



SAUS

Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny
Bratislava

ISSN 1339-4908

SLOVENČINÁR

Časopis Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny

Ročník 3 • 2016

2

SLOVENČINÁR

ČASOPIS SLOVENSKEJ ASOCIÁCIE UČITEĽOV SLOVENČINY

ROČNÍK 3●2016●ČÍSLO 2● Vychádza trikrát ročne

Hlavný redaktor:

doc. PhDr. Miloslav Vojtech, PhD.

(Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave)

Výkonný redaktor:

PhDr. Ján Papuga, PhD.

(Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny v Bratislave)

Redakčná rada:

PhDr. Xénia Činčurová, PhD.

(Súkromná základná škola waldorfská, Bratislava)

PaedDr. Ivica Hajdučeková, PhD.

(Filozofická fakulta Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach)

red. prof. dr. Boža Krakar Vogel

(Filozofická fakulta Univerzity v Lúbľane)

Mgr. Renáta Ondrejková

(Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied v Bratislave)

prof. PaedDr. Vladimír Patráš, CSc.

(Filozofická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici)

Mgr. Eva Péteryová

(Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, Bratislava)

Mgr. Viera Sabová

(Stredná priemyselná škola stavebná, Veľká okružná, Žilina)

prof. PhDr. Eva Vitézová, PhD.

(Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave)

Vydavateľ:

Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny

Bratislava

e-mail: slovincinar-saus@post.sk

Web:

<http://www.saus2002.sk/casopis.html>

Výtvarný návrh obálky:

Ada Poklač a Dušan Weiss

ISSN 1339-4908

OBSAH

EDITORIÁL	4
------------------------	---

PRÍSPEVKY ZO VII. KONFERENCIE SLOVENSKEJ ASOCIÁCIE UČITEĽOV SLOVENČINY V KOŠICIACH (19. 11 – 20. 11. 2015)

Július Lomenčík: <i>Slovenčina na slovenskom evanjelickom a. v. patronátnom gymnáziu v Revúcej – inšpirácie a podnety pre súčasné vyučovanie</i> (2. časť).....	6
---	---

ŠTÚDIE

Katarína Dudová: <i>Charakteristika súčasných slovenských šlabikárov z aspektu získavania komunikačných kompetencií a gramotnosti</i>	19
---	----

NÁMETY A ROZHĽADY

Mária Beláková: <i>Máme na to právo? Písanie joty po tvrdej spoluhláske v cudzích slovách v druhom ročníku primárneho vzdelávania</i>	28
Ľudmila Šupáková: <i>Projekty e-twinning a vyučovanie slovenského jazyka a literatúry</i>	32
Tibor Hujdič: <i>Kam kráčali školské knižnice na slovensku v rokoch 2011 – 2015 a návrhy na riešenie ich súčasnej situácie</i>	38
Ján Papuga: <i>Inovované hodnotenie slohov na druhom stupni základných škôl</i>	51

RECENZIE A KNIŽNÉ INŠPIRÁCIE

Lívia Barnišinová: <i>Praktická didaktika slovenčiny ako cudzieho jazyka (pre študentov slovakistiky)</i>	63
Beatrix Bujáková: <i>Na hodine slovenského jazyka</i>	65
Ivana Hudiková: <i>Aktualizácia rodového aspektu v tradičných dielach slovenskej literatúry</i>	66
Hedviga Kubišová: <i>Zaujímavé doplnkové čítanie (povesti Petra Vrlíka a Petra Mišáka)</i>	67

Z PRÁC ŽIAKOV A ŠTUDENTOV

Lucia Žmijáková: <i>Abeceda plná básní</i>	70
Petra Balejová, Katarína Buzášiová, Zuzana Čarnoká: <i>Pohľady na jazykovú kultúru z pera študentiek učiteľstva 1. stupňa</i> :	73
Zuzana Feješová: <i>Sofokles – Antigona (pracovný list)</i>	77

NÁZORY, POSTREHY, KOMENTÁRE

Milan Ligoš: <i>Pohľad žiaka na slovenský jazyk a literatúru ako učebný predmet</i>	82
Akú zložku predmetu slovenský jazyk a literatúra radšej učíte a prečo?	91

OBSAH

INFORMATÓRIUM

Jozef Puchala: <i>Akademický Prešov je aj po päťdesiatich rokoch stále mladý</i>	94
Anna Vozárová: <i>Hodžov novinový článok (súťaž)</i>	99
Miriam Kičiňová: <i>Vzdelávacie projekty SND</i>	101
Miriam Kičiňová: <i>Píše! Píšeš! Píšeme!</i>	101
<i>VIII. celoslovenská konferencia Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny</i>	102

INFORMÁCIE PRE PRISPIEVATEĽOV	103
--	-----

Hoci sa nový školský rok prenáša do svojej druhej štvrtiny, zážitky z letných dovolení prekryli padajúce listy jesene, chcel by som slovenčinárom a všetkým učiteľom zaželať, aby bol tento školský rok *iný* ako ten predchádzajúci. Uprednostňujem zámeno *iný* pred vznešenými, idealistickými a optimistickými želaniami, ktoré sa pri sviatkoch a začiatkoch objavujú. Dospeli sme do štádia, keď mi/nám musí stačiť zámeno *iný*. Nech je fungovanie školstva a školy *iné*. Nech je aj náš predmet *iný*. Avšak, už prvé náznaky nám hovoria, že to *iné* tak skoro nebude. Preto sa sústreďme na mikropriestor našich hodín, v ktorom sme relatívne voľní a môžeme rozvíjať slovenčinu tak, aby tešila žiakov i nás. Nech je to kompenzáciou radosti z našej práce, ktorú nám systém upiera.

Aby sa vám lepšie pracovalo, aby sme vás motivovali vo vašej práci a ponúkli využiteľné námety, predkladáme vám ďalšie číslo časopisu *Slovenčinár*. Spektrum článkov je opäť rôzne, každý z príspevkov si iste nájde svojho adresáta. Nebudem osobitne vyzdvihovať jednotlivé články, ako sa od úvodného slova k novému číslu časopisu očakáva. Výber zostáva na vás, a ak vás publikované články inšpirujú k pripomienkam, budeme radi, ak nám ich sprostredkujete. Takisto privítame vaše príspevky, ktoré dozaista máte pozakladané vo svojich pripravách. Stačí ich spracovať formou súvislého textu a zasať ich redakcii. My ich určite radi publikujeme a vy tak pomôžete učiteľom skúsenosťami a poznatkami, ktoré máte už overené. Prijímame aj akékoľvek nápady k vylepšeniu nášho časopisu.

Z informácií z tohto čísla by som osobitne zdôraznil nový termín VIII. celoslovenskej konferencie SAUS, ktorá sa bude konať 23. – 24. 3. 2017 v Považskej Bystrici. Pôvodný novembrový termín sme museli zrušiť z organizačných dôvodov. Prišlo nám to aj vhod, keďže v marci slávi naša organizácia 15. výročie založenia, čo si môžeme aktuálne v rámci konferencie pripomenúť. Program konferencie bude rovnako bohatý, pripravujeme opäť aj tradičný kultúrny večer slovenčinárov. Viac informácií nájdete v rubrike Informatórium na webovej stránke SAUS, na FB skupine a budeme ich zasielať aj na e-mailly členov. Ja i moji kolegovia a spolupracovníci sa tešíme na stretnutie so slovenčinármi a priateľmi predmetu slovenský jazyk a literatúra. Verím, že informácie o konferencii posuniete ďalším kolegom, ako aj možnosť stať sa členom SAUS. V neposlednom rade by som chcel upozorniť našich členov, že v rámci konferencie sa uskutoční Valné zhromaždenie, na ktorom sa zvolí nová Rada SAUS a vzápätí v zmysle platných stanov aj jej vedenie.

V rámci svojho úvodného slova by som chcel pripomenúť informačné kanály o činnosti SAUS. Okrem časopisu *Slovenčinár* sú nimi facebooková skupina SAUS, ktorá má skoro 1000 členov. Ako zaujímavosť by som vyzdvihol, že sa súčasťou našej FB skupiny stal aj všestranný umelec, žijúca legenda – Daniel Hevier. Dôležitým informačným prostriedkom je naša webová stránka, ktorú pravidelne aktualizujeme. V rámci nej sa vedie aj diskusné fórum, na ktorom sa snažím uverejňovať informácie pre tých, ktorí nemajú FB. Novinky zasielame priebežne aj prostredníctvom e-mailov tak, aby zbytočne neprepĺňali schránky adresátov, prednostne z databázy členov SAUS. Všetky uvedené informačné kanály sa pravidelne dopĺňajú a obsahujú množstvo informácií. Stretávam sa s tým, že sú vynikajúcimi poradňami na riešenie problémov slovenčinárov (skúsených i začínajúcich). Nakoniec by som chcel upozorniť na založenie FB skupiny Slovenský jazyk a literatúra – žiaci,

EDITORIÁL

ktorej cieľom je popularizovať všetko o slovenskom jazyku a literatúre pre žiakov rôznych škôl. Upozornite vašich žiakov a študentov na túto skupinu, bude pre nich cenným médiom. V skupine sú vítaní aj učitelia, no riešiť sa budú problémy žiakov a informácie budú určené predovšetkým im.

Želáme vám príjemnú jeseň a veríme, že vaše vyučovanie aj vďaka nášmu časopisu a aktivitám SAUS bude *iné*.

PhDr. Ján Papuga, PhD.,
výkonný redaktor časopisu

SLOVENČINA NA SLOVENSKOM EVANJELICKOM A. V.¹ PATRONÁTNOM GYMNÁZIU V REVÚCEJ – INŠPIRÁCIE A PODNETY PRE SÚČASNÉ VYUČOVANIE SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY (2. ČASŤ)

Doc. PaedDr. Július Lomenčík, PhD.

*Katedra slovenského jazyka a komunikácie
Filozofická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici*

Od školského roka 1864/65 sa od prvej triedy začala používať *Slovenská čítanka pre nižšie gymnasia. Diel I.* (Matičných spisov číslo 2. Vo Viedni. Tlač Karola Goríška. 1864), ktorú zostavil „profesor na kr. kat. vyšš. Gymnasii baňsko-bystrickom a výborník Matice slovenskej“ Emil Černý. Druhé, opravené vydanie vyšlo v Banskej Bystrici v roku 1866 („na sklade Eugena Krčméryho, matičného kníhkupca a zakladateľa Matice slovenskej“). V roku 1865 vydal II. diel *Slovenskej čítanky*. Dvojdielnu *Slovenskú čítanku* spracoval pre potreby slovenských stredných škôl na podnet biskupa Štefana Moyses a riaditeľa banskobystrického gymnázia Martina Čulena. Stala sa zároveň jedným z konkrétnych výsledkov činnosti práve vzniknutej Matice slovenskej (1863), ktorej cieľom bolo pomôcť školám vydávaním slovenských učebníc. Matičná vydavateľská činnosť ovplyvnila aj používanie slovenčiny – jednotného spisovného jazyka –, pretože všetky jej vydania boli vydané podľa zásad pravopisu Hattalovej gramatiky. Viacerí profesori revúckeho gymnázia podporili vznik Matice slovenskej. Karol Štefančok, Matej Nandrassy a Pavol Krman patrili k jej zakladateľom a Samuel Ormis, August Horislav Škultéty, Rudolf Homola, Gustáv Schmidt sa stali jej riadnymi členmi. A. H. Škultéty a S. Ormis boli aj členmi výboru Matice slovenskej. Svedčí o tom list Matice slovenskej, v ktorom oznamujú: „...Vás, vysokoučený pane (A. H. Škultéty), druhé valné zhromaždenie Matice slovenskej v Turčianskom Sv. Martine dňa 3. augusta bežiaceho roku (1864) vydržiavané za výborníka matičného vyvolilo...“ (podľa: Gallo, 1969, s. 653). August Horislav Škultéty pracoval aj v odbore „slovesnom“ a „pre školské knihy“. O Škultétyho práci v odbore pre vydávanie školských kníh sa hovorilo na štvrtom valnom zhromaždení Matice slovenskej 12. septembra 1866 (Július Botto, 1923, s. 60). O odborných kvalitách revúckych profesorov svedčí aj skutočnosť, že po vzniku vedeckých odborov Matice slovenskej (1868) sa A. H. Škultéty stal členom literárneho odboru, Gustáv Lojko jazykového odboru a Samuel Ormis spolu s Jozefom Holubom členmi prírodopisno-geologického odboru Matice slovenskej. Týmto i ďalšími aktivitami sa spomínaní profesori stali uznávanými autoritami v slovenskom kultúrnom prostredí.

¹ A. V. – augsburského vyznania.

