

Jazyk 9 literatúra

Štátny pedagogický ústav, Bratislava
ISSN 1339-7184

1.
číslo
2.ročník/2015

OBSAH

Úvod (*Karol Csiba*) 1

Vedecké štúdie a odborné články

K transformácii učiva zo slovenčiny v kontexte nových odborovo-didaktických a slovakistických podnetov – dokončenie (*Milan Ligoš*) 3

Súradnice rozvoja personálnych a sociálnych kompetencií v literárnej výchove (*Karel Dvořák*) 24

Z učiteľskej praxe

Inovácia vzdelávacích štandardov zo slovenského jazyka a literatúry (*Ivana Gregorová*). 40

Diskusie a polemiky

Kritériá výberu štandardizovaných diel a autorov (*Marián Lapitka*). 48

Recenzie – anotácie – nové knihy

Slovenská próza.. 55

ÚVOD

Vážení čitatelia, časopis *Jazyk a literatúra* sa nenápadne prehupol do nového ročníka, čo redakciu mimoriadne teší. Podľa akejsi často opakovanej floskuly býva druhý rok existencie periodika kritický, no my veríme, že sa vo vydavateľských plánoch nič vážne nestane a aj počas tohto roka Vám ponúkneme zaujímavé a inšpiratívne čítanie. V tejto súvislosti nezabudneme na výročie narodenia Ľudovíta Štúra, čo celkom určite potvrdia viaceré príspevky. Túto informáciu môžete vnímať ako určitú ponuku aj k Vašmu textovému vstupu do tejto nepatetickej diskusie o význame a vplyve tejto „čítankovej“ historickej postavy na vývoj slovenského jazyka a literatúry.

Aktuálne predkladané prvé číslo časopisu nadväzuje na predchádzajúci ročník. Z tohto dôvodu v ňom nájdete druhú časť štúdie venujúcej sa problematike inovácie učiva zo slovenčiny. Pre poriadok pripomínam, že autor v jeho prístupe zohľadňuje spoluprácu odborovej didaktiky a jazykovedy v kontexte spoločenských premien a novej školskej reformy v SR. Všíma si viaceré inšpiračné zdroje v transformácii učiva z hľadiska statusu človeka vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry.

Druhá štúdia mieri k problému rozvoja personálnych a sociálnych kompetencií v literárnej výchove. Táto „širokorozchodná“ téma je výsledkom autorovho uvažovania o vplyve interpretácie literárneho diela na rozvoj schopností študentov autonómne myslieť a cítiť. Empirickú časť príspevku predstavuje rozbor modelovej maturitnej práce študentky, ktorá v súvislom jazykovom prejave uvažovala o povahe Holdena Caulfielda, hlavnej postavy románu J. D. Salingera *Kto chytá v žite*.

V ďalšej rubrike sa venujeme inováciám vzdelávacích štandardov zo slovenského jazyka a literatúry. Autorka

správy vyjadruje presvedčenie a vieru, že na tieto nové dokumenty budú nazerat učitelia tvorivo, koncepcne a budú ho vnímať ako krok smerom k živej jazykovej praxi v slovenských školách. Dôležitým elementom týchto zmien je totiž výsledný profil absolventa, ktorý by nemal byť charakterizovaný len sumou určitých vedomostí. Základ by mali tvoriť spôsobilosti reprezentované aktívnym prístupom v občianskom a pracovnom živote, schopnosti prijímať a kriticky hodnotiť zmeny na celospoločenskej platforme a následne ich komunikovať.

Nasledujúca rubrika pokračuje v predkladaní možných odpovedí na otázku dotýkajúcej sa „kauzy“ zoznamu odporúčanej, resp. (ne)povinnej literatúry, ktorá vyvoláva viaceré protichodné reakcie. Tento raz autor príspevku stručne odкрýva kritériá výberu štandardizovaných diel a autorov.

Na záver už tradične informujeme o nových knihách. Prajem príjemné a zmysluplné čítanie.

Karol Csiba

VEDECKÉ ŠTÚDIE A ODBORNÉ ČLÁNKY

K transformácii učiva zo slovenčiny v kontexte nových odborovo-didaktických a slovakistických podnetov

MILAN LIGOŠ

*Katedra slovenského jazyka a literatúry Filozofickej fakulty KU,
Ružomberok*

Štúdia mieri k aktuálnej problematike inovácie učiva zo slovenčiny na podloží súzvučnosti odborovej didaktiky a jazykovedy v kontexte spoločenských premien a novej školskej reformy v SR. V tejto relácii autor poukazuje na inšpiračné zdroje v transformácii učiva z hľadiska statusu človeka vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry, ďalej z pozície človeka v prienikoch materinského jazyka, sily materinského jazyka a zmyslu výučby materinského jazyka v škole. Príspevok vyúsťuje k rámcovému alternatívnemu náčrtu učiva zo slovenčiny pre sekundárne vzdelávanie v zložkách jazykovej a komunikačnej výchovy.

Kľúčové slová: učivo, slovenský jazyk a literatúra, človek, vyučovanie, jazykoveda, komunikácia, kompetencia, vzdelávací program, kognitívna lingvistika, materinský jazyk, žiak, učiteľ.

Význam a zmysel vyučovania SJL. Význam a hodnota vyučovania SJL sa odvíja od významu, statusu a funkcie osvojovania, ovládania a používania MJ v živote človeka a spoločenstva. Prakticky to znamená, že je potrebné oprieť sa o východiská, ktoré sme vyššie načrtli z pozície odborovej didaktiky, pragmaticko-komunikačnej slovakistiky aj všeobecnej lingvistiky. Tu sme sa pohybovali v týchto tematických okruhoch: človek ako centrum výchovno-vzdelávacieho procesu, človek a jeho podstata, človek v prienikoch MJ a sila jazyka. Žiak, kto-

rý vstupuje do inštitucionálneho vzdelávania, už na istej vývinovej úrovni a v prirodzených formách ovláda MJ, má aj spontánne alebo intuitívne, normálne jazykové povedomie. S týmto je spojený takisto axiologický a emocionálny aspekt ovládania MJ. Zmysel vyučovania MJ v škole sa potom nachádza v ďalšom rozvíjaní materinskojazykovej komunikačno-kognitívnej kultúrnej schopnosti žiaka, primárne nasmerovaný k spisovnej podobe slovenčiny a k základným komunikačným činnostiam a zručnostiam ako kultúrnym prejavom správania sa a konania. Okrem hovorenej formy ide najmä o písanie, čítanie a počúvanie s porozumením, a to v úzkej prepojenosti s rozvíjaním jazykovej kultúry, kultivovaním vyjadrovania v organickej jednote s rozvíjaním žiakovej osobnosti. Tu by sme chceli podčiarknuť význam a špecifiká vyučovania MJ najmä v súvislosti s kultiváciou osobnosti žiaka. Vychádzame z toho, že jazyk je základnou silou (mocnosťou) človeka, darom na jeho sebauskutočňovanie, sebarealizáciu a získavanie identity, skultúrňovanie a nástrojom na vytváranie istého jazykového spoločenstva, ktoré sa primárne konštituuje kolektívotvornou silou jazyka.

Vzhľadom na to, že učebný predmet SJL patrí v primárnom i sekundárnom vzdelávaní do základnej vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia, **klúčový význam vyučovania slovenčiny v škole vidíme v získavaní očakávanej jazykovej a komunikačnej kompetencie ako organickej súčasti kognitívnej a kultúrnej kompetencie.** Žiak má teda získať rozvinutú úroveň ovládania MJ, schopnosť kultivovane a efektívne zvládnuť základné (typologické) komunikačné situácie v rôznych sférach osobného a spoločenského života. Podľa O. Hausenblasa (1992, s. 7) žiak v škole: *„Má umieť si poradiť se všemi situacemi a způsoby dorozumívání, a to i když budou třeba nové. Škola teda má vybavit žáka schopnosti rozumět situaci, poznat, jakou úlohu situace na člověka klade nebo jakou pozici v situaci chce žák zaujmout, a domluvit se o této úloze a jejím řešení s ostatnými.“* Vo výučbe MJ sa žiak dostáva do rozličných neopakovateľných prienikov s jazykom a komunikáciou, ktoré umožňujú učiteľovi i spolužia-

kom **spoznávať jeho vnútorný duchovný svet, aj svoj vlastný svet**, pričom žiak nevyhnutne spoznáva a osvojuje si v konaní či správaní sa aj kolektívne a spoločenské konvencie, stereotypy, resp. štandardizácie. Podľa nás hlavným zmyslom vyučovania MJ je rozvíjať úroveň jazykovej a komunikačnej kompetencie žiakov ako organickej súčasť jeho kognitívnej a socio-kultúrnej kompetencie, a to najmä v relácii **so zámerom uspokojovania prirodzených, reálnych dorozumievacích potrieb žiaka**. Prirodzene, tento aspekt úzko súvisí s otázkou vyučovacieho jazyka v škole a s komplexným rozvojom osobnosti žiaka. Už nestor didaktiky češtiny J. Jelínek (1979) zdôrazňoval tézu, že myslenie a jazyk sa rozvíjajú v jednote. Tiež v duchu Komenského priblížil tri základné ciele vyučovania MJ, a to: praktický (komunikačný), poznávací (kognitívny) a výchovný (formatívny). Význam vyučovania MJ možno vidieť aj z perspektívy systému učebných predmetov a osobnosti žiaka. V tomto zmysle **hovoríme o trojakej (trojjedinej) zodpovednosti učiteľa MJ alebo hodnote vyučovania**. Po prvé ide o vlastnú náplň (špecifické učivo) vyučovania MJ. Po druhé máme dočinenia s predmetom, ktorý tvorí základ pre ostatné učebné predmety (ako vyučovací jazyk a úroveň myslenia, základných rečových činností, zručností a schopností). Po tretie treba zdôrazniť jeho špecifickú a nezastupiteľnú hodnotu v oblasti výchovy, profilácie a rozvíjania celej osobnosti žiaka. Odvolávajúc sa na východiská v tomto príspevku, prichodí nám zdôrazniť fakt, že s vyššou úrovňou poznávania, ovládania a používania MJ neoddeliteľne súvisí aj vyššia úroveň myslenia, čítania, jazykového vedomia, hodnotovej orientácie a kultivovaného konania i správania sa žiaka v rozličných komunikačných situáciách, t. j. v súvislosti s vyučovaním MJ prirodzeným, normálnym spôsobom rozvíjame a kultivujeme nielen jazykovo-komunikačnú a kognitívnu stránku žiaka, ale aj celú jeho osobnosť v kognitívnych i nonkognitívnych dimenziách (citoch, vôli, etike, hodnotách, postojoch, aspiráciách a pod.; porov. v novej koncepcii kompetenčné ciele a osobnostné dimenzie známe ako KEMSAK od M. Zelínu). V zhode so

spomenutým príspevkom J. Kesselovej *O zmysle vyučovania slovenčiny v súčasnej škole* (2009, s. 152) si myslíme, že zmysel vyučovania slovenčiny z komunikačného aspektu možno vidieť „v rozvíjaní komunikačnej kompetencie (schopnosti) **vedome a funkčne** používať jazyk v závislosti od komunikačného zámeru a komunikačnej situácie a jazykového vedomia (od spontánneho k poučenému, bežnému a kultivovanému)... Z kognitívneho hľadiska cieľom vyučovania slovenčiny nie je iba suma poznatkov o jazyku, predložených žiakom. Spôsob, akým sa na hodinách s textom a s jazykom pracuje, ponúka príležitosť učiť žiakov orientovať sa v zdrojoch informácií, vyberať informácie, triediť ich a hodnotiť, čítať aj „medzi riadkami“, čítať aj za hranicami textu, porozumieť nielen význam, ale i zmysel textu (porozumieť to, čo sa povedalo, ale i to, čo sa tým mieni). Zmyslom týchto čiastkových operácií je naučiť žiakov používať informácie v ďalšom živote na dosiahnutie svojich osobných ambícií a na riešenie každodenných úloh.“ Zmysel vyučovania slovenčiny je teda postavený na dvoch základných pilieroch, a to: 1. na korektnej komunikácii (na úrovni akomodačno-asimilačnej proporcie) 2. v zmene jazykového vedomia žiakov (zmena jazykového vedomia od spontánneho, intuitívneho, insitného, od jazykového povedomia na poučené, diskurzívne, bežné a kultivované). Podľa cit. autorky Kesselovej (tamtiež, 2009, s.): „Kým korektná komunikácia je existenčnou podmienkou **sociálnej kompetencie**, posun v jazykovom vedomí je imanentnou súčasťou formujúcej sa **jazykovej kompetencie** a tá, ako je známe, je integrovaná do **kompetencie kognitívnej**. Takto výučba jazyka prispieva k utváraniu **klúčových kompetencií** človeka.“ Aj v našom príspevku s názvom *Čo učiť na hodinách slovenského jazyka?* (2006/2007, s. 259) sa vyjadrujeme, že „zmysel vyučovania materinského jazyka spočíva v kultivovaní jazyka a reči žiaka ako súčasti jeho kultúry a kultúrneho správania z hľadiska vlastného rozvoja a skutočného, ľudsky dôstojného uplatnenia v živote.“

Dostali sme sa k zhrnutiu a k ťažiskovému aspektu zdvihnutia hodnoty a zmyslu vyučovania SJL. Ako sme už vyššie naznačili, v súlade so zaradením nášho učebného

predmetu SJL, význam a zmysel vyučovania slovenčiny je v rozvíjaní jazykovej, komunikačnej (vrátane literárno-komunikačnej) kompetencie žiakov v neoddeliteľnom, prienikovom prepojení s kognitívnou, čitateľskou a sociálno-komunikačnou kompetenciou žiaka na jednej strane a v rozvíjaní, kultivovaní jazykového aj socio-kultúrneho vedomia žiakov v kontexte celkového harmonického rozvíjania ich osobnosti na strane druhej. Od tohto vymedzenia významu a zmyslu vyučovania MJ sa budú odvíjať aj základné ciele výučby slovenčiny a z nich vychádzajúceho poňatia učiva ako náplne učebného programu i jeho realizácie vo výchovno-vzdelávacom procese.

Rámcový náčrt základného učiva z jazykovo-komunikačnej zložky učebného predmetu SJL. Učivo ako základnú didaktickú kategóriu chápeme v úzkom vzťahu k cieľom (ciele sú konkretizované, operacionalizované a realizované v učive) a koncepcii učebného predmetu. Prikláňame sa k vymedzeniu učiva ako sústavy poznatkov a činností, „z ktorých si pod vedením učiteľa žiaci vnútorným spracovaním (interiorizáciou) vytvárajú a zdokonaľujú vedomosti, zručnosti a návyky, schopnosti i postoje (motívy, presvedčenia, ideály) a prostredníctvom nich sa formujú a rozvíjajú ich osobnosti“ (Turek, 2008, s. 20). Je to v súlade s poňatím učiva, ktoré pre český jazyk vymedzil J. Jelínek (1979, s. 104): **„Učivo (z českého jazyka) je takový systém jazykových poznatkov a cieľových činností s jazykovými jevy...“** V širšom poňatí do učiva zaraďujeme aj očakávané výstupy (ako operacionalizované ciele) vyučovania nielen v podobe osvojených vedomostí a zručností, ale tiež návykov, postojov, hodnôt, vlastností a schopností či kompetencií osobnosti žiaka. V duchu nového poňatia I. Turek (2008, s. 183) pripomína: **„Hlavným cieľom školy nemôže byť naďalej osvojovanie poznatkov, ale rozvoj schopností, kľúčových kompetencií, hodnotového systému žiakov atď.“** Tento pohľad by mal platiť aj pre učivo zo SJL, lebo ide o základný didaktický prostriedok na konkretizáciu a dosahovanie výchovno-vzdelávacích cieľov. Pozrime sa na problematiku učiva podrobnejšie.

