacie štandardy (v exemplifikačnej časti) i monitorové testy takýto spôsob práce navodzujú, preto by sa k nemu mali študenti viesť priebežne. S integráciou počítajú aj projekty zamerané na zmenu obsahu vyučovania. Z jazykového hľadiska je dôležité najmä spoznávanie jazyka ako systému zloženého z častí, ktoré sú vo vzájomných vzťahoch a prejavujú sa v komunikačných útvaroch. Okrem toho integrácia podnecuje modernejší spôsob vyučovania, ktorý obmieňa klasickú štruktúru vyučovania podľa osnovy nadpis – definícia – rozbor vzorovej vety, rozvíja divergentné myslenie žiakov, prepája teóriu s praxou.

Integrácia nie je metódou, ktorá by nebola väčšine z nás známa. Svojím príspevkom som chcel poukázať na to, že sa môže rozvinúť aj v situácii, keď ešte nie sú zavŕšené komplexné zmeny v podobe reformy vzdelávania. Kým sa táto reforma nezrealizuje, je v našich rukách modernizácia vyučovania, ktorá by mala byť prioritou v komunikačnom vyučovaní jazyka.

Tento text je východiskom pre tieto úlohy s integrujúcim charakterom:

- bezpríznamnosť mužského rodu,
- oficiálne a neoficiálne oslovenie; interpunkcia v oslovení,
- písanie veľkých písmen na znak úcty,
- radové číslovky a ich zápis, písanie čísloviek a číslic,
- význam skracovania slov v administratívnom štýle – skracovanie v hovorovom štýle,
- porovnanie hovorového a administratívneho štýlu, transformácia do iného štýlu,
- viacslovné pomenovania,
- jednočlenné vety menné, interpunkcia medzi rôznorodými príslovkovými určeniami,
- opozícia administratívneho a hovorového štýlu (preštylizovanie na súkromnú pozvánku),
- význam mimojazykových prostriedkov v administratívnom štýle; grafická úprava textu,
- znaky informačného slohového postupu (napr. neúplná syntax) a pod.
- fungovanie vetných členov vo vete – vplyv na jej význam.

Učebnica

Slovenský jazyk pre prvý ročník stredných škôl

**Autorský kolektív: Milada Calčíková, Zuzana Lorencová,
Alena Polakovičová, Ľubica Štarková**

Alena Polakovičová

(Gymnázium Jura Hronca, Novohradská 3, Bratislava)

Slovenský jazyk pre prvý ročník stredných škôl je prvou zo série nových učebníc slovenského jazyka pre stredné školy. Autorky sa v nich na základe základných pedagogických dokumentov (učebné osnovy, vzdelávacie štandardy, Katalóg cieľových požiadaviek) pokúsili vytvoriť modernú učebnicu slovenského jazyka, ktorá by zaujala nielen pedagógov, ale aj študentov. Nová učebnica (rozvrhnutá na 4 časti) zároveň odráža nové trendy v jazykovede, najmä v oblasti komunikácie a štýlu. Využíva pedagogickú prax autoriek – učiteľiek slovenského jazyka, ich metodickú činnosť, skúsenosti s vyučovaním cudzích jazykov i poznatky o vyučovaní materinského jazyka v krajinách Európskej únie.

Za základný prínos učebnice autorky považujú prepojenie učiva o komunikácii s jazykovým učivom na strednej škole. O prostriedkoch komunikácie sa študenti dozvedia v jednotlivých komunikačných sférach (oficiálna komunikácia, administratívny štýl), teda v prirodzených komunikačných situáciách. Teória komunikácie prestupuje aj do iných jazykových rovín (napr. informácia a spracovanie informácií; komunikačný šum a zvuková rovina jazyka; jazykový prejav, autor a prijímateľ textu ap.). V novej učebnici užívateľ nájde inovované učivo o obohacovaní slovnej zásoby (napr. univerbizácia a multiverbizácia, ktoré sa často ocitli na okraji záujmu, sú zaradené do pretvárania slov), nové slohové útvary, ktoré priniesol život (napr. motivačný list, petícia, jednotlivé dokumenty v europasse, elektronický denník na blogu, editoriál ap.); veľká pozornosť je venovaná prieniku cudzích slov do slovenskej slovnej zásoby. Opisný slohový postup, spolu s opakovaním rozprávacieho, je zaradený v druhom ročníku pod hlavičku umeleckého štýlu, ktorý doteraz v učebnici slovenského jazyka absentoval. V učebnici je posilnená nadvetná textová syntax (hlavne horizontálne usporiadanie textu), pretože autorky propagujú projektovú prácu ako jednu z foriem aktívneho učenia a vedú žiakov k tomu, aby produkovali širší text (príprava na vysokú školu, prezentácia tímovej práce na pracovisku).

Východiskovou predstavou autoriek bolo vytvoriť pre každý ročník samostatnú učebnicu (formát A4) a cvičebnicu. Obe knihy majú logickú

a prehľadnú štruktúru, ktorá umožní používateľovi bezproblémovú a rýchlu orientáciu v texte.

Životopis

Životopis patrí medzi písané útvary oficiálnej komunikácie. Do administratívneho štýlu patrí **úradný životopis**, ktorý prináša pravdivé fakty o životnej ceste autora. Služí ako príloha iných písomností, napr. žiadostí, prihlášky atď.

Pri písaní životopisu nebudme prehnane skromní, zdôraznime kurzy, ktorými sme prešli z vlastnej iniciatívy, rôzne aktivity, osobitné schopnosti, umelecké nadania ap.

Administratívny životopis využíva **informačný a opisný slohový postup** (strohé fakty, výpočet pracovných pozícií, opis životnej cesty ap.).

Beletrizovaný životopis (literárno-umelecký) životopis, ktorý využíva umelecké výrazové prostriedky, patrí medzi útvary umeleckého štýlu. Má kreatívny (tvorivý) charakter, môže pracovať aj s fikciou a fantáziou (viac sa o ňom dozviete v druhom ročníku).

Kompozícia komplexného životopisu

1. Záhlavie (meno, adresa autora)

2. Názov útvaru (v strede: Životopis)

2. Vlastný text životopisu (v neocíslovaných odsekoch):

- dátum a miesto narodenia;
- údaje o rodičoch, súrodencoch, starší ľudia i o manželovi a deťoch (údaje o rodinných príslušníkoch majú právo vyžadovať iba niektoré inštitúcie, napr. polícia);
- vzdelanie od základného po najvyššie, jazykové znalosti, vodičské oprávnenie, práca s výpočtovou technikou, kurzy, umiestnenie v súťažiach ap.;
- záujmy a záľuby, osobitné nadanie.

4. Záverečná rámcová časť (dátum, vlastnoručný podpis).

Študenti môžu mať 5. odsek, v ktorom sa vyjadria o perspektívnom ciele (štúdium alebo prax).

Druhy administratívneho životopisu podľa obsahu

- 1. profesijný** (profesiový alebo aj kariérny): chronologické zachytenie výšky života od najstarších dát k najnovším (dospelí – prehľad zamestnania, študenti – stupne vzdelania a prax); prevažuje **informačný slohový postup**, zvyčajne má podobu hesiel.
- 2. komplexný** – zachytenie priebehu celého života a všetkých jeho stránok (rodina, vzdelanie, zamestnanie, schopnosti, záľuby); okrem **informačného slohového postupu** využívame i **opisný slohový postup**.

Rozlišujte

- biografia (z gr. životopis)
- autobiografia (z gr. vlastný životopis)
- curriculum vitae/CV (z lat. životná cesta)

Viete, že...?

Niektoré počítačové programy (textové editory) ponúkajú šablónu profesijného životopisu.

9. Dopíšte Životopis Jany Malej z ukážky 8.

Ukážka textu učebnice

Obsah a spracovanie nových učebníc

- systematizuje vedomosti žiakov zo základnej školy do nadstavby, ktorou je jazykový štýl a komunikačná sféra;
- špirálovito obohacuje niektoré javy novými aspektmi učiva a formou tabuliek dáva žiakovi možnosť doplniť si vedomosti;

- c) motivuje učiť sa prostredníctvom práce s textom – obmieňaním, preštylizovaním, prerozprávaním, analýzou atď. Rešpektuje požiadavku, aby sa vyučovanie nestalo len výkladom učiteľa, pri ktorom je žiak pasívny;
- d) rozvíja vyššie kognitívne funkcie, najmä logické, hodnotiace a tvorivé myslenie;
- e) predkladá integrované úlohy, ktoré vyžadujú využiť aj vedomosti z literárnej histórie a literárnej teórie a navrhovať nové riešenia;
- f) pri výbere textov kladie dôraz na ich príťažlivosť a zrozumiteľnosť, predkladá aj texty národného jazyka vo viacerých jeho formách;
- g) dáva priestor, aby študent prejavil na kultivovanej úrovni svoju emocionálnu;
- h) využíva výpočtovú techniku a internet – na vyučovaní i pri príprave na vyučovanie.

Štruktúra učebnice

Úvodné strany každého ročníka učebnice sú venované pojmovej mape, obsahu. Každý ročník je delený na časť *Komunikácia a sloh* a na časť *Jazykové prostriedky*. Obe časti sa delia na kapitoly, ktoré sú pre väčšiu prehľadnosť vyznačené farbou hornej líšty a farbou písma pri názvoch. Každá kapitola je ukončená testom z prebranej učebnej látky. Súčasťou učebnice sú aj prehľadné gramatické tabuľky (v prípade prvého ročníka vzory podstatných mien, prídavných mien a zámen) a kľúč k testom. Učivo v jednotlivých ročníkoch je rozvrhnuté takto:

Prvý ročník	
Komunikácia a sloh 1. Jazyková komunikácia 2. Bežná komunikácia/hovorový štýl 3. Oficiálna komunikácia/administratívny štýl 4. Pracovná komunikácia	Jazykové prostriedky Lexikálne jazykové prostriedky (slovo, slovná zásoba, slovníky, obohacovanie slovné zásoby)
Druhý ročník	
Komunikácia a sloh 1. Komunikácia slovesného umenia/umelecký štýl 2. Masmediálna komunikácia/publicistický štýl	Jazykové prostriedky 1. Morfológické prostriedky (morfológia, slovné druhy: pravopis, štylistické využitie) 2. Syntaktické prostriedky (syntagmatická, vetná, polovetná, nadvetná syntax)
Tretí ročník	
Komunikácia a sloh Komunikácia vedeckých, odborných a pracovných poznatkov/náučný štýl	Jazykové prostriedky Zvuková a grafická stránka jazyka (fonetika a fonológia, ortoepia, ortografia)

Štvrtý ročník	
Komunikácia a sloh Ústna verejná komunikácia/rečnický štýl	Jazykové prostriedky Systematizácia učiva o jazykových prejavoch a jazykových a mimojazykových prostriedkoch

Štruktúra cvičebnice

Úlohou cvičebnice je dať slovenčinárom k dispozícii dostatok cvičení, úloh a testových položiek, aby si ich nemuseli vyhľadávať alebo vyrábať sami. Úlohy posilňujú čítanie s porozumením od prvých vyučovacích hodín v prvom ročníku, ale systematicky rozvíjajú čitateľskú gramotnosť aj v nasledujúcich ročníkoch (napr. v 3. ročníku pri prijímaní/dekódovaní náučného textu). Ich prostredníctvom autorky požadujú kritickú analýzu v akejkol'vek práci s textom, učia (cvičia kompetencie) žiakov rešeršovať, interpretovať, prezentovať text, reflektovať naň. Študenti sa naučia pracovať so základnými korektorskými značkami.

V cvičebnici pre 4. roč. nájdú žiaci zhrnutie učiva o jazyku a jeho rovinách vo forme vypracovaných téz k maturitnej skúške; charakteristiky vybraných slohových útvarov na písomnú skúšku a kritériá na ich hodnotenie, ako i ukážku maturitných zadaní. Vydavateľstvo bude pri dotlači pohotovo reagovať na prípadné zmeny vo vyhláske o ukončovaní štúdia.

Úlohy v 4. ročníku posilňujú nácvik ústnej prezentácie vlastného textu (hlavne projektovej práce v gymnáziách a komplexnej odbornej práce v odborných školách), a to aj s využitím počítačovej techniky.

Každá cvičebnica obsahuje aj vstupné testy (úroveň A a úroveň B; aj s riešeniami) a prípravné texty a úlohy zamerané na slohové práce. Dôležitou pomôckou sú tabuľky a schémy slohových útvarov.

Didaktické spracovanie učebnice a cvičebnice, grafické stvárnenie

Učebnica a cvičebnica sú didakticky a metodicky vypracované tak, aby sa stali skutočnou pomôckou pre žiaka i učiteľa. Autorky sa snažili o to, aby žiak mohol využiť text učebnice (aj s ukážkami, cvičeniami, úlohami, testami) na aktívne učenie a samoštúdium, aby výklad učiteľa nezaberal väčšiu časť vyučovacej hodiny.