PRÍSPEVKY ZO VII. KONFERENCIE
SLOVENSKEJ ASOCIÁCIE UČITEĽOV SLOVENČINY V KOŠICIACH
(19. 11. – 20. 11. 2015)

Napísanie Černého čítaniek, ako pravdepodobne najlepšej slovenskej učebnice z tohto obdobia, predchádzala iniciatíva Martina Čulena. Ten ako člen výboru Matice slovenskej sa usiloval získať pomoc Jána Kalinčiaka a Jozefa Viktorína pri zostavovaní *Výboru z literatúry slovenskej* pre vyhotovenie slovenskej čítanky pre vyššie gymnáziá. Obaja však odmietli a „...nahradíť sa oni majú mužom, ktorý slušne povážac túto súrnu potrebu drahého národa nášho, v službe od tejto práce sa neodtiahne“ (Pešťbudínske vedomosti, roč. 1863, č. 4). Týmto „mužom“ sa stal mimoriadne nadaný a všestranne činný Emil Černý, ktorý sa podujal zostaviť túto učebnicu. Tento absolvent viedenskej filologickej fakulty, aj keď bol na banskobystričskom gymnáziu len suplujúcim profesorom a mal 24 rokov, trúfal si na nesmierne náročnú prácu – vytvoriť slovenské učebnice. Vydanie *Slovenských čítaniek* už na štvrtom zasadnutí matičného výboru odporúčal Martin Čulen. Po jej kladnom posúdení J. Kramárom, J. D. Makovickým a F. Mrázom bola učebnica vytlačená už začiatkom decembra 1864. Dvojdielna *Slovenská čítanka* Emila Černého bola už súčasníkmi hodnotená pozitívne, lebo čitateľ v nej „...dočíta sa nielen k vzdelaniu ducha a srdca cielených predmetov, lež i takých výtečných myšlienok, ktoré vsiaknuli do života našich národný duch pokročí o dobu dial“ (Slovesnosť, roč. 2, č. 43). Významný slovenský pedagóg Juraj Čečetka aj s odstupom rokov ju považoval za „...vzornú, v národnom duchu zostavenú čítanku, (ktorá) má bohatý výber hodnotných článkov, a čo osobitne zasluhuje uznania, je to, že jej druhý diel mohol v tých časoch veľmi dobre poslúžiť i pre vyučovanie o literatúre“ (Čečetka, 1940, s. 72). Čítanka sa na niekoľko rokov stala učebnicou všetkých troch slovenských gymnázií, až kým ju maďarské vládnuce kruhy nezakázali. Aj na Slovenskom evanjelickom a. v. patronátnom gymnáziu sa stala účinným podnetom pre literárnu komunikáciu v školskom vzdelávaní súborom tematicky a žánrovo rozmanitých literárnych textov. Ako učebnica v podobe antológie textov obsahovala až 218 ukážok z umeleckých, umelecko-náučných, náučných kníh a úryvkov z vybraných literárnych diel, ako aj z iných textov zábavného, poučného i vedeckého čítania. Touto koncepciou predstavovala Slovenská čítanka popri cvičebnici čítania zároveň špecifickú esteticko-výchovnú učebnicu. Stala sa pre vtedajších žiakov základným zdrojom literárnych zážitkov a estetických skúseností z rozličných literárnych žánrov. Približuje napríklad porekadlá, bájky, anekdoty, piesne (najmä národné, napr. *Štyri čiastky roku, Starý bača*), prostonárodné hádky (hádanky), rozprávky, povesti, lyrické a epické básne a iné. V tomto smere možno Černého čítanku aj z dnešného hľadiska hodnotiť pozitívne. Podľa Zuzany Stanislavovej pri rozvíjaní sféry čitateľského záujmu žiaka je potrebné, aby sa žiaci „...oboznámili s čo najpestrejšou ponukou literárnych modelov (žánrov a ich variantov), keďže vzhľadom na ich štruktúrnu osobitosť každý z nich vypovedá o svete iným spôsobom (a teda inak dokáže uspokojiť potreby čitateľa)“ (2011, s. 445). Z pohľadu čitateľa predstavuje žáner určitý model recepcie, ktorý pomáha (alebo obmedzuje) pri hľadaní zmyslu literárneho diela. V súvislosti s jeho vymedzením sa v čitateľskej recepcii následne otvára tzv. „horizont očakávania“ a žáner sa tak do istej miery stáva literárnym kódom aj komunikátorom významu diela. Funguje ako konkrétna schéma recepcie, ktorá sa potvrdzuje (alebo popiera) pri každom novom texte patriacom do „vybranej“ skupiny napr. poviedok a mala by čitateľovi umožniť selektovať zdroje, ktorými v rámci svojej vlastnej čitateľskej kompetencie disponuje a ktoré sa individuálnym čítaním aktualizujú (porovnaj: Compagnon, 2009, s. 164 – 166). Týmto sa v procese kognitívnej,

komunikačnej a literárnej kompetencie žiakov revúckeho gymnázia uplatňovala metóda podľa cieľa utváraním základov literárnych vedomostí poznávaním špecifik jednotlivých literárnych žánrov. Z uvedených teoretických záverov jednoznačne vyplýva, že Černým zvolená žánrová koncepcia *Slovenskej čítanky* mala svoje opodstatnenie. Predstavenie literárnych diel prostredníctvom literárnych žánrov totiž utvrdzovala u žiakov akýsi žánrový kód. Čitateľ pri opakovanom čítaní literárnych diel patriacich k určitému žánru si postupne vytváral istú žánrovú predstavu o diele. A tak pri každom novom vnímaní diela daného žánru sa žiakovi uľahčovala komunikácia s ním.

Pre žiakov revúckeho gymnázia v sledovanom období bolo priblíženie literárnych žánrov, ale aj tém z rôznych životných situácií nevyhnutné, lebo počas gymnaziálneho štúdia si ešte len hľadali oblasti svojho záujmu aj v slovesnom umení. V čítanke Emil Černý ponúkol primerané a umelecky hodnotné texty slovenských autorov od čias osvietenského klasicizmu.

Najviac ukážok bolo vybratých z literárnej tvorby romantikov. Išlo najmä o básne najvýznamnejších básnikov obdobia romantizmu: Andreja Sládkoviča (*Útek do Egypta, Pravda zo „Súvetov v rodine Dušanovej“, Večne mladý z „Maríny“, Potechy, Pastiersky pes z „Detvana“, Mládenec, Kľučka, K lipe, Hádky, Malý Kristus, Dcéra na hrobe matkinom, Dcéra a mať, Družina detviarska z „Detvana“*), Ľudovíta Štúra (*Jeseň, Svätobojoovo pokanie, Sirotky, Matúš Trenčiansky a jeho družina, Dobývanie Nitry Matúšom Trenčianskym, Junák na Považí*), Sama Chalupku (*Bolo – bude, Turčín Poničan, Väzeň, Boj pri Jelšave, Junák, Syn vojny*), Janka Matúšku (*Slepý starec*), Sama Hroboňa, Janka Kráľa (*Húsky*), ale aj iných básnikov (napr. Karola Štúra, Ľudovíta Orfanidesa, Jána Čajaka, Miloslava Pohronského, Daniela Bacháta, Jakuba Grajchmana, Viliama Paulínyho-Tótha, Štefana Daxnera). Z uvedeného vyplýva, že najviac básní zaradil E. Černý z tvorby Andreja Sládkoviča. Podľa Lívie Ivaničovej „...hojný výber Sládkovičových básní si možno vysvetliť ich vysokou umeleckou hodnotou, pedagogickou primeranosťou a účinnosťou.“ (1968, s. 756). S týmto konštatovaním možno súhlasiť a potvrdzuje ho aj Stanislav Šmatlák vyjadrením, že dielo Andreja Sládkoviča „...už v očiach súčasníkov nadobudlo pečať ‚klasickosti‘, t. j. trvalej estetickej hodnoty špecificky slovenského národného charakteru...“ (1999, s. 98). Oproti čítankám vypracovaným napr. od 60. rokov 20. storočia, ktoré zo Sládkovičovej básnickej tvorby vyberali predovšetkým ukážky z jeho dlhších básnických skladieb (*Maríny, Detvana*, prípadne *Súvetov v rodine Dušanovej*), Emil Černý zaradil aj menej známe básne tohto „pohronského slávika“. Čítanka samozrejme obsahovala aj tvorbu z obdobia klasicizmu a preromantizmu z ktorého boli zastúpení Ján Hollý, Karol Kuzmány i Ján Kollár.

Na záver E. Černý pridal tri *Články československé*, napísané v češtine, od Pavla Josefa Šafaříka (*Obraz vzdelanosti staroslovanskej*), Jána Kollára (*Slavík*) a Jiřího Slotu (*Vševědoucnost*). Okrem umeleckých textov (básnických a prozaických), ďalej rôznych prejavov ľudovej slovesnosti (napr. v čítanke sú v hojnej miere zastúpené porekadlá a hádanky), obsahovala aj ukážky poučného a zábavného rázu. Na ilustráciu uvedieme aspoň niektoré: *Životopis sv. Cyrilla a Methoda* od Jána Hollého, *Anekdoty o cárovi Petrovi Veľkom* od Daniela Licharda, *Lov hadov v južnej Amerike* prebraté zo *Světazoru* alebo *Benjamin Franklin* dľa *Slovníka naučného*. Nachádza sa tu aj historicko-topografický opis o „Baňskéj Bystrici“ (s. 314 – 321) od Michala Chrásteka. Rozmanitosť textov tak umožňovala popri

rozvíjaní estetického cítenia žiakov aj obohatenie ich kognitívneho obzoru o nové poznatky z rôznych oblastí ľudskej činnosti. U učiteľov to predpokladalo ich primeranú orientáciu v tematickom, žánrovom a hodnotovom profile pôvodnej slovenskej tvorby od čias osvietenstva po šesťdesiate roky 19. storočia. Podľa Jána Galla „žiaci najmä za vedenia A. H. Škultétyho, Zocha, Ormisa a G. Hostivíta Lojku-Tisovského pozorne sledovali súčasnú slovenskú, českú a inoslovanskú literatúru a poznali najnovšie diela vtedajšej slovenskej poézie a prózy. Zaujímal sa aj o celkové kultúrne dianie na Slovensku a v Čechách“ (1969, s. 56).

Výberom textov Černého čítanka napomáhala k naplneniu jedného zo základných cieľov výchovno-vzdelávacej činnosti gymnázia, aby sa popri literárnohistorických poznatkoch kládol dôraz aj na mravnú výchovu s akcentom na princíp ľudskosti a princíp národný. Tieto princípy osvetlil August Horislav Škultéty vo svojom otváracom prejave: „Čokoľvek duchovia veľikí od pamäti sveta zvláštneho, vznešeného, všeužitočného vymysleli i tvorili, a tým človečenstvo na ceste k predloženému cieľu dokonalosti ďalej a ďalej pomkýnali: to všetko si mládež naša osvojiť má tak, aby, čo je pravda, krása, dobro, ako jasné slnko svietilo a rozohrialo jej myseľ, srdce a vôľu. – K tomu, či sú to reči človeku vzdelanému potrebné; či sú to známosti a umenia pre život pekné a užitočné, ku ktorým v takýchto školách a v takomto veku žiak vedený byť má: v tom všetkom i táto škola naša sverencov svojích pilne a svedomite cvičiť bude“ (A. H. Škultéty, s. 44). Pri národnom princípe, ktorý u Škultétyho vyvieral zo všeľudskej humanity, tento princíp vychádzal z toho, že „každý národ má svoju zvláštnu povahu, svoju reč, svoje mravy a zvyky, svoju minulosť i prítomnosť i svoj úkol, ktorý v budúcnosti previesť má. Na všetko toto ohľad treba vziať, ak sa mládež pre svoj národ a národ pre človečenstvo náležite vychovávať má. Doteraz, bohužiaľ! Mládež naša skorej sa trebas čomu inšiemu učila ako tomu, svoj vlastný národ znáť (...) Oboznámiť sa má i s prednosťami a dobrými vlastnosťami i s chybami a nedostatkami našimi, aby, keď do života vstúpi, vedela: kde čo ďalej ušlechťovať a kde čo treba napravovať, odstraňovať, vykoreňovať. A nielen aby to videla a vedela, ale aby to aj chcela: musí sa v duši mládeže rozohrievať cit lásky k národu, aby si to za najsladšiu radosť a cieľ života pokladala...“ (tamže, s. 44). Inauguračná reč je východiskom pre poznanie jeho pedagogicko-didaktických náhľadov a orientácie. Vychádzal z učenia J. A. Komenského, ktorého v reči nazval „otcom europejskej výchovy“. Napokon samotná Škultétyho reč je písaná podľa vzoru Komenského Veľkej didaktiky synkretickou metódou. Vysoko hodnotil význam vzdelania a školy a napriek tomu, že bol odchovaný Štúrom a jeho ideálmi, chápal, že vzdelanie a osveta bezprostredne súvisí s materiálnym rozvojom slovenského národa. Vo výchove kládol dôraz na národný precedens a na vlasteneckú výchovu.

Škultéty m načrtnuté ciele výchovy sa dali uskutočňovať len v materinskom jazyku, ktorý bol na gymnáziu vyučovacím jazykom a v ktorom sa mládež mala cvičiť a vypestovať si lásku k nemu. A tomu napomáhala aj Černého čítanka, ktorá sa stala špecializovanou učebnou pomôckou, výrazne zameranou na vyučovanie slovenskej literatúry. Prekladov z cudzej literatúry je v nej málo (napr. z ruštiny preložená báseň A. S. Chomiakova *Dávid* alebo z poľštiny od A. Mickiewicza *Otcov návrat*). V prvom diele Černého čítanky sú texty zoradené podľa rôzneho tematického zamerania a literárnych žánrov. Zodpovedalo to však vtedajšej koncepcii a osnove vyučovania v najnižších ročníkoch (v 1. a 2. triede), kde

doplnením jazykového vyučovania bolo čítanie literárnych diel, resp. úryvkov z nich, bez uvádzania do chronologického poradia alebo podľa druhových kritérií.