Podobne ako v jazykovede aj v odborovej didaktike, resp. v učiteľskej verejnosti sú zástancovia tradičného systémovo-funkčného alebo pragmaticko-komunikačného chápania učiva zo SJJ, t. j. normativisti oproti pragmatikom. „*Pre niekoho to znamená poznávať stavbu a štruktúru spisovného jazyka, pre iného zasa predovšetkým učiť sa zvládnuť rozličné komunikačné situácie života*“ (Ligoš, 2006/2007, s. 259). V príspevku na celoslovenskej konferencii učiteľov slovenčiny v r. 2013 sme sa v tejto súvislosti vyjadrili, že v podstate tu ide o dva prístupy: „*buď ostaneme v tradičnom systémovom, štruktúrnofunkčnom, encyklopedickom, zjednodušenom akademickom vzdelávacom súbore faktov o jazyku, slohu, komunikácii, dejinách literatúry, teórii literatúry, resp. jednotlivých jazykovedných a literárnovedných disciplínach alebo prejdeme k rozvoju osobnosti žiaka v špecifickom prepojení s komunikáciou, myslením (kogníciou), jazykovou a literárnou kultúrou žiaka*“ (Ligoš, 2014, s. 57). Myslíme si, že je opodstatnené kombinovať obidva prístupy, pričom je relevantná zmysluplná koncepcia a osobitne vhodné je tu uplatniť aj sémanticko-funkčný prístup. Ani pri integrovanom kognitívno-komunikačnom prístupe sa nezaobídeme bez tradičných čiastkových rečových kompetencií (foneticko-fonologickej, ortoepickej, ortografickej, lexikálnej, gramatickej) a pojmovo-terminologického podložia (ako opory a základu). Treba zdôrazniť fakt, že v západných vyspelých krajinách už v 70. rokoch minulého storočia, v období tzv. pragmaticko-komunikačného obratu v jazykovede, koncipovali učivo v zmysle tohto obratu, t. j. **ťažiskovo prešli ku integrovanému kognitívno-komunikačnému poňatiu**. Napr. v Nemecku odvtedy majú učivo v jazykovo-komunikačnej zložke rámcovo koncipované do týchto 5 základných tematických okruhov: hovorenie a počúvanie, písanie (a písmo), pravopis, reflexia jazyka a gramatika, čítanie (porov. Bredel a kol., 2006). Aj v našich ostatných reformných pedagogických dokumentoch (ŠVP) sa deklaruje, že v učive „*predmetu sa do popredia dostávajú komunikačné spôsobilosti a v úzadí sa ocitli jazykové pojmy*“ (Kol., 2007, s. 49). I keď

sa tento prístup explicitne zdôrazňuje a tiež sa spomína učivo faktuálne, konceptuálne, procesuálne a metakognitívne, **pričom výkonový vzdelávací štandard zahŕňa nielen pojmy, ale aj zručnosti a kompetencie uvedené v obsahovom štandarde, predsa v obsahovom vzdelávacom štandarde ŠVP (2008 – 2011) sa nachádza rozsiahla časť jazykovedných (aj literárnovedných) pojmov a termínov usporiadaných primárne podľa jazykových rovín a štylistického využitia jazyka** (v literatúre najmä literárnoteoretické termíny), čo istým spôsobom potláča pragmaticko-komunikačnú, resp. integrovanú kognitívno-komunikačnú koncepciu. V podstate ide o to, že značne rozsiahly súbor jazykovedných a literárnovedných termínov z oblasti jazykových rovín a štylistiky istým spôsobom uberá autorom učebného textu (učebníc, cvičebníc) a takisto učiteľom vo výchovno-vzdelávacom procese „priestor“ na ťažiskové uplatnenie očakávaného pragmaticko-komunikačného prístupu v intenciách rozvíjania vyšších úrovní kognitívnych funkcií a celkovej osobnosti žiaka. Prirodzene, ako sme už spomenuli, tieto pojmy a termíny z jazykových rovín i štylistiky treba v redukovanej podobe v škole preberať, ale po novom by malo aj tu cielene a diferencovane ísť o čiastkové rečové kompetencie v intenciách rozvíjania komunikačno-kognitívnej kompetencie žiaka (pozri Liptáková a kol., 2011; Liptáková, 2012). Teda napriek deklarovanej vyváženosti kompetenčno-pojmovej zložky v ŠVP reálna pojmová „presýtenosť“ potom spôsobuje, že v praxi učitelia u žiakov ostávajú zväčša iba na úrovni faktuálnych a najmä konceptuálnych znalostí (t. j. faktov, informácií, údajov, pojmov, pravidiel, princípov, štruktúr a vzťahov v reláciách s verbálnym a pojmovým učením), pričom naďalej absentuje dosahovanie procesuálnych, jazykovomaterinských a metakognitívnych dimenzií znalostí v reláciách s vyššími úrovňami komplexného kognitívneho procesu (postupy, procedúry, procesy, stratégie, plánovanie, monitorovanie, prognózovanie, hodnotenie poznávacích procesov). Ide nielen o to zapamätať si učivo a rozumieť pojmom, ale ide (malo by ísť) aj (alebo najmä) o autentickú aplikáciu,

používanie, analýzu, hodnotenie a tvorenie. Ako sme už vyššie naznačili, pri pojmoch a termínoch by nemuselo ísť vždy o definičnú úroveň, ale diferencovane o ich identifikáciu a reflexiu (informatívnosť, uvedomenie si) v intenciách rozvíjania činností, zručností a kompetencií. V zhode s L. Liptákovou (2012, s. 28) si totiž myslíme, že aj pri tradičnom učive z oblasti foneticko-fonologickej, ortoepickej, ortografickej, morfolologickej, lexikálnej a syntaktickej treba hovoriť o čiastkových rečových kompetenciách, „*ktoré sú prostriedkom dosiahnutia istej úrovne schopností žiaka porozumieť a produkovať text.*“ **Ako by teda malo byť koncipované učivo na podloží najnovšieho vývinu v odborevej didaktike a jazykovede?**

Podľa nás hierarchicky do popredia majú vystúpiť základné jazykové a komunikačné činnosti aj zručnosti, t. j. jazyk a komunikácia, z ktorých sa dajú reflexiou vyvodiť aj základné (minimálne) jazykovedné (tiež literárnovedné) pojmy a termíny v kontexte rozvíjania jazykového vedomia. V tejto relácii sme sa vyjadrili v závere spomenutého príspevku *Čo učiť na hodinách slovenského jazyka?* (Ligoš, 2006/2007, s. 260 – 261). Ťažiskovo tu predkladáme rôzne aspekty jazykovo-komunikačnej činnosti s akceptovaním semiotickej heterogénnosti komunikácie (vyjadrovacie prostriedky z rozličných znakových sústav), pričom o. i. vo vzťahu ku gramatike pripomíname, že „*neznamená iba vedieť o gramatickej stavbe spisovného jazyka, ale ju tiež kultivovane, funkčne a zmysluplne používať v bežnom živote.. Žiak tiež musí zažiť vo vyučovaní, resp. mal by zažiť, byť presvedčený a byť presvedčaný o tom, že mu daný **konkrétny učebný proces pomáha rozvíjať sa** a že výsledky z vyučovania zmysluplne využije vo svojom živote*“ (s. 260 – 261). Z uvedeného nám vychodí, že učivo zo SJL by malo byť vybrané a koncipované tak, ako funguje jazyk (a umelecká literatúra) v živote, a to vo vzťahu k podstate a správaniu sa človeka. Preto napr. namiesto vyvodzovania či výkladu na úrovni definičnej explikácie početných pojmov a termínov môžeme sa vo vyučovaní heuristicky zaoberať problematikou, ako: Komunikačná (dorozumievacia) činnosť človeka v živote, ako si osvojujeme

svoj materinský jazyk, človek a jazyk, jazyk ako základná sila a mocnosť človeka, materinský jazyk v živote človeka, ako vnímame reč (percepcia, apercpcia), spôsobilosť prijať, spracovať a tvoriť informácie, formulovať a riešiť problémy, vyhľadávať a odosielať informácie, schopnosť sebaregulácie, vytvárať a používať slovnú zásobu primeranú určitému cieľu komunikácie a adresátovi, overiť si význam slova, zostaviť osnovu, koncept, revidovať a editovať koncept textu s určitým zámerom, reflektovať vlastnú identitu, adekvátne použiť jazykovo-štylistické pravidlo, ďalej realizovať napr. reprodukciu a produkciu textu, ako počúvať štyrmi ušami, blokátory a stimulátory pri dorozumievaní, ako riešime konflikty v rozhovore, pripravujeme si prejav, čo nám prekáža pri dorozumievaní sa, ako diskutovať, rozprávať, argumentovať, presviedčať iného a pod.¹ Z uvedeného vychádza, že treba diferencovane zredukovať súbor jazykovedných termínov podľa jazykových rovín vo vzdelávacom štandarde zo SJL v ŠVP. Postačilo by napr. z výberu, ako uvádza J. Dolník vo *Všeobecnej jazykovede* (2009), najmä v podkap. *Od reči k jazyku* a *Od jazyka ku komunikátu*, potom v kap. *Pragmatika, Sociolingvistika, Analýza rozhovoru*, prípadne M. Schwarzová v práci *Úvod do kognitívnej lingvistiky* (2009) v kap. *Percepcie reči a Jazyková produkcie*. Ako sme už naznačili, pri viacerých jazykovedných pojmoch môžu žiaci dosahovať len úroveň porozumenia, pochopenia a reflexie (uvedomenia si fungovania materinskójazykového javu, sledovanej jednotky) ako bázy transformácie svojho jazykového vedomia a opory pri praktických rečových činnostiach. V týchto reláciách konkrétny návrh učiva a model (matricu) jeho štruktúry v jazykovo-komunikačnej zložke učebného predmetu pre primárne vzdelávanie najnovšie predkladá L. Liptáková (2012), s ktorým sa stotožňujeme. Dôležité je, že toto kurikulum má pevné teoretické podložie a širší vzdelávací kontext. Celkove je v podstate v súlade so zámermi novej školskej reformy štruktúrované na pilieroch znalostnej (4

1 Pozri k tomu edukačné ciele a spôsobilosti v ŠVP. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/slovensky_jazyk_a_literatura_isced2.pdf

kategórie: faktuálna, konceptuálna, procedurálna a metakognitívna) aj procesuálnej (6 kategórií: zapamätať si, rozumieť, aplikovať, analyzovať, hodnotiť a tvoriť) dimenzii komplexnej kognitívnej taxonómie (tamtiež, s. 24 – 33), a to v relácii s dosahovaním kľúčových aj čiastkových kompetencií ako súboru vedomostí, zručností, návykov, postojov a hodnôt. Na tomto mieste sa nebudeme zaoberať touto problematikou poňatia učiva a jeho usporiadania v reláciách použitia viacerých kritérií (porov. Liptáková, 2012, s. 24, 28, 33 a i.). Ďalej nám pôjde skôr o otvorené predloženie istých návrhov a podnetov v oblasti učiva s tým, že v perspektíve by bolo užitočné ho konkretizovať a usporiadať pre sekundárne vzdelávanie v zmysle modelu cit. L. Liptákovvej (2012). Iným, alternatívnym riešením by bola koncepcia a usporiadanie učiva na báze štandardizácie úrovni ovládania slovenského jazyka (analogicky ako *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky – SERR*), ktorý pre slovenčinu spracoval tím pod vedením E. Nemcovej.²

Podľa nás základné vymedzenie učiva zo slovenčiny sa odvíja od základných foriem existencie a fungovania jazyka, t. j. od **ústneho a písomného prejavu (jazyka)**, a to z hľadiska **receptie a produkcie textu (komunikátu, diskurzu) v mnohotvárných komunikačných situáciách**. Tieto východiskové parametre by mali patriť do dvoch hierarchicky vyšších, základných tematických okruhov: **Človek v komunikácii (dorozumievaní sa). Jazyková a komunikačná schopnosť (kompetencia) človeka (žiaka, naša) v materinskom jazyku**. Vo vzťahu k výberu jazykovedných termínov v zhode s J. Kesselovou (2009, s. 153) tvrdíme: „*Podstatná zmena je v tom, že žiaci síce budú aj naďalej **poznávať jazykový systém, avšak sprostredkované cez komunikačné aktivity**. Inými slovami, poznávanie jazykového systému má podľa nášho názoru opodstatnenie iba vtedy, ak nie je samoučelným hromadením faktov o jazyku, ale je prostriedkom **na uvedomené používanie jazykového systému v reči**, a ak toto poznávanie prebieha spôsobom, ktorý vyžaduje*

2 Projekt KEGA č. 3/2245/04, obhájený v r. 2008.

aktualizáciu myšlienkových operácií s rozličnou, t. j. nielen pamäťovo-reprodukčnou kognitívnou náročnosťou.“ Alebo slovami L. Liptákovvej (2012, s. 48 a i.) „*čiasťkové schopnosti dieťa využíva v produkčných a recepčných procesoch verbálnej interakcie.*“ V priesečníku dvoch úvodných dichotómií (ústna a písomná komunikácia, apercepcia a produkcia textov) sa nachádzajú 4 **základné komunikačné činnosti a zručnosti**, a to: **počúvanie, čítanie, hovorenie a písanie s porozumením**, ktoré treba vo výchovno-vzdelávacom procese sústavne implementovať a priebežne skrz-naskrz rozvíjať z teoretického i praktického hľadiska najmä cestou rôznych činností a spôsobilostí. Pri ústnej komunikácii ide o hovorenie a počúvanie s porozumením, pri písomnej komunikácii o čítanie a písanie s porozumením, recepcia vystupuje do popredia zasa pri počúvaní a čítaní, produkcia pri hovorení a písaní (porov. Kesselová, tamtiež, s. 153). Podobne aj v našom príspevku na celoslovenskej konferencii učiteľov slovenčiny (Ligoš, 2014, s. 57) predkladáme: „*V naznačenom zmysle by potom ťažiskom alebo jadrom učiva zo SJL mali byť základné komunikačné činnosti a zručnosti žiaka, t. j. počúvanie, čítanie, písanie a hovorenie s porozumením v ústnej i písanej forme v procese recepcie, produkcie a interakcie vo vecnej i umeleckej komunikácii v úzkom prepojení s mentálnym a jazykovým aj socio-kultúrnym rozvojom osobnosti žiaka.*“ Podľa O. Hausenblasa (1992, s. 11 – 12) vo vyučovaní češtiny by sme sa mali zamerať na tieto najvšeobecnejšie ciele: 1. Naučiť sa dobre hovoriť a počúvať. 2. Naučiť sa dobre čítať. 3. Naučiť sa dobre písať; 4. Pri úsilí získať tieto schopnosti žiak potrebuje vybudovať a uplatňovať všeobecné intelektuálne schopnosti: a) porovnávať podobné javy; b) triediť pozorované javy podľa súvislostí; c) dostávať sa k jadru zložitejších myšlienok, problémov, textu, nachádzať príčiny a účely javu; d) v pozadí javov vnímať i spoločenské zvyklosti a kultúrne vzťahy. 5. Na autentickom materiáli prirodzeného jazyka sa naučiť pozorovať, že používanie jazyka je riadené zároveň systémom jazyka aj individuálnymi potrebami alebo práním hovoriaceho. Prirodzene,

so 4 základnými komunikačnými činnosťami (hovorenie, počúvanie, čítanie a písanie) súvisia aj niektoré ďalšie komunikačné schopnosti alebo spôsobilosti, napr. rozprávať, opisovať, argumentovať, vysvetľovať, žiadať, vyjadrovať sa zreteľne, orientovať sa v texte, vnímať pozadie textu, prispôbovať prejav okolnostiam komunikácie, klásť otázky a odpovedať, diskutovať, rozoznávať fakty od tvrdenia, názorov a dojmov, hodnotiť tvrdenie, vyjadriť súhlas vz. nesúhlas, zvládnuť rečové konflikty, používať IT a dorozumievacie technológie, viesť interview, prepracovať správu, zmeniť žáner a pod. (porov. Hausenblas, 1992, s. 15 – 16, tiež známe výrazové kategórie F. Miku). V súvislosti s IT tu pripomíname novokoncipované učebnice *Využitie informačných a komunikačných technológií v predmete: SJL pre základné/stredné školy* (2010). V tomto smere je inšpiratívnou publikáciou *Sociolinguvistické aspekty elektronickej podmienenej komunikácie* od V. Patráša (2009).