Výkladový text (v širšej časti strany) je vo forme hesiel, prípadne stručných definícií zhrnutý na kartičkách na okraji textu. Žiak pri opakovaní učiva pracuje už len s textom za okrajom strany. Terminológia v jednotlivých ročníkoch je zvolená s ohľadom na žiaka, najnovšie poznatky o slovenskom jazyku sú prispôbené potrebám školskej praxe (napr. slovo, lexikálny význam, morfématikálny rozbor slova, druhy životopisu). Učivo v jednotlivých ročníkoch je zostavené tak, aby jeho časti na seba nadväzovali podľa požiadaviek

metodiky vyučovania slovenského jazyka. Učiteľ si má však možnosť prostredníctvom tematického plánu usporiadať učivo tak, ako vyhovuje jemu alebo typu školy.

Aj technickým a výtvarným spracovaním učebnice sa vydavateľstvo snaží o prirodzený prechod od základnej školy do prvého ročníka strednej školy. Veľký dôraz autorky kladú na názornosť výkladového textu (učebnica obsahuje množstvo fotografií, ktoré žiakom pomáhajú vžiť sa do prirodzenej životnej/komunikačnej situácie), čo je dôležité hlavne v učive o komunikácii a slohu. Niektoré slohové útvary/žánre žiak ešte nedokáže sám produkovať (napr. zápisnica v 1. ročníku, umelecký opis v 2. ročníku, vedecký článok v 3. ročníku), preto je dôležitá názorná ukážka textu s pridaným vysvetlením znakov slohového útvaru. Žiak má najprv imitovať text, až potom produkovať.

Snahou autoriek bolo vytvoriť čo najprehľadnejšie učebnice, ktoré by slovenčinárom šetrili čas na prípravu a umožnili im rýchlo sa zorientovať v texte i požiadavkách kladených na žiaka. Z tohto dôvodu je učivo farebne rozlíšené (**zelená farba** indikuje učivo pre úroveň A a učivo potrebné pre gymnáziá, **fialová farba** je určená pre rozširujúce učivo (nepovinné učivo, iba pre informáciu).

■ **Viete, že...?**

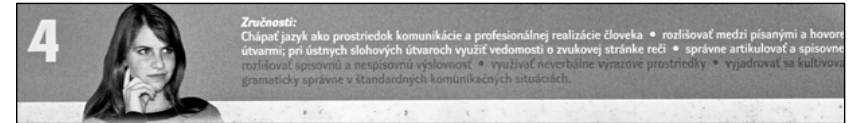
Nie všetky slová, ktoré vyslovíme, použijeme zmysluplne. **Floskuly** (prázdne slová) a **parazitické slová** sú akési „barličky“ pre nešikovného a nepripraveného rečníka. Sú to slová, ktoré nenesú nijakú informáciu, používame ich mimovoľne, vypĺňajú prestávku vo výpovedi, počas ktorej hovoriaci hľadá slová, pripravuje si ďalšie myšlienky. Napríklad: *ten, takže, jedno s druhým, vlastne, pravda, slovom atď.*

Tomuto účelu slúžia aj špeciálne rubriky na:

1. Hornej lište strany

• **Gaudeamus igitur**/Cieľové požiadavky na maturitnú skúšku

Táto rubrika na ľavej hornej lište párnej strany zhŕňa požiadavky na zručnosti studentov a na pravej hornej lište nepárnej strany zhŕňa požiadavky na vedomosti študentov. Jej úlohou je uľahčiť prácu učiteľovi (nemusí zakaždým listovať v Katalógu cieľových požiadaviek) aj študentovi (od prvého ročníka ho upozorňuje, čo sa od neho v rámci cieľových požiadaviek vyžaduje). Maturitná úroveň A je farebne odlišená.



2. Margu strany

- **Poučka – zhrnutie** (Nachádza sa na margu každej kapitoly vo forme kartičky a je vždy žltou podfarbená.)
- **Viete, že ...?** (Prináša rozširujúce informácie, propaguje zborníky a je vždy písaná zeleným písmom. Predstavuje postupne osobnosti slovenskej jazykovedy a ich diela – doteraz sa tomu venovala marginálna pozornosť v 4. ročníku. Autorky túto rubriku chápu ako podnet na kritickú analýzu názorov.)
- **Rozlišujte** (Pomáha učiteľom a študentom pri identifikovaní správneho významu slova, javu a je písaná zeleným písmom; napr. reklama a reklamácia, robiť reklamu a reklamovať.)

3. V strede strany vo výkladovom texte

- **Čo už viete** (Pripomína učivo zo základnej školy – veľkým problémom strednej školy je to, že podľa platných pedagogických dokumentov (dokonca aj podľa výstupových štandardov) by žiak po skončení základnej školy mal vedieť takmer všetko o jednotlivých rovinách slovenského jazyka. Keďže prax potvrdzuje, že to tak nie je, učebnica prináša túto pravidelnú rubriku, ktorá obsahuje v heslovitej forme zopakovanie učiva základnej školy. Žiak, ktorý by prípadne mal isté medzery, si môže vedomosti doplniť.)
- **Citáty** (Upozorňujú na knižné publikácie slovenských jazykovedcov: Findra, Mistrík, Ondruš, Sabol, Škvareninová, Dolník, Furdík a i., ktoré si aspoň niektoré školy môžu zakúpiť či požičať. Citáty sú aj tipom na samoštúdium pre budúcich študentov filológie.)

Pri písaní učebníc autorky našli nezrovnalosti medzi Pravidlami slovenského pravopisu a Slovenskou technickou normou STN ISO 690. Na odlišnosti medzi školou a praxou sú študenti v riešení úloh upozornení.

Napr.:

1. Bibliografický záznam:

a) Pravidlá slovenského pravopisu: Bratislava: Slovart 2001.

b) Slovenská technická norma STN ISO 690: Bratislava : Slovart, 2001.

2. Písanie miesta a dátumu v listoch:

a) Pravidlá slovenského pravopisu: V Bratislave 25. 4. 2005

b) Slovenská technická norma STN ISO 690: Bratislava 25. 4. 2005

Dúfame, že aj vďaka úsiliu vydavateľstva predložíme učiteľskej a žiackej verejnosti učebnicu slovenského jazyka, ktorá ani po grafickej a výtvarnej stránke nebude zaostávať za modernými učebnicami vo svete.

Slovenský národný korpus ako pomôcka pri výučbe slovenského jazyka

Mária Šimková

(Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra SAV v Bratislave)

1. Čo je korpus?

Slovo **korpus** poznáme z bežného života vo všeobecnom význame „celok, podstatná časť, základ“, v konkrétnom význame „telo“ (z latinčiny) a *Krátky slovník slovenského jazyka* (2003) uvádza aj najnovší, odborný význam „súbor skúmaných prvkov“ s dokladom **textový korpus** – súbor textov v počítačovom spracovaní určený na vedecký výskum.

Vedecký výskum sa v lingvistiky aj v minulosti realizoval na materiáli, ktorý predstavoval istý textový korpus uložený zvyčajne v kartotéke, ale takýto materiál si bádatelia zhromažďovali zväčša individuálne, ručným vypisovaním (excerpovaním) konkrétneho skúmaného javu na lístky a nebol všeobecne prístupný ani využiteľný na iné lingvistické výskumy. Ak sa niekto venoval napr. spájateľnosti prídavných mien, v jeho excerpácii sa nachádzali iba doklady na túto spájateľnosť a nie napr. na nové slová alebo na väzbu sloviess. Centrála zaoberajúca sa národným jazykom systematicky budovali a spravovali centrálnu kartotéku, ktoré mali širší záber a boli na požiadanie k dispozícii celej odbornej verejnosti. Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied v Bratislave disponuje všeobecnou kartotékou v rozsahu vyše 5 miliónov lístkov. Na tomto materiáli sa do polovice 90. rokov koncipovali súčasné výkladové slovníky a pravopisné príručky (napr. *Slovník slovenského jazyka*, 1959–1968, prvé vydanie *Krátkeho slovníka slovenského jazyka*, 1987, *Synonymický slovník slovenčiny*, 1995, *Pravidlá slovenského pravopisu*, 1991) a realizovali sa všetky väčšie gramatické výskumy. V súvisi so svojou výskumnou orientáciou JÚĽŠ SAV vybudoval a spravuje aj špecifické historické a nárečové kartotéky. Všetky lístky v kartotékach sú zoradené abecedne podľa slova v záhlaví, ktoré sa v hlavnej časti lístka nachádza v určitom relevantnom kontexte. Nevyhnutnou súčasťou takéhoto zápisu sú aj stručné bibliografické údaje o zdroji textu uvádzané na okraji alebo v dolnej časti lístka.

Pri malej sonde do všeobecnej kartotéky začiatkom 90. rokov sa však veľmi jasne ukázalo, aké sú nevýhody tohto spôsobu získavania a ukladania jazykového materiálu. Okrem prácneho zhromažďovania a udržiavania lístčok, ktoré boli ľahko stratiteľné a nenahraditeľné, a okrem ďalších nevýhod (škátule s lístkami zaberajú veľa priestoru, pri zaplnení treba lístky aj škátule neustále preskupovať a pod.) sa ako problematické ukázalo najmä určovanie slov, ktoré sa uvádzali v záhlaví a podľa ktorých sa lístky abecedne triedili. Zvyčajne išlo o niečím zaujímavé slová alebo spojenia, a tak jedno z najfrekven-

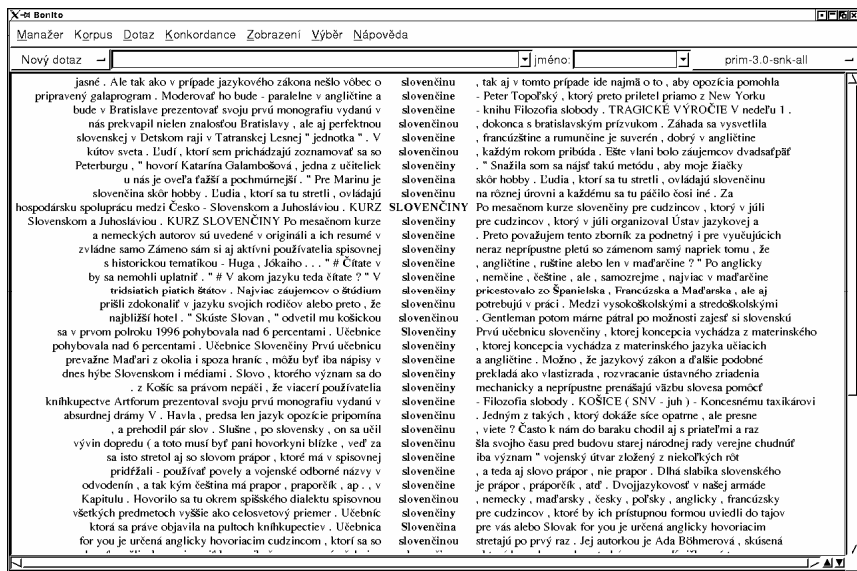
tovanejších slovenských slov (zahŕňajúc všetky polyfunkčné využitia) *sa* sa v 5-miliónovej kartotéke nachádzalo osobitne dokladované iba 8-krát. Ak by chcel niekto na základe takejto kartotéky skúmať zvratnosť slovenských sloviess a ich dynamiku, veľa by sa nedozvedel, resp. by musel prezerat' všetky škátule a hľadat' podľa abecedy príslušné slovesá.

Začiatkom 60. rokov 20. storočia sa začali budovat' prvé korpusy textov v elektronickej podobe. Najskôr pre anglický jazyk (Brown corpus, LOB corpus) a v nie veľkých rozsahov (do 1 milióna jednotiek), postupne sa takto začali spracúvat' aj iné jazyky a s rozvojom informačných technológií narastal aj objem textových dát. Posledných 20 rokov sa lingvistické výskumy preorientávajú na nové možnosti práce s rozsiahlymi textovými súborami (rádovo stovky miliónov až miliardy textových jednotiek). Veľkosť korpusov, v ktorých sa aj stredne frekventované slová nachádzajú v desiatkach, ba stovkách tisícov výskumne takmer nezvládnuteľných výskytov, by spôsobovala opačný problém oproti predchádzajúcim malým množstvám dokladového materiálu, keby neexistovali výkonné vyhľadávacie, triediace a selektovacie počítačové nástroje, ktoré sú nevyhnutnou výbavou korpusov. Každý bádateľ či bežný používateľ korpusu už dnes disponuje tzv. treťou, počítačovou gramotnosťou, takže táto „nevýhoda“ korpusu je eliminovaná. Oproti lístkovým kartotékam má korpus okrem veľkosti ďalšie množstvo výhod. Napríklad:

- akékoľvek slovo sa dá nájsť v absolútnom výskyte (nie iba podľa viac-menej náhodne vybraných slov v záhlaví, a to iba podľa nich – slová v kontextoch sú v kartotéke prakticky nenájditeľné),
- každé hľadanie sa dá presne zopakovať, čím sa umožňuje verifikácia, ale aj doplnenie, pokračovanie predchádzajúceho výskumu kedykoľvek a kýmkoľvek,
- na tom istom korpuse sa môžu realizovať rôzne jazykové výskumy a jazykovedci nestrácajú čas ustavičným vypisovaním dokladového materiálu raz na taký, inokedy na iný skúmaný jav,
- rastúca veľkosť korpusu pri súčasnej štýlovo-žánrovej pestrosti zabezpečuje dostatok dokladového materiálu nielen pre bežné, frekventované slová, ale aj pre doteraz okrajové, menej poznané jazykové prostriedky, ktoré sa niekedy ukážu reálne frekventovanejšie ako tie, ktoré sa za také považovali teoreticky na báze menej rozsiahleho a menej pestrého materiálu, resp. na báze jazykovej introspekcie,
- prístupnosť korpusu prostredníctvom počítačovej siete internet dovoľuje skúmať zhromaždený materiál odkiaľkoľvek a kedykoľvek,
- špeciálne počítačové vybavenie umožňuje hľadat' nielen slová, ale súčasne aj všetky ich tvary, umožňuje hľadat' spojenia, zisťovať rôzne frekvencie, usporadúvať nájdený materiál podľa konkrétnych potrieb, vytvárať špecifické podkorpusy a pod.