Pokračovaním Černého *Slovenskej čítanky I.* bol druhý diel Slovenskej čítanky pre nižšie gymnáziá, vydaný v rámci matičných spisov číslo 3 (V B. Bystrici, 1865 na sklade u Eugena Krčméryho, kníhkupca matičného). Od školského roka 1866/67 sa používala v III. a IV. Triede, keďže už od tretieho roka štúdia sa učila prozódia a metrika podľa F. Sušila a J. Hollého. Ako jediná učebná pomôcka pre vyučovanie literatúry sa používala aj vo vyšších ročníkoch (v V. a VI. triede), kde sa preberala poetika podľa Jungmannovej *Slovesnosti aneb náuky o výmluvnosti prosaické, básnické i řečnické* (druhé opravené a rozmnožené vydání, 1845), v ktorej autor rozlišuje trojakú *výmluvnosť*: prozaickú, básnickú a rečnícku. Pri koncepcii učebnice vychádzal E. Černý práve z Jungmannovej *Slovesnosti*, ktorá nebola ešte v našich pomeroch prekonaná svojou systematickosťou. Preto určujúcim kritériom pre predstavovanie slovenskej literatúry sa stalo žánrové hľadisko. Obsah druhého dielu je rozdelený na dve základné časti: časť prvá – *Články básnické* a časť druhá – *Články prostomluvné*. Prvá časť – básnictvo – autor rozdelil na tri básnické druhy: na I. *Básnictvo výpravné (epické)*, kam zaradil literárne žánre: a. *Hrdinské básne (eposy)*; b. *Spevy bohatierske*; c. *Ballády*; d. *Romance*; e. *Básne opisné*; f. *Básne náučné (didaktické)*, pričom sem zaradil *bájk*y, *parabolu*, *inotajku (allegoriu)* a *iskrice (epigramy)*; g. *Básne mravoličné*, ku ktorým patria *selanky (idyly)* a *mravokárnicu (satiru)*. II. *Básnictvo citné (lyrické)*, do ktorého zahrňuje literárne žánre: *Hymny*, *Ódy*, *Žalospevy (elegie)*, *Piesne rozličné*. III. *Básnictvo predstavné (dramatické)*, zahrňujú *Smutnohru (tragedia)*, *Činohru (Schauspiel)*, *Veselohru (comedia)*, *Spevohru (opera)*. V rámci *básnictva* uviedol iba úryvky z historickej tragédie *Odboj zadunajských Slovákov* od Vojana Josifoviča. Do prvej časti Slovenskej čítanky zaradil viaceré ukážky zo slovenskej literatúry obdobia klasicizmu, romantizmu a prechodného obdobia od romantizmu k realizmu s dominantným zastúpením tvorby romantikov (Andrej Sládkovič, Ján Botto, Janko Matúška, Samo Chalupka, Ľudovít Štúr, Jozef Miloslav Hurban). Pozornosť venoval aj tvorbe Jána Hollého, z ktorej vybral ukážky z hrdinskej básne (eposu) *Svatopluk*. Pri selankách uvádza aj ódy (*Hlas Tatry*, *Na Mlích*) a žalospevy (*Plač matky Slávy nad synami Svätoplukovými nárečím západno-slovenským*, *Plač matky Slávy nad synami odrodilými nárečím západno-slovenským*). Bájk y opäť vybral z tvorby od najvýznamnejšieho bájkara Jonáša Záborského, ktorého prezentuje aj tromi iskrícami (československy). Zaradené sú aj viaceré epigramy Jána Kollára, pričom táto časť Kollárovej tvorby je v stredoškolskom literárnom vzdelávaní prakticky neznáma. Na ilustráciu uvádzame epigram *Šťěstí. Šťěstí! Ty jsi měsíci podobné : jenžto lidem hned / Tvář pěknou a celou, hned zas ukáže rohy* (s. 116).

V druhej časti čítanky sú prozaické texty rozdelené na tri skupiny: A. *Články vedecké*. B. *Články zábavno-poučné*, C. *Reči* a D. *Slovenské porekadlá*. Emil Černý pri zatriedovaní diela do jednotlivých foriem vychádza predovšetkým z vonkajších znakov, t. j. nedejovosti a dejovosti. Preto v rámci druhových foriem neuvádza román a novelu. Vo viacerých dovtedajších poetikách sa však autori venovali aj teórii románu. Napríklad aj spomínaný Josef Jungmann pri „básni vypravovací neb epickej“ píše: „Epická báseň vystavuje estetický ideál v události t. řadě činův v jeden celek estetický spojených. Představí-li se v události vida člověctva ve všeobecných, svrchovaných poměrech, vznikne epos; stane-li se to ve zvláštním

poměru k životu vzdelanému, bude román...” (1845, s. 122). Možno to súviselo s tým, že umelecká próza do matičných rokov nebola v slovenskej literárnej tradícii výrazne zastúpená a aj v študentských samovzdelávacích spoločnostiach prevažovalo skôr básnické zameranie. Potom podľa Stanislava Šmatláka „...sa nebudeme čudovať, že v našej literárnej pamäti zostali mená dvoch prozaikov štúrovskej generácie (J. M. Hurban a J. Kalinčiak) a v ich spoločnosti prípadne ešte jedno meno o niečo staršieho spisovateľa (S. Tomášik)” (1999, s. 106). Z tvorby týchto reprezentantov romantickej prózy E. Černý vybral len ukážky z diela Jozefa Miloslava Hurbana: pieseň *Nitra*, ktorú zaradil v rámci básnictva lyrického medzi piesne rozličné. Medzi články prostomluvné, vedecké (dejepis písomníctva – literatúry) zaradil ukážku *Počiatky literatúry slovanskej vôbec a slovenskej zvlášte* z článku *Slovensko a jeho život literárny* uverejnenom v *Slovenských pohľadoch* a medzi článkami zábavno-poučnými (opisy) uvádza Hurbanov *Pohľad na Slovensko* taktiež z článku *Slovensko a jeho život literárny* zo *Slovenských pohľadov*.

V čítanke sa nachádza aj článok od A. H. Škultétyho a Pavla Dobšinského *Povaha slovenských povestí* (zaradený je medzi článkami prostomluvnými, vedeckými ako pojednanie – úvaha), v ktorom slovenské povesti označujú za „...výtvy prostonárodnej slovenskej poesie, ktorých pôvod a počiatok padá hlboko do časov najprvého národného povedomia. A tak ony sú ty najprvé kvety poesie jeho, vykvitnuté na jarnom slnku obrazovnosti národa ešte mladého, a znázorňujú nám tu najprvšiu povedomosť národného ducha“ (s. 377). Tu je potrebné pripomenúť, že prvú obsiahlejšiu zbierku *Slovenskie povesti* v rokoch 1858 – 1861 vydal Pavel Dobšinský spolu s Augustom Horislavom Škultétym. Škultéty povesti upravoval do tlače, „štylizoval“ ich, avšak zásluha sa pripisuje iba Dobšinskému, hoci každý zväzok vychádzal po vzájomnej dohode a ako to dokumentuje aj korešpondencia, Dobšinský rešpektoval všetky Škultétyho pripomienky a námety. Preto sa Škultéty v tomto najvýznamnejšom štvorzväzkovom vydaní *Slovenských povestí* neprávnym obchádza.

Vráťme sa však k Černého *Slovenskej čítanke II.*, kde povest' nachádzame len ako jednu druhovú formu z epických umeleckých útvarov, pričom povesti podľa neho patria k článkom zábavno-poučným a delí ich na *a. Svetské (Kráľovia vody, ohňa, vetra a času – prostonárodná povest' slovenská* od Jána Rimavského a *Jedna noc na Považí* od Viliama Paulínyho-Tótha) a *b. Svätópovest' (legenda)*, ktorú prezentuje len jednou ukážkou: *So suchým i surové shorí* (Legenda chorvátska). Aj tento druhý diel Černého čítanky splnil na ten čas požiadavky na vyučovanie literatúry, a to najmä v IV., V. a VI. triede, kde ťažisko učiva bolo v poetike. Oproti prvému dielu je táto čítanka skoncipovaná systematickejšie a žiakom umožňovala spoznávať nielen hodnoty súčasnej slovenskej literatúry, ale viedla ich k poznaniu literárnych žánrov, v rámci ktorých sa istá skupina literárnych textov vyznačuje „...určitými spoločnými znakmi a vlastnosťami obsahovými, rozsahovými, kompozičnými, jazykovými a pod.“ (Findra, Gombala, Plintovič, 1987, s. 190). To spôsobovalo, že v podvedomí žiakov sa pri opätovnom stretnutí s textom daného žánru „...vytvára predstava štruktúrnych znakov istého modelu... a uľahčuje čitateľovi komunikáciu s ním...” (Stanislavová, 2011, s. 135). Učiteľovi to zároveň umožňovalo zmierňovať problémy s recepciou literárneho diela, ktorú predstavoval najmä obmedzený objem predchádzajúcich estetických zážitkov z čítania literárnych textov. Preto takto zostavené čítankové texty naj-

mä z národnej produkcie a z ľudovej slovesnosti podnecovali zvedavosť a záujem aj o prečítanie iných kníh. Čiže *Slovenská čítanka* sa pravdepodobne stávala zásobnicou podnetov a odporúčaní pre hľadanie kníh v rámci mimočítankového čítania žiakov.

V tomto smere zohrávali významnú úlohu učitelia, ktorí určite využívali aj postupne sa doplňujúcu gymnaziálnu knižnicu, ktorú hneď po založení školy budovali z finančných a knižných darov. Medzi darcami kníh nachádzame napr. Jána Chalupku, Petra Kellnera, Martina Hattalu, ale „knižnici veľkorevúckeho gymnázia daroval“ knihy aj Matej Hrebenda a časť svojej knižnice pre gymnázium poručil aj Karol Kuzmány. Knižnica tak získavala kvalitné knihy z dejín literatúry, jazykovedy, ale aj časopisy tých čias, rozličné kalendáre (Lichardove, Černokňažník) a do knižnice pribúdali aj diela slovenskej a českej beletrie. Z množstva rozmanito zameraných slovesných materiálov v Slovenskej čítanke si učiteľ mohol vyberať, pravdepodobne aj podľa vlastného záujmu, na splnenie výchovných a vyučovacích cieľov.

Básne určite tvorili podklad jednak na cibrenie estetického vkusu a jednak na pamäťové memorovanie, čiže cvičenie pamäti. Prozaické ukážky a články z rôznych odborov slúžili ako podklad pre nácvik čítania, zároveň obohacovali u žiakov ich slovnú zásobu a celkovo zvyšovali jazykovú kultúru. Aj v tomto sa naplňali hlavné zámery gymnázia, na prípravu skutočných vzdelancov s humanistickým cítením, ktorí mali šíriť osvetu a vzdelanie hovoreným i písaným slovom, ako aj osobným príkladom medzi slovenským ľudom. Mnohí absolventi tohto gymnázia zaujali v slovenskom národnom živote dôležitú postać práve na poli literárnom a kultúrno-osvetovom v časoch najkrutejšieho národnostného útlaku (1875 – 1918).

Černého *Slovenské čítanky* (diel I. a II.) pestrou paletou ponúkaných ukážok z rozličných žánrov umožňovali presadzovať na hodinách literatúry prácu s literárnym textom, čiže rozvíjať interpretačné schopnosti žiaka. Texty síce žiakov primárne viedli k zdokonaľovaniu techniky čítania, avšak cieľom učiteľa už v tom čase bolo viesť žiakov aj k porozumeniu zmyslu textu. Z uvedeného vyplýva, že spomínaným činnostiam učiteľa a žiaka zodpovedalo používanie metód ako čítanie, počúvanie, rozhovor, prežívanie. To znamená, že učiteľ síce zohrával kľúčovú úlohu, ale na literárnej komunikácii sa aktívne podieľal aj žiak. Matilda Ivaničová v závere svojej štúdie o stave literárnej výchovy na revúckom gymnáziu dospela k poznaniu, že vtedajšia „súčasná literárna tvorba obsiahnutá v čítankách bola podnetom, aby žiaci rozvíjali určitú mieru samostatnosti myslenia a hodnotenia, trúbili svoj estetický vkus i fantáziu. Odrazom tejto samostatnosti a myšlienkovej aktivity sú písomné práce žiakov. (...) Práce, ktoré sa zachovali, svedčia o tom, že žiaci dôkladne poznali literárny text (a pritom sa spravidla opierali o texty alebo úryvky textov v Čítanke) a prejavovali značnú mieru samostatnosti pri jeho rozoberaní a hodnotení.“ (1952, s. 757).

