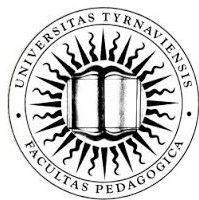


# TRNAVSKÁ UNIVERZITA V TRNAVE PEDAGOGICKÁ FAKULTA



**Recenzenti:**

prof. PaedDr. Eva Vitézová, PhD.

Mgr. Lucia Ološtiaková, PhD.

TRNAVSKÁ UNIVERZITA V TRNAVE  
KATEDRA SLOVENSKÉHO JAZYKA A LITERATÚRY  
PEDAGOGICKEJ FAKULTY TRNAVSKEJ UNIVERZITY V TRNAVE

MÁRIA BELÁKOVÁ

**TEÓRIA A PRAX VYUČOVANIA  
SLOVENSKEHO JAZYKA I.**

**(Úvod do problematiky)**



Trnava 2017

*Všetci ľudia sa majú vzdelávať k ľudskosti.*

J. A. Komenský

Katedra slovenského jazyka a literatúry  
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2017

© PaedDr. Mária Beláková, PhD., 2017

ISBN

## Obsah

PREDSLOV .....	7
1 Od všeobecnej didaktiky k didaktike materinského jazyka .....	8
2 Didaktika slovenského jazyka v systéme vied .....	13
2.1 Didaktika slovenského jazyka vo vzťahu k lingvistiky a vybraným transdisciplínam.....	16
2.2 Didaktika slovenského jazyka vo vzťahu k pedagogicko-psychologickým disciplínam .....	17
3 Didaktika slovenského jazyka ako samostatná vedná disciplína .....	18
3.1 Vymedzenie a vývin pojmu – Od metodiky vyučovania slovenského jazyka k teórii a praxi vzdelávania .....	19
3.2 Vymedzenie DSJ ako vednej disciplíny .....	21
4 Prístupy a koncepcie vo vyučovaní slovenského jazyka a slohu .....	24
4.1 Koncepcia .....	26
4.1.1 Historický prierez koncepciami a prístupmi vo vyučovaní slovenského jazyka .....	26
4.2 Komunikačno-poznávacia koncepcia vo vyučovaní materinského jazyka .....	34
4.2.1 Komunikácia vz. školská komunikácia.....	35
4.3 Komunikačné vyučovanie slovenského jazyka .....	36
4.4 Súčasné prístupy vo vyučovaní slovenského jazyka .....	37
4.4.1 Kurikulárna transformácia výchovno-vzdelávacieho systému s ohľadom na vyučovanie SJK .....	41
5 Hierarchizácia cieľov edukácie .....	43
5.1 Špecifické ciele vyučovacieho predmetu SJK .....	50
5.2 Kompetencie ako ciele jazykového vzdelávania .....	51
5.2.1 Kľúčové kompetencie .....	53
5.3 Komunikačné zručnosti v komunikačnej výchove žiaka.....	58
5.3.1 Reproductívne a produktívne zručnosti .....	58
5.3.2 Receptívne a produktívne zručnosti.....	68
6 Predmet skúmania DSJ – slovenský jazyk ako vyučovací predmet.....	82
6.1 Učiteľ slovenského jazyka.....	84
Literatúra .....	87

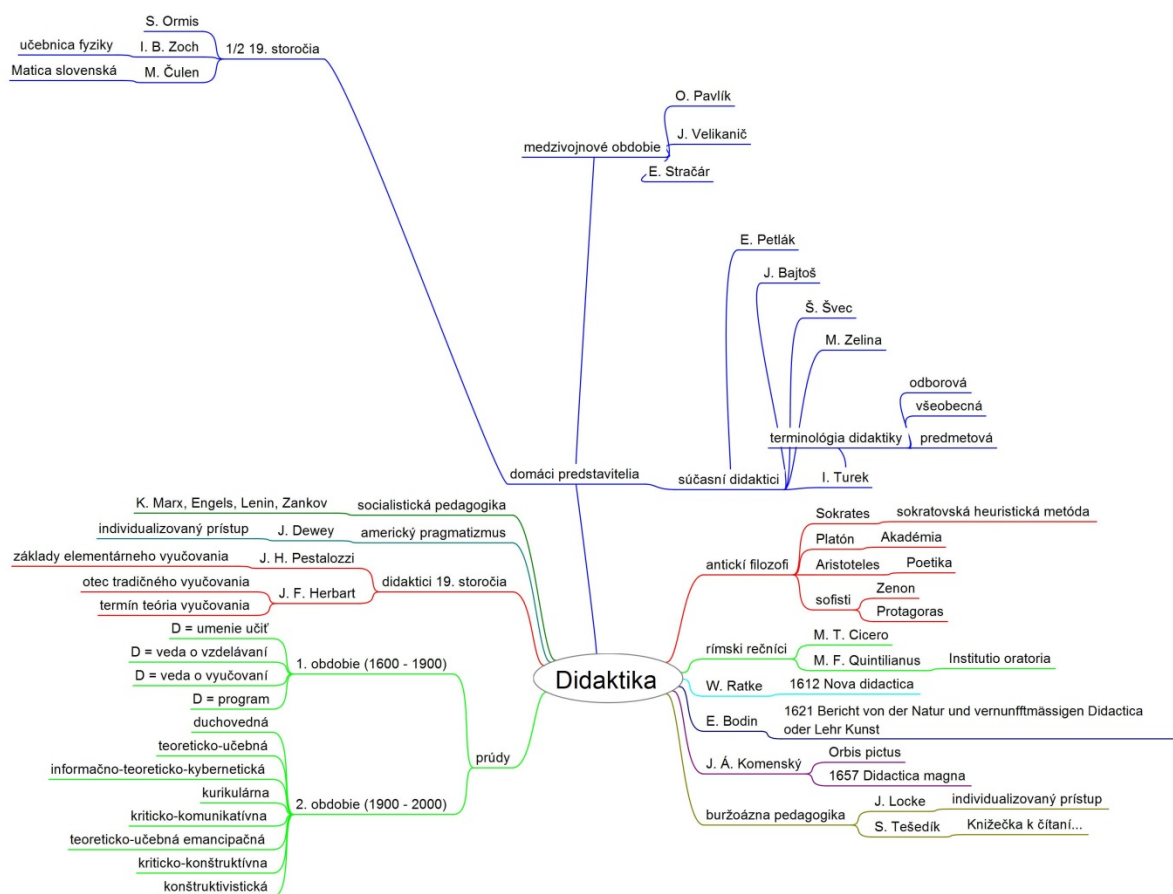
# PREDSLOV

Vysokoškolská učebnica *Teória a prax jazykového vzdelávania pozostáva zo štyroch častí*. Učebnicu sme rozdelili vzhľadom na požiadavky študentov, no všetky časti tvoria kompaktný celok a navzájom na seba odkazujú. Predložená práca vznikla ako pokus o zosystematizovanie doterajších poznatkov z oblasti domácej lingvodidaktiky pre sekundárne vzdelávanie. Posledné obdobie didaktiky je poznačené kurikulárnou transformáciou, ktorá podstatne zasiahla všetky zložky vzdelávania, vrátane jazykového. Vzhľadom na rýchlo sa meniaci trend vo vyučovaní materinského jazyka sme pociťovali potrebu vypracovať aktuálnejšiu didaktiku slovenského jazyka, určenú predovšetkým študentom Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave. Vychádzali sme z potrieb študentov a ich doterajších poznatkov získaných v absolvovaných kurzoch a filozofie Fakulty. Učebnicu sme koncipovali ako prienik tradičného a moderného prístupu, pretože napriek deklarovanej konštruktivistickej koncepcii vyučovania v mnohých školách neustále dominuje tradičné vzdelávanie s klasickými výchovno-vzdelávacími prostriedkami. Obsah učebnice tvorí pohľad na aktuálne kurikulum, avšak s komparatívnym náhľadom k jeho starším podobám. Vychádzame zo všeobecnej didaktiky, z jej prepojenia s lingvodidaktikou, z ich vzájomných styčných bodov (ciele, formy, metódy, zásady a pod.). Pozornosť venujeme aj téme vývinu lingvodidaktiky, náčrtu jej koncepcií od čias Veľkej Moravy po súčasnosť. Uvedomujeme si pritom, že táto, ako i niektoré ďalšie prezentované problematiky, nie sú v súčasnosti dostatočne prebádané a ponúkame ich len ako náčrty, teórie v štádiu skúmania či nekomplexné typológie. Nekládli sme si za cieľ poskytnúť študentovi jednoznačné náhľady na problematiku, skôr mu pootvoriť možnosti samostatného výberu a kritického prístupu k daktorým teoretickým východiskám. Uvedomujeme si, že lingvodidaktika je rýchlo sa meniacia disciplína, a preto ju v takejto podobe aj prezentujeme, aby študent získal náhľad na jej dynamickosť, neuzavretosť a metodickú rôznorodosť. Vychádzajúc z teórie ponúkame čitateľovi konkrétne praktické ukážky, názorné schémy, tabuľky či metodické postupy. Inšpirovaní najnovšími didaktikami (napr. Čapek, 2015; Turek, 2014; Liptáková et al., 2011; Buzan, 2007 a pod.) sme do učebnice zaradili aj nástroje posilňujúce metakognitívne procesy študentov. V úvode každej kapitoly sa nachádza myšlienková mapa predstavujúca jej obsahovú náplň. Mapu dopĺňa sumár zručností a vedomostí, ktoré študent po preštudovaní kapitoly nadobudne. Táto časť práce ma jednak orientačný, jednak spätnoväzobný charakter. Úlohu spätnej väzby plnia aj námety a otázky zaradené na konci každej kapitoly. Otázky a námety sú formulované ako teoretické i praktické výkony študentov, sledujúce mieru pochopenia problematiky a zároveň slúžiace k rozšíreniu nadobudnutých poznatkov. Konkrétne námety sú vhodné na spracúvanie seminárnych úloh, najmä tie, ktoré majú charakter malých výskumných metód.

Veríme, že ponúknutá učebnica pootvorí študentom obzor, uľahčí im štúdium a ponúkne materiál, ktorý budú môcť využiť v praxi. Želáme im pritom vytrvalosť, otvorenú myseľ, chuť obohacovať svoje prístupy o nové prvky, inovovať a motivovať svojich žiakov. Zároveň nám prichodí na tomto mieste poďakovať všetkým študentom, ktorí nás inšpirovali v práci a obohacovali tým naše vedenie.

Autorka

# 1 Od všeobecnej didaktiky k didaktike materinského jazyka



**Po preštudovaní kapitoly by ste mali vedieť:**

1. teoreticky vymedziť pojem didaktika;
2. vymenovať kľúčové postavy všeobecnej didaktiky;
3. vymenovať a charakterizovať všeobecnú, odborovú a predmetovú didaktiku;
4. objasniť vzťah všeobecnej didaktiky a didaktiky materinského jazyka.

Didaktika<sup>1</sup> je pedagogická disciplína skúmajúca vzdelávaciu stránku vyučovacieho procesu, a to z hľadiska jej obsahovej (to, čo máme žiakov naučiť, resp. čo si má žiak osvojiť) a procesuálnej zložky (akým spôsobom si má žiak obsah osvojiť). Súčasný didaktik I. Turek (2014, s. 17) chápe didaktiku ako „pedagogickú disciplínu, ktorej predmetom skúmania je vyučovací proces (výučba) ako jednota činnosti učiteľa – vyučovania, a činnosti učiacich sa – žiakov, študentov – učenia sa. ... vedecky zdôvodňuje určovanie cieľov vyučovacieho procesu, výber učiva, voľbu metód, organizačných foriem a materiálnych prostriedkov vyučovacieho procesu, a to na základe odhaľovania zákonitostí vyučovacieho procesu.“

<sup>1</sup> Pre doplnenie informácií odporúčame preštudovať si všeobecné didaktiky, napr. od I. Turka (2014), J. Skalkovej (2007), K. Jarábka – G. Valkoviča (1980) a i.



V staroveku a stredoveku nepatrila didaktika k pedagogickým vedám, ale bola súčasťou filozofie, a teda prvými pedagógmi boli antickí filozofi. Zo starovekého Grécka možno spomenúť **Sokrata** (469 – 399 p. Kr.), od ktorého pochádza sokratovská metóda heuristického rozhovoru<sup>2</sup>, ktorú používal pri vyučovaní aténskej mládeže (K. Jarábek – G. Valkovič, 1980, s. 8). Z ostatných filozofov sa o základ profesionálneho vyučovania zaslúžili napríklad **Platón** (424 – 348 p. Kr.), ktorý založil filozofickú školu Akadémiu, **Aristoteles** (384 – 322 p. Kr.), autor známeho spisu Poetika, či sofisti **Protagoras**, **Zenón** a i.

Individuálne vlastnosti dieťaťa zdôrazňoval rímsky rečník a teoretik rečenia **Marcus Fabius Quintilianus** (35? – pred rokom 100), autor knihy o rečníctve *Institutio oratoria*. M. F. Quintilianus presadzoval výchovu k jazykovej kultúre, preto je pre nás z hľadiska vyučovania materinského jazyka dôležitý. Čerpal z filozofie významného rímskeho učiteľa, rečníka, štylistu **Marca Tullia Cicera** (106 – 43 pr. Kr.), považovaného za najväčšieho rímskeho rečníka vôbec. Ako si možno všimnúť, vyučovanie prebiehalo formou dialógu a rétorika zohrávala dôležitú úlohu, pretože od schopnosti rečníka predniesť svoj prejav často závisel aj jeho život. Tento vplyv rétoriky možno badať aj v našom stredovekom školstve, v ktorom sa vyučovalo tzv. trívium. Význam rétoriky po vynájdení kníhtlače postupne strácal na význame, no v súčasnej dobe sa didaktika usiluje o jej znovuzrodenie.

V scholastike sa zdôrazňovalo memorovanie, a to až do obdobia renesancie, v ktorom vznikla tzv. buržoázna pedagogika s predstaviteľom **Wolfgangom Ratkem** (porov. ibid.). Wolfgang Ratke (známy aj ako Ratich, Ratichius; 18. 10. 1571 – 27. 4. 1635), reformátor v oblasti vyučovania a nemecký pedagóg, prvýkrát použil termín didaktika v názve diela *Nova didactica* (1612). Termínom didaktika, ktorý prevzal z gréckeho slova *didaskó* (učím, poučujem), označoval „*umenie vyučovať náuky, jazyky a umenia*“ (I. Turek, 2014, s. 14), „*cestu učenia*“ (J. Skalková, 2007, s. 13). Program W. Ratkeho a jeho dielo *Nova Didactica* vyvolali záujem u jeho súčasníka, českého pedagóga **Jána Amosa Komenského** (1592 – 1670), ktorý sa aj sám vyjadril: „*Počátek svého didaktického snažení kladu do roku 1627, ačkoli bych mohl začít již od dřívější doby. Neboť hned jak vyšla r. 1612 rada Wolfganga Ratka o nápravě metody studií ...tu pověst o tom se dostala k mým uším, když jsem tehdy studoval v Herbornu. Výsledek byl ten, že vrátiv se roku 1614 na Moravu a postaven byv v čelo škole přerovské, počal jsem se pokoušet o měkčí cestu studií mládeže, napsav Pravidlá snazší mluvnice ... roku 1616...*“. J.A. Komenského, okrem diela *Nova didactica*, podnietila aj didaktika **Eliáša Bodina** (Elias Wilhelm Bodinus; 1615 – 1621) *Bericht von der Natur und vernunftmässigen Didactica oder Lehr Kunst* (1621), s ktorou sa zoznámil v lete 1627 počas návštevy knižnice Adama Zilváriho zo Zylverštejna vo Vlčiciach neďaleko Trutnova. Dokumentujú to aj spomienky J.A. Komenského: „*Její čtení mne podnítilo, abych také v našem jazyku něco podobného připravil a svého času vydal.*“ (J. Hendrich, 1948, s. 8). Vplyvom týchto dvoch pedagógov v roku 1657 napísal súhrnné dielo, prvú systematicky spracovanú didaktiku s názvom *Velká didaktika* (*Didactica magna*). Zásluhou J. A. Komenského sa termín didaktika udomácnil aj v strednej Európe, pričom didaktiku chápal holisticky ako „*náuku o vyučovaní*“, označoval ňou vedu o celkovej školskej výchove zahŕňajúcu vyučovanie, učenie i výchovu, „*umenie, ako naučiť všetkých všetko*“ (porov.

---

<sup>2</sup> Viac o metóde si prečítajte v 2. časti učebnice.

Skalková, 2007, s. 13). Viaceré Komenského zásady, vďaka praktickosti autora, sú platné dodnes (názornosť, postupné kroky, zážitkovosť a pod.) a vychádzajú z nich aj autori moderných všeobecných i odborových didaktík (v lingvodidaktike napr. M. Ligoš, Ľ. Liptáková, J. Palenčárová a i.). Názory Komenského sa na Slovensku udomácnili v 18. storočí zásluhou Mateja Bela a Samuela Tešedíka (Višňovský et al., 2000, s. 80).

Z buržoázných predstaviteľov k rozvoju pedagogiky prispel **John Locke** (1632 – 1778), presadzujúci zásadu slobodného učenia a rozvoja dieťaťa – dieťa sa má učiť len vtedy, keď sa mu chce a čo sa mu chce. U nás možno spomenúť uhorského pedagóga, kňaza, publicistu **Samuela Tešedíka** (1742 – 1788), odporcu memorovania a zástancu učenia prácou. S. Tešedík sa inšpiroval prácami J. H. Pestalozziho, J. J. Rousseaua a J. A. Komenského. V roku 1781 bol členom Kráľovskej školskej komisie v Bratislave, pôsobil ako školský inšpektor a za svoju prácu bol Jozefom II. odmenený zlatou medailou. Je autorom *Knižičky k čítaní a k prvním začátkum školských dítiek* (1778), ktorá je okrem Doležalovej Abecedy považovaná za prvú slovenskú detskú knihu. Obsahuje šlabikárovú i čítankovú časť.

Výraznejšie zmeny v chápaní didaktiky nastali v 19. storočí, keď sa jej začala venovať väčšia pozornosť z hľadiska spracúvania jej teoretických základov. Medzi popredných didaktikov tejto doby patrí švajčiarsky pedagóg **Johann Henrich Pestalozzi** (1746 – 1827), ktorý položil základ elementárneho vzdelávania, zaviedol prvé učebné pomôcky na výučbu písania, rozpracoval odborné metodiky predmetov vyučovaných na elementárnom stupni (K. Jarábek – G. Valkovič, 1980, s. 8). Z hľadiska výučby materinského jazyka treba vyzdvihnúť jeho zásluhu o rozvoj hláskovej metódy a metodiku založenú na rozvoji reči dieťaťa. Odporúčal v jazykovom vyučovaní prepájať učivo s vecným učením, t. j. vedomosťami z iných oblastí a postupovať od hovorenej reči k písanej. Dieťa si má najprv osvojiť hlásky, rozšíriť slovnú zásobu, pestovať hovorenú reč a až potom pristúpiť k vyvodzovaniu tvarov písmen (najskôr samohlásky, potom spoluhlásky), oboznamovaniu so slabikami a slovami. Významné miesto zastáva aj **Johann Friedrich Herbart** (1776 – 1841), vďaka ktorému sa pojem didaktika zúžil na *teóriu vyučovania*, v tom čase súčasť pedagogiky. J. F. Herbart je považovaný za otca „tradičného vyučovania“, ktoré pretrváva a dominuje v našich školách dodnes (Turek, 2014, s. 14)<sup>3</sup>. Načrtol štruktúru vyučovacej hodiny, čím sa vytvoril určitý vyučovací schematizmus, v budúcnosti mnohými didaktikmi kritizovaný. J. F. Herbart ovplyvnil didaktické myslenie 19. storočia nielen v Európe, ale aj v Amerike. Reagujúc na učenie J. F. Herbarta sa utvoril prúd herbartizmus (2. polovica 19. storočia), ktorý možno považovať za dogmatický. Utláčal pozíciu žiaka do úzadia, v popredí stála vedomosť získavaná aj na úkor tvrdých trestov. Popri herbartizme vzniká aj smer schematizmus, ktorý popieral Herbartove myšlienky (porov. László – Osvaldová, 2014, s. 60) a dôraz kládol na schematické vyučovanie. Z hľadiska vyučovania materinského jazyka je zaujímavý vklad **Konštantína Dimitrejeviča Ušinského** (1824 – 1870) zdôrazňujúceho potrebu vyučovania v materinskom jazyku na elementárnom stupni vzdelávania.

Do určitého protikladu s J. F. Herbartom, zastávajúcim schematizmus vo vyučovaní, možno postaviť **Johna Deweya** (1859 – 1952), ktorý bol predstaviteľom tzv. amerického

---

<sup>3</sup> Podrobnejšie informácie o ďalších predstaviteľoch všeobecnej didaktiky 18. a 19. storočia si v prípade záujmu naštudujte vo všeobecnej didaktike.

pragmatizmu a individualizovanej pedagogiky. Kritizoval hromadné triedno-hodinové vyučovanie a vyzdvihoval vyučovanie podľa individuálnych učebných plánov. J. Dewey rozpracoval metodiku individuálneho vyučovania (práca s knihou, exkurzia a pod.).

V polovici 19. storočia sa začala formovať socialistická pedagogika (predstavitelia K. Marx, F. Engels, V. I. Lenin, D. B. El'konin, L. V. Zankov a i.), ktorá značne ovplyvnila aj naše školstvo a jeho smerovanie. Z našich didaktikov táto pedagogika ovplyvnila najmä O. Chlupa, E. Stračára či V. Václavíka (K. Jarábek – G. Valkovič, 1980, s. 9). V druhej polovici 19. storočia sa didaktike u nás venovali napr. profesor prvého slovenského gymnázia v Revúcej **Samuel Ormis** (1824 – 1875), syn Štúrovho spolupracovníka Ctibora Zocha **Ivan Branislav Zoch**<sup>4</sup> (1843 – 1921) či zakladateľ Matice slovenskej a autor učebníc matematiky **Martin Čulen** (1823 – 1894). I. B. Zoch učil v revúckom gymnáziu, neskôr v gymnáziu v Chorvátsku. Počas svojho pedagogického pôsobenia napísal viacero učebníc (*Psychológia* (1871), *Počiatky názornej merby* (1873), *Krátky návod k vyučovaniu telocviku* (1873)). Najvýznamnejšia z nich je prvá učebnica fyziky na našom území *Physika čili silozpyt* (1869).

V období medzi I. a II. svetovou vojnou bolo už školstvo a didaktika v Československu na veľmi vysokej úrovni. O jej rozvoj na území dnešného Slovenska sa pričínili najmä **Ondrej Pavlík** (1916 – 1996; *Pedagogická encyklopédia Slovenska*), **Ján Velikanič** (1920 – 1975; napr. súhrnné dielo *Pedagogika pre pedagogické fakulty VŠ*) či spomínaný **Emil Stračár** (1923 – 1981; *Programové vyučovanie a učiace stroje, Systém a metódy riadenia učebného procesu*).

Aktuálne sa otázkam všeobecnej didaktiky venujú najmä **Erich Petlák**, **Štefan Švec**, **Ivan Turek**, **Miron Zelina**, **Ján Bajtoš**. Z českých autorov možno spomenúť napr. J. Skalkovú, K. Obsta, Z. Kalhousa, Z. Obdržálka, R. Čapka a iných. Napriek podrobne rozpracovanej didaktickej teórii sú však názory na didaktiku a jej základné pojmoslovie nejednotné (rovnako tomu bolo počas celých dejín formovania didaktiky). Taktiež v odborových či predmetových didaktikách sa stretáme s viacerými, často aj protirečivými názormi. Ako príklad možno uviesť vývin pojmu didaktika v predvedeckom období, t. j. do 60. rokov 20. storočia. S. Ormis (Ormis, 1874, s. 1) nazýval vedu o vyučovaní *učbovedou*, Lindner (1878, s. 5) *vyučovateľstvom*. Český teoretik pedagogiky O. Kádner (1925) hovoril o *teórii rozumového vzdelávania*, podobne aj O. Pavlík (1949, s. 3) o *teórii rozumovej výchovy*. V 60. rokoch sa objavuje pojem *teória vzdelania a vyučovania* (Uher, 1953, s. 3) a *teória vzdelávania, výchovy a výcviku* vo výučbe (Kotásek, 1980, s. 162); (porov. Petlák, 1997, s. 20).

V dejinách didaktiky tiež zaznamenávame niekoľko prúdov určujúcich charakter vzdelávania a odrážajúcich sa aj vo vyučovaní jednotlivých predmetov, preto jej venujeme pozornosť. Problematiku načrtol E. Petlák (1997, s. 19) a bližšie v študijných materiáloch rozpracoval J. Dravecký (2016, s. 7 – 8):

## **I. obdobie (1600 – 1900):**

a) didaktika ako umenie učiť (W. Ratke, J. A. Komenský);

---

<sup>4</sup> V neďalekej Modre, kde I. B. Zoch žil a zomrel, sa nachádza chata po ňom pomenovaná – Zochova chata.

- b) didaktika ako veda o vyučovaní (J. F. Herbart a jeho nasledovníci);
- c) didaktika ako veda o vzdelávaní (O. Willmann);
- d) didaktika ako program (reformní pedagógovia z konca 19. a začiatku 20. stor.).

## II. obdobie (1900 – 2000):

- a) duchovedná didaktika (W. Dilthey, H. Nohl, E. Weniger);
- b) teoreticko-vzdelávacia didaktika (50. roky 20. stor., W. Klafki; zameranie teórie didaktiky na obsah vzdelávania);
- c) teoreticko-učebná didaktika (zač. 60. rokov 20. stor., P. Hermann, W. Schultz; teória didaktiky zameraná na procesy učenia);
- d) informačno-teoreticko-kybernetická didaktika (cca 1970 – 1990, F. von Cube; teória didaktiky zameraná na informačno-kybernetický prístup k vyučovaniu – analyzuje vzťahy medzi cieľmi vyučovania, učivom, médiami, psychoštruktúrou a socioštruktúrou vyučovania);
- e) cieľovo orientovaná didaktika = kurikulárna (H. Meyer, E. Winkel; teória didaktiky zameraná na učebný cieľ a jeho dosahovanie);
- f) kriticko-komunikatívna didaktika (cca 80. roky 20. stor., K. Schalter, K. Schäger, W. Popp v opozícii oproti bežnej didaktickej teórii);
- g) teoreticko-učebná emancipačná didaktika (K. Mollenhauer, Z. H. Blankertz, didaktika učenia vychádzajúca z emancipácie žiaka, usiluje sa oslobodiť žiaka z nátlaku školy, aby sa cítil slobodný);
- h) kriticko-konstruktívna didaktika (W. Klafki, opísal ju v roku 1985; konštruktívny prístup zjednocujúci didaktiku vzdelávania a didaktiku učenia);
- i) konštruktivistická didaktika (J. Piaget, Vygotský).

Moderná didaktika, či už všeobecná, alebo jednotlivé odborové, sa opiera o konštruktivistické východiská, charakterizované „konštruktom“, žiackym produktom, ku ktorému žiak dospeje vlastnou aktivitou ako subjekt vzdelávania. V predmete slovenský jazyk badáme prvé pokusy o implementáciu tohto prístupu, no neustále dominuje tradičný prístup.

Vo všeobecnosti rozlišujeme tri základné druhy didaktiky (I. Turek, 2014):

- a) **všeobecnú** – zaoberá sa procesom edukácie vo všeobecnosti, bez prihliadania na konkrétne vyučovacie predmety;
- b) **predmetovú** (kedysi nazývanú aj metodika vyučovania predmetu) – zaoberá sa vyučovaním v konkrétnych vyučovacích predmetoch, doteraz najmä z hľadiska metodiky, napr. v slovenskom jazyku hovoríme o didaktike slovenského jazyka;
- c) **odborovú didaktiku** – skúma proces výučby v určitých skupinách príbuzných vyučovacích predmetov a sprostredkúva svoj obsah rozličným príjemcom podľa

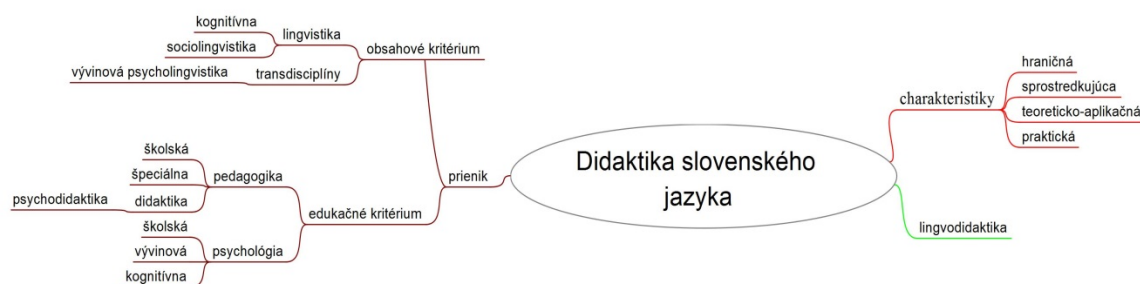
dôležitosti a potrieb; má interdisciplinárny charakter, nie je naviazaná na jeden vyučovací predmet, ale čerpá z viacerých príbuzných disciplín, tvorí akoby medzičlánok medzi všeobecnou a predmetovou didaktikou.

Napriek tomu, že všeobecná didaktika pozná viacero typológií, nebudeme sa im na tomto mieste venovať. Z týchto členení pre potreby učebnice využijeme len poznatky z **didaktiky základnej školy** a **didaktiky strednej školy** (sekundárneho stupňa).

### **Otázky, námety a úlohy:**

1. *Na základe preštudovaného materiálu sa pokúste vytvoriť vlastnú myšlienkovú mapu inšpirovanú T. Buzanom. Používajte pritom názornosť, farebnosť, plastickosť prejavu. Mapu porovnajte s mapou na začiatku kapitoly.*
2. *Porovnajte základné práce súčasných všeobecných didaktikov, nájdite oblasti, v ktorých sa ich názory zhodujú a, naopak, v ktorých sa rozchádzajú.*
3. *Upevnite si poznatky o didaktike ako pedagogickej disciplíne. Aký je rozdiel medzi pedagogikou a didaktikou?*
4. *Vyberte si jedného predstaviteľa pedagogiky a informácie o ňom tvorivo spracujte (napr. vymyslíte báseň, nonsens, dramatické stvárnenie a pod.). Prezentujte na seminári.*
5. *Preštudujte si Veľkú didaktiku od J. A. Komenského a nájdite v nej pasáže týkajúce sa vyučovania materinského jazyka.*
6. *Zamerajte sa na postavu Samuela Tešedíka a zmapujte jeho pôsobenie v Maďarsku, kde bol považovaný za významnú osobnosť.*
7. *Formou otázok zmapujte svoje porozumenie študovanej problematiky. Postupujte podľa návodu: 1. zaznamenajte všetky otázky, ktoré vám k téme napadnú, i keď sa vám zdajú na prvý pohľad zbytočné alebo nezmyselné (napr. O ktorom zo spomínaných autorov by som sa chcel dozvedieť viac? Ktorý z autorov ma niečím zaujal? Aká je súvislosť medzi socialistickými didaktikmi? Prečo raz hovoríme o Veľkej didaktike a inokedy o diele Didactica magna? a pod.); 2. na zaznamenané otázky odpovedajte; v prípade, že nepoznáte odpoveď, vyhľadajte si ju; 3. nenechávajte nijakú otázku nezodpovedanú.*

## **2 Didaktika slovenského jazyka v systéme vied**



**Po preštudovaní kapitoly by ste mali vedieť:**

1. zaradiť didaktiku slovenského jazyka (DSJ) do systému vied a vysvetliť jej pozíciu ako hraničnej vednej disciplíny;
2. vysvetliť vzťah DSJ k iným vedným odborom a charakterizovať ho;
3. popísať vzťah k DSJ k lingvistickým a pedagogicko-psychologickým transdisciplinám.

**Didaktika slovenského jazyka** (teória vyučovania slovenského jazyka) patrí k najmladším vedným disciplinám, čo súvisí s historickým kontextom a so spôsobom vyučovania slovenského jazyka a v slovenskom jazyku<sup>5</sup>. Metodika slovenského jazyka bola súčasťou všeobecnej didaktiky, pričom špecifikovala všeobecné východiská. Tak ako ostatné didaktiky, patrí DSJ k hraničným vedným disciplinám, t. j. svoje poznatky čerpá z príbuzných odborov, stojí na rozhraní vedného odboru, ktorý sa premieta do vyučovania, a pedagogických disciplín (Betáková – Tarcalová, 1984, s. 8). M. Ligoš (2009, s. 14) ju charakterizuje ako „*hraničnú, sprostredkujúcu, teoreticko-aplikačnú a praktickú disciplínu, ktorá sa nachádza v prieniku (inklúzii) viacerých základných vedných odborov, a to najmä jazykovedy, literárnej vedy a vied o človekovi a spoločnosti v širšom zmysle*“. L. Liptáková et al. (2011, s. 17) vnímajú prienik s inými odbormi na základe dvoch hľadísk, a to **obsahového** a **edukačného**. Vo vzťahu k obsahu čerpá DSJ z jazykovedy a jej príbuzných disciplín, tzv. transdisciplín (napr. psycholingvistiky, kognitívnej lingvistiky, vývinovej lingvistiky, sociolingvistiky, etnolingvistiky, semiotiky, pragmatiky, teórie textu, kulturológie, teórie komunikácie a pod.). V rámci integrácie so slohovou zložkou je silné prepojenie s vedeckou štylistikou, pričom didaktika slohu je „modifikáciou teoretickej štylistiky a spojenej s výberom podľa podmienok školy a spoločenských potrieb“ (ibid.). Ak prihliadame na integráciu jazykovej zložky s literárnou, príbuznou disciplínou je aj literárna veda a jej okrajové disciplíny (semiotika, pragmatika, teória textu, kulturológia, umenoveda, teória komunikácie a pod.). Vo vzťahu k edukačnému procesu jej konceptuálne východisko tvoria **pedagogicko-psychologické** vedy a ich transdisciplíny (všeobecná didaktika, psychodidaktika, kognitívna psychológia, vývinová psychológia, školská psychológia, teória výchovy a pod.). Didaktika slovenského jazyka ako odborová didaktika z týchto disciplín čerpá nielen poznatky, ale aj terminológiu (napr. princíp, zásada, učebný obsah, klíma, žiak ako subjekt, konštruktivistický prístup, jazyková rovina, pravopis, fonetika a pod.).

<sup>5</sup> Pre hlbšie pochopenie problematiky z historického hľadiska spracúvame samostatnú kapitolu Prístupy a koncepcie vo vyučovaní materinského jazyka a slohu.

Vzťah medzi DSJ a príbuznými disciplínami nie je jednostranný smerom k DSJ, t. j. informácie z nich nielen čerpá, ale ich aj odovzdáva ( $\leftrightarrow$ ), ako to naznačuje schéma 1, vypracovaná na základe významných didaktík (Ľ. Liptáková et al., 2011; M. Ligoš, 2009a):

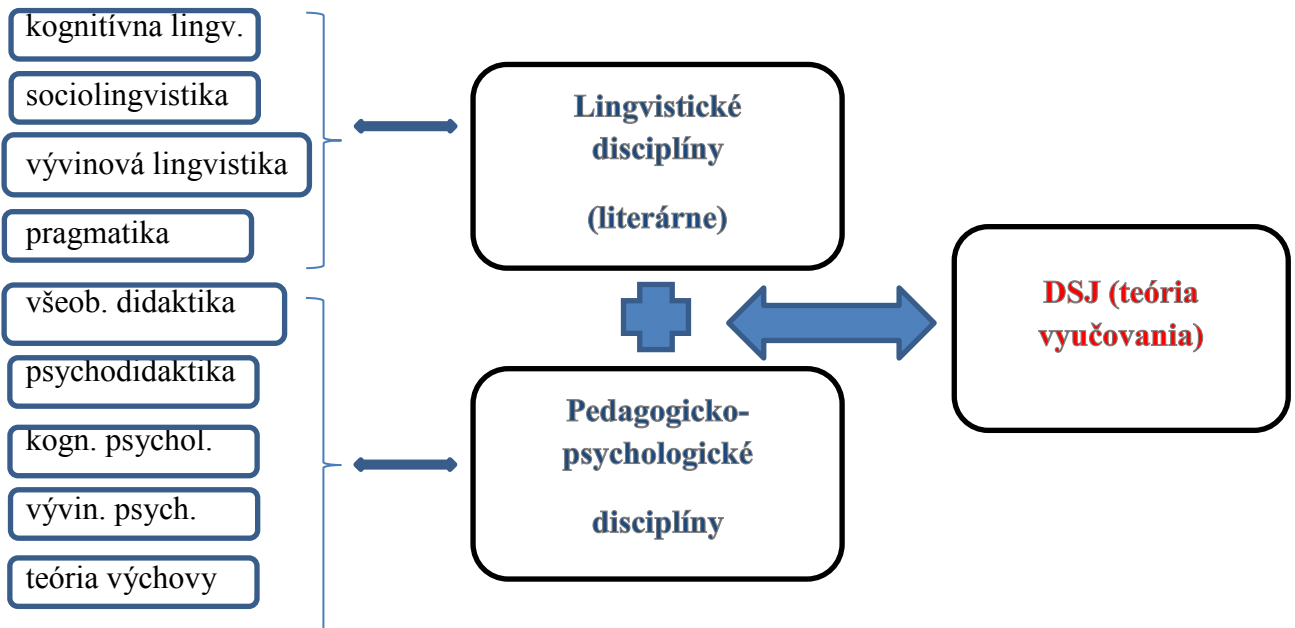


Schéma 1: Načrtnutie vzťahov lingvodidaktiky s hraničiacimi vedami

M. Ligoš (2009, s. 14) načrtáva pozíciu DSJ v systéme vied prostredníctvom schémy zohľadňujúcej teoretický i praktický základ disciplíny:

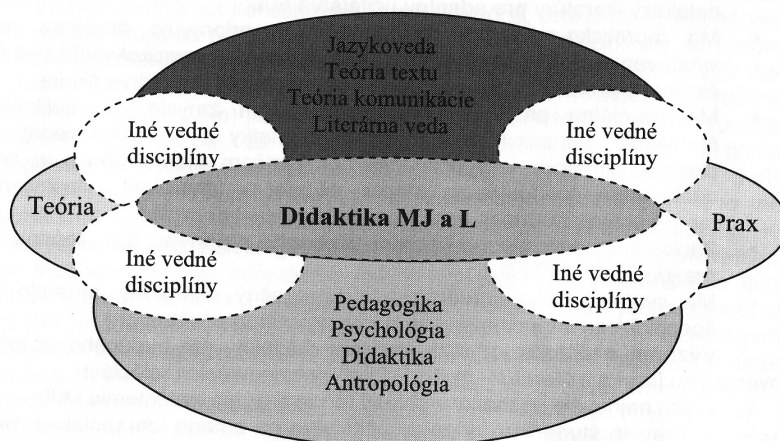


Schéma 2: Lingvodidaktika vo vzťahu k hraničiacim disciplinám

## 2. 1 Didaktika slovenského jazyka vo vzťahu k lingvistike a vybraným transdisciplínám

DSJ sa zaoberá vybraným súborom poznatkov z lingvistiky, preto ju v súčasnej terminológii nazývame aj **lingvodidaktika**. Lingvistické poznatky, ktoré tvoria obsahovú náplň vyučovania slovenského jazyka, sú špecifické, pretože ich osvojenie je nielen cieľom vyučovania slovenského jazyka, ale aj nástrojom výučby – obsah (jazyk) je sprostredkovaný ním samým (jazykom). Vyučovací jazyk je zároveň predmetom vyučovania, ale i prostriedkom na získavanie poznatkov o ňom samom. Tento fakt je taktiež základným špecifikom vyučovacieho predmetu slovenský jazyk (Ligoš, 2009, 103nn). K. Kamiš (2007, s. 170) hovorí o tzv. „rečovom učení“<sup>6</sup>, pri ktorom verbalizujeme myšlienkové obsahy. V predmete slovenský jazyk verbalizujeme myšlienkové obsahy o jazyku do jazykového prejavu, v jeho konkrétnej realizácii – reči. Problematike realizácie jazyka prostredníctvom rečových aktov v lingvodidaktike i didaktike literatúry sa venujú autori vysokoškolskej učebnice *Teoretické aspekty jazykového a literárneho vzdelávania* (Bílik et al., 2011). Problematika sa dotýka **kognitívnej lingvistiky**, ktorá sa nachádza na pomedzí lingvistiky, psycholingvistiky a iných kognitívnych vied. Kognitívna lingvistika vychádza z predpokladu, že jazyk a jeho realizácia v reči sú základnými kognitívnymi činnosťami človeka. Vzhľadom na tento fakt je nutné zaoberať sa v DSJ nielen jazykom samým, ale aj jeho osvojovaním, využívaním, a to pri zohľadňovaní kognitívneho vývinu dieťaťa. Čoraz častejšie sa objavuje pojem metajazyk a metakognície. U nás sa tejto problematike podrobne venujú Jana Kesselová a Daniela Slančová.

Dieťa počas svojho vývinu prechádza rozličnými štádiami rečového vývinu, od jednoduchého hrkútania cez prvé slová a vety po zrelé rozvité výpovede. Ide o rečovú činnosť, ktorá vzniká ako potreba komunikovať s okolím a dieťa si zároveň osvojuje schopnosť rečovo komunikovať<sup>7</sup>. V tomto bode sa lingvistika stretá s vývinovou psychológiou, a to v pomerne rozvetvenej disciplíne **vývinovej psycholingvistiky**. Každé dieťa však vyrastá v inom sociálnom a jazykovom prostredí, ktoré mu sprostredkúva istý jazykový vzor a s ktorým dieťa, ako s prvotnou jazykovou výbavou, prichádza do školy. Tak napríklad dieťa vyrastajúce v rodine hovoriacej nárečím nebude spontánne komunikovať spisovným jazykom, pretože túto formu jazyka nepozná. Práve vzťahom medzi spisovným jazykom

---

<sup>6</sup> Rečové učenie a verbalizácia sa nevzťahujú iba na vyučovanie slovenského jazyka, ale využívame ich pri všetkých vyučovacích predmetoch, napr. aj pri matematike, ktorá využíva termín matematický jazyk. Ako poznamenáva K. Kamiš (ibid.), „základní aritmetické operace s nízkými čísly jsou verbální a aktivují převážně levostranné korové oblasti a čísla se kódují obdobně jako slova mateřštiny. Dvě a dvě jsou čtyři je věta slovesná indikativní a pravdivá. V těchto případech je aritmetické počítání závislé na langueově-parolových funkcích přirozeného jazyka. ....Exaktní počítání aktivuje temenní kůru oboustranně a čísla kóduje neslovně. Matematické schopnosti žáků jsou jednak závislé na jazykových funkcích přirozeného jazyka.... a zahrnují oblast přesného aritmetického počítání pracujícího i na základě vět indikativních, jednak obecné matematické uvažování jazykově závislé není....“.

<sup>7</sup> Reč je založená na tzv. pracovnej pamäti. Okrem nej poznáme epizodickú a sémantickú pamäť. Epizodická sa člení na proces učenia (kódovanie), proces uloženia pamäťových dát (konsolidácia) a vybavovania. Sémantická pamäť nám umožňuje pomenúvať predmety, interpretovať zmysel zvukových a grafických slov a osvojovanie si významových vzťahov medzi slovami a pojmami (ibid.).



a jeho variantmi sa zaoberá **sociolingvistika**, ktorá v modernom vzdelávaní zastáva rovnako dôležité miesto ako vyššie spomínané disciplíny.

Lingvistika poskytuje didaktike slovenského jazyka obsahovú náplň pre vyučovanie, no s prihliadnutím na zákonitosti vývinu dieťaťa sú vedecké poznatky pretvárané a prispôsobené (modifikované, transformované) pre potreby školského vzdelávania. Hovoríme o tzv. didaktickej transformácii či modifikácii jazykovedných poznatkov, pri ktorej sú napríklad definície prepracované do školských poučiek, jazykový systém je rozdelený na jazykové roviny a menšie jednotky, ktoré v skutočnosti nejstávajú. Štiepenie systému má žiakovi zabezpečiť lepšie pochopenie čiastkových javov a pod.

## 2.2 Didaktika slovenského jazyka vo vzťahu k pedagogicko-psychologickým disciplinám

Didaktika slovenského jazyka vychádza z pedagogiky, predovšetkým zo **školskej pedagogiky**, ktorá jej sprostredkúva informácie súvisiace s pôsobením výchovných činiteľov v školskom prostredí. V poslednom desaťročí sa pozornosť venuje aj pozícii **špeciálnej pedagogiky** v odborovej didaktike, čo súvisí s rastúcim počtom žiakov so špecifickými vzdelávacími potrebami. V súvislosti s DSJ ide najmä o žiakov so špecifickými potrebami v oblasti dysgrafie, dysortografie či dyslexie.

Primárne postavenie má **všeobecná didaktika**, ktorá sprostredkúva (nielen) teoretickú základňu pre edukačný proces. V poslednom období začína dôležité miesto zastávať **psychodidaktika**, ktorá tvorí prepojenie medzi teóriou vyučovania (didaktikou) a psychológiou. Spomedzi psychologických disciplín treba spomenúť najmä **školskú (pedagogickú) psychológiu**. Poznanie žiaka, jeho schopností, temperamentu, nadania či charakteru, záujmov a pod. tvorí základný predpoklad pre efektívne vyučovanie. Rovnako aj znalosť vývinových období človeka (**vývinová psychológia**) napomáha učiteľovi k správnej voľbe učebných postupov, metód či stanoveniu obsahu výučby. Nezastupiteľné miesto v DSJ zastáva **kognitívna psychológia**, ktorej predmetom skúmania sú kognície, t. j. štruktúry a procesy ľudského myslenia. Keďže jazyk chápeme ako súčasť kognície (porov. Liptáková et al., 2011, s. 57), súčasť myšlienkového činnosti človeka, spôsob, akým človek kóduje a dekoduje obsahy v jazyku, vzniká prepojenie lingvistiky a psychológie.

Ako sme mali možnosť všimnúť si pri vymedzovaní hraničných odborov DSJ, táto vedná disciplína je úzko previazaná s viacerými odbormi a disciplínami, bez ktorých by nemohla existovať. Čoraz viac sa didaktici vo svojom výskume orientujú smerom k transdisciplinám<sup>8</sup> a hľadajú v nich odpovede na novovznikajúce otázky. Chápanie didaktiky ako metodiky, ktoré doteraz prevládalo, už v súčasnosti nie je postačujúce, pretože nie je schopné popísať mnohostranné potreby spoločnosti.

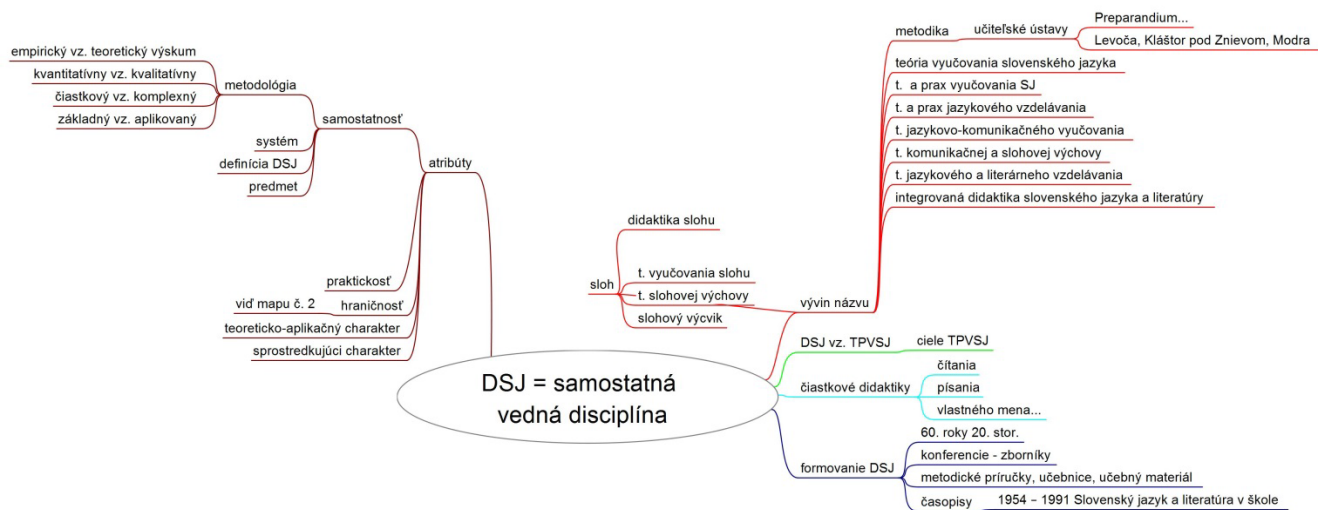
---

<sup>8</sup> Problematike vzťahu DSJ a transdisciplín sa venuje *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie* (2011) a čiastočne aj *Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry. Základy jazykového a literárneho vzdelávania I.* (M. Ligoš, 2009), z ktorých sme pri písaní kapitoly vychádzali.

## Otázky, námety a úlohy:

1. Vyberte si ľubovoľnú transdisciplínu z každej oblasti a podrobnejšie si ju preštudujte. Pomôže vám to dôkladnejšie pochopiť prepojenie s DSJ. Ako výstup pripravte prezentáciu s názornými ukážkami a hypertextovými prepojeniami.
2. Vysvetlite, ako vplýva lingvistická antropológia na DSJ.
3. Určte, ktoré z disciplín, resp. transdisciplín zasahujú do týchto oblastí: špecifické poruchy učenia, vyučovanie detí v nárečovom prostredí, spôsob tvorenie proprií u žiakov sekundárneho stupňa, vyučovanie nadaných detí, utváranie skupín pri diferencovanom vyučovaní, práca s myšlienkovou mapou.

## 3 Didaktika slovenského jazyka ako samostatná vedná disciplína



## Po preštudovaní kapitol by ste mali:

1. vedieť odlišiť didaktiku slovenského jazyka, čiastkové didaktiky, didaktiku ako študijný program a vyučovací predmet slovenský jazyk;
2. nadobudnúť elementárne poznatky o utváraní DSJ ako vednej disciplíny, o jej rozličných názvoch a obdobi, v ktorom sa začala formovať;
3. vedieť charakterizovať DSJ ako vednú disciplínu, definovať ju a zaradiť do systému vied;
4. vedieť charakterizovať a bližšie popísať predmet, metodológiu a systém DSJ;
5. poznať ciele študijného predmetu teória a prax vyučovania slovenského jazyka;
6. vedieť vysvetliť, v čom spočíva teoreticko-aplikačný charakter DSJ a jej funkcie.

### 3.1 Vymedzenie a vývin pojmu – Od metodiky vyučovania slovenského jazyka k teórii a praxi vzdelávania

Názov teória a prax vyučovania slovenského, resp. materinského jazyka sa počas storočí menil, rovnako ako základná terminológia či prístupy a koncepcie. Zmeny, ale v istom zmysle aj stagnácia, súviseli so situáciou vzdelávania a potrebou existencie, resp. neexistencie teórie vzdelávania. Začiatkom 19. storočia sa učitelia na našom území vzdelávali len prostredníctvom niekoľkomesačných kurzov, systematické inštitucionálne vzdelávanie chýbalo. Prvým krokom bolo založenie prvého učiteľského ústavu (takto bol ústav pomenovaný až v roku 1991) v Spišskej Kapitule spišským biskupom J. L. Pirkerom v roku 1819. V ústave, nazývanom Preparandia, oficiálne *Institutum praeparandorum ad laudi magisteria* (J. Gavlák, 2004), sa vyučovalo po latinsky, nemecky a slovensky. Významnou učebnicou bola *Paedagogia Slowenská pre Triwiálske Školi Biskupstva Spišského* od J. Páleša z roku 1820. Po založení kapitulskeho ústavu vznikli učiteľské ústavy v Modre, Levoči či Kláštore pod Znievom. Formovali sa inštitúcie, v ktorých sa učitelia pripravovali na povolanie, a to predovšetkým po stránke metodickej. Preto v prvých rokoch hovoríme o metodike vyučovania. V učiteľských ústavoch sa používal pojem **metodika vyučovania slovenského jazyka**, ktorá tvorila súčasť vyučovania predmetu slovenský jazyk (porov. Betáková – Tarcalová, 1984, s. 7). Samostatným predmetom vyučovaným na vysokých školách sa metodika stala až neskôr. Termín označoval predovšetkým procesnú stránku edukácie a keďže pod metodikou rozumieme len „určitý osvedčený, empiriou (praxou) overený postup vo vyučovacej alebo učebnej činnosti“ (M. Ligoš, 2009, s. 10), vznikla potreba doteraz zaužívaný názov významovo rozšíriť.

Neskôr sa na označenie tejto vednej disciplíny používali názvy ako **teória vyučovania slovenského jazyka**, **teória a prax vyučovania slovenského jazyka**, **teória a prax jazykového vzdelávania** (termín navrhol J. Průcha), **teória jazykovo-komunikačného vyučovania** (predovšetkým v prácach „Prešovskej školy“), **teória komunikačnej a slohovej výchovy**, **teória jazykového a literárneho vzdelávania**. Kolektív autorov pod vedením E. Liptákovej používa termín **integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry** (2011), ktorý vzhľadom na primárny stupeň vzdelávania považujeme za najkomplexnejšie vyjadrujúci podstatu disciplíny.

Ako naznačujú viaceré názvy, súčasťou didaktiky slovenského jazyka je aj integrovaná zložka slohu, ktorá sa v minulosti samostatne spracúvala ako **didaktika slohu**, **teória vyučovania slohu**, **slohovej výchovy** a pod. V učebných osnovách sa slohová zložka nazývala aj **slohový výcvik** (70. roky 20. stor.) či slohová výchova (Betáková – Tarcalová, 1984, s. 10). Termín slohová výchova vysvetľuje M. Čechová (1985, s. 17) na základe jej cieľa – rozvíjať slohové schopnosti, nie iba vedomosti (z tohto dôvodu nehovorí o slohovom vzdelávaní, ktoré tvorí len časť slohovej výchovy).

Pri spracúvaní tejto vysokoškolskej učebnice sa prikláňame k pomenovaniu **didaktika slovenského jazyka**, pričom máme na mysli jeho integrovanú podobu so slohovou zložkou. Nehovoríme o integrovanej didaktike ako v prípade vyššie spomínanej vysokoškolskej učebnice (Liptáková et al., 2011), pretože do nej nezahŕňame všetky zložky vyučovania

materinského jazyka, ku ktorým patrí aj literárna výchova. Literárnej výchove sa v učebnici nevenujeme, pretože v príprave budúcich pedagógov predstavuje samostatný učebný predmet (teória a prax vyučovania literárnej výchovy).

Termín didaktika slovenského jazyka zároveň odlišujeme od vyučovacieho, resp. študijného predmetu *teória a prax vyučovania slovenského jazyka*, vyučovaného na vysokej škole. Rozdiely, napriek totožnému pomenovaniu, vnímame na viacerých úrovniach, ale predovšetkým v cieľoch týchto disciplín. M. Ligoš (2009, s. 13) špecifikuje ciele študijného predmetu *teória a prax vyučovania slovenského jazyka* nasledovne:

1. sprístupňuje študentom a adeptom učiteľstva nové poznatky z DSJ;
2. pripravuje študenta na vyučovanie ako kompetentného, odborného a vysokokvalifikovaného profesionála = má teoreticko-aplikačný charakter;
3. má špeciálnu profesijnú orientáciu;
4. zaoberá sa odborným základom učebného predmetu slovenský jazyk, teóriou a praxou vyučovania slovenského jazyka;
5. má syntetický, sprostredkujúci a integračný charakter;
6. pripravuje študenta na zmenu sociálnej roly (žiak – študent – pedagóg);
7. ušetrí študentovi čas, aby nepostupoval metódou pokus – omyl<sup>9</sup>, ale dáva priestor zvoliť si vlastný prístup na základe preštudovaných teoretických východísk;
8. znižuje mieru tradície a zastaranosti v edukácii, vedie študenta k tvorivosti a nachádzaniu vlastných postupov.

Cieľom študijného predmetu *teória a prax vyučovania slovenského jazyka* je teda odovzdať najnovšie poznatky z didaktiky slovenského jazyka adeptom učiteľského povolania a pripraviť ich na vykonávanie pedagogickej praxe. Predmet nepracuje s vedeckými metódami, ktoré používa DSJ pri svojom výskume, vo všeobecnosti ani netvorí nové poznatky, ide len o ich sprostredkovanie. Jej úlohou je odovzdať predchádzajúce skúsenosti či postupy, ktoré sú vedecky overené a mnohými didaktickými pokusmi vyskúšané (Betáková – Tarcalová, 1984, s. 8).

V súvislosti s termínom didaktika slovenského jazyka treba spomenúť, že v rámci DSJ vyčleňujeme aj čiastkové didaktiky zamerané na konkrétnu oblasť jazykovedy (i literatúry), napr. didaktika písania a čítania na primárnom stupni vzdelávania, didaktika pravopisu, gramatiky, slohu, vlastného mena (Beláková, 2010) a pod.

Problematika dejín vyučovania slovenského jazyka nie je v súčasnosti rozpracovaná, no parciálne sa jej venoval M. Ligoš vo svojej didaktike (2009a)<sup>10</sup>. Didaktika slovenského jazyka sa na Slovensku začala ako vedná disciplína utvárať až začiatkom 60. rokov 20. storočia (Ligoš, 2009a, s. 11), keď L. Horečný a kol. zostavili 1. a 2. vydanie zborníka *Metodické problémy vyučovania slovenského jazyka a literatúry* (1957). V tomto období sa prvýkrát vyslovila požiadavka spájania slohu s jazykovou praxou a životom dieťaťa (znova sa táto otázka otvorila v 70. – 80. rokoch, keď sa začal väčší dôraz klásť na ústne jazykové prejavy). Do 60. rokov 20. storočia nebola teória slohu systematicky rozpracovaná, na úrovni

<sup>9</sup> Metóda pokusu a omylu je najstaršou metódou didaktiky.

<sup>10</sup> Pri spracúvaní časti kapitoly vychádzame z citovanej didaktiky.

slovenskej štylistiky sa problematike venovali J. Mistrík, F. Miko a M. Ivanová-Šalingová. Prvé čiastkové štúdie o vyučovaní slohu sa začínajú objavovať v 70. – 80. rokoch. V prvopočiatkoch možno slohové vyučovanie označiť ako učenie o slohu, resp. slohových útvaroch, nie učenie slohu (Beláková, In: Bílik et al., 2011, s. 40).

V rokoch 1954 – 1991 vychádzal časopis *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, no v roku 2014 ho nahradilo periodikum *Jazyk a literatúra* vydávané Štátnym pedagogickým ústavom. V 60. rokoch sa začali vydávať aj rozličné metodiky vyučovania, pričom k otázkam vyučovania slovenského jazyka sa vyjadrovali nielen učitelia a didaktici (V. Betáková, Ž. Tarcalová, J. Balay a i.), ale aj poprední jazykovedci (F. Miko, J. Mistrík, J. Oravec, E. Jóna, A. Rýzková, M. Patáková, J. Findra, J. Štefanovič, L. Ďurič a i.). Pri tvorbe učebníc sa začali zohľadňovať prevažne praktické otázky.

V rokoch 1965 a 1966 sa konali konferencie o vyučovaní slovenského jazyka a literatúry, ktorých výstupom bol zborník *K teórii vyučovania slovenského jazyka a literatúry* (1968). Na konferenciách sa otvorila aj otázka o špeciálnej didaktike slovenského jazyka ako novej vednej disciplíny.

Začiatky formovania didaktiky slovenského jazyka boli poznačené „miešaním disciplín“, teórie jazykového vyučovania a čítania, resp. literatúry. Charakter jazykového vzdelávania bol systémovo-opisný a meniť sa začal až začiatkom 80. rokov, keď sa do popredia dostáva otázka komunikačno-poznávacieho modelu. Komunikačno-poznávací model je v súčasnej lingvodidaktike pomerne dobre prepracovaný, problém však vidíme v jeho implementácii do praxe neustále poznačenej tradičným prístupom.

### 3.2 Vymedzenie DSJ ako vednej disciplíny

Každá vedná disciplína je charakterizovaná niekoľkými atribútmi, bez ktorých by ako veda nemohla fungovať. Týmito atribútmi sú vlastná metodológia, prepracovaný systém, predmet a ciele skúmania. Patrí k nim aj prepracovaná terminológia a teoretické východiská.

Didaktika slovenského jazyka je základnou pedagogickou vedou a hraničnou vednou disciplínou. Je to vedná disciplína, ktorá skúma **obsahovú**<sup>11</sup> a **procesuálnu**<sup>12</sup> stránku vyučovania slovenského jazyka. M. Ligoš (2009, s. 14) jej prisudzuje atribúty *sprostredkujúcej, teoreticko-aplikačnej a praktickej disciplíny*. Uvedené atribúty sú zároveň funkciami didaktiky slovenského jazyka. Status DSJ ako vednej disciplíny naznačuje, že musí mať vlastný predmet a cieľ skúmania, vypracovanú metodológiu, systém, terminológiu, klasifikácie a pod.<sup>13</sup>

**Systém** DSJ tvoria viaceré navzájom súvisiace elementy utvárajúce vyučovací proces. Týmito prvkami môžu byť napríklad:

---

<sup>11</sup> Podrobnejšie sa ňou zaoberáme v 2. časti učebnice.

<sup>12</sup> Procesuálnu stránku rozoberáme v 3. časti učebnice.

<sup>13</sup> Všeobecne sa systému didaktiky venuje napr. I. Turek (2014, s. 21), ktorý zároveň načrtáva vzťahy medzi jednotlivými komponentmi.

- interakcia medzi žiakom a učiteľom, ich činnosť (učenie sa jazyka žiakom, vyučovanie jazyka pedagógom);
- systém cieľov (systém toho, čo sa má pri vyučovaní slovenského jazyka dosiahnuť – jazykové a komunikačné kompetencie);
- učivo slovenského jazyka, ktoré sa vďaka interakcii učiteľa a žiaka stáva dynamickým činiteľom, a to prostredníctvom metód, zásad, princípov, organizačných foriem či materiálnych prostriedkov.

Ako plnohodnotná vedná disciplína didaktika slovenského jazyka v praxi určuje:

- 1) ciele vyučovania slovenského jazyka (*čo vo vyučovaní dosiahnuť?*);
- 2) výber učiva – obsahovú zložku predmetu (*čo učiť?*);
- 3) voľbu metód – ide o metódy všeobecného i špecifického charakteru (*ako učiť?*);
- 4) organizačné formy vyučovania (*kedy a kde učiť?*);
- 5) materiálne podmienky vyučovania (vrátane pomôcok a technických prostriedkov; *pomocou čoho učiť?*); (porov. I. Turek, 2014).

J. Dravecký (2016, s. 8) zobrazuje systém didaktiky pomocou jednoduchej schémy:

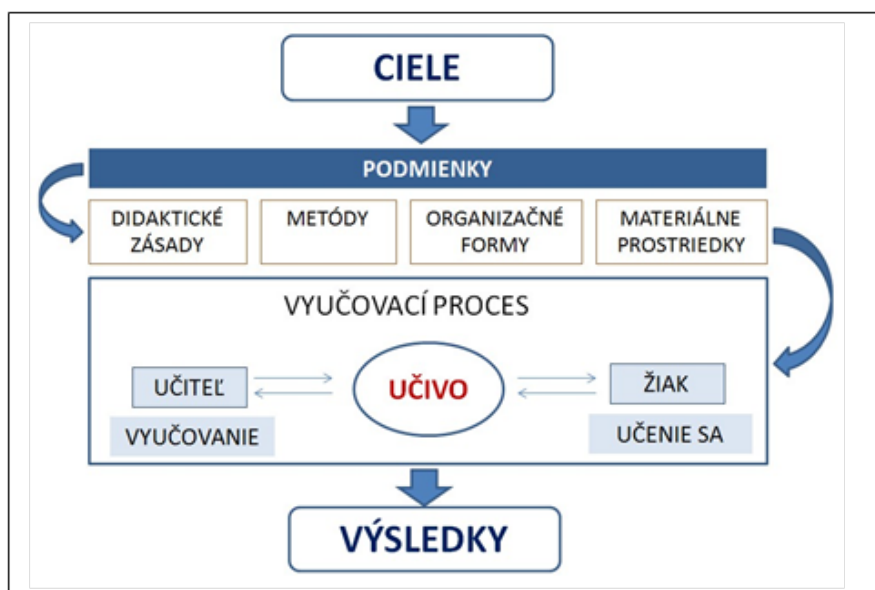


Schéma 3: Systém didaktiky

Ďalším atribútom DSJ sú presne formulované a vymedzené **ciele**. V. Betáková et al. (1984, s. 14) za cieľ DSJ považujú skúmanie cieľov učebného predmetu, obsahu, ktorý si majú žiaci osvojiť, skúmanie učebných osnov, učebníc a iných prostriedkov vyučovania, vlastného vyučovacieho a učebného procesu, metód, organizačných foriem, osobnosti učiteľa a pod. Úlohou DSJ je teda študentovi poskytnúť a sprostredkovať informácie teoretického i praktického charakteru. Praktické informácie sú odskúšané, overené praxou, niekoľkoročnými skúsenosťami iných pedagógov. Teoreticko-aplikačný charakter disciplíny

je daný tým, že študent má možnosť teoretické východiská overovať (aplikovať) priamo v praxi (počas priebežnej i súvislej praxe). S tým súvisí aj praktickosť disciplíny (študent dostáva návody, ako pracovať s konkrétnym učebným obsahom, akým spôsobom modifikovať učivo a pod.). Lingvodidaktiku môžeme potom definovať aj ako **odborovú, teoreticko-aplikačnú, samostatnú vednú disciplínu, zaoberajúcu sa obsahovou a procesuálnou stránkou vyučovania slovenského jazyka**. (Palenčárová et al., 2003; Ligoš, 2009; Liptáková et al., 2011). V. Betáková et al. (1984, s. 15) definujú DSJ jednoduchšie, a to ako hraničnú vednú disciplínu o výchove a vzdelávaní v slovenskom jazyku ako jazyku materinskom.

**Predmetom** skúmania je vyučovanie slovenského jazyka (jeho obsahová i procesuálna stránka), v ktorom prebieha interakcia medzi subjektmi vyučovania – žiakom (edukantom) a učiteľom (edukátorom). V systémovo-opisnom prístupe sa žiak chápal ako objekt vzdelávania, v komunikačno-kognitívnom modeli sa vníma v súlade s konštruktivistickým chápaním ako subjekt. Pedagóg vystupuje v pozícii facilitátora či mediátora informácií. Ide o správne stanovenie cieľov a úloh, obsahu a postupov, metód a foriem práce vo vyučovaní. Neposkytuje pritom návod, ale má pôsobiť ako motivant pre tvorivú prácu učiteľa.

Pri otázke **metodológie** je nutné poukázať na rozdiel medzi termínmi metodika a metodológia. Kým metodika označuje súbor metód používaných pri vyučovaní, metodológia je náukou o metódach a ich aplikácii. Metódy používané pedagógmi vo vyučovaní slovenského jazyka sú teda odlišné ako metódy, ktoré pri vedeckom výskume využívajú didaktici. Výber metód, ktoré odborová didaktika používa, závisí od stanovených hypotéz a riešeného problému. Základné členenie metód je na **empirické a teoretické**. V rovine empirického výskumu používa DSJ metódy vedeckého poznávania späté s realitou (*vedecké pozorovanie, experiment, interview, obsahová analýza pedagogických dokumentov, prípadová štúdia, projektívne techniky, merania* a podobne). V rovine teoretickej sa používa napríklad *myšlienkový experiment, metódy modelovania a formalizácie* (Skalková, 1999, s. 19). Iná typologizácia výskumu je na **kvantitatívny a kvalitatívny** a k nim prislúchajúce metódy. Kvantitatívnemu výskumu zodpovedajú viac empirické metódy, ktoré sú spojené s kvantitatívnymi analýzami. Empirické metódy však možno použiť aj pri kvalitatívnych výskumoch, napr. *neštruktúrované interview, menej štruktúrované pozorovanie, analýza dokumentov, autobiografií, biografii, korešpondencie, protokolov, inscenačných metód, simulačných hier* a podobne. Možno sem zaradiť aj *hermeneutické metódy* zamerané na pochopenie, interpretáciu výchovno-vzdelávacieho procesu, či *etnografiu* (ibid., s. 23). Tiež možno hovoriť o výskume **základnom a aplikovanom, čiastkovom či komplexnom**.

M. Ligoš (2009, s. 15) načrtol *kvantitatívne a kvalitatívne* metódy, s ktorými pracuje DSJ ako odborová didaktika, napr.: *pozorovanie* (štruktúrované, neštruktúrované, krátkodobé, dlhodobé...), *historická m.*, *porovnávacía* (komparatívna) *m.*, *logická analýza, štúdium školskej a pedagogickej dokumentácie, kvalifikačných prác učiteľov, produktov žiakov, príspevkov v tlači, štúdium meraní školskej inšpekcie a vzdelávacích inštitúcií* (PISA, PEARLS, OECD, ŠPÚ...), *analýza skúseností z praxe, m. prípadovej štúdie, merania výkonov žiakov* (T5, T9 a i.), *experiment, rozhovor, interview, analýza, interpretácia, anamnéza,*

*anketa, dotazník, škály, projektívne m. (skupinové, kresbové, verbálne m....), kazuistika, modelovanie, historická etnografia* a pod.<sup>14</sup> So spomínanými metódami bežný učiteľ vo vyučovaní slovenského jazyka nepracuje, pretože sú nad rámec jeho kompetencií. Výnimočne však môže daktoré z metód využívať, najmä pri hodnotení žiackych výsledkov práce, napr. skúmanie produktov svojich žiakov (portfóliá, písomné práce, pravopisné cvičenia a pod.).

### **Otázky a námety:**

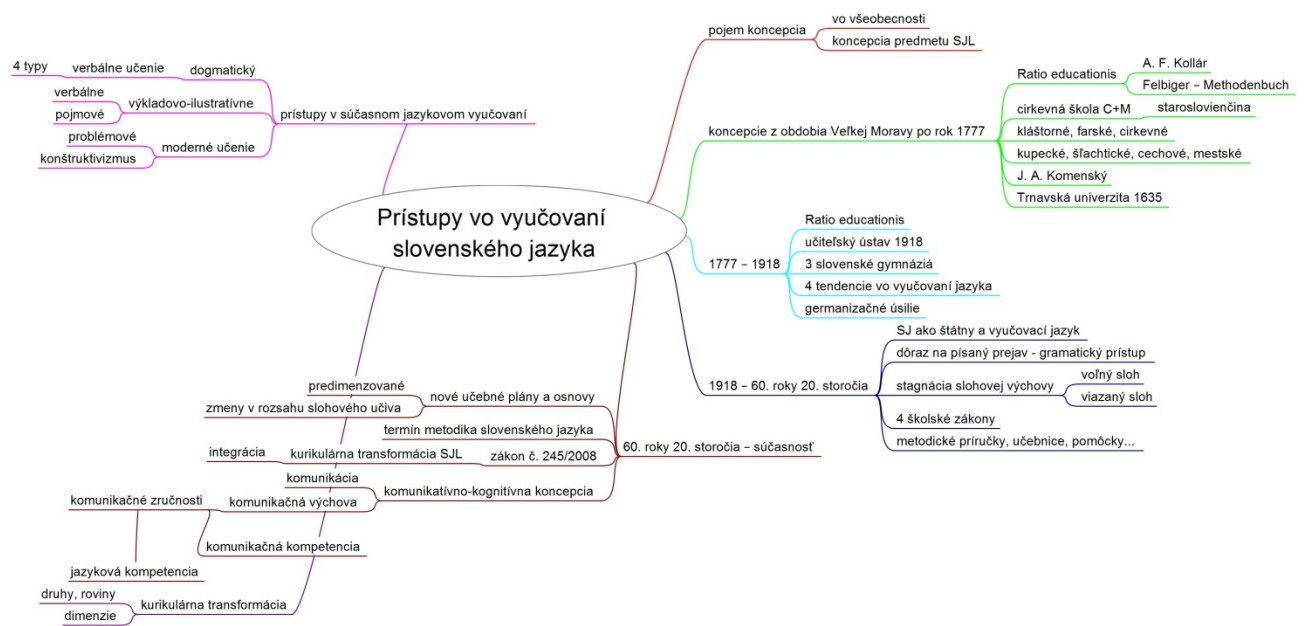
1. *Čo by ste zahrnuli pod pojem propedeutika DSJ? Odpoveď si znázorníte pomocou mapy alebo grafu.*
2. *Preštudujte si niekoľko čísel časopisu Slovenský jazyk a literatúra v škole a porovnajte vtedajšie a aktuálne otázky týkajúce sa vyučovania slovenského jazyka. Zo zistení vyvodte závery a referujte o nich v skupine.*
3. *Oboznámte sa s metodickými príručkami zo 70. rokov 20. storočia. Pozornosť môžete zamerať napríklad na obsahovú stránku materiálu, spôsob spracovania, grafické prevedenie, autorov príručky a pod.*
4. *Spomedzi metód DSJ si vyberte dve a zistite o nich čo najviac informácií. Svoje zistenia spracujte formou prezentácie.*
5. *Počas priebežnej pedagogickej praxe sa oboznámte s produktmi žiakov z predmetu slovenský jazyk. Zo zistení vypracujte závery a referujte o nich kolegom.*
6. *Vytvorte dotazník a anketu, ktorými budete sledovať ľubovoľný jav týkajúci sa vyučovania slovenského jazyka. Porovnajte ich.*
7. *Počas pedagogickej praxe vypracujte kazuistiku sledovaného žiaka. Využite pomoc pedagogických zamestnancov, príp. školského psychológa.*

## **4 Prístupy a koncepcie vo vyučovaní slovenského jazyka a slohu**

---

<sup>14</sup> Viac o metódach v Metodológii vied o výchove (Š. Švec at al., 1998).





### Po preštudovaní kapitoly by ste mali:

1. vedieť definovať koncepciu zo všeobecného hľadiska aj z aspektu DSJ;
2. získať prehľad o koncepciách vo vyučovaní slovenského jazyka v 4 historických etapách a zároveň ich stručne popísať;
3. vedieť charakterizovať komunikačno-poznávací model vo vyučovaní SJ a komunikačnú výchovu;
4. upevniť si poznatky o aktuálne používaných prístupoch vo vyučovaní SJ a prevládajúcich typoch učenia;
5. vedieť definovať myšlienkové operácie používané v predmete slovenský jazyk a uviesť príklady na každú z nich;
6. vedieť charakterizovať kurikulum, vymenovať jeho druhy, resp. roviny a dimenzie.

Výučbu slovenského jazyka počas viacerých historických období charakterizovali mnohé prístupy a náhľady. Každý prístup, koncepcia je reflexiou doby, v ktorej vyučovanie prebieha, preto sa v dejinách stretáme s často sa meniacimi koncepciami, daktorými rýchlo vznikajúcimi, ale aj rýchlo zanikajúcimi, inými dlhšie pretrvávajúcimi. Nie je ničím zvláštnym, že sa v rovnakej dobe objavujú dva diametrálne odlišné prístupy, často aj na hranici prijateľnosti (porov. gramatizmus a agramatizmus, prakticismus a teoretizovanie, vyučovanie slohu ako umenia a praktických zručností a pod.). Tieto prístupy odzrkadľujú spôsoby, akými sa doba vyrovnáva s realitou vzdelávania. Koniec-koncov, dnešný stav školstva je toho príkladom – hľadanie efektívnych prístupov, ktoré by dokázali zabezpečiť rozvoj stanovených kompetencií, neustále na seba narážajúce tradičné vzdelávanie a moderné prístupy, nepripravenosť systému pre prijatie inovácií, prístup tradične vzdelávaných pedagógov, od ktorých sa žiada novátorstvo a pod.

Prístupy vo vyučovaní slovenského jazyka z historického hľadiska nie sú dôkladne preskúmané, čiastočne im však pozornosť venoval M. Ligoš (porov. 2009a) vo svojej didaktike. Skôr než priblížime obdobia a jednotlivé koncepcie, považujeme za vhodné objasniť používané pojmy.

## 4.1 Koncepcia

Pojmom koncepcia vo všeobecnosti označujeme istú predstavu, plán, osnovu. Slovník cudzích slov (1997, s. 490) definuje koncepciu ako „spôsob poňatia, chápania výkladu určitého javu; základné hľadisko, vedúcu ideu, myšlienkovú osnovu, vysvetlenie javu; hlavný zámer...“. Podobne chápeme aj koncepcie vyučovacích predmetov, konkrétne slovenského jazyka a literatúry (ďalej len SJL). J. Jelínek (1979, In: M. Ligoš, 2009a, s. 47) ju popisuje ako „soubor princípů, na jejichž základě se stanoví cíl a úkoly vyučování mateřskému jazyku, jeho obsah i metody... z nichž vychází i koncepce učebnic, metodických knih, příruček i učebních pomůcek.“ M. Ligoš (2009a) hovorí o spôsobe, akým pristupujeme k predmetu SJL, akú dôležitosť mu pripisujeme, čo od neho očakávame, aké základné znaky v ňom vidíme a tiež, akým spôsobom ho chceme interpretovať a prezentovať. Ľ. Liptáková (2011, s. 14) ju definuje ako „istý spôsob chápania jeho základných parametrov (rozumej: parametrom predmetu SJL – pozn. M. B.), ako sú princípy, ciele, obsah, proces, výstupy, didaktická a školská komunikácia a ... celkový zmysel predmetu..., má otvorenú a dynamickú povahu“. Koncepcia je základnou bázou, od ktorej sa odvíjajú ostatné didaktické kategórie (princípy, ciele, obsah, proces a výstupy vyučovacieho predmetu, podoba didaktickej a školskej komunikácie);(porov. Liptáková et. al, 2011).

Vychádzajúc z viacerých pohľadov na pojem koncepcie vo vyučovaní slovenského jazyka ju môžeme jednoducho definovať ako *spôsob nazerania na predmet SJL*, pričom sa tieto spôsoby nazerania menia v súvislosti so zmenami spoločenskej situácie. Práve dynamický vývoj spoločnosti spôsobuje, že počas rozličných historických období sa náhľady, „koncepcie“ na vyučovanie materinského jazyka menili. Aj v súčasnej dobe musíme predpokladať, že momentálne preferovaná komunikačno-poznávacia koncepcia raz stratí svoje opodstatnenie a nahradí ju novšia, pre novú spoločnosť vyhovujúcejšia koncepcia.

### 4.1.1 Historický prierez koncepciami a prístupmi vo vyučovaní slovenského jazyka

Na úvod kapitoly si dovoľíme parafrázovať českú didaktičku M. Čechovú, ktorá sa na margo reformy vyjadrila, že *nijaká reforma školy nespasí, ak ju vzdelaný učiteľ neprijme za svoju*. Azda aj tento fakt je prekážkou pre novšie a moderné jazykové vyučovanie. Chýbajú pedagógovia, ktorí sú vzdelávaní pre modernú spoločnosť, v moderných podmienkach a modernými metódami. Absolvent pedagogickej fakulty neprijme moderné prvky, ak ich sám nezažil a nemal možnosť si ich vyskúšať. Nie je tajomstvom, že pedagogické fakulty vzdelávajú zastaranými metódami, často bez prihliadania na reálnu pedagogickú prax.

Dynamiku prístupov vo vyučovaní slovenského jazyka charakterizujú aj koncepcie, ktoré spracoval M. Ligoš v didaktike Základy jazykového a literárneho vzdelávania I. (2009a, s. 46

– 60) na základe štúdia Dejín pedagogiky (Brťková et al., 2000). Problematiku rozpracoval do štyroch rámcových období:

1. od čias Veľkej Moravy po vydanie Ratio educationis (1777)
2. 1777 – 1918 (vznik ČSR)
3. 1918 – 60. roky 20. storočia
4. 60. roky – súčasnosť

#### **4.1.1.1 Prístupy vo vyučovaní slovenského jazyka od čias Veľkej Moravy po vydanie Ratio educationis**

Počiatky inštitucionálneho vzdelávania na našom území siahajú do čias Veľkej Moravy, keď na naše územie prichádza byzantská misia. Solúnski bratia (pôvodom z Thesaloník, ktoré Slovieni nazývali skrátene Solún) mali pravdepodobne slovanský pôvod a obaja boli bilingvistami (porov. M. Kučera, 2005, s. 104), t. j. ovládali gréčtinu i slovienčinu. Predchádzajúce štúdium (Konštantínovo na cisárskej dvorskej vysokej škole v Konštantínopole a Metodovo na právnickej škole v Solúne) a dôkladná znalosť slovienskeho jazyka ich predurčili na úspešnú misiu. Na Veľkej Morave, kam vierozvestovia prichádzajú, sa používala stará slovienčina, ktorú použili ako základ pre nový útvar – staroslovienu. Krátko po príchode zakladajú bratia cirkevné učilište pre kňazov so špeciálnym kristianizačným programom – vychovávať kňazov, aby mohli ďalej šíriť kresťanstvo a vzdelávať ľud v základných oblastiach. Prvé učilište sa podľa tradície nachádzalo v Osvětimanoch v blízkosti veľkomoravského hradiska (Kučera, 2005, s. 116) a predstavovalo na tú dobu prevratnú a jedinečnú školu, v ktorej sa po prvýkrát vyučovalo v slovienskom, materinskom jazyku. Úlohou učilišťa bolo profilovať budúcich kňazov a a rehoľníkov, ktorí by po odchode byzantských bratov pokračovali v ich práci. Pomocníci Konštantína a Metoda študovali najmä náboženské texty v hlaholike a neskôr v cyrilike. Okrem domácej podoby jazyka sa učili staroslovienu (písmom i slovom), latinčinu, gréčtinu a hebrejčinu. Základom sa stala výučba gramatiky, hudby a kresťanských učení. Pri výučbe domáceho jazyka šlo predovšetkým o elementárne znalosti (vedieť písať a čítať), neskôr sa študenti orientovali na rétoriku a prekladateľstvo. Žiaci a pomocníci Konštantína a Metoda neskôr vyučovali aj jednoduchý ľud, a to čítať, písať, základy kresťanstva či zákonodarstva a všeobecného poriadku. Predpokladáme však, že už jestvovali aj svetské školy, v ktorých sa pripravovali predstavitelia vyšších vrstiev spoločnosti. Cirkevná škola vznikla aj v Blatnohrade u Kocel'a, ktorý solúnskym bratom „poskytol“ 50 žiakov. Úlohou Konštantína a Metoda bolo pripraviť žiakov blatenskej školy, budúcich kňazov, na pastoráciu v slovienskej liturgii. Význam byzantskej misie nie je ani dnes dostatočne docenený, význam misie solúnskych bratov redukuje často len na preklad Písma a prínos kresťanských hodnôt. V skutočnosti bol však ich vklad do našich dejín oveľa širší. Ich zásluhou bol starosloviensky jazyk povýšený pápežom Hadriánom II. na 4. liturgický jazyk (868), čím konkuroval starým prepracovaným a uznávaným jazykom. Pre Konštantína nebol materinský jazyk len dorozumievacím prostriedkom, ale aj „atribútom národnej svojprávosti, suverenity a rovnoprávnosti“ (Kučera, 2005, s. 124). Povýšenie staroslovienu teda pozdvihlo aj starých Slovákov ako národ, vyzdvihlo ich význam medzi ostatnými vyspelými národmi. Na

záver len poznamenáme, že Hadrián II. po povýšení staroslovienčiny na liturgický jazyk položil knihy preložené Konštantínom a Metodom na oltár a za prítomnosti cirkevných predstaviteľov (i odporcov staroslovienčiny) nad nimi slávil slávnostnú svätú omšu. V ďalších dňoch sa na počesť tejto udalosti v Ríme v štyroch kostoloch slávili sväté omše v slovienskom jazyku (porov. Kučera, 2005, s. 126 – 127).

Staroslovienčina sa prostredníctvom žiakov Konštantína a Metoda, po ich vyhnaní z Veľkej Moravy, šírila aj v okolitých i vzdialenejších krajinách. Kultúrna podoba nášho domáceho jazyka mala teda širokú pôsobnosť a dôležité postavenie. V neskoršom stredoveku sa však situácia zmenila a úradným jazykom sa znova stáva latinčina. Popri latinčine sa už presadzuje i nemčina a tiež slovakizovaná čeština. Vzdelávanie malo náboženský charakter s jadrom v trívii a kvadrívii. Vznikali farské, katedrálne a kláštorné školy, ale aj mestské, cechové, šľachtické, kupecké a partikulárne školy. Učila sa abeceda, čítanie a písanie (aj v národných jazykoch), pričom sa začína pociťovať potreba vyučovania v materinskom jazyku. Na elementárne znalosti nadväzovalo trívium (gramatika, rétorika, dialektika), na vyššom stupni kvadrívium (aritmetika, geometria, astronómia, muzika). Vyučovalo sa hlavne memorovaním cirkevných textov, v popredí bolo slovné, verbálne, knižné vzdelanie s dôrazom na nábožensko-mravnú zložku (porov. Skalková, 1999, s. 30). Odlišné boli prístupy v helenistických kláštorných školách orientovaných na sedem slobodných umení (septem artes liberales; gramatika, rétorika, dialektika, aritmetika, geometria, hudba, astronómia) a v prípade šľachtického vzdelávania upraveného na sedem rytierskych cností (jazda na koni, plávanie, strelba, zápasy, lov, šach, písanie veršov). Deti roľníkov sa inštitucionálne nevzdelávali, ich vzdelávanie záviselo od prístupu rodičov, bolo založené na predávaní ústnych tradícií a folklóru. V 12. – 13. stor. vzniká už záujem o vzdelávanie mešťanov a v 14. storočí vzniká 1. vysoká škola na vtedajšom spoločnom území – Karlova univerzita v Prahe (1348). V roku 1465 Matej Korvín založil v Bratislave 1. vysokú školu na Slovensku – Academiū Istropolitanu. Viacerí slovenskí učitelia odchádzali študovať do Prahy a zostávali tam pôsobiť. Niektorí z nich sa vracali domov, no pod vplyvom českého jazyka ich slovenčina nadobudla prvky bohemizmov a zmenila sa na tzv. slovakizovanú češtinu.

V období humanizmu a renesancie (16. – 17. storočie) sa čoraz viac začína pociťovať potreba vyučovať v domácom jazyku, a to ako základ k získaniu elementárnej gramotnosti. Kľúčovou osobnosťou je J. A. Komenský, ktorý zdôrazňuje potrebu vyučovať oficiálny latinský jazyk na pozadí materinského. Prístup Komenského je pragmatický, založený na vyučovaní reči a komunikačných zručností (i keď ich sám takto neoznačuje). J. A. Komenský sa pričínil o zavedenie triedno-hodinového systému vo vyučovaní, zaviedol hromadné vyučovanie s ročníkmi a odporúčal vzdelávať deti od veku šiestich rokov.

Významným medzníkom bolo aj založenie Trnavskej univerzity (1635), na ktorej sa pestovali národnouvedomovacie aktivity a rozvíjala sa slovenčina ako spisovný jazyk.

#### **4.1.1.2 Prístupy vo vyučovaní SJ od roku 1777 po vznik Československej republiky (1918)**

Tereziánske obdobie (18. a 19. storočie) je charakterizované germanizačnými snahami Márie Terézie a Jozefa II. a posilňovaním habsburskej monarchie s úradným jazykom nemeckým. Panovníčka si uvedomovala potrebu vzdelaného národa, preto zaviedla vzdelávanie v materinskom, obyčajnému ľudu zrozumiteľnom jazyku. Hovoríme o prvom uzákonenom inštitucionalizovanom vzdelávaní v domácom jazyku na našom území. Počas povinnej školskej dochádzky mali žiaci primárneho vzdelávania získať elementárnu gramotnosť – čítať, písať, počítať, a po jej zvládnutí sa mali na vyšších stupňoch učiť nemecký jazyk. Povinnú šesťročnú školskú dochádzku, okrem iného, uzákonila panovníčka v niekoľkozväzkovom dokumente *Ratio educationis* (1777), ktorý vypracoval *Adam František Kollár*. *Ratio educationis* zároveň predstavuje prvý oficiálny školský poriadok s povahou školského zákona, 1. školský zákon (M. Ligoš, 2009, s. 49). Pre vyučovanie materinského jazyka spracoval bratislavský rodák *J. L. Felbiger* metodickú príručku *Methodenbuch* (1777), ktorá sa používala až do roku 1918. Príručka podporovala formálne, praktické a utilitaristické zameranie, zdôrazňoval sa písomný prejav, praktické písomnosti a reprodukcia. J. I. Felbiger charakterizoval sloh ako „spôsob, ako mala mládež slová a myšlienky voliť a ich používať, aby sa to s účelom veci, o ktorej sa má hovoriť, zrovnávalo“ (podľa M. Čechovej, 1985, s. 20). Zdôrazňoval pritom písaný prejav. Žiak nižšieho vzdelávania (8 – 11 rokov) mal ovládať jednoduchú reprodukciu, starší žiaci písali jednoduché písomnosti, avšak podľa vopred naučených vzorov, bez zapisovania vlastného myslenia (doklady o tom nájdeme aj v príručkách 18. a 19. storočia); (M. Čechová, *ibid.*, s. 23). Táto tendencia preferovania písomného prejavu a zároveň reprodukovania, drilovania a memorovania sa vo vyučovaní slovenského jazyka zachovala až do konca 20. storočia, keď ju „vytlačila“ komunikačná koncepcia. V daktorých školách by sme však pozostatky tohto prístupu našli aj dnes. Komunikačná koncepcia nahradila gramatizačné a katechizačné prístupy vo vyučovaní, typické učením „o jazyku a jeho gramatike, avšak bez jazyka“. Popri gramatickom prístupe do vyučovania preniká Grimmov antigramatický smer, ktorý kladie dôraz na prácu s textom ako východiskom na jazykovo-štylizačnú a slohovú stránku vyučovania. Kompromis medzi týmito dvoma prístupmi našiel profesor G. Adolf Lindner, ktorý rozlišuje vo vyučovaní materinského jazyka cieľ praktický, formálny a materiálny, t. j. porozumieť komunikátom, naučiť sa myslieť prostredníctvom jazyka a získať tak vedomosti.

V roku 1819 bol založený Učiteľský ústav v Spišskej Kapitule. V roku 1820 tu G. Paleš vydal dielo *Pedagogika slovenská pre triviálne školy biskupstva Spišského*. Z iniciatívy samých učiteľov sa začali vydávať učebné osnovy, učebnice a metodické príručky. V roku 1868 sa uskutočnila školská reforma, v ktorej sa povinná školská dochádzka predĺžila na 8 rokov a tiež vznikli 3 slovenské gymnáziá (Revúca, Martin, Kláštor pod Znievom).

M. Ligoš (2009, s. 52) konštatuje, že obdobie do roku 1918 charakterizovali vo vyučovaní slovenčiny tieto protichodné tendencie:

- gramatizmus – agramatizmus;
- katechizovanie – voľné vyučovanie;
- teoretizovanie – pragmatizmus (utilitarizmus);
- tradičný – reformný (alternatívny). prístup.

#### 4.1.1.3 Prístupy vo vyučovaní SJ od roku 1918 do 60. rokov 20. storočia

Rok 1918 je v histórii Slovákov prelomovým, rokom vzniku Československa a uznania štátnosti Slovákov a slovenského jazyka ako národného, úradného a vyučovacieho jazyka. Cieľom vyučovania slovenského jazyka bolo podľa K. Jelínka (1930, s. 8, In: Ligoš, 2009a, s. 53) „rozumieť spisovnej reči počutej, čítanej i napísanej. Vyjadrovať ňou myšlienky ústne i písomne správne, výrazne a zrozumiteľne. Čítať správne a s porozumením tlačené i písané. Príležitostne vstúpiť do známosti základných tvarov i druhov písomníctva národného a zmienky o spisovateľoch.“ Dôraz sa kládol na praktické zručnosti – pravopis, jazyk a slohové zručnosti založené na reprodukcii. Proti reprodukčnému prístupu sa postavili daktori jazykovedci a pedagógovia (F. Trávníček, V. Ertl, O. Chlup a iní), ktorí zdôrazňovali, že žiaci sa nemajú učiť jazyk imitatívne a inštinktívne, ale učivo má byť jazykovo i psychologicky premyslene koncipované. Na ľudovej škole sa podľa nich mala učiť praktická, nie vedecká gramatika. Spomínané úsilie zavŕšil prístup členov Pražského lingvistického krúžku (predseda B. Havránek), ktorí predstavili novú koncepciu založenú na poznatkoch štruktúrnej a funkčnej lingvistiky. Dôraz kládli na funkciu jazykových prostriedkov v reči, prevládala indukčná metóda (východiskový text, práca s textom, osvojovanie si javu, poučka, cvičenia a úlohy).

V slohovej výchove nastal na prelome 19. a 20. storočia zvrät (F. B. Škorpil, 1930; In: M. Čechová, 1985, s. 23). M. Čechová (ibid.) definuje cieľ slohovej výučby ako „vyučovanie v umení štylistického tvorenia“, keď sa sloh začína chápať ako istý druh umenia (neskôr bol tento postoj ostro kritizovaný). Utilitaristické tendencie sa stretávajú s estetizujúcimi. Vyučovanie slohu bolo však postupne doceňované, napr. T. Glos (In: Čechová, 1985, s. 24) zvyšuje slohové vyučovanie na úroveň jazykového: „Cieľom jazykového vyučovania ... je, aby sa žiaci naučili reči materskej v slove i v písme dokonale rozumieť, svoje myšlienky ústne a písomne vyjadrovať, a to správne a plynulo. ... aby žiaci nadobudli obratnosť v umení tvoriť, skladať samostatné, osobitné a svojrázne celky slohové.“ V 20. – 30. rokoch, napriek úsiliu mnohých autorov (napr. F. Trávníček, O. Kádner), teória slohovej výchovy stagnuje, pretože doterajšie prístupy nepriniesli očakávané výsledky. Žiaci nižších škôl (obecných, mešťanských) sa venujú praktickému viazanému slohu kombinovanému so slohom voľným. Na gymnáziách sa študenti zameriavali na teroretické poznatky (prevládalo teda verbálne učenie a memorovanie ako vplyv Herbartových téz); (M. Čechová, 1985, s. 25). V 30. rokoch bolo slohové učivo zaradované medzi jazykové učivo, sloh nevytváral samostatný systém (vplyv Havránkovho funkčného hľadiska (1932) a zavedenia pojmu funkčný štýl). Neskôr bol sloh (štylistická zložka) prepojený s literárnou zložkou. V rokoch 1946 – 1947 J. V. Bečka experimentálne začal systematicky vyučovať sloh na vyššom stupni gymnázia v Prahe, vyučoval podľa učebníc (Jelínek – Haller, Jazyk mateřský), kde sa slohové učivo nevyčleňovalo<sup>15</sup>. Popri jazykovom učive boli v učebnici len malé poznámky o slohu, resp. odkazy, pretože sa plánovala samostatná učebnica na vyučovanie slohu (napokon nevyšla). Rovnako tomu bolo aj na štvorročných gymnáziách, teória slohu bola obmedzená.

<sup>15</sup> Slohové časti sme spracovali s použitím publikácie M. Čechovej Vyučování slohu (1985).

V tomto období vychádza viacero učebníc a metodických príručiek, v ktorých sa uplatňuje buď gramatický, alebo agramatický prístup. Gramatický prístup vo vyučovaní slovenského jazyka pretrval dodnes.

Obdobím viditeľnejších zmien bol rok 1948, keď boli u nás vydané 4 základné školské zákony: *zákon o úprave jednotného školstva* (1948), *zákon o všeobecnovzdelávacom školstve a učiteľských prípravkách* (1953), *zákon k nižšiemu školstvu* (1960), tzv. 4. zákon – *zákon č. 29/1984 o sústave základných a stredných škôl*. V súvislosti s týmto zákonom boli v r. 1984 vyhlásené aj zákony o školských zariadeniach a štátnej správe v školstve. Posledné dva boli prijaté v rámci dokumentu *Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy* (1976). Novovzniknuté zákony, reagujúce na požiadavky vtedajšej doby, ovplyvnili aj vyučovanie materinského jazyka. Nové učebnice boli teoreticky náročné, obnovuje sa formálna gramatika najmä preexponovaním tvaroslovía, prevažuje cyklické usporiadanie učiva a v úplnom úzadí stojí komunikačná funkcia jazyka. Sloh tvoril súčasť literárnej výchovy. Situácia pretrvala až do 80. rokov 20. storočia („nástup“ komunikačno-kognitívnej koncepcie). J. Ballay (In: Ihnátková, 1980, s. 132) sa vyjadril o potrebe prestavby obsahu, ktorý je založený na tradičnej pomenúvaco-opisno-klasifikačno-rozborovej gramatike a pravopisnom drile a kritizuje v tom čase nové učebné osnovy (z roku 1978), ktoré inováciu síce deklarujú, ale obsahová prestavba spočíva len v presunutí obsahových prvkov do vyšších ročníkov a v časovej distribúcii.

V 50. rokoch sa ozývajú prvé hlasy, aby sa sloh učil, slohový proces bol rozdelený do fáz a vznikala myšlienka prepojenia slohu s umeleckou literatúrou. Zdôrazňovali sa teda tie funkcie slohu, ktoré súviseli s literatúrou. Starší metodici (ešte aj v 20. rokoch 20. storočia) odporúčali s vyučovaním slohovej výchovy začať až v 3. – 4. ročníku, keď žiak zvládol tzv. mluvnícke učivo. Súviselo to predovšetkým s osvojením elementárnej zručnosti písania a kladeného dôrazu na písanie (M. Čechová, 1985, s. 29). Popri týchto názoroch však stáli aj názory, aby sa s vyučovaním slohovej výchovy začínalo súbežne s vyučovaním materinského jazyka. V 70. rokoch vznikla myšlienka tzv. voľných slohových tém ako protest voči viazaným prejavom. Šlo o dva extrémne prístupy, ktoré sa v praxi neosvedčili. V slohu zohrával dôležitú úlohu pravopis, čím sloh do istej miery suploval gramatické učivo. Preceňovanie pravopisu v slohu súviselo s už spomínanou pozíciou písomného prejavu (ibid., s. 72).

Ako zaujímavosť k tomuto obdobiu uvádzame zápis z obecnej kroniky z obce Slovenská Nová Ves, ktorej riaditeľ málotriednej školy J. Golis (zapisovateľ kroniky) zaznamenal, že v školskom roku 1954–55 sa na „*docvičovanie gramatických poučiek zaviedli diktáty*“, pretože predmet slovenský jazyk bol na najnižšej úrovni. *Učebné osnovy z rokov 1955 – 56 sú preplnené (preto Povereníctvo školstva vydalo Metodické state, s rozplánovaním učebnej látky na mesiace), posilnilo sa písanie diktátov, pretože neustále najviac žiakov neprospievalo zo slovenčiny.* Okrem iného spomína, že pre názornosť bola zavedená technika kreslenia farebnými kriedami. *V školskom roku 1956–57 bol počet hodín venovaný rozvíjaniu poznania a reči znížený o 1 vyučovaciu hodinu.*

#### 4.1.1.4 Prístupy vo vyučovaní od 60. rokov 20. storočia

Zlomový moment v československej didaktike nastal v 60. rokoch, ktoré sú charakteristické školskou reformou reagujúcou na reorganizáciu československej školskej sústavy. Boli vypracované nové učebné plány a osnovy (teda aj pre predmet slovenský jazyk a literatúra) a platili až do 80. rokov 20. storočia. Osnovy sa však viackrát upravovali a na základe dokumentu *Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy* boli v r. 1978 spracované dočasné učebné osnovy SJL pre všetky stupne vzdelávania.

Teória vyučovania SJ sa začala označovať ako metodika slovenského jazyka. Vychádzali nové metodiky a didaktiky slovenského jazyka, príručky, didaktické materiály a pomôcky, jazykové a slohové vyučovanie sa začali postupne integrovať, no zatiaľ len v deklaratívnej podobe. Učebný obsah bol predimenzovaný, predstavoval skrátenu verziu lingvistiky, prevládal štrukturalistický prístup. Učebnice boli založené na cyklickom usporiadaní učiva, pokiaľ ide o slohové učivo, bolo zamerané prakticky, teoretické vedomosti o slohu získaval žiak až na strednej škole. J. Průcha (In: Ihnátková et al., 1980, s. 105) v 80. rokoch, uvedomujúc si potrebu prestavby, predovšetkým obsahovej stránky jazykového vyučovania, navrhuje uplatniť inovačné trendy rešpektujúce komunikačné potreby človeka a naučiť žiaka tieto potreby uspokojovať už v škole. Tento trend označil ako komunikačnú koncepciu<sup>16</sup> a vychádzal pritom z vyučovania materinského jazyka v zahraničí (Rusko, Maďarsko, Nemecko a pod.).

Potreba zmeny sa pociťovala už dlhšie a spoločnosť cítila potrebu reformy. Stimulom boli požiadavky spoločnosti formulované na *Zasadani ÚV KSČ a ÚKSS 3. a 4. júla 1973 a v máji 1974*. Zo stretnutí vyplynuli požiadavky nového výberu a usporiadania obsahu a nových efektívnejších metód (Ihnátková, In: Ihnátková et al., 1980, s. 155). Zvrat nastal v 1. polovici 80. rokov 20. storočia s príchodom komunikačno-kognitívneho modelu vyučovania, ktorý nadväzuje na funkčno-komunikačné chápanie z 30. rokov. Model je založený na teórii pražskej štrukturalistickej lingvistickej školy, ktorá priniesla do jazykovedy tzv. komunikačno-pragmatický obrat (prechod od systémovej lingvistiky ku komunikačne orientovanej lingvistike). Tento prístup sa odzrkadlil aj vo vyučovaní materinského jazyka (komunikačne a zážitkovo orientované vyučovanie), prevažne v reorganizácii cieľov a zameraní na rozvíjanie jazykových kompetencií a kľúčových kompetencií žiakov. Úsilie o implementáciu komunikačno-kognitívneho modelu sa zavŕšilo v kurikulárnej reforme predmetu slovenský jazyk a literatúra, ktorá transformovala predmet na princípoch didaktického konštruktivismu (Hincová, 2015).

Zmeny nastali aj vo vyučovaní slohu. V roku 1985 – 1989 sa vykonali prvé úpravy, týkajúce sa rozsahu učebnej látky. Záväzné dokumenty určovali, do akej hĺbky sa majú tradičné slohové postupy preberať, problematika sa rozšírila o informatívne slohové postupy

---

<sup>16</sup> Koncepciu objasnili jazykovedci na V. medzinárodnom kongrese aplikovanej lingvistiky v Montreali 20. – 26. augusta 1978 v rámci sekcie pre vyučovanie materinského jazyka (J. Průcha, In: Ihnátková, 1980, s. 105). Odporúčame si problematiku a konkrétne návrhy či prognózy zástupcov jednotlivých krajín preštudovať v citovanom zdroji.



a formy spoločenského styku, upravil sa počet písomných prác. Chýbalo však neformálne spracovanie obsahovej a cieľovej stránky a systematický prístup k rozširovaniu slovej zásoby. Dôraz sa neustále kládol na písomnú formu prejavov. Učítelia imitovali vyučovacie modely, pociťovali neistotu, chýbala prepojenosť vedomostí s praktickými činnosťami a tiež teoretická rozpracovanosť pre podmienky školy. Rozvíjal sa objektívny sloh (žiaka naučiť jednotlivé štýly v teoretickej i aplikačnej rovine), pričom individuálny sloh bol ignorovaný (porov. M. Čechová, 1985).

Najaktuálnejším a moderným zákonom je *zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní z 22. 5. 2008 (tzv. školský zákon) s účinnosťou od 1. 9. 2008*. Na jeho základe sa začína nová školská reforma, meniaci postavenie žiaka a učiteľa vo vyučovaní – zo žiaka ako objektu sa stáva subjekt a učiteľ sa z pozície vševediaceho organizátora vyučovania dostáva do úlohy facilitátora, mediátora. Ďalším znakom je vypracovaný systém kľúčových kompetencií, pre predmet slovenský jazyk sú to kompetencie počúvanie, hovorenie, čítanie a písanie s porozumením. Vo vyučovaní sa začína uplatňovať konštruktivistický prístup – žiakov výkon je predovšetkým príspevkom k objaveniu a osvojeniu si nového poznatku a predmetom klasifikácie či verbálneho ocenenia sa stáva až sekundárne. Tento prístup je kladený do ostrej opozície voči transmisívnemu modelu vzdelávania.

O celkovej prestavbe predmetu slovenský jazyk sa zmiňuje K. Hincová (2015, s. 10) v publikácii *Východiská, ciele a koncepcia kurikulárnej prestavby predmetu slovenský jazyk a literatúra na ZŠ a SŠ*, ktorá je reflexiou stavu doterajšieho vyučovania slovenského jazyka. Na základe projektu sa vytvoril kompletný obsahový štandard pre SJL, rozpracoval sa výkonový vzdelávací štandard v rámci dokumentu *Návrh kurikulárnej transformácie predmetu slovenský jazyk a literatúra (2007)*. Zmeny sa odzrkadlili (Hincová, 2015, s. 13):

- a) v sústave vzdelávacích cieľov (orientácia na kompetenčno-pojmový model vzdelávania, interaktívne využívanie komunikačných nástrojov);
- b) v obsahovom usporiadaní predmetu (v popredí sú komunikačné kompetencie, v úzadí jazykové pojmy, ústup od tendencie obsiahnuť „školskú podobu“ vednej disciplíny, redukcia obsahu, akcent na vlastnú tvorbu, prácu s informáciami, čitateľská gramotnosť, schopnosť argumentácie a pod.);
- c) v realizačnej rovine vzdelávania (konštruktivistický prístup – nahradil tradičné vyučovanie);
- d) v integrácii zložiek<sup>17</sup> – zlúčení, prepojení najmä jazykovej a slohovej zložky. Integrácia sa prejavuje vo využívaní poznatkov jazykového systému v konkrétnych prejavoch; Cieľom vyučovania slohu bolo aj v minulosti vypestovať funkčný jazykový prejav, pričom sa nevytvárali vedomosti a zručnosti, ale úlohou vyučovania SJ bolo naučiť žiakov recipovať a produkovať text. Tento cieľ pomáha napĺňať aj slohová zložka (V. Betáková – Ž. Tarcalová, 1984, s. 184). Prvýkrát sa integrácia zložiek uplatnila v učebniciach slovenského jazyka od autorky E. Tibenskej. Tie sa však stretli s nepochopením pedagógov a boli z ich strany označené ako chaotické. Postupne ich nahradili učebnice J. Krajčovičovej.

---

<sup>17</sup>Pridala M. Beláková.

Integrácia zložiek sa podľa J. Palenčárovej et al. (2003, s. 14) prejavuje vo viacerých oblastiach:

- na hodinách venovaných jazyku si žiaci upevňujú a prakticky precvičujú aj poznatky zo slohovej a literárnej zložky;
- na hodinách slohovej výchovy žiaci aplikujú poznatky získané v jazykovom vyučovaní – pri reproduktívnych a produktívnych činnostiach.

„Náplňou predmetu sa stáva problém poznávania, uvedomovania si a osvojovania a kultivovania materinského jazyka až po úroveň jazykovej a komunikačnej kompetencie i performancie v intenciách dosahovania istej úrovne jazykovej kultúry žiaka. V tradičnom poňatí šlo skôr o proces poznávania jazyka a súboru jazykových prostriedkov v duchu opisnej, štruktúrnej a systémovej lingvistiky – osvojenie prevažne gramatiky a pravopisu, do popredia vystupovali pojmy ako jazyk, jazykový systém, norma. Teraz sústava jazykovedných poznatkov (termínov, pojmov) má slúžiť ako opora na získavanie špecifických kľúčových kompetencií žiakov.“ (M. Ligoš, 2009a, s. 103).

## 4.2 Komunikačno-poznávacia koncepcia vo vyučovaní materinského jazyka

Do rámca moderného vyučovania sa začleňuje komunikačno-poznávacia koncepcia vyučovania, ktorá vychádza z komunikačno-poznávacieho princípu vo vyučovaní slovenského jazyka. Teoretické zdroje má v 60. rokoch minulého storočia, dôrazne na ňu vtedy upozorňovali F. Miko, J. Kačala, J. Horecký, kritizujúci vtedajšiu obsahovú i procesúalnu stránku vyučovania slovenského jazyka a literatúry. Vo vyjadreniach J. Horeckého (1980) prevláda dôraz na systémovo-opisný prístup, no langueová zložka je striktne prepojená s parolovou (Beláková, In: Bílik et al., 2011, s. 29). Komunikačná koncepcia jazykového vzdelávania čerpá z poznatkov o ľudskej verbálnej (rečovej) činnosti a o sociálnej (jazykovej i nejazykovej) komunikácii, skúmaných psycholingvistikou a sociolingvistikou, neurolingvistikou, funkčnou štylistikou a rétorikou, semiotikou a pod.“ (ibid., s. 32). Označenie koncepcie ako komunikačno-kognitívnej vychádza jednak z rečových aktov používateľov jazyka (žiacov), ale aj zo sumy osvojených poznatkov. Sumár vedomostí je predpokladom k úspešnej komunikácii, pretože komunikujúci musia disponovať poznatkami na rovnakej, príp. približnej úrovni, ako hovorí aj J. Horecký (1980, s. 19): „Aby sa jazyková komunikácia realizovala naplno, musia mať účastníci komunikácie nielen spoločný kód – spoločný jazyk, ale aj spoločné alebo veľmi blízke encyklopedické vedomosti...“

V súvislosti s ňou sa objavuje aj pojem **komunikačná výchova** (90. roky 20. stor.) či **komunikačné vyučovanie**, prezentujúce praktický charakter výchovy v jazyku. Pojem komunikačné vyučovanie prevzala DSJ z didaktiky cudzích jazykov (Palenčárová et al., 2003, s. 15) a objavuje sa od začiatku 70. rokov 20. storočia. S preferovaním komunikačnej funkcie jazyka sa aj vo vyučovaní materinského jazyka začínajú uprednostňovať komunikačné činnosti a zručnosti – žiaci majú systém poznávať na pozadí týchto zručností. Východiskom

je teda pragmalingvistika<sup>18</sup>, ktorá nechápe jazyk ako systém rečových tvarov, ale ako súčasť ľudského správania – ľudia pri hovorení konajú (niečo tvrdia, prikazujú, získavajú informácie a pod.);(Palenčárová et al., 2003, s. 16). Komunikačná výchova má žiakov prakticky pripravovať na každodenné dorozumievanie v rozličných komunikačných situáciách prostredníctvom jazykových i mimojazykových prostriedkov. Jej cieľom je teda dosiahnutie komunikačnej kompetencie ako jednej z kľúčových kompetencií.

Podstatu komunikačnej výchovy tvoria 4 komunikačné zručnosti: počúvanie, čítanie, písanie a hovorenie s porozumením (zručnostiam sa bližšie venujeme v kapitole 5.1 *Hierarchizácia cieľov edukácie*).

Ako poznamenáva M. Ligoš (2009a, s. 10), v didaktike odlišujeme komunikačnú a jazykovú výchovu. Na komunikačnú výchovu možno nahliadať z pozície jazyka, jazykových činností, zručností, no aj z hľadiska komunikácie, komunikačného vedomia, činností a zručností, pričom ide o ich prienik. Zložkou komunikačnej kompetencie a jej predpokladom je zvládnutie jazykovej platformy. Pridávajú sa však aj nonverbálne prvky a prejavy (obrazy, pantomimické znázornenia a pod.). Komunikačná výchova teda podľa K. Šebestu (In: Ligoš, 2009a, s. 11) rozlišuje spôsobilosti jazykové a komunikačné, jazykovú a komunikačnú výchovu, no dbá sa, aby jazykové vedomie, zručnosti a schopnosti boli vždy rozvíjané v kontexte komunikačnej výchovy. Kurikulárna reforma založená na zážitkovom a komunikačnom vyučovaní stojí zároveň na princípoch didaktického konštruktivismu.

#### 4.2.1 Komunikácia vz. školská komunikácia

V najširšom význame rozumieme pod pojmom komunikácia každú prijatú, spracovanú a využitú informáciu. Komunikovanie je pritom prirodzenou potrebou jedinca od jeho narodenia po prirodzený zánik. Komunikácia<sup>19</sup> sa uskutočňuje ako komunikačný akt, čin, na úrovni spracúvania myšlienkových obsahov kódovateľa (autora myšlienky) a ich dekódovania na strane percipienta (prijímateľa). Kódovanie i dekódovanie myšlienkových obsahov je myšlienkovou činnosťou závislou od vývinových a kognitívnych daností jedinca. Porozumenie v komunikácii nie je teda iba záležitosťou poznania jazykových pravidiel, ale zároveň poznaním komunikačnej situácie i schopnosti interpretovať nejazykové prejavy komunikujúceho. Komunikáciu ako takú preto chápeme v jej celostnom zmysle – ako vyjadrovanie myšlienky prostredníctvom lingválnych, extralingválnych i paralingválnych prostriedkov. Takéto poňatie komunikácie vo vyučovaní dosiaľ absentovalo, pretože žiak si počas vyučovania slovenského jazyka osvojoval jazykové vedomosti, no bez spätosti s konkrétnou komunikačnou situáciou (porov. Liptáková, 2011).

Špecifickým druhom komunikácie je **školská komunikácia**, ktorá je špeciálne zameraná na dosiahnutie vlastných didaktických cieľov. Ako poznamenáva M. Sedláková (In: Slovo o slove, 2007, s. 229), pedagóg by mal využiť vrodenu prirodzenú potrebu žiaka poznávať. Z praxe je zrejmé, že dieťa, ktoré prichádza z predškolského zariadenia plné zážitkov

<sup>18</sup> Teória rečového pôsobenia zaoberajúca sa fungovaním jazyka v rečovej situácii s prihliadaním na komunikantov a cieľ ich komunikácie (upravená definícia J. Mistríka, 1984).

<sup>19</sup> Odporúčame zopakovať si model komunikácie z teórie literatúry.

a očakávaní zo vzdelávania, je náchylné na vykrikovanie počas vyučovania, pretože túži nové skutočnosti verbálne vyjadrovať. Túži po poznaní, chce objavovať, no vzdelávací proces mu to nie vždy umožňuje. Často sme svedkami toho, že dieťa po vstupe do školy prestáva spontánne komunikovať, pretože je obmedzované časovo-priestorovým usporiadaním školy. Pedagóg s dieťaťom komunikuje len o záležitostiach týkajúcich sa vyučovania. M. Ligoš (2009, s. 26) takúto komunikáciu nazýva „riadeným typom sociálnej komunikácie“. Riadenosť komunikácie vylučuje spontaneitu, tematicky ju zužuje na učebný obsah a určuje jej priebeh. Žiak komunikuje, resp. mal by komunikovať výlučne o učive, prípadne o záležitostiach, ktoré k zvolenému učivu smerujú. Táto komunikácia sa nazýva školskou komunikáciou a má špecifické črty. Jednou z nich je napríklad nerovnaké postavenie komunikujúcich partnerov, donedávna sa prejavujúce v pozícii žiaka ako objektu vzdelávania. Dialóg, ktorý vo vyučovaní vzniká, je asymetrický a zakladá sa na pozícii učiteľa ako odovzdávateľa poznatkov a žiaka ako prijímateľa poznatkov. Modernejšie prístupy, napríklad konštruktivistický, však presadzujú kreativitu a samostatnú činnosť žiaka, pri ktorej si žiak sám konštruuje poznatky. Učiteľ je poradcom a partnerom pri vyučovaní. V našich podmienkach je však tento prístup skôr ojedinelý a nemožno ho zazlievať iba pedagógom. Zmenu si zasluhuje nielen postoj zo strany učiteľa, ale aj žiaka a rodiča. Vytvorenie partnerského vzťahu predpokladá úctu u všetkých zúčastnených.

### 4.3 Komunikačné vyučovanie slovenského jazyka

Komunikačným vyučovaním chápeme také vyučovanie jazyka, ktoré „rozvíja schopnosť dieťaťa pohotovo používať lingválne i paralingválne výrazové prostriedky v dialogických komunikátoch i v monologických útvaroch v závislosti od všetkých vektorov komunikácie“ (Palenčárová et al., 2003, s. 16). Cieľom tohto vyučovania je podľa L. Liptákovej a J. Kesselovej (1994, In: Palenčárová et al., 2003, s. 16) „praktická príprava žiakov na každodenné dorozumievanie sa s ľuďmi v rozličných komunikačných situáciách prostredníctvom jazykových i mimojazykových prostriedkov.“ Toto pôsobenie citované autorky pritom vnímajú ako komplexný proces pozostávajúci:

- z nácviku zvukovej realizácie prejavu;
- z rozširovania aktívnej lexiky a poznávania pravidiel gramatickej a sémantickej spájateľnosti slov;
- tvorby výpovedí s konkrétnym komunikačným zámerom (prosba, tvrdenie....);
- z nácviku komunikačných princípov v súlade s lingválnymi a nonlingválnymi prostriedkami (ibid., s. 17).

Komunikačné vyučovanie či výchova, ako ju nazýva M. Ligoš (2009), smeruje k pestovaniu komunikačných zručností a kompetencií. V celi vyučovania slovenského jazyka je integrovaný aj cieľ slohovej výchovy, ktorý M. Čechová (1985, s. 117) určuje ako ovládanie interindividuálneho, objektívneho štýlu a vypracovanie predpokladov pre subjektívny, individuálny štýl. Pri komunikačnom vyučovaní učiteľ nesmie oddeľovať jazykovú a slohovú zložku, ale mal by ich vnímať ako celok. Vo vyučovaní slovenského jazyka, napriek deklarovanej integrácii zložiek, však neustále vidíme separáciu slohu a gramatiky. Učitelia v časovo-tematickom pláne oddeľujú slohové hodiny a hodiny určené na

výučbu gramatiky. Ide o nesprávne pochopenie integrácie, pri ktorej by nemala byť táto separácia viditeľná.

Komunikačné vyučovanie nadväzuje na štruktúrne-funkčné a funkčno-komunikačné skúmanie jazyka z tridsiatych rokov minulého storočia (Ligoš, 2009a, s. 58), súvisiace s komunikačno-pragmatickým obratom v jazykovede. Je to obrat od úzko chápaného jazykového systému ku komunikačným procesom (Šebesta, 2005, s. 59). Vo vyučovaní sa zdôrazňuje funkčné používanie jazyka, tvorenie rečových aktov (J. Searle, 2007) založené na štrukturalistických atribútoch systémovosti. Podľa J. Dolníka (In.: Liptáková et al., 2011, s. 22) je komunikačný prístup a vyučovanie reakciou na „vysoký stupeň demokratizácie spisovného jazyka ....., keď do verejnej komunikácie vstupuje čoraz širší okruh používateľov s rozličným jazykovým zázemím.“ Žiak prichádzajúci do jazykového vzdelávania je predstaviteľom tohto okruhu, reprezentuje člena jazykového spoločenstva s odlišným jazykovým zázemím ako ostatní žiaci. Jazykové rozdiely by sa mali počas vyučovania postupne zmiernovať a žiak by mal pochopiť úlohu jazykových variet a spisovnej formy, jej podstaty a úlohy. Vyučovanie materinského jazyka je založené na systémovosti, ktoré nemožno klásť do ostrej opozície voči rečovej realizácii, ale usilovať sa v praxi ich vzájomne prepájať. Pri navodzovaní konkrétnych komunikačných situácií musíme dbať na špecifickosť predmetu SJL, ktorá je podmienená znalosťou samého jeho obsahu (Beláková, In: Bílik et al., 2011, s. 33). Do úvahy berieme aj citovú zainteresovanosť žiaka voči materiálu, s ktorým pracuje. Žiak používa jazyk, ktorý sa naučil v najbližšom okolí, explicitne si neuvedomuje jeho systémovosť, pretože v popredí stojí potreba komunikovať. Pri komunikácii nehodnotí, či používaný kód je vzhľadom na systém jazyka správny, alebo nie. Komunikuje na základe naučených zautomatizovaných štruktúr. V komunikačnom vyučovaní ide teda akoby o pohyb od reči k jazyku (od rečového aktu, produktu, parolovej zložky k langaugeovej zložke, poznávaniu systému). Na tomto pohybe je založené „znesamozrejmenenie“ hovorenia. Pomocou reči spoznáva systém, ktorý mu spätne dovoľuje bezpečne sa vyjadrovať v rozličných komunikačných situáciách (ibid.).

#### 4.4 Súčasné prístupy vo vyučovaní slovenského jazyka

Vo vyučovaní slovenského jazyka, rovnako ako vo všetkých ostatných vyučovacích predmetoch, dominujú tri základné prístupy, modely. I. Turek (2014, s. 21) ich vyčleňuje ako:

1. **dogmatické vyučovanie** – bolo charakteristické pre vyučovanie v stredoveku, no napriek tomu sa ešte v daktorých súčasných školách vyskytuje. Učiteľ (slovenského jazyka) oboznamuje žiakov s učivom, no bližšie ho nevyšvetľuje. Žiaci sa mechanicky namemorujú požadovaný obsah a na požiadanie pedagóga ho zreprodukurujú. Hodnotenie sa odvíja od kvality naspamäť naučených poznatkov. Poznanie tvorí striktné usporiadaná suma poznatkov osvojených memorovaním, a to rovnako v jazykovej i slohovej zložke. Dominuje tu verbálne učenie – memorovanie, mechanické zapamätávanie, učenie sa naspamäť **Verbálne** učenie charakterizujeme ako utváranie medzislovných spojov, ktoré vznikajú na základe určitých asociácií a združujú sa na základe styčných bodov, t. j. informácia sa s už osvojenou informáciou dostáva do priestorového styku naraz alebo v tesnej následnosti. Žiak si

memorovaním osvojuje sled odpovedí slovnej, verbálnej (rečovej) povahy. Verbálne učenie je pre predmet slovenský jazyk typické, pretože myslenie sa uskutočňuje pomocou jazyka a následné vyjadrenie myšlienkových obsahov je prezentované cez jazyk. Táto často preceňovaná metóda býva učiteľmi okliešťovaná na jednoduché memorovanie, avšak nemožno ju chápať len ako mechanické reprodukovanie textov, pretože žiak, aby text „uchopil“, musí mu porozumieť. Podľa M. Ligoša (2009) má vo vyučovaní nezastupiteľnú úlohu, pretože okrem osvojenia si základného učiva sa rozvíja verbálna pamäť a myslenie. V. Betáková – Ž. Tarcalová (1984, s. 41) uvádzajú 4 druhy verbálneho učenia:

a) **sériové** – osvojovanie poznatkov v presne určenom poradí, napr. *abecedu, donedávna aj vybrané slová*;

b) **vol'né** – osvojovanie súboru poznatkov bez ohľadu na presne stanovené poradie, napr. *v súčasnosti vybrané slová, rozdelenie hlások a pod.*;

c) **párove združených prvkov** – prvý člen páru je podnetom pre druhý člen, napr. *rozdelenie hlások podľa znelosti a pod.*;

d) **učenie súvislých textov** – približuje sa k vyšším formám učenia, napr. *osvojenie poučky, definície, básne a pod.*

**2. výkladovo-ilustratívne vyučovanie** (informatívno-receptívne, tradičné vyučovanie) – dominujúci typ v súčasnom školstve, hoci už nie je pre dnešného žiaka vyhovujúci. Pri tomto type vyučovania ide o transmisívnosť – odovzdávanie učiva od toho, kto vie (učiteľ), tomu, kto nevie (žiak = objekt vyučovania). Poznatky pritom odovzdáva v ucelenej, hotovej podobe, žiak sa k nim nedopracúva vlastnou aktivitou, ale jeho úlohou je poznať si zapamätať. Jeho osvojenie sa často hodnotí reprodukciami namemorovanej látky (cvičenie, riešenie úloh, opakovanie). Poznatky majú predovšetkým encyklopedický charakter a učiteľ ich odovzdáva pomocou informatívno-receptívnej metódy (odtiaľ aj názov prístupu), napr. prednášky, výkladu, demonštrácie učiva a pod. Od dogmatického vyučovania sa líši tým, že učiteľ sa usiluje učebnú látku žiakovi vysvetliť, ilustrovať, čo najpriateľnejšie mu ju odovzdať. Keďže väčšina z absolventov a pedagógov pedagogických fakúlt bola vzdelávaná v duchu tohto modelu, je veľmi ťažké prispôbiť sa novým prístupom a aplikovať ich vo svojej praxi.

V lingvodidaktike prevláda „tradičný model jazykového vzdelávania“ (porov. J. Průcha, In: Ihnátková, 1980, s. 100), ktorý je odvodený od modelu vyučovania latinského a nemeckého jazyka. Model bol v 70. rokoch kritizovaný (v dokumente *Zasadanie Ústredného výboru KSČ v dňoch 3. a 4. júla 1973* a dokumente *Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy z roku 1976*) ako nevyhovujúci, pri ktorom žiaci vo vyučovaní SJ zaostávajú. Dokument obsahuje aj kritiku náročnosti obsahu predmetu SJ (tiež aj matematiky), zastarávajúci obsah učiva, encyklopedickosť, verbalizmus a pod. (porov. J. Průcha, *ibid.*). Zdôrazňuje požiadavku vzdelávať pre spoločenské potreby, začleňovať do učiva nové poznatky, vymedziť základné učivo, tradičný model nahradiť modelom zdôrazňujúcim aktivitu a tvorivosť žiakov, odstraňujúcim samoučenosť v jazykovom vzdelávaní. Autor zároveň uvádza tieto črty tradičného modelu a znázorňuje ho v nižšie uvedenej schéme:

- monodisciplinárne chápanie – učivo slovenského jazyka vychádza výhradne z teórie a metodológie lingvistiky, bez ohľadu na nové poznatky nových lingvistických disciplín a jej príbuzných vied;
- prevaha teoretickej (poznatkovej) zložky v učive – dominuje analytická teória (opis) gramatického systému spisovnej slovenčiny;
- potlačenie praktickej (činnostnej) zložky v učive – absentujú prirodzené komunikačné aktivity žiaka, smerujúce k uspokojeniu reálnych komunikačných potrieb.

Tradičný model jazykového vzdelávania

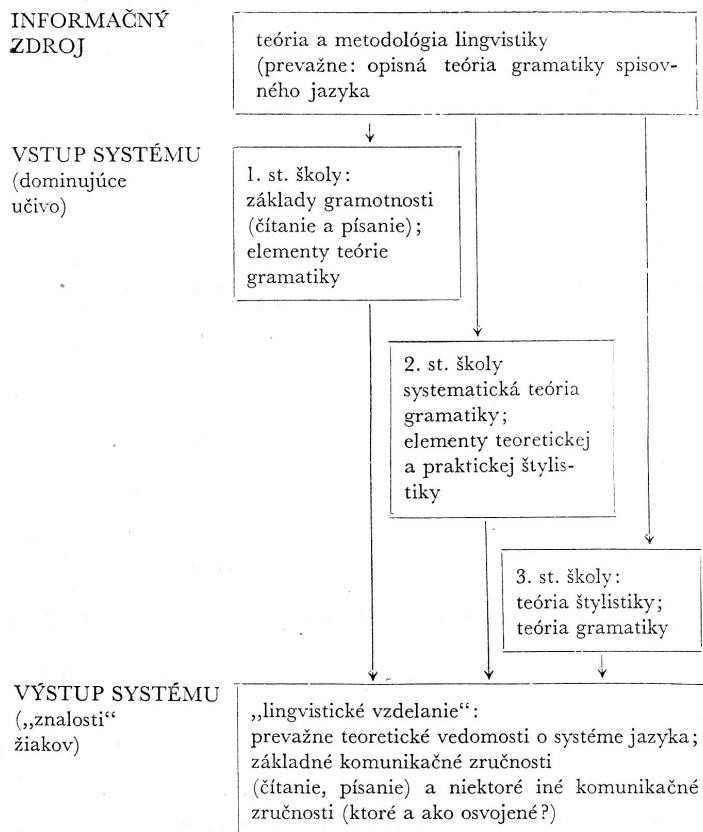


Schéma 4: Model jazykového vzdelávania v tradičnej koncepcii

V. N. Vološinov (1930, podľa J. Průcha, In: Ihnátková et al., 1980, s. 104) sa na margo jazykového vyučovania vyjadril: „Filologická tradícia určuje celé dejiny lingvistického myslenia, je to orientácia na písané, hotové, monologické texty, zbavené svojho verbálneho i reálneho kontextu... analýza starých literárnych pamiatok sa stala aj základňou vyučovania jazyka.“ V slohovej výchove sa prejavuje napätie medzi protikladnými názormi: sloh je umenie, ktorému sa nemožno naučiť, vz. dobrému slohu sa môže naučiť každý (M. Čechová, 1984, s. 22). Toto napätie je u jednotlivých pedagógov badateľné doteraz.

Pri výkladovo-ilustratívnom modeli je dominantne prítomné verbálne učenie a tiež pojmové, ktoré vedie k utvoreniu pojmu (vo vzdelávaní prevažujú didaktické pojmy). Utváraním pojmu rozvíjame nielen slovnú zásobu žiaka o odbornú terminológiu, ale učíme ho myslieť v kategóriách, zovšeobecňovať (žiak si na rozličné objekty, entity na základe ich podobnosti či rozdielnosti osvojuje spoločnú odpoveď, napr. *slová písať, čítať, počítať možno určiť slovesá*). Na rozdiel od verbálneho učenia sa pri tomto type kladie väčší dôraz na

myšlienkovú aktivitu žiaka, učí ho odpovedať na predmety ako na triedu (problematika apelatív a proprií, kategorizácia (slovné druhy, GK, ...)). Pri pojmovom učení žiak používa viaceré myšlienkové operácie (analýzu, syntézu, komparáciu, diferenciaciu, abstrakciu, generalizáciu). Myšlienkové operácie vo všeobecnosti delíme na komplexné (všeobecné) a čiastkové. Komplexnou myšlienkovou operáciou je zovšeobecňovanie (**generalizácia**), zahŕňajúca všetky čiastkové myšlienkové operácie. Žiak na základe pozorovania objektov (v prípade materinského jazyka ide o pozorovanie konkrétneho jazykového javu, rečového prejavu), porovnáva, analyzuje a pritom spoznáva spoločné znaky javu. Dospieva k syntéze a následne k zovšeobecneniu. Generalizáciu chápeme ako „myšlienkové zjednocovanie spoločných stránok jednotlivých predmetov do spoločného myšlienkového útvaru, pojmu.“ (Betáková – Tarcalová, 1984, s. 55). **Analýza** a **syntéza** sú základné myšlienkové operácie, pričom pri analýze sa predmet na úrovni myslenia rozčleňuje a odkrývajú sa jeho časti, detaily, z ktorých sa skladá. Pomocou syntézy sa tieto časti spájajú do celku. Syntéza je náročnejšia ako analýza, preto pri ťažších učivách postupujeme od analýzy k syntéze, napriek tomu, že tieto operácie sa navzájom prestupujú. **Komparácia** (porovnávanie) slúži na zisťovanie odlišností a zhody medzi porovnávanými prvkami. Je náročnejšia ako analýza, pretože tu žiak nachádza medzi porovnávanými prvkami súvislosti, napr. pri určovaní vzorov podstatných mien. Žiak zo skupiny podstatných mien *dom, lopata, smiech, piesok, žaba* na základe porovnávania zistí, že ide o podstatné mená ženského a mužského rodu. Našiel teda spoločné znaky týkajúce sa gramatického rodu a na základe toho ich dokáže začleniť do jednotlivých kategórií. Podstatné znaky, ktoré vyčlenil spomedzi nepodstatných, napr. *jednotné číslo, počet slabík, otvorená či zatvorená slabika* a pod., vyčlenil na základe **abstrakcie** (myšlienková operácia, ktorá je založená na rozlišovaní podstatných a nepodstatných znakov). Ich vyčlenením vzniká priestor pre zovšeobecnenie. Pri abstrakcii sa uplatňuje analýza a syntéza, komparácia a diferenciacia, ide teda o pomerne zložitú myšlienkovú operáciu, pri ktorej musí žiak disponovať abstraktným myslením.

Dôležitou myšlienkovou operáciou je aj **konkretizácia**, vybavenie denotátu pri vnímaní slova (Betáková – Tarcalová, 1984, s. 55 – 56), v školskej praxi používaná na uvádzanie príkladov. Žiak môže príklady uvádzať tromi spôsobmi:

1. **vybavovaním** – spomína si na určitý príklad, napr. *Uved' čo najviac príkladov na pomnožné podstatné mená;*
  2. **vyberaním spomedzi odlišných príkladov**, napr. *Nájdí v texte nedokonavé slovesá;*
  3. **tvorením** príkladov, napr. *Zo slovies v prítomnom čase utvor slovesá v budúcom čase.*
3. **moderné vyučovanie** – učiteľ nevystupuje v pozícii vševedúceho odovzdávateľa poznatkov, ale aktívnu úlohu pri ich osvojovaní zohráva žiak. Učiteľ sa dostáva do úlohy sprievodcu pri spracúvaní a prijímaní informácií. Žiak sa, na rozdiel od predchádzajúceho typu, stáva aktívnym činiteľom vo vyučovaní, z objektu výučby sa stáva subjekt, vyučovanie sa mení na partnerské. V modernom, konštruktivisticky zameranom, prístupe prevláda **učenie problémovou situáciou** (problémové učenie). Dôraz kladie na myšlienkovú, verbálnu aktivitu žiaka a na praktické riešenie situácií, odhaľovanie vzťahov medzi javmi. Žiak môže postupovať dvojakým spôsobom, a to pokusom a omylom (nižší stupeň riešenia) alebo pomocou skúšok urobených v predstave (vyšší stupeň); (Maršalová, In: Palenčárová et al.,



2003). Prítomné sú tvorivé divergentné otázky a úlohy, pri ktorých nemusí existovať jednoznačné riešenie. Otvorenosť problému je pri konštruktivistickej výučbe žiaduca. Presadzuje sa činnosť charakter výučby, konštruktivizmus sa usiluje odstrániť z vyučovania pasivitu žiakov a urobiť z nich subjekty vzdelávania zodpovedné za vlastné výsledky. Kvalitatívne zmeny v tomto období priniesla reforma vychádzajúca z projektu *Milénium (Konceptia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov)* a z *Národného programu výchovy a vzdelávania v SR* predstavujúcich kurikulárnu reformu školstva. Z dokumentu vychádza aj nový školský zákon<sup>20</sup>.

#### 4.4.1 Kurikulárna transformácia výchovno-vzdelávacieho systému s ohľadom na vyučovanie SJL

Kurikulárna prestavba sa prejavila v celom vzdelávacom systéme. Termín *kurikulum* bol známy už v časoch J. A. Komenského. Označenie obsahu ako kurikula sa však v 18. storočí postupne vytratilo (nahradilo ho pomenovanie učebný plán) a objavilo sa znova v 20. storočí po tzv. *kurikulárnom hnutí*. Prenikol k nám z anglosaského prostredia (Maňák et al., 2008, s. 14). J. Skalková (1999, s. 69) definuje kurikulum ako „celok učebného plánu a sled predmetov, špecifické obsahy látky, súhrn skúseností, ktoré získavajú žiaci, vyučovacie metódy, prostriedky a pomôcky, ktoré zodpovedajú daným obsahom, adekvátne príprava učiteľov.“ J. Maňák et al. (2008, s. 13) ho chápu ako súhrn znalostí, ktoré si má člen danej spoločnosti osvojiť alebo ako „obsah vzdelania (učivo) v širšom slova zmysle a proces jeho osvojovania, t. j. ako akúkoľvek skúsenosť žiaka (učiaceho sa), ktorú získava v školskom prostredí, a činnosti, ktoré sú spojené s jeho osvojovaním a hodnotením“ (ibid., 14). Kurikulum neoznačuje teda iba obsahovú náplň predmetu, ale má viacero podôb, možno ho vnímať širokospektrálne. Vzhľadom na to jestvuje viacero typológií, z ktorých vyberáme u nás najpoužívanejšie. Z. Kalhous (2002, s. 132), citujúc Galtthorna (1987), uvádza tieto podoby kurikula:

- *odporučené* – formálne dokumenty, zaoberajúce sa koncepčnými otázkami;
- *predpísané* – oficiálny, záväzný dokument pre jednotlivé typy škôl – *Štátny vzdelávací program*;
- *realizované* – to, čo skutočne pedagóg v triede realizuje (porov. nižšie uvedenú typologizáciu štúdie TIMSS);
- *podporné* – učebnice slovenského jazyka, časová dotácia, zamestnanci školy, vzdelávanie učiteľov, vybavenie školy...;
- *hodnotené* – testy, skúšky a ostatné nástroje merania;
- *osvojené* – to, čo sa žiaci skutočne naučia.

E. Walterová (1994, In: Kalhous, 2002, s. 132) rozlišuje aj *formálne* (ukotvené v dokumente), *neformálne* (exkurzie, výlet, súťaž, domáce štúdium), *skryté* (klíma školy,

<sup>20</sup> Zákon je dostupný aj na: [http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/2008\\_245.pdf](http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/2008_245.pdf)

spôsob výkladu a pod.) a **nulové kurikulum** (neuskutočnené, napr. cenzúra učebníc v minulosti).

Národná správa zo štúdie TIMSS (2007, s. 9) uvádza tri roviny kurikula<sup>21</sup>, ktoré vzhľadom na realizáciu vyučovacieho procesu považujeme za kľúčové:

1) **zamýšľané kurikulum** (intended curriculum) – plánované ciele a obsah; analyzuje sa obsah vzdelávania z perspektívneho hľadiska (*kurikulárne dokumenty, osnovy, učebnice a pod.*);

2) **realizované kurikulum** (implemented curriculum) – konkrétne vyučovanie v triede, učivo prezentované žiakom (skúma sa prostredníctvom *nahrávok, pozorovaní, záznamov, štúdiom prác* a pod.);

3) **dosiahnuté kurikulum** (attained curriculum) – osvojené poznatky žiakov a ich názor na predmet (zisťuje sa pomocou *špeciálnych testov a dotazníkov*).

Špecifickým pojmom je **metakurikulum** (učenie o učení), ktoré sa vzťahuje na vyučovací predmet, do ktorého sú zaraďované informácie, ako ho vyučovať a riadiť, teda metakognitívne témy (Mareš, 1998, In: Kalhous, 2002, s. 133). Kurikulum konkrétneho vyučovacieho predmetu nazývame aj **predmetové kurikulum**.

Kurikulum pozostáva zo štyroch dimenzií (Maňák et al., 2008, s. 23):

1. **ideovej** – sprostredkúva cieľové hodnoty, definuje ciele a pod.;
2. **obsahovej** – učivo a jeho transformácia v učebniciach a did. materiáloch;
3. **organizačnej** – didaktické materiály – osnovy a štandardy;
4. **metodickej** – štýl učiteľa, učebný štýl žiaka<sup>22</sup>, metódy, prostriedky, stratégie, príprava na vyučovanie, organizačné formy.

### **Otázky a námety:**

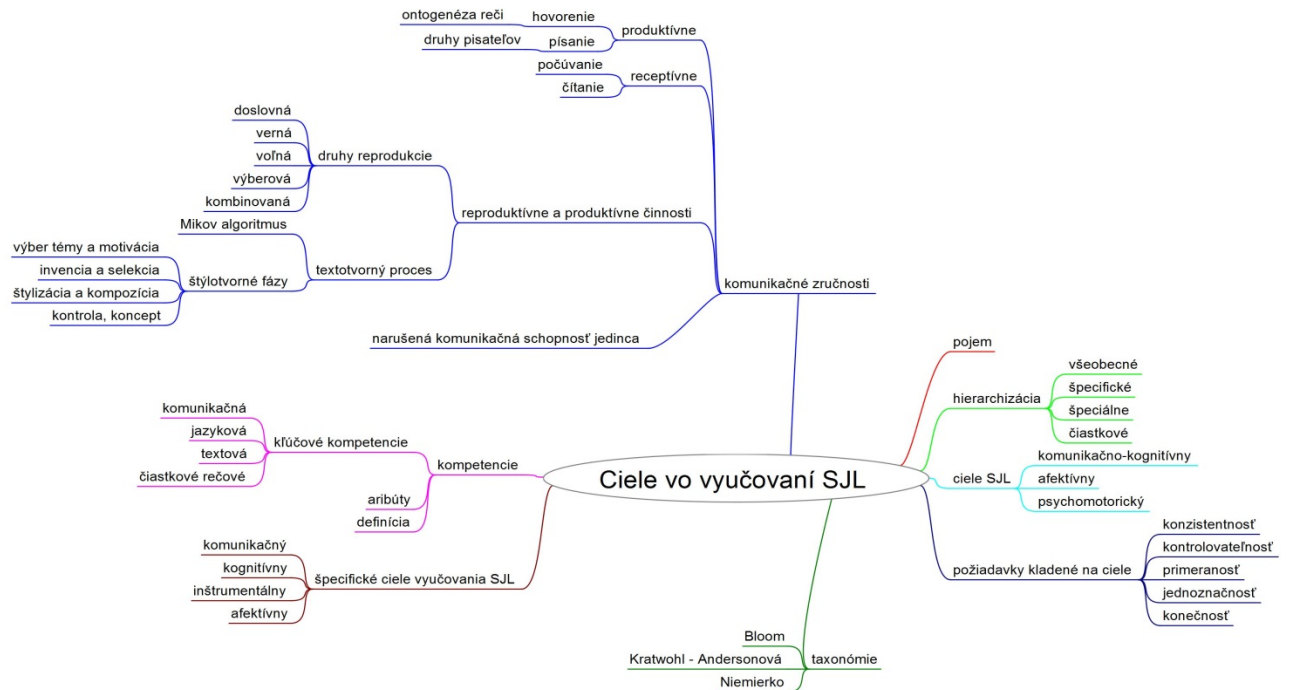
1. *Preštudujte si ľubovoľnú aktuálne používanú učebnicu slovenského jazyka a nájdite v nej znaky spomínaných prístupov. Závery zovšeobecnite a odôvodnite svoje tvrdenie.*
2. *Navrhните a vypracujte didaktickú pomôcku uľahčujúcu osvojenie si učiva o historickom priereze koncepcií vo vyučovaní SJ.*
3. *Počas načúvania na pedagogickej praxi pozorujte, ktorý prístup u cvičného pedagóga prevláda. Na pozorovanie vypracujte pozorovací hárok. O výsledkoch referujte v skupine.*
4. *Analyzujte jeden zo svojich výstupov a zhodnoťte svoj prístup z hľadiska uvedených modelov.*
5. *Vypracujte prípravu na komunikačne ladenú vyučovaciu jednotku. Výstup prezentujte.*

<sup>21</sup> Rovnaké dimenzie uvádzajú aj Maňák et al. (2008, s. 21).

<sup>22</sup> O vzájomnom ovplyvňovaní učebného štýlu žiaka a vyučovacieho štýlu učiteľa sa na tomto mieste nezmieňujeme, pretože nie je z hľadiska lingvodidaktiky prepracované.

6. Porovnajzte učebnicu od E. Tibenskej a J. Krajčovičovej z hľadiska zastúpenia komunikačných aktivít. Ktorá z učebníc splňa vo väčšej miere požiadavky komunikačno-poznávacieho modelu? Svoje tvrdenie odôvodnite.

## 5 Hierarchizácia cieľov edukácie



**Po preštudovaní kapitoly by ste mali:**

1. vedieť definovať cieľ;
2. získať prehľad o hierarchizácii cieľov vo vzdelávaní;
3. vedieť charakterizovať a typologizovať špecifické vzdelávacie ciele;
4. zopakovať si najpoužívanejšie taxonómie vzdelávacích cieľov;
5. vedieť správne sformulovať ciele vyučovacej jednotky i vyššieho celku s prihliadaním na Bloomovu taxonómiu; vedieť tvoriť otázky podľa taxonómie;
6. vedieť odlišiť kompetenciu a kľúčovú kompetenciu;
7. vedieť vymenovať a charakterizovať kľúčové kompetencie predmetu slovenský jazyk;
8. vedieť charakterizovať a odlišiť komunikačnú, jazykovú a textovú kompetenciu;
9. vedieť charakterizovať a bližšie popísať komunikačné zručnosti;
10. vedieť objasniť vývinové štádiá reči a stručne ich charakterizovať;
11. vedieť definovať a objasniť špecifické poruchy reči a narušenú komunikačnú schopnosť;
12. vedieť opísať textotvorný proces;
13. vedieť vymenovať a charakterizovať druhy reprodukcie;
14. vedieť charakterizovať a vymenovať druhy osnovy.

Pojmom cieľ označujeme, podľa Pedagogického slovníka (1965, s. 32), „ideálnu predstavu toho, čo sa má v činnosti dosiahnuť.“ I. Turek (2014, s. 36) hovorí o základnom prvku v teórii vyučovania, pričom ciele „determinujú výber obsahu, metód, organizačných foriem i materiálnych prostriedkov výchovy a vzdelávania.“ Podľa J. Maňáka et al. (2008, s. 23) sú edukačné ciele, ako súčasť ideovej dimenzie kurikula, projekciou ideálov, predstáv, vízií, ktoré sa majú v istom spoločenstve dosiahnuť. V didaktike je rozpracovaných niekoľko teórií o vzdelávacích cieľoch, pričom sa odlišujú hĺbkou spracovania. Pre potreby tejto učebnice budeme vychádzať z typológie uvedenej u I. Turka (2014, s. 38 – 48), M. Dvořákovej et al. (2015, s. 74), M. Ligoša (2009), Ľ. Liptákovej et al. (2011) a J. Maňáka et al. (2008, s. 24).

Vo všeobecnosti rozlišujeme vo vyučovaní viacero úrovní cieľov, a to od všeobecných, cez čiastkové, špecifické až po špeciálne (konkrétne); (porov. schému znázorňujúcu hierarchizáciu podľa kritéria všeobecnosti; Turek 2014, s. 37)<sup>23</sup>.



Schéma 5: Hierarchizácia didaktických cieľov

Vzhľadom na vyučovací predmet slovenský jazyk budeme hovoriť primárne o cieľoch vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia a cieľoch vyučovacieho predmetu, príp. sa na daktorých miestach zmienime o cieľoch tematických celkov. Bližšie špecifikovaných cieľov (ciele vyučovacích jednotiek a ich častí) sa dotkneme len na úrovni učiteľovej prípravy, pretože sú príliš konkrétne a závislé od priamej vyučovacej činnosti.

Predmetu slovenský jazyk a literatúra sa bezprostredne týkajú špecifické ciele, ktoré by podľa I. Turka (ibid., s. 38) „mali jednoznačne definovať stav osobnosti, správania sa žiaka, ktorý sa má dosiahnuť na konci vyučovacieho procesu, t. j. čo konkrétne sa má žiak naučiť, čo konkrétne má vedieť (...vedomosti, zručnosti, návyky, postoje, schopnosti, kompetencie do akej hĺbky a za akých podmienok).“ Požiadavky na tieto ciele sú ukotvené v konkrétnych pedagogických dokumentoch (pozri nižšie kapitolu o pedagogickej

<sup>23</sup> Odborná literatúra spracúva pyramídu v opačnom smere. V učebnici ju znázorňujeme zostupne, aby sme zvýraznili šírku jednotlivých kategórií.

dokumentácii). V predmete slovenský jazyk sa za špecifický cieľ považuje naučiť žiaka kultúrne sa vyjadrovať ústne aj písomne v rozličných komunikačných situáciách (Betáková et al., 1984, s. 21). Vzhľadom na špeciálne čiastkové ciele, vyplývajúce z konkrétnej učebnej látky, ho možno tiež považovať za všeobecný cieľ.

Špecifické ciele podľa psychických procesov žiakov členíme na<sup>24</sup>:

- **kognitívne**<sup>25</sup> (= poznávacie, vzdelávacie) – *Čo sa majú žiaci naučiť a čo pochopiť*: vedomosti, intelektuálne zručnosti, poznávacie schopnosti (vnímanie, pamäť, pozornosť, myslenie, tvorivosť); M. Ligoš (2009, s. 31) ich nazýva poznávacími, podľa staršie zaužívanej terminológie;
- **afektívne** (= výchovné, postojoyé) – *Ako sa majú žiaci správať, ako konať*: citová oblasť, postoje, hodnoty, sociálno-komunikatívne zručnosti; u M. Ligoša (ibid.) ide o výchovné ciele;
- **psychomotorické** (= výcvikové) – *Ako vykonávať činnosti*: motorické zručnosti, napr. písanie na klávesnici, práca s prístrojmi a pod. (porov. aj I. Turek (ibid., s. 49). M. Ligoš (ibid.) ich označuje ako praktické.

Vo vyučovaní slovenského jazyka sa pri formulácii cieľov určuje aj štvrtý, **komunikačný cieľ**. V súčasnej lingvodidaktike sa však preferuje tzv. **kognitívno-komunikačný cieľ**, resp. komunikačno-poznávací cieľ, ktorý je spojením kognitívnych a komunikačných cieľov. Lingvodidaktici sa stotožňujú s ich splynutím, pretože použitie poznatku (jazykového pravidla) v jeho konkrétnej realizácii (reči) je prirodzenejšie ako ich umelé oddelovanie. Preto pri určovaní cieľov pri bezprostrednej príprave na vyučovaciu hodinu odporúčame študentom určovať kognitívno-komunikačný a afektívny cieľ (psychomotorický len v prípade, ak je naozaj zastúpený).

Mnohí pedagógovia, najmä začínajúci, stoja pred otázkou, ako ciele formulovať, aby boli správne a v konečnom dôsledku aj naplnené. Nápomocné môžu byť pritom požiadavky kladené na ciele (Turek, 1998, s. 76 – 94; Kalhous – Obst, 2002, s. 276 – 278):

1. **konzistentnosť** – podriadenosť nižších cieľov vyšším (cieľ témy má byť podriadený tematickému celku, ten cieľu predmetu a pod...), napr. *Ak si pedagóg zvolí tému vyučovacej jednotky Vzory podstatných mien s cieľom naučiť žiakov rozlišovať a určovať vzory podstatných mien, táto téma musí podliehať tematickému celku Podstatné mená, s cieľom rozšíriť vedomosti žiakov z danej oblasti atď.*;
2. **primeranosť** – stanovený cieľ má byť v súlade s možnosťami a schopnosťami žiakov i učiteľa, s podmienkami školy a pod., napr. *Pedagóg si nesmie stanoviť v 5. ročníku cieľ naučiť žiakov vypracovať úvahu, pretože kognitívne schopnosti žiaka nie sú na tento žáner dostatočne vyspelé*;
3. **vyjadriť konečný stav, ktorý sa má vo vyučovaní dosiahnuť** – čo má žiak dosiahnuť, aká zmena v osobnosti má nastať, napr. cieľ: *„Oboznámiť žiakov s fungovaním*

<sup>24</sup> M. Dvořáková et al. (2015, s. 73) tieto ciele členia za základe kritéria rozvíjania jednotlivých stránok žiackej osobnosti.

<sup>25</sup> Problematiku kognitívnych cieľov vypracoval Benjamin Samuel Bloom (1956), afektívne ciele spracoval Kratochvíl (1964).

*vlastného podstatného mena v spoločnosti*“ je nesprávne formulovaný. Rovnako nesprávna je formulácia „*Poukázat na význam slovies v dynamickom opise.*“ Formulácie cieľov nevyjadrujú konečný stav, t. j. vedomosť, schopnosť, ktorú má žiak dosiahnuť, ale vyjadrujú prostriedok, resp. činnosť sprostredkovateľa informácie (sprostredkovateľom môže byť pedagóg, ale aj počítač, príp. iné médium). Správne formulovaný cieľ by mal teda vyzerat' napr. takto: „*Žiak vysvetlí fungovanie vlastného mena v spoločnosti. Žiak funkčne využije slovesá v dynamickom opise.*“ Pri vymedzovaní cieľov teda používame činnostné slovesá;

4. **jednoznačnosť** – výklad cieľa má byť jednoznačný, bez možnosti viacznačného pochopenia či už žiakmi, alebo učiteľom, napr. *cieľ* „*Žiak porozpráva o vlastných podstatných menách*“ nie je stanovený správny. Správna formulácia je napr. „*Žiak definuje vlastné meno. Žiak vymenuje hlavné znaky vlastného mena. Žiak správne napíše vlastné mená osôb* a pod.;
5. **kontrolovateľnosť, merateľnosť** – cieľ má umožniť porovnať dosiahnuté výsledky s vytýčeným cieľom. I. Turek (2014, s. 51) pri tejto problematike upozorňuje na správnu formuláciu cieľa a využitie správneho slovesa pri ich stanovovaní. Za nesprávne považuje napr. slovesá *chápať, vedieť, rozumieť, osvojiť si, poznať, naučiť sa* a pod., pretože nejednoznačne stanovujú výsledok, nemožno ich spoľahlivo odmerať pomocou škály. Rovnako pedagóg nedokáže určiť, či žiak učivo chápe, vie, či učivo rozumie, pretože ide o procesy prebiehajúce výlučne v žiakovej mysli. To, čo je navonok viditeľné, sú žiacke úkony, napr. *nakreslí, vymenuje, definuje, dokáže, odvodí, ukáže, vyhladá, povie, použije* a pod. I. Turek (2014, s. 52) odporúča formulovať ciele pomocou činnostných slovies a pomáhať si otázkami, napr.: *Môžem to, čo bude žiak robiť, vidieť alebo počuť? Bude jeho činnosť odlišná od iných činností? Môžem tvrdiť, že prebehla činnosť A, a nie činnosť B?* Takéto vyjadrovanie cieľov pomocou činnostných slovies nazýva **operacionalizáciou cieľov**;
6. **rešpektovať taxonómie cieľov** – taxonómie vyjadrujú viaceré úrovne osvojenia si učiva; s týmito úrovňami sú späté ciele, vyjadrujú akoby hierarchizáciu či kategorizáciu cieľov. Spomedzi viacerých taxonómií vzdelávacích cieľov (autori: B. S. Bloom, B. Niemierko, D. B. Kratwohl, M. Simpson, J. H. de Block) uvedieme len tie, ktoré sú v našej praxi najviac zaužívané.

Najznámejšou a najpoužívanejšou je Bloomova taxonómia, ktorú poznáme v pôvodnej a revidovanej podobe (L. A. Andersonová – D. R. Kratwohl; 2001). Pre porovnanie ich spracúvame formou tabuľky (Tab. 1) a pridávame aj taxonómiu B. Niemierka.

<i>Bloom</i>	<i>Andersonová - Kratwohl</i>	<i>Niemierko</i>
dimenzia kognitívneho procesu (poznávacích operácií)		
<b>znalosť</b> (vedomosť)	<b>zapamätanie</b>	<b>zapamätanie</b>
<b>porozumenie</b>	<b>porozumenie</b>	<b>porozumenie</b>
<b>aplikácia</b>	<b>aplikácia</b>	1. aplikácia v typických situáciách = <b>špecifický transfer</b>  2. aplikácia v problémových situáciách = <b>nešpecifický transfer</b>

<b>analýza</b>	<b>analýza</b>	-----
<b>syntéza</b>	<b>hodnotenie</b>	-----
<b>hodnotiace posúdenie</b>	<b>tvorivosť</b>	-----

Tab. 1: Taxonómie B. S. Blooma, Kratwohla – Andersonovej a Niemierka

K. Hincová (2014, s. 49) uvádza prehľadnú tabuľku s činnosťnými slovesami, ktorá môže byť užitočnou pomôckou aj pri určovaní čiastkových (špecifických) cieľov:

<b>Znalostná dimenzia (poznatky)</b>	<b>Dimenzia kognitívneho procesu</b>					
	1. zapamätať si	2. porozumieť	3. aplikovať	4. analyzovať	5. hodnotiť	6. tvoriť
faktické	<i>vymenovať, uviesť</i>	<i>stručne vyjadriť, zhrnúť</i>	<i>roztriediť, klasifikovať</i>	<i>usporiadať</i>	<i>zatriediť, vybrať</i>	<i>kombinovať</i>
konceptuálne	<i>opísať</i>	<i>interpretovať, rozoznať</i>	<i>experimentovať</i>	<i>vysvetliť, porovnať</i>	<i>odhadnúť, určiť</i>	<i>plánovať, načrtnúť</i>
procedurálne	<i>usporiadať</i>	<i>predpokladať</i>	<i>vypočítať, riešiť</i>	<i>rozlišovať, znázorniť</i>	<i>vyvodiť, usúdiť</i>	<i>vytvoriť, poskladať, navrhnuť</i>
metakognitívne	<i>použiť</i>	<i>spracovať</i>	<i>skonstruovať</i>	<i>vytvoriť</i>	<i>vykonať, vyjadriť</i>	<i>aktualizovať, zdokonaľiť</i>

Tab. 2: Upravené taxonómie podľa K. Hincovej

Úplné charakteristiky zmieňovaných taxonómií vzdelávacích cieľov nebudeme uvádzať, študent si ich môže v prípade potreby doštudovať<sup>26</sup>. Uvedieme však konkrétny príklad, ako možno stanoviť ciele vyučovacej jednotky slovenského jazyka pomocou taxonómií – na téme historizmov, archaizmov, zastaraných slov.

- 1. Úroveň znalostí, vedomostí** – žiak je schopný na základe pamäťovej reprodukcie vybaviť si definíciu, poučku o historizmoch, archaizmoch a zastaraných slovách (ďalej H, A, ZS); I. Turek (2014, s. 53) vymenúva aktívne slovesá typické pre túto dimenziu: *definovať, napísať, spoznať, opakovať, reprodukovať (doplniť, opísať, priradiť, vybrať, určiť)*... Správne stanovený cieľ môže teda vyzeráť takto: *Žiak dokáže definovať historizmus. Žiak dokáže v texte určiť archaizmus.*
- 2. Úroveň porozumenia** – žiak chápe, čo znamená pojem H, A, ZS, dokáže ich vzájomne od seba odlíšiť, vysvetliť ich vlastnými slovami, vysvetliť a pod.; Aktívnymi slovesami sú napríklad: *inak formulovať, ilustrovať, vysvetliť, vyjadriť vlastnými slovami, vyjadriť inou formou, rozlíšiť (skontrolovať, rozšíriť, nakresliť, načrtnúť, vyplniť, opraviť)*...; formulovaný cieľ: *Žiak dokáže vlastnými slovami vyjadriť podstatu historizmov a archaizmov. Žiak rozozná v texte historizmy, archaizmy a zastarané slová.*

<sup>26</sup> Napr. I. Turek (2014, s. 52nn).

3. **Úroveň aplikácie** – žiak vedomosť používa, spomedzi viacerých slov dokáže utvoriť skupiny H, A, ZS, na základe ich spoločných znakov – abstrahuje, generalizuje; Slovesá, ktoré sú typické pre túto úroveň, sú napríklad: *aplikovať, demonštrovať, naskicovať, nakresliť, preukázať, riešiť, vyčísliť, vypočítať, vyhľadať (navrhnuť, plánovať, usporiadať)*...; formulovaný cieľ: *Žiak vie slová roztriediť na A, H, ZS.*
4. **Úroveň analýzy** – žiak používa myšlienkovú operáciu analýzu, charakteristickú rozkladom celku (komplexnej informácie) na jednotlivé časti, určuje teda podstatu celku, vzťahy medzi prvkami, napr. pre analýzu sú typické slovesá: *urobiť rozbor, rozlíšiť, špecifikovať, rozčleniť, určiť (rozhodnúť, klasifikovať, dedukovať)*...; formulovaný cieľ: *Žiak vie v texte určiť slová podľa dobového výskytu. Žiak dokáže v komunikáte odlíšiť historizmus od archaizmu.*
5. **Úroveň syntézy (hodnotenia)** – žiak poznané prvky skladá a spája do nového celku. Pri stanovení cieľa možno využiť tieto aktívne slovesá: *kategorizovať, klasifikovať, kombinovať, modifikovať, napísať správu, navrhnuť, organizovať, reorganizovať, zhrnúť, vyvodiť závery, vytvoriť, skonštruovať, vyvinúť*...; napr. *Žiak utvorí poučenie o H, A, ZS. Žiak klasifikuje slovnú zásobu z hľadiska dobového výskytu slov.*
6. **Úroveň tvorivosti (posúdenia)** – žiak posúdi, či myšlienky, vzťahy a pod. zodpovedajú stanovených požiadavkám. Aktívne slovesá na vyjadrenia cieľa môžu byť napr.: *argumentovať, rozhodnúť, zastávať, oponovať, porovnať, posúdiť, preveriť, zdôvodniť, zhodnotiť, uviesť výhody a nevýhody*)... ; formulácia cieľa: *Žiak v komunikáte určí slová podľa dobového výskytu a svoj výber zdôvodní. Žiak uvedie príčiny zastarávania slov.*

Pri určovaní cieľov môžu byť nápomocné aj nasledujúce otázky (upravené podľa I. Turka, 2014, s. 62 – 63) :

1. *Čo má žiak vedieť? Čo sa má naučiť?*
2. *Za akých podmienok si má žiak osvojiť poznatky?*
3. *Do akej miery má žiak zvládnuť učivo?*

**Príklad uplatnenia Bloomovej taxonómie vo vyučovacej jednotke SJL<sup>27</sup>:**

1. Pedagóg rozdá žiakom obrázky so staršími i novšími predmetmi (napr. nebožiec, žarnov, nádoba na mútenie masla a pod. vz. najnovšie modely tabletov, elektromobily atď.). Úlohou žiakov je podľa vlastného úsudku obrázky roztriediť do dvoch skupín, čím dospejú k zisteniu, že zobrazujú novšie a staršie objekty.
2. Učiteľ vedie so žiakmi rozhovor, spolu pomenúvajú objekty. Z aktivity vyvodí poučenie, že na zmenu objektov reaguje aj slovná zásoba zastarávaním a priberaním nových slov.
3. Pomenuje tieto dve skupiny slov (**vytváranie znalostí**) a žiada od žiakov vytvorenie jednoduchej poučky (**syntéza**). V prípade potreby poučenie skoriguje, doplní chýbajúce informácie. Poznatky doplní o kategóriu zastarávajúcich slov a historizmov.

<sup>27</sup> Bloomovu taxonómiu cieľov vo vyučovaní materinského jazyka zohľadňujú aj didaktické materiály Kafomet Katalóg foriem a metód – vydavateľstvo Raabe).



4. Žiakov rozdelí do dvoch skupín, každej rozdá rovnakú kôpku obrázkov (obsahujúcich objekt s pomenovaním) a dve farebné škatuľky. Úlohou skupín je v čo najkratšom čase správne roztriediť kartičky do škatuliek (**porozumenie**). V závere aktivity si skupiny skontrolujú správnosť riešenia.
5. Počas žiackej aktivity učiteľ pripraví prezentáciu obsahujúcu archaizmy. Môže ísť o formu fiktívneho listu, ktorý písal v 19. storočí študent rodičom (*Milí moji rodičia, veľmi sa mi za Vami cnie. Dnes ma profesor na silospyte pochválil, vraj nikto zo spolužiakov nevedel tak dobre popísať mechanickú silu. Na prírodospyte sme sa učili o kolovaní vody, no a počty sme nemali, pretože profesor ochorel a musel zájsť do apatieky pre nejaké liečivá. Poobede sa chystám švecovi, roztrhli sa mi topánky, keď som išiel včera do sklepa grifel' zháňať*). Pedagóg rozdelí žiakov do 4 skupín a zadá im problémovú úlohu: *Na povale starého domu sa našiel takýto list. Dokážete ho vylúštiť?*
6. Žiakom nechá 1 – 2 minútový priestor, aby sa s textom orientačne zoznámili a spýta sa, či mu rozumeli, alebo sa v texte nachádzali slová, ktorým neporozumeli. Slová, ktoré boli žiakom neznáme, si vyhľadajú v slovníku.
7. Nasleduje krátky rozhovor o týchto slovách, je vhodné zapísať ich na viditeľné miesto (**analýza**). Učiteľ so žiakmi nahradí slová súčasnými a spolu vyvodí z pozorovania záver (**porozumenie, syntéza**).
8. Učiteľ znova upriami pozornosť na historizmy a zadá skupinám úlohu: *Porovnajte historizmy a archaizmy a utvorte poučenie*. Závery si žiaci prečítajú, v prípade potreby sa poučenia doplnia.
9. Učiteľ zopakuje poučenie o slovách s historickým príznakom a preverí porozumenie učiva.
10. Žiakom v skupine zadá úlohu, aby z papierového akvária plného farebných papierikov (na papierikoch sú napísané slová s historickým príznakom) vylovili slová z každého druhu. Ideálne je, ak každý žiak skupiny vyloví aspoň jedno z každého druhu. Pri tejto aktivite je potrebné, aby žiaci navzájom komunikovali, pretože každý žiak potrebuje vytiahnuť zo škatule všetky tri skupiny slov (**aplikácia**). Žiak, ktorý vylovil potrebné papieriky, sa pripojí ku skupine a aktivita pokračuje, kým papier nevyloví posledný člen skupiny. Všetky kartičky si žiaci rozložia na lavicu, roztriedia ich (**analýza, syntéza**) podľa jednotlivých skupín. V závere prebehne kontrola.
11. V poslednej časti vyučovacej jednotky zadá učiteľ žiakom úlohu, aby z vylovených slov v rámci skupín utvorili súvislý text (**tvorivosť**). Prezentácia textov môže byť ponechaná na ďalšiu vyučovaciu hodinu, kde môže slúžiť ako východiskový text.

Bloomovu taxonómiu možno efektívne využiť aj pri tvorení otázok určených žiakom (či už ústnych, alebo testových a pod.). Inšpirovali sme sa reláciou *Škola snú*<sup>28</sup>, dielom *Otázky. Otázky? Otázky!*, ktorá je zameraná práve na tvorenie otázok. Vhodným východiskom je práca s obrázkom predstavujúcim problémovú situáciu, ale rovnako môžeme vychádzať aj zo slovnej podoby.

---

<sup>28</sup> Relácia je dostupná aj online.

### ***Príklad tvorenia otázok podľa Bloomovej taxonómie na tému Karikatúra:***



Zdroj: <https://pixabay.com/sk/photos/karikat%C3%BAra/>

1. úroveň znalosti: *Aké sú znaky karikatúry?*
2. úroveň porozumenia: *Aké znaky karikatúry vidíš na obrázku?*
3. úroveň aplikácie: *V prípade, že by si potreboval nájsť karikatúru, kde by si ju hľadal?*
4. úroveň analýzy: *Karikatúra je charakteristická zveličovaním vlastností. Nájdi na obrázkoch dôkazy.*
5. úroveň syntézy: *Vyber si jeden z obrázkov a popíš postavy bez zveličených vlastností.*
6. úroveň hodnotenia (tvorivosti): *Myslíš si, že karikaturista namaloval obrázky správne?*

## **5. 1 Špecifické ciele vyučovacieho predmetu SJL**

Špecifické ciele predmetu slovenský jazyk a literatúra sú dané jeho špecifickým obsahom, ktorý tvoria lingvistické poznatky. Cieľom tohto predmetu je „dosiahnuť u žiakov takú úroveň jazykovo-komunikačného a literárno-estetického vedomia a kompetencií, aby kultivovane zvládli životné komunikačné situácie v intenciách rozvíjania kultúry ich osobností a spoločnosti“ (Ligoš, 2009, s. 32). Najzákladnejším cieľom jazykového vzdelávania vôbec je dosiahnuť u žiaka schopnosť obstať v rozličných komunikačných situáciách – z tohto vymedzenia potom vyplýva aj komunikačno-kognitívny cieľ predmetu. V. Betáková et al. (1984, s. 22) uviedli 4 základné funkcie, ciele jazykového vyučovania:

1. **komunikačná** = cieľom je, aby žiak získal vyššiu úroveň jazykového vedomia a aby zvládal rozličné komunikačné situácie;
2. **kognitívna** = jazyk chápeme ako prepojenie s vnútorným svetom komunikujúceho, ktorý potom prejavuje navonok; jazykové javy sa poznávajú a osvojujú myslením pomocou rozličných myšlienkových operácií<sup>29</sup>; evidentné je prepojenie jazyk/reč/myslenie;

<sup>29</sup> Myšlienkovými operáciami sa bližšie zaoberáme v kapitole 4. 4 Súčasný prístup vo vyučovaní jazyka.

3. **inštrumentálna** = jazyk je nástrojom myslenia a komunikácie, preto by jazykové vyučovanie nemalo byť učením metajazyku, ale pomocou jazyka pristupovať k jazyku, t. j. naučiť žiaka vnímať jazyk ako prostriedok komunikácie realizujúcej sa na základe jeho myslenia; zdôrazňujeme potrebu vychádzať z komunikačných aktov žiaka;
4. **formatívna** = predmet SJL má pôsobiť na žiaka holisticky, t. j. komplexne, celostne; V. Betáková et al. (1984, s. 22) ju považujú za primárnu, pretože sa v predmete pestujú všeobecnejšie a trvalejšie psychické vlastnosti, napr. schopnosť operatívne použiť osvojené vedomosti o jazyku v nových situáciách.<sup>30</sup>

## 5.2 Kompetencie ako ciele jazykového vzdelávania

V projekte Milénium (*Národný program výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 – 20 rokov*);(MŠ SR, 2002, s. 18), ktoré bolo zavŕšením novej dlhodobej koncepcie, patrí rozvíjanie kompetencií medzi primárne ciele edukácie. Projekt stanovuje tzv. **klúčové kompetencie**<sup>31</sup>, ktoré predstavujú najvyššie ciele a považujú sa za ne predovšetkým komunikačné, personálne a interpersonálne schopnosti, schopnosť tvorivo a kriticky riešiť problémy, pracovať s modernými informačnými technológiami, schopnosť aktívne sa zapojiť do občianskej spoločnosti a ďalšie. Na stanovené kompetencie nadväzuje aj školský zákon (č. 245/2008, §4), keď vymedzuje jeden z cieľov výchovy: „...umožniť žiakovi získať kompetencie, a to najmä v oblasti komunikačných schopností, ústnych spôsobilostí, využívania informačno-komunikačných technológií, komunikácie v štátnom jazyku, v materinskom jazyku a cudzom jazyku, matematickej gramotnosti a kompetencie v oblasti technických prírodných vied a technológií, k celoživotnému učeniu, sociálne kompetencie a občianske kompetencie, podnikateľské schopnosti a kultúrne kompetencie...“ Ciele sa teda v súčasnosti určujú pomocou kompetencií. Vymedzenie pojmu kompetencia nie je dosiaľ v didaktických materiáloch zjednotené. Často sa dáva do synonymického vzťahu s termínmi spôsobilosť, schopnosť či zručnosť. I. Turek (2014, s. 70) definuje kompetenciu ako „správanie, ktoré charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti. Je to charakteristický prvok činnosti, ktorý sa vyskytuje oveľa častejšie a dôslednejšie pri dosahovaní vynikajúcich výkonov ako pri dosahovaní priemerných a slabých výkonov...“. V projekte Milénium (2002, s. 19) sa kompetencia chápe ako nadpredmetová schopnosť, „spôsobilosť človeka preukázať vedomosti, zručnosti, schopnosti v praktickej činnosti.“ Veľmi podobne ju definuje aj školský zákon (č. 245/2008, §2, písmeno t; dostupné aj na [www.minedu.sk](http://www.minedu.sk)): „preukázaná schopnosť využívať vedomosti, zručnosti, postoje, hodnotovú orientáciu a iné spôsobilosti na predvedenie a vykonávanie funkcií podľa daných štandardov v práci, pri štúdiu, v osobnom a odbornom rozvoji jedinca a pri jeho aktívnom zapojení sa do spoločnosti, v budúcom uplatnení sa v pracovnom a mimopracovnom živote a pre jeho ďalšie

<sup>30</sup> O základnej funkcii LV sa nezmieňujeme. V prípade záujmu si preštudujte napr. publikácie od M. Ligoša (2009) alebo Liptákovej et al. (2011).

<sup>31</sup> Pre lepšie pochopenie problematiky sa najprv zmienime o kompetenciách vo všeobecnosti a klúčovým kompetenciám sa budeme venovať neskôr.

vzdelávanie“. K. Hincová (2015, s. 42 – 43) vymedzuje kompetencie ako základ kompetenčno-pojmového modelu výchovy a vzdelávania, ktorý sa usiluje naplniť požiadavky štyroch pilierov vzdelávania (*naučiť sa učiť sa, naučiť sa konať, naučiť sa žiť spolu, naučiť sa byť*), prijatých v roku 1997 Medzinárodnou komisiou pre vzdelávanie v 21. storočí (komisia bola vedená J. Delorsom). Kompetenciou rozumie „kombináciu vedomostí, zručností a postojov primeraných danému kontextu“. Podľa J. Průchu (2009, s. 292, In: Liptáková, 2011, s. 26) je kompetencia komplexný pojem, ktorý „znamená schopnosť či spôsobilosť človeka vykonávať istú činnosť na istej úrovni na základe súboru vedomostí, zručností, postojov a hodnôt, ktoré sa týkajú danej obsahovej oblasti“. Vychádzajúc z citovaných definícií nemôžeme súhlasiť s názorom, že kompetencia je totožná so zručnosťou. Ak je kompetencia kombináciou viacerých zručností, potom predstavuje voči zručnosti nadstavbu. **Zručnosť** je schopnosť správne, obratne, šikovne a pohotovo reagovať v daných situáciách. Pôvodne sa pojmom označovali manuálne zručnosti, neskôr sa jeho význam preniesol na intelektuálnu rovinu. Domnievame sa však, že fakt, že je človek v danej oblasti zručný, mu ešte nezaručuje kompetentnosť. Kompetenciu chápeme v širšom zmysle, napr. ak je dieťa zručné v rýchlom písaní, neznamená to automaticky, že je z neho aj dobrý pisateľ. K tomu, aby sa stal kompetentným pisateľom, potrebuje disponovať napríklad zručnosťou vo výbere štylistických prostriedkov, v štylizácii, schopnosťou autokorekcie a podobne. Odporúčame preto odlišovať pojmy kompetencia a zručnosť.

Kompetenciu ako ideálnu kategóriu možno charakterizovať pomocou niekoľkých atribútov (K. Hincová, 2015, s. 44):

\* **činnostný charakter** – formuje sa na základe osobnej a praktickej skúsenosti a smeruje k činnosti, t. j. realizácii v praxi;

\* **komplexný celok** – zahŕňa vedomosti, zručnosti, návyky, postoje, ktoré boli doteraz vnímané samostatne;

\* **procesuálny charakter** – počas života jedinca neustále mení svoju kvalitu, nevyjadruje trvalý stav;

\* **dynamická a rozvinutá na rôznej úrovni** – je ideálnou kompetenciou, naplňajúcou štandard, reálnou sa stáva až uplatnením v konkrétnej situácii;

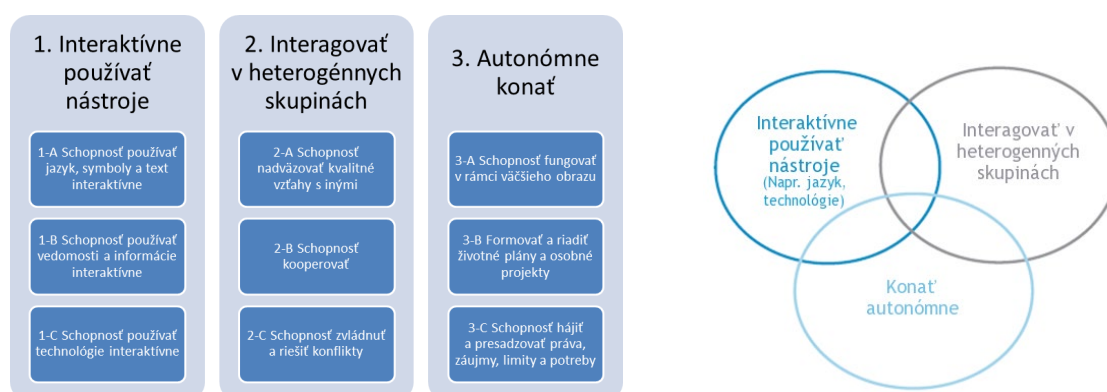
\* **predpoklad pre výkon subjektu v určitej oblasti činnosti**;

\* **výsledok formálneho, neformálneho a informálneho vzdelávania** – kompetencie nadobúdame nielen inštitucionálnym vzdelávaním, ale aj vlastným sebazvedávaním;

\* **merateľná a hodnotiteľná** – úroveň nadobudnutých kompetencií sa meria na národnej i nadnárodnej úrovni rozličnými meraniami, napr. PISA, PIRLS či pomocou domácich meraní T9 a T5.

## 5.2.1 Kľúčové kompetencie

Kompetencie s najvyššou hodnotou sa nazývajú **kľúčové kompetencie** (ISCED<sup>32</sup>). Predstavujú ciele vyjadrené v podobe výstupov (čo má žiak dosiahnuť), ide teda o **súbory „predpokladaných vedomostí, zručností, schopností, postojov a hodnôt dôležitých pre osobný rozvoj a uplatnenie každého jedinca“** (Dvořáková et al., 2015, s. 74). Slovenský vzdelávací systém sa riadi systémom šiestich kategórií kľúčových kompetencií (informačné, učebné, kognitívne, interpersonálne, personálne, komunikačné; porov. schéma 6, 7), ukotvených v štátnom vzdelávacom programe a stanovených v programe OECD. Európsky referenčný rámec stanovuje 8 kľúčových kompetencií: *komunikácia v materinskom jazyku, komunikácia v cudzích jazykoch, matematická kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a techniky, digitálna kompetencia, naučiť sa učiť, spoločenské a občianske kompetencie, iniciatívnosť a podnikavosť, kultúrne povedomie a vyjadrovanie* (Hincová, 2015, s. 43). Každá kategória kompetencií pritom zahŕňa ďalšiu podskupinu spôsobilostí, napr. pri komunikačných kompetenciách možno hovoriť o rozvíjaní spôsobilosti vyjadrovať sa verbálne i neverbálne primerane situáciám, čítať s porozumením, aktívne počúvať, voliť optimálnu formu a spôsob komunikácie, spracúvať písomný materiál zrozumiteľným spôsobom, prezentovať informácie a podobne.



Schémy: 6,7: Rozšírené kategórie kľúčových kompetencií podľa projektu Keyconet<sup>33</sup>.

Uvedené schémy znázorňujú kľúčové kompetencie s tromi základnými rozširujúcimi úrovňami:

1. Jednotlivci majú byť schopní používať široký výber nástrojov na efektívnu interakciu so svojím prostredím:

- kognitívne (vedomosti, skúsenosti) nástroje;
- materiálne, napr. digitálne technológie;
- sociokultúrne, napr. jazyk.

<sup>32</sup> ISCED = medzinárodná štandardná klasifikácia vzdelávania International Standard Classification of Education.

<sup>33</sup> Zdroj: <http://www.statpedu.sk/clanky/projekty-projekt-keyconet/klucove-kompetencie/>. Spracované podľa dokumentu The Definition and Selection of Key Competencies, Executive Summary („DeSeCo“; zdroj: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>

Žiaci potrebujú týmto nástrojom porozumieť dostatočne na to, aby ich mohli adaptovať na svoje vlastné účely, čiže používať ich interaktívne, t. j. vedieť používať jazykové i mimojazykové prostriedky v reálnej komunikácii.

2. Jednotlivci majú byť schopní spolupracovať s ostatnými a pri vzájomnej interakcii s ľuďmi z rozličných prostredí majú vedieť interagovať v heterogénnych skupinách.

3. Jednotlivci majú byť schopní prevziať zodpovednosť za riadenie svojich vlastných životov, situovať svoj život v širšom spoločenskom kontexte a konať autonómne (ibid.).

Systém kompetencií je zložitý a každá krajina si kompetencie preberá a prispôbuje podľa aktuálnych potrieb a charakteru spoločnosti.

Kľúčové kompetencie podľa K. Hincovej (2015, s. 43) predstavujú prenosný a multifunkčný súbor vedomostí, zručností a postojov, ktoré potrebuje každý jedinec pre svoje osobné naplnenie a rozvoj, pre zapojenie sa do spoločnosti a úspešnú zamestnateľnosť.“

<b>Kompetencie</b>			
<b>Poznávacie (kognitívne)</b>	<b>Komunikačné</b>	<b>Interpersonálne (sociálne)</b>	<b>Intrapersonálne (osobnostné)</b>
používať kognitívne operácie	tvoriť, prijať a spracovať informácie	akceptovať skupinové hodnoty	vytvárať a reflektovať vlastnú identitu
učiť sa sám aj v skupine	vyhľadávať a sprostredkovať informácie	tolerovať odlišnosti jednotlivcov i skupín	vytvárať vlastný hodnotový systém
kriticky myslieť	formulovať svoj názor a argumentovať	spolupracovať a s jednotlivcami aj skupinami	
formulovať a riešiť problémy	verbálne a neverbálne vyjadriť vôľu	vžiť sa do pocitov a konania inej osoby	regulovať svoje konanie a chrániť vlastný život
tvorivo myslieť			

Tab. 3: Prehľad kompetencií vo vzdelávacom štandarde ICED2 (2014, s. 5)

### 5.2.1.1 Komunikačná, jazyková a textová kompetencia

Vyučovaci predmet slovenský jazyk má medzi ostatnými predmetmi špecifické postavenie, pretože jeho obsahom je jazyk, ktorý je zároveň nástrojom a prostriedkom na získavanie vedomostí a dosiahnutie stanoveného cieľa – jazykom sa učíme jazyk a o jazyku. Žiak, absolvent predmetu slovenský jazyk a literatúra, má dosiahnuť primárne tieto kompetencie:

- poznávacie = kognitívne;
- komunikačné;
- rečové;
- čitateľské;

- kompetencie získavania kultúrnej gramotnosti (v predmete literárna výchova);(porov. Liptáková et al., 2011).

Spomedzi zručností si má žiak osvojiť najmä *zručnosť verejnej prezentácie textu, pamäťové, klasifikačné, aplikačné, analytické a syntetické zručnosti*. Vymenované zručnosti a schopnosti sa rozvíjajú pri komunikačných procesoch – čítaní, písaní, hovorení a počúvaní s porozumením. Komunikačné procesy smerujú k dosiahnutiu kompetencií – komunikačnej, jazykovej a textovej.

**Komunikačná kompetencia** ako schopnosť jedinca správať sa v rozličných komunikačných situáciách bola ako pojem prvýkrát rozpracovaná v roku 1972 D. H. Hymesom (Liptáková et al., 2011, s. 24). J. Hoffmanová (1987; In: *ibid.*) vymedzuje komunikačnú kompetenciu ako „súbor systémovo a funkčne usporiadaných sociálnych, psychických, semiotických hodnôt, t. j. ako sústavu noriem, pravidiel a operácií, ktoré umožňujú produkciu a recepciu komunikátov a aktívnu účasť komunikantov v procese rečovej činnosti.“ P. Gavora (2005) chápe komunikačnú kompetenciu ako súbor kognitívnej, komunikačnej a sociálnej kompetencie, pri ktorej platia nepísané pravidlá na komunikačné používanie jazyka, ktoré ovládajú všetci príslušníci spoločnosti. Tieto pravidlá diktujú, čo je vhodné alebo možné v určitých komunikačných situáciách povedať, resp. nepovedať a ako to povedať. Od jazykovej kompetencie sa líši ovládaním jazykových pravidiel (gramatických, lexikálnych, fonetických, pravopisných).

Z hľadiska lingvodidaktiky ju možno definovať ako „schopnosť žiaka komunikovať na základe súboru vedomostí, zručností, postojov a hodnôt, ktoré sa týkajú princípov, noriem, pravidiel a prostriedkov verbálnej interakcie.“ (Liptáková et al., 2011, s. 26). Ide o schopnosť funkčne používať jazyk v rozličných komunikačných situáciách s oporou o elementárne poznanie jazykového systému (Valeková – Liptáková, 1993, In: Palenčárová et al., 2003, s. 17), schopnosť vyberať primerané jazykové prostriedky s ohľadom na konkrétny komunikát. J. Palenčárová et al. (2003, s. 17) hovoria o „stupni ovládania jazyka a schopnosti používať ho v komunikácii.“ Komunikácia je pritom zložitý proces, pri ktorom musí človek disponovať istými predpokladmi. K. Šebesta (2005, s. 60) tieto predpoklady vymedzil v troch bodoch: ovládať jazyk; rešpektovať komunikačné pravidlá a voliť vhodné prostriedky komunikácie; disponovať kultúrnymi poznatkami (hodnoty, postoje, archetypy, zvyky...). Komunikačnú kompetenciu pritom definuje ako „súbor všetkých mentálnych predpokladov, ktoré človeka činia schopným komunikovať, uskutočňovať komunikačné akty“ a zároveň ako „schopnosť naučiť sa odhadnúť komunikačnú situáciu, odlíšiť komunikačné vzorce...“ (*ibid.*, s. 47). J. Dolník (1999, In: Liptáková et al., 2011, s. 153) do komunikačnej kompetencie zahŕňa aj tieto predpoklady: sociálne znalosti, lingvistické znalosti a interpretačnú schopnosť spočívajúcu v tom, že používateľ jazyka dokáže identifikovať, ktoré sociálne a lingvistické znalosti sú v konkrétnej situácii relevantné. D. Fontana (2014, s. 94) ku komunikačnej kompetencii zaraďuje aj schopnosť kriticky hodnotiť reč, t. j. naučiť žiaka rozpoznávať zneužívanie reči inými komunikujúcimi. Žiaci si potrebujú uvedomiť, že slová reprezentujú skutočnosť, ale nie sú skutočnosťou samou a možno im veriť len do tej miery, ako veríme človeku, ktorý ich

používa. Žiakom neustále zdôrazňujeme, že napísané, povedané nemusí byť zákonite pravdivým<sup>34</sup>. Schopnosť kriticky hodnotiť reč považujeme v súčasnosti za kľúčovú.

K úspešnej komunikácii nestačí ovládať pravidlá správania sa. Používateľ jazyka (v našom prípade žiak) musí disponovať aj istými poznatkami z oblasti jazyka (kognitívna kompetencia = schopnosť človeka mentálne reflektovať svet prostredníctvom jazyka<sup>35</sup>). Hovoríme o **jazykovej kompetencii**, ktorú skúma lingvistika. Pojem jazyková kompetencia je významovo užší. Viazá sa predovšetkým na poznanie jazykového systému a správnu aplikáciu jazykových prostriedkov (Beláková, In: Bílik et al., 2011, s. 39). Jazykovú kompetenciu nezíska žiak memorovaním poučiek či naučenej teórie (M. Olšiak, In: Slovo o slove, 2007, s. 259), ale je potrebné osvojené jazykové javy upevňovať prepojením na komunikačné situácie a cieľ jazykového prejavu. D. Fontana (2014, s. 91) rozlišuje štyri typy jazykových zručností<sup>36</sup>:

1. **kompetencia hovoriť**<sup>37</sup> – umožňuje presným, jasným a spoločensky uznávaným spôsobom vyjadrovať význam;
2. **sociálno-rečová kompetencia** – umožňuje hovoriť spôsobom primeraným statusu a chápanosti oslovovanej osoby, v súlade s normami a zvyklosťami sociálneho prostredia;
3. **kompetencia k súvislému prejavu** – schopnosť spájať výroky navzájom spôsobom vykazujúcim súvislosť a smer, schopnosť vyhýbať sa protirečeniam a nepodstatným veciam, sprostredkovať význam jednoznačne a plynule;
4. **strategická kompetencia** – správne používať také prostriedky, akými sú napr. metafora, prirovnanie, intonácia, výška hlasu....;
5. **analytická kompetencia** – vnútorná reč je dôležitá pre úspešné myslenie, vytváranie stratégií pre riešenie problémov.

Autor (ibid., s. 92) zároveň upozorňuje na potrebu tieto kompetencie rozvíjať systematicky, počas celej školskej dochádzky a v každom vyučovacom predmete, pretože „všetci učitelia, nech vyučujú čokoľvek, učia zároveň jazyku“. Zdôrazňuje potrebu, aby žiak zvládol jazykové prostriedky špecifické pre daný predmet a dokázal ich používať pri vyjadrovaní. Má na mysli adekvátne používanie odbornej terminológie na základe dôkladného precvičovania a neustáleho aktivizovania poznatkov. Jazyková kompetencia a komunikačná kompetencia sa vzájomne podmieňujú, preto je nutné ich vo vyučovaní chápať ako rovnocenné a rovnocenne ich rozvíjať. Na margo jazykovej kompetencie spomenieme termín „jazykové sebavedomie“, ktoré zaviedol u nás J. Dolník (2005, s. 197 – 208). Jazykové sebavedomie podľa citovaného autora vplyva na reakcie používateľa jazyka a ovplyvňuje jeho prejav. Chápe ho ako istotu v jazykovom i metajazykovom správaní, pričom táto istota je daná viacerými faktormi, napr. znalosťou jazykového systému, komunikačného prostredia a pod. (porov. Beláková, In: Bílik et al., 2011, s. 40).

L. Liptáková et al. (2011, s. 56 – 27) v rámci kompetencií rozvíjaných v predmete SLJ vyzdvihujú ešte textovú kompetenciu, ktorá nebola v doterajších lingvodidaktických

<sup>34</sup> Porov. aj problematiku reklamy vo 4. časti učebnice.

<sup>35</sup> J. Dolník, 2005, s. 41, In: Liptáková, 2011, s. 25.

<sup>36</sup> Poslednú, analytickú kompetenciu, autor preberá od iných autorov.

<sup>37</sup> V českej didaktike sa označuje termínom mluvnická.



dielach rozpracovaná. **Textová kompetencia** je schopnosť žiaka vnímať (recepčná textová kompetencia) a tvoriť text (produkčná textová kompetencia). Pri recepcnej kompetencii žiak disponuje recepnými zručnosťami, akými sú počúvanie a čítanie s porozumením. Pri produkčnej sa prejavujú produkčné zručnosti (hovorenie, písanie s porozumením). Žiacka schopnosť recipovať a produkovať text sa zakladá na čiastkových rečových kompetenciách, schopnostiach, zručnostiach v čiastkových disciplínach. Čiastkovými rečovými kompetenciami sú napr. foneticko-fonologická, ortografická, lexikálna, syntaktická kompetencia a iné (ibid.). F. Miko (1978) chápe text ako jednotu jazyka a obsahu v ich komunikačnom uplatnení, práca s textom preto predpokladá ovládanie jazykových pravidiel a zároveň schopnosť recipovať text. Pri vyučovaní slohu preto vychádzame z teórie textu a teórie komunikácie. V školskej praxi však textom rozumieme „každý jazykový prejav, prehovor, nielen písomný prejav (Betáková et al., 1984, s. 154).

K. Hincová (2015, s. 18) hovorí o ciele umenia tzv. čítania medzi riadkami, schopnosti identifikovať kľúčové slová, rozvíjať jazykom kritické myslenie, argumentovať, o schopnosti budovania pozitívneho vzťahu k nárečiu regiónu, uvedomovania si jazyka a kultúrnej pestrosti v rámci Európy a sveta.

Na ilustráciu uvádzame schému kompetencií<sup>38</sup>, zachytávajúcu kľúčové aj čiastkové kompetencie.

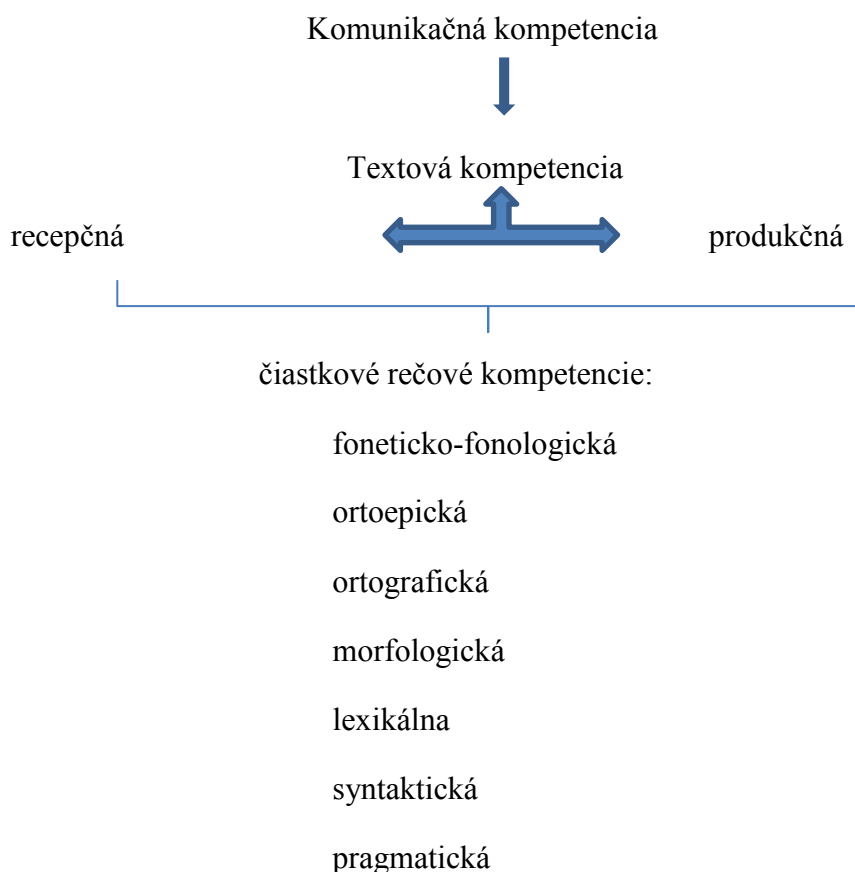


Schéma 8: Hierarchia kompetencií rozvíjaných v predmete SJL

<sup>38</sup> Upravená a zjednodušená schéma autoriek Liptákovej et al., 2011, s. 27

### 5.3 Komunikačné zručnosti v komunikačnej výchove žiaka

Komunikačné zručnosti tvoria predpoklad nielen pre zvládnutie predpísaného učiva, ale aj pre neskoršie úspešné uplatnenie v živote. Majú celoživotnú platnosť a môžu sa neustále zdokonaľovať. V staršej literatúre sa zručnosti (označované ako činnosti) rozdeľovali na reprodukčné a produktívne. V súčasnej lingvodidaktike (i v rámci cudzích jazykov) sa preferuje členenie zručností podľa receptívnych a produktívnych činností. Aktuálne sú vymedzené štyri komunikačné zručnosti prihliadajúce na činnosti žiaka vo vyučovacom procese (J. Palenčárová et al., 2003, s. 18)<sup>39</sup>. Zručnosti sú často označované aj ako kompetencie, spôsobilosti či v českej literatúre „dovednosti“. A. Selecký (1973, s. 10) ich nazýva „zbehlosťami“. Miera ich dosiahnutia je ukotvená vo vzdelávacích štandardoch.

<b>receptívne zručnosti (vnímanie)</b>	počúvanie čítanie	s porozumením
<b>produktívne zručnosti (tvorenie)</b>	rozprávanie/hovorenie písanie	s porozumením

Tab. 4: Prehľad komunikačných zručností

K systematickému rozvoju komunikačných zručností vedie komunikačná výchova zameraná na prácu s východiskovým komunikátom (textom); (porov. kap. 4. 3). Žiak by mal z textu vychádzať a k textu smerovať, ako je tomu aj v bežných komunikačných situáciách, kde komunikujúci reagujú na výpoveď a sami sa stávajú tvorcami nových výpovedí. Pri komunikačnej výchove venujeme pozornosť nielen verbálnej komunikácii, ale aj neverbálnej, pretože tvorí súčasť dorozumievania a správania sa človeka.

**Verbálna komunikácia** sprostredkúva prenos myšlienok, postojov, emócií pomocou jazyka v podobe rečových aktov. M. Ligoš (2009a, s. 24 – 25) hovorí, že každý ľudský prirodzený jazyk má výslovnosť, pravopis, lexiku a gramatiku. Nemožno podľa neho reč obmedziť len na fonémy, morfémy, lexémy, gramémy, semémy, frazémy, štylémy, ale treba vziať do úvahy aj pragmémy, kulturémy či spiritualémy, ktoré majú nelingvistický charakter.

**Neverbálna komunikácia** je charakteristická používaním nonverbálnych prejavov, akými sú paralingválne prostriedky (*hlasitosť, farba hlasu, tempo, dôraz, tón, intonácia, melódia a iné*) a extralingválne prostriedky (*reč tela, časové, priestorové, farebné, čuchové, kontaktové prostriedky* atď.). Pri komunikačnej výchove dbáme na uplatňovanie obidvoch typov komunikácie, s výchovou ku všetkým štyrom zručnostiam. Pokým bola v minulosti preferovaná zručnosť písať text, dnes stojí v popredí jeho hovorená podoba. Náhľad na pestovanie zručností sa mení s meniacimi sa požiadavkami spoločnosti.

#### 5.3.1 Reprodukčné a produktívne zručnosti

Rozvíjanie reprodukčných zručností súvisí s receptívnymi zručnosťami, nemožno ich však stotožňovať. Pokiaľ pri recepcii ide o vnímanie textu na úrovni počúvania a čítania, pri

<sup>39</sup> Uvádžame upravenú tabuľku.

reprodukcii žiak vnímaný text ďalej spracúva a prezentuje ho. V starších obdobiach (19. stor.) sa kládol vo vyučovaní slohu dôraz práve na reprodukovanie (M. Čechová, 1985, s. 10 – 16). Produktívny sloh sa odmietal, pretože neposkytoval priestor pre zapamätanie potrebného množstva informácií. V súčasnosti sa kladie väčší dôraz na hovorené prejavy produkčného charakteru, no u mnohých pedagógov neustále prevláda forma reprodukcie. Nechceme týmto znižovať jej funkciu, ale skôr upozorniť na potrebu rovnomerného rozvíjania obidvoch činností.

Reproduktívne činnosti nesúvisia len s prostou recepciou, ale žiak má nadobudnúť schopnosť interpretovať rečové akty iných používateľov jazyka, dekodovať hotové výpovede. Každý rečový akt môže pritom u každého zo žiakov vyvolať iný typ reakcie. Niekedy je vo vyučovaní žiaduce túto reakciu verbalizovať a vtedy receptívne vnímanie prechádza do produktívnej činnosti, aktu konania (Beláková, In: Bílik et al., 2011, s. 34).

### 5.3.1.1 Reprodukcia a s ňou súvisiace činnosti

**Reprodukcia** je napodobňovanie pôvodného textu, pričom sa prejavujú osobitosti reprodukovateľa. Voči produktívnym činnostiam je reprodukcia často vnímaná ako jednoduchšia, keďže pri nej absentuje fáza invencie. O zníženej miere jednoduchosti však nemožno hovoriť, pretože dobrá reprodukcia predpokladá zručnosť pracovať s textom, porozumieť mu a následne ho spracovať. Žiak pri reprodukcii recipuje text od iného autora a usiluje sa interiorizovať ho. Jemu cudzie vyjadrovacie prostriedky začleňuje do svojich štruktúr a vytvára nový transformovaný text. Česká didaktička M. Čechová (1985, s. 59; porov. aj Betáková – Tarcalová, 1984, s. 195) chápe reprodukciu ako:

- východisko k produkčnému slohu;
- predlohu k prejavu žiaka;
- súčasť produkčného slohu;
- cieľ vyučovania;
- nekomplexnú slohovú činnosť, pretože neobsahuje fázu invencie.

Význam reprodukcie spočíva v obohacovaní slovnej zásoby žiaka, žiak má možnosť pozorovať väzby a vetné schémy použité v predlohe. Reprodukcia môže slúžiť ako predloha k samostatnému prejavu, ale aj na sprostredkovanie poznatkov (vzdelávacia úloha). Zároveň ide o spôsob pamäťového učenia a tiež pomerne častý, v praxi preceňovaný spôsob overovania znalostí. Pomocou reprodukčného slohu sa formujú receptívne rečové činnosti. Žiak preberá výrazy z textu a následne ich používa vo vlastnom prejave (Čechová, 1985; Betáková – Tarcalová, 1984). Pri reprodukcii u žiakov sledujeme tieto najčastejšie nedostatky:

- prebiehajú od jednej informácie k druhej, bez ich vzájomného prepojenia;
- nedokončia hlavné dejové pásmo a odbočujú k detailom;
- nezachovávajú časovú a logickú následnosť deja;
- nerozlišujú dôležité a vedľajšie prvky textu;

- v reči používajú nadmerné množstvo ukazovacích zámen, príp. výplnkových zvukov a slov (Betáková – Tarcalová, 1984, s. 196);
- nedisponujú dostatočnou slovnou zásobou, v prejave sa často opakujú rovnaké slová;
- v malej miere využívajú synonymá, obrazné pomenovania, frazeologizmy a pod.;
- v prípade hovorenej reprodukcie nedodržiavajú očný kontakt.

Pri reprodukcii rozlišujeme okrem jej hovorenej a ústnej podoby niekoľko druhov<sup>40</sup>:

1. **doslovná** = **mechanická** – vzniká doslovným opakovaním textu, napr. pri prednese básne, prózy a pod. Možno ju použiť aj pri videnom nácvičnom diktáte;
2. **verná** = **podrobná** – žiak reprodukuje vzor a dodržiava kompozíciu a štylizáciu; v štylizácii sa môžu vyskytnúť malé odchýlky; používa sa pri reprodukovanií obsahov krátkych rozprávok, textov a pod.;
3. **skrátaná** = **zostručnená, logická** – reprodukcia najpodstatnejších prvkov textu, slúži na utváranie schopnosti žiaka orientovať sa v texte a odlišovať v ňom nepodstatné prvky od podstatných;
4. **výberová** – verná reprodukcia určenej časti celku;
5. **kombinovaná** – vzniká spojením zostručnenej alebo voľnej a doslovnej reprodukcie, napr. pridaním citátu, výpovedí osôb a pod. do voľnej reprodukcie;
6. **obmenená** – žiak obmieňa obsah, kompozíciu, štylizáciu a i., má charakter tvorivej reprodukcie;
7. **voľná** – tvorí prechod k produkcii, využíva sa prevažne v odpovediach žiakov, ide o prerozprávanie obsahu vlastnými slovami.

V. Betáková – Ž. Tarcalová (1984, s. 196) odporúčajú pri reprodukcii textu dodržiavať nasledovný postup:

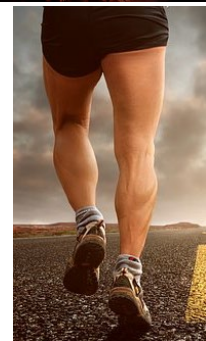
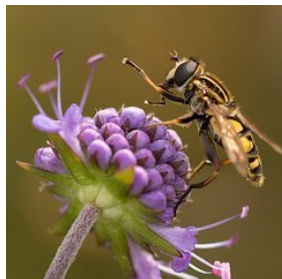
1. prečítať ukážku;
2. vysvetliť neznáme výrazy;
3. zostaviť tematickú osnovu;
4. reprodukovať obsah;
5. urobiť jazykovo-štylistický rozbor ukážky a prípravné štylizačné cvičenia.

Postup, ktorý autorky navrhujú, nepovažujeme za nesprávny, no jeho jednostranné schematické používanie sa nám javí ako kontraproduktívne. Uprednostňujeme tvorivý prístup.

Ako pomôcku pri reprodukcii možno použiť **osnovu**, ktorej úloha je v praxi nedocenená. Žiaci nechápu jej prínos, často ju v slohových prácach píšú až nakoniec, len preto, aby neboli pre chýbajúcu osnovu ohodnotení zlou známkom. Tento postoj je však iba prirodzenou reakciou na spôsob, akým im bol význam osnovy sprostredkovaný. S osnovou sa žiaci oboznamujú už v 2. ročníku základnej školy, hoci systematicky s ňou začínajú pracovať až v 3. ročníku. Vyvodzovanie problematiky prechádza od vytvárania osnovy z prečítaného textu (tu má reproduktívny charakter) k utváraniu vlastnej osnovy s produkčným charakterom. V. Betáková – Ž. Tarcalová (1984, s. 196) charakterizujú osnovu ako „**výber a usporiadanie podstatných, základných častí čítaného textu**“.

<sup>40</sup> Pri typologizácii vychádzame z teórie M. Čechovej (1985, s. 60) a autoriek V. Betákovej – Ž. Tarcalovej (1984, s. 199 – 202).

Podľa spôsobu vyjadrenia rozlišujeme dva typy osnovy: obrázkovú a slovnú. **Obrázková osnova** je vhodná najmä pre žiakov nižších ročníkov, no možno ju použiť aj vo vyšších ročníkoch, ak korešponduje so záujmami žiakov, napr. použijeme obrázky znázorňujúce obľúbených športovcov, spevákov, počítačové hry a podobne. Motivačný charakter má práca so sledom obrázkov, ktoré sú rozmiestnené na viditeľnom mieste. *Učiteľ nalepiť na tabuľu rozličné obrázky (týkajúce sa jednej témy alebo znázorňujúce rozličné oblasti navzájom nesúvisiace, napr. obrázok hodínok, kvetu, rakety, kružidla, včely, veterána, mobilu a pod.) a žiaci podľa nich vypracúvajú osnovu – tá vyúsťuje do slovnej osnovy. Obrázky môže uložiť vo vopred stanovenom slede a osnova potom toto usporiadanie kopíruje, alebo môže žiakom zadať voľný výber, t. j. vyberú si spomedzi obrázok určený počet a tie použijú pri spracúvaní osnovy. Osvedčila sa nám práca s celým súborom obrázkov, kde žiaci vypracúvajú osnovu na základe všetkých obrázkov. Obrázky môže priniesť učiteľ, ale vhodnejšie je, ak si donesie každý žiak aspoň jeden obrázok a ten je následne použitý v skupine iných zobrazení. Pre lepšiu názornosť uvádzame príklad takejto práce:*



1. Sledovanie lietadla pri futbale;
2. Pichnutie neznámym hmyzom;
3. Pociť horenia v nohe;
4. Rev pripomínajúci tigra;
5. Hučanie v ušiach ako neznáma symfónia;
6. Beh domov;
7. (Ne) potešenie z pizze.

Zdroj: <https://pixabay.com/sk/>

### **Príklad príbehu zostaveného na základe obsahovo nesúvisiacich obrázkov – prechod od reprodukcie k produkcii:**

#### *Namiesto gólu žihadlo*

*Ráno sa ukazoval krásny deň, a tak som sa s kamarátmi rozhodol, že si pôjdeme zakopať. Futbal mám rád a zelená farba pokoseného trávniku mi dodáva energiu. Sústredím sa na svoj prvý gól, keď zelenú trávu pretne akýsi ťažký tieň. Zodvihnem hlavu hore a medzi dymovými oblakmi rozoznávam červené krídla lietadla. Pohľad naň ma celkom pohltil. Zabudol som na loptu, aj na to, že som si akosi nevedomky kľakol do trávy. Pozoroval som vzduchom sa šíriaci oblak, vydávajúci hrkotajúce zvuky. Zo snenia ma vytrhol pocit páľavy v nohe. Ani som si to nestačil uvedomiť a spod ruky som vytiahol nehybné telo prúžkovaného hmyzu. Nápad poštipať práve mňa som mu veľmi neschvaľoval. Pred očami sa mi zotmelo, zreal som ako ranený tiger a v hlave mi hralo tisíc huslí akúsi neznámu skladbu. A tak som namiesto pobiehania za loptou bežal domov. V tej chvíli ma už nepotešil ani pohľad na pizzu, na ktorú som sa od rána tak veľmi tešil.*

Pri používaní obrázkov ako pomôcok k osnove možno použiť aj karikatúru či komiks bez vyplnených bublín. Žiaci môžu do prázdnych bublín dopĺňať text formou vetnej osnovy. Námetov pre prácu s obrázkovou osnovou je veľa, vyžaduje si to iba tvorivý prístup učiteľa.

**Slovná osnova** môže byť vyjadrená rozlične a podľa toho rozlišujeme osnovu<sup>41</sup>:

- **otázkovú** – osnova je tvorená otázkami, napr. *Kde sa odohráva príbeh? Ktorá postava vstupuje do deja ako prvá? Ako vyzerá zvonjšok postavy, ktorú považuješ za hlavnú? V akom vzťahu je postava voči ostatným postavám?*;
- **vetnú** – je najľahším typom osnovy, používa sa v najnižších ročníkoch pri zavádzaní témy osnovy; napr.: *1. Stará mama rozpráva Katke a Jakubovi príbehy; 2. Katka sa pýta na príbeh o svojom chorom otcovi; 3. Otcovu chorobu vyliečila bylina materina dúška; 4. Čarodejnica Kvetka túži ísť na Hôrku zbierať materinu dúšku...;*
- **citátovú** – obsahuje presné citáty z pôvodného textu, napr.: *1. Jakuba a Katku navštívila babka z vidieka; 2. ...oco bol veľmi malý chlapček, keď ochorel; 3. Bežala som teda na Hôrku, tam som nazbierala materinu dúšku...;*
- **heslovú (= mennú)** – je najnáročnejšia, pretože si vyžaduje najvyššiu mieru abstrakcie a schopnosť žiaka vyjadriť sa v skratke a zároveň uchopiť podstatné informácie; napr.: *1. príchod starej mamy; 2. rozprávanie o otcovej chorobe; 3. otcovo vyliečenie materinou dúškou; 4. Kvetkin výlet na Hôrku;*
- **kombinovanú** – vzniká spojením viacerých druhov osnovy, napr. heslovej a citátovej: *1. príchod starej mamy; 2. rozprávanie o otcovej chorobe; 3. otcovo vyliečenie materinou dúškou; 4. Kvetkin výlet na Hôrku; 5. „Veru, veru, materina dúška!“*

---

<sup>41</sup> Ako východiskový použijeme úryvok z knihy P. Kovač Bylinky malej čarodejnice Materina dúška (2016, s. 38).

### 5.3.1.2 Produkcia a textotvorný proces

Od reprodukcie možno prejsť k produkcii, vo vyučovaní sa často prelínajú a nie je možné ich striktno oddeliť. Produktívne rečové činnosti dopĺňajú reproduktívne činnosti, vyjadrujú však nový obsah vedomia (Betáková – Tarcalová, 1984, s. 195). Produkcia textu sa v minulosti vyučovala v rámci slohovej výchovy, avšak až v 80. rokoch 20. storočia badáme obrat k produkčnému slohu ako opozíciu voči zmechanizovaným prejavom reproduktívneho charakteru, napr. rozličným písomnostiam. Produkčný sloh môžeme definovať ako súvislý samostatný prejav žiaka na určitú tému (Betáková – Tarcalová, 1984, s. 217). Týmto súvislým prejavom môže byť pritom ústny alebo písaný komunikát.

Autori teórie slohovej výchovy si kladli otázky, či je vôbec možné sloh naučiť a ak áno, do akej miery. Možno hovoriť o dvoch protichodných prúdoch – prvý, ktorý zdôrazňoval, že je možné slohu naučiť všetkých; druhý, ktorý sa opieral o vrodené schopnosti pisateľa. Žiaka nemožno naučiť tvoriť text, musí mať potrebné predispozície (tento náhľad, i keď nevedomky, sa uplatňuje aj dnes). Obidva prúdy považujeme za extrémne a odpoveď treba hľadať v ich prieniku – všetkých žiakov možno do istej miery naučiť písať sloh, avšak s prihliadaním na ich psychické danosti. V súčasnom vyučovaní materinského jazyka badáme u pedagógov postoj počítajúci s apriori zvládnutou schopnosťou tvoriť text. Učitelia sa zameriavajú na slohové práce v ich konečnej podobe, chápu ich ako produkt (viac o tom Palenčárová, 2003), neprihliadajú na procesuálnu stránku tvorby textu. Za dobrého žiaka považujú toho, ktorý je schopný bez ich pomoci, samostatne vytvoriť výborný produkt, nevyžadujúci si väčšie úsilie žiaka či pedagóga. Novšie výskumy však ukazujú, že každý žiak, odhliadnuc od žiakov so špecifickými potrebami, je schopný naučiť sa tvoriť text, nie na rovnakej úrovni, ale pomocou učiteľa môže zdokonaľovať svoj individuálny štýl. Môže sa naučiť rozpoznať funkčné štýly na rozličných typoch textov a cvičení, pestovať tzv. „jazykový cit“ pre výber adekvátnych výrazových prostriedkov reči (Betáková et al., 1984, s. 171).

Na primárnom stupni vzdelávania sa žiakovi vštepujú základné komunikačné princípy (rozlišovanie komunikačnej situácie, partnera, používanie vhodných jazykových prostriedkov a pod.), na sekundárnom stupni sa učiteľ orientuje viac na individuálny štýl žiaka, vedie ho k originalite vyjadrovania (Betáková – Tarcalová, 1984, s. 218). Individuálny autorský štýl žiaka je možné pestovať iba formou pravidelných štylizačných a textových cvičení a samostatnej tvorby textov (porov. Betáková et al., 1984, s. 171).

#### 5.3.1.2.1 Ontogenetické východiská pri tvorbe textu

S tvorbou textu začíname ešte v predškolskej výchove, pred zvládnutím písma, a to formou hovorených slohových cvičení. Podľa výskumov M. Čechovej (1985, s. 30) je dieťa vo veku 4 rokov schopné zreprodukovat' krátku rozprávku, v 5 – 6 rokoch zreprodukuje aj rozsahovo pomerne dlhú rozprávku. V tomto štádiu je nevyhnutná komunikácia s dospelými. Štýl si dieťa utvára od narodenia, imituje prejavy blízkych (vraví sa, že prvou učiteľkou slohu je matka dieťaťa, resp. osoba, ktorá s dieťaťom trávi najviac času), v školskom prostredí si

osvojuje pokročilejšie štádiá rozvoja reči. Šesťročné dieťa má ukončený vývoj reči po stránke artikulačnej, používa 2500 – 300 slov a pasívna slovná zásoba je 3 až 6-krát väčšia ako aktívna. Do 3. ročníka dieťa spravidla nepoužíva abstraktá, no jeho reč je blízka reči dospelých. Pri nácviku hovorených prejavov má dieťa disponovať istou mierou abstrakcie, a to aj pri prevahe konkrétneho myslenia. Má mať rozvinutú mechanickú pamäť a schopnosť pozornosti, ktorá je nutná pre imitatívne osvojovanie spisovného jazyka (M. Čechová, 1985, s. 35). Autorka (ibid.) však upozorňuje, že okrem nácviku rečových konvencií spoločenského styku sa treba zamerať aj na rozvíjanie tzv. rečovej etikety. S písaným textom a slohovými prácami v jazykovom vyučovaní začíname v 3. ročníku, keď dieťa dostatočne ovláda techniku písania (hoci slohom nemyslíme len písomný prejav; až 80 % komunikácie má ústnu podobu).

Do veku 11 rokov sa deti vyjadrujú spontánne, bezprostredne, majú skôr sklon k rozprávaniu ako k opisu, preto sa v nižších ročníkoch oboznamujú práve s týmito útvarmi. Vyjadrovanie 11 – 15-ročných žiakov je odlišné, pričom individuálne rozdiely sa postupne zväčšujú – reč sa individualizuje. Z reči sa stráca bezprostredná hravosť, dieťa stráca chuť spontánne komunikovať s dospelými, komunikuje s rovesníkmi a priateľmi. Formuje sa abstraktné myslenie a kritickosť. Žiak ešte aj v tomto štádiu imituje hotové prejavy, preto sa odporúča obmieňať ich, prispôbovať situácii, cieľu. Pestovanie produkčných zručností má preto vychádzať z modelov, typov, schopných rozvíjať samostatnosť a kritickosť žiaka pri posudzovaní prejavov vlastných i iných. Žiaci vo veku 14 rokov sa usilujú o jazykový vtip, humor v prejave (s cieľom zabaviť okolie), jazykové hry, vzrastá u nich zmysel pre obrazné pomenúvanie a symbolické vyjadrovanie. Žiaci 9. ročníka (15-roční) produkujú často komplikované vety, neprehľadné, tvoriace prúd myšlienok. Ich slohové schopnosti charakterizuje slohová neobratnosť spojená s charakterom myslenia týchto žiakov (deduktívne, abstraktné, so sklonom k extrémom a teoretizovaniu); (Čechová, 1985, s. 41). Začínajú sa objavovať počiatky individuálneho štýlu. Pedagóg sekundárneho stupňa by sa mal usilovať rozvíjať vlastný prejav žiaka, obohacovať ho o obrazné vyjadrovanie, podporovať tvorivosť, pretože práve v tomto období sa začínajú objavovať počiatky tvorivosti (básne, poviedky a pod.).

### 5.3.1.2.2 Algoritmus textotvorného procesu

Text je veľmi zložitý jav s vlastnými zákonitosťami, štruktúrou a gramatikou. J. Mistrík (1997, s. 273) definuje text ako „jazykovo-tematickú štruktúru so zámerným usporiadaním výpovedí, ktorým sa vyjadruje relatívne uzavretý myšlienkový komplex“. Pri tvorbe textu prechádza žiak dvoma základnými fázami:

1. **predkomunikačnou** – žiak poznáva modely, cudzie texty, učíme ho uvedomovať si ich funkciu, komunikačnú rovinu, jednotlivé prostriedky; nejde o priamu komunikáciu (reprodukcia, beseda, dramatizácia, simulované rozhovory...); prevažujú tu receptívno-reproduktívne činnosti;
2. **komunikačnou** – žiak sám produkuje text, najprv si uvedomí komunikačnú funkciu (prečo text tvorí) a na jej základe volí základné výrazové prostriedky (porov. výrazovú sústavu F. Mika).



V komunikačnej fáze žiak postupuje pomocou istých krokov, ktoré F. Miko spracoval do algoritmu. Jeho upravenú podobu prezentuje Didaktika materinského jazyka (V. Betáková et al., 1984, s. 162):

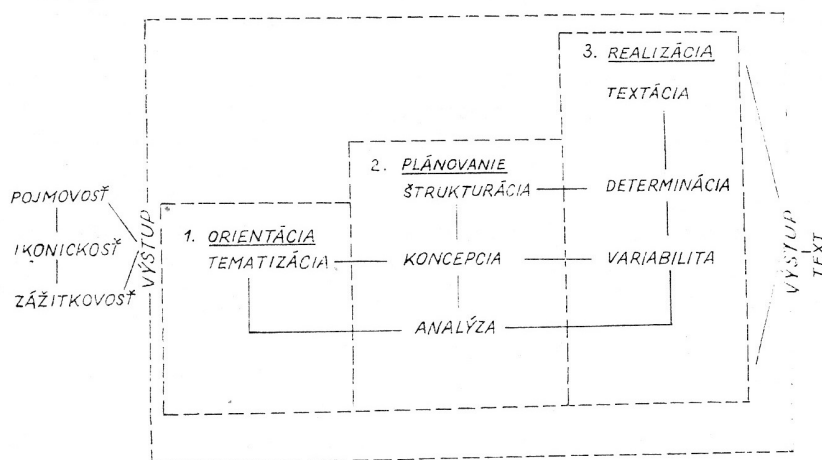


Schéma 9: Algoritmus textotvorného procesu

Algoritmus textotvorného procesu naznačuje trojfázový model: orientáciu, plánovanie a realizáciu textu. Model zachytáva fázy tvorby textu, avšak v praxi nie sú jednotlivé operácie od seba striktné oddelené, ale tvoria navzájom pospájané na sebe závislé činnosti. Pri produkcii textu sa ako primárny ukazuje aspekt príjemcu a s tým súvisiaca funkcia textu – komunikačná alebo vyjadrovacia, o ktorej autor textu rozhoduje pri tematizácii textu. Tematizácia<sup>42</sup> (= výber tematických prostriedkov) je prvou operáciou v textotvorbe. Autor v tejto fáze vo svojom vedomí na základe istého skúsenostného komplexu vyčlení tú časť reality, o ktorej bude písať, prípadne hovoriť. Rozhoduje sa, či jeho text bude mať komunikačnú alebo dorozumievaciu funkciu. Komunikačná, dorozumievacia a vyjadrovacia aktivita textu a autora sú dané ikonickosťou a operatívnosťou prejavu. Tieto kategórie ovplyvňujú autora a jeho vlastný štýl vyjadrenia. Od ikonickosti sa odvíja vyjadrovanie dvoma smermi – zážitkové s dôrazom na dejovú stránku a abstraktné, pojmové, charakteristické odborným vyjadrovaním a používaním pojmov. Pri zážitkovom vyjadrovaní text odráža konkrétnu životnú situáciu, pri pojmovom spracovaní, naopak, žiak prezentuje naučené, získané poznatky. Keďže žiak v závislosti od cieľa textu vyberá rozličné jazykové prostriedky, je vhodné pred samou slohovou činnosťou využiť štylizáčne a štylistické cvičenia, rozvíjať pomocou nich u žiaka schopnosť vyberať vhodné prostriedky so zreteľom na príjemcu, situáciu či cieľ textu. V súvislosti s tematizáciou treba spomenúť postoj autora, ktorý súvisí s operatívnosťou textu. Postoj ako štýlotvorný činiteľ (porov. napr. Miko, 1957, 1964; Mistrík, 1970) je prípravnou fázou štýlotvornej činnosti. Možno ho u žiaka vypestovať napríklad motivačným rozhovorom či navodením pozitívnej atmosféry. Súčasťou vytvorenia pozitívneho postoja je správny výber témy, ktorá musí vychádzať zo zážitkov a záujmov žiaka. Téma má byť stanovená jasne, nemá byť príliš široká ani úzka, má zohľadňovať skúsenosti žiaka. Odporúča sa, aby žiak pri výbere témy spolupracoval, príp. ju sám navrhol. Tiež by mal poznať význam práce, jej dôvod, potenciálny výsledok a mieru vykonaných

<sup>42</sup> Viac o tom: Betáková – Tarcalová, 1984, s. 163 nn.

činností, ktoré musí urobiť pre napísanie práce. M. Čechová (1985, s. 107) uvádza tieto zásady výberu témy:

- plánovitý, nie náhodný<sup>43</sup>;
- bez vecných obtiaží;
- zameraný na záujmovú činnosť žiaka;
- ponuka viacerých tém;
- spolupráca žiakov pri výbere témy.

Téma je „zostručnená predstava, námet, plán budúceho textu“, nie je štylisticky neutrálna, pretože v sebe zahŕňa základ realizácie. Jej rozvinutie závisí od komunikačného postupu autora, t. j., či chce prostredníctvom textu informovať, presvedčať, poučať, vyvolať zážitok a pod. (porov. Betáková et al., 1984, s. 155).

Od tematizácie prechádza producent textu k jeho plánovaniu, analyzuje doterajšie poznatky, vlastný prístup a vytvára si na základe nich vlastnú koncepciu. V tomto kroku žiak pracuje s vlastnými analýzami a závermi, cieľom vyučovania slohu nie je reprodukcia postupov a návodov pedagóga (porov. Betáková et al., 1984, s. 156). V. Betáková a Ž. Tarcalová (1984, s. 224) nazývajú druhú fázu štýlotvorného procesu invenciou a osnovou. Invenciu definujú ako zhromažďovanie myšlienok, predstáv a poznatkov k danej téme (ibid.). Do fázy invencie vstupujú aj osobnostné prvky, akými sú napríklad skúsenosti, pozitívne či negatívne dojmy. Prejavuje sa tu postoj autora k spracúvanej téme. Usporiadáním analyzovaného materiálu vzniká osnova (porov. vyššie). V minulosti sa pri zhromažďovaní materiálu používalo pozorovanie navodené metódou rozhovoru, doplnenou napríklad názorným materiálom, ukážkami, hádankami, hrami a pod. V súčasnosti sa v tejto fáze uprednostňujú brainstormingové metódy, pojmové mapy, usilujúce sa o aktualizáciu poznatkov. Pri zhromažďovaní materiálu je dôležitá selekcia, t. j. výber tematických prvkov. Žiak sa rozhoduje, čo do budúceho textu možno začleniť a čo nie. Nejde tu však o selekciu jazykových prostriedkov, tá sa prejavuje vo fáze štylizácie (porov. M. Čechová, 1985, s. 157).

Poslednou fázou je realizácia textu, ktorá zahŕňa štylizáciu a kompozíciu. Štylizovanie je vlastný štýlotvorný výkon žiaka, pri ktorom sa vyžaduje istá slovná zásoba žiaka, pohotovosť a originalita ich výberu, zručnosť v ich gramatickom stvárnení a usporiadaní, zručnosť v kompozícii a schopnosť štylisticky hodnotiť jazykové prostriedky (ibid.). Pri kompozícii žiak rozvrhuje svoj prejav podľa vybraného žánru (v prípade naratívneho na úvod, jadro a záver), rozhoduje o usporiadaní jazykového celku. Vo fáze štylizácie vyberá z prostriedkov zhromaždených vo fáze invencie a selekcie, vyberá vhodné výrazy a prostriedky. Pri výbere ho determinuje príjemca, situácia, funkcia textu. Na základe výberu adekvátnych prostriedkov komponuje text. V súvislosti s príjemcom textu chceme zdôrazniť potrebu oboznamovať žiakov s týmto komponentom. Žiak by mal poznať príjemcu a podľa toho voliť adekvátne prostriedky. Nápomocná môže byť napríklad metóda Rola na stene<sup>44</sup>, ktorá sa zakladá na vizualizácii potenciálneho príjemcu textu. *Žiaci dostanú na veľkom papieri (alebo na interaktívnej tabuli) nakreslenú veľkú postavu bez črt. Postavu ľubovoľne*

---

<sup>43</sup> S týmto tvrdením autoriek sa nestotožňujeme, sme presvedčení, že aktívny učiteľ je schopný prispôbiť sa aj neočakávanej téme, pretože proces tvorenia zostáva zachovaný.

<sup>44</sup> Takto ju nazýva R. Čapek (2015).

*dokresľujú, dotvárajú, pomenujú, určia jej vlastnosti. Postava následne predstavuje konkrétneho príjemcu textu. Učiteľ žiakov oboznámi s tým, že ak postavu určili ako zábavnú, so zmyslom pre humor, humorné prvky by mal obsahovať aj ich text a pod.*

Pre didaktické účely sa nám ako vhodnejší a jednoduchší štýlotvorný model javí model spracovaný s použitím základných lingvodidaktík (V. Betáková – Ž. Tarcalová, 1984, s. 217; J. Palenčárová et al., 2003, s. 167; M. Čechová, 1985, s. 153 – 157). Rozlišuje štyri fázy slohotvornej činnosti:

1. **postoj a motivácia** = výber témy;
2. **invencia a selekcia**<sup>45</sup> (práca s osnovou) = zhromažďovanie jazykového materiálu;
3. **štylizácia a kompozícia** = vlastný štýlotvorný akt;
4. **kontrola** = práca s konceptom.

F. Miko v algoritme priamo nepomenoval fázu práce s konceptom, no možno ju predpokladať pri textácii. Práca s konceptom nie je v súčasnosti docenená, považuje sa za akýsi povinný predstupeň napísania čistopisu. Ak žiak prepíše prácu ako čistopis, učiteľ nepocituje potrebu pracovať aj s jeho konceptom, pretože mu hodnotí len jeho výsledný produkt. J. Palenčárová et al. (2003, s. 170) zdôrazňujú potrebu precíznej práce s konceptom, ktorú zároveň vnímajú ako proces. Koncept podľa nich „oslabuje tendenciu uspokojiť sa s jazykovými prostriedkami, ktoré práve prídu na um“ a podporuje sa tým uvedomené používanie jazykových prostriedkov (ibid.). Pre učiteľa má koncept diagnostickú funkciu, ukazuje mu úroveň žiakov, ich schopnosť pracovať s textom, prípadne indikuje zaradenie žiakov do jednotlivých typov pisateľov (porov. nižšie uvedenú tabuľku M. Klimoviča). Autorky (2003, s. 170) ponúkajú niekoľko metodických poznámok k práci s konceptom, vnímaným ako „polotovarov“:

- zdôrazňovať potrebu písania konceptu, napr. pomocou prinesených rukopisov slávnych spisovateľov, príp. náčrtov sochárov, maliarov, ktoré majú rovnakú funkciu ako koncept;
- stávať sa žiakovi poradcom pri písaní konceptu, pomáhať mu myšlienkami, navádzať ho k správne vyjadreniu;
- nehodnotiť koncepty negatívne, vyzdvihovať pozitívne prvky, neopravovať chyby ani klasifikovať – učiteľ môže opraviť tie nesprávne napísané jazykové javy, ktoré sa žiaci ešte neučili;
- pracovať na konceptoch priamo v škole, nie doma;
- učiť žiakov autorenczii, pri ktorej im môžu pomôcť vopred stanovené otázky;
- používať korektorské značky a komentáre, na základe ktorých žiak svoj text vylepší;

Učiteľ hodnotí koncept žiaka preto, aby mu pomohol ho vylepšiť, nie aby ho upozornil na to, čo ešte neovláda. Neodporúča a červeným perom opravovať chyby žiaka, ale len na ne upozorniť formou poznámky. Žiak je takýmto spôsobom prinútený, aby si chybu hľadal sám a uvažoval nad textom. Pri práci s konceptom môže pedagóg využiť aj partnerské vyučovanie, prácu vo dvojici, skupinovú prácu a podobne. Najfrekvencovanejšou metódou je korektúra textu vedľa sediacim spolužiakom. Ten si

---

<sup>45</sup> J. Palenčárová et al. (2003, s. 167) upravili druhú fázu z pôvodnej invencie a osnovy.

text prečíta a na koniec textu napíše svoje poznámky. Prácu odovzdá susedovi, ktorý si poznámky prečíta a rozhodne sa pre ich zapracovanie alebo nezapracovanie. Metódu možno rozvinúť aj na celú triedu – *žiaci si po napísaní textu sadnú do kruhu a každý žiak pošle svoju prácu susedovi po pravej (alebo ľavej) strane. Zároveň si vezme prácu suseda ľavej strany. Text si prečíta, zhodnotí, doplní vlastnými poznámkami a posunie ďalej. Aktivita pokračuje dovtedy, kým sa texty nevrátia pôvodnému autorovi.* Aktivita je síce náročnejšia na čas, ale učí žiakov efektívne pracovať s konceptom a prijímať názory iných.

Koncept vnímame ako náčrt, to znamená, že učiteľ ho nemá hodnotiť z hľadiska úpravy či chybovosti. Zameriava sa prevažne na obsahovú stránku a spôsob práce s materiálom (či žiak prepisoval nevhodné slová a hľadal vhodnejšie jazykové prostriedky, upravoval slovosled či vetosled, menil význam viet, dopĺňal ustálené spojenia a pod.). Koncept, ktorý žiak napíše a nevyznačí v ňom jedinú zmenu, tak, že má podobu čistopisu, z tohto hľadiska nepovažujeme za obraz tvorivej práce s textom.

### 5.3.2 Receptívne a produktívne zručnosti

#### 5.3.2.1 Počúvanie

Za primárnu zručnosť považujeme **počúvanie**, pretože osvojovanie jazyka a jeho systému sa uskutočňuje ešte v predrečovom štádiu dieťaťa a cez počúvanie rečových prejavov. Daktori odborníci sa najnovšie prikláňajú k názoru, že reč dieťaťa sa utvára už v prenatalnom štádiu (porov. Lechta, 1990), keď je schopné vnímať napríklad melódiu či tón hlasu. Nenahraditeľnú úlohu pri osvojovaní reči plní rečový vzor, ktorým je dieťaťu blízka osoba (nemusí to byť zákonite jeho biologická matka). Dieťa si počúvaním osvojuje nielen slovnú zásobu (na úrovni správne vysloveného slova, pochopenia významu pojmu, myšlienkových obsahov), ale aj suprasegmentálne javy reči (melódiu reči, tempo, prízvuk a podobne). Imitácia plní dôležitú úlohu nielen v predrečovom období, ale aj vo vyučovaní, napr. pri recitácii, vzorovom čítaní textu a podobne (Palenčárová et al., 2003, s. 22 – 24). V školskej praxi sa počúvanie považuje za a priori zvládnutú zručnosť, a preto sa jej nevenuje dostatočná pozornosť. Treba mať však na pamäti, že mnohí žiaci počas vyučovania síce počujú, ale nepočúvajú. Aktívne počúvanie si nemožno zamieňať za fyziologický jav – počutie. Počutie môžeme popísať ako zachytávanie mechanických vln prechádzajúcich cez zvukový aparát a nervové spoje do mozgu. Počuť môžeme aj nedobrovoľne, nevedomovane. Počúvanie je, naproti tomu, uvedomovaná aktívna činnosť so zapájaním mentálnych procesov. Problematike aktívneho počúvania sa na Slovensku z lingvodidaktického hľadiska venovala J. Palenčárová<sup>46</sup> vo viacerých čiastkových štúdiách.

Aktívne počúvanie možno rozvíjať viacerými metódami, na názornosť uvedieme len jednu konkrétnu, ktorá prepája reprodukčné zručnosti s počúvaním:

---

<sup>46</sup> Niektoré autorkine prednášky sú dostupné online.

*Žiakov požiadame, aby opustili triedu (zdržiavajú sa na chodbe a ak nemáme túto možnosť, zvolíme tichý variant aktivity), v triede zostane len jeden z nich. Žiaka upozorníme, že mu prečítame text, na ktorý sa má sústrediť a čo najviac si z neho zapamätať. Text prečítame a žiaka požiadame, aby ho reprodukoval ďalšiemu spolužiakovi, ktorého zavoláme. Druhý žiak počúva, nesmie klásť otázky. Po zreprodukovaní znova odovzdá čo najvernejšie obsah ďalšiemu spolužiakovi. Reťaz pokračuje po posledného žiaka, ktorý po vypočutí obsahu prerozpráva svoju verziu celej triede. Následne učiteľ prečíta pôvodný text. Žiaci majú možnosť porovnať svoje verzie, ktoré prešli viacerými modifikáciami. Aktivita je vhodná na zdôraznenie potreby kriticky spracúvať prijímané informácie, ktoré môžu byť obohatené o „prínos“ inej osoby. Ak máme v triede väčší počet žiakov, môžeme aktivitu variovať, napr. polovicu žiakov necháme v triede, budú zastávať pozíciu sledovateľov a pozorovať, ako sa text menil.*

### **5.3.2.2 Hovorenie/rozprávanie**

Na základe osvojeného rečového vzoru a externých vplyvov okolia začína dieťa tvoriť výpovede a disponuje jemu vlastným jazykovým repertoárom, s ktorým prichádza do vzdelávacej sústavy. Do vyučovania teda nevstupuje ako „tabula rasa“, ale s istou sumou vedomostí, ktoré si vyžadujú korigovanie, dopĺňanie, príp. objasňovanie. Učiteľ slovenského jazyka pracuje so žiakom, ktorý má čiastočne osvojený obsah vzdelávania, no často len v intuitívnej podobe. Úlohou pedagóga je rešpektovať jazyk, s ktorým dieťa prichádza do vzdelávania, ukazovať mu iné variety jazyka a objasňovať potrebu ich poznania (porov. aj Palenčárová et al., 2003, s. 23). Učiteľ slovenského jazyka by nemal negovať prípadný nárečový či inojazyčný prejav dieťaťa, ale citlivo viesť žiaka k pochopeniu podstaty spisovnej podoby jazyka. Násilným a neustálym upozorňovaním žiaka na nespisovný tvar uňho vyvolá nechť k predmetu, pretože ho postaví do situácie – rozprávaš jazykom, ktorý je pre mňa neprijateľný. Učiteľ takýmto spôsobom zneguje aj sociálne prostredie, z ktorého žiak vychádza, pretože jazyk, ktorým v škole komunikuje, je jazykom jeho najbližších. Riskuje tak, že dieťa si voči nemu utvorí negatívny postoj.

Rozvíjanie zručnosti hovorenia nemožno obmedziť len na školskú dochádzku. Hovorenie sa u dieťaťa formuje v predškolskom veku, a to v závislosti od jeho osobných dispozícií, sociálnych vplyvov a pod. Ako hovorí D. Fontana (2014, s. 88), „jeden z kľúčových momentů v podnecovaní rozvoje řeči spočívá v tom, že děti jsou vystavovány objektivní nutnosti užívat slova. Jestliže dospělí soustavně „hádají“, co dítě míní, namísto toho, aby je přiměli vyjádřit to úspěšně slovy, nebo jestliže děti nejsou dospělými odměňovány pozorností za to, že se jim snaží sdělit nesnadné myšlenky, nebo jestliže dospělí za děti soustavně dokončují věty, pak nemají děti žádný důvod, aby pokročily za hranice pouze základních způsobů užívání řeči... jazyk není jen něčím, co se jim stane v důsledku činnosti jiných lidí. Děti se samy aktivně snaží zdokonalovat své řečové dovednosti“. Úlohou školy preto je, aby sa dieťa chcelo naďalej samo zdokonaľovať vo svojich prejavoch. Prax je však diametrálne odlišná. Sme svedkami toho, ako dieťa vstupujúce do prvého ročníka primárneho vzdelávania

prestáva spontánne komunikovať, pretože mu je počas vyučovania na to vyhradený presný čas (a ten je často veľmi obmedzený) a presné obsahy.

### 5.3.2.2.1 Ontogenéza reči

Pri vyučovaní slovenského jazyka na sekundárnom stupni vzdelávania pedagóg pracuje so žiakom, ktorý má zvládnutú reč. Vyučujúci by mal však napriek tomu ovládať ontogenézu reči, predpoklady pre jej zvládnutie, rozličné techniky na jej zdokonaľovanie, spôsoby, ako odhaliť a pomenovať rečové nedostatky žiaka. Ontogenézu (vývin) detskej reči spracovali viacerí autori rozličnými spôsobmi, avšak zhodujú sa v základnom delení, tzv. predstupňoch – predrečové štádium (tzv. predverbálne, prípravné) a rečové štádium (verbálne). **Predrečové štádium** sa končí okolo 1. roka života, keď dieťa vysloví svoje prvé slovo, a je zároveň obdobím nezámernej komunikácie. **Rečové štádium** je obdobím zámernej komunikácie. D. Fontana (2014, s. 83) definuje štádiá vývoja reči od džavotania, vypúšťania zvukov z repertoára, priberania zvukov do repertoára, schopnosti opakovať zvuky až po schopnosť osvojovania a používania reči. Citovaný autor (ibid., s. 86) tiež hovorí o troch stupňoch procesu vývoja reči, pričom sa opiera o pasívnu a aktívnu slovnú zásobu dieťaťa. Podobné štádiá prezentujú aj autorky J. Palenčárová (2003, s. 24) a kolektív autorov (Liptáková et al., 2011, s. 77 – 81): 1. hrkútanie a džavotanie; 2. gestá a 1. slová; 3. dvojslovné výpovede, tzv. „dvojslovné obdobie“; 4. rozvité výpovede; 5. základná dospelá štruktúra viet a trvalé rozširovanie SZ.

Teóriami kultúrneho kontextu je ovplyvnený W. Labov (In: Liptáková et al., 2011, s. 83), ktorý vypracoval šesť štádií orientovaných nielen na vývin detskej reči:

1. **štádium základnej gramatiky** (0 – 4) – dieťa si pod vplyvom blízkych osôb osvojuje základnú slovnú zásobu a základné gramatické pravidlá;

2. **vernakulárne<sup>47</sup> štádium** (5 – 12) – na jazyk dieťaťa začína vplývať societa materskej školy, vrstovníkov, dostáva sa do kontaktu s rozličnými podobami jazyka, je konfrontované s vlastným prejavom; dieťa sa začína identifikovať v societe aj prostredníctvom jazyka, napríklad používaním slangu či iných foriem spisovnej i nespisovnej lexiky skupiny.

3. **štádium sociálnej percepcie** (13 – 15) – dieťa nadobúda rozličné komunikačné vzorce správania;

4. **štádium stylistickej variácie** – prejavuje sa u dospievajúcich, usilujúcich sa o modifikáciu reči vzhľadom na komunikačnú situáciu;

5. **štádium konzistentného štandardu** – schopnosť dodržiavať bežnú komunikačnú normu (stredná vrstva komunikantov);

6. **štádium plného rozsahu** – filologicky orientovaní absolventi VŠ disponujúci širokým spektrom komunikačných štýlov.

---

<sup>47</sup> vernakulárny = jazyk používaný konkrétnou skupinou alebo v určitom čase na určitom mieste; Liptáková et al., 2011, s. 83

Pri charakterizácii jednotlivých štádií budeme vychádzať z prístupu V. Lechtu (1990, s. 37nn), ktorý sa venuje vývinu reči z logopedického aspektu. Za prvý predstupeň považuje **predverbálne štádiá**, pri ktorých zdôrazňuje dôležitosť prípravy artikulačných orgánov na budúce hovorenie (sanie, cmúľanie, žutie a pod.). Z tohto hľadiska považuje za predstupeň hovorenia aj prenatálne štádium jedinca. Vývin reči pokračuje u novorodenca, prejavujúceho sa krikom, avšak bez oznamovacej funkcie. V tejto fáze je krik reflexný. Po približne 6. týždni života krik dieťaťa nadobúda silné emocionálne podfarbenie, iným spôsobom dieťa vyjadruje spokojnosť, iným nespokojnosť. Vo veku 3 mesiacov začína dieťa hrkútať a mrnkať, krik sa mení na privolávanie (jeho funkcia sa mení z oznamovacej na operačnú). Na toto štádium nadväzuje pudové džavotanie, keď sa dieťa hrá s rečovými orgánmi. Vydávané zvuky sa nefixujú, nejde o hlásky materinského jazyka (sú totožné pre všetky dojčatá z rozličných krajín). Zaujímavosťou je, že džavocú aj nepočujúce deti, a to z dôvodu, že tu nejestvuje vedomá sluchová kontrola. V období medzi 6. – 8. mesiacom dieťa prechádza štádiom napodobňovacieho džavotania, pri ktorom sa zvuky stávajú hláskami materinského jazyka. Dieťa zvuky opakuje, imituje po blízkej osobe, pričom najľahšie napodobniteľnými hláskami sú zvuky *a*, *ba*. Okrem zvukov napodobňuje melódiu a rytmus. Začína sa uplatňovať sluchová a zraková kontrola. V desiatich mesiacoch jedinec vstupuje do poslednej fázy predverbálneho štádia, do štádia „rozumenia reči“. Dieťa ešte nechápe obsah slov, ale reaguje na situáciu, napr. pri otázke „Aký budeš veľký?“, ukáže rukami hore. V tejto fáze je schopné komunikovať gestami, telom.

Vlastný vývin reči, t. j. **rečové štádium**, rozpracúva V. Lechta (ibid.) do 6. roku života, keď sa ustáľuje reč. Prvým štádiom je štádium jednoslovných viet (1. rok; v daktorých prípadoch aj skôr), nazývané aj emocionálno-vôľové. Dieťa tvorí jednoslovné vety, napr. *mama*, *tata*. Dieťa už rozlišuje význam slov, používa na to intonáciu. Slová majú charakter viet. Pasívny slovník vysoko prevažuje nad aktívnym, dieťa rozumie aj slovám, ktoré ešte nedokáže vysloviť. Po druhom roku nasleduje asociačno-reprodukčné štádium (Sovák, In: Lechta, ibid., s. 42), v ktorom dieťa dokáže komunikovať svoje potreby a vyjadrovať myšlienky. Ak sa mu nepodarí vyjadriť myšlienku, cíti sa frustrované a často sa prejavuje hnevom. Na druhé štádium nadväzuje štádium komunikačnej reči (Kondáš, In: Lechta, ibid.); (2. – 3. rok dieťaťa), kde dieťa reč používa na dosahovanie drobných cieľov. Reč má operatívny charakter. Po treťom roku života nasleduje štádium logických pojmov. Zo slov zviazaných s konkrétnymi javmi sa abstrakciou stávajú pojmy. Podľa V. Lechtu (ibid., s. 42) je práve toto štádium kritickým obdobím vzniku zajakavosti. Dieťa pochopilo gramatické pravidlá a pod ich vplyvom často tvorí okazionalizmy vznikajúce na základe analógie (*pomalík* – *rýchlik*) či implikácie (*pichľavka* = *injekcia*, *točka* = *vrtuľka*). Štádium intelektualizácie reči (4. rok) nastupuje ako posledné a pretrváva až do dospelosti. Spresňujú sa obsahy slov a gramatických foriem, skvalitňuje sa prejav, rastie slovná zásoba. Už päťročné dieťa dokáže vyjadriť svoje myšlienky presne, vytráca sa obdobie otázok „Prečo?“, typické pre 3. – 4. rok života, používa citovo zafarbené slová, veľmi ochotne preberá vulgárne i pejoratívne slová, ich štylistickú hodnotu odhaduje len pomocou reakcií okolia. Reč detí sa líši už iba štýlom. Do šiesteho roku života si dieťa osvojí všetky normy a je schopné komunikovať adekvátne komunikačnej situácii, ovláda synonymiu, rozumie žartom, slovným hram, jeho aktívna slovná zásoba rastie. V. Lechta (1990) sa venuje aj vývinu detskej reči

v konkrétnych jazykových rovinách, touto problematikou sa však budeme zaoberať vo 4. časti učebnice.

Ak zhrnieme poznatky z predchádzajúcich teórií, môžeme skonštatovať, že na primárnom stupni vzdelávania žiak na základe imitácie a vlastnou rečovou činnosťou dospeje k štruktúre vety dospelého jedinca. Jeho myslenie je veľmi konkrétne a názorné, preto pri osvojovaní slovenského jazyka vo vyučovaní vychádzame z názorných živých rečových aktov. V praxi sa na osvojovanie jazyka a vyvodzovanie javov často využívajú umelo utvorené, účelovo tvarované komunikáty, ktoré však môžu byť vzdialené od rečovej praxe dieťaťa. Takýto postup vedie k neochote osvojovať si jazykové javy, pretože dieťa nechápe dôvod ich osvojovania. Na primárnom stupni získava elementárne poznatky, minimálne množstvo pojmov a definícií, rozvíja sa jeho aktívna slovná zásoba (môže dosahovať až 5000 slov) a tiež pasívna. Dieťa pracuje s mechanickou pamäťou. Nedokáže vysvetliť svoje okolie, iba ho opisovať, dokáže však využiť poznanie na riešenie menších problémov. Až myslenie dieťaťa vo veku 12 rokov sa približuje mysleniu dospelého.

Na učivo verbálnej povahy, osvojené na primárnom stupni, nadväzuje učivo vyžadujúce abstraktné myslenie, charakteristické pre žiaka nižšieho sekundárneho stupňa (Ligoš, 2003, s. 16). Žiakovo myslenie je formálno-logické, to znamená, že nemusí byť bezpodmienečne spojené s konkrétnym objektom. Žiak je schopný uplatňovať vyššie myšlienkové operácie a veľmi výrazne sa „stráca ... chuť k spontánnej komunikácii“ (Ligoš, 2003, s. 17). U žiaka sa rozvíja kapacita mechanickej pamäti, prejavuje sa nechť k mechanickej zapamätávaniu učiva (napriek tomu rád používa mnemotechnické pomôcky) a pri zapamätávaní zohráva dôležitú úlohu logická pamäť, hlavne vtedy, ak je učivo prepojené so záujmami žiaka. Aktívna slovná zásoba sa pohybuje v rozmedzí 5000 – 9000 slov, no nastáva „výrazný posun v slovnodruhovej a štylistickej diferenciacii najmä smerom k posilneniu abstrákt, vzťahových prídavných mien, prísloviak, predložiek, zámen a spájacích výrazov, postupne sa vyrovnáva parataxa s hypotaxou, posilňuje sa pozícia zložených súvetí. Stavba vety sa síce predlžuje, no môže byť nezrozumiteľná a neprehľadná“ (Ligoš, 2003, s. 18). Na konci základnej školy priemerná veta obsahuje 7 slov, je vyrovnaný pomer medzi jednoduchými vetami a súvetím. Častá je univerbizácia a používanie nespisovných slov.

Vyšší stupeň sekundárneho vzdelávania je typický vyspelým abstraktným myslením žiaka s rozsiahlou mechanicou i logickou pamäťou. Žiak rád diskutuje, vyžaduje argumenty dôkazy, cení si u pedagóga jeho odbornosť (u detí primárneho vzdelávania prevažuje morálna stránka učiteľa). Už nejaví záujem o mnemotechnické pomôcky a postupy, nerád sa učí naspamäť. Jeho slovná zásoba sa pohybuje v rozmedzí okolo 13 000 slov, pričom pasívna SZ môže byť až 20-násobná. Študent nerád reprodukuje, viac mu vyhovuje individuálny štýl. Slovnodruhové zastúpenie je vyvážené, problém mu robia najmä konštrukčné, usúvzťažňovacie, spájacie a textové prostriedky, t. j. syntaktické prostriedky, vetné významy, spájacie a usúvzťažňovacie výrazy, konektory, kvantifikátory, prostriedky zhustovania textu, horizontálne a vertikálne členenie textu, kompozičné postupy, stratégie percepcie a tvorby textu. Narastá počet odborných slov a internacionalizmov, profesionalizmov a nespisovných slangových slov (Ligoš, 2003, s. 19).



Rozprávanie (hovorenie) je, rovnako ako počúvanie, vo vyučovaní zanedbávané, a to na úrovni vyjadrovania myšlienok. V súčasnej škole stále prevažuje reprodukcia, prejavy, ktoré žiak tvorí, majú teda podobu naučených textov, často bez vlastných postrehov, názorov, hodnotiacich úsudkov. Žiaci sú ešte aj v dnešnej modernej dobe vzdelávaní memorovaním a drilovaním. V obave o nesprávne vyjadrenie myšlienok sa naučia celý text naspamäť a v takejto podobe ho prezentujú pri odpovedi. Pedagóg, ktorý sa chce zamerať na nácvik zručnosti rozprávania, by sa mal zamyslieť nad podielom vlastných prejavov počas vyučovania, pretože častý monológ učiteľa „zabíja“ prejav žiaka. Pri nácviku zručnosti vytvárame komunikačné situácie, ktoré však súvisia s preberaným jazykovým javom. Rozhovor nemá mať znaky živelnosti, „hovorenia“ o čomkoľvek, ale má viesť k osvojeniu jazykového javu a pestovaniu zručností. Hovorený prejav, a teda aj hovorený sloh považujeme z hľadiska vzniku za primárny. Ústne prejavy sú vo vyučovaní podceňované a často sa pri nich pedagóg zameriava len na obsahovú náplň výpovede. Dôraz na rozprávanie sa vo vzdelávaní slovenského jazyka kládol opätovne v 80. rokoch 20. storočia (predtým už v 19. stor. G. A. Lindner presadzoval potrebu rečníckych cvičení), keď sa nastolila požiadavka rozvíjať hovorený prejav žiaka a uplatňovať rečnícke cvičenia ako prirodzenú súčasť komunikačnej praxe (porov. M. Čechová, 1985).

#### 5.3.2.2.2 Narušená komunikačná schopnosť jedinca

Špecifickou oblasťou, ktorá sa čoraz viac dotýka pedagógov, je narušenie tvorby reči, resp. komunikačnej schopnosti. Rozlišujeme niekoľko typov špecifických porúch, s ktorými sa pedagóg môže pri vyučovaní stretnúť (porov. Lechta, 1990, s. 21):

- vývinová bezrečnosť;
- afázie (= získaná orgánová bezrečnosť);
- dyslália, dyzartria (= narušenie zvukovej stránky reči, jej článkovania; hatlavosť);
- mutizmus (= získaná neurotická porucha reči);
- fufnavosť, palatolália (= narušenie zvuku reči);
- dyslexia, dysgrafia (= narušenie grafickej podoby reči);
- dysgramatizmus (= narušenie obsahovej stránky reči);
- balbuties (= zajakavosť a brblavosť; narušenie plynulosti reči);
- poruchy hlasu;
- kombinované poruchy reči.

V. Lechta (1990, s. 20) na označenie týchto špecifických porúch používa komplexné označenie ***narušená komunikačná schopnosť jedinca***. Pojmom nahrádza staršie používané pojmy (porucha reči, chyba v reči, rečové narušenie, postihnutie, hendikep, defekt, rečová nápadnosť a i.), pričom zohľadňuje jazykové i neязыkové nedostatky. Pri poruchách týkajúcich sa vývinu reči Sovák (1981, In: Lechta, 1990, s. 91) rozlišuje štyri typy narušenej reči:

- oneskorený vývin reči – retardácia, pri ktorej je možné dosiahnuť normu;
- obmedzený vývin reči – súvisí s mentálnym postihnutím, kombinovaným napríklad s poruchou sluchu a pod.;

- prerušený vývin reči – vzniká napr. po úrazoch, psychických traumách, pri duševných ochoreniach a pod., niekedy možno nápravou dospieť k norme;
- odchylný vývin reči – približuje sa norme, vzniká napr. pri rázštepe podnebia, u detí s nesprávnym rečovým vzorom a pod.

Pedagóg nie je kompetentný všetky spomínané komunikačné poruchy odstrániť, jeho úlohou je vedieť poruchu identifikovať a žiaka odporučiť k logopédovi, príp. psychológovi. Otázkou však zostáva, ako dané poruchy identifikovať a špecifikovať. Nápomocné môžu byť základné informácie o jednotlivých typoch porúch. Treba však prihliadať na fakt, že fyziologický vek nemusí byť totožný s verbálnym vekom dieťaťa. Verbálny vek dieťaťa s poruchou výrazne zaostáva za reálnym vekom, napr. pri dysgramatizme štvorročné dieťa môže vykazovať v reči úroveň dieťaťa vo veku päť až osem mesiacov<sup>48</sup>.

**Dysgramatizmus** je jedna z najnápadnejších porúch prejavujúca sa vo všetkých jazykových rovinách. Často sa vyskytuje u detí od 3 rokov, veľmi nápadná je u detí s DMO. Najzreteľnejšie sa prejavuje v morfológicko-syntaktickej rovine, pričom dieťa charakterizuje statický spôsob vyjadrovania (prevládajú podstatné mená), objavujú sa nedostatky syntaxe (dôležité slovo stojí na začiatku výpovede, napr. *Spat' ja idem.*). V lexikálno-sémantickej rovine badáme tzv. oligoláliu (chudobný slovník). V rovine výslovnosti je výrazná najskôr bezrečnosť a neskôr chybná výslovnosť, pri ktorej dieťa nerozlišuje opozície, napr. mäkkosť a tvrdosť, znelosť a neznelosť. Dysgramatizmus patrí do rúk logopéda, vyžaduje si intenzívnu starostlivosť (Lechta, 1990, s. 96 – 99).

Až dve tretiny zo všetkých druhov narušenej komunikačnej schopnosti tvorí **dyslália** (hatlavosť). Ide o neschopnosť používať niektoré hlásky alebo skupiny hlások v komunikácii. Nemožno ju zamieňať za nesprávnu výslovnosť, tzv. fyziologickú dysláliu. Najčastejšou poruchou je rotacizmus (nesprávna výslovnosť vibránt), nesprávna výslovnosť sykaviek (= sigmatizmus), laterál, velár (k = kapacizmus, g = gamacizmus). Zriedkavejšia je chybná výslovnosť samohlások, viditeľná napr. pri bilingválnych jedincoch (napr. vplyvom maďarčiny vysloví jedinec slovenskú hlásku a zatvorenejšie); (ibid., 112 – 123).

V praxi často sledujeme aj **rinoláliu** (= fufnavosť, nosovosť, nazalizáciu), ktorá má fyziologický základ. Fufnavosť definujeme ako zmenu rezonancie zvuku hlások pri artikulácii. Niekedy môže byť prechodná, spôsobená nádchou či zmenami v nosnej dutine (ibid., s. 129 – 144). Rinoláliu upravujú logopédi pomocou artikulačných cvičení a cvičení na zlepšenie rezonancie (bližšie sa im venujeme v II. časti vysokoškolskej učebnice).

Narušenie plynulosti hovorenia s extrémnym tempom reči nazývame **brblavosť** (= tumultus sermonis). Charakterizuje ju zrýchlené tempo, polovičná artikulácia, deformácia slov, narušené dýchanie, dysprozodia. Deti trpiace touto poruchou nedokážu sústredene počúvať, majú príliš hlasnú reč, narušenú jemnú motoriku. Lexikálnu oblasť charakterizuje malá slovná zásoba. Často sa pridružuje dysortografia a dysgramatizmus. Náprava sa vykonáva pomocou artikulačných cvičení (ibid., s. 150).

---

<sup>48</sup> Informácie spracúvame podľa monografie V. Lechtu Logopedické repetitóriium.

Z pohľadu pedagóga je azda najdôležitejšie spomenúť špecifické poruchy učenia, ktoré súvisia s rozvíjaním zručnosti hovorenia a produkcie ústnych prejavov. Tieto poruchy (= dys-) súvisia s dysfunkciou centrálnej nervovej sústavy, pričom pri rozličných poruchách môže byť narušená iná časť mozgu. Odlišná môže byť tiež príčina narušenia CNS (vrodená či získaná). Okrem dysgrafie, dysortografie a dyslexie, o ktorých sa zmiňujeme nižšie, možno spomenúť **afáziu**, poruchu produkcie i porozumenia reči súvisiacu s narušením CNS. Pri tejto poruche sa prejavuje neschopnosť plynule a rýchlo artikulovať, agramatizmus, telegrafný štýl, narušenie modulácie hlasu, intonácie či prozódie. Prítomná je aj porucha čítania, tzv. alexia, a porucha písania, tzv. agrafia. Jedinec si afáziu kompenzuje neprímeranými gestami a paralingválnymi spôsobmi. Odborníci rozlišujú niekoľko druhov afázie, pre nás je zaujímavá verbálna afázia. Ide o poruchu výberu správneho slova z niekoľkých slov fixovaných vo vedomí jedinca. Písmo i čítanie sú v tomto prípade zachované (porov. *ibid.*, s. 191 – 198).

Ďalšou špecifickou poruchou je **dyzartria** (vyskytuje sa až u 60 – 80 % detí s DMO). Dyzartria je narušenie procesu artikulácie pri poškodení CNS. Netreba si ju zamieňať s dysláziou, ktorá je iba chybnou výslovnosťou. Porucha sa prejavuje narušenou fonáciou, dýchaním a dysprozódiou alebo, v najhorších prípadoch, aj anartriou (= úplnou neschopnosťou komunikovať). Jedinec vykonáva prehnané artikulačné pohyby spojené s hypersaliváciou (slinotokom); (*ibid.*, s. 210 – 219).

Stratu schopnosti prehovoriť nazývame aj **mutizmus**, ktorý môže byť totálny, elektívny alebo spojený s oblasťou počutia (tzv. surdomutizmus). Onemenie vzniká na neurotickom alebo psychotickom základe. Nie je totožný s afáziou, ktorú charakterizuje strata reči pri poškodení CNS. Pri mutizme orgánové poškodenie CNS nie je prítomné, vzniká ako reakcia na abnormálny zážitok (*ibid.*, s. 221).

Pomerne častou komunikačnou poruchou je **zajakavosť**. V. Lechta (1990, s. 228) ho považuje za najťažší druh narušenej komunikačnej schopnosti, pretože zahŕňa celú bytosť postihnutého jedinca a vplýva na jeho sociálny život. Zajakavosť (balbuties) je narušenie plynulosti hovorenia. Je typická prerývaným, nepravidelným a povrchným dýchaním, tvrdými hlasovými začiatkami, poškodzujúcim hlasivky (odporúčajú sa preto rezonančné cvičenia). Typickým prejavom je aj problém s artikuláciou okluzív, častá nazalita, používanie vsuviek v alebo výplnkových zvukov v reči. Objavuje sa aj **dysprozódia** (= narušenie prozodických faktorov reči, najmä v zmysle monotónie). Prítomné sú nedostatky v písme – opakovanie slov, škrtenie textu, vynechávanie písmen, veľký prítlak a poruchy jemnej motoriky (porov. *ibid.*, s. 235).

Ako poslednú z narušených komunikačných schopností spomenieme **poruchy hlasu**<sup>49</sup>. Prejavujú sa zmenami v akustických kvalitách hlasu, spôsobe tvorenia a používania hlasu a využívaní vedľajších zvukov. Jedinec má často chrapľavý hlas, ktorému napomáhajú rozličné cvičenia – hlasové s nácvikom nazalizácie a uvoľňovania rezonančných dutín, dychové, aplikačné a pod.

---

<sup>49</sup> Problematike sa bližšie venujeme vo 4. časti učebnice.

### 5.3.2.3 Písanie

Vyjadrovanie myšlienkových obsahov môže mať nielen ústnu podobu, ale aj písomnú. **Písanie** je produkčnou komunikačnou zručnosťou, ktorá sa rozvíja vo vyučovaní slovenského jazyka. Donedávna bola preferovanou zručnosťou, ktorá však vzhľadom na nesprávne pochopenie, nebola dostatočne rozvíjaná. Šlo skôr o mechanické písanie, písanie textov podľa predlôh, zaužívaných schém, často bez tvorivostného elementu. V popredí stálo osvojenie pravopisnej normy a krasopisný prejav dieťaťa. Isteže, písmo dokáže o pisateľovi veľa napovedať, nechceme tým znižovať potrebu krasopisu, no netreba ho ani preceňovať. Ovládanie pravopisnej normy je tiež dôležité, pretože jeho nesprávne uplatňovanie v písomnom prejave znižuje kvalitu prejavu, avšak nie sú to hlavné požiadavky na dobrý písomný komunikát. Písanie ako zručnosť má smerovať k schopnosti vyjadrovať svoje myšlienky, a to individuálnym štýlom, s ohľadom na príjemcu. Len na margo upozorníme na písanie ako činnosť (zvládnutie písania písmen slovenskej abecedy) a písanie ako textotvorný proces (porov. nižšie).

M. Klimovič (2010, s. 212 – 214) kombináciou motivačných a kognitívnych charakteristík získal štyri typy detských pisateľov na primárnom stupni vzdelávania<sup>50</sup>:

- 1) **reaktívny adaptívny typ** – pisateľ bez vnútornej motivácie tvorí text, píše len na základe externej požiadavky, výsledkom jeho práce je potom kopírovanie konvenčných textových modelov, odpozorovaných textových vzorov, prispôsobuje sa tlaku prostredia, text je málo originálny, bez vlastného prínosu, je analogický;
- 2) **proaktívny adaptívny typ** – pisateľ disponuje strednou až vysokou mierou motivácie tvorí text, nečaká na externý pokyn, rád píše, hľadá situácie na písanie; výsledné texty sú však na úrovni kopírovania zaužívaných textových stereotypov, bez rozmeru originality. Prejavuje sa kvalita na úkor kvantity, pisateľ produkuje veľa textov, avšak bez verbálnej kreativity. Produktivita stojí nad kreativitou;
- 3) **reaktívny inovatívny typ** – pisateľ má nízku úroveň vnútornej motivácie, na základe externého impulzu však dokáže vytvoriť text s originálnym prínosom, ukrýva pisateľské predpoklady, vykazuje vyššiu úroveň flexibility textu;
- 4) **proaktívny inovatívny typ** – pisateľ má vysokú vnútornú motiváciu, píše dobrovoľne, rád experimentuje s jazykovo-kompozičnými prostriedkami, tradičné textové schémy nahrádza vlastnými modelmi písomnej komunikácie. Písanie tomuto typu spôsobuje radosť, je schopný vyprodukovať vysoko kvalitný text s textovými inováciami.

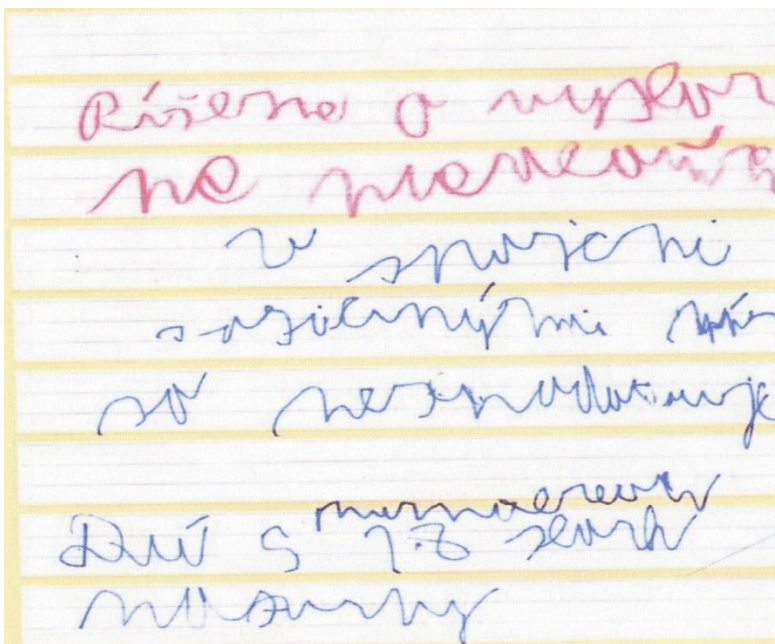
pisateľ			kognitívne charakteristiky pisateľa
motivačné charakteristiky pisateľa	<i>reaktívny</i>	<i>adaptívny</i>	
	<i>proaktívny</i>	<i>inovatívny</i>	

Tab. 5: Typológia pisateľov podľa M. Klimoviča, 2010, s. 212

<sup>50</sup> Autor sa venuje písaným komunikátom žiakov na primárnom stupni, jeho výsledky sú však uplatniteľné aj v sekundárnom vzdelávaní.

Špecifickou poruchou písania je **dysgrafia**, postihujúca tvar a radenie písma, nie obsah textu. Žiak si nevie zapamätať tvary písmen, zamieňa ich, zrkadlovo obracia, nedodržiava ich tvar, veľkosť, smer a sklon písmen. Časté sú tvarové zámery písmen n – u, nesprávne písanie grafémy m s tromi oblúčikmi. Žiak nedodržiava linku, vyvíja veľký tlak na podložku, má problém s jemnou motorikou a úchopom pera, preto je táto porucha viditeľná už v 1. ročníku základnej školy. Jedinec pri písaní vynecháva písmená, slabiky aj slová. Vhodnými aktivitami na zlepšovanie stavu je predovšetkým precvičovanie jemnej motoriky, modelovanie písmen z rozličných materiálov, písanie prstom do sypkého materiálu a pod. (Lechta, 1990, s. 174 – 178). Ako príklad úspešnej dysgrafičky možno spomenúť napr. Agathu Christie, ktorá na písanie svojich románov najímala v hotelových izbách pisateľov a diktovala im texty.

**Ukážka textu dieťaťa s dysgrafiou<sup>51</sup>:**



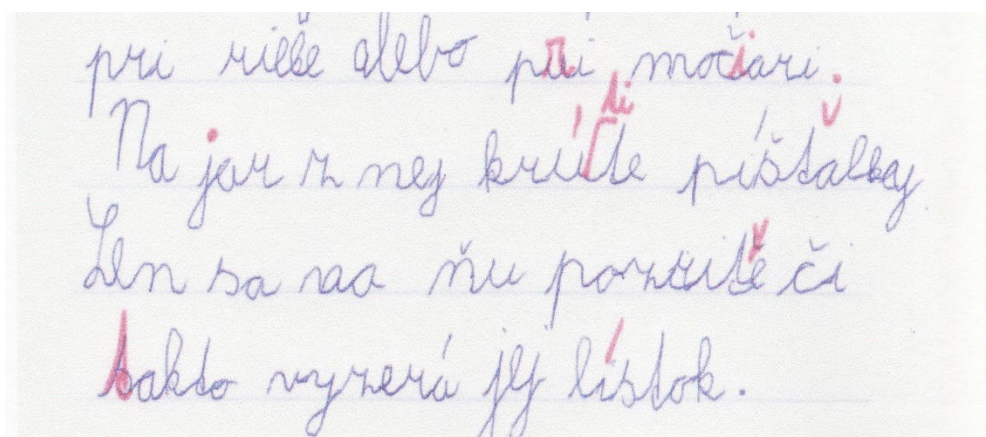
Obr. 3: Ukážka textu dieťaťa s poruchou dysgrafiou.

Príbuznou poruchou je **dysortografia**, prejavujúca sa ako ťažkosť s pravopisom, ale aj grafickou zložkou reči. Často je spojená s chybnou výslovnosťou (artikulačná neobratnosť a špecifická asimilácia). Žiak s touto poruchou by mal byť oslobodený od klasického písania do písanky, pretože písanie preňho predstavuje neprekonateľný problém. Napríklad písanie pravopisných cvičení, diktátov a ich klasifikácia sú pre takéhoto žiaka silným stresorom, „červené more chýb“ ho utvrdzuje vo vlastnej „neschopnosti“. Odporúča sa preto ústne skúšanie, klasické písanie nahradiť písaním na počítači a poskytovať viac priestoru na rozvoj komunikačných zručností. Diktáty možno úplne vynechať a nahradiť ich iným spôsobom práce. Pri písaní diktátov je vhodné neklasifikovať ich, ale uvádzať iba počet chýb. Osvedčil sa diktát po príprave. Diktáty učiteľ neopravuje červenou farbou, pretože táto výrazná farba

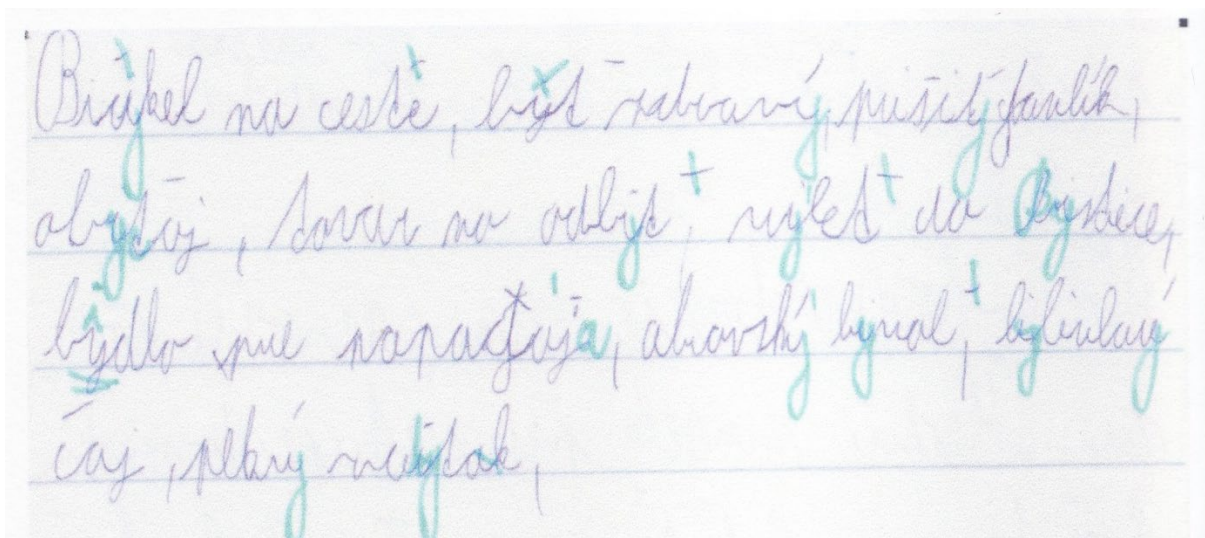
<sup>51</sup> Obrázky textov č. 3 – 5 sme prevzali zo stránky: <http://www.psatt.edu.sk/poruchyucenia.pdf>, rovnako ako text písaný dieťaťom trpiacim dyslexiou (nižšie).

púta žiacku pozornosť a vedie k opätovnému zapamätaniu si nesprávne napísaného slova. Vhodnejšie je zatrieť chybný tvar čiernou farbou a dať ho žiakovi opraviť podľa bezchybnej predlohy. Tempo pri diktovaní je pomalšie, prispôbuje sa schopnostiam žiaka (ibid., s. 180 – 182).

#### **Ukážky textov detí trpiacich dysortografiou:**



Obr. 4: Ukážka dieťaťa mladšieho školského veku.



Obr. 5: Ukážka textu od staršieho dieťaťa.

#### **5.3.2.4 Čítanie**

S písaním sa spája recepčná zručnosť **čítanie**, v ktorej primárnej fáze ide o osvojenie a identifikáciu písmen, slov, viet a vetných celkov. Čítanie možno definovať aj ako proces dešifrovania grafém vo vzťahu k akustickému a artikulačnému obrazu ich foném (Lechta, 1990, s. 206). J. Palenčárová et al. (2003, s. 20) ho charakterizujú ako „konštruktívny proces získavania zmyslu z textu, ako pokus osvojiť si informácie,... ako interakciu medzi myslením a jazykom, ... druh psycholingvistickej hádankovej hry“. Pri čítaní je dôležité zameriavať sa



hlavne na čítanie textu s porozumením, ktoré slovenským žiakom spôsobuje problémy, ako to ukazujú aj výsledky medzinárodných meraní PISA. Vzhľadom na nelichotivé výsledky merania PISA bol rok 2016 vyhlásený Rokom čitateľskej gramotnosti s cieľom zamerať väčšiu pozornosť na čitateľskú gramotnosť vo všetkých vyučovacích predmetoch.

Pri čítaní pracujeme s rôznymi druhmi textov. Rozlišujeme *lineárne* (alebo aj súvislé) a *nelineárne* (nesúvislé) texty. Slovenskí žiaci majú problémy najmä s čítaním nelineárnych textov, čo značí, že sa ťažko orientujú v tabuľkách, grafoch, nedokážu z nich vyčítať explicitne podané informácie a pod.

V súvislosti so špecifickými poruchami učenia sa pri čítaní zreteľne prejavuje **dyslexia**. Dyslexia je neschopnosť jedinca naučiť sa čítať (bližšie sa jej venovala J. Swierkoszová, In: Lechta, 1990, s. 163). Žiak nerozoznáva všetky písmená (často si zamieňa m – n, b – d, h – k, s – z, d – t, b – p), pri čítaní pociťuje neistotu, niektoré slová nedokáže vysloviť. Od slabikovania ťažko prechádza k plynulému čítaniu, mení poradie slov a písmen, vynecháva písmená alebo, naopak, písmená pridáva, zamieňa. Žiak nerozlišuje tvrdé a mäkké konsonanty, dlhé a krátke vokály. Tento nedostatok sa prejavuje aj v grafickej podobe. Čítanie je dvojaké, prerušované, trhané. Narušená je aj sluchová analýza a pamäť. Zraková pamäť zlyháva, dieťa nepostrehuje jemné rozdiely v texte. Má tiež problém s určovaním pravej a ľavej strany (Lechta, 199, s. 162 – 171). Jedinci trpiaci dyslexiou navštevujú logopedické i psychologické zariadenia, kde sa chyba odstraňuje, resp. zmierňuje pomocou rozličných techník: zrakovým vnímaním zameraným na detaily (skladanie puzzle, dokresľovanie a prekresľovanie tvarov, odstraňovaním zámeny podobných tvarov písmen pomocou obťahovania tlačенých i písaných tvarov, modelovania týchto tvarov, podčiarkovaním, rýchlym postrehom písmen a pod. Vhodné je aj precvičovanie rýchleho postrehu slabiky, cvičenia očných pohybov (čítanie s podčiarkovaním slabík pomocou oblúčikov, čítanie s čítacím okienkom, pexeso, loto a pod.), zakresľovanie obrázkov podľa diktátu, precvičovanie ťažkých slov (napr. najneznesiteľnejší), dychové a prozodické cvičenia (ibid., s. 171). Viaceré zo spomínaných metód môže pedagóg využiť pri vyučovaní. Doktorí autori odporúčajú pri žiakoch trpiacich dyslexiou dopĺňovanie neúplných textov. Modernejšie teórie, napr. teória B. Toupalovej<sup>52</sup> však tento spôsob odmietajú. Namietajú tým, že dieťa dyslektik potrebuje poznať slovo v celku ako maticu. Ak mu je prezentované slovo, ktoré s touto maticou nesúhlasí (a tým je aj slovo, v strede ktorého je umiestnený rámik), dieťa nie je schopné slovo identifikovať.

Len na margo uvádzame, že dyslexia je porucha, napriek ktorej sa jedinec môže v spoločnosti veľmi dobre uplatniť. Úlohou pedagóga nie je preto žiaka naučiť všetko to, čo ostatných žiakov, ale rešpektovať jeho nevýhodu, usilovať sa zlepšiť ho vo vlastných výkonoch, a to s citlivým prihliadaním na jeho limity. Známymi osobnosťami, ktoré trpeli dyslexiou, sú napríklad Walt Disney, Pablo Picasso, Winston Churchill a iní.

---

<sup>52</sup> Informáciu čerpáme z osobného rozhovoru. Autorka sa venuje dyslexii a reedukácii špecifických porúch detí prostredníctvom trampolíningu – vid' [www.trampolining.cz](http://www.trampolining.cz).

### **Príklad textu písaného dieťaťom trpiacim dyslexiou:**

*Je sodota ráno, idem na chatu mamka, toto, Majka, Hela a ja, celá naša rodina Lováčová. Naša chata je za Žilinou neďaleko lesa a poľa naša Hela je datola, ná nelá istá. Nejamasio zeleninu ani ovocie iba pije po mití a mička Hela uavyje. Ja sa umývam sama rie soň už malá. Mama a ja jeme umeliny pečie ich toto a Maja mu pomáha. Maja má to v sebe nové šaty. Bola na nákupy v Deme Módy na Vysokej Ulici. Sama si na ne zorobila peniaze.*

*Je sobota ráno, ideme na chatu. Mama, tato, Maja, Hela a ja, celá naša rodina Kováčová. Naša chata je za Žilinou, neďaleko lesa a polí. Naša Hela je batola, má malé ústa. Neje mäso, zeleninu ani ovocie, iba pije. Po pití mama Helu umyje. Ja sa umývam sama, nie som už malá. Mama a ja jeme omelety. Pečie ich tato a Maja mu pomáha. Maja má na sebe nové šaty. Bola na nákupe v Dome módy na Vysokej ulici. Sama si na ne zarobila peniaze.*

### **Otázky, námety a úlohy:**

- 1. Preštudujte si ľubovoľný tematický výchovno-vzdelávací plán zo slovenského jazyka a kriticky zhodnoťte, či ciele v ňom stanovené sú formulované správne.*
- 2. Podľa Bloomovej taxonómie vypracujte prípravu na vyučovaciu hodinu.*
- 3. Vyberte si jednu ľubovoľnú kompetenciu a vypracujte prípravu na konštruktivisticky ladenú vyučovaciu jednotku zameranú na zvolenú kompetenciu.*
- 4. Na internete nájdite ľubovoľný tematický výchovno-vzdelávací plán zo slovenského jazyka a analyzujte ho z hľadiska rozvíjaných komunikačných zručností. Výsledky prezentujte v skupine.*
- 5. Počas pedagogickej praxe sledujte hodiny zamerané na slohovú výchovu. Svoje pozorovanie porovnajte so získanými poznatkami. O výsledkoch referujte.*
- 6. Vypracujte prípravu na vyučovaciu jednotku slovenského jazyka, v ktorej sa zamierate na rozvíjanie produkčných zručností žiaka.*
- 7. Počas náčuvov na pedagogickej praxi sledujte pomer reproduktívnych a produktívnych činností žiakov. Na pozorovanie použite vlastný pozorovací hárok. Výsledky prezentujte.*
- 8. Na pedagogickej praxi sledujte druhy reprodukcie využívané žiakmi. Pozorovanie môžete realizovať aj počas náčuvov druhého aprobačného predmetu. Výsledky spracujte formou krátkej prezentácie.*
- 9. Vypracujte prípravu na vyučovaciu hodinu, do ktorej zaradíte aj prístup k integrovaným žiakom (špecifickú poruchu si zvolte ľubovoľne).*
- 10. Pri uvedených otázkach a inštrukciách určte, ktorú úroveň kognitívnych procesov podľa Bloomovej taxonómie rozvíjajú: 1. Vymenujte znaky rozprávania. 2. Definujte slovnú zásobu. 3. Nájdite v ukážke pomnožné podstatné mená. 4. Odôvodnite, prečo sa postava zobrazená karikatúrou môže cítiť neprijemne. 5. Ktoré z nárečí na základe ich znakov možno zaradiť k východoslovenským? 6. V článkoch z novin nájdite reportáž.*
- 11. Podľa obrázka zostavte otázky rozvíjajúce všetky úrovne myšlienkových procesov:*





Obr. 6: Katedrála

## 6 Predmet skúmania DSJ – slovenský jazyk ako vyučovací predmet



**Po preštudovaní kapitoly by ste mali:**

1. vedieť charakterizovať vyučovací predmet slovenský jazyk a uviesť jeho špecifiká;
2. vedieť objasniť kompetencie učiteľa slovenského jazyka a literatúry;
3. osvojiť si poznatok o nedostatkoch v reči učiteľa slovenského jazyka.

Vyučovací predmet slovenský jazyk a literatúra je samostatný didaktický útvar (porov. Skalková, 1999, s. 78) a patrí do vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia. Pozostáva z dvoch prelínajúcich sa zložiek – jazyk a literatúra, pri ktorých pôvodným zámerom bolo rozčleniť zložky do dvoch oblastí (Jazyk a komunikácia, Kultúra);(Hincová, 2015, s. 11). Do roku 2008 bola vyčleňovaná aj tretia zložka – slohová. V súčasnosti je integrovaná do jazykovej zložky. Ideálna situácia by nastala pri integrácii všetkých troch zložiek, ako to deklarujú autorky *Integrovanej didaktiky slovenského jazyka pre primárne vzdelávanie* (Liptáková et al., 2001). Podľa vzdelávacieho štandardu (2014, s. 2) sa predmet vnútorne člení podľa odporúčaného pomeru zložiek 3:2 alebo 2:2, t. j. 3 (resp. 2) vyučovacie jednotky venované jazykovo-komunikačnej zložke a 2 jednotky literatúre.

Predmet slovenský jazyk a literatúra je považovaný za kľúčový predmet všeobecnovzdelávacích predmetov, má centrálnu postavenie, preto sa mu venuje pozornosť od predprimárneho vzdelávania až po terciálny stupeň. M. Ligoš (2009a, s. 29 – 30) ho charakterizuje ako predmet:

- základný, profilový;
- centrálny, ústredný;
- komplexný;
- univerzálny;
- vytvárajúci predpoklady pre zvládnutie iných predmetov;
- východisko pre celý výchovno-vzdelávací proces;
- využívajúci materinský/rodný, štátny a vyučovací jazyk;
- zastúpený na všetkých stupňoch vzdelávania a vo všetkých ročníkoch;
- so špecifickými cieľmi, zásadami, princípmi, metódami, formami a pod.;
- v ktorom žiak pracuje s už osvojeným jazykom;

- s medzipredmetovým a medzizložkovým a vnútrozložkovým prepojením;
- s metajazykovým prepojením – žiak sa učí jazyk jazykom samým;
- s neobmedzeným tematickým priestorom.

Predmet slovenský jazyk a literatúra je špecifický a určujú ho nasledujúce znaky (M. Ligoš, 2003, s. 14 – 15):

- **špecifické ciele výučby** – objavovanie a upevňovanie toho, čo žiak intuitívne a imitatívne už ovláda, pracuje sa s už osvojeným materiálom; A. Selecký (1973, s. 4) ako základný cieľ už v 80. rokoch vymedzil tento: „...rozvíjanie schopnosti a zručnosti vyjadrovať sa spisovným jazykom, rozumieť jazykovým prejavom, rozvíjať myslenie i citový život žiakov a vytvárať predpoklady pre správny, výstižný a adekvátny štýl... (...) ťažisko jazykového vyučovania (musí) spočívať na komunikatívnych hodnotách jazyka ... a v zmysle osnov majú žiaci poznávať úlohu jazyka v spoločnosti, jeho komunikatívnu funkciu.”
- **špecifické nemateriálne didaktické prostriedky** (zásady, metódy, formy, postupy a pod.); špecifické sú aj materiálne didaktické prostriedky (pozn. M. B.), napr. repetítory, čítacie okienka pre žiakov s dyslexiou, jazykové kartičky a pod.;
- žiak poznáva slovenský jazyk ako prostriedok na vyjadrenie svojich myšlienok, procesov, postojov a i.;
- vo vyučovaní vzniká priestor aj na nonverbálne vyjadrenia;
- **široký tematický rozsah** – otvorený repertoár z hľadiska tém, ale aj žánrov;
- predmet poznávania vo vyučovaní je sám jazyk, pričom ho žiak poznáva ním samým;
- žiak pracuje s jazykom, materiálom, ku ktorému má citovú väzbu, najmä v prípade nárečových prejavov (M. Beláková, In: Bílik et al., 2011).

Ako každý iný učebný predmet, aj SJL má svoj vlastný vnútorný didaktický systém, napriek tomu, že nie je dostatočne preskúmaný a popísaný. Čiastočne mu pozornosť venuje M. Ligoš (2009, s. 42), keď definuje špecifické subsystemy, ktoré systém SJL vytvárajú:

- **systém princípov a zásad** (konceptia);
- **cieľov, funkcií a kompetencií** (porov. kap. 5 Hierarchizácia cieľov; 1. časť učebnice);
- **prostriedkov** (materiálnych i nemateriálnych, centrálnych a školských; kapitola 7 – 8);
- **vnútorných** (danosti žiaka, učiteľa, prístup učiteľa...) a **vonkajších** (prostredie školy, materiálno-technické vybavenie...) **podmienok**;
- **zložiek učebného predmetu**;
- **systém procesu** (plánovanie, realizovanie, kontrola, hodnotenie).

Predmet slovenský jazyk a literatúra má komplexnú povahu, pozostáva z niekoľkých zložiek (jazykovej, slohovej výchovy, literárnej výchovy, na primárnom stupni zahŕňa aj písanie a čítanie). Prostredníctvom svojich zložiek plní tieto základné funkcie (zmieňovali sme sa o nich aj v rámci vymedzovania cieľov):

- **kognitívnu** (rozvíjajú sa kognitívne funkcie a procesy žiaka);

- **komunikatívnu** (rozvíjajú sa rečové funkcie, činnosti, utvára sa jazyková, komunikatívna a textová kompetencia);
- **inštrumentálnu** (určuje hodnotu učiva pri osvojovaní a ovládaní slovenského jazyka, pri vyučovaní cudzích jazykov a iných vyučovacích predmetoch);
- **formatívnu** (určuje celostné a zmysluplné učenie);(porov. Ligoš, 2003, s. 14).

Vyučovací predmet SJL zahŕňa poznatky viacerých vedných disciplín, napr. z fonetiky, teórie komunikácie, teórie literatúry, syntaxe, lexikológie, psycholingvistiky, sociolingvistiky atď., preto ho nemožno chápať ako izolovanú jednotku, ale ako útvar spojený s ostatnými vyučovacími predmetmi. J. Skalková (1999, s. 78) upozorňuje práve na nebezpečenstvo „roztrieštenosti poznania“, ktoré vzniká pri predmetovom usporiadaní učiva a izolovaných vyučovacích predmetoch. Tendencie o integráciu zložiek predmetu (i oblastí) postupne vzrastajú s uvedomujúcou si potrebou systematizovať poznatky žiakov a poznávať skutočnosť v jej celistvosti. Na primárnom stupni integráciu umožňuje uplatňovanie trojfázového modelu vzdelávania, na sekundárnom stupni však integrácia zlyháva. Učítelia primárneho vzdelávania, navyše, vyučujú vo svojej triede všetky (alebo takmer všetky) predmety, čím získavajú prehľad o učebných obsahoch a aktuálne preberaných témach z iných vyučovacích predmetov. Toto poznanie im dovoľuje prepájať poznatky a vedomosti zo všetkých oblastí. Pedagóg slovenského jazyka na sekundárnom stupni vzdelávania prístup k týmto informáciám nemá a v klasickom vzdelávacom systéme to ani nie je možné, preto sa ocitáme pred otázkou ‚Ako situáciu roztrieštenosti poznatkov riešiť?‘ Aplikovanie prierezových tém nepovažujeme za riešenie, pretože prierezové témy neobsahujú prvky učiva bežných vyučovacích predmetov. Situáciu dokáže zmeniť len nový prístup k vyučovaniu, azda aj v podobe integrovaného tematického vyučovania či iných podobných modelov.

Za primárny cieľ predmetu SJL považujeme zámerné a kontinuálne rozvíjanie jazykových a literárnych zručností (kompetencií) žiakov (vzdelávací štandard, 2014, s. 2). Predmet má viesť žiakov k uvedomeniu si jazykovej a kultúrnej pestrosti nielen v rámci Európy a sveta, ale aj v rámci jednotlivých sociálnych prostredí (porov. Ligoš, 2009, s. 29), pestovať a rozvíjať u žiakov komunikatívne jazykové zručnosti žiakov a logiku ich myslenia (Betáková et al., 1984, s. 15).

Súčasťou vyučovania slovenského jazyka sú tri základné dimenzie – žiak – obsah – učiteľ. Pozornosť preto budeme venovať každej zmieňovanej zložke.

## 6.1 Učiteľ slovenského jazyka

Pedagóg vyučujúci predmet slovenský jazyk a literatúra okrem všeobecných zručností disponuje aj špecifickými zručnosťami a sú naňho kladené špeciálne nároky. Všeobecnou úlohou dnešného učiteľa, ktorého čoraz rýchlejšie nahrádza technika, je stať sa „sprievodcom realitou, do ktorej sa žiak narodil a v ktorej žije“, byť tým, kto učí žiaka poznávať svet, získavať skúsenosti, poznatky i zážitky, tým, kto mu pomáha nájsť si miesto v spoločnosti (porov. J. Pelikán, 2002, In: Kolář – Šikulová, 2007, s. 12). Učiteľ neodovzdáva už iba poznatky, ale stáva sa sprostredkovateľom metakognitívnych poznatkov – učí žiaka používať

rozličné nástroje pre vzdelávanie, učí ho učiť sa. Učiteľ má prehlbovať a rekonštruovať to, čo žiaci už v nejakej podobe poznajú (ibid.). Pedagógovia „odchovaní“ v starších modeloch vzdelávania nedisponujú potrebnými zručnosťami v oblasti metakognícií, a preto vzniká potreba ich ďalšieho vzdelávania. Rovnako ani absolvent pedagogickej fakulty nie je „hotovým“ učiteľom. Ako hovorí M. Čechová (2010, s. 75), fakulta nemôže vyprodukovať hotovú osobnosť, ale vychádza z nej nedovzdelaný absolvent, ktorý sa formuje počas svojej pedagogickej praxe. Absolvent má však disponovať siedmimi kľúčovými kompetenciami (Vašutová, 2001, In: Maňák et al., 2008, s. 80):

- ✓ **predmetové** – znalosti a zručnosti z oblasti obsahovej a procesuálnej zložky predmetu;
- ✓ **didaktické a psychodidaktické** – znalosti z oblasti uplatňovania zásad, metód a pod. ;
- ✓ **pedagogické** – vnútorný potenciál osobnosti (procedurálne, pozorovateľné, skryté, deklaratívne, sociokultúrne, obsahové a metakognitívne znalosti) rozvíjajúci sa praxou a skúsenosťami;
- ✓ **diagnostické a intervenčné** – dokáže efektívne využívať prostriedky pedagogickej diagnostiky, dokáže odhaliť žiakov so špeciálnymi potrebami a prispôbiť im vyučovací proces, ovláda vedenie nadaných žiakov a pod.;
- ✓ **sociálne, psychosociálne a komunikatívne**;
- ✓ **manažérske a normatívne**;
- ✓ **profesijne a osobnostne kultivujúce**.

Okrem všeobecných zručností a kompetencií má absolvent, učiteľ SJL, podľa M. Čechovej (ibid., s. 79), L. Ligoša (2009, s. 97, 2003, s. 24; 2003, s. 23; 2010, s. 268), J. Svobodovej (2010, s. 424), J. Pacovskej (2010, s. 344) a iných disponovať aj týmito špecifickými zručnosťami a kompetenciami:

- ovláda v plnom rozsahu jazykový systém slovenčiny, jeho lexikálno-sémantickú stránku, slovotvornú, morfológickú, syntaktickú, textovú, štylistickú;
- má schopnosť pozorovať jazyk v jeho dynamike prostredníctvom štúdia jazykových prejavov, pozorovať spisovný jazyk v jeho vzťahoch s útvarmi ostatnými a vedieť o týchto aspektoch jazyka komunikovať;
- má kultivované vyjadrovanie bez výslovnostných nedostatkov, bezchybný jazykový prejav (porov. aj I. Balkó, In: Slovo o slove, 2007, s. 195);
- je komunikačne vyspelý;
- disponuje umením viesť pedagogickú komunikáciu;
- aplikuje nadobudnuté poznatky v praxi;
- interpretuje texty a je schopný robiť jazykové rozbor;
- má vysokú úroveň jazykovej i literárnej kultúry, komunikačnej kompetencie a sociálnej interakcie;
- viditeľne pred žiakmi nepreferuje ani jednu zo zložiek, resp. stránok jazyka;
- pôsobí ako rečový vzor žiaka, je vzorom jazykovej kultúry a komunikácie;
- má profesijnú hrdosť;

- prejavuje záujem o nápadité a originálne vyjadrovanie žiakov;
- vytvára podnetné prostredie pre objavovanie zákonitostí fungovania jazyka a jeho štrukturálnych jednotiek;
- má zisťovať, odhaľovať, aký jazykový obraz sveta (určité výseky reality) si žiak utvára a na základe akých faktorov;
- vychádzať z kodifikovanej podoby jazyka, z jeho premien a vplyvov a premien, ktorými jazyk momentálne prechádza;
- má vedieť nielen referovať o jazyku, ale ho aj správne používať, precvičovať kodifikované javy, sledovať, poznávať, vyhodnocovať posuny v jazyku bez predsudkov, v duchu maximálnej objektivity;
- funkčne a tvorivo prepája všetky zložky predmetu s prostredím a praxou žiaka atď.;
- ako učiteľ literárnej výchovy disponuje aj zručnosťami potrebnými z tejto oblasti.

M. Ligoš (2010, s. 268) na margo problematiky dopĺňa, že zodpovednosť učiteľa predmetu SJL oproti učiteľom iných predmetov sa rozkladá do niekoľkých hlavných oblastí:

1. usmerňuje poznávanie a osvojovanie si materinského jazyka a literatúry;
2. vytvára základ pre ostatné učebné predmety vzdelávania;
3. má na zreteli schopnosť vedieť odlišovať a nepodliehať kontaminácii okolia, aby výsledok jeho vedeckej práce ne Stratil legitimitu.

Učiteľ vplýva na žiaka intencionálne (= priamo), cez učebné témy, metódy, stratégie, postupy, cvičenia a pod., a funkcionálne (= nepriamo), prostredníctvom vonkajšej a vnútornej stránky reči. Vnútorňou stránkou reči rozumieme obsahovú výstavbu prejavu, úroveň poznania, myslenia, slovnú zásobu, gramatiku. Vonkajšia stránka reči sa prejavuje vo výslovnosti, ortofónii, dikcii, rétorickosti, používaní paralingválnych a extralingválnych prostriedkov reči a pod. Najmä pri vonkajšej stránke reči sa u učiteľov často objavujú rozličné nedostatky, napr. kladenie prízvuku na spojky, krátke tvary zámen či neprízvučné slová, nedodržiavanie koncovej kadencie pri výpovedi, predlžovanie vokálov na konci slabík, hezitačné zvuky, výplnkové zvuky atď. Pri vnútornej stránke sa nedostatky objavujú prevažne pri nevhodnom členení textu, roztrhnutí textu pauzami s paralingválnymi zvukmi, rozvláčnom vyjadrovaní (s množstvom odbočiek, rozprávaním zážitkov osobných i iných ľudí, ktoré odpútavajú pozornosť a neplnia úlohu názornosti. Prítomné môžu byť aj nadbytočné opravy pri prejave, ktoré zneprehľadňujú text a pod.

#### **Otázky, námety, úlohy:**

1. *Počas výstupu na pedagogickej praxi si vyhotovte záznam vlastného výstupu a následne ho analyzujte. Pomenujte chyby vo vlastnom prejave a porovnajte si ich s kolegom.*
2. *Diskutujte v skupine o tom, do akej miery pôsobí učiteľov prejav na prejav žiakov.*
3. *Počas hospitácií sledujte výstup pedagóga, príp. svojho kolegu. Zamerajte sa na jeho rečový prejav. Prejav pozorujte na základe vopred vypracovaného pozorovacieho hárku. Svoje zistenia prezentujte v skupine.*

## Literatúra

BALKÓ, I.: Výsledky analýz mluvených projevů učitelů. In: *Slovo o slove. Zborník katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity*. 13. ročník. Prešov : Prešovská univerzita, 2007. s. 195 – 199. ISBN 978-80-8068-646-8

BELÁKOVÁ, M.: *Vlastné meno ako príbeh a hra*. Didaktika vlastného mena. Trnava : TYPI, 2010. 132 s. ISBN 978-80-8082-405-1

BETÁKOVÁ, V. – TARCALOVÁ, Ž.: *Didaktika materinského jazyka*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984. 318 s.

BETÁKOVÁ, V. – JACKO, J. – ZELINKOVÁ, K.: *Teória vyučovania slovenského jazyka*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984. 248 s.

BÍLIK, R. – BELÁKOVÁ, M. – CHUDÍKOVÁ, E. – RAFFAJ, R.: *Teoretické aspekty jazykového a literárneho vzdelávania*. Trnava : TYPI Universitatis Tyrnaviensis, 2011. 116 s. ISBN 978-80-8082-497-6

BRŤKOVÁ, M. – TAMÁŠOVÁ, V. – PROSZCUKOVÁ, D.: *Kapitoly z dejín pedagogiky*. Bratislava : Present, 2000. 250 s. ISBN 978-80-967-8244-4

BUZAN, T.: *Myšlienkové mapy pre deti. Efektívne učenie*. Bratislava : Albatros Media Slovakia, 2017. 122 s. ISBN 978-80-566-0066-5

ČAPEK, R.: *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha : Grada Publishing, 2015. 608 s. ISBN 978-80-247-3450-7

ČECHOVÁ, M.: *Vyučování slohu (Úvod do teórie)*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1985. 264 s.

ČECHOVÁ, M.: Vztah pregraduálního a postgraduálního vzdělávání učitelů mateřštiny. In: *Odborová didaktika v príprave a v ďalšom vzdelávaní učiteľa materinského jazyka a literatúry*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej pri príležitosti životného jubilea doc. PaedDr. Milana Ligoša, CSc. v Ružomberku 8. – 9. 9. 2009. Ed. E. Príhodová. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta, 2010. s. 75 – 83. ISBN 978-80-8084-562-9

DOLNÍK, J.: *Teória spisovného jazyka (so zreteľom na spisovnú slovenčinu)*. Bratislava: Veda, 2010. 301 s. ISBN 978-80-224-1119-6 (publikácia je zverejnená aj online na stránke Jazykovedného ústavu Ľ. Štúra).

DOLNÍK, J.: Teória jazykovej kultúry na začiatku 3. tisícročia. In: *Jazyková kultúra na začiatku 3. tisícročia. (Zborník materiálov z vedeckej konferencie konanej 9. – 10. septembra 2004 v Bratislave)*. Ed. M. Považaj. Bratislava : Veda, 2005. s. 23

DVOŘÁKOVÁ, M. – KOLÁŘ, Z. – TVRZOVÁ, I. – VÁŇOVÁ, R.: *Základní učebnice pedagogiky*. Praha : Grada, 2015. 248 s. ISBN 978-80-247-5039-2

FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2014. 384 s. ISBN 978-80-262-0741-2

GAVORA, P.: *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2005. 165 s. ISBN 978-80-7315-104-9

GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2008. 272 s. ISBN 80-223-2391-8

HENDRICH, J. (Red.): *Pedagogické klasobraní. Zv. 3*. Brno : Komenium, 1948. s. 8

HINCOVÁ, K.: *Didaktické testy zo slovenského jazyka a literatúry – tvorba a využitie*. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2014. 102 s. ISBN 978-80-8105-629-1

HINCOVÁ, K.: *Niekoľko pohľadov na didaktiku slovenského jazyka a literatúry vo svetle realizovanej kurikulárnej prestavby predmetu*. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2015. 112 s. ISBN 978-80-8105-662-8

IHNÁTKOVÁ, N. et al.: *K modernizácii vyučovania slovenského jazyka*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1980. 204 s.

IHNÁTKOVÁ, N. et al.: *Slovenský jazyk. Odborno-metodická príručka na vyučovanie v 2. ročníku gymnázia*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1975. 94 s.

IHNÁTKOVÁ, N.: *Metodická príručka na vyučovanie slovenského jazyka v 3. a 4. ročníku gymnázia, stredných odborných škôl a stredných odborných učilíšť (študijné odbory)*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986. 248 s.

JARÁBEK, K. – VALKOVIČ, G.: *Teória vyučovania*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1980. 248 s.

KAMIŠ, K.: Kognitívni mechanizmy osvojovania materštiny dítetom v predškólnim a v mladšim škólnim veku z hľadiska biolingvistického. In: *Slovo o slove. Zborník katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity*. 13. ročník. Prešov : Prešovská univerzita, 2007. s. 170. ISBN 978-80-8068-646-8



KALHOUS, Z. – OBST, O. et al.: *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X

KLIMOVIČ, M.: Pokus o typológiu detského pisateľa. In: *Odborová didaktika v príprave a v ďalšom vzdelávaní učiteľa materinského jazyka a literatúry. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej pri príležitosti životného jubilea doc. PaedDr. M. Ligoš, CSc. v Ružomberku 8 . – 9. 9. 2009*. Ed. E. Príhodová. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta, 2010. s. 211 – 223. ISBN 978-80-8084-562-9.

KOLÁŘ, Z. – ŠIKULOVÁ, R.: *Vyučování jako dialog*. Praha : Grada, 2007, s. 132

KOVAČ, P.: *Bylinky malej čarodejnice*. Bratislava : Slovart, 2016. 72 s. ISBN 978-80-556-1466-3

KUČERA, M.: *Cesta dejinami. Postavy veľkomoravskej histórie*. Bratislava : Perfekt, 2005. 330 s. ISBN 80-8046-318-2

LÁSZLÓ, K. – OSVALDOVÁ, Z.: *Didaktika*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela. Pedagogická fakulta, 2014, 162 s. ISBN 978-80-557-0690-0

LECHTA, V. et al.: *Logopedické repetitórium*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. 280 s. ISBN 80-08-00447-9

LIGOŠ, M.: *Motivačné a duchovné rozmery vyučovania slovenského jazyka. Kapitoly z didaktiky materinského jazyka*. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku, 2003. 110 s. ISBN 80-89039-16-2

LIGOŠ, M.: Komplexnosť pri uplatňovaní motivácie vo vyučovaní materinského jazyka. In: *Odborová didaktika v príprave a v ďalšom vzdelávaní učiteľa materinského jazyka a literatúry. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej pri príležitosti životného jubilea doc. PaedDr. M. Ligoš, CSc. v Ružomberku 8 . – 9. 9. 2009*. Ed. E. Príhodová. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta, 2010. s. 258 – 275. ISBN 978-80-8084-562-9.

LIGOŠ, M.: *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I. Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry*. Ružomberok : Filozofická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2009. 120 s. ISBN 978-80-8084-429-5

LIGOŠ, M.: *Základy jazykového a literárneho vzdelávania II. Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry*. Ružomberok : Filozofická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2009. 148 s. ISBN 978-80-8084-430-1

LIPTÁKOVÁ, E.: Princípy vo vyučovaní materinského jazyka v primárnej škole. In: *Odborová didaktika v príprave a v ďalšom vzdelávaní učiteľa materinského jazyka a literatúry. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej pri príležitosti životného jubilea doc. PaedDr. M. Ligoš, CSc. v Ružomberku 8 . – 9. 9. 2009*. Ed. E. Príhodová. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta, 2010. s. 276 – 287. ISBN 978-80-8084-562-9.

LIPTÁKOVÁ, E.: K typologizácii metód vyučovania materinského jazyka. In: *Slovo o slove. Zborník katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity*. 13. ročník. Prešov : Prešovská univerzita, 2007. s. 216 – 228. ISBN 978-80-8068-646-8

MAŇÁK, J. – ŠVEC, V.: *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. 222 s. ISBN 80-7315-039-5

MAŇÁK, J. – JANÍK, T. – ŠVEC, V.: *Kurikulum v súčasnej škole*. Brno : Paido, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7315-175-1

MIKO, F.: Štýl ako stereotyp a ako tvorba v modernizácii slohovej výchovy. In: Ihnátková, N. a kol.: *K modernizácii vyučovania slovenského jazyka*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1980. s. 21 – 35.

MIKO, F.: *Súčasná jazykoveda a možnosti modernizácie jazykového vyučovania*. In: Ihnátková, N. a kol.: *K modernizácii vyučovania slovenského jazyka*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1980. s. 36 – 82.

MIKO, F.: *Význam, jazyk, semióza*. Nitra : Vysoká škola pedagogická, 1995. 143 s. ISBN 80-8873-855-5

MIKO, F. – POPOVIČ, A.: *Tvorba a recepcia*. Bratislava : Tatran, 1978. 390 s.

MISTRÍK, J.: *Lingvistický slovník*. Bratislava : S, 2002. 294 s. ISBN 80-08-02704-5

MISTRÍK, J.: *Štylistika slovenského jazyka*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997. 582 s. ISBN 80-08-02529-8

Národná správa zo štúdie TIMSS 2007. Výkony žiakov 4. ročníka základnej školy v matematike a v prírodovedných predmetoch. Zost. P. Jelemenská. Bratislava : ŠPÚ, NÚCEM, 2007. 49 s. ISBN 978-80-89225-44-6

OLŠIAK, M.: Komunikačné aktivity na hodine slovenského jazyka. In: *Slovo o slove. Zborník katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity*. 13. ročník. Prešov : Prešovská univerzita, 2007. s. 259 – 261. ISBN 978-80-8068-646-8

PACOVSKÁ, J.: Stereotypy ve výuce mateřského jazyka. In: *Odborová didaktika v přípravě a v dalším vzdělávání učitele mateřského jazyka a literatury. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej pri príležitosti životného jubilea doc. PaedDr. M. Ligoš, CSc. v Ružomberku 8 . – 9. 9. 2009*. Ed. E. Príhodová. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta, 2010. s. 335 – 346. ISBN 978-80-8084-562-9.

PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J.: *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2003. 224 s. ISBN 80-10-00328-X

PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS, 1997. 270 s. ISBN 80-88778-49-2

PETLÁK, E. et al.: *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Bratislava : IRIS, 2005. 192 s. ISBN 80-89018-89-0

PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 2013. 568 s. ISBN 978-80-262-0367-4

PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997. 495 s. ISBN 978-80-717-8170-3

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8

SEARL, J. R.: *Rečové akty*. Bratislava : Kalligram, 2007. 284 s.

SELECKÝ, A. et al.: *Slovenský jazyk. Odborno-metodická príručka na vyučovanie v 1. ročníku gymnázia*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1973. 112 s.

SEDLÁKOVÁ, M.: Podporme školskou komunikáciou prirodzenú komunikáciu. In: *Slovo o slove. Zborník Katedry slovenského jazyka a literatury Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity*. Prešov : Pedagogická fakulta PU v Prešove, roč. 13, 2007. s. 229 – 239

SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika*. Praha : ISV nakladatelství. 1999. 296 s. ISBN 80-85866-33-1

SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika*. Praha : Grada. 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7

SVOBODOVÁ, J.: *Škola jako zdroj mluvních vzorů i komunikační pestrosti*. In: *Odborová didaktika v príprave a v ďalšom vzdelávaní učiteľa materinského jazyka a literatúry. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej pri príležitosti životného jubilea doc. PaedDr. M. Ligoš, CSc. v Ružomberku 8 . – 9. 9. 2009*. Ed. E. Príhodová. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta, 2010. s. 419 – 429. ISBN 978-80-8084-562-9.

ŠEBESTA, K.: *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha : Karolinum, 2005. 168 s. ISBN 80-246-0948-7

TUREK, I.: *Didaktika*. (3. vydanie). Bratislava : Wolters Kluwer, 2008. 620 s. ISBN 978-80-8168-004-5

TUREK, I.: *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. 2. vyd. Bratislava : Metodické centrum, 1998. ISBN 80-88796-89-X.

VIŠŇOVSKÝ, Ľ. – KAČÁNI, V.: *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava : IRIS, 2000, 232 s. ISBN 80-89018-25-4

### ***Internetové zdroje:***

BLAŠKO, M.: *Úvod do modernej didaktiky I. Systém tvorivo-humanistickej výučby*. Košice : Katedra inžinierskej pedagogiky Technickej univerzity, 2009. 238 s. Publikácia dostupná aj na: <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>

DRAVECKÝ, J.: *Teória a prax primárneho a sekundárneho vzdelávania (študijné texty)*. Levoča : Katolícka univerzita v Ružomberku – Pedagogická fakulta. Inštitút Juraja Páleša v Levoči, 2012. 108 s. Dostupné na: [http://jan.dravecky.org/data/teoria\\_prax\\_prim\\_a\\_sek\\_vzdelavania.pdf](http://jan.dravecky.org/data/teoria_prax_prim_a_sek_vzdelavania.pdf)

DRAVECKÝ, J.: *Didaktika. Pedagogika 3. Študijné texty*. Levoča : Katolícka univerzita v Ružomberku – Pedagogická fakulta. Inštitút Juraja Páleša v Levoči, 2016. 105 s. Dostupné na: <http://www.jan.dravecky.org/data/DIDAKTIKA.pdf>

GAVLÁK, J.: *Prvý učiteľský ústav v strednej Európe vznikol v Spišskej Kapitule pred takmer dvesto rokmi*. 2004. Dostupné na: <https://spis.korzar.sme.sk/c/4558647/prvy-ucitelsky-ustav-v-strednej-europe-vznikol-v-spiskej-kapitule-pred-takmer-dvesto-rokmi.html>

[https://monoskop.org/images/3/3e/Komensky\\_Jan\\_Amos\\_Didaktika\\_velka\\_3\\_vydani\\_1948.pdf](https://monoskop.org/images/3/3e/Komensky_Jan_Amos_Didaktika_velka_3_vydani_1948.pdf)

*Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov (projekt "MILÉNIUM").* 2002. 25 s. Dostupné na:  
<http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/MILENIUM.pdf>