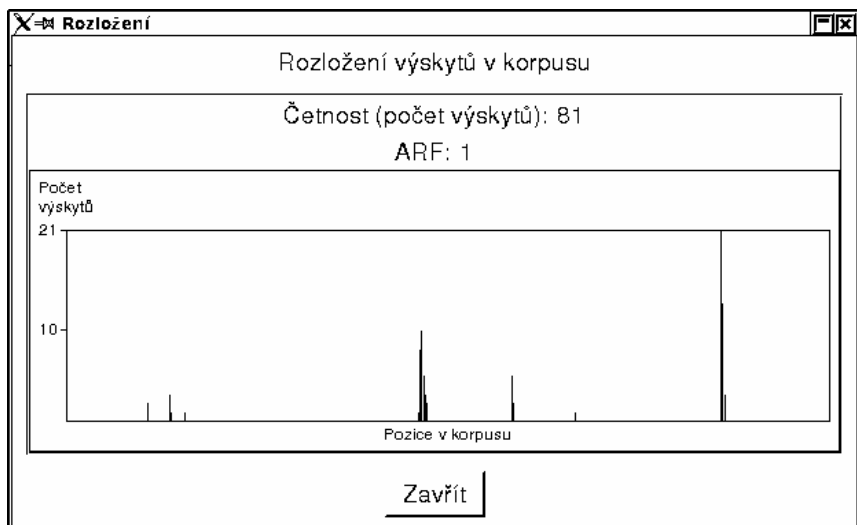
Ukážka č. 1

Výpis vybraných kontextov všetkých tvarov hľadaného slova *slovenčina* (konkordancia) z aktuálnej verzie Slovenského národného korpusu pomocou korpusového manažéra Manatee s klientom Bonito:



Ukážka č. 2

Rozloženie výskytu spojenia *vyučovanie slovenčiny* v celom korpusu (81 výskytov): prvé dva najsústredenejšie výskyt sú v novinách Slovákov z Nového Sadu (Hlas ľudu), posledný v zborníku Studia Academica Slovaca, ktorý obsahuje prednášky pre zahraničných účastníkov letného kurzu slovenčiny:



Zhrňujúca odpoveď na úvodnú otázku „Čo je korpus?“ znie: textový korpus je rozsiahly vnútorne štruktúrovaný a ucelený súbor jazykových dát, ktoré sú elektronicky uložené a spracovávané, čo umožňuje všestranne a opakovane ich lingvisticky skúmať.

Korpusy majú rôzne obsahovo-formálne zloženie a zameranie. Najbežnejšie sú jednojazyčné korpusy písaných textov, ale budujú sa aj paralelné korpusy založené na rovnakých textoch z dvoch alebo viacerých jazykov, pričom jeden z nich môže, ale nemusí byť originálny. Stále viac pozornosti sa v súčasnosti venuje hovoreným korpusom, teda korpusom, v ktorých sa nachádzajú prepísané spontánne prehovory používateľov daného jazyka, keďže prevažná väčšina našej komunikácie sa odohráva ústne, no doterajšie výskumy sa zaoberali skoro výlučne písanou formou jazyka. Korpusy môžu byť všeobecné – pokrývajúce výberovo (reprezentatívne) slovnú zásobu konkrétneho jazyka podľa rôznych štýlov a žánrov, ale aj špecifické – zameriavajúce sa na tvorbu pre deti, na mládežnícky slang, na právnu terminológiu a pod. Z hľadiska času poznáme korpusy synchronne (súčasný) a diachronne (zhromažďujúce cenný, často inak veľmi ťažko dostupný a skúmateľný materiál z dávnejších vývinových fáz daného jazyka). Prvé korpusy obsahovali v podstate čisté textové dáta, ktoré slúžili najmä na prípravu slovníkov, dnes je štandardnou výbavou korpusov podrobná bibliografická a štýlovo-žánrová anotácia (pri každom slove sa dá ľahko zistiť, z akého zdroja pochádza), lematizácia (informácia o základnom tvare slova, podľa ktorého sa dajú vyhľadať všetky tvary), morfológická anotácia (informácia o morfológických kategóriách konkrétneho tvaru slova v kontexte) a ďalšie lingvistické informácie podľa možností daného korpusu a potrieb jeho používateľov (o syntaktických funkciách, sémantike, štylistickom statuse, výslovnosti a pod.).

2. Slovenský národný korpus

Slovenský národný korpus (<http://korpus.juls.savba.sk>) sa po viacerých neúspešných pokusoch o získanie finančnej podpory v priebehu 90. rokov začal budovať až v r. 2002. Vtedy vzniklo oddelenie Slovenského národného korpusu Jazykovedného ústavu Ľ. Štúra SAV v Bratislave, ktorého základnou úlohou je budovať všeobecný jednojazyčný korpus písaných textov súčasnej slovenčiny. Dolná hranica súčasného slovenského jazyka sa pre potreby korpusového výskumu stanovila na rok 1955 v súvisi s pravopisnou reformou v roku 1953 a istou časovou rezervou potrebnou na zmenu sádzacích strojov a pre tlač všetkých textov. Texty sa do Slovenského národného korpusu (SNK) získavajú priamo od autorov alebo vlastníkov autorských či distribučných práv na základe Licenčnej zmluvy o inom (nekomerčnom) použití diela podľa autorského zákona. Staršie texty, ktoré neexistujú v elektronickej podobe, sa skenujú, rozpoznávajú a rekonštruujú tak, aby sa vytvorila elektronickej verzii textovo identická s tlačenou. Novšie texty spravidla sú v elektronickej podobe, ale treba

ich technicky „vyčistiť“ (odstraňujú sa netextové časti, teda obrázky, grafy, tabuľky a pod.) a previesť do jednotného formátu. Jedným z princípov budovania korpusov je spracúvanie reálnych textov, a to aj s preklepmi a inými chybami – **korpus nie je kodifikačnou príručkou**, je „len“ materiálom na tvorbu príručiek a v tomto materiáli sa skúmajú aj varianty, niekedy aj najčastejšie chyby, čo môže spätne pomôcť pri ich lepšom rozpoznaní a odstraňovaní už vo fáze prípravy textu či pri výučbe.

V roku 2003 bola na internete sprístupnená prvá verzia všeobecného, primárneho korpusu slovenského jazyka v rozsahu 30 miliónov textových jednotiek (sú to nielen slová, ale aj interpunkcia, číslice a iné časti textu). Intenzívnou prácou na získavaní a spracúvaní textov sa korpus postupne rozrastal a aj kvalitatívne zlepšoval – vybavoval potrebnými informáciami a nástrojmi a po relevantných zmenách a doplneniach sa prakticky každý rok sprístupňovala nová verzia. Začiatkom r. 2007 dosiahla súčasná verzia prim-3.0 hranicu 350 miliónov textových jednotiek s plnou bibliografickou a štýlovo-žánrovou anotáciou, s lematizáciou a automatizovanou morfológickou anotáciou. Vzhľadom na veľký rozsah korpusu bolo možné vytvoriť pre potreby špecifických výskumov osobitné podkorporusy obsahujúce len publicistické texty, len odborné texty, len umelecké texty a z umeleckých len originálne slovenské umelecké texty. K dispozícii je aj štýlovo vyvážený podkorpus, v ktorom má publicistika 60-percentné zastúpenie a texty z náučného a umeleckého štýlu sú zastúpené po 20 percentách z rozsahu podkorpusu.

Slovenský národný korpus je prostredníctvom siete internet verejne prístupný na vedecké, výskumné a učebné využitie. Dá sa v ňom vyhľadávať veľmi jednoducho pomocou www rozhrania priamo na stránke SNK. Tento spôsob nevyžaduje nijaké špeciálne registrovanie sa, treba len súhlasiť s podmienkami používania korpusu uvedenými na úvodnej stránke. Prostredníctvom www rozhrania je však prístupný iba jeden základný podkorpus a nie je možné zisťovať štatistické a frekvenčné údaje, spätelnosti a pod. Na to slúži druhý spôsob práce so SNK – vyhľadávanie pomocou korpusového manažéra Manatee s klientom Bonito. Záujemca vyplní registračný formulár (<http://korpus.juls.savba.sk/registration/index.sk.html>), zašle ho na adresu SNK a obratom dostane vlastné heslo a prístup k všetkým verziám a podkorporusom SNK.

V ukážke č. 1 bol znázornený výstup z hľadania v korpuse pomocou tohto nástroja – konkordancia všetkých tvarov slova *slovenčina* (8927 výskytov vo verzii prim-3.0-snk-all). V pravom hornom okienku si treba v prvom rade nastaviť verziu, s ktorou chceme pracovať. Keď naň klikneme ľavým tlačidlom myši, zobrazí sa ponuka, z ktorej najčastejšie vyberáme najaktuálnejšiu verejne prístupnú verziu, v tomto prípade prim-3.0-public-all.¹ Do vyhľadávacieho okna

¹ Verejne prístupné podkorporusy sa od interných (juls, snk) líšia veľkosťou podľa typu Licenčnej zmluvy – nie všetci poskytovatelia súhlasia so sprístupnením svojich textov v korpusovom celku na internete. Rozdiel vo veľkosti však nie je veľký – pri posledných

sme zadali hľadať reťazec znakov *slovenčina*, v položke Korpus – Implicitný atribút sme aktivizovali hľadanie podľa lemy, teda základného tvaru. Vyhľadané kontexty môžeme dať zoradiť podľa ľavej alebo pravej strany (Konkordancia – Jednoduché triedenie), môžeme si pozrieť rozloženie v korpuse (podobne ako v ukážke č. 2) alebo zistiť, s ktorými slovami sa hľadané slovo spája najčastejšie.

Ukážka č. 3

Zoznam slov vyskytujúcich sa v okolí slova *slovenčina* (2 zľava, 2 sprava) usporiadaný podľa absolútnej frekvencie (posledný stĺpec)

Vypočítané najčastejšie kolokace

word	Ml-score	T-score	Rel. f [%]	Abs. f
v	4.772	42.49	0.06852	1945
spisovnej	14.26	30.79	49.04	948
spisovnej	13.25	15.1	24.36	228
súčasnnej	10.16	15.02	2.867	226
spisovná	14.18	9.38	46.56	88
česťny	12.14	8.483	11.36	72
zásoby	9.589	8.415	1.932	71
slovník	10.25	8.239	3.055	68
spisovnú	13.4	7.68	27.19	59
slovnej	10.88	7.345	4.716	54
Spisovná	14.15	6.782	45.54	46
česťne	11.68	6.706	8.242	45
Synonymický	14.69	6.245	66.1	39
používateľov	10.96	5.828	5	34
zásoby	12.34	5.743	12.99	33
slovníku	10.06	5.652	2.68	32
spisovnou	13.41	5.099	27.37	26
spisovnú	12.84	5.098	18.44	26
česťnou	12.36	4.999	13.16	25
štúrovej	12.07	4.999	10.78	25
česťny	10.91	4.997	4.836	25
jazyková	10.35	4.792	3.281	23
Tezy	13.94	4.69	38.29	22
srbčiny	11.98	4.689	10.14	22
česťina	11.36	4.689	6.587	22
česťine	10.24	4.687	3.043	22
česťina	11.81	4.581	9.013	21
bernoľákovskej	13.77	4.472	35.09	20
štúrovej	11.73	4.358	8.52	19
angličťina	9.866	4.354	2.34	19
lámanou	11.71	4.241	8.411	18
kodifikácie	11.49	4.122	7.234	17
profesorka	10.18	4.12	2.906	17
poskyvateľia	10.45	3.997	3.509	16

Zavřit Uložit

Osobitné možnosti využitia na hodinách slovenského jazyka ponúka ručne morfológicky anotovaný korpus (r-mak), ktorý v aktuálnej verzii 2.0 obsahuje vyše 500 tisíc textových jednotiek. Použité značky (anotačný zápis – tag) a hľadanie v ňom sú opísané na stránke SNK takisto ako všetky ostatné postupy (<http://korpus.juls.savba.sk/usage/morpho/>). V pravom hornom rohu vyhľadávacieho nástroja Bonito vyberieme z ponuky podkorporusov a verzii r-mak-2.0 a v položke Korpus nastavíme Implicitný atribút na Tag. Vo vyhľadávacom okienku potom môžeme zadať morfológickú značku alebo jej časť a vyhľadať napr. všetky častice, všetky vokatívny alebo inú konkrétnu skupinu slov či výrazov.

verziách predstavuje približne 10 mil. textových jednotiek, čo sú necelé tri percentá z rozsahu posledného najväčšieho korpusu.