Emil Černý mal v pláne vytvoriť aj učebnicu literatúry spracovanú na literárnohistorickom základe v podobe čítanky pre vyššie gymnaziálne triedy (od piatej po ôsmu gymnaziálnu triedu). Chcel tak urobiť na podnet Výboru Matice slovenskej (zo dňa 22. septembra 1863 a 2. augusta 1864), ktorý ustanovil aj komisiu pre zostavenie *Výboru z literatúry slovenskej*. Hlavným cieľom takto zostavenej čítanky mal byť výber ukážok z poézie a prózy od „najstaršieho písomníctva slovanského“ do šesťdesiatych rokov 19. storočia. Emil Černý ako člen spomínanej komisie navrhol rozdeliť *Výbor z literatúry slovenskej* do niekoľkých

literárnohistorických období, ktoré rozdelil do štyroch základných oddielov – „deje písomníctva slovenského dajú sa k vôli stručnému prehľadu na štyri doby rozvrhnúť: Doba prvá od najstarších zpráv o duševnom živote starých Slavianov vôbec a Slovákov osobitne až do pádu državy Veľkomoravskej (r. 907.), čili do storočia X. Doba druhá siaha od pádu državy Veľkomoravskej (r. 907.) a následkom toho nastalého hľivenia národného Slovákov až po vystúpenie Husovo. Doba tretia číta sa od spomänutého prisťahovania a osadenia Husitov českomoravských na Slovensku a ujatia sa tuná jazyka českého. Doba štvrtá siaha od prvo-počiatkov užívania nárečia slovenského čo spisovnej reči Slovákov na začiatku storočia XVIII. Až po dni naše.“ Návrh publikoval v Pešťbudínskych vedomostiach (1864, č. 90, 91) a zaradil ho aj do „svojej“ čítanky, druhého dielu (s. 272 – 275). Svojou koncepciou periodizácie dejín slovenskej literatúry prekonal dovtedajšie vnímanie dejín literatúry len ako súhrnu dát o literárnych dielach a ich autoroch, ale v duchu novších pohľadov od začiatku romantizmu presadzoval pohľad na význam slovesného umenia v porozumení jednotlivých vývinových procesov literatúry, ukotvenej v istej historickej dobe, čiže jej pôsobenie je ovplyvňované aj mimoliterárnymi javmi, napr. spoločensko-politickou atmosférou a pod. Zámer vytvorenia takejto čítanky sa potom už nerealizoval aj kvôli prenasledovaniu Emila Černého ako nebezpečného pansláva. Rozhodol sa preto odísť do Ruska, kde tridsať rokov pôsobil ako profesor klasickej filológie v Moskve.

Koncom šesťdesiatych rokov 19. storočia vypracoval ďalší profesor banskobystrického gymnázia Jozef Loos *Slovenskú čítanku pre gymnáziá* (Pešť, 1869), ktorá mala nahradiť čítanku Emila Černého. Plnila však už iné poslanie ako si pôvodne slovenskí profesori vytýčili. Mala nahradiť pokrokovú a vlastenecky zameranú čítanku Emila Černého. A hoci jej autor veľa prebral z Černého čítanky, predsa len nedosahovala jej úroveň, preto sa na našich stredných školách veľmi neujala. Podľa Juraja Čečetku „...uvádzali ju zväčša len preto, že úradné kruhy neradi videli upotrebovať Čítanku Černého“ (1940, s. 72). Malo to aj svoje politické pozadie, lebo Emil Černý sa stal jedným z najnežiaducejších profesorov na gymnáziu. Vládnuce kruhy sa chceli zbaviť nebezpečného pansláva, preto po roku disponibility ho prepustili z uhorských školských služieb.

Orientáciu na prácu s literárnym textom na revúckom gymnáziu napomáhala aj aplikácia názorov pokrokových pedagógov, najmä pedagogických názorov J. A. Komenského, ktoré si stále viac vo svojej pedagogickej práci osvojovali revúcki profesori. Už A. H. Škultéty vo svojom otváracom prejave na začiatku prvého školského roka naznačil, že medzi Slovákami sa nájde „... dosť mužov spôsobilých, ktorí deň i noc, dodajúc si pilnosti, prisvoja si to, čo výtečníci vychovateľskí druhých národov vytvorili; vezmú si tiež na radu, počnúc od otca európskej výchovy Amosa Komenského, pobratimských slovanských vychovávateľov, a k tomu siahnuc i do hlbokosti vlastného slovenského ducha, jako umelí učitelia staré i nové veci budú znať vynášať k obohateniu potrebnými známostami chovancov svojich.“ (A. H. Škultéty, s. 42). Pedagogické dielo J. A. Komenského bolo aj pre revúckych slovenčinárov výrazom ľudského úsilia formovať intelektuálny, emocionálny a vôľový svet mladého človeka tak, aby sa neuspokojoval len s prijímaním, ale aby prijaté hodnotil, tvorivo dotváral a pretváral. Pod vplyvom nových pedagogických tendencií si slovenčinári prispôbovali aj metodické postupy.

Vo vyučovaní jazykov sa učitelia už vtedy snažili z vyučovania odstraňovať v školskej praxi zaužívaný mechanický dril pri osvojovaní poznatkov. Uvedomovali si, že prameňom nedostatkov býva jednostranná orientácia pedagogického procesu vo všetkých svojich variantoch na mechanický reproduktívizmus pamäťovo osvojených a izolovane bratých faktov z dovtedy nahromadených poznatkov. Podľa viacerých zachovaných indícií sa môžeme domnievať, že na hodinách literárnej výchovy úlohou učiteľov bolo naučiť žiaka prijímať impulzy vyvolané umeleckým dielom, čiže pracovať s textom so zapojením aj takých zložiek, ako sú emócie, intuícia, empatia, tvorivosť a pod. To nás oprávňuje tvrdiť, že vyučovanie literatúry malo už na slovenskom revúckom gymnáziu tvorivý charakter.

Napríklad z bohatej mimotriednej a mimoškolskej činnosti žiakov sa najväčšmi rozvíjala literárno-umelecká v rámci „vzdelávacieho spolku“, založeného A. H. Škultétym a S. Ormismom v školskom roku 1864/65, s cieľom vzájomného vzdelávania sa mládeže pestovaním materinskej reči, rozvíjaním národného ducha a šľachetných mravov. Na pravidelných zasadnutiach konaných na konci pracovného týždňa členovia recitovali básne alebo čítali príbehy a talentovanejší sa prezentovali vlastnou tvorbou. Každý člen musel v priebehu školského roka vypracovať aspoň dve práce, ktoré najskôr posúdil predseda spolku s výborom. Spoločne rozhodli o ďalšom osude práce. Pokiaľ prácu odporúčali prijať, zapisovateľ poveril niektorého člena vypracovať písomný posudok. Po prečítaní práce samotným autorom a následne posudzovateľom prebehla diskusia. Výsledkom bolo rozhodnutie o (ne)vpísaní práce do „pamätnice“ spolku. Zaujímavosťou zo žiackej tvorby je zachovaný zápisník revúckych gymnazistov, ktorý zostal svedectvom toho, čo „...robili vtedajší naši žiaci na duchovnom poli bez dozoru svojich ‚učbárov‘: začína sa r. 1865 alegorickou básničkou ‚Prebudenie‘; podpis pod ňou: S. Bodický, žiak VI. triedy. Básnička, ako i ostatné básničky zápisníka sú také, aké ‚pätáci‘ písavajú, no vanie z nich bodrý duch šesťdesiatych rokov, sila vôle a jasné uvedomovanie si životných cieľov. Dušan Lichard (V.) a Štefan Hrušovský (VI.) majú tam články o starých Slovanoch, Ján Fábry (VI.) ospevuje Rastislava, Štefan Hrušovský (VII.) slabo, no s pohnutým citom opisuje svoju vychádzku ku pomníku Hollého. Po stopách Hollého kráča i K. Salva, povzbudzujúc revesníkov v básničke ‚Mládeži‘: ‚Vstaň a ži, jak patrí sa slovenskej mládeži, sverne! / Ži a tie bezprávné odrážaj útoky mužne!‘ (...) Gustáv Koričanský (VII.) vpísal, už r. 1874, do zápisníka svoju veršovanú poviestku ‚Práčku‘ – o krásnej Elene, dcére poddaného, prenasledovanej láskou svojho pána. Posledný článok vpísal Ján Roy (VI.) o svojich dojmoch na viedenskej ‚svetovýstave‘, však nedokončil a – ostatné listy zápisníka sú čisté...“ (R. K., 1926, s. 168 – 170).

Vytvorením takéhoto tvorivého ovzdušia sa podnecovali literárne ambície žiakov priaznivo ovplyvňujúce ich literárno-umelecké pokusy. Do prostredia revúckeho gymnázia spadajú literárne počiatky niektorých našich básnikov, spisovateľov, literárnych historikov a kritikov – básnika, spisovateľa a publicistu Kolomana Banšella (1850 – 1887), spisovateľa Pavla Beblavého (1847 – 1910), spisovateľa a publicistu Michala Bodického (1852 – 1935), literárneho kritika, redaktora, kultúrneho a verejného pracovníka Jura Janošku (1856 – 1930), verejného pracovníka Gustáva Lehockého (1852 – 1931), prozaika, literárneho kritika a historika, jazykovedca, publicistu Jozefa Škultétyho (1853 – 1948) a iných.

Dušou študentských kultúrnych podujatí popri Augustovi Horislavovi Škultétym bol aj profesor Gustáv Lojko (Hostivít Tisovský), ktorý na gymnáziu pôsobil od roku 1866 až do

predčasného úmrtia (2. júna 1871 v Tisovci). Jeho pedagogická činnosť sa nerozlučne spájala s úspešnou prácou, ktorou sa prezentoval aj v mimoškolskej činnosti. Napríklad dal podnet k vydávaniu študentského časopisu *Svit*, ktorého prvý ročník vyšiel v školskom roku 1866/1867. Významnú úlohu zohral aj pri organizovaní divadelných predstavení. O tejto činnosti revúckych žiakov často informoval aj širšiu slovenskú verejnosť článkami v Pešťbudínskych vedomostiach (8. 1., 3. 5. 1867), z ktorých sa dozvedáme, že gymnazisti naštudovali napríklad hry: *Kocúrkovský bál* od V. Paulinyho-Tótha; *Kocúrkovo* a frašku *Huk a Fuk alebo Prvý apríl* od Jána Chalupku; Palárikovho *Drotára*; Záborského *Bohatého okradača*; Zochovo dielo *Neviditeľný*. Z českých dramatikov: inscenáciu *Podludníci* od J. K. Tyla; *Divotvorný klobúk* a *Dobré ráno* od Václava Klicperu. Z hier preložených z iných jazykov diela autorov Kotzebuea a Benedixa. O divadelných predstaveniach revúckych študentov písal aj bývalý žiak gymnázia Matej Bencúr, známy pod spisovateľským menom Martin Kukučín, vo svojej čitateľsky úspešnej novele *Mladé letá*: „Mládež vyšších tried usporadovala každý rok niekoľko divadelných predstavení. Bývali na mestskom dome alebo v hostinci v prospech budovy a iných gymnaziálnych cieľov. Tie večery stávali sa sviatkom mestu a celému okoliu. Často i zďalša dochádzali hostia, spočiatku z národnej horlivosti, neskoršie za duševným pôžitkom. Mládež neskoršie vyškolila sa tak, že na javisku pohybovala sa bez trémy a prirodzene. Niektorí prejavili i veľký talent. So ženskými rolami bývala spočiatku bieda: nebolo žien a ich roly prevzali holobrádkovia a zahrli s väčším-menším úspechom, ale vždy smiešne. Neskoršie našli sa i dámy, a tu ochotnícke divadlo vystúpilo smelo a priblížilo sa o hodný krok k umeleckej výške“ (1953, s. 15 – 16).

Gustáv Lojko svojím všestranným pôsobením na duchovnú atmosféru gymnázia patril medzi významných členov profesorského zboru, o čom svedčí aj vyjadrenie kolegu Dr. Ivana Branislava Zocha: „No nikdy nemohol patronát gymnázia toho lepšie voliť, ako vtedy, bo dostal v Lojkovi učenca mladého, obetavého za národ a školstvo zaujatého, čo aj to dokazuje, že nešiel s druhými súdruhmi do Ruska, kde mu miesta ponúkané boli a kde pohodlný život naň túžobne čakal: ale prijal stanicu ťažkú učbára slovenského s chatrným platom 300 zl. ročne, aký i hocktorý nádenník ľahko dostane, a pracoval svedomite, pracoval nad silu, pracoval pre národ“ (1870 – 71). Gustáv Lojko od školského roku 1866/67 pôsobil ako profesor vo vyšších triedach (VII. a VIII. gymnaziálnej triede), kde učil dejiny česko-slovenskej literatúry, ale aj prehľad dejín hlavných slovanských literatúr: ruskej, srbsko-chorvátskej, poľskej. Keďže v tomto období neexistovala žiadna učebnica literárnej výchovy, bol prinútený spracovávať prednášky. Pri ich koncipovaní sa opieral o základné pramene z dejín českej literatúry a pri konkrétnych témach z viacerých monografických prác. Prednášky boli pripravené na vydanie (svedčí o tom oznam v Lichardovom *Obzore* z r. 1871, č. 25), ale predčasná smrť mu prekazila splniť tento zámer. Napokon rukopis sa ani nezachoval. Časť prednášok sa však zachovala v poznámkovom zošite žiaka Kolomana Banšella (dostupný v Literárnom archíve SNK v Martine). Z rekonštrukcie obsahu prednášok Banšellových zápisov Lívia Ivaničová konštatovala, že „...Lojko Tisovský si veľmi svedomito pripravoval prednášky. Vysokú mieru odbornej úrovne spájal so zmyslom pre uplatnenie didaktických princípov jasnosti, zreteľnosti, systematickosti a primeranosti“, pričom vo svojej štúdii zhodnotila ich úroveň v niekoľkých základných črtách (bližšie: 1969, s. 363 – 365). Gustáv Lojko svojou koncepciou učebnice literatúry (aj keď v pedagogickom procese reali-

zvanú len formou prednášok) poskytol žiakom všeobecné a základné informácie o genéze literárneho procesu, ktoré pomáhali postupne vytvárať si predstavu o význame slovesného umenia v živote človeka. A to aj napriek tomu, že obsah mal primárne náukovú povahu. Na druhej strane prednášky tvorili vstup do umeleckého problému určitej epochy a tvorby konkrétnych spisovateľov, čo vo vedomí žiakov stimulovalo zážitky, skúsenosti a súvislosti nadobudnuté pri čítaní vybraných diel, resp. ukážok. Lojko sa vyjadroval aj ku vzťahu medzi množstvom poznatkov a schopnosťou uvažovať a rozmyšľať, pričom v činnosti žiaka preferoval najmä schopnosť rozmyšľať: „Ústna skúška má byť ako doteraz s hlavným zreteľom na rozsudok a dospelosť myslenia, ale i na známosti, ale v dlhšom časovom rozmedzí.“ Gustáv Lojko popri metóde výkladu o prehľade jednotlivých literárnohistorických obdobiach pozornosť venoval aj čítaniu a vysvetľovaniu vybraných článkov prozaických a výtvorov básnických zo starej, strednej i novej doby, ako čítame v „náukovom pláne“. Okrem toho dával žiakom písať písomné práce na rôzne témy.