Je príznačné, že naznačené **jadro učiva zo SJL okrem jazykovej, čitateľskej, literárnej a komunikačnej kompetencie smeruje aj, resp. najmä ku kognitívnej a kultúrnej kompetencii**, t. j. k rozvíjaniu poznávania, myslenia a schopnosti učiť sa (patria k strategickým pilierom vzdelávania podľa Delorsa: „učiť sa žiť, učiť sa učiť, učiť sa spolupracovať a učiť sa konať“). Komunikačnú kompetenciu vlastne chápeme ako jednu zo zložiek kognitívnej kompetencie. V týchto reláciách vidíme zhodu obsahového vzdelávacieho štandardu zo SJL v ŠVP (2008, 2011) v časti kompetencie s uvedenými príspevkami J. Kesselovej, O. Hausenblasa alebo našimi. V ŠVP rámcovo ide o tieto kognitívne zručnosti a spôsobilosti: príprava a verejná prezentácia textu, pamäťové, klasifikačné a aplikačné zručnosti, ďalej o analytické a syntetické, tvorivé, informačné a komunikačné zručnosti, techniku čítania. J. Kesselová (2009, s. 154 – 156) medzi prioritami učiva zo SJL okrem jazykovej a komunikačnej kompetencie žiakov uvádza aj tematické okruhy: **myslenie a schopnosť učiť sa** (myšlienkové operácie, úlohy typu – reprodukčné, aplikačné, produktívne, hodnotiace, poznatkový systém, stratégie učenia, umenie učiť sa, induktívno-deduktívny

postup, racionálno-poznávací a komunikačno-zážitkový aspekt) a **čitateľská gramotnosť a verbálna inteligencia** (štyri úrovne porozumenia textu, e-gramotnosť žiakov, práca so SNK, činnostný prístup, práca s lineárnymi a nelineárnymi textami, rozvíjanie psychických procesov a funkcií kultivujúcich tvorivosť, divergentné úlohy a pod.). Ku kognitívnym aspektom vo vyučovaní slovenčiny má o. i. viac výstupov Ľ. Liptáková. Na tomto mieste môžeme vyzdvihnúť napr. prácu *Dieta a slovotvorba* (Liptáková, L., Vužňáková, K., 2009), ktorá okrem aktuálnej teórie slovotvornej motivácie ponúka celé spektrum inšpiratívnych aplikácií, napr. *Slová na jedno použitie* (okazionalizmy) alebo *Ako súvisí slovotvorba s fungovaním psychiky* a pod. Ako sme už vyššie naznačili, v tomto duchu je významná, priekopnícka práca Ľ. Liptákovovej *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii* (2012), v ktorej autorka o. i. predkladá konceptuálne kurikulum materinského jazyka v primárnej edukácii na báze kognitívneho prístupu. V súvislosti s bežným myslením, kultúrou, reflexiou sveta i človeka samého na podloží materinského jazyka nám do nového poňatia učiva v SJL ponúkajú celé spektrum inšpirácií publikácie *Co na srdci, to na jazyku* (Vaňková a kol., 2005) a *K hĺbinám študáckovy duše* (Pacovská, 2012).

V zhode s K. Šebestom (2005, s. 70 – 74) si myslíme, že pri štyroch základných komunikačných činnostiach a zručnostiach (počúvanie, čítanie, písanie a hovorenie) v rámci základného učiva treba **rozlišovať štyri zamerania komunikácie, a to: vecné vz. emotívne, interakčné, praktické, zameranie na estetický zážitok a zábavu (relax)**. Tiež na podloží charakteru komunikácie a textu je užitočné a zmysluplné odlišiť minimálne týchto **päť základných typov komunikácie: komunikácia interpersonálna, intrapersonálna, verejná, mediálna a komunikácia s informačnými konzervami** (podľa K. Šebestu, tamtiež, s. 74 – 76). Prichodí nám tu vyzdvihnúť, že Liptáková (2012, s. 65 – 96) osobitne poukazuje na relácie kognitívnych a jazykových procesov pri porozumení textu, tiež pri slovnej zásobe a metaforických

derivátoch. Na tomto mieste pripomínáme, že v súvislosti s rozvíjaním základných komunikačných zručností žiakov nájdeme v diele O. Hausenblasa (1992, s. 11 – 49) podrobné cieľové zameranie na jednotlivé rečové činnosti a formy aj s ponukou možností, ako tieto schopnosti a kompetencie cvičiť. Napr. pri písanom jazyku sa uvádza jednak všeobecný, jednak konkrétny pohľad na recepciu a produkciu textov. Všeobecne ide o tieto tri tematické oblasti: 1. Orientácia v súvislom písanom texte. 2. Vytváranie súvislého písaného prejavu. 3. Orientácia v katalógoch, súpisoch, prehľadoch, bibliografiách. V rámci orientácie v texte potom Hausenblas o. i. uvádza tieto činnosti a tematické oblasti: rozpoznať zmysel viet a textu vcelku, identifikovať zámer autora, základnú jazykovú polohu diela, celkové ladenie textu, orientovať sa v riadku, odseku, na stránke v kapitole, v celom texte, registrovať rozvíjanie témy, využiť typografické prostriedky (práca s margináliami, pozn. pod čiarou, číslovanie častí a pod.). Pri vytváraní súvislého písaného textu zasa ide o tieto spôsobilosti: vedieť vybrať tému a formu jej spracovania podľa toho, aké stanovisko k nemu zaujímam, komu text adresujem a prečo, teda v akej situácii, ovládať fázy prípravy textu (od záznamu nápadov, pojmov, tvrdení až po prípravu na ústny prejav). Konkrétne v písanom prejave sa problematika rozkladá na 1. postoje k jazyku a ku komunikácii; 2. na samotné písanie. V postojoch treba rozlišovať a rešpektovať napr. mieru oficiálnosti, vzťahy medzi tým, kto píše, a tým, kto to bude čítať..., podľa toho voliť jazykové prostriedky, jazykovú polohu textu, slohový ráz textu. Pri samotnom písaní treba dbať na zrozumiteľnosť vety a celého textu, zreteľnosť zámeru, dobrý začiatok a záver textu, prijateľnú grafickú podobu, nevnášať do písaného textu stavbu hovoreného prejavu, ovládnuť presnosť a výstižnosť v pomenovaní – ako vecnú tak i pragmatickú stránku, uvedomovať si dorozumievací zámer prejavu a ovládať príslušné jazykové (písomné) paralingválne prostriedky, kontrolovať explicitnosť vz. implicitnosť faktického v písomnom prejave, ovládať explicitnosť a implicitnosť dorozumievacieho zámeru, využívať grafické rozvrhnutie textu, nerobiť chyby

v gramatickej a pravopisnej správnosti (tamtiež, s. 20 – 32). V súvislosti so zvládnutím čitateľskej kompetencie je o. i. vhodná metodická príručka pre učiteľa *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka* od P. Gavoru a kol. (2009).

Na podloží uvedených východísk z odborovej didaktiky MJ a prác J. Dolníka základné učivo zo SJL možno inovatívne obohatiť napr. o takéto tematické okruhy, celky a témy:

Komunikáciou sa učíme komunikáciu (Dorozumievaním sa učíme dorozumievanie), človek v komunikácii, jazyk ako súčasť nášho života (myslenia, cítenia, konania a správania sa), pozorujem bežnú komunikáciu, konverzácia v mojom živote, živá komunikačná prax vo vyučovaní (komunikačná situácia, komunikačná udalosť, diskusia v kontextoch), od reči k jazyku, od jazyka k reči, jazyk v texte, sloboda v jazyku a komunikácii, ako viesť rozhovor, čo sa skrýva pod porozumením textu, prečo máme viac pomenovaní na označenie (zemiakov, kníh, stavieb...), jazykové a nejazykové prostriedky v komunikácii človeka, variabilnosť jazyka v reči, na čo slúžia rečové akty, blokátory/stimulátory v bežnej komunikácii, niektoré problémy v bežnej komunikácii, riešenie konfliktov v bežnej komunikácii, spolupráca v bežnej komunikácii, konanie a správanie sa v rozličných (typových) komunikačných situáciách, myslenie a cítenie v komunikačných situáciách (pri dorozumievaní sa), vôľa a potreby pri dorozumievaní sa, môj život v materinskom jazyku, sila jazyka v živote človeka, čo je to kulturéma, o čo ide pri spiritualéme, ako používam spiritualému, štyri pohľady na bežný rozhovor, jazyk v spoločnosti (v našej triede), ako ovládam jazyk, ako ma ovláda jazyk, pohľad na jazyk a komunikáciu z pozície používateľa (zo subjektívneho hľadiska), princípy jazyka (reflexia stavby, fungovania a používania jazyka), spôsobilosť formulovať svoj názor a argumentovať, schopnosť verbálne i neverbálne vyjadriť vôľu a city, rečové akty a komunikačné funkcie výpovede. K takto poňatým tematickým okruhom a témam smerujú názvy kapitol v novokoncipovaných učebniciach slovenčiny (pozri napr. Krajčovičová, Kesselová, 2009, 2011). Didakticky účinne, zmysluplne a perspektívne by bolo možné vo vy-

učovaní SJL využit napr. tieto tematické oblasti jazykovedného bádania: *Kognitívne spracovanie viet a výpovedí alebo otázky sebaprojekčnej, resp. humanistickej lingvistiky* (pozri in Dolník, 2009, s. 288, 366 – 369).

Na potvrdenie naznačeného smerovania môžu o. i. slúžiť novokoncipované platné **učebnice nemčiny pre nižšie sekundárne vzdelávanie v Bavorsku (NSR)**. Napr. v učebnici pre 7. a 9. ročník (okrem učebnice jazyka a komunikácie majú ku každej sérii k dispozícii minimálne pracovný zošit pre žiaka, čítanky a metodické príručky pre učiteľa) nájdeme tu kapitoly typu: samostatne čítať, zmiešané pocity, zvládať konflikty v bežnom živote, odpad – žiadny problém, na ceste do sveta práce, obrazy a médiá, o našich silných a slabých stránkach, workshopy básne, príbehy, divadlo, workshopy písania, pravopisu, reči/jazyka, učebné metódy, workshopy rozprávania a písanie, pracovné techniky, reflexia jazyka, pričom žiaci nevyhnutne pracujú s rôznymi zručnosťami a spôsobilosťami, napr. ako sa vidím, alebo ako ma vidia iní, spoločné čítanie knihy, odkrývanie textu, správne a plynulé čítanie, zisťovanie a zvládanie konfliktov, diskutovanie na istú tému, interview, prezentácia výsledkov práce, multimediálna prezentácia, názorné spracovanie informácií, čítanie anekdot, ako hrať a vymýšľať vtipy, zahrať dialógy, vyriešiť problém, praktizovať rôzne formy rozhovoru, zaujatie stanoviska, zdôvodniť stanoviská, interpretácia jazykových obrazov, stvárniť istú scénu, kontrolovať texty, urobiť korektúru chýb, cudzie slová, spracovať istú tému, pripraviť si a predniesť referát a pod. (2000, 2006). Ako vidieť, do popredia sa dostávajú komunikačné činnosti, zručnosti, spôsobilosti, stratégie a postupy z hľadiska kultivovaného a efektívneho zvládnutia rôznych živých komunikačných situácií v materinskom jazyku v reláciách s rozvíjaním kognitívnej, socio-kultúrnej a osobnostnej kompetencie žiaka. Pritom reflexie jazyka s istou konštitúciou jazykového vedomia v priezore jednotlivých jazykových rovín a štylistiky organicky a integrovane slúžia ako čiastkové rečové kompetencie základnému zmyslu a cieľu vyučovania materinského jazyka, t. j. adekvátnemu (kul-

tivovanému) zvládnutiu komunikačno-kognitívnej kompetencie v materinskom jazyku, slohovo-komunikačnej a čitateľsko-literárnej kultúry žiaka ako integrálnej súčasti jeho osobnostnej profilácie.

Záver: Ako vidieť, dôležité je v učive dať do popredia problematiku jazyka a komunikácie, ešte viac zmysluplne zredukovať terminológiu z pohľadu jazykových rovín a štylistiky a zároveň ju nasmerovať do oblasti reflexie ako základu formácie jazykového vedomia a praktickej rečovej činnosti. Z hľadiska SVP tu by postačil stručný dokument s charakterom rámca. Prienikovo sústavne má byť posilnená tematika komunikácie človeka, jazyka, človeka a spoločnosti v širšom kontexte, a to aj z pozície súboru termínov z oblasti komunikačných činností a zručností. V tomto duchu a zameraní je koncipovaná príručka O. Hausenblasa (1992) alebo kniha K. Šebestu *Od jazyka ke komunikaci*, takisto tento prístup nájdeme v našich publikáciách *Základy jazykového a literárneho vzdelávania* (Ligoš, 2009a,b) ďalej v *Integrovannej didaktike slovenského jazyka a literatúry* od L. Liptákovej a kol. (2011) alebo v práci L. Liptákovej *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii* (2012), osobitne v našom príspevku *Čo učiť na hodinách slovenského jazyka?* (Ligoš, 2006/2007) a tiež v príspevku J. Kesselovej *O zmysle vyučovania slovenčiny v súčasnej škole* (2009). Tento prístup sa už od začiatku 70. rokov minulého storočia uplatňuje vo vzdelávacích programoch vyspelých krajín na Západe, v ktorých tradičný tematický okruh gramatika materinského jazyka špecificky vystupuje vo výchovno-vzdelávacom procese v rámci tematiky jazykovej reflexie diskurzov (textov, komunikátov) zameraných na rozvíjanie jazykového vedomia a jazykovo-komunikačnej praxe žiakov. Tu sa v podstate nachádza základná línia a orientácia cieľov i obsahu v učebnom predmete SJL. Ako sme v tomto príspevku priblížili, podľa nás je najvyšší čas, aby sme reálne inovačne koncipovali a štrukturovali učivo zo slovenčiny v súlade

s najnovšími poznatkami v odborovej didaktike, všeobecnej jazykovede a slovakistike.

(dokončenie)

LITERATÚRA

BREDEL, Ursula und Kol. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Band 1, 2.* Paderborn – München – Wien – Zürich : UTB F. Schöningh, 2006.

HAUSENBLAS, Ondřej: *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* Zbuzany : Vlastním nákladem, 1992.

JELÍNEK, Jaroslav: *Úvod do teorie vyučování českému jazyku.* Praha : SPN, 1979.

DOLNÍK, Juraj – BAJZÍKOVÁ, Eugénia: *Textová lingvistiká.* Bratislava : UK, 1998.

DOLNÍK, Juraj a kol.: *Princípy stavby, vývinu a fungovania slovenčiny.* Bratislava : UK, 1999.

DOLNÍK, Juraj: *Základy lingvistiky.* Bratislava : UK, 1999.

DOLNÍK, Juraj: *Spisovná slovenčina a jej používatelia.* Bratislava : UK, 2000.

DOLNÍK, Juraj – MLACEK, Jozef – ŽIGO, Pavol: *Princípy jazyka.* Bratislava : UK, 2003.