Ukážka č. 4

Príklad hľadania podstatných mien, ktoré sa skloňujú ako prídavné mená: hľadaná značka SA... je zložená z reťazca znakov S – substantívum, A – adjektívna paradigma a troch bodiek, ktoré znamenajú, že táto značka sa štandardne skladá z 5 znakov, ale my presne vymedzujeme iba prvé dva, ostatné tri – rod, číslo, pád – môžu byť ľubovoľné (bodka nahrádza akýkoľvek znak v značke)

Nový dotaz [] Jméno: [] r-mak-2.0

hercami , ktorí sa v seriále objavili . Vynikajúci večer končí tesne pred desiatou . len čo sa podarilo Kuricovi prehovoriť terénnych nerovností . Ocení ju aj . naopak , veľmi dobrý a múdro konajúci Hlupákom sa stane len vtedy , ak robí ich zberom , tak na pravej strane by bola dedina . Jeden deň si vypočujem svojho hľadisku . A to najmä v súvislosti s cenou zážitku mohol iba snívať . Moje nízke o šport poteší futbalový turnaj pre pred vynájdением kopírky) a ak niektorí tak nezostanú visieť na krku v podobe koľko tu stojí 1 - izbový byt ? Mesačné nadať na sčítaného kamaráta či stopách ideme , pretože patríme k svojim vypnutým vysávačom . Viem to od svojho som sa dnes s príhodou podell so svojim bol ošetrujúci lekár . Zomierať bez imavým pohľadom prezerať svojich budúcich	Vstupné Záverečná prítomných princezná vedúci vedúceho premenná známeho vstupného vreckové dospelých účinkujúci dospelých nájomné príbuzného príbuzným známeho známym blízkych spolucestujúcich	je 25 dolárov . Jednu z epizód napísal ! S údivom pozeráme na hospodskú . " , aby sa zhromaždili na ploche pred pódiom na hrášku " . Karimatky Sú ľahké zelovocu , sústružník , či bača . a nemá riadiace schopnosti , ak obsluhuje s dost' nízkym číselným vyjadrením , ako sa mu extrémne darí v práci , . Priznám sa , lístky mi nepripadali ma vtedy dokonca prinútilo , aby som sa a jazda na koni pre deti . Uvidieť sa mali isté didaktické sklonky , podarilo , ktorí sa nedokážu zamestnať a nedokážu garsónky ? Lístok do kina ? Alebo presso . Takže ak sa vám zdá , že v celom , do rodín , do ktorých sme sa narodili , ktorý sedel pri počítači nad nedorobeným , ten okamžite zareagoval , že to má je asi zážitok , ktorý človek tak ľahko , či náhodou v niekom z nich neodhalim
---	--	--

Počet výskytů: 338
> Query : "SA..."

Zobrazeno: 1+50/338 (14%) Řádek 33 Vybráno: 1

Súčasťou informácií na stránke SNK sú aj Štatistiky korpusu, kde možno nájsť napr. zoznam bibliografií všetkých textov spracovaných v SNK, podiel textov v korpuse podľa štýlov, žánrov, vecných oblastí (domén), pôvodného jazyka, ako aj zoznamy najfrekventovanejších slov (tvarov) a lem a dĺžky textov podľa počtu viet či textových jednotiek.

3. Špecifické časti Slovenského národného korpusu

Okrem veľkého základného, primárneho korpusu a ručne morfológicky anotovaného korpusu sa na stránke SNK nachádzajú paralelné korpusy (rusko-slovenský, francúzsko-slovenský a paralelný korpus počítačových termínov) a lingvistické zdroje. Obidve zložky sa budú ďalej rozširovať, napr. paralelné korpusy v blízkej budúcnosti o česko-slovenský a chorvátsko-slovenský paralelný korpus.

Lingvistické zdroje sú najnavštevovanejšou zložkou SNK. Dá sa k nim dostať nielen cez stránku SNK, ale aj cez stránku Jazykovedného ústavu E. Štúra SAV (<http://www.juls.savba.sk/>). Táto zložka sprístupňuje on-line vybranú produkciu JÚEŠ SAV: Krátky slovník slovenského jazyka (2003), Slovník slovenského jazyka (1959 – 1968), Názvy obcí Slovenskej republiky, viaceré monografie, zborníky a časopisy. Naposledy pribudla Databáza vlastných mien a názvov lokalít na Slovensku, chystajú sa Pravidlá slovenského pravopisu, Synonymický slovník slovenčiny a ďalšie diela. Využitie týchto zdrojov na hodinách slovenského jazyka bude závisieť už len od dostupnosti počítačovej učebne a tvorivosti vyučujúceho.

4. Možnosti využitia Slovenského národného korpusu pri výučbe slovenského jazyka

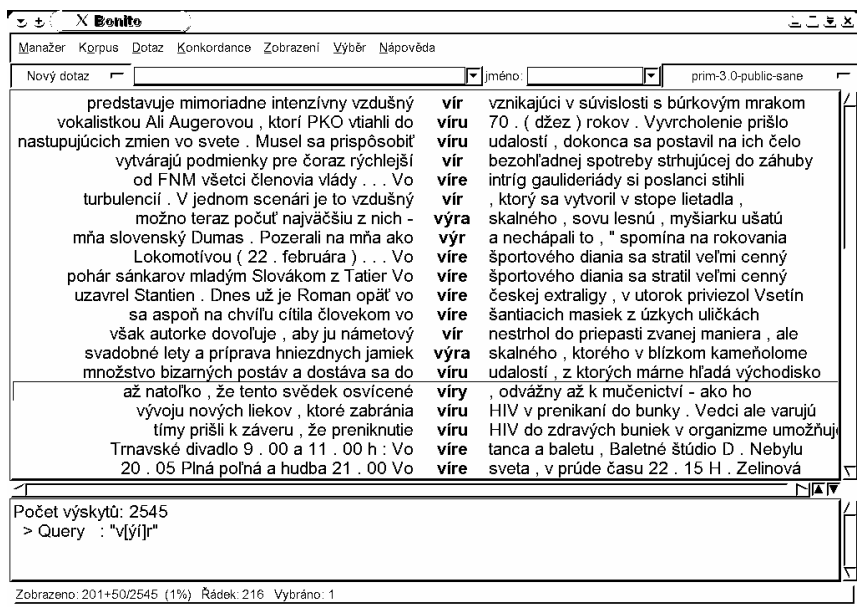
Priama práca s materiálom korpusu sa dá využiť v rôznych častiach vyučovacieho predmetu počnúc pravopisom a významom slov cez tvaroslovie a slovtvorbu až po syntax a štylistiku, ako aj v rôznych častiach hodiny – pri výklade, samostatnej práci, precvičovaní či skúšaní. Možno pracovať samostatne s korpusom alebo sa práca s korpusom môže kombinovať aj porovnávaním so slovníkmi či internetom. V korpuse, ako sme uviedli vyššie, sa nachádzajú reálne texty, preto sa niektoré prvky v ňom zhromaždeného jazykového materiálu prirodzene odlišujú od toho, ako ich spracúvajú alebo odporúčajú normatívne príručky. No doterajšie výskumy súčasne ukazujú, že jazykové jednotky a javy v textoch korpusu sú bližšie ku kodifikovaným podobám ako tie isté na internete (Google, Morfeo), pretože väčšina textov v korpuse pochádza z oficiálnych vydavateľstiev, ktoré investujú aj do korektorskej práce, zatiaľ čo internetová produkcia je podstatne voľnejšia a bez jazykových korektúr. Už tieto rozdiely sa dajú pri výučbe dobre využiť.

Na nasledujúcich stranách uvádzame viacero ukážok využitia korpusu pri výučbe slovenčiny, ktoré sme vypracovali pre tento príspevok alebo čerpali zo zdrojov nachádzajúcich sa v zozname literatúry.

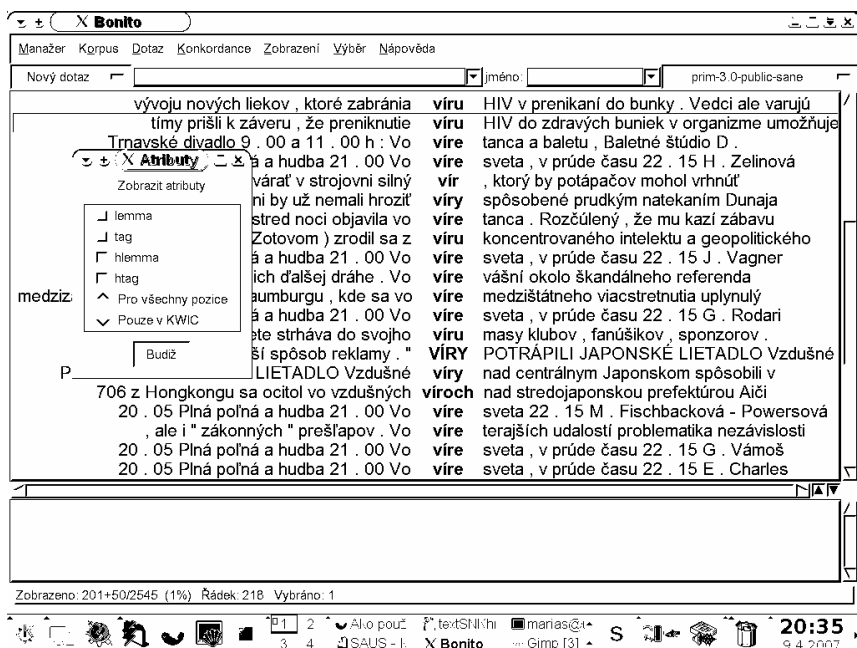
Ukážka č. 5

Pomocou regulárneho výrazu sme dali naraz vyhľadať tvary slov *vír* a *výr* (hľadaná lema *v[yi]r*). Na základe nájdenej kontextov si môžeme objasniť význam/významy oboch slov a vysvetliť, prečo sa nedá napísať formulácia *Oba v..ry naraz zmizli*. Môžeme povedať *Oba naraz zmizli*, tak ako pri akejkoľvek inej dvojici nerovnakých podstatných mien, no použiť na ne jedno slovo je nezmyselné (nehovoríme ani o hruško-jablkú či okno-dverách a pod.).

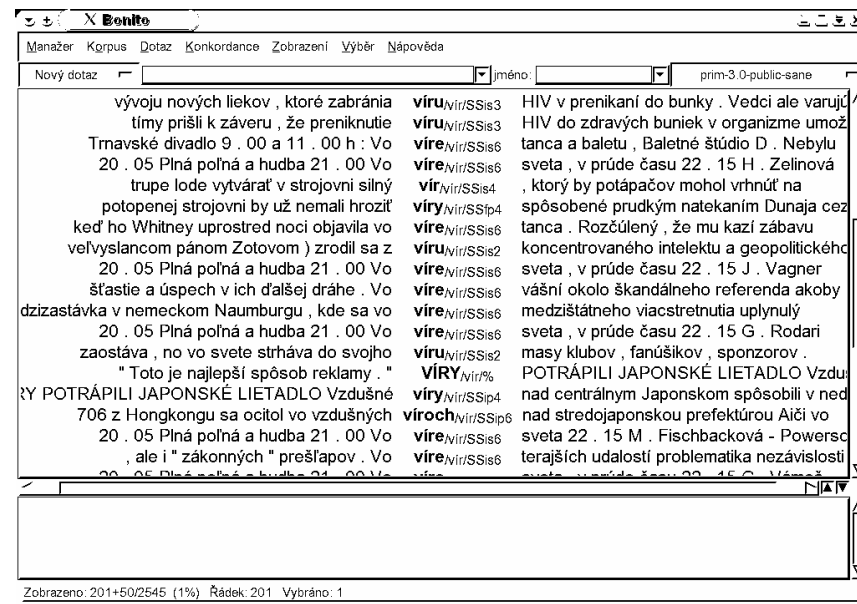
Zároveň si možno všimnúť, že v korpuse sa nachádzajú aj cudzojazyčné texty (v nevelkom rozsahu, ale predsa) a na českom kontexte slova *víra* (viera) si môžeme ozrejmiť homonymiu formy v širšom význame.