Od školského roku 1871/72 prevzal vyučovanie slovenskej reči vo vyšších ročníkoch A. H. Škultéty, ktorý učil dejiny literatúry československej podľa svojich vypracovaných prednášok pod názvom *História literatúry česko-slovenskej pre VII. a VIII. tr.* Škultéty ako ústredný slovenčinár mal najväčšie pedagogické skúsenosti. Viacero výchovných a vzdelávacích metód si tvorivo osvojil na bratislavskom Ústave, kde bol námestníkom profesora Juraja Palkoviča. V rokoch 1839 – 1841 pod jeho vedením sa úspešne rozvíjala výchovno-vzdelávacia práca, pričom Škultéty udržiaval vysoký pracovný a morálny charakter slovenských študentov. Interne dobudoval Ústav tak, aby sa plne uplatnila demokratická zásada rovnosti členstva a zaistilo spravodlivé ocenenie práce každého jednotlivca. Získané pedagogické spôsobilosti potom vhodne a primerane uplatňoval vo svojej učiteľskej praxi na gymnáziu v Revúcej. Aj ako aktívny literárny tvorca si plne uvedomoval, že hodnota obsahu literatúry v porovnaní s ostatnými predmetmi v učebnom pláne nie je len v jednosmernom poznávaní a osvojovaní si základných zákonitostí historickej genézy literárneho procesu, ale zároveň aj prenikaním do histórie životných osudov ľudí, cez ktorých sa žiak môže dopracovať aj k sebe samému.

August Horislav Škultéty spolu aj s ďalšími učiteľmi slovenskej reči na revúckom gymnáziu svojou tvorivou každodennou pedagogickou prácou kládli odbornú-metodickú základy vyučovania učebného predmetu slovenský jazyk a literatúra na slovenských stredných školách, kde vyučovacím jazykom bola už slovenčina. Záverom nášho nahliadnutia do vyučovania slovenčiny na Prvom slovenskom evanjelickom a. v. patronátnom gymnáziu v Revúcej (1862 – 1874) možno konštatovať, že hľadáním a uplatňovaním odbornej, výchovno-pedagogickej a odborno-metodickej práce profesorov na vtedajších hodinách slovenskej reči nachádzame množstvo podnetných impulzov aj pre súčasný výchovno-vzdelávací proces tohto kľúčového predmetu stredoškolského vzdelávania. Je veľká škoda pre slovenské školstvo a pedagogiku, že revúcke gymnázium spolu s ďalšími slovenskými strednými školami v polovici sedemdesiatych rokov 19. storočia zaniklo a prakticky až do roku 1919 slovenská mládež nemala možnosť vzdelávať sa vo svojom materinskom jazyku. Zároveň sa zastavila aj sľubne sa rozvíjajúca pedagogická činnosť, tak v praktickej realizácii ako i v rovine teoretickej, vyučovania predmetu slovenský jazyk a literatúra v stredoškolskom vzdelávaní.

**PRÍSPEVKY ZO VII. KONFERENCIE
SLOVENSKEJ ASOCIÁCIE UČITEĽOV SLOVENČINY V KOŠICIACH
(19. 11. – 20. 11. 2015)**

LITERATÚRA

- BELLA, O.: *Zápisky*, rukopis uložený v Archíve literatúry SNK, sign. č. 210 a.
- BODICKÝ, M.: Rukopisné poznámky. Literárny archív SNK Martin.
- BOTTO, J.: *Dejiny Matice slovenskej 1863 – 1875*. Turčiansky Sv. Martin : Matica slovenská, 1923.
- BOLFÍK, J.: *Literárno-pedagogické práce Augusta Horislava Škultétyho*. In: *Jonatan Dobroslav Čipka, August Horislav Škultéty*. Materiály z celoslovenskej vedeckej konferencie o ich živote a diele, konanej dňa 7. júna 1969 v Tisovci pri príležitosti osláv 150. výročia ich narodenia. Zostavil Július Bolfík. Bratislava : Obzor, 1970, s. 58 –64.
- COMPAGNON, A.: *Démon teorie. Literatúra a běžné myšlení*. Brno : Host, 2009.
- ČEČETKA, J.: *Zo slovenskej pedagogiky*. Turčiansky sv. Martin : Matica slovenská, 1940.
- ČERNÝ, E.: *Návrh o sostavení „Výboru z literatúry slovenskej“*. Pešťbudínske vedmosti, 1864, č. 90, s. 3 – 4, č. 91, s. 3 – 4.
- DUBOVSKÝ, D.: *Revúca kolíska slovenského stredného školstva*. Revúca : Mestské kultúrne stredisko Revúca, 1993.
- GALLO, J.: *Revúcke gymnázium (1862 – 1874)*. Bratislava : Obzor, 1969.
- GALLO, J.: *Využitie literárnych tradícií v našej práci*. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 10, 1963, č. 6, s. 168 – 170.
- GALLO, J.: *August Horislav Škultéty (1819 – 1892)*. Jednotná škola, 21, 1969, č. 7, s. 648 – 658.
- HAYEKOVÁ, M.: *Slovenčina v matičných rokoch*. In: *Jonatan Dobroslav Čipka, August Horislav Škultéty*. Materiály z celoslovenskej vedeckej konferencie o ich živote a diele, konanej dňa 7. júna 1969 v Tisovci pri príležitosti osláv 150. výročia ich narodenia. Zostavil Július Bolfík. Bratislava : Obzor, 1970, s. 65 –75.
- IVANIČOVÁ, L.: *Čítanky Emila Černého*. Jednotná škola, 20, 1968, č. 8, s. 748 – 758.
- IVANIČOVÁ, L.: *Gustáv H. Lojko-Tisovský – priekopník vyučovania slovenskej literatúry*. Jednotná škola, 21, 1969, č. 4, s. 357 – 367.
- KRAUS, C.: *August Horislav Škultéty v dobovom literárnom kontexte*. In: *Život a dielo Augusta Horislava Škultétyho 1819 – 1892*. Zost. Ondrej Sliacky. Bratislava : Univerzita Komenského, 1994, s. 20 – 29.
- KRAUS, C.: *O literárnej výchove na slovenských gymnáziách*. In: *Literárnomúzejný letopis 28*. Zostavil Imrich Sedlák. Martin : Matica slovenská, 1998. S. 131 – 135.
- KUKUČÍN, M.: *Mladé letá*. Bratislava : Slovenské nakladateľstvo detskej knihy, 1953.
- MÁTEJ, J.: *Portréty slovenských pedagógov a vlasteneckých učiteľov*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1977.
- P...c.: *Literárna činnosť na ev. Slov. veľgymnasiume vo Veľkej Revúci*. Národné noviny, 5, 7. júla 1874, č. 79, s. 3 – 4
- R. K.: *Zo zápisníka revúckych gymnazistov*. Slovenské pohľady, 42, 1926, č. 3, s. 168 – 170.
- SROGOŇ, T.: *Založenie a význam revúckeho gymnázia v dejinách školstva na Slovensku v druhej polovici 19. storočia*. In: *Sto rokov revúckeho gymnázia 1862 – 1962*. Sborník vybraných príspevkov z vedeckej konferencie konanej pri príležitosti založenia gymnázia v Revúcej dňa 15. septembra 1962. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1965, s. 7 – 32.
- ŠKULTÉTY, A. H.: *Pamäti slovenského ev. a. v. gymnázia a s ním spojeného učiteľského semeniska vo Veľkej Revúci*. Ružomberok : tlačou Karola Salvu – nákladom vydavateľovým, 1889.
- J. Š.: *Vlastný životopis Augusta H. Škultétyho*. Slovenské pohľady, 32, 1912, č. 10 – 11.
- ŠKULTÉTY, J.: *August Horislav Škultéty*. Slovenské pohľady, 7, 1887, č. 9, s. 213.
- ŠMATLÁK, S.: *Dejiny slovenskej literatúry II*. Bratislava : Národné literárne centrum, 1999.

**PRÍSPEVKY ZO VII. KONFERENCIE
SLOVENSKEJ ASOCIÁCIE UČITEĽOV SLOVENČINY V KOŠICIACH
(19. 11. – 20. 11. 2015)**

- TURAY, Š.: *August Horislav Škultéty: život a dielo*. Ústí nad Orlicí : Vydavatelství a nakladatelství PIPEX, 2010.
Výbor zo slovenských pedagogov. Sostavil, úvodom a poznámkami opatril Juraj Čečetka. Bratislava : Štátne nakladateľstvo, 1947.
- VAJANSKÝ, S. H.: August Horislav Škultéty. *Národné noviny*, 23, č. 60 (24. mája 1892), s. 1 – 2.
- VARSÍK, M.: *Z viery túžob a nádejí*. Martin : Osveta, 1993.
- WINKLER, T. – ELIÁŠ, M. a kol.: *Matica slovenská. Dejiny a prítomnosť*. Martin : Matica slovenská, 2003.
- ZOCH, I. B.: *Životopis G. H. Lojku Tisovského vo Výročnej správe revúckeho gymnázia za šk. r. 1870 – 71. Zpráva o slovenskom evanj. a. v. vyššom gymnasiuume Veľkorevúckom a s ním dočasne spojenom Semenisku učiteľskom na školský rok 1869/70*. Sost. August Horislav Škultéty, t. č. správca. Rožňava, Rýchlotiskom Michala Kováča, 1870.

CHARAKTERISTIKA SÚČASNÝCH SLOVENSKÝCH ŠLABIKÁROV Z ASPEKTU ZÍSKAVANIA KOMUNIKAČNÝCH KOMPETENCIÍ A GRAMOTNOSTI

Mgr. Katarína Dudová, PhD.

Katedra slovenského jazyka

Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

Kontakt dieťaťa s prvou učebnou knihou svojho života, ktorou je šlabikár, významne ovplyvňuje charakter učenia sa po celý jeho život, ako aj vzťah k materinskému jazyku. Je to dôležitý sprievodca v iniciálnom štádiu vzdelávania sa a osobného rastu dieťaťa, ktorý má napomôcť tomu, aby si dieťa hneď na začiatku osvojilo také stratégie, postoje a ďalšie psychologické mechanizmy, ktoré budú neoddeliteľnou súčasťou celého procesu jeho výchovy a (seba)vzdelávania. Preto spôsob spracovania šlabikára si vyžaduje premyslenú koncepciu a metodiku.

Pri tvorbe a koncipovaní šlabikára sa majú zohľadniť didaktické postupy, metódy a zásady, ktoré motivujú dieťa nielen k tomu, aby nadobudlo a osvojilo si techniku čítania, ale aby sa stalo aj dobrým čitateľom a objavovateľom krás i možností materinského jazyka. Ako uvádza M. Hrašková, „tradičné poňatie čitateľskej gramotnosti (ovládanie techniky čítania a písania) nadobúda v súčasnosti ďalšie širokosiahle rozmery a aspekty: schopnosť samostatne, permanentne a systematicky nadobúdať poznatky a informácie, vedieť ich kriticky ohodnotiť, natrvalo ich zaradiť do svojej poznatkovej štruktúry a vedieť ich využiť v odborných a profesijných, ale i civilných životných situáciách na rozličné účely“ (Hrašková, 2015, s. 9). Na základe analýzy a porovnania súčasných slovenských šlabikárov chceme poukázať na to, čo by mala z didaktického i obsahového hľadiska obsahovať takáto učebná pomôcka, aby primerane pripravila žiakov prvého ročníka základných škôl do ďalšieho vzdelávania, osvojovania si poznatkov, osobnostného rastu i adekvátneho rozvíjania komunikačných kompetencií.