DOLNÍK, Juraj.: *Súčasná slovenčina a jej problémy.* Bratislava : UK, 2007.

DOLNÍK, Juraj: *Teória spisovného jazyka so zreteľom na spisovnú slovenčinu.* Bratislava : VEDA, vyd. SAV, 2009.

DOLNÍK, Juraj: *Jazyk, človek, kultúra.* Bratislava : Kalligram, 2010 b.

DOLNÍK, Juraj: *Sila jazyka.* Bratislava : Kalligram, 2012.

FRÜHAUFOVÁ, Eva a kol.: *Využitie informačných a komunikačných technológií v predmete: Slovenský jazyk a literatúra pre základné školy.* Košice : Elfa, s.r.o., 2010.

GAVORA, Peter a kol.: *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka.* Nitra : Enigma, 2008.

Kol.: *Návrh kurikulárnej transformácie predmetu slovenský jazyk a literatúra.* Bratislava : ŠPÚ, 2007.

KESSELOVÁ, Jana.: O zmysle vyučovania slovenčiny v súčasnej škole. In *Slovo o slove*. Zb. Roč. 15. Prešov : Pedagogická fakulta PU, 2009, s. 151 – 158.

Kol.: *Das Hirschgraben Sprachbuch 9. Schuljahr*. Hauptschule Bayern. Berlin : Cornelsen Verlag, 2000.

Kol.: Wortstark. *Themen und Werkstätten für den Deutschunterricht. 7 M.* Hauptschule Bayern. Braunschweig : Schöningh Winklers GmbH, 2006.

KRAJČOVIČOVÁ, Jarmila – KESSELOVÁ, Jana: *Slovenský jazyk pre 6. ročník základných škôl*. Bratislava : SPN, 2009.

KRAJČOVIČOVÁ, Jarmila – KESSELOVÁ, Jana: *Slovenský jazyk pre 9. ročník základnej školy a 4. ročník gymnázia s osemročným štúdiom*. Bratislava : SPN, 2011.

LANGÉ, Günter – NEUMANN, Karl – ZIESENIS, Werner (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundlagen, Sprachdidaktik, Mediendidaktik, Literaturdidaktik. Band 1, 2*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 1994.

LIGOŠ, Milan: *K motivácii vo vyučovaní gramatiky slovenského jazyka*. Rukopis dizertačnej práce. Bratislava : Pedagogická fakulta UK, 1979.

LIGOŠ, Milan: *Možnosti rozvíjania vnútorných dynamických síl osobnosti žiaka vo vyučovaní slovenského jazyka*. Ružomberok : KPF ŽU, 1999.

LIGOŠ, Milan: Čo učiť na hodinách slovenského jazyka? In *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 53, 2006/07, č. 9 – 10, s. 257 – 261.

LIGOŠ, Milan: *Základy jazykového a literárneho vzdelávania. I*. Ružomberok : FF KU, 2009a.

LIGOŠ, Milan: *Základy jazykového a literárneho vzdelávania. II*. Ružomberok : FF KU, 2009b.

LIGOŠ, Milan. a kol.: *Rozvíjanie motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenčiny*. Ružomberok : FF KU, 2011.

LIGOŠ, Milan: K niektorým problémom v teórii a praxi vyučovania slovenčiny. In *Slovenčinár. Časopis Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny*, roč. 1, 2014, č. 2, s. 51- 62. ISSN 1339-4908. Dostupné na: <http://saus.yw.sk/casopis/slovencinar2-casopisSAUS.pdf>.

- LIPTÁKOVÁ, Ludmila. a kol.: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov : PdF PU, 2011.
- LIPTÁKOVÁ, Ludmila – VUŽŇÁKOVÁ, Katarína: *Dieta a slovo tvorba*. Prešov : PU, 2009.
- LIPTÁKOVÁ, Ludmila: *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov : PU, 2012.
- MIKO, František: Ciele a náplň slohovej výchovy. In *Teória vyučovania slovenského jazyka*. Bratislava : Alfa, 1972, s. 28 – 36.
- NEMCOVÁ, Emília: *Štandardizácia úrovni ovládania slovenského jazyka*. Projekt KEGA 3/2245/04, MŠMŠaTV. Bratislava, 2004 – 2007.
- PACOVSKÁ, Jasňa: *K hĺbkinám študáckovy duše. Didaktika materinského jazyka v transdisciplinárnom kontextu*. Praha ; UK, 2012.
- PATRÁŠ, Vladimír: *Sociolingvistické aspekty elektronicky podmienenej komunikácie*. Karviná : Slezská univerzita v Opavě, 2009.
- ORGOŇOVÁ, Oľga – BOHUNICKÁ, Alena: *Lexikológia slovenčiny*. Praha : Columbus, 2012.
- ORGOŇOVÁ, Oľga – DOLNÍK, Juraj: *Používanie jazyka*. Bratislava : UK, 2010 a.
- Učebné osnovy pre Realschule R6*. Dostupné na: <http://www.isb.bayern.de/download/8643/d.pdf>
- ŘÍČAN, Pavel: *Psychologie osobnosti, odbor v pohybu*. Praha : Grada, 2010.
- SABOL, Juraj a kol.: *Využitie informačných a komunikačných technológií v predmete: Slovenský jazyk a literatúra pre stredné školy*. Košice : Elfa, s.r.o., 2010.
- Státny vzdelávací program (ŠVP)*. Dostupné na: www.statpedu.sk, www.saus.yw.sk.
- Státny vzdelávací program (ŠVP)*. Slovenský jazyk a literatúra ISCED 2. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/slovensky_jazyk_a_literatura_isced2.pdf

VAŇKOVÁ, Irena – NEBESKÁ, Iva – SAICOVÁ ŘÍMA-
LOVÁ, Lucie. – ŠLÉDROVÁ, Jasňa: *Co na srdci, to na ja-
zyku*. Praha : UK, 2005.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

Dostupné na:

[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/
RVPZV_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)

[http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/
zakladni-vzdelavani](http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/zakladni-vzdelavani), obecna_skola_6-9-3

prof. Milan Ligoš, CSc.

Katolícka univerzita v Ružomberku

Filozofická fakulta

Katedra slovenského jazyka a literatúry

Hrabovská cesta 1

034 01 Ružomberok

SR

e-mail: milan.ligos@ku.sk

Súradnice rozvoja personálnych a sociálnych kompetencií v literárnej výchove

KAREL DVOŘÁK

Súkromná hotelová akadémia HaGMA, Bratislava

Cieľom štúdie je objasniť vplyv interpretácie literárneho diela na rozvoj personálnych a sociálnych kompetencií študentov na strednej škole. Kľúčovou dimenziou daných kompetencií bolo rozvíjanie schopnosti študentov autonómne myslieť a cítiť. Systémové východiská textu predstavujú aktuálny Štátny vzdelávací program ISCED3A a prierezová téma Osobnostný a sociálny rozvoj. Empirickú časť štúdie predstavuje rozbor modelovej maturitnej práce študentky, ktorá v súvislom jazykovom prejave uvažovala o povahe Holdena Caulfielda, hlavnej postavy románu J. D. Salingera *Kto chytá v žite*.

Kľúčové slová: literárne dielo, čitateľský zážitok, kritické myslenie, kritické čítanie, interpretačná komunita, osobnosť učiteľa, porozumenie, medziludské vzťahy

Kritické čítanie ako skúmanie textu a hľadanie pravdy

Kritické myslenie je v súčasnom pedagogickom myslení solídne opísanou kategóriou a detailne vysvetlenou činnosťou. Východisko kritického myslenia ako presne vymedzenej kompetencie¹ treba vidieť v **rozvinutej schopnosti človeka prekonávať tzv. prirodzený postoj², v snahe**

1 Podľa špecialistov nadnárodných firiem (Volvo, Fiat, Ericsson) kritické myslenie zahŕňa najmä tendenciu neosvojovať si cudzie myšlienky bez výhrad a súčasne schopnosť spracovať a vyhodnocovať informácie. (Turek, 2010, s. 195)

2 Pojem E. Husserla, ktorým možno charakterizovať stanoviská založené

neustále sa pýtať a problematizovať zdanlivé samozrejmosťi. Kritický postoj sa zakladá na dosiahnutí určitého odstupu od skutočnosti a sveta, od falošných predstáv a hypotéz o sebe i o dobe. (Olšovský, 2005, s. 101)

Kritické myslenie je ucelený proces uvažovania, ktorý obsahuje relatívne uzavretý rad schopností a činností (podľa Cottrel, 2005, s. 3):

- schopnosť identifikovať stanovisko iných osôb, ich argumenty a úsudky,
- schopnosť hodnotiť dôkazy z rozličných hľadísk,
- schopnosť poctivo zvažovať protichodné argumenty a dôkazy,
- schopnosť čítať medzi riadkami, vidieť pod povrch a určovať nesprávne či neprimerané domnienky,
- schopnosť rozoznať nekorektné taktiky vytvárania postojov (napr. falošná logika, nepoctivé úsudky),
- schopnosť uvažovať o problémoch postupne a vnášať do ich riešenia logiku a porozumenie,
- schopnosť vytvárať závery o platnosti či opodstatnenosti argumentov,
- schopnosť vyjadrovať stanovisko v štruktúrovanej, zrozumiteľnej podobe tak, aby hovoriaci presvedčil ostatných.

V procese kritického myslenia študenti komunikačne operujú dôkazmi, argumentmi, podloženými domnienkami, overenými úsudkami, závermi či stanoviskami, t. j. s porozumením, dokazovaním, odôvodňovaním, vyvodzovaním, vysvetľovaním či hodnotením. Tieto činnosti sú racionálnymi spôsobmi (postupmi), pomocou ktorých si študenti **zvnútorňujú sociálne normy a procesy**, a preto platí, že „schopnosť kritického myslenia možno považovať za rozhodujúci faktor pri rozvíjaní postojov potrebných pre rozvoj inteligencie človeka a v tejto súvislosti aj pre formovanie schopností súvisiacich s presadzovaním aktívneho občianstva. Ide o metódu inteligentného učenia, pri

na tom, „čo je nám vlastné v našom každodenne-prirodzenom živote, pri stretnutí človeka so svetom, s druhými, pri spoznávaní, vnímaní, resp. v rôznych situáciách, akými sú napr. činnosti, pozorovanie, orientácia.“ (Vydrová, 2005, s. 156)

ktorej sa myseľ učí zaobchádzať s informáciami.“ (Šulavíková, 2010, s. 372)

Východiskom odbornej úvahy, ktorú predkladáme, je proces kritického čítania literárneho diela na strednej škole, ktorý chápeme ako špecifický **typ filozofického dialógu**. Jeho osobitosť tkvie v tom, že ho riadi učiteľ, no nie v zmysle školometsky chápaného rozhodcu, čo je správne a čo nie, ale v duchu **vzdelaného a súčasne citovo zaangażovaného sprievodcu, ktorý síce nepozná pravdu, ale chápe dialóg sokratovsky** – ako prostriedok približovania sa k pravde. Učiteľ do tohto interpretačno-filozofického dialógu vstupuje s istými profesionálnymi výhodami aj nevýhodami, V. Obert hovorí v tomto kontexte o aktívach i pasívach učiteľovej osobnosti: „Aktívami učiteľa sú *znalosť života*, spojená s jeho vekom a vzdelaním, *historicko-teoreticko-literárne poznatky*, ako aj jeho *zručnosť získaná v doteraz uskutočňovanej interpretačnej praxi*. Za jeho slabosti možno pokladať: *nebezpečenstvo rutiny*, náklonnosť *pridržiavať sa potvrdených a overených schém*, nadmerné *presvedčenie o správnosti svojich vývodov*.“ (Obert, 2003, s. 166; kurzíva K. D.) Riziká, na ktoré upozornil V. Obert, priamo **pomenúvajú vyučovacie komunikačné a didaktické stereotypy** limitujúce rozvoj personálnych a sociálnych kompetencií študentov, najmä ich schopnosť autonómne, t. j. samostatne a tvorivo myslieť, cítiť a konať. Ak učiteľ literárnej výchovy vo svojej vyučovacej praxi preferuje dialóg, otvorený rozhovor, no súčasne podlieha spomenutým rizikám, dialóg, hoci aj vedený v dobrej viere, zákonite musí vyúsťovať do **konfliktných situácií**, do **skratovej komunikácie**, do situácií akútneho či chronického **neporozumenia**, do **rezignácie** študentov pokračovať v rozhovore i do rezignácie venovať sa literárnemu dielu a napokon do vytvárania asymetrickej situácie, v ktorej je ešte pred začiatkom komunikácie rozhodnuté o nositeľovi správnej mienky o diele i o ľudskej situácii v ňom.

K literárnemu dielu ako k téme interpretačného rozhovoru v škole treba pristupovať s vedomím, že stretnutie učiteľa a študentov s literárnym dielom prebieha ako komplexný proces, v ktorom vystupujú rozličné žiacke

i učiteľské dispozície – tie nemožno previesť na jedného menovateľa, ale mali by spolupracovať a dopĺňať sa; v školskej interpretácii literárneho diela zameraného na rozvoj samostatného myslenia a čítania študentov by do komunikačnej hry mali vstupovať **všetky duševné procesy, ktorých sú aktéri interpretácie schopní**: intuícia, erudícia, imaginácia, citlivosť, skúsenosti, asociácie, argumenty aj osobné zaangažovanie.

Východisko z naznačenej situácie chceme vidieť v poznaní, že **kritický interpretačný dialóg** o literárnom diele má vo všeobecnosti potenciál rozvíjať študentov v personálnej i sociálnej rovine ich komunikačného života v škole i v živote mimo školy. Túto ambíciu pokladáme za dosiahnuteľnú iba pod podmienkou, že učiteľ, ktorý je primárne zodpovedný za komunikačnú klímu pri práci s literárnym dielom, nebude k dielu a svojim zverencom pristupovať v úlohe interpretačne nadradeného protagonistu (či antagonistu?), ale bude každé stretnutie s literárnym dielom, na ktorom sa čitateľsky a interpretačne zúčastňujú študenti, prezentovať ako **živý ľudský problém presahujúci aktuálnu vyučovaciu hodinu**.

Rovnako by si mal učiteľ literárnej výchovy uvedomovať, že **literárne dielo upravuje sociálne nastavenie komunikačnej situácie v triede, a preto predstavuje systém trojakej myšlienково-hodnotovej konfrontácie**:

- konfrontácia vo vzťahu **študent ↔ literárne dielo**,
- konfrontácia vo vzťahu **študent ↔ učiteľ**,
- konfrontácia vo vzťahu **študent ↔ študent**.