Ukážka č. 6



Posunutím predchádzajúcej konkordancie o niekoľko kontextov sa v prvých dvoch riadkoch hore ocitli nesprávne tvary slova *virus*. Zapnutím funkcie Zobrazenie a Atribút pre lemu a tag hľadaného slova (kľúčové slovo – KWIC), ako to znázorňuje prvý obrázok, sa môžeme pozrieť na základné tvary a morfológické kategórie určené automatizovane nástrojom na morfológickú anotáciu. Na druhom obrázku vidíme, že tvaru *viru* bol nesprávne priradený základný tvar *vir*, preto sme ho podľa lemy dostali vypísaný spolu s hľadanými lemmami *vír* a *vir*. Keď sa pozrieme bližšie na počítačom určené pády (číslica na konci značky), zistíme, že nástroj ich nie vždy priradil správne, v jednom prípade dokonca určil aj nesprávny rod, čo môžeme využiť na precvičenie týchto kategórií žiakmi. Opravovanie (hlúpeho) počítača môže mať úspech.



Ukážka č. 7

Doplňte chýbajúce slovo:

na ktorej zvyčajne pohráva priateľský , z jeho úst vždy vychádza milé a bezprostredné

odhodlane . Túto rozhodnosť zmäkčuje a neutajený výraz radosti , ktorá akiste

ju viacej s meričkami v rukách . I jej sa mi zahmlil (s. 98). A napokon ,

detskom časopise som čítal vetu Ujov dievčatkovou zásluhou nestačil prejsť

Napr. zdvorilé správanie, zdvorilý, ušľachtilé mravy, ušľachtilá zábava

tieto príklady z antického sveta vyvolajú aj počudovanie, prečo sa na konci 2

rôzne výrazy, ktoré neraz vyvolávajú i na tvári... Napríklad 7. decembra

úsmevom sa naozaj vyjadruje kývnutie hlavy, ako prostriedok lúčenia.

V spojení s akými verbami a adjektívami najčastejšie nájdeme slovo vyhládané v predchádzajúcom cvičení?

Ukážka č. 8

Čo musím urobiť?

a) Vypíš verbá v infinitíve a potom utvor imperatív:

1. "...pre nich bola prínosom a podobné reči. Povedal mi, aby som prišla na fotografické skúšky."
2. "...otvoril dvere," uviedla E. Slavkovská. "Povedal mi, aby som si sadla na posteľ a čakala na skúšku..."
3. "...ju dal a aby som si nahral z nej kópiu. Povedal mi, aby som nahral aj druhú kazetu pre prípad..."
4. "...a odstúpil z orgánu na kontrolu SIS. Povedal mi, aby som si sám určil požiadavky za vrátenie..."
5. "...reagoval na prvé výtvarné výsledky? Povedal mi, aby som pokračoval."
6. "Trocha ma vyviedol z miery rozhodca. Povedal mi, aby som si ju postavil presne na biely bod..."

1. musím imperatív: 2. os. sg. 2. os. pl.
2. musím imperatív: 2. os. sg. 2. os. pl.
3. musím imperatív: 2. os. sg. 2. os. pl.
4. musím imperatív: 2. os. sg. 2. os. pl.
5. musím imperatív: 2. os. sg. 2. os. pl.
6. musím imperatív: 2. os. sg. 2. os. pl.

b) Vytvor vety s priamou rečou, obsahujúce tieto imperatívy:

Ukážka č. 9

S ktorým pádom sa spája predložka "na"?

je zrejme to, čo poukazuje na obsah, označujúca	na	myšlienkovú náplň, kým
je to, čím, akými prostriedkami sa Označujúcu zložku	na	tento obsah odkazuje.
je najdôležitejšie, býva zvyčajne jednotlivými	na	konci výpovede) sa vzťahy medzi
tomto príspevku by sme chceli poukázať dôležité	na	to, že v architektonike textu majú
zvýrazniť niektorý prvok. Konkrétne nám ide prípadne pomlčiek, ale aj úvodzoviek, písma	na	jednej strane o využitie zátvoriek, na druhej strane rozličných typov
vývinu nerealizované) aj nároky človeka sa	na	slobodný... rozvoj. Zdôraznenie
výpovede — majú takéto vety v zátvorkách Tí	na	konci súvetia či dokonca odseku:

Ukážka č. 10

Určte slovný druh slov "okolo" a "mimo" v týchto kontextoch:

- "...z kopy na ľavu, ktorá práve bežala **okolo**. Melóny sa rozkotúlali všetkými smer..."
"...mŕtva lopta, držaná lopta, lopta " **mimo** ", volejbalová lopta, mohlo byť aj tahaná..."
"...možné iba takéto väzby: havária sa stala **mimo** našich hraníc; lopta je už mimo hracej..."
"...povedal. Abu s chytil závoj a omtal si ho **okolo** krku. " Naozaj parádny, Abu! "..."
"...hlasom, no bála sa, čo uvidí. Obehla **okolo** krika a prekvapene zhíkla. Radža s..."
"...stala mimo našich hraníc; lopta je už **mimo** hracej plochy; táto vec je mimo diskusie..."
"...vyvolával Aladin na ľudí, ktorí sa náhlili **okolo** neho. " Dve vešty za jednu cenu!..."
"...ostávala aj počas našich rozhovorov niekde **mimo**. A ešte mi to pripomína niečo, čo som..."
"...mierne oteplí na 22 až 26, na severe **okolo** 20 stupňov Celzia. KEDY NA DOVOLENKU..."
"... celom. Navyše sa snažím z toho, čo sa **okolo** mňa robilo, poučiť. Našťastie som..."
"... oslobodzujúcich rozsudkov, zatiaľ čo vo svete je to **okolo** 20 percent. (čtk) Disney ° s Rozprávky..."
"...dňa na deň. Nová generácia je trocha **mimo**. Nezaujíma sa o politiku, nechce hovoriť..."

Ukážka č. 11

Po niektorých viacslovných predložkách môžu nasledovať nielen podstatné mená v konkrétnom páde, ale aj slovesá v neurčitku. Pomocou zloženého výrazu [word="s"][word="cieľom"] [tag="VI.*"] sme dali vyhľadať spojenia predložky s *cieľom* s infinitívom. Vo vyššie šesťtisícovej konkordancii môžeme zisťovať, ktoré slovesá sa s touto predložkou spájajú najčastejšie. Alebo môžeme použiť funkciu Konkordancia – Štatistiky – Frekvenčná distribúcia a dať si zobrazit', ktoré slová sa nachádzajú najčastejšie napravo od výrazu s *cieľom*. Na ďalšom obrázku vidíme, že sú to najmä slovesá *získať*, *dosiahnuť*, *vytvoriť*, *zabezpečiť*.

Manažer Korpus Dotaz Konkordance Zobrazení Výběr nápověda

Nový dotaz jméno: prim-3.0-public-sane

tátov kompletný prápor rakúskej armády upravujú Zmluvu o tichom spoloočenstve ist' o skutočne globálnu iniciatívu ecifických výrob vo vyspelých krajinách ila sa do rozsiahlej sabotáže ekonomiky využívali na odhalenie takýchto miest lnáveľom zmierňoval sociálne výdavky rozličné mená , ktoré boli zneužitie socializačné programy pre deti a mládež kom zdržanlivosti od sexuálneho vzťahu IX . (1049 - 1054) presadzoval celibát to iba vtedy , keby sa obchod uskutočnil . Verme , že mechanizmy podpory únie egulatívy pre plánovanie hypermarketov vnávaný variant - prevrat podporovaný CIA všetkého bol napísaný na objednávku sa preniká do informačných systémov a na objednávku vykonávajú činnosť ktorá vytvára a udržiava vzťahy s vládou na zásade národnostného príbuzenstva

s cieľom odhaliť' a zajať čo najviac členov hliadok .
s cieľom navrhnuť' zamedzenie zneužívania tohto inštitútu
s cieľom odstrániť' chudobu vo svete a zaručiť' trvalo udržateľ
s cieľom vyvinuť' nové špecifické výrobky , čo sú väčšinou
s cieľom vyvolať' čo najväčší chaos a neporiadok , čo
s cieľom vyhnúť' sa im pri výstavbe ľudských obydli
s cieľom transformovať' dočasné pracovné miesta na zmluvy s
s cieľom dosiahnuť' víťazstvo na náboženskom , politickom
s cieľom pripraviť' ich začlenenie do občianskej spoločnosti
s cieľom udržať' si energiu pred bojom alebo športom ,
s cieľom odstrániť' nemorálnosti v cirkvi , hoci k nej v skutoč
s cieľom zmanipulovať' kapitálový trh . Bolo od začiatku nad
s cieľom harmonizovať' celý jej hospodársky priestor zohľadnia
s cieľom predísť' predimenzovaniu predajných kapacít a
s cieľom zosadiť' Saddáma zvnútra ? Stal sa iba zlým vtipoi
s cieľom zmeniť' rozhodnutie výberovej komisie vedenej
s cieľom zničiť' , zneužiť' alebo ukradnúť' informácie
s cieľom ovplyvniť' legislatívny proces . Museli by sa zaregis
s cieľom ovplyvniť' legislatívu a reguláciu . " Napriek
s cieľom chrániť' národnostné menšiny žijúce mimo jurisdik

Počet výskytů: 6009
> Query : [word="s"] [word="cieľom"] [tag="V1.*"]

Zobrazeno: 1+50/6009 (0%) Řádek: 1

Ukážka č. 12

Vyhľadajme pomocou jednoduchého príkazu všetky výskyty spojky *ako* (než, alebo, či a pod.) a uríme, kedy a prečo sa píše s čiarkou, kedy a prečo bez čiarky (v textoch korpusu sa pred interpunkčné znamienka umelo pridáva medzera pre potreby technického spracovania a štatistického vyhodnocovania textov). Vzhľadom na to, že nie všetci pisatelia ovládajú písanie čiarok a nie všetky texty zhromaždené v korpuse prešli korektúrou, žiaci sa môžu potešiť opravovaním chýb iných. A za odmenu určiť, akú funkciu majú jednotlivé čiarky v konkrétnom kontexte.

Manažer Korpus Dotaz Konkordance Zobrazení Výběr nápověda

Nový dotaz jméno: prim-3.0-public-sane

päť ráz , hovoríeva mi vzrušene , viac ako do päť sa nenaučil rátať , aj to ma
aj to ma stálo veľkú námahu , podobne ako rozlišovanie písmeniek , po dlhom úsilí
spomalenie , čas , ktorý je úplne odlišný ako môj , čas , ktorému ešte stále , napriek
neúspechom , po ktorých klesá jeho sebaistota , ako dlho potom trvá , kým ju znovu získa
Bobíkovi , zakaždým viem celkom presne , ako dlho trval obed , pretože syn mi telefonuje
pretože syn mi telefonuje tesne pred tým , ako ide zazvonit' na susedu a hneď po tom ,
ide zazvonit' na susedu a hneď po tom , ako sa naje , poumýva tanier s lyžicou , pedantne
používať , ostrých predmetov sa bojí , tak ako aj ohňa a elektrického prúdu) , okrem
uvelebiť sa v kresle a pozorne sleduje , ako sa po koberci pomaly pohybujú šesťuholníky
predsa na kreslách , od nich záleží , ako to budem posudzovať (či čas je bohatší
hovoríť s mamou , viem si predstaviť , ako nástojčivo ma oslovoval , čo chlapa na
skľučení mi celý večer rozprával , ako sa mu miesto mňa ohlásil ktosi cudzí
, ale aj svet jeho strachov a úzkostí (ako som ich schopná vnímať , ako si ich predstavujem
úzkostí (ako som ich schopná vnímať , ako si ich predstavujem a interpretujem) ,
celkom jednoduchým maskovacím manévrom , ako má napríklad reagovať , keď ho v elektrické
ohľadoch múdrejší , chápujúcejší ako ja , ako ja , ako my ostatní , čo ak jeho stavy
ohľadoh múdrejší , chápujúcejší ako ja , ako my ostatní , čo ak jeho stavy mysle sú
mysle sú vo väčšej zhode s prírodou ako stavy našich myslí , večne čosi projektujúcich
vracať sa k týmto myšlienkam , tá téma je ako ópium , nesmiem sa jej poddať , Fedor
čo sa tak nejasne ohlasuje , ibaže neviem ako a navyše , neviem ani čo , jedna z mojich

Počet výskytů: 1379524
> Query : "ako"

Zobrazeno: 361+50/1379524 (0%) Řádek: 361

LITERATÚRA A ZDROJE

<http://korpus.juls.savba.sk>

IVORÍKOVÁ, Helena: *Využitie Slovenského národného korpusu v školskej praxi. Cvičenia a kľúč*. Rukopis.

Jak využívat Český národní korpus. Spracovali F. Čermák – R. Blatná a kol. Praha: Nakladatelství Lidové noviny 2005.