1. Metódy získavania základnej gramotnosti v súčasných slovenských šlabikároch

Transformačné zmeny, ktoré sa po roku 1990 udiali v našom školstve, spôsobili, že v priebehu dvadsiatich rokov vyšlo niekoľko slovenských šlabikárov. Slovenské pedagogické nakladateľstvo vydalo *Šlabikár Lipka I. a II.* autorov Margity Nemčíkovej a Jána Nemčíka (2003, 2004), ako aj *Šlabikár I., II. pre 1. ročník základných škôl* Lýdie Virgovičovej (2000, 2006, 2011), ktorého reedície vyšli vo vydavateľstve Orbis Pictus Istropolitana. Ďalej sa v primárnom vzdelávaní uplatňoval *Šlabikár pre 1. ročník základných škôl I. a II.* od autorov Kamily Štefekovej a Romany Culkovej (2007, 2010). V roku 2013 vydalo vydavateľstvo Aitec, s. r. o. zatiaľ posledný *Hupsov šlabikár Lipka*, ktorého autorkami sú Zuzana Hirschnerová, Lívia Muntgová, Margita Nemčíková a Gabriela Futová (2013).

V *Šlabikári Lipka M. Nemčíkovej* a J. Nemčíka sa samohlásky a spoluhlásky hneď v úvodných hodinách kombinujú, majú zmenené poradie, princíp usporiadania foném zostáva podľa výskytu v jazyku (*a, m, e, l, i, v, u, s, j, z, n, y, t, k, p, š, r, b, d, c, č, h, ž, ľ, ť, č, ň, ia, ie, iu, ch, f, g, dz, dž, ô, ä, í, ř, x, q*). Autori sa snažia o čítanie slova a viet čo najskôr. Pri nácviku jednotlivých písmen sú uvedené cvičenia a rôzne úlohy podporujúce súčasne zrakové vnímanie (napr. *Zakrúžkuj (nejaké písmeno) každé inou farbou.*), sluchové (fonematické) vnímanie (napr. *Označ krížikom to okienko, kde počuješ (nejaké písmeno).*), ústny prejav (napr. *Čítaj po písmenách.*, *Pomenuj písmená.*), ako aj písanie (*Odpíš.*). Pri nácviku čítania sa pri jednotlivých hláskach analogicky uplatňuje analyticko-syntetický postup: *Slovo povedz po hláskach. Rozlož na slabiky. Slabiky zlož.*

Pre *Šlabikár I., II.* Lýdie Virgovičovej je charakteristický klasický spôsob vyvodzovania hlások, teda osvojujú sa najskôr všetky samohlásky (v poradí: *a, i, e, o, u*), potom spoluhlásky (v poradí: *m, l, v, s, y, j, p, n, z, b, t, d, c, k, r, , š, č, ť, h, g, ľ, ň, f, ž, d', ch, dz, ž, í, ř, ch*) spolu so samohláskou *ä* a dvojhláskami (*ia, ie, iu, ô*). Autorka začína pri nácviku základných gramatických zručností na základe hláskovej analyticko-syntetickej metódy od sluchového vnímania hlások (*Skús povedať hlásku, ktorú počuješ na začiatku slova.*, *Ktoré veci sa začínajú rovnakou hláskou?*) a potom slov (*Podľa počtu obdĺžnikov urči počet slov vo vetách.*). Na tejto báze sa ďalej skladajú písmená do slabík (*de, te, ne, le, di, ti, ni, li*) a následne slabiky do slov. Neskôr sa k fonematickému vnímaniu pripája aj zrakové vnímanie (*Farebne zvýrazni ... (písmeno) v slovách.*, *Zisti, či sa v slove nachádza ... (písmeno).*, *Spoj čiarou písmená, ktoré patria k sebe.*), motorika (*Prejdi viackrát farebnými ceruzkami po vzorovom písmene.*), prostredníctvom čoho sa paralelne precvičuje najmä písanie (*Pokús sa do rámečkov správne doplniť ... (písmeno).*), ku ktorému sa v závere prvej časti šlabikára pripája čítanie slov s otvorenými slabikami či čítanie krátkych viet (*Prečítaj a vyznač správnu vetu*).

Výraznejšiu zmenu postupu pri vyučovaní počiatočného čítania predstavuje *Šlabikár pre prvý ročník základných škôl* od autorov Kamily Štefekovej a Romany Culkovej, ktorý vychádza z analyticko-syntetickej metódy už v prípravnom období. Táto učebnica má dieťa čo najlepšie pripraviť na čítanie. Do tohto obdobia autorky zaraďujú aj pokusné čítanie prvých slov po slabikách (resp. spájanie vyslovovaných hlások do slabík bez opory v napísaných písmenách), ako aj poznávanie veľkých písmen. Súčasne sa u detí rozvíjajú vyjadrovacie, poznávacie, pozorovacie a komunikačné schopnosti. Sú tam zaradené zábavné úlohy podporujúce zrakové i sluchové rozlišovanie hlások, v rámci ktorých významnú úlohu zohráva práca s nápoednými obrázkami. Poradie hlások, ktoré sa žiaci učia aj písať, je zmenené: *a, m, e, l, i, j, o, s, u, v, n, y/i, p, t, k, z, r, š, b, c, d, č, ž, h, ľ, ť, d', ň, ch, g, f, dz, dž, ô, ä, í, ř, x*; nevenuje sa osobitná pozornosť dvojhláskam *ia, ie, iu*.

Po inovácii požiadaviek na vzdelávanie žiakov v podobe Štátneho vzdelávacieho programu (2008) vydáva vydavateľstvo Aitec, s. r. o. *Hupsov šlabikár Lipka* autoriek Z. Hirschnerovej, L. Muntgovej, M. Nemčíkovej s textami spisovateľky G. Futovej. Tento šlabikár sa stal po jeho zavedení do škôl (2013) predmetom spoločenskej kritiky a mnohých mediálnych diskusií napríklad na stranách časopisov Slovenské národné noviny¹, Nový čas², ktorým sa na tomto mieste nebudeme venovať.

¹ Lipka dezorientuje najmenších školákov v ich prirodzenosti. Slovenské národné noviny, 28, 2013, č. 49, s. 1.

² Čaplovič si posvieti na šlabikár. Príbeh o dvoch oteckoch prešetriť úradníci. Nový čas, 23, 2013, č. 278, s. 6.

Samotnému čítaniu a písaniu predchádzajú prípravné cvičenia a úlohy zamerané na rozprávanie (napr. *Pomenuj predmety na obrázkoch.*, *Vypočuj si rozprávanie Martina. Porozprávaj ho podľa obrázkov.*), zrakové vnímanie (napr. *Nájdí a zakrúžkuj červenou písmená ...*, *Pozoruj tvary písmen...*), písanie tlačných písmen (*Pozoruj tvar písmena U. Nauč sa písať veľké tlačné U. Vytvor pomocou iných predmetov tvar písmena U. Vytvorte skupiny a naučte sa znázorniť toto písmeno ako deti na obrázku.*), čítanie písmen pomocou návodných obrázkov a následné spájanie do slov, ale aj diagnostiku variabilných schopností i úrovne jednotlivých žiakov. Toto prípravné obdobie smeruje k nácviku tvaru písmen a k uvedomelému čítaniu i písaniu.

Celé nácvikové obdobie je spracované na základe analyticko-syntetickej metódy. K jednotlivým písmenám sú na štyroch stranách spracované ucelené súbory úloh, ktoré zahŕňajú prezentovanie všetkých tvarov písmena (príp. návodného obrázka), fonematické uvedomenie danej hlásky v rôznych pozíciách v slove, počúvanie literárneho textu, kde sú použité slová s danou hláskou/písmenom, obsahová analýza textu motivujúca žiaka na čítanie slabík, slov, viet, krátkych textov, písanie tlačného tvaru daného písmena. Druhá časť šlabikára obsahuje aj zdokonaľovaciu (čítankovú) časť, kde nácvik vyúsťuje do čítania textov rôznej náročnosti, ktoré sú rozdelené do piatich tematických celkov (texty o škole, o rodine, o prírode, o veciach a rozprávky). Okrem textov G. Futovej sa žiaci zoznámia aj s ďalšími slovenskými autormi, ako sú Š. Moravčík, K. Bendová, T. Janovic, F. Rojček, J. Uličiansky, F. Hrubín, J. Pavlovič, L. Feldek, M. Ferko, R. Ďurčo, A. Čobej, V. Šikulová.

Obidve časti šlabikára vychádzajú z „komunikačno-poznávacej koncepcie vyučovania slovenského jazyka a literatúry a kognitívnych predpokladov formovania kultúrnej gramotnosti dieťaťa“ (Hlavatá, 2015, s. 132). Rovnako spĺňajú ciele, ktoré sú uvedené na webovej stránke vydavateľstva Aitec, s. r. o. (<http://www.aitec.sk/produkt/hupsov-slabikar-lipka-2-cast--155>). Patrí sem predovšetkým dôraz na čítanie s porozumením prostredníctvom zmysluplných a pre žiakov atraktívnych textov, zvládnutie poznávacích a rečových kompetencií (percepčno-motorické zručnosti, pamäťové, klasifikačné a aplikačné zručnosti, analytické, tvorivé, informačné a komunikačné zručnosti), prirodzený spôsob osvojovania si reči, nadviazanie na skúsenosti pred vstupom do školy.

Treba však dodať, že *Hupsov šlabikár Lipka* kladie na kognitívny vývin žiaka prvého ročníka väčšie nároky, ako to bolo najmä v prvých dvoch vyššie spomínaných slovenských šlabikároch, ktoré sa uzatvárali nácvikom čítania. Prostredníctvom *Hupsovho šlabikára Lipka* by mal prvák na veľmi dobrej úrovni zvládnuť nielen prípravné (predšlabikárové) a nácvikové (šlabikárové) obdobie čítania, ale primeraným spôsobom začať zdokonaľovaciu (čítankovú) fázu, ktorá už patrí do pošlabikárovej etapy čítania. Naopak, menší priestor sa tu venuje precvičovaniu písania písaných písmen.

Všetky štyri slovenské šlabikáre, ako aj pracovné zošity nadväzujú na hláskovú analyticko-syntetickú metódu, ktorá vychádza z hovoreného prejavu. Ide tu o kombináciu analytického postupu (rozklad slova na slabiky a slabík na hlásky) a procesu syntézy (spájanie písmen do slabík a slov). To znamená, že žiak pri čítaní slabikuje (*čí-ta-me*). Deti sa takto učia spolu s čítaním aj písať, čím sa zoznamujú so všetkými písanými podobami hlásky. Hoci autori súčasných slovenských šlabikárov nadväzovali na hláskovú analyticko-syntetickú metódu normatívne platnú do roku 1989, uvedomovali si, že v rukách neskúseného učiteľa môže takáto metóda viesť k mechanickému spôsobu učenia, nedoceneniu individua-

lity dieťaťa i jeho záujmov, k odtrhnutiu školy od života, k pasivite či neochote žiaka ďalej sa rozvíjať a prehlbovať svoje čitateľské kompetencie. To viedlo k niekoľkým menším konceptným odlišnostiam medzi jednotlivými súčasnými slovenskými šlabikármi, ktoré však jednotne vychádzajú z rovnakej metódy získavania základných gramatických zručností, t. j. z hláskovej analyticko-syntetickej metódy.

2. Pluralita metód získavania základnej gramotnosti v minulosti a dnes

V dejinách slovenského šlabikára sa stretávame s viacerými metódami (napr. so slabikovou, hláskovou, globálnou metódou), ktorými človek mal v minulosti nadobudnúť základnú gramotnosť, a tak sa otvoriť „svetu“ vzdelanosti a poznania. V 18. storočí sa v slovenských šlabikároch (trnavskom 1725, prešporskom 1762 a dolnokubínskom cca 1771) uplatňovala slabiková metóda (najskôr výslovnosť slabík a až potom sa učili jednotlivé hlásky). Z ďalšej hláskovej metódy, používanej aj J. A. Komenským, vychádzal Pavol Doležal, ktorý bol autorom najstaršieho obrázkového slovenského šlabikára z roku 1751 (obrázkové šlabikáre sa ďalej tlačili celé 19. storočie). Tu sa deti učili čítať tak, že jednotlivé hlásky vyvodzovali z názorných obrázkov. Začiatkom 20. storočia sa začala pri učení počiatočného čítania uplatňovať tzv. globálna metóda, v rámci ktorej mali žiaci rozpoznávať celé (jednoduché) slová. Vychádzalo sa zo zistení psychológie, fyziológie, lingvistiky, že čítanie nie je pochod mechanický, ale myšlienkový. Nejde tu teda o skladanie písmenka k písmenku, ale človek číta naraz celé slová, či dokonca celé komplexy slov. Globálnu metódu v Československu spropagoval psychológ Václav Příhoda a na základe jeho publikácií bola vytvorená na Slovensku *Prvá kniha* (1930).

Popri globálnej metóde však bolo možné aj naďalej učiť podľa iných metód. Preto v medzivojnovom období autori šlabikárov spájali výhody rôznych metód. Z tohto obdobia sú známe slovenské šlabikáre: *Slniečko* – šlabikár a prvá písanka pre ľudové školy (vydaná v Matici slovenskej v roku 1934), šlabikáre s názvami *Hviezdička*, *Zornička*, *Záhradkár* zostavené Máriou Rázusovou-Martákovou (1940, 1941, 1946).

Metodická pluralita medzivojnového obdobia skončila vydaním šlabikára Juraja Brťku (1949), ktorý bol tvorený na základe analyticko-syntetickej metódy. Táto učebnica s typickými kresbami Ferdinanda Hložníka vychádzala zo sovietskej pedagogiky a bola po vydaní školského zákona v roku 1953 jediným šlabikárom, ktorý sa na Slovensku mohol používať až do roku 1990. Po roku 1990 vypísalo Ministerstvo školstva konkurz na vytvorenie nového šlabikára, do ktorého sa prihlásili dva autorské tímy, no tie pokračovali v tom, čo spoločne začali ako spoluautori Brťkovho šlabikára.