Z personálneho uhla pohľadu ide o situačnú štruktúru, ktorá má potenciál **podnecovať študentov tvorivo myslieť a rozvíjaním schopnosti reflektovať o problémoch, ktorým sú vystavené literárne postavy, pomáhať riešiť problémy** „na základe otvoreného myslenia, ktoré nie je uzavreté v nemenných obsahoch.“ (Šulavíková, 2010, s. 366)

Pod **kritickým čítaním** (z gr. *krinein* a *kritiké techné*) si v tomto zmysle slova predstavujeme taký komunikačný proces, v ktorom literárne dielo vystupuje vo funkcii ume-

leckého artefaktu určeného na zdokonaľovanie **schopnosti študentov vysvetľovať a hodnotiť ho z rozličných uhlov pohľadu, osobitne s dôrazom na ľudskú situáciu literárnych subjektov vymodelovanú literárnym textom**. Ide pritom o výkladový a esteticko-hodnotiaci postup, ktorý sa zakladá na sústave kognitívnych procesov, počnúc reprodukciou textu a končiac jeho tvorivým zhodnotením. Prívlastkom *kritické* chceme poukázať na špecifickú okolnosť školskej recepcie diela, ktorá nemá prebiehať len ticho, izolovane v prítomnosti študentskej duše, ale má takpovediac viesť k vysvetleniu a objasneniu prečítaného; prítomným výkladom o kritickom čítaní navyše podčiarkujeme, že už pri prvej recepcii textu diela študent by mal vedieť, že sa jeho čitateľský zážitok stane skúsenostným východiskom komunikačného diania v triede, t. j. centrom **kladenia otázok a dialogického skúmania**, že je takpovediac základom jeho vlastného literárneho štúdia. Kladenie otázok a dialogické skúmanie sú osvedčenými metódami, ako iniciovať u študentov **tvorivosť v myslení a kritickosť v hodnotení**: „Študenti čerpajú svoje otázky z vlastných skúseností a z odbornej prípravy, svoje názory *testujú s názormi svojich rovesníkov, skúmajú alternatívne možnosti, formulujú rozdiely* a pod., teda učia sa postupovať ako v procese bádania. Tento proces poskytuje študentom príležitosť získať zručnosti a znalosti pre *transformáciu ich presvedčení, myšlienok a zvykov v úsudkoch*, ktoré sú primerané, opodstatnené, boli kriticky porovnané s ďalšími možnosťami, ako aj dodržiavať objektívnejšie prijaté normy správneho myslenia, ktoré obsahujú aj pohľady a záujmy druhých.“ (Šulavíková, 2010, s. 359; kurzíva K. D.)

Je zrejme, že kľúčovú úlohu v realizácii takéhoto syntetického postupu zohráva **čitateľský zážitok** a v nadväznosti naň logicko-myšlienkové operácie, najmä **exemplifikácia, klasifikácia, komparácia, rozlišovanie, overovanie a dokazovanie**. Tieto operácie by mali študenti realizovať – v záujme ich personálneho a sociálneho rastu – tak, aby jednak rešpektovali vecnú a jazykovo-štylistickú stavbu literárneho diela (štruktúra deja, reč a konanie postáv, citové ladenie lyrickej situácie, poetika textu a pod.)

a jednak rešpektovali a akceptovali odlišné postrehy, vývody a postoje ďalších prijímateľov a interpretov diela.

Do procesu kritického čítania teda nevstupuje len **dielo ako garant recepčnej primeranosti**, ale vstupujú doň aj ďalší **účastníci jeho dialogického reflektovania** v triede (zážitky a postoje spolužiakov a učiteľa, postoje prezentované v sekundárnej literatúre a iné). V kritickom čítaní by malo ísť o zdravú **interpretačnú súťaž**, v ktorej dlhodobo a principiálne prevládajú **priaznivé interpersonálne vzťahy, povzbudzujúca klíma, pochvalné ocenenie snahy prispieť do komunikačného stretnutia s literárnym dielom**.

Osobnosť učiteľa literárnej výchovy a utváranie interpretačnej komunity

Na tomto mieste chceme zdôrazniť mimoriadny výchovný význam a hodnotový dosah partnerskej atmosféry, ktorú by mal učiteľ literárnej výchovy vytvárať svojím vstupom do triedy a svojím pedagogicko-komunikačným pôsobením na študentov. Pravdaže, nesúhlas, odmietnutie, odlišný názor, polemika i spory v hodnoteniach literárneho diela sú častým zdrojom nenáležitého prechodu od kritického zhodnocovania diela ku kritickému, neraz zaujatému zhodnocovaniu aktérov. V tejto rovine riadenia kritického čítania spočíva na ramenách učiteľa závažná úloha: viesť kritický dialóg o literárnom diele citlivo, vnímavovo, otvorene a s vedomím, že **literárne dielo a jeho hodnotovo-výchovný účinok sa mysliač študentov utvára aj, či práve vďaka, jeho osobnému príkladu a prístupu**. Odborne neudržateľnou predstavou kritického čítania by bola predstava zúženého technicko-analytického opisu diela zredukovaného na emočne sterilný rozbor jeho štruktúrneho usporiadania, funkcie či výrazového aparátu. Najmä v tejto rovine riadenia školského vyučovania vidíme výrazné rezervy, pretože inštitucionálne organizované ukončovanie štúdia literatúry na strednej škole nepriamo sugeruje predstavu, že stretávanie sa s literárnym dielom má slúžiť práve a len na precvičovanie takých logicko-analytických operácií, ktoré budú s veľkou

pravdepodobnosťou viesť k dosiahnutiu čo najvyššieho percentuálneho výsledku v maturitnom teste.

Pokladáme za nevyhnutné opakovane zdôrazniť, že kritické čítanie literárneho diela si v škole vyžaduje mimoriadne **profesionálny a ľudský prístup** učiteľa k svojim študentom. Nejde pritom len o prístup zdôvodnený stupňom literárno-teoretickej a literárno-historickej erudovanosti, ale o prístup, ktorý má učiteľ zohľadňovať vo svojej pedagogickej komunikácii. Podľa nášho názoru by sa učiteľ literárnej výchovy mal usilovať o to, aby študenti mali **pozitívne zážitky nielen z literárnych diel**, ale aj **ľudsky hodnotné zážitky z komunikácie s ním samým**. Táto požiadavka súvisí s okolnosťou, že literárne diela prichádzajú do školského vyučovania, k študentom sprostredkované – učiteľ má v tomto zmysle slova stelesňovať osobu, ktorá je iniciátorom zážitkového i poznatkového obohatenia študentov. Vytvárať situácie **ľudskej blízkosti a dôvery** nie je jednoduché, no bez nich nie je možné viesť študentov k literatúre, k umeniu, k porozumeniu človeku v rozličných existenčných polohách.

V spojitosti s kritickým čítaním a interpretáciou literárneho diela možno chápať učiteľa ako **vzorového čitateľa a interpreta**, ktorého majú študenti napodobňovať, a tak môžu rásť v jeho osobnostných intenciách a dimenziách: „Učiteľ je vlastne prvým interpretom, žiaka priťahuje aj tým, že má pocit, akoby sa učil interpretovať spolu s ním, strháva ho svojím príkladom. Pri tomto, pravda, predpokladáme, jeho hlboký, dynamický vzťah k umeleckému dielu, k čítaniu a literatúre vôbec, ktorý žiakom imponuje a žiaci sa ho rozhodnú napodobňovať, približovať sa mu.“ (Obert, 2003, s. 180) Literárne dielo sa takto môže stať komunikačne zaujímavým priestorom objavovania nového, prežívania seba samého prostredníctvom čitateľského vnímania textu; učiteľ môže uvážlivým dialógom o literárnom diele podnecovať študentov k tomu, aby si vytvárali **nové predstavy o sebe i o druhých ľuďoch**, prípadne, aby **svoje doterajšie predstavy, názory a skúsenosti upravili**. Učiteľ by mal eticky korektne a citlivo modelovať interpretačný dialóg, ktorý je cestou k porozumeniu

literárnemu dielu a i k porozumeniu tým, ktorí sa na interpretácii zúčastňujú.

Interpretačným dialógom o literárnom diele učiteľ moderuje vznik osobitého typu referenčnej komunikačnej autority – **interpretačnej komunity** (Fish, 1980, s. 167 a n.). študenti, ktorí čítajú a interpretujú vybrané literárne dielo, podliehajú interpretačnej autorite učiteľa, ktorá vyplýva z interpretačného a skúsenostného predstihu jeho osobnosti. Na nej sa potom zakladá prístup mladých čitateľov k textu diela. Učiteľ počas interpretácie kladie študentom otázky, ktoré jednak vyplývajú zo sústavy otázok a myšlienkových, emočno-hodnotových stratégií zakódovaných v diele a jednak z obsahových a výkonových štandardov stanovených štátnym vzdelávacím programom. Obidva tieto zdroje myšlienково-komunikačnej aktivity študentov sa podieľajú na utváraní vedomia študentov o tom, že práve tu a práve teraz sme súčasťou **hodnotovo-kultúrnej** (personálnej a sociálnej) **siete**, ktorú sme si utkali čítaním a interpretačným diskurzom o diele: „Každá interpretačná komunita vždy sdíľa víru ve smysluplnosti kladení určitých otázok, v pozorovaní určitých textových postupů, v akcentaci určitého typu vyvozovaných závěrů. Individuální vnímatel a interpret je v rámci této komunity utvářen vždy jistou motivací, proč vůbec interpretaci provádět, jistým uspořádáním hodnot a přesvědčení, kulturním pozadím, ale také povědomím o propojitelnosti určitých (a ne jiných) disciplín či metod přístupu k textu.“ (Bílek, 2004, s. 82-83) Učiteľ svojimi otázkami a komunikačnými iniciatívami orientuje **čitateľskú pozornosť študentov na čiastkové interpretačné ciele**, čím prispieva k formovaniu a prehľbovaniu čitateľsky utvoreného povedomia o človeku, svete, no aj o literatúre ako o špecifickom jazykovo-umeleckom médiu. Jednou z úloh, ktorá stojí pred učiteľom usilujúcim sa viesť svojich študentov ku kritickému mysleniu a autonómnemu čítaniu, je formovanie **informovaného čitateľa**, resp. ideál kultúrneho človeka, ktorý ovláda jazyk textu a disponuje **literárnou kompetenciou**, t. j. povedomím o vlastnostiach literárneho diskurzu, o jeho postupoch a žánroch (Fish, 1980,

s. 48-49). Kompetencie učiteľa literárnej výchovy sa takto rozširujú o **funkciu riadiacej inštancie školskej interpretačnej komunity**, ktorá nie je rezervovaná iba na jednu vyučovaciu hodinu, resp. na interpretáciu jediného literárneho diela, ale môže sa stať kľúčovou komunikačnou stratégiou a pedagogickou intenciou **počas celého stredoškolského vzdelávania**, v ktorom sa študenti majú esteticky a komunikačne stretávať s literárnymi dielami. Študenti sa teda môžu dlhodobou a pravidelnou interpretačnou aktivitou podieľať na komunikačno-hodnotových realizáciách literárnych diel. Vnútornú dynamiku takejto interpretačnej komunity potom neriadi iba učiteľ so svojim poznatkovým a hodnotovým výstrojom, ale jej vývinové súradnice a tematické intencie ovplyvňuje **personálny vývoj členov komunity, ich vzájomné vzťahy a medzilidské kontakty**.

Okrem schopnosti korigovať čítanie a povzbudzovať interpretačnú komunikáciu študentov o prečítanom diele považujeme za *conditio sine qua non* učiteľa literárnej výchovy jeho prirodzený **sklon k tvorivosti**; u učiteľa literárnej výchovy predpokladáme **rozvinutú schopnosť riešiť problémy, s ktorými nemá skúsenosť**, ktoré doteraz nepoznal a na riešenia ktorých ho nikto nepripravoval. Túto osobnostnú kvalitu by mal uplatňovať nielen v **tematickej a metodologickej variabilite práce**, ale aj v ochote **oceňovať originálny prístup študentov k literárnemu dielu a k problému**, ktorý ono stvára – Učiteľ, ktorému chýba tvorivá vyspelosť, nemôže vychovávať študentov tak, aby sa v ich osobnostiach sformovala tvorivosť ako vyzretá dimenzia vzťahu človeka k sebe, k ľuďom a k svetu. V tomto zmysle – v zmysle rozvoja autonómneho myslenia a cítenia študentov – radi pripomíname zásadné slová M. Čechovej, ktorými vystihla **podstatu učiteľovej tvorivosti** pri rozvoji schopnosti študentov originálne vnímať skutočnosť a tvorivo sa o nej vyjadrovať: „...má-li být školní práce přitažlivá pro žáky, musí být přitažlivá především pro učitele (samozřejmě to není předpoklad jediný, avšak je závažný). Spontánně tvořivý žák je tvořivý sám od sebe, ale je nepochybné, že

i ostatní žáky je třeba k tvořivosti podněcovat: k tvořivosti žákovské však může podněcovat jen tvořivý učitel napomáháním vzniku kreativních situací, podporou žákovské iniciativy – hlavně pak nebráněním této iniciativě, uvolněním prostoru pro nápaditost a osobitost. K tomu studenty naladíme leckdy pouhým formulováním tématu jako problému, vzbuzováním potřeby a chuti vyjádřit se k něčemu, k situaci, k události..., podněcováním vlastních žákovských zálib a zájmů. Vytváříme příznivé klima ve třídě, atmosféru pohody – v ní se studenti přestávají uvědomovat, že jde o výuku; budíme dobrou náladu – k ní pomáhá i humor a žerty (nikoli ironie a jízlivost), ty vzbuzují pocit uvolněnosti, pozitivní emoce žáků. Tím se překonává vzdálenost mezi učiteli a žáky – právě mnohdy příznivá atmosféra, kouzlo okamžiku přiměje žáky reagovat spontánně, upřímně, je-li mezi nimi a učitelem vzájemná důvěra.“ (Čechová, 1998, s. 92-93) Domnievame sa, že **kreatívne situácie**, ktoré by mal podľa M. Čechovej učiteľ vytvárať, majú bohaté zdroje **v situáciách navodených literárnymi dielami**³. Je na učiteľovi, na jeho tvorivom, komunikačnom a poznatkovo-hodnotovom potenciáli, aby dokázal literárne diela využiť v prospech integrácie komunikačnej kompetencie s kompetenciami personálneho a sociálneho rázu.

3.3 Literárne dielo a porozumenie človeka človeku

Uvažovanie o literárnom diele ako prostriedku rozvoja personálnych a sociálnych kompetencií študentov má svoje komunikačné obmedzenie. Didaktická funkčnosť literárneho diela v rámci literárnej výchovy sa totiž musí opierať

3 „Literárne dielo vytvára takpovediac esteticky formovaný experimentálny priestor pre vznik (a uchopenie) nových, inak nedosiahnuteľných skúseností tým, že nám dovoľuje ocitnúť sa „v koži“ iných ľudí, identifikovať sa s ich myšlienkovým, pocitovým, zážitkovým svetom, osvojiť si ich perspektívu, postoje, situovať sa do ich morálnych konfliktov.“ (Farkašová, 2007, s. 25)

o schopnosť študentov porozumieť otvorenosti⁴ textovej štruktúry diela. V pedagogickej praxi sa v tejto súvislosti hovorí o rozvíjaní tzv. čitateľskej gramotnosti. Jej úroveň na strednej škole by mala byť natoľko rozvinutá, aby učiteľom poskytovala široké pole na zapájanie významovo otvorených literárnych diel do personálne a sociálne nasmerovaných vyučovacích procesov. Pojem čitateľskej gramotnosti však prekrýva ono dôležité v umeleckom literárnom diele, čo z neho môže urobiť funkčný výchovný prostriedok, ktorý má naporúdzi učiteľ literárnej výchovy. Myslíme totiž na okolnosť, že čitateľskou gramotnosťou – v školskej praxi sa jej kvalita meria didaktickým testom – sa myslí nerozdielne úroveň komunikačného zvládnutia vecného a umeleckého textu, t. j. bez ohľadu na ich výrazovo-významovú výstavbu a hodnotový účinok. Ak kladieme za cieľ preniknúť do funkčnosti literárneho diela v spojitosti s jeho hodnotovo-etickým pôsobením a ľudským porozumením, musíme sa pristať pri čiastkových problémoch: Čo sa deje vo vedomí žiaka, keď číta umelecký text a snaží sa mu porozumieť? Čím sa toto porozumenie odlišuje od úsilia porozumieť vecnému textu? A najdôležitejšie: **ako porozumenie literárnemu dielu v umeleckom texte prispieva k porozumeniu človeku a diferencovaným situáciám, v ktorých sa môže ocitnúť?**