Frekvencná distribuce

Výsledek frekvencní distribuce

Limit: 10 Řádků k zobrazení: 1746

word: 1KWIC> zobrazit součet schovat

word	##
získať	322
dosiahnuť	249
vytvoriť	168
zabezpečiť	141
.	137
vyhrať	131
zvyšiť	121
zabrániť	96
podporiť	81
nájsť	79
pomôcť	79
znižiť	78
zistiť	75
zvíťaziť	59
zlepšiť	57
udržať	57
v	55
ich	49
neprehrať	46
čo	47
zastaviť	43
posilniť	42
zastaviť	41

Zavřít Uložit

Počet výskytů: 7849
> Query : "s" "cieľom"

Zobrazeno: 1+50/7849 (0%) Řádek: 1

cieľom odovzdávania informácií o Slovensku a
cieľom odhaliť' a zajať čo najviac členov hliadok
cieľom dobrovoľníckej práce pre dobro komunity
cieľom navrhnuť' zamedzenie zneužívania tohto
cieľom odstrániť' chudobu vo svete a zaručiť'
cieľom niečo dosiahnuť' . Pri dosahovaní cieľa
cieľom vyvinuť' nové špecifické výrobky ,
cieľom vyvolať' čo najväčší chaos a neporiadok
cieľom vyhnúť' sa im pri výstavbe ľudských
cieľom transformovať' dočasné pracovné miesta
cieľom dosiahnuť' víťazstvo na náboženskom
cieľom pripraviť' ich začlenenie do občianskej
cieľom udržať' si energiu pred bojom alebo športom
cieľom odstrániť' nemorálnosti v cirkvi , hoci
cieľom zmanipulovať' kapitálový trh . Bolo od
cieľom harmonizovať' celý jej hospodársky priestor
cieľom predísť' predimenzovaniu predajných kapacít
cieľom zosadiť' Saddáma zvnútra ? Stal sa iba
cieľom lepšie čeliť' separatistickému násiliu
cieľom aktívne pomôcť' týranému dieťaťu a

Stereotypy vo vyučovaní literatúry

Miloslav Vojtech

(Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave)

Už na 2. celoslovenskej konferencii učiteľov slovenčiny som vo svojom príspevku upozornil na skutočnosť, že „zásadným problémom súčasného vzdelávania v literárnej oblasti je prenos informácií najnovšieho vedeckého výskumu do školskej praxe“ a pripomenul som nie veľmi lichotivý fakt, že práve v tomto smere „filologické vzdelávanie výrazne zaostáva za prírodnými vedami, kde je tento prenos pružnejší a intenzívnejší“¹. Ak sa zamyslíme nad metodologickou úrovňou vyučovania literatúry (predovšetkým dejín literatúry), jej obsahová náplň často zodpovedá stavu poznania na úrovni 60. a niekedy dokonca úrovni 50. rokov 20. storočia. V učebných textoch ale aj v spôsoboch uchopenia literárnohistorickej problematiky stále vidíme syntézu reliktovej marxistického diskurzu, stereotypných a jednostranných interpretácií literárnohistorických faktov a literárnych textov na strane jednej a mýtizujúceho poňatia národnej minulosti a národnej literatúry na strane druhej.

V prezentácii istých literárnohistorických javov a literárnohistorickej procesualnosti stále dominujú viaceré stereotypy, z hľadiska stavu dnešného poznania neudržateľné, na ktoré by som chcel poukázať. Zameriam sa na súbor konkrétnych príkladov predovšetkým z dejín slovenskej literatúry 19. storočia, ktorej prináleží z hľadiska formovania našej novodobej národnej kultúry centrálné miesto. Toto obdobie našich literárnych dejín je často vnímané ako „uzavreté“, jednoznačne interpretovateľné, ktoré už nie je žiadnou výzvou pre literárnu históriu, ako obdobie o ktorom už bolo všetko povedané a napísané. Opak je však pravdou. Obraz slovenskej literatúry 19. storočia je ešte aj dnes stále medzerovitý, a je naďalej veľkou výzvou pre literárnu históriu.

Zo stereotypov, ktoré prevládajú v školských výkladoch dejín slovenskej literatúry 19. storočia, upozorním najskôr na problematiku výkladu jednotlivých literárnych smerov, následne sa sústredím na problematiku výkladu niektorých tematických a motivických javov a nakoniec poukážem na niektoré otázky vzťahu slovenskej a svetovej literatúry a na problematiku ich proporcionality v stredoškolskej praxi.

1. Problematika literárnych smerov

a) Klasicizmus a literárne smery a tendencie predromantického obdobia

Otázka výkladu klasicizmu ako literárnosmerovej kategórie je v súčasnej stredoškolskej praxi problematická, čo dokazujú jednak používané učebnice

¹ VOJTECH, Miloslav: *Vyučovanie literatúry a kurikulárna predstavba*. In: *K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry. Zborník príspevkov z 2. celoslovenskej konferencie učiteľov slovenčiny*. Bratislava: Univerzita Komenského 2006, s. 62.

literatúry, čítanky a predovšetkým platný *Vzdelávací štandard s exemplifikačnými úlohami zo slovenského jazyka a literatúry pre gymnázium*. Najväčším problémom pri literárnohistorickom popise tohto literárneho smeru je to, že pod toto smerové označenie sú zahrnuté aj javy neklasicistickej povahy, javy, ktoré sa v našej literárnej histórii spájajú skôr s tendenciami vedúcimi k postupnému rozkladu klasicizmu a otvárajúcimi cestu novému romantickému umeleckému a estetickému ideálu.

Literárnym textom, ktorý súčasné učebnice literatúry a vzdelávací štandard subsumujú pod pojem klasicizmu, je *Slávy dcera* (1824) Jána Kollára, kánonické dielo našej obrodeneckej literatúry. Položme si však otázku, do akej miery možno považovať Kollárovu *Slávy dceru* skutočne za klasicistickú? Zodpovedať na túto otázku nám pomôže štandardná konfrontácia elementárnych princípov klasicistickej poetiky a Kollárovho textu: Kollárová básnická skladba je synkretickým útvarom (reflexívne sentencie navrstvené na epický pôdorys putovania, synkretizmus v oblasti formy – miešanie časomier a sylabotonických sonetov), pričom klasicistické poetiky synkretizmus odmietali a, naopak, v básnickej praxi preferovali čisté žánrové a druhové formy; rovnako Kollárovo využitie sonetovej formy nekorešpondovalo s preferenciami klasicistickej poetiky (sonet je útvar neklasicistickej povahy, N. Boileau ho vo svojej poetike ironizuje), ale naopak, vychádzalo z estetických koncepcií nemeckého raného romantizmu; a napokon Kollárova preferencia citovosti a prežívania vlastnej citovej drámy, ale aj vyslovenie skepsy nad svojou dobou a skepsy nad nespľniteľnosťou osvietenského ideálu racionalistického usporiadania sveta („sám již sebe rozum nenávidí“) a jeho inšpiračné zdroje (formálna inšpirácia Byronovým Childe Haroldom, pramene a paralely Kollárovho elegizmu s Macphersonovým Ossianom) majú skôr neklasicistický (dokonca niekedy antiklasicistický) charakter. Rovnako aj Kollárov typ lyrického hrdinu nekorešponduje s klasicistickými koncepciami – Ján Kollár objavil pre našu literatúru nového lyrického hrdinu – mladého človeka zmietaného osobnými túžbami a obmedzeniami, ktorý je však aktívny, nepoddajný a činorodý. Čo však možno označiť v Kollárovej monumentálnej básnickej skladbe ešte za klasicistické, je využitie časomerného elegického disticha v *Předzpěve*, antiklizujúca obraznosť a relikty klasicistických rétorických postupov, didaktizmu a moralizovania, ktoré boli typické pre zakladateľskú generáciu našich klasicistov. Táto dvojpólovosť Kollárovej skladby oscilujúca medzi snahou prekonať klasicistickú estetiku a poetiku na jednej strane a využitie reliktovej klasicistických postupov na strane druhej pramenila v Kollárovej programovej snahe po syntéze klasicizmu a romantizmu („klasicickou jsem, i antickou stránku věncem smírlivosti ctíla“²), no neskôr aj sproblematicovala pre nasledujúce generácie literárnych historikov otázku Kollárovho literárnosmerového zaradenia, ktoré sa pohybovalo medzi snahou chápať ho ako

² KOLLÁR, Ján: *Slávy dcera*, 1832, IV, znelka 27.

romantického básnika (Jaroslav Vlček, Pavel Bujnák) na jednej strane a prísneho klasicistu na strane druhej (Arne Novák, Mikuláš Bakoš)³. Túto nejednoznačnosť vyriešila až koncepcia preromantizmu ako prechodného literárneho obdobia medzi klasicizmom a romantizmom, ktorú do literárnej histórie uviedla francúzska literárna komparatistika na začiatku 20. storočia, a do nášho literárnohistorického diskurzu ho aplikoval český štrukturalista Felix Vodička v práci *Počátky krásné prózy novočeské* (1948), poľský slovakista Władysław Bobek v prácach *K problému periodizácie slovenských literárnych dejín* (1937) a *Prehľadné dejiny slovenskej literatúry* (1939) a literárny vedec Viliam Marčok v knihe *Počiatky slovenskej novodobej prózy* (1968). Táto koncepcia proromantizmu a Kollára ako preromantického básnika postupne prenikla aj do viacerých literárnohistorických syntetizujúcich prác, príručiek a stredoškolských učeníc. Pripomeňme aspoň nadčasovú a dodnes stále vydávanú českú stredoškolskú príručku Felixa Vodičku *Svět literatury*, ktorá od svojho prvého vydania v roku 1966 vyšla v niekoľkých reedíciách. Preromantizmus a Kollár ako preromantický básnik je reflektovaný aj v sérii najnovších českých stredoškolských učebníc literatúry⁴ a v stredoškolských literárnohistorických príručkách⁵. V našej školskej praxi však Kollára stále považujeme výhradne za klasicistického básnika, čo potvrdzujú jednak používané učebnice literatúry, osnovy i vzdelávací štandard. Jedinou literárnohistorickou príručkou, ktorá typologicky presne vymedzila kategóriu preromantizmu a Kollára interpretuje z týchto metodologických pozícií, je *Panoráma slovenskej literatúry I.* (2004)⁶. Tento problém výkladu jednotlivých literárnych smerov a zaraďovania jednotlivých autorov k nim nie je len problémom Jána Kollára. Rovnako rozpačito a nejasne sú v učebniciach zaradení aj autori európskej literatúry J. W. Goethe, F. Schiller či J. J. Rousseau a zo slovenskej literatúry Karol Kuzmány.

Rovnako problematické sú v našej stredoškolskej praxi aj literárno-teoretické aspekty výkladu klasicizmu. Vzdelávací štandard s exemplifikačnými úlohami odporúča demonštrovať podstatu časomerného systému na *Předzpěve* Kollárovej Slávy dcery, čo je z didaktického hľadiska vzhľadom na podstatu

³ Podrobnejšie sa tejto otázke venuje štúdia VOJTECH, Miloslav: *Klasicista – preromantik – romantik. K otázke slohovotypologického zaradenia básnickej tvorby Jána Kollára v českej a slovenskej literárnej histórii*. Slovenská literatúra, 46, 1999, č. 1, s. 34–41. V rozšírenej podobe je štúdia publikovaná v knihe VOJTECH, Miloslav: *Literatúra, literárna história a medziliterárnosť*. Bratislava: Univerzita Komenského 2004, s. 56–67.

⁴ BALAJKA, Bohuš: *Prehľadné dejiny literatury I.* Praha: Nakladatelství Fortuna 2000; HORÁKOVÁ, Michaela – KYSUČAN, Lubor: *Literatura I. Výklad, interpretace, literární teorie*. Praha: Scientia, s. r. o pedagogické nakladatelství 1997.

⁵ LEHÁR, Jan – STICH, Alexandr – JANÁČKOVÁ, Jaroslava – HOLÝ Jiří: *Česká literatura od počátků k dnešku*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny 1998.

⁶ ČÚZY, Ladislav – KÁKOŠOVÁ, Zuzana – MICHÁLEK, Martin – VOJTECH, Miloslav: *Panoráma slovenskej literatúry I. Literárne dejiny od stredoveku po koniec romantizmu*. Bratislava: SPN 2004.

a charakter Kollárovno typu časomieru nie veľmi vhodné. oveľa vhodnejšie je systém časomerného verša demonštrovať na úryvkoch z básní Jána Hollého, ktorého časomiera je precíznejšia a korektnejšia a pre školskú prax didakticky vhodnejšia.

Ak uvažujeme o prenose aktuálnych poznatkov z oblasti literárnohistorického výskumu do našej školskej praxe a o rýchlosti prekonávania literárnohistorických stereotypov u nás, nemožno nespomenúť problém ďalšej literárnej tendencie, ktorá zasiahla aj našu literárnu kultúru, a to problematiku biedermeieru.