Dodnes učiteľom na 1. stupni ZŠ chýbajú také šlabikáre, ktoré by okrem tradičnej analyticko-syntetickej metódy zohľadňovali ďalšie alternatívne možnosti vyučovania počiatočného čítania a písania. Takéto prístupy nachádzame v rámci alternatívnych škôl prvej polovice 20. storočia, medzi ktoré patrí napríklad waldorfská škola, škola M. Montessoriovej, alternatívna škola C. Freineta, jenská škola, daltonská škola a iné, ako aj v moderných alternatívnych školách druhej polovice 20. storočia (napr. otvorená škola, globálna výchova, projektové vyučovanie, dramatická výchova, systém tvorivo-humanistickej metódy (THV-metóda).

Napríklad metóda čítania a písania podľa Márie Montessoriovej kladie dôraz na senzomotrické učenie. Vo vyučovaní sa používa práca s farbou a obťahovaním geometrických

tvárov. Osvojovanie abecedy prebieha pomocou zraku, sluchu, hmatu. Žiak hlásku nielen vyslovuje, ale tiež tvar písmena ohmatáva a neskôr ho obťahuje (Fabiánková, 1999, s. 25). V metódach vychádzajúcich z waldorfskej pedagogiky je zasa prítomná snaha, aby pri učení čítania a písania žiaci prešli vývojom od obrazu k znaku. V prvom ročníku žiaci čítajú iba to, čo sami napísali, a preto vyučovanie písania prebieha skôr ako vyučovanie čítania (systematické vyučovanie čítania prebieha až v druhom ročníku). Deti sa učia písať jednotlivé písmenká podľa obrázkových predstáv (z rozprávok, rozprávání). Prebieha rozvíjanie jemnej motoriky pomocou modelovania z prírodných materiálov, pletenia, čím sa pripravujú na vyučovanie písania (Santlerová, 1995, s. 34).

Pre žiakov, ktorí sú dyslektikmi, je vhodná metóda párového čítania, ktorá sa rozvíjala vo Veľkej Británii. Vychádza zo zistení, že pre rozvoj čitateľských zručností má veľký význam počúvanie čítaného textu, ktorý je sprevádzaný jeho vizuálnym sledovaním. Táto metóda zahŕňa dve fázy: simultánne čítanie (dobrý čitateľ, napr. rodič, učiteľ, číta synchronne so slabším žiakom) a nezávislé čítanie (nastáva podľa toho, ako sa dieťa v procese čítania zlepšuje; pri simultánnom čítaní dá signál svojmu partnerovi, aby čítanie prerušil a nechal čítať jeho samého; Fabiánková, 1999, s. 25).

Učiteľia by mali mať k dispozícii v rámci metodologickej plurality klasické i alternatívne učebnice (Alabánová, 2008, s. 107) a šlabikáre, a tak na ich základe rozvíjať čitateľské kompetencie žiaka s dôrazom na jeho individuálnosť. „*Metodická pluralita umožňuje učiteľovi vybrať si také metódy, prostriedky a formy práce, ktoré sú z hľadiska výsledku efektívne a z hľadiska času ekonomické, s prihliadnutím na ciele vytýčené učebnými osnovami, na schopnosti a intelektuálnu úroveň žiakov, ako aj na profesionálne schopnosti učiteľa.*“ (Alabánová, 2008, s. 107). Nové možnosti ponúka alternatívna pedagogika, ktorá hľadá ďalšie spôsoby edukácie vychádzajúce zo záujmov dieťaťa, flexibility jeho potrieb a dôraz kladie na objavovanie vecí, najmä na motiváciu.

3. Zásady uplatňované v súčasných slovenských šlabikároch

Šlabikáre by mali zohľadňovať individuálne rozdiely čitateľských zručností žiakov (niektorí prichádzajú do 1. triedy ZŠ s neznalosťou grafém a so žiadnymi čitateľskými zručnosťami, iní pred vstupom do školy poznajú grafémy a majú čiastočne zvládnuté čitateľské zručnosti), ako aj všeobecné zásady didaktiky, medzi ktoré patrí zásada primeranosti, názornosti, sústavnosti, uvedomenosti, spojenia školy so životom, aktivity a trvácnosti (Betáková – Jacko – Zelinková, 1984, s. 102 – 104). Tieto základné princípy uplatnené v šlabikári majú napomôcť tomu, aby sa splnili učebnými osnovami stanovené ciele a úlohy počiatočného čítania a písania. Zásady by mali byť východiskom pri výbere tej metódy v počiatočnom štádiu čítania, ktorá je „šitá“ pre jedinečnú osobnosť dieťaťa. Ďalej ukážeme, ako sa jednotlivé zásady odrážajú v súčasných slovenských šlabikároch.

3.1. Zásada primeranosti. Texty obsiahnuté v slovenských šlabikároch vydaných po roku 1989 sú v súlade s duševným vývinom dieťaťa, ktoré v šlabikári vidí symbol odlišujúci obdobie pred vstupom do školy a školské obdobie. Ide spočiatku o krátke (jednovetné až šesťvetné) a neskôr dlhšie texty, ktoré primeraným spôsobom zohľadňujú psychický vývin šesť až sedemročného dieťaťa a nadväzujú na jeho predchádzajúce čitateľské skúsenosti. V *Šlabikári Lipka II.* M. Nemčíkovej a J. Nemčíka sú to veršované texty s rýmovým zakončením i nerýmované texty s nižším stupňom obsahovej súdržnosti, ktoré sa tematicky via-

žu na rodinné prostredie, blízke okolie, záujmy detí, prírodu, ľudovú slovesnosť, rôzne zamestnania, národ. S výraznejšou štýlovou rôznorodosťou sa stretávame v *Hupsovom šlabikári Lipka II.*, kde sa popri literárnych textoch objavujú aj jednoduché populárno-náučné texty. Patria sem texty, ktoré tematicky i štýlovo nadväzujú na známy svet, mentálne i motorické zručnosti dieťaťa z predškolského obdobia, vyvolávajú v dieťati pocit istoty, zvyšujú dôveru vo vlastné schopnosti, eliminujú obavy spojené so vstupom do školy a s nárokmi, ktoré sú s touto zmenou spojené.

Výskum Dany Kollárovej uverejnený v roku 2012 v časopise *Jazyk – Literatura – Komunikace* ukázal, že prváci chcú predovšetkým texty, ktoré majú príbeh a súvisia s ich doterajšími skúsenosťami či kontaktom s realitou. Jedna z respondentiek doslova odpovedala: „*My chceme čítať nejaké príbehy. – A my chceme tak troška dospelé.* (Kollárová, 2012, s. 6) *Šlabikár II.* K. Štefekovej a R. Culkovej prináša texty, ktoré sú vysadené na celý riadok a rozvíjajú sa do zmysluplného príbehu s témou signalizovanou v nadpise (*O medovníkovom domčeku, Kvietok, Mladší brat, Gorila, Futbalová sobota* atď.). Ešte výraznejšie posilnenie príbehu možno sledovať v *Hupsovom šlabikári Lipka II.*, kde sa nachádza séria rôznych dobrodružstiev/príbehov, ktoré zažíva sympatická postavička Hups sprevádzajúca žiaka od začiatku prípravnej časti po koniec zdokonaľovacej časti šlabikára. S podobnou postavickou sa stretávame aj v *Šlabikári L.* Virgovičovej, ale Kuko tu plní skôr psychologickú funkciu. Imaginatívnosť spojená s Kukom motivuje dieťa prekonať strach z neznámeho prostredia a cudzích ľudí, aktívne sa zapojiť do vyučovania, ako aj rozvinúť svoj mentálny potenciál.

Šlabikárove texty zároveň pomáhajú dieťaťu objavovať svet dospelých, ktorý je ukrytý v písaných knihách. Nové informácie, ktoré tu dieťa získava, sú z rôznych oblastí reálneho každodenného života. Pre texty zahrnuté do 2. časti *Šlabikára* K. Štefekovej a R. Culkovej je charakteristické uplatnenie detského aspektu vyplývajúceho z komplementárnosti detského i dospelého komponentu (Kopál – Tarcalová, 1985, s. 9). Miera prítomnosti komponentu dospelého (sveta a veku dospelých) a komponentu dieťaťa (sveta a veku detí) pôsobí na procesualnosť, typologickú premenlivosť, a tým aj na hodnotovú úroveň textov obsiahnutých v tomto šlabikári. V tomto smere možno pozorovať výrazný rozdiel medzi *Šlabikárom Lipka* a *Hupsovým šlabikárom Lipka*. Kým *Šlabikár M.* a *J. Nemčíkovcov* výraznejšie odokrýva v dieťati cez „svet písmen, slabík a slov“ optiku dospelého, zameranú na formovanie pozitívneho vzťahu k prírode, rodičom, súrodencom, kamarátom, ku vlastnej krajine, *Hupsov šlabikár Lipka* sa viac obsahovo približuje hravému a imaginatívnemu pohľadu dieťaťa na svet.

3.2. Zásada uvedomenosti. Šlabikáre používajú viacero prostriedkov, ktoré pomáhajú prvákovi aktívne interiorizovať čítanie a písanie tak, aby sa obidve techniky stali prirodzenou súčasťou jeho vyjadrovacích a komunikačných schopností, teda čítania s porozumením a vytvárania spôsobilosti samostatne sa písomne vyjadrovať. Ide tu o snahu podporiť záujem dieťaťa o obsah čítaného textu, vytvoriť kladný vzťah ku knihám, a tým povzbudiť záujem prváka nielen o samotné čítanie, ale aj o nadobúdanie nových vedomostí. V *Šlabikári Lipka* J. Nemčíka a M. Nemčíkovej je to komponent dospelého, ktorý poukazuje na sklon detí učiť sa nové veci a nadobúdať harmonické vzťahy so svojím okolím. Motiváciu viac čítať a porozumieť čítanému text podporuje zasa v *Hupsovom šlabikári Lipka* veselá a deťom blízka postava škriatka, ktorá ich sprevádza od začiatku po koniec šlabikára.

3.3. Zásada názornosti. Dôležitú úlohu pri učení sa jednotlivých písmen zohrávajú obrázky, ktoré žiakom sprístupňujú vnímanie určitého písmena. S takýmito názornými/nápovednými obrázkami sa žiak stretáva na začiatku obidvoch častí *Šlabikára M. Nemčíkovej* a *J. Nemčíka* (s ilustráciami *Jarmily Dicovej-Ondrejčkovej*), *Šlabikára L. Virgovičkovej* (s ilustráciami *Viery Kardelisovej-Hrúzovej*), na začiatku 1. časti *Hupsovho šlabikára Lipka* (s ilustráciami *Alžbety Kováčovej* a *Venduly Hegerovej*), na okrajoch všetkých strán *Šlabikára K. Štefekovej* a *R. Culkovej* (s ilustráciami *Aleny Wagnerovej*). Takéto ilustrácie uľahčujú naučenie sa daného písmena v konkrétnom slove, v reálnej situácii, ktorú obrázok farebne vizualizuje. Dieťa si asociačne spája nové písmeno s jemu prístupnou vizuálnou situáciou a zároveň sa ho neučí izolovane. Na jednej strane sa takto podporuje syntetické myslenie dieťaťa a na druhej strane sa pred ním otvára možnosť učiť sa ďalšie písmená, spájať ich do slov, viet a stále väčších nadvetných celkov, aby obrázkom zachytenú situáciu bolo schopné prečítať v napísanom texte.

Aj pri počiatočnom čítaní dlhšieho napísaného textu v šlabikári sa vychádza z konkrétneho, vizuálneho podnetu, ktorý mu uľahčuje vnímanie jeho obsahu. Farebný obrázok teda nemá v šlabikári iba sprievodnú a doplňujúcu funkciu, ale je aj dôležitým impulzom k vytváraniu pozitívneho vzťahu k napísanému, k vytváraniu prvého čitateľského zážitku. Jeho miesto v šlabikároch však nevedie žiakov k tomu, aby si na základe obrázku vedeli vopred domyslieť čítané slovo, čo by spôsobilo oslabenie záujmu o čítanie a následnú pasivitu.

3.4. Zásada sústavnosti. Organizovanie učebnej látky v každom analyzovanom slovenskom šlabikári je založené na tom, aby mohli žiaci osvojované vedomosti a získané zručnosti čítania i písania jednotlivých písmen abecedy spájať do vzájomných súvislostí: slov a viet. Cvičenia a úlohy opakujú a zároveň prehlbujú predchádzajúce učivo na základe zapájania sensorického vnímania, motoriky a rečovej produkcie. V *Hupsovom šlabikári Lipka* sa podľa toho graficky a farebne rozlišujú typy úloh. Šlabikár *K. Štefekovej* a *R. Culkovej* zasa ponúka najmä v prípravnej fáze na každej strane poznámky pre učiteľa (napr. *Úlohy na cvičenie sluchového rozlišovania hlások na začiatku slova. Práca s nápovednými otázkami* a i.). Úlohy podporujúce zásadu sústavnosti zabezpečujú fixáciu učiva aj prostredníctvom rozlišovania medzi fonematicky blízkyimi hláskami (napr. H a CH, T a Ť) či graficky podobnými písmenami (napr. T a F; P a B). To posilňuje pozitívne a súčasne i kritické myslenie žiakov, pretože im ukazuje, čo všetko už vedia a zároveň, čo sa ešte môžu naučiť. Napríklad v *Šlabikári K. Štefekovej* a *R. Culkovej* sa stretávme s úlohami typu „Pozrite sa, čo už viem“ (*Odpíš písmená, ktoré už vieš prečítať. Vyfarbi oranžovou farbičkou okienka s písmenami, ktoré vieš prečítať a pod.*).