Učiteľ literárnej výchovy by mal pamätať na to, že úspech jeho práce s literárnym dielom pri rozvoji sociálnych i personálnych kompetencií študentov stojí a padá s **kvalitou vnímania literárneho diela a mierou jeho porozumenia**. Informačný a hodnotový dosah literárneho diela sa odvíja teda od toho, ako študent literárne dielo prijal, akým spôsobom dekodoval jeho **tematickú rovňu** a ako si vyložil **významovú vrstvu**. Pod tematickou vrstvou pritom treba rozumieť „súbor osôb, dejov, nálad,

4 Podľa U. Eca ide o dvojakú otvorenosť umeleckých diel: 1. *Interpretačná otvorenosť*, ktorá sa zakladá na variabilnej komunikačnej realizácii (čitateľskej konkretizácii) diel, 2. *Tvorivá otvorenosť*, ktorá vyplýva z možnosti pretvárať a upravovať artefakty v procese improvizácie (v realizácii divadelnej inscenácie, v hudobnej produkcii, vo výtvarnom happeningu a inde).

myšlienok a podobne, ktoré nachádzame priamo, bezprostredne vyjadrené v diele, priamo opísané.“ (Mistrík, 1994, s. 24) Jej hodnota v procese literárnej výchovy spočíva predovšetkým v tom, že práve pomocou nej sa môže učiteľ so študentmi prepracovať k **umeleckému jadrú literárneho diela**, ktoré nazývame významom diela, **zmyslom diela**. Práve on je nositeľom a miestom komunikačného rozptylu, ktorý študentom umožňuje **aktualizovať životný problém** zobrazený materiálnou a tematickou vrstvou diela. Inými slovami: **významová otvorenosť literárneho diela** vyplýva nielen zo štruktúry samotného diela, ale je podmienená pestrosťou poznatkov, skúseností, záujmov, ambícií jeho prijímateľov i z toho, v akom spoločensko-kultúrnom, historickom a vzdelávacom kontexte prijímateľa existujú: „Umělecké dílo není něčím jednoznačně daným. V relativní identitě trvá pouze artefakt; konkretizace uměleckého díla, porozumění jeho smyslu a jeho proměna v estetický objekt není záležitostí čistě individuální a subjektivní. Příjemce je konkrétně historicky a společensky situován, a tím je ovlivněn i jeho způsob chápání díla. Dále je důležité, že k pochopení smyslu díla dochází vždy v širším kontextu, na pozadí jistého stavu estetické struktury a kulturní tradice určité společnosti.“ (Chvatík, 2001, s. 141)

Významovou otvorenosťou literárneho diela sa v podstate zabezpečuje jeho **hodnotová otvorenosť**, ktorou sa z materiálne stabilného artefaktu môže stať aktuálna udalosť v živote ľudského jedinca. Literárne dielo vo výchovnej situácii sledujúcej rozvoj personálnych či sociálnych kvalít študentov nie je iba prípadom externého komentára k vybranej hodnote, ale – skrz tematické a významové pochopenie textu diela – vystupuje ako **ľudská realita sui generis**, ktorej možno modelovo-imaginatívne venovať rovnakú pozornosť ako empirickej skutočnosti: „Umelecké dielo ako znakový systém prezentujúci hodnoty nie je iba „o niečom“, ale je *artefaktom vstupujúcim do celkom reálnych vzťahov ku skutočnosti*, v ktorej ľudia žijú, ktorú spoluvytvárajú a za ktorú sú zodpovední. Do tejto skutočnosti vstupuje ako *model týchto vzťahov*, ako ekvivalent

umožňujúci ich hodnotenie, a nadobúdajúci preto celkom praktické, *aktuálne významy*.“ (Brožík, 2004, s. 174-175; kurzíva K.D.)

Na tomto základe môžeme potom formulovať dôležitú poznatok o funkcii literárneho diela vo vyučovaní literárnej výchovy: **literárne dielo je kultúrny artefakt zobrazujúci a vyjadrujúci ľudskú skúsenosť, ktorá žiakom nie je bezprostredne, životne prístupná**. Dielo má teda schopnosť „byť modelom“, a tak môže vo vyučovaní vystupovať ako **empricko-hodnotová databáza situácií**, v ktorých **literárne modely človeka** (literárne postavy) myslia, cítia, rečovo i fyzicky konajú, hľadajú východiská z mravne zložitých položeni a pokúšajúc sa optimalizovať svoj aktuálny stav.⁵

Pre študentov môže čitateľský vstup do literárneho diela znamenať **záujmové, poznatkové i hodnotovo-morálne obohatenie**. Ide o komplexné obohatenie v tom zmysle, že študentom umožňuje prežívať nové, doteraz **neznáme** situácie človeka, poskytuje im príležitosť **skúsenostne sa odkloniť** od známeho životného behu v známom životnom prostredí a otvára im dvere k **morálnym rozhodnutiam**⁶, ktoré doteraz vo svojom živote robiť nemuseli a ktoré zrejme vo vlastnom živote reálne, s možnými dopadmi a sankciami, ani robiť nebudú. Tieto rozhodnutia sú prítomné prakticky vždy, dokonca aj v tichom čítaní diela bez jazykovo-interpretáčného výstupu. Akt etického rozhodnutia je súčasne **reflexom výzvy diela študentovi**, aby sa podieľal na riešení vymodelovaných problémov, participoval na zodpovedaní vážnych životných otázok dramatických postáv, aby uvažoval o prekonávaní prekážok lyrických hrdinov alebo o spôsoboch predchádzania konfliktom medzi

5 Základnou podobou optimalizácie v literárnych dielach je moment šťastného konca (happyend). S ním sa žiaci stretávajú veľmi skoro, najčastejšie v podobe rozprávkového príbehu založeného na víťaznej konfrontácii dobra so zlom.

6 Príkladom rozhodnutia, o ktorom hovoríme, môže byť rozhodnutie Antigony, hlavnej postavy z tragédie starogréckeho dramatika Sofokla, ktorá sa rozhodla porušiť mocenský zákaz a nelegálne pochovať brata Polyneika.

postavami v románovom príbehu. V tomto duchu chceme pripomenúť a podčiarknuť postreh axiológa V. Brožíka, že „umelecké dielo nás môže uvádzať do situácie, ktorá je pre nás nová, neraz aj do takej, ktorá je pre nás inak celkom *nedostupná*. A táto novosť nielenže vyvoláva *záujem*, ale ponúka človeku možnosť konfrontácie, porovnávania, ktoré je základom každého *hodnotenia*, aj toho, ktoré sa týka jeho vlastnej zaužívanej a možno už celkom automatizovanej praxe. Novosť, neraz až *exkluzívnosť skúsenosti* komunikovanej umeleckým dielom preto *nie je samoučelná*; nie je pre diváka, *čitateľa* alebo poslucháča iba príležitosťou prekročiť hranice jeho vlastnej každodennosti. (...) Umenie nám tak pomáha pochopiť *zmysel a hodnotu našich vlastných rolí* a všetkého, čo s nimi najmä hodnotovo súvisí.“ (Brožík, 2000, s. 116; kurzíva K.D.)

Literárne diela sú jazykové umelecké diela, ich hodnotovú existenciu podmieňuje fenomén jazykového porozumenia. Médiom literárneho umenia je rečový prejav, pomocou ktorého sa vo vedomí žiakov utvára **autonómny obraz ľudsko-spoločenského sveta**. O existencii tohto obrazu a (literárneho diela vôbec) na literárnej výchove môžeme hovoriť iba vtedy, ak textu (záznamu fyzických podnetov) pristúpi vedomie žiaka, ktoré z hodnotovo prázdneho fyzikálneho javu čítaním utvorí **mienenú skutočnosť nasýtenú ľudskými situáciami, myšlienkami, citmi, normami, hodnotami, záujmami, potrebami, skúsenosťami, názormi, aspiráciami, orientáciami aj rozhodnutiami**.

Kniha položená na školskej lavici komunikačne a hodnotovo nie je literárnym dielom, skúsenostne a ako komunikačný fenomén vlastne neexistuje. Proces čítania je dorozumievacím dejom, ktorým sa literárne dielo tematicky a významovo uskutočňuje: „Literárne dielo nie je niečo trvale hotové, čo sa ako také ľudskému subjektu ponúka. Hotový je len text a na jeho základe si musíme dielo sami pri každom čítaní znova „vyhotoviť“.“ (Miko, 1991, s. 18) Čítanie literárneho diela preto nie je „činnosťou mimočodom“, ale **zakladateľským komunikačným úkonom**, ktorý nemožno vo vyučovaní literárnej výchovy vynechať.

vať, najmä vtedy, ak sa má do výchovného pôsobenia zapojiť **umelecká realita komunikovaná prostriedkami materinského jazyka**. Ustupovať z potreby umožniť študentom vypracovanie či dopracovanie si literárneho diela čítaním by znamenalo riskovať, že pôvodná ambícia **vychovávať v prítomnosti diela**, v jeho tematických a hodnotových súradniciach, zostane na úrovni nejasej, hmlistej predstavy o komunikačne živých medziľudských kontaktoch a vzťahoch v diele, teda o tom, ako **literárne subjekty ako modely skutočných ľudí personálne existujú a sociálne pôsobia**. Celé univerzum reprezentované dielom takto možno ponechať iba v rovine hypotetickej správy o umelecky profilovaných charakteroch (povahách, typoch) vo vyhrotенých životných situáciách – porozumeniu, ktoré by mal učiteľ u študentov cez dielo vyvolávať, prehľbovať a na diele zdokonaľovať, potom chýba predmet, empirický základ, tematické pole. Z tohto poznatku nám vyplýva **metodický a didaktický imperatív**: Nechajme mladých ľudí komunikovať s dielom! Dovoľme a zabezpečme, aby **študenti dielo skúsili a skúšali**, aby sa literárne dielo stalo ich vlastnou skúsenosťou. Iba tak sa **dielo stane vedomou, aktívnou sústavou významov, vyskúšanou hodnotou, pochopeným a zažitým zmyslom**. Skúsenosť s dielom, s príbehom, postavou, konfliktom, citovým rozpoložením literárnych subjektov nemôže zostať izolovaná, pevne uzavretá sama v sebe. Skúsenosť človekom **hýbe** preto, že je vždy aktívnym postojovým vzťahom človeka k inému, k tomu, čo sa nachádza vo vecnom a významovom exteriéri vedomia: „Prísna izolácia procesov skúsenosti, akoby boli naozaj niečím pevným a samostatným, je absurdná, lebo dispozície a postoje vyplývajú vždy z vecí alebo smerujú k veciam mimo seba samých. Milovať a nenávidieť, túžiť a obávať sa, veriť a popierať nie sú iba duševné a telesné stavy, sú to aktívne relácie k iným veciam a o iných veciach, znamená to prijímať a odmietať, asimilovať a vyvracať iné veci, usilovať sa zmocniť sa vecí a vymknúť sa im.“ (Dewey, 1969, s. 113)

Literárne diela sú jazykovými modelmi ľudskej skutočnosti. Dá sa odôvodnene predpokladať, že môžu študentom pomôcť pri zdokonaľovaní schopnosti rozumieť sebe i ľuďom tým, že ich prostredníctvom umeleckej komunikácie uvádzajú – na princípe semiotickej hry⁷ – do modelových situácií a problémov. Literárne dielo môžeme teda v rámci **výchovy k porozumeniu človeka človeku** chápať ako prameň autentického poznania, ktoré sa nezákladá na normatívnych príkazoch a zákazoch vybudovaných na abstraktných schémach či kabinetných ideáloch, ale na komunikačných aktivitách samotných žiakov. Čítanie a interpretáciu literárneho diela pokladáme v týchto aktivitách za konštitutívne komunikačné činnosti. V nasledujúcej kapitole sa pokúsime ukázať – na príklade čítankového didaktického textu –, ako možno sklbiť školskú interpretáciu literárneho diela so snahou viesť študentov k zdokonaľovaniu schopnosti samostatne myslieť, cítiť a komunikovať.

(pokračovanie v budúcom čísle)

7 „Krivda či spravodlivosť, dobro či pomsta ap. sú predsa v konaní postáv románu, nech sú postavy aj ich konanie vymyslené, tie isté ako v skutočnom živote. Nejestvuje iná hodnota ľudsky kladného vzťahu v románe a iná v živote. Hodnotový princíp je tu totožný, iba má v románe svoju semiotickú existenciu, kým v živote existuje reálne. Hra životných situácií je hra na vymyslené, ale podľa skutočných hodnotových princípov. Ich „skutočnosť“, to je ich totožnosť – v umení i v živote. Ak by boli princípy tu i tam iné, nastal by v našej hodnotovej apercpcii zmätok. (Miko, 1982, s. 71)

Z UČITEĽSKEJ PRAXE

Inovácia vzdelávacích štandardov zo slovenského jazyka a literatúry

V roku 2008 vznikol nový štátny vzdelávací program (ďalej len ŠVP), ktorého neoddeliteľnou súčasťou sú vzdelávacie štandardy pre jednotlivé predmety. V súčasnosti prebehla jeho druhá inovácia, týkajúca sa hlavne rozvrhnutia vzdelávacieho obsahu do ročníkov a precizovania formulácie jednotlivých výkonov. Impulzom inovácie sa stala skutočnosť, že v platných vzdelávacích štandardoch¹ nie je učivo rozdelené do ročníkov, ale ako učivo pre primárne vzdelávanie a učivo pre nižšie stredné vzdelávanie. V súvislosti s týmto rozvrhnutím učiva vznikla požiadavka hlavne zo strany základných škôl, aby bol obsah učiva presne stanovený v rámci jednotlivých ročníkov. Prehodnotenie vzdelávacieho obsahu a s ním súvisiaca nová formulácia výkonu sa týkala všetkých vyučovacích predmetov vrátane slovenského jazyka a literatúry (ďalej len SJL).

Inovácia vzdelávacích štandardov sa netýkala koncepcie vyučovania jednotlivých predmetov. Z tohto dôvodu v rámci vyučovacieho predmetu SJL ostala v platnosti myšlienka, že profil absolventa by mal reflektovať zmeny, ktoré sú práve z pohľadu vyučovania SJL kľúčové a plne ich v pedagogickej dokumentácii pre vyučovací predmet materinský jazyk a literatúra zohľadňujú aj iné európske vzdelávacie systémy. Tieto zmeny súvisia s celospoločenskou požiadavkou, ktorou je nielen teoretické, ale najmä praktické ovládanie jazyka „v jeho rozličných funkciách, postupného rozvíjania jazykovej pohotovosti, tvorby jazykových prejavov adekvátnych svojmu účelu a využitie

1 Ide o štátny vzdelávací program, ktorý je platný od 1.9.2011.

poznania jazykového systému nielen na jazykové vzdelávanie, ale hlavne na komunikačnú prax.² Vysoká miera komunikovaných informácií, s ktorými sa žiak stretáva denno-denne, tak vytvorila novú vzdelávaciu platformu, ktorá kladie dôraz na to, aby absolvent vzdelávacieho systému dokázal získavať potrebné informácie, analyzovať ich, syntetizovať, kriticky hodnotiť a opätovne využiť v odlišnej životnej situácii.

Zmeny vo vzdelávacích štandardoch pre vyučovací predmet SJL môžeme zaradiť do nasledujúcich okruhov:

1. časová dotácia,
2. štruktúra vzdelávacích štandardov,
3. formulácia výkonu a vymedzenie obsahu.

1. Časová dotácia

Prvým bodom, ktorého sa dotkla inovácia štátneho vzdelávacieho programu ako celku, bolo nové vymedzenie časovej dotácie v rámcových učebných plánoch (ďalej len RUP). Pedagogická prax ukázala, že pôvodne stanovená časová dotácia pre vyučovací predmet SJL je nízka a vyžaduje si určitú mieru úpravy. Na túto potrebu bolo poukazované už od roku 2008, keď došlo k zníženiu časovej dotácie v súvislosti s dvojúrovňovým modelom vzdelávania vo väčšine vyučovacích predmetov. V inovovanom RUP pre ZŠ došlo k posilneniu časovej dotácie vyučovacieho predmetu SJL. Zvýšenie počtu hodín sa týkalo hlavne primárneho vzdelávania. V rámci nižšieho stredného vzdelávania bolo možné posilniť časovú dotáciu len o jednu hodinu.

2 Palenčárová, J., Kesselová, J., Kupcová, J. *Učíme slovenčinu komunikatívne a zážitkovo*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2003, s. 16.

Tabuľka 1³ – Súčasne platný RUP pre primárne vzdelávanie⁴

Vzdelávacia oblasť	Vyučovaci predmet	Počet hodín za 1. – 4. ročník
Jazyk a komunikácia	Slovenský jazyk a literatúra	26

Tabuľka 2 – Súčasne platný RUP pre nižšie stredné vzdelávanie⁵

Vzdelávacia oblasť	Vyučovaci predmet	Počet hodín za 5. – 9. ročník ZŠ
Jazyk a komunikácia	Slovenský jazyk a literatúra	23

Tabuľka 3 – RUP pre ZŠ platný od 01.09.2015⁶

Vzdelávacia oblasť	Vyučovaci predmet	ročník primárne vzdelávanie					ročník nižšie stredné vzdelávanie					
		1.	2.	3.	4.	Σ	5.	6.	7.	8.	9.	Σ
Jazyk a komunikácia	Slovenský jazyk a literatúra	9	8	7	7	31	5	5	4	5	5	24

3 Pre porovnanie uvádzame aj súčasne platnú časovú dotáciu pre predmet slovenský jazyk a literatúra.

4 Štátny vzdelávaci program. Rámcový učebný plán pre základné školy s vyučovacím jazykom slovenským. http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/rupt1_sj.pdf [citované 2015-03-07].

5 Štátny vzdelávaci program. Rámcový učebný plán pre základné školy s vyučovacím jazykom slovenským. <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/rupt2.pdf> [citované 2015-03-07].

6 Štátny vzdelávaci program. Rámcový učebný plán pre ZŠ s vyučovacím jazykom slovenským. http://www.statpedu.sk/files/documents/inovovany_statny_vzdelavaci_program/zs/rupt/rupt_zs_pre%20zš%20s%20vyucovacim%20jazykom%20slovenskym.pdf [citované 2015-03-07].

2. Štruktúra vzdelávacích štandardov

Vzdelávací štandard pre vyučovací predmet SJL pre nižšie sekundárne vzdelávanie aj naďalej tvoria dve zložky, a to jazyk a literatúra. V súčasne platnom vzdelávacom štandarde sa obe zložky z hľadiska štruktúry dokumentu odlišujú. V rámci inovácie došlo k jej zjednoteniu. Jazykovú aj literárnu zložku inovovaného vzdelávacieho štandardu tvoria nasledujúce časti:

- aplikačný koncept,
- kľúčové kompetencie,
- predmetové kompetencie,
- výkon,
- obsah.

Tabuľka 4 – Vzdelávací štandard pre slovenský jazyk a literatúra pre ZŠ platný od 01.09.2015⁷

PÍSANIE		
APLIKAČNÝ KONTEXT (DRUHY TEXTOV): statický opis; dynamický opis atď.		
KEÚČOVÉ KOMPETENCIE: používať kognitívne operácie atď.		
Predmetové kompetencie	Výkon	Obsah
V. Používať informácie a textové pasáže z rozličných zdrojov 1. Vybrať a použiť slová, vety, textové pasáže z rozličných informačných zdrojov.	<u>Optimálny V.</u> Žiak 1.1 dokáže v rozličných informačných zdrojoch vyhľadať informácie (slová, vety, textové pasáže) súvisiace s obsahom vlastného textu a použiť ich. 1.2 si dokáže systematicky a prehľadne tvoriť poznámky, zaznamenávať kľúčové slová a uplatniť ich vo vlastnom texte.	6. ročník: <u>Učiteľ napĺňa stanovené výkony 1.1 a 1.2 bez zavádzania nových pojmov.</u> 7. ročník: tabuľka: názov, hlavička, riadok, stĺpec

7 Štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra. s. 4. http://www.statpedu.sk/files/documents/inovovany_statny_vzdelavaci_program/zs/1_stupen/jazyk_a_komunikacia/sjl_pv_2014.pdf [citované 2015-03-07].

Vzdelávací štandard pre SJL je postavený na kompetenčnom princípe. Východiskovým prvkom vzdelávacieho štandardu sa tak v oboch zložkách stávajú kompetencie. Takéto členenie dokumentu súvisí s odklonom od lineárneho osnovania a normatívneho vyučovania jazyka. Učiteľa má usmerňovať k tomu, aby orientoval výučbu predmetu na rozvíjanie jednotlivých kompetencií. Ich nadobudnutie zostáva aj naďalej hlavným cieľom výučby.

Z hľadiska hierarchie kompetencií je rozdiel medzi jazykovou a literárnou zložkou. V prípade jazykovej zložky predmetu sú jednotlivé predmetové kompetencie usporiadané podľa príslušnosti k jazykovej kompetencii: čítanie s porozumením, písanie a hovorenie, ktoré v sebe integruje kompetenciu počúvanie. Pri literárnej zložke sa vo vzdelávacom štandarde uvádzajú len predmetové kompetencie.

Predmetové kompetencie predstavujú činnostnú zložku dokumentu. Formujú sa v činnosti a na základe vlastnej skúsenosti žiaka. Práve preto sa stávajú podstatou dokumentu. Sú zložkou, ktorá má zabezpečiť, aby žiak zvládol nielen teoretické poznanie jazyka, ale aby materinský jazyk ovládol ako nástroj myslenia a dorozumievania. Kompetencia sa nadobúda v praktickom používaní jazyka. Z tohto dôvodu zostáva v dokumentácii stále prítomný **aplikačný kontext**. Ide o súbor textov, ktorý žiak nielen číta, ale aj tvorí. V procese tvorby, resp. čítania textu, musí žiak, aby dosiahol výsledok, zapojiť vo svojej práci celý komplex vedomostí, zručností, postojov, nadobúda jednotlivé kompetencie, ktoré po čase samostatne uplatňuje. Kompetencia je teda celok, ktorý nepredstavuje len samostatné vedomosti alebo výkon, je to komplex už spomenutých častí, ktoré ju naplňujú. Proces ich nadobúdania je dlhodobý. Z tohto dôvodu sú kompetencie a výkon formulované pre piaty ročník a následne pre dvojročné obdobia, ktoré predstavujú šiesty – siedmy ročník a ôsmy – deviaty ročník.

3. Výkonový a obsahový štandard

Výkon a obsah sú ďalšími časťami výkonového štandardu. Ako také naplňajú jednotlivé predmetové kompetencie. Obsah na rozdiel od výkonov je v inovovanom dokumente rozdelený do jednotlivých ročníkov a priradený k jednotlivým kompetenciám.

Z hľadiska vzdelávacieho obsahu došlo k najväčšej zmene v 5. ročníku nižšieho stredného vzdelávania. Od roku 2008 bol vzdelávací obsah piateho ročníka ZŠ stanovený v prechodnom období preto, aby bola zabezpečená kontinuita medzi primárnym a nižším stredným vzdelávaním. V rámci primárneho vzdelávania sa žiaci, ktorí boli v školskom roku 2008/2009 v druhom ročníku ZŠ, stále vzdelávali podľa pedagogickej dokumentácie spred roku 2008. Zabezpečenie kontinuity tak vyžadovalo v piatom ročníku v prechodnom období zaviesť učivo, ktoré po absolvovaní celého prvého stupňa v súlade s novou pedagogickou dokumentáciou už nie je potrebné uvádzať. Z tohto dôvodu bolo nutné odstrániť časť vzdelávacieho obsahu v 5. ročníku.

Stále platí myšlienka, že 5. ročník ZŠ zostáva tzv. prechodovým ročníkom, resp. môžeme ho nazvať aj propedeutickým ročníkom nižšieho stredného vzdelávania. Rozsah vzdelávacieho obsahu bude preto menší ako v ostatných ročníkoch. Cieľom piateho ročníka sa tak stáva utvrdzovanie tých výkonov a vedomostí, ktoré žiak nadobudol v rámci primárneho vzdelávania.

Inovácia sa dotkla aj výkonu ako takého. V platnosti ostáva definovanie výkonu dvoma úrovňami, a to optimálnou (najvyššou – výborný) a minimálnou (najnižšou akceptovateľnou – dostatočný) úrovňou. Žiak by mal daný výkon dosiahnuť do konca piateho, siedmeho a deviateho ročníka. Na nadobúdanie kompetencií, ale aj na osvojenie jednotlivých pojmov je nutné dlhšie časové obdobie, počas ktorého by sa mal žiak s pojmom oboznámiť, ovládnuť ho a utvrdiť si ho v jazykovej a komunikačnej praxi. Jednotlivé výkony majú činnostný charakter a sú kognitívne odstupňované.

Z hľadiska formulácie výkonu došlo k jeho zovšeobecneniu, čo umožňuje jeho lepšie prepojenie s konkrétnym učivom. Výkonový štandard je platný počas celého dvojročného cyklu a vďaka všeobecnej formulácii je relatívne dosiahnuteľný po ukončení ktoréhokolvek tematického celku. Zároveň táto formulácia umožňuje cyklicky sa vracat a upevňovať konkrétne učivo. Až po uplynutí dvojročného obdobia môžeme považovať výkon za objektívne uzavretý aj inštitucionálne kontrolovateľný.

Záver

Veríme, že sa učitelia na nový dokument budú pozerat tvorivo, koncepcne a pochopia ho ako krok smerom k živej jazykovej praxi v slovenských školách. Inovované vzdelávacie štandardy rešpektujú koncepciu vyučovania predmetu slovenský jazyk a literatúra, ktorej základ tvorí odklon od pozitivistickej filozofie a dôrazu na vedomosť podporovanú vysokou mierou vedeckosti, kopírovanie ucelených vedeckých systémov a memorovania dlhých zoznamov znalostí bez možnosti ich pochopenia v širšom kontexte. Stále platí, že profil absolventa by nemal byť charakterizovaný len sumou určitých vedomostí, ale základ by mali tvoriť spôsobilosti reprezentované aktívnym prístupom v občianskom a pracovnom živote, schopnosť prijímat a kriticky hodnotiť zmeny na celospoločenskej platforme a následne ich komunikovat.

LITERATÚRA

PALENČÁROVÁ, J., KESSELOVÁ, J., KUPCOVÁ, J. Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2003.

Štátny vzdelávací program. Rámcový učebný plán pre základné školy s vyučovacím jazykom slovenským. http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/rup1_sj.pdf [citované 2015-03-07].

Štátny vzdelávací program. Rámcový učebný plán pre základné školy s vyučovacím jazykom slovenským. <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/rup2.pdf> [citované 2015-03-07].

Štátny vzdelávací program. Rámcový učebný plán pre ZŠ s vyučovacím jazykom slovenským. http://www.statpedu.sk/files/documents/inovovany_statny_vzdelavaci_program/zs/rup/rup_zs_pre%20zš%20s%20vyučovacím%20jazykom%20slovenským.pdf [citované 2015-03-07].

Štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra. http://www.statpedu.sk/files/documents/inovovany_statny_vzdelavaci_program/zs/1_stupen/jazyk_a_komunikacia/sjl_pv_2014.pdf [citované 2015-03-07].

Štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra. http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/slovensky_jazyk_a_literatura_isced2.pdf [citované 2015-03-07].

Ivana Gregorová

DISKUSIE A POLEMIKY

Kritériá výberu štandardizovaných diel a autorov

Príspevok nemá zámerne podobu uceleného textu, ponúka skôr anotačne skrátene komentáre dotýkajúce sa problému kritérií výberu štandardizovaných diel a autorov v predmete slovenský jazyk a literatúra, ktorému sa časopis *Jazyk a literatúra* systematicky venuje (*pozn. redakcie*).

H. Gavlovič: Valaská škola - výklad rytmicky viazaného verša začíname najstaršou formou sylabizmu. Gavloviča sme zvolili preto, že je v tejto etape literárneho vývinu jednoznačne najkvalitnejším tvorcom sylabickej poézie.

S. Chalupka (Mor ho!), J. Botto (Smrť Jánošíkova) – ide o vyvrcholenie princípu sylabickej poézie a zároveň o uvedenie veľkej epiky. Chalupkova báseň reprezentuje jej hrdinskú verziu, Bottova báseň vyspelý prototyp národnej balady. Alternácia *Mor ho!* s básňou *Detvan* bola možná, ale rozhodol prijateľnejší rozmer Chalupkovej básne.

J. Král: Zakliata panna vo Váhu – titul sme zaradili do učebnice ako výberový, pretože ako prototyp štylizovanej ľudovej balady už nebol pre vyučovanie nevyhnutný. Ak sme ho pri poslednej redakcii štandardov predsa len zaradili, išlo o ústupok naliehavej požiadavke zástupkyne školskej praxe a uprednostnenie potrieb historického prehľadu, ktorý inak pre tvorbu štandardu nie je rozhodujúci.

A. Sládkovič: Marína – výber textov z *Maríny* prináša záverečnú etapu osvojovania si sylabického princípu

usporiadania básne a zároveň aj vstup do výkladu lyrickej poézie. Pochopiteľne bolo možné vybrať lyrické básne ktoréhokolvek iného štúrovského básnika. Rozhodla vysoká poetická úroveň tohto diela a jeho pozícia v reflexii slovenskej literatúry 19. storočia.

M. Kukučín: Keď báčik z Chochoľova umrie – na tejto poviedke sa uskutočňuje vstup do epickej prózy a špecificky do problematiky krátkej prózy a od nej sa odvíja poznávanie základných literárnokritických pojmov spojených s rozprávaním. Prirodzene bolo možné vybrať ktorúkoľvek inú krátku Kukučínovu prózu so zameraním na etickú premenu hrdinu (Dies irae, Rysavá jalovica, Tichá voda). V prospech zvolenej poviedky hovorilo to, že ju učiteľia dobre poznajú, lebo bola dlhodobo prítomná v obsahu literárnej výchovy.

B. S. Timrava: Ťapákovci – na Timravinej poviedke pokračuje oboznamovanie sa s ďalšími aspektmi krátkej epickej prózy. Konkrétna motivácia pre jej výber je rovnaká ako u Kukučina.

J. G. Tajovský: Maco Mlieč – vybraná poviedka završuje túto etapu poznávania krátkej epickej prózy a rozširuje znalosti žiakov o ďalší aspekt moralizátorskej epiky. I tu rozhodla všeobecná oboznámenosť s dielom, pretože v Tajovského tvorbe je podobných poviedok možno aj desať.

A. S. Puškin: Kapitánova dcéra – paralelne so slovenskou literárnou líniou sledujeme problematiku vzniku moderného románu aj vo svetovej literatúre. Aj keď má výber z množiny svetových diel vždy charakter osobnej voľby, alternatív k romantickému modelu Puškinovho románu nie je príliš veľa. Pripomeňme si, že v minulosti sa v tejto pozícii žiakom predkladalo Hugovo dielo Chrám Matky Božej v Paríži. Z literárneho hľadiska ide síce o dielo porovnateľné s Puškinom, ale z hľadiska rozsahu a typologickej „čistoty“ je Kapitánova dcéra po všetkých stránkach vhodnejšia.

(M. Kukučín: Dom v stráni) – Kukučínov román sme zvolili z dvoch dôvodov. Patrí k základným dielam slovenskej románovej tvorby (alternatívy boli napríklad Vajanského romány alebo Vansovej Sirota Podhradských) a navyše výborne splňa podmienku typologického vzoru *sociálneho románu* a nadväznej kategórie *sociálneho typu*. Jeho odstránenie zo štandardu na „žiadost učiteľov“ narušilo celú obsahovú koncepciu vyučovania tejto témy. Časovo posunutý *Živý bič* môže poslúžiť ako náhrada, ale nie ideálna. Násť v polovici časti 19. storočia iný vhodný sociálny román nie je vôbec jednoduché – iste by sa znamenite hodili napríklad *Vojna a mier* alebo *Veľké nádeje*, ale obe diela sú pre svoj rozsah pre žiakov čitateľsky príliš náročné. Na druhej strane napríklad *Otec Goriot* neprichádza vôbec do úvahy, nie je to sociálny román.

(neštandardizovaný žiadny autor, iba úvodná pasáž zo Slávy dcéry) – kvôli osvojovaniu si rytmickej podstaty poézie sme len ako nácvikové učivo zaradili aj historicky uzavretú časomieru. Nácvik sa uskutočňuje len na vybraných úryvkoch, žiadny autor nie je štandardizovaný. Kolárov *Predspev* sa síce v učebniciach tiež využíva na takýto nácvik, ale prednostne plní funkciu priblíženia žiakom aspoň jedného autora z čias klasicizmu. V tomto prípade teda išlo skôr o motiváciu historicko-literárnu.

(neštandardizovaní žiadni autori) – vstup do štúdia sylabicko-tonickej básnickej prozódie sme spojili iba s jednotlivými básňami, ale nie so štandardizovanými autormi.

(Ivan Krasko: výber z diela) – kvôli štúdiu zmien, ktoré do poézie vniesla najskôr moderna a neskôr avantgarda sme zaradili výber z Kraskovho básnického diela. Hoci na tento účel mohli poslúžiť aj iní autori (Roy, Rázus, Neressnický), zvolili sme Kraska ako vnútorne najkonzistentnejšieho básnika, predstavujúceho rozhranie medzi klasickým sylabicko-tonickým veršom a postupne sa uvoľňujúcim veršom.

W. Shakespeare: Hamlet – ako vstup do problematiky dramatickej literatúry sme zvolili anglického zakladateľa novovekej drámy. Predpokladáme, že túto voľbu netreba osobitne odôvodňovať. Výber Hamleta je už iná vec, dalo sa uvažovať o iných dielach (veľmi sa núkala hra Rómeo a Júlia), ale nakoniec práve zo strany učiteľov prišiel dôraz na Hamleta, ktorý býval zaradený do literárneho učiva aj v minulosti a staršie školy ho majú k dispozícii v žiackych knižniciach v dostatočnom počte.

J. G. Tajovský: Statky-zmätky – aj tu sa javí výber autora ako bezalternatívny, a to prinajmenej pre všeobecnú oboznámenosť slovenskej verejnosti (a aj učiteľov) s týmto dielom.

J. Palárik: Dobrodružstvo pri obžinkoch – od tohto autora odvodzujeme líniu výkladu komediálneho typu divadelnej hry. Jeho predchodca medzi komediografmi J. Chalupka sa nám už nezdal aktuálny, takže na rad celkom zákonite prišiel Palárik. Z troch jeho hier sme vybrali práve tú, ktorá aj v pedagogických dokumentoch minulosti reprezentovala jeho tvorbu.

Molière: Lakomec – voľba autora komédií zo svetovej literatúry sa nám javila ako celkom jednoznačná, hier však prichádzalo do úvahy aj viac. Lakomec bol v škole asi najviac známy a aj výberom tematických línií sa nám zdal pre dnešnú mládež najzrozumiteľnejší (napr. v porovnaní s Tartuffom).

J. C. Hronský: Jozef Mak – z experimentálnych románov zapadajúcich do poetiky expresionizmu sa Hronského román, ktorý sme použili aj ako východiskový materiál na konštruovanie pojmu psychologický román, javil ako ideálny. O žiadnej alternatíve sme neuvažovali. Jeho ustálené miesto bolo bonusom navyše.

E. M. Remarque: Na západe nič nové – Remarquovo dielo je inojazyčnou paralelou k Makovi a pre jeho výber platia rovnaké argumenty.

J. Smrek: Cválajúce dni – nová, ale kľúčová kategória *voľný verš* sa síce začína budovať na krátkych neštandardizovaných básňach, ale jeho kompletizácia a utvrdenie sa predpokladá na Smrekovej poézii. Aj keď sme zohľadňovali najmä „ústretovosť“ Smrekovej tvorby voči mladým čitateľom, konečné rozhodnutie bolo čisto arbitrárne, teoreticky mohli byť vybratí viacerí iní autori.

R. Dilong: výber básní – voľba Dilonga súvisí so zavádzaním pojmu *duchovná lyrika*, inak pre tento výber platia všetky argumenty uvedené aj pri Smrekovi.

D. Chrobák: Drak sa vracia – výber Chrobáka súvisí s kategóriou naturizmu a tiež so zavedením pojmu idealizovaná postava. Obom pojmom by prirodzene mohli vyhovieť aj iné diela, ale Chrobáková próza má určité ustálené miesto v obsahu literárnej výchovy.

Sofokles: Antigona – začiatok štúdia tragédie asi najlepšie umožňuje práve táto Sofoklova hra. Vo vyučovaní má už svoje tradičné miesto a je dobre zastúpená aj v školských knižniciach.

I. Bukovčan: Kým kohút nezaspieva... – príkladov zo súčasnej slovenskej tragédie sa zdá byť dostatok, ale v skutočnosti nemá táto Bukovčanova hra viditeľnejšie alternatívy. Navyše Bukovčan tu ponúka model existenciálnej drámy v „čítankovej“ podobe.

M. Lasica, J. Satinský: Soirée – uvedenie absurdnej dramatiky do učebnicového učebného obsahu sme mohli začať aj u niektorého z inojazyčných autorov-zakladateľov, ale z rôznych, najmä však jazykových dôvodov, sme zvolili slovenskú tvorbu. Núkali sa nám pri tom dve alternatívy: dvojica L+S, resp. S. Štepka a RND. Voľba štandardizovanej dvojice bola nakoniec čisto osobným rozhodnutím.

A. Bednár: Kolíska – cieľom príslušnej state je osvojenie si kompozície epickej prózy využívajúcej aj princíp retrospektívy. V povojnovom období sme prirodzene mali bohatý výber možností. K Bednárovým novelám *Hodiny* a *minúty* sme sa priklonili jednak z esteticko-umeleckých dôvodov, ale aj kvôli neopakovateľnej pozícii tohto diela v literatúre 50. rokov. Zo zbierky prichádzali do úvahy novely *Susedia* a *Kolíška*, pri rozhodnutí zavážila väčšia spoločenská známosť *Kolíšky* (existuje aj televízna inscenácia).

L. Mňačko: Ako chutí moc – s ohľadom na didaktické potreby sme zvolili toto dielo (pôvodný návrh bol však *Smrť sa volá Engelchen*, k zmene došlo až po verejnej diskusii) na utvrdenie a prehĺbenie kompozičného modelu s retrospektívnymi pasážami, ale uplatnilo sa aj literárno-historické hľadisko. S postupným približovaním sa k spoločenskej a literárnej súčasnosti narastala možnosť využiť vhodne zvolené literárne dielo aj na interpretáciu zameranú nielen literárne, ale aj eticky a politicky. V tomto zmysle tvoria zvolené Bednárove a Mňačkove diela komplementárnu dvojicu.

J. D. Salinger: Kto chytá v žite – všeobecne akceptované dielo o novoobjavenom sociálnom fenoméne vzbury mládeže „proti establišmentu“ zároveň umožňuje svojimi štylistickými a kompozičnými aspektmi zhrnúť poznatky o novšej spoločensko-psychologickej próze. V tomto zmysle sa nám Salingerova kniha javila ako voľba bez alternatív.

D. Dušek: Kufor na sny – v posledných desaťročiach sa výrazne rozbiehajúci trend postmodernej prózy, niekedy využívajúci metódu prúdu vedomia, inokedy preferujúci skôr prvky absurdného humoru a štylistickej exhibície, zasiahol aj našu literatúru a ako jeden z možných príkladov sme zaradili zbierku Dušekových poviedok. Alternatív je dostatok, Dušekov spôsob podania sa nám javil ako mimoriadne vhodný na čítanie pre dospelujúcu mládež (napr. v porovnaní so *Slobodom* alebo *Vilikovským*)...

M. Válek, M. Rúfus (výber z lyrického diela) – básnické dielo oboch básnikov je všeobecne považované za majstrovskú syntézu štyridsaťročného rozvoja modernej slovenskej poézie, u Válka s občasnými presahmi do čistej, abstraktnej lyriky, u Rúfusa s afiliáciami na národnú a duchovnú líniu lyriky. Práve týmito znakmi umožňuje dielo oboch autorov zavŕšiť so žiakmi štvorročný kurz osvojovania si recepcie náročných básnických textov. Voľbu oboch autorov sme považovali a považujeme za jednoznačnú.

J. Urban – zaradením mladého úspešného autora sme sledovali možnosť ukázať žiakom, že línia imaginatívnej poézie pokračuje v tvorbe mladých básnikov aj po tom, čo Válek a Rúfus predostreli syntézu povojnovej slovenskej poézie. Prirodzene, že túto úlohu mohol splniť ktorýkoľvek iný súčasný autor, pre Urbana sme sa rozhodli preto, že predčasná smrť definitívne uzavrela jeho dielo.

Marián Lapitka

RECENZIE – ANOTÁCIE – NOVÉ KNIHY

Fantázia 2014. Antológia fantastických poviedok.
Zost. L. Lackovičová, I. Alakša
Šala, Fantázia – Mgr. Ivan Alakša 2014. 1. vyd. 307 s. Brož.
Zborník finálových a ďalších vybraných poviedok
z literárnej súťaže Martinus Cena Fantázie 2014
obsahuje texty autorov: A. Olejárová, R. Brenkuš, L.
Lenická, J. Stopjak, A. Markovičová, M. Kubicsko, S.
Crabak, M. Mittaš, B. Vinczerová, D. Polakovičová, J.
Franko, J. Gálik.
ISBN 978-80-971511-2-6

FÖLDEVÁRI, Kornel: ...až pod čiernu zem. Levice, KK
Bagala 2014. 1. vyd. 139 s. Viaz.
Zbierka smutno-veselých memoárových poviedok
známeho spisovateľa (1932) z prostredia vojenského
zariadenia.
ISBN 978-80-8108-040-1

**KADLEČÍK, Ivan – PASTIER, Oleg: Krúženie
(fragmenty románu).** Ivanka pri Dunaji, F. R. &
G. 2014. 1. vyd. 142 s. Brož. Knižná edícia časopisu
Fragment
Pokračovanie spoločného románu autorov napísaný
formou korešpondencie.
ISBN 978-80-89499-31-1

KERATA, Laco: Ešte som tu a zostanem. Ilust. J.
Puchovský
Levice, KK Bagala 2014. 1.vyd. 159 s. Viaz.
Próza básnika, dramatika a prozaika (1961) o starcovi,
ktorý nevie rozlíšiť predstavy od reality.
ISBN 978-80-8108-097-5

Kolektív autorov

Moje mesto. Zost. E. Gindl, J. Púček

Ivanka pri Dunaji, F. R. & G. 2014. 1. vyd. 383 s. Brož.

Knižná edícia časopisu Fragment

Beletristické, esejistické, publicistické texty a rozhovory na tému mesto od kolektívu autorov (P. Vilikovský, I. Laučík, V. Šikula, K. Popelková a i.).

ISBN 978-80-89499-26-7

KOPCSAY, Mária: **Jednouholník.** Bratislava, KK

Bagala, literarnyklub.sk 2014. 1. vyd. 165 s. Brož. Edícia

Nová slovenská próza

Ôsma próza spisovateľa (1968). Jeho knihy boli štyrikrát vo finále ceny Anasoft litera.

ISBN 978-80-8108-056-2

KRIŠTÚFEK, Peter: **Ěma a Smrtihlav.** Bratislava,

Artforum 2014. 1. vyd. 64 s. Viaz.

Novela autora (1973) zachytáva príbeh chlapca Šimona, ktorý sa musí skrývať počas vojny.

ISBN 978-80-8150-079-4

PIŠŤANEK, Peter: **Rukojemník.** Bratislava,

Vydavateľstvo Slovart 2014. 1. vyd. 318 s. Viaz.

Román autora (1960) zachytáva príbeh 8-ročného chlapca v 60. rokoch 20. storočia, ktorého rodičia sa nevrátili z Viedne späť za železnú oponu.

ISBN 978-80-556-0689-7

STAVIARSKY, Víto: **Človek príjemný.** Ilust. P. Čejka
Bratislava, KK Bagala, literarnyklub.sk 2014. 1. vyd. 85 s. Viaz.

Zbierka krátkych absurdných, krutých a čiernych grotesiek autora (1960).

ISBN 978-80-8108-096-8

ŠIKULOVÁ, Veronika: **Freska v dome.** Bratislava,

Bratislavské informačné centrum 2014. 1. vyd. 269 s.

Viaz. Edícia Siete

Eseje, črty, rozhovory a poviedky prozaičky a publicistky (1967) o hudbe, literatúre a výtvarnom umení.

ISBN 978-80-8119-083-4

VILIKOVSKÝ, Pavel: **Letný sneh.**

Bratislava, Vydavateľstvo Sloart 2014. 1. vyd. 142 s.

Viaz.

Novela známeho spisovateľa (1941), v ktorej rozprávač rozmýšľa o láske, duši, jazyku a i.

ISBN 978-80-556-0975-1

VILIKOVSKÝ, Pavel: **Príbeh ozajského človeka.** Ilust.

Autor

Bratislava, Kalligram 2014. 1. vyd. 197 s. Viaz. Edícia K4

Novela autora (1941) o hrdinovi, ktorý chce niečo v živote dokázať. Kniha vychádza súčasne v maďarskom, českom a poľskom preklade.

ISBN 978-80-8101-799-5

(údaje prevzaté z časopisu *Knižná revue*)

CONTENTS

Introduction (*Karol Csiba*) 1

Scientific studies and articles

To the curriculum transformation of the Slovak language in the context of new didactic and Slovakist impulses (*Milan Ligoš*) 3

Development of personal and social competencies in literary education
(*Karel Dvořák*) 24

From teaching practice Innovation of educational standards in Slovak language and literature
(*Ivana Gregorová*) 40

Discussions and polemics Selection criteria for standardized works and authors (*Marián Lapitka*) . . 48

Reviews – Annotations – New books
Slovak prose 55

JAZYK A LITERATÚRA

Časopis Štátneho pedagogického ústavu

Zodpovedný redaktor: Karol Csiba

Redakčná rada: Karel Dvořák, Ivana Gregorová, Katarína Hincová, Viliam Kratochvíl, Dagmar Kročanová, Marián Lapitka, Milan Ligoš, Vladimír Patráš, Janka Pířsová, Marianna Sedláková, Renáta Somorová, Oľga Zápotočná

Jazykový redaktor: Marián Lapitka

IČO: 30 807 506

Vychádza 6 x ročne

Dátum vydania: marec 2015

Pluhová 8, 830 00 Bratislava

Webové sídlo: www.statpedu.sk; e-mail: redakcia@statpedu.sk

Tel: +421 249 276 313

Fax: +421 249 276 195

ISSN 1339-7184

JAZYK A LITERATÚRA, ročník 2, 2015, č. 1, Časopis Štátneho pedagogického ústavu. Adresa redakcie: Pluhová 8, 830 00 Bratislava. Vydáva ŠPÚ. Technická príprava Gabriela Smolíková.

Nevyžiadané rukopisy redakcia nevracia.