Termín **biedermeier** ako označenie istého typu meštianskej kultúry pred rokom 1848, ktorý okrem výtvarného umenia, módy a interiérovej tvorby zasiahol aj literatúru, bol pre marxistickú literárnu históriu ideologicky nevhodný, nakoľko tento kultúrny fenomén nekorešpondoval s vtedy preferovanými kategóriami ľudovosti a pokrokovosti. Biedermeierovská kultúra a literatúra sa ideologicky dehonestovala ako úpadkový kultúrny prejav zaostalého a nepokrokového meštianstva a aj preto sa zmienka o nej nedostala do učebníc literatúry a tejto problematike sa nevenoval ani systematický literárnohistorický výskum. Tento stereotyp vytesňovania biedermeieru v našej školskej praxi pretrváva dodnes, hoci od roku 1989 literárnohistorický výskum u nás pokročil aj v tejto oblasti. Opäť môžeme použiť porovnanie s praxou v susednej Českej republike: systematický literárnohistorický výskum tejto problematiky sa postupne preniesol aj do školskej praxe a našiel svoje miesto aj v stredoškolských učebniciach a príručkách⁷, a dokonca viedol k revidovaniu starších literárnohistorických názorov a aj do tvorby stredoškolských učeníc sa dostali novšie názory poukazujúce na súvislosť autorov ako Božena Němcová, Karel Jaromír Erben či Josef Kajetán Tyl s českým biedermeierom.

V našej školskej praxi k analogickej revízii doposiaľ nedošlo, z novších literárnohistorických učebníc a príručiek určených pre stredoškolákov sa tomuto problému v stručnosti venuje iba *Panoráma slovenskej literatúry I.* (2004)⁸. Pritom biedermeierovský kultúrny typ bol na Slovensku rovnako prítomný a rozvinutý ako v susedných českých krajinách a jeho existencia je navyše dôkazom o paralelách slovenskej kultúry so stredoeurópskym nemecko-rakúskym kultúrnym priestorom. Dôkazy o tom nachádzame v idyllickej básnickej skladbe Karola Kuzmányho Běla, v sentimentálne ladených novelách Antona Ottmayera, či prozaických textoch J. P. Tomáška, či Samuela Godru.

⁷ Termín biedermeier je spomenutý v učebnici HORÁKOVÁ, Michaela – KYSUČAN, Lubor: *Literatura I. Výklad, interpretace, literární teorie*. Praha: Scientia, s. r. o pedagogické nakladatelství 1997, s. 154, v príručke VODIČKA, Felix a kol.: *Svět literatury I.* Praha: Nakladatelství Fortuna 1995, s. 207 a podrobnejšie rozpracovaný v príručke LEHÁR, Jan – STICH, Alexandr – JANÁČKOVÁ, Jaroslava – HOLÝ Jiří: *Česká literatura od počátků k dnešku*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny 1998, s. 205–261.

⁸ ČÚZY, Ladislav – KÁKOŠOVÁ, Zuzana – MICHÁLEK, Martin – VOJTECH, Miloslav: *Panoráma slovenskej literatúry I. Literárne dejiny od stredoveku po koniec romantizmu*. Bratislava: SPN 2004, s. 96.

b) romantizmus

Prezentácia tohto obdobia dejín našej literatúry azda najviac zaostáva za stavom súčasného literárnohistorického poznania. Romantizmus sa stále vykladá ako jednoliaty a vnútorne nediferencovaný literárny smer. V našej stredoškolskej praxi naďalej pretrvávajú folklorizujúci model výkladu romantickej poézie, nerešpektujúci existenciu dvoch rovnocenných a paralelne prebiehajúcich línií (artistnej, založenej na tradícii nadväzovania na klasické, umelé, nefolklorne zdroje básnickej tvorby, a folklorizujúcej, programovo nadväzujúcej na folklórnu tradíciu ako na inšpiračný zdroj). Ako synonymum termínu slovenský romantizmus sa naďalej používa nepresné a dnes už prekonané označenie „Štúrovci“ alebo „štúrovská generácia“. Toto pomenovanie dnes už vyznieva relatívne, nevystihuje podstatu slovenského romantizmu v jeho komplexnosti a úplnosti. Tieto pomenovania, často používané v literárnohistorickej praxi ako synonymá pojmu „romantizmus“, vystihujú iba jednu z tendencií v rámci romantického umenia, kultúry a literatúry. Slovenský romantizmus ako pluralitný jav v sebe obsahuje minimálne dve základné línie – pragmatickú a mesianistickú⁹, pričom táto pluralitná koncepcia romantizmu je známa už od

⁹ Trend identifikovať v slovenskom romantickom hnutí, kultúre a literatúre viaceré, často až protikladné tendencie, nie je nový. Už starší bádatelia (Osuský, Pražák) hovorili o „realistických predstaviteľoch“ (Štúr, Hurban) a mysliteľoch „meditatívno-mesianistického typu“ (Hodža, Hroboň a ďalší). Azda najpresvedčivejšie a najdetailnejšie ich identifikoval literárny historik Oskár Čepan. Vo svojich štúdiách o slovenskom romantizme identifikoval dva základné prúdy slovenského romantizmu: a) predmetno-pragmatický prúd a b) duchovno-mesianistický prúd. **Predmetno-pragmatický prúd** slovenského romantizmu je filozoficky založený na heglovskej línii, vyznačuje sa pragmatickým programom (preferencia predmetnosti – činu a prakticismu) a patrí tu jadro generácie: L. Štúr, J. M. Hurban, A. Sládkovič, S. Chalupka, S. Vozár, B. P. Červenák, C. Zoch). Prislúšníci tohoto prúdu zastávali názor, že problémy národného spoločenstva sa majú riešiť postupne, cestou kompromisu (Štúrove aktivity v 40. rokoch), literatúra sa chápala ako podnet na reálny čin. **Duchovno-mesianistický prúd** slovenského romantizmu O. Čepan definoval ako „ideovo-estetický názor, ktorý uprednostňuje abstraktne limitno-univerzálne črty romantického svetonázoru pred jeho konkrétnohistorickými determinantami a spoločenskou praxou“ (preferencia kategórie ducha a duchovnosti). K tomuto krídlu patria: M. M. Hodža, S. B. Hroboň, M. Dohnány, J. Podhradský, P. Kellner-Záboj Hostinský. Táto línia sa vyznačuje iracionalistickým utopizmom. Stúpenci mesianizmu zastávali názor, že problémy národa sa majú riešiť od základu, čo vyznievalo utopicky, verili, že národu v jeho ťaživej situácii nepomôže nik, iba Boh alebo nový mesias (výnimočné individuum alebo veľký národ). V ich myslení sú prítomné prvky náboženského mysticismu a fatalizmu. Filozofia dejín slovenského národa bola pre mesianistov „filozofiou osudu“, Preferovali ideu „slovanstva“ (viera v ich historické poslanie, preferencia zjednotenia slovanských národov nielen na báze politickej ale aj jazykovej). Oba prúdy slovenského romantizmu však nemožno chápať ako izolované javy. Ani pragmatické krídlo nie je úplne bez stôp mesianizmu a utopizmu, ale ani bez politického a sociálneho radikalizmu (Štúrove prejavy na uhorskom sneme, Hurbanove boje o slovenčinu atď.) alebo – najmä po revolúcii – bez svetonázorového konzervativizmu (Štúrovo Slovanstvo a svet budúcnosti, Hurbanova porevolučná pozícia). Myslenie druhej (mesianistickej) skupiny od

70. rokov 20. storočia z početných prác literárneho historika Oskára Čepana¹⁰ i z prác venovaných dejinám nášho filozofického myslenia¹¹.

c) realizmus

Analogické problémy pretrvávajú aj pri interpretácii slovenského literárneho realizmu. Naša školská prax doposiaľ neupustila od zastaralých a dnes už prekonaných označení ako „prvá“ a „druhá vlna realizmu“ a „kritický realizmus“. Na margo pojmu kritický realizmus je potrebné poznamenať, že ide o termín, ktorý bol presadzovaný v čase, „keď realističnosť bola pokladaná za najžiaducejší atribút umeleckého diela, mal byť ohniskom v špirále smerujúcej k socialistickému realizmu“. Ide teda o „pojem z marxistického literárnovedného inventára“¹². Hoci bol tento termín zo slovenskej literárnej vedy vytesnený už dávnejšie, v školskej praxi prežil ako marxistický relikt. Napríklad v texte *Vzdelávacieho štandardu s exemplifikačnými úlohami zo slovenského jazyka a literatúry pre gymnázium* sa v kapitolke 9. 3. v jednej z úloh hovorí: „Porovnajte Kukučínove a Tajovského poviedky. Ktoré z nich by ste označili termínom ‚zhovievavý realizmus‘ a ktoré termínom ‚kritický realizmus‘“. V školskej praxi používanie tohto pojmu pretrvalo dodnes, hoci už v roku 1984 literárny historik Oskár Čepan v súvislosti so slovenskou realistickou prózou poznamenal, že „súčasná periodizačné zretele, podložené hlbším poznaním tejto prózy, upúšťajú od jej staršieho členenia na objektívno-deskriptívny typ a spoločensko-kritický typ“¹³. Rovnako to platí aj pre pojmy „prvá“ a „druhá vlna realizmu“, ktoré naša literárna história už dávnejšie opustila. Ako vhodnejšie a presnejšie je hovoriť skôr o prvej a druhej realistickej generácii,

začiatku prejavovalo svoj mesianistický charakter tým, že sa odklonilo od logiky racionalisticky poňatého ducha k jeho iracionalizácii a christianizácii. Mnohí z nich však úzko spolupracovali so Štúrom a v jednotlivých otázkach zastávali rovnaké názory (Kellner i Hodža, ale aj Král a Francisci). Komplikovanejšie vyznieva osobnosť Janka Kráľa, ktorý svojím antiracionalizmom a utopizmom má bližšie k druhej skupine (očakávanie radikálnych spoločenských premien, návrat k očistenému náboženstvu, vizionárske a mesianistické polohy), hoci syntetizuje vo svojej tvorbe viaceré podoby romantizmu.

¹⁰ Ide napríklad o štúdie: ČEPAN, Oskár: *Romantizmus Sama Chalupku*. In: *Samo Chalupka 1812–1883*. Bratislava 1983, s. 54–82; ČEPAN, Oskár: *Janko Král a romantický mesianizmus*. In: *Janko Král. Zborník statí*, Bratislava 1976, s. 103–192; 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.

¹¹ *Dejiny filozofického myslenia na Slovensku*. Bratislava: Veda 1987. Túto koncepciu romantizmu v didakticky sprehľadnenej podobe spracoval Ladislav ČÚZY v publikácii *Panorama slovenskej literatúry I. Literárne dejiny od stredoveku po koniec romantizmu*. Bratislava: SPN 2004, s. 109–151.

¹² KRULÁKOVÁ, Anna: *Realizmus s prívlastkom?* In: *Česká a slovenská slavistika na počátku 21. století. Stav – metodologie – mezinárodní souvislosti. Brněnské texty k slavistice VIII*. Brno: Masarykova univerzita 2005, s. 107.

¹³ ČEPAN, Oskár: *Stimuly realizmu*. Bratislava: Tatran 1984, s. 28.

alebo a zakladateľskej generácii slovenského realizmu a o generácii medzi realizmom a modernou či generácii neskorého realizmu¹⁴

2. Výklad tematických a motivických javov

Okrem nepresností pri výklade a interpretácii literárnych smerov a období je ďalším okruhom problémov vznikajúcich pri vyučovaní literatúry 19. storočia výklad jednotlivých tematických a motivických javov. V tejto oblasti stále dominujú sociologizujúce stereotypy kladúce dôraz na sociálnu a triednu dimenziu literatúry, preferuje sa fenomén ľudovosti ako ekvivalent pokrokovosti, ideologicky vychádzajúci z mináčovského „plebejského modelu“ slovenskej kultúry. Tento stereotyp by mala naopak nahradiť vyvážená interpretácia vzťahu rurálneho a urbánneho kultúrneho typu. No najväčším stereotypom je schematická redukcia problematiky slovenskej realistickej prózy na tzv. zemiansky problém, ktorá je ukázkovým príkladom prežívania marxistických modelov interpretácie literárneho textu, ktorý jednostranne preferuje spoločensko-triedne aspekty literatúry pred umelecko-estetickými.

3. Problematika vyučovania tzv. svetovej literatúry

Vyučovanie slovenskej a svetovej literatúry v našej stredoškolskej praxi pôsobí často neprepojene. Spôsob výkladu svetovej literatúry a slovenskej literatúry v súčasných stredoškolských učebniciach má skôr charakter izolovaných encyklopedických hesiel venovaných jednotlivým národným literatúram a ich tvorcom a kladie malý dôraz na recepčný aspekt a na medziliterárnosť. Pri vyučovaní svetovej literatúry je potrebné viac uplatňovať komparatívny aspekt, zo svetovej literatúry akcentovať predovšetkým tie javy, ktoré sú relevantné pre náš kultúrny priestor (z literatúry konca 18. a 19. storočia možno ako príklady uviesť napr. paralelu európskej osvietenskej prózy s románom J. I. Bajzu, paralelu baladiky nemeckého spisovateľa G. A. Bürgera s genézou slovenskej umelej balady a s textami K. J. Erbeny, P. J. Šafárika a J. Bottu, problematiku recepcie anglického romantizmu u nás a negativistický postoj našich romantikov k Byronovi, na paralelu Vajanský – Turgenjev, na generáciu slovenských tolstojovcov, na problematiku kritickej recepcie západoeurópskej literatúry v našom kultúrnom priestore a pod.). Okrem dôrazu na tzv. veľké literatúry (nemecká, anglická, francúzska, ruská) by sa mal v našej školskej praxi kladť väčší dôraz na literatúru stredo- a juhovýchodného priestoru, na literatúru našich susedov (najmä českú, ale aj poľskú, maďarskú a ukrajinskú), čo by sa mohlo stať nielen nástrojom hlbšieho poznávania nám blízkyh a susedných kultúr ale aj súčasťou interkultúrnej výchovy¹⁵.