3.5. Zásada spojenia školy so životom. Prelína sa všetkými úrovňami šlabikára. V šlabikárových textoch sa zásada spojenia školy so životom prejavuje inklináciou k témam, ktorými dieťa žije za bránami školy: priateľstvá, súrodenci, rodičia, detské hry, zvieratká, písacie potreby, školské povinnosti a pod. Zmeny v živote a záujmoch detí v priebehu posledných vyše dvadsiatich rokov ovplyvnili tematické i obsahové zameranie jednotlivých slovenských šlabikárov. V porovnaní s predchádzajúcimi šlabikármi sa v poslednom *Hupsovom šlabikári Lipka* výraznejšie uplatňujú výdobytky modernej technológie (píla, počítačová klávesnica, experimenty a pod.), poznávanie blízkeho okolia sa oslabuje na úkor zvýraz-

ňovania encyklopedických vedomostí (napr. cudzokrajné zvieratá), ustupujú do úzadia najmä vzťahy s kamarátmi či súrodencami.

3.6. Zásada aktivity je spojená s heuristickými a autodidaktickými metódami, ktoré majú u žiaka formovať samostatný spôsob myslenia, objavovania. Slovenské šlabikáre ponúkajú žiakom úlohy na porozumenie textu, riadeného rozhovoru a rozprávania o ňom, vyfarbovanie obrázkov s ukrytými písmenami, sluchového určenia pozície hlásky v slove a pod. Žiaci, ktorí v čítaní výraznejšie napredujú, rozvíjajú svoje čitateľské zručnosti nielen prostredníctvom šlabikára, ale aj mimo vyučovacích hodín, napr. v čitateľských krúžkoch, vo vlastnej triednej knižnici, v rámci dramatickej výchovy, rôznych besiedok, zážitkového čítania v rôznych projektoch triedy či neskôr školy. Pre týchto žiakov sú najzaujímavejšie a veľmi motivujúce texty, ktoré sa nachádzajú v závere 2. časti jednotlivých šlabikárov.

3.7. Zásada trvácnosti. Podstatný význam majú fixačné metódy, prostredníctvom ktorých si žiak upevňuje poznatky tak, aby ich mohol kedykoľvek použiť. Významnú úlohu má pri opakovaní aj práca so šlabikárom počas domácej prípravy, ktorú žiaci nevnímajú negatívne, ale ako priestor pre prezentáciu svojej čitateľskej úrovne pred ostatnými príslušníkmi rodiny či pred rovesníkmi. Formy domácej prípravy sú rôzne: spoločné čítanie, hra na školu, dramatizácia textu a pod. S takto špecificky zameranými úlohami sa však v analyzovaných súčasných šlabikároch priamo nestretávame.

4. Zhrnutie

Didaktické zásady principiálne ovplyvňujú tvorbu šlabikára i prácu s ním. Tieto v šlabikári zdôrazňujú prirodzené postupy od jednoduchého k zložitému, od známeho k neznámemu (novému), od konkrétneho k abstraktnému a zohľadňujú univerzálne kognitívne i komunikatívne danosti dieťaťa. Slovenské šlabikáre vydané po roku 1989 uprednostňujú predovšetkým zásadu primeranosti, spojenia školy so životom a názornosti, ďalšie zásady sa uplatňujú v menšej miere a prirodzene sa posúvajú do vyšších ročníkov.

V súvislosti so stále zrastajúcimi problémami žiakov pri získavaní základných komunikačných kompetencií a gramotnosti absentuje v slovenskom školstve taká pluralita, ktorá by ponúkla učiteľovi postačujúce možnosti výberu efektívnej metódy s dôrazom na individuálne predpoklady každého prváka a so zreteľom na rozvíjanie jeho pozitívneho vzťahu k čítaniu a písaniu. Pluralita metód obsiahnutá v klasických i alternatívnych šlabikároch nemá viesť k bezuzdnosti, ale k správne plynulému čítaniu, ktoré sa pre dieťa nestane mechanickou, nútenou a bezduchou aktivitou, ale predpokladom k formovaniu tvorivého a kritického čítania i písania. Cieľom každého šlabikára je pripraviť žiaka na aktívnu tvorbu či recepciu nielen umeleckého textu, no i textov ostatných komunikačných sfér spojených s osobnostným rastom dieťaťa v procese jeho vzdelávania i v každodennom živote.

LITERATÚRA

- AKÁCSOVÁ, E.: *Šlabikár – najčítanejšia kniha*. „Týždeň–Nové školstvo“ (17. 9. 2007), č. 37. Dostupné na: <http://www.noveskolstvo.sk/article.php?145>
- ALABÁNOVÁ, M.: *Slovenský jazyk a literatúra v menšinových školách*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2008.
- BETÁKOVÁ, V. – JACKO, J. – ZELINKOVÁ, K.: *Teória vyučovania slovenského jazyka*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984
- FABIÁNKOVÁ, B. – kol.: *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno : Paido, 1999.
- HIRSCHNEROVÁ, Z. – MUNTÁGOVÁ, L. – NEMČÍKOVÁ, M. – FUTOVÁ, G.: *Hupsov šlabikár Lipka I. časť*. Bratislava : AITEC, 2013.
- HIRSCHNEROVÁ, Z. – MUNTÁGOVÁ, L. – NEMČÍKOVÁ, M. – FUTOVÁ, G.: *Hupsov šlabikár Lipka II. časť*. Bratislava : AITEC, 2013.
- HLAVATÁ, R.: *Šlabikár ako „vstupná brána“ do sveta výchovy i vzdelávania dieťaťa*. In: *(Przed)szkolne spotkania z lekturą*. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2015, s. 123 – 133.
- HRAŠKOVÁ, M.: *Práca s textom v literárnej komunikácii*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2015.
- KOLLÁROVÁ, D.: *Vnímanie šlabikára a písanej reči žiakmi 1. ročníka základnej školy*. Jazyk – literatúra – komunikace, 1, 2012, č. 1, s. 1 – 9.
- KOPÁL, J. – TARCALOVÁ, Ž.: *Literatúra pre deti a didaktika literárnej výchovy na prvom stupni základnej školy*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1985.
- NEMČÍKOVÁ, M. – NEMČÍK, J.: *Šlabikár Lipka pre 1. ročník ZŠ. 1. časť*. Šieste, upravené vydanie. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2003.
- NEMČÍKOVÁ, M. – NEMČÍK, J.: *Šlabikár Lipka pre 1. ročník ZŠ. 2. časť*. Šieste, upravené vydanie. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2004.
- PUPALA, B. – ZÁPOTOČNÁ, O.: *Čítanie sa učí ako spartakiáda*. „Týždeň–Nové školstvo“ (29.1. 2007), Dostupné na: <http://www.noveskolstvo.sk/print.php?86>
- SANTLEROVÁ, K.: *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno : Paido, 1995.
- ŠTEFKOVÁ, K. – CULKOVÁ, R.: *Šlabikár pre prvý ročník základných škôl. 1. časť*. Druhé vydanie. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 2010.
- ŠTEFKOVÁ, K. – CULKOVÁ, R.: *Šlabikár pre prvý ročník základných škôl. 2. časť*. Prvé vydanie. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 2007.
- VIRGOVIČOVÁ, L.: *Šlabikár pre 1. ročník základných škôl. II. časť*. Desiate vydanie. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2000.
- VIRGOVIČOVÁ, L.: *Šlabikár pre 1. ročník základných škôl. I. časť*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 2011.
- VIRGOVIČOVÁ, L.: *Šlabikár pre 1. ročník základných škôl. II. časť*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 2006.
- ZÁPOTOČNÁ, O.: *Čítanie na Slovensku*. „Nové školstvo“ (8. 9. 2008), Dostupné na: <http://www.noveskolstvo.sk/print.php?279>.
- ZELENAYOVÁ, E.: *Spoločenská korektnosť už od prvej triedy. (Nový Hupsov šlabikár Lipka dezorientuje najmenších školáčikov v ich prirodzenosti*. Slovenské národné noviny, 28, 2013, č. 49, s. 1.
- Čaplovič si posvieti na šlabikár. Príbeh o dvoch oteckoch prešetriť úradníci. Nový čas, 23, 2013, č. 278, s. 6.

MÁME NA TO PRÁVO? PÍSANIE JOTY PO TVRDEJ SPOLUHLÁSKE V CUDZÍCH SLOVÁCH V DRUHOM ROČNÍKU PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

PaedDr. Mária Beláková, PhD.

*Katedra slovenského jazyka a literatúry
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave*

Požiadavka prispôbiť sa súčasnej spoločenskej situácii, globalizácii a požiadavkám vyšších politických celkov sa veľmi citelne prenáša aj do vyučovacích stratégií a koncepcií. Komunikačný model, usilujúci sa reagovať na spoločenské zmeny, napriek mnohým víziám a úsiliam daktorých pedagógov sa nedočkal svojho naplnenia v pravom zmysle slova. Primárnou úlohou komunikačno-zážitkového vzdelávania je priblížiť učebný obsah žiakovi v jemu prijateľnej, zaujímavej a v praxi využiteľnej podobe. Zvlášť to platí o výučbe materinského jazyka, ktorý je špecifický tým, že o obsahu predmetu informuje, učí prostredníctvom obsahu samého, t. j. materinský jazyk učíme materinským jazykom (jazykový systém si žiak osvojuje, resp. mal by, prostredníctvom vlastných rečových prejavov). Jazyk sa stáva nielen cieľom zvládnutia učiva, ale je zároveň prostriedkom na dosiahnutie cieľa = jazykových a rečových kompetencií. „*Cieľom výučby slovenského jazyka na primárnom stupni vzdelávania je naučiť spisovný jazyk na takej úrovni, aby ho žiaci vedeli používať v praktickom živote*“¹.

V súvislosti so spracúvanou problematikou len na margo upozorníme na slovné spojenie „použitie v praktickom živote“. Aké vekové obdobie si máme pod týmto pojmom predstaviť? Máme na mysli praktický život dospelého jedinca alebo momentálne každodenné potreby žiaka? Vzhľadom na komunikačný model, ktorý sa Štátny vzdelávací program usiluje posilniť, by sme uvažovali o druhej možnosti a potrebe využívať jazykové poznatky v komunikácii primeranej veku žiaka. Otázka, ktorú si kladieme, je výsledkom uvažovania nad obsahovým a výkonovým štandardom vzdelávania v oblasti *Jazyk a komunikácia na primárnom stupni*, konkrétne v 2. ročníku. Požiadavky, ktoré kladie Štátny vzdelávací program ISCED1 na jazykové vzdelávanie v problematike pravopisu joty a ypsilon, považujeme za neprimerané veku a náročné pre žiakov, ktorí si ešte nestihli osvojiť základné pravidlá materinského jazyka. Máme na mysli cieľovú požiadavku „*vedieť identifikovať tvrdé spoluhlásky, rozlišovať ich... a uplatniť pravopis i/í po tvrdých spoluhláskach v cudzích slovách (kino, kimono...)*“². Za povšimnutie tu stojí viacero prvkov. Prvá otázka, opierajúca sa o komunikačno-zážitkové vzdelávanie, znie: „Ktoré z cudzích slov, po ktorých sa píše po tvrdej spoluhláske jota, dieťa vo veku 8 – 9 rokov využije vo svojej komunikácii a praktickom živote? Ktorým slovám by malo venovať pozornosť? Nemal by pedagóg azda vychádzať pri komunikačnom vzdelávaní z rečových aktov žiaka, z jeho komunikácie, a tým aj zo slovnej

¹ *Vzdelávací štandard. Slovenský jazyk a literatúra – primárne vzdelávanie*, 2014, s. 2.

² Tamže, s. 16.

zásoby, ktorú dieťa bežne používa?“ Prirodzene, podporujeme rozširovanie pasívnej i aktívnej slovnej zásoby, no požiadavka naučiť pravopis cudzích slov žiakov druhého ročníka sa nám javí ako neopodstatnená.

Prihliadnuc na prirodzený vývoj dieťaťa a na spôsob, akým si osvojuje základné jazykové pravidlá, nemôže byť cieľová požiadavka vzdelávacieho štandardu naplnená. Dieťa si osvojuje materinský jazyk počúvaním a následným napodobňovaním rečových aktov. Ako primárna aktivita sa tu prejavuje počúvanie, definovaná aj ako jedna zo základných kompetencií vo vyučovaní – počúvanie s porozumením. Dieťa teda najprv slovo počuje, na základe kontextuálnych faktorov mu priraduje istý význam, vizualizuje si ho a následne sa usiluje správne ho vysloviť. Napísanie slova je len výsledkom toho, že dieťa slovo pochopilo a uchopilo. Slovná zásoba, ktorou disponuje, sa zväčša zakladá na počutí a na základe neho dieťa aj slová vyslovuje