¹⁴ ČÚZY, Ladislav – KRŠÁKOVÁ, Dana – MIKULOVÁ, Marcela – ROBERTS, Dagmar – ZAMBOR, Ján: *Panoráma slovenskej literatúry II*. Bratislava: SPN 2005, s. 7–51. Porov aj časť *Realizmus v Slovníku slovenských spisovateľov*. Bratislava: Kaligram 2005, s. 31–35.

¹⁵ Príspevok vznikol v rámci grantu VEGA 1/2246/05 *Teoretické myslenie o literatúre v 18. a 19. storočí*.

LITERATÚRA

- BALAJKA, Bohuš: *Přehledné dějiny literatury I*. Praha: Nakladatelství Fortuna 2000.
- CALTÍKOVÁ, Milada – POLAKOVIČOVÁ, Milada – POLAKOVIČOVÁ, Alena – LAPITKA, Marián: *Vzdelávací štandard s exemplifikačnými úlohami zo slovenského jazyka a literatúry. Štvorročné štúdium*. Bratislava: ŠPÚ 2001. Dostupné na: www.statpedu.sk/buxus/docs//Pedagogicke_dokumenty/Gymnazia/4roc/standarty/Standardy_2001_SjaL.doc
- ČEPAN, Oskár: *Stimuly realizmu*. Bratislava: Tatran 1984.
- ČÚZY, Ladislav – KRŠÁKOVÁ, Dana – MIKULOVÁ, Marcela – ROBERTS, Dagmar – ZAMBOR, Ján: *Panoráma slovenskej literatúry II*. Bratislava: SPN 2005.
- ČÚZY, Ladislav – KÁKOŠOVÁ, Zuzana – MICHÁLEK, Martin – VOJTECH, Miloslav: *Panoráma slovenskej literatúry I. Literárne dejiny od stredoveku po koniec romantizmu*. Bratislava: SPN 2004.
- HORÁKOVÁ, Michaela – KYSUČAN, Lubor: *Literatura I. Výklad, interpretace, literární teorie*. Praha: Scientia, s. r. o pedagogické nakladatelství 1997.
- KRULÁKOVÁ, Anna: *Realizmus s prívlastkom?* In: *Česká a slovenská slavistika na počátku 21. století. Stav – metodologie – mezinárodní souvislosti. Brněnské texty k slavistice VIII*. Brno: Masarykova univerzita 2005, s. 107–112.
- LEHÁR, Jan – STICH, Alexandr – JANÁČKOVÁ, Jaroslava – HOLÝ Jiří: *Česká literatura od počátků k dnešku*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny 1998.
- Slovník slovenských spisovateľov*. Bratislava: Kaligram 2005.
- VODIČKA, Felix a kol.: *Svět literatury*. Praha: Nakladatelství Fortuna 1995.
- VOJTECH, Miloslav: *Literatúra, literárna história a medziliterárnosť*. Bratislava: Univerzita Komenského 2004.
- VOJTECH, Miloslav: *Vyučovanie literatúry a kurikulárna prestavba*. In: *K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry. Zborník príspevkov z 2. celoslovenskej konferencie učiteľov slovenčiny*. Bratislava: Univerzita Komenského 2006, s. 60–64.

Medzipredmetové vzťahy v predmetoch slovenský jazyk a informatická výchova

Eva Žibrúnová

(Základná škola na Ulici slovenských partizánov v Považskej Bystrici)

Počet predmetov na základných školách sa pred niekoľkými rokmi rozšíril o. i. aj o informatickú výchovu, resp. o prácu s počítačom. Začlenenie týchto predmetov do Učebných osnov ZŠ bolo podmienené viacerými faktormi, predovšetkým však skutočnosťou, že výpočtová technika zaujíma v našej spoločnosti čoraz výraznejšie miesto a pre mnohých z nás sa stala neodmysliteľnou súčasťou každodenného života. Preto i „čínsky múr“, ktorým by sme sa chceli izolovať od všetkého, čo je s výpočtovou technikou spojené, jednoducho nemožno vybudovať.

Cieľom informatickej výchovy/práce s počítačom je počítačová gramotnosť, ktorú v spojitosti so žiakmi základných škôl nemožno obmedziť len na:

- stotožnenie osobného počítača s elektronickou kalkulačkou, písacím strojom,
- na prostriedok zábavy, ktorý pomôže deťom počítačovými hrami odstrániť možnú nudu.

Rozvíjanie počítačovej gramotnosti umožňuje žiakom omnoho viac:

- precvičovanie učiva,
- prezentáciu informácií, učebnej látky,
- aplikáciu poznatkov z práce s počítačom v ďalších učebných predmetoch, slovenský jazyk nevnímajú.

Vyučovací predmet slovenský jazyk a literatúra má v systéme školského vzdelávania centrálnu postavenie, pretože vytvára predpoklady na zvládnutie ostatných vyučovacích predmetov. Integrovaným prvkom jednotlivých zložiek slovenského jazyka je **komunikačno-slohová výchova**, ktorá už v prvých ročníkoch základnej školy „...má v porovnaní s inými predmetmi mnohé prednosti vyplývajúce z toho, že v nej nejde výhradne o vedomosti, ale najmä o získanie praktických zručností prospešných pre život, s dôrazom na formatívny aspekt.“¹

Nadväzujúc na charakter výuky slovenského jazyka v prvých štyroch ročníkoch ZŠ pokračujeme v daných tendenciách i na druhom stupni, uplatňujúc princíp špiralovitosti a postupnosti – vo všetkých zložkách predmetu, slohovú výchovu nevnímajú. A práve hodiny slohovej výchovy svojimi

možnosťami vytvárajú pre aplikáciu poznatkov z informatickej výchovy/práce s počítačom neobmedzené pole možností. Využívanie počítačovej gramotnosti na takýchto hodinách sa realizuje prostredníctvom činností, ktoré sa odohrávajú v dvoch rovinách:

- **vo vonkajšej**, ktorej predmetom je „dielko“, projekt, výsledný produkt;
- **vo vnútornej**, ktorej výsledkom je osobný zážitok, ale i skvalitnenie jazykových, štylistických či literárnych prejavov.

Je žiadúce, aby sa realizácia činností uskutočňovala v tesnom súhlase s princípmi, ktoré uvádza prof. E. Langsteinová v súvislosti s hudobnou výchovou. Možno ich však aplikovať i v procese výuky slovenského jazyka a literatúry (ďalej SjL).

Princípy posudzuje prof. E. Langsteinová ako zákonitosti, ktoré podmieňujú alebo iniciujú splnenie cieľov a úloh výchovného procesu a akceptujú požiadavky života, nové smery výchovy a vzdelávania.

Klasifikácia princípov:

- 1) **Princíp tvorivosti** – prispieva k výchove tvorivého jedinca schopného samostatne a iniciatívne riešiť rôzne problémové situácie.
- 2) **Princíp integrácie** vychádza z Komenského: „Čo patrí spolu, treba učiť v súvislostiach.“ Princíp je zameraný na cieľ spojiť vedomosti detí z rôznych predmetov s ich skúsenosťami a aj týmto spôsobom rozšíriť ich obzor.
- 3) **Princíp atraktívnosti** – jeho uplatnením dochádza k usmerňovaniu žiackych činností tak, aby sa väčšina žiakov na hodiny SjL tešila.
- 4) **Princíp otvorenosti** predstavuje princíp, ktorý berie do úvahy skutočnosť, že žiak sa stretáva s informáciami prináležiacimi SjL nielen v škole, ale i mimo nej. Z danej skutočnosti následne vyplýva, že je potrebné počítať so socializačným prvkom prostredia a akceptovať nutnosť postupného vytvárania hierarchií hodnôt a schopností hodnotiť napr. beletriu, produkty dennej tlače, filmy... a pod.
- 5) **Objaviteľský princíp** je zameraný na rešpektovanie požiadaviek problémového vyučovania na hodinách SjL predovšetkým tým, že vedomosti a požiadavky vyvodzujeme, objavujeme spolu s deťmi.
- 6) **Princíp interkultúrny (multikultúrny)** – jeho zaradenie k vyššie uvedeným princípom je podmienené súčasnou európskou situáciou, ktorú charakterizuje:
 - zvýšená hladina intolerancie,
 - hostilita na základe etnického a rasového pôvodu,
 - nízka úroveň spoločenského vedomia vo vzťahu k „inakosti“ (xenofóbia),
 - potreba pokojného spoluzitia v spoločnom priestore pri uznaní etnickej rôznorodosti a kultúrneho bohatstva európskych národov.

¹ PALEŇČAROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J.: *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: SPN 2003.

K vyššie uvádzaným princípom dodávam ešte **princíp komunikačný**, ktorý má i na hodinách slohovej výchovy smerovať od elementárnej gramotnosti ku gramotnosti funkčnej, teda k rozvinutým komunikačným zručnostiam a ich efektívnemu využívaniu pri riešení rôznych životných situácií.

Z mnohých možností, ktoré vznikajú prienikom informatickej a slohovej výchovy, uvádzam niekoľko produktov, ktoré sme so žiakmi realizovali na hodinách slohu využívajúc poznatky, ktoré získali na hodinách informatickej výchovy/práce s počítačom.

Jednou z možností, ktorú spomínaný prienik ponúka, je **práca s obrázkami**. Obrázky, ktoré sú v súbore počítača (Klipart), resp. ktorými disponuje internet, stali sa základom našej práce na niekoľkých hodinách v rôznych ročníkoch druhého stupňa. Deti tvorili s tým, že:

- o preberanom slohovom útvare už mali patričné vedomosti,
- prvé pokusy vytvoriť daný slohový útvar už absolvovali v písomnej forme.

Práca s obrázkami, poskytujúca mnohé variácie, sa deťom veľmi páči – v nej využívajú svoje znalosti z hodín informatiky/práce s počítačom, vlastné „autorské dielka“ – jazykové prejavy informačné, rozprávacie, opisné i výkladové vytvárajú novým – pre ne vítaným spôsobom.

Práca s obrázkami - variácie:


1. *Príbeh s obrázkami* – k zadaným slovám – **kúzelník, deti, dom** – žiaci vyhľadali obrázky a vytvorili jednoduchý príbeh. Túto variáciu sme realizovali s piatakmi a oslovila všetkých.
2. *Pozvánka* na konkrétnu akciu (akciu, dátum konania, miesto i cenu vstupného mali deti prostredníctvom internetového vyhľadávača zistiť samy).
3. *Plagát* – vznikol obdobným spôsobom ako pozvánka.
4. *Reklama* – z množiny zadaných obrázkov si mali žiaci vybrať jeden, ktorý ich oslovil najvýraznejšie. Následne vytvorili reklamný slogan, ktorý podstatu obrázka vyjadroval čo najvýstižnejšie.
5. *Tvorba projektu* – zadanú tému žiaci prostredníctvom obrázkov z internetu a svojich tvorivých schopností spracovali v programe Power Point.


Ukážka č. 1: Príbeh s obrázkami



Bol jeden strašidelný  . Býval v ňom  .


Všetci sa ho veľmi báli .

Ale on chcel iba  pre deti .Tak usporiadal  .

Ale nikto neprišiel. Kúzelník preto vyvesil po meste  .

Práca ho zmorila, a preto si ľahol do  a zaspal.

Na ďalší  sa pred jeho domom zišlo veľa  .

Všetci sa prišli pozrieť na  .

Ludia boli  vystúpením,

a tak o tom povedali svojim  . Kúzelník bol veľmi  .

Ukážka č. 2: Pozvánka – práca žiaka 7. ročníka



Pozvánka

Zámok BOJNICE vás pozýva na akciu
Rozprávkový zámok,
ktorá sa uskutoční v dňoch :
18.-20.6. a 25.-27.6. 2004

Na vedomie sa dáva ctenej verejnosti, že Bojnický zámok
je z dôvodu zakliatia veľmi ťažko prístupný.
Vzhľadom na Vašu stopercentnú účasť na našich podujatiach pre všetkých
vstup zdarma!!!

Ukážka č. 3: Plagát



Rock fest

Na zelenej vode

KONCERT ZAČÍNA: 27.6.2007
KONCERT KONČÍ: 30.1.2007
ŽÁNER: POP ROCK KLUB OTHER

Vstupné : 100 Sk

Ukážka č. 4: Reklama



Ján Novosad - plastický chirurg

Nálepka 5
Trenčín

LITERATÚRA

- PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J.: *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: SPN 2003.
- LANGSTEINOVÁ, E. – FELIX, B.: *Metodická príručka učebnici hudobnej výchovy pre 8. ročník ZŠ*. 1. vyd. Bratislava: SPN 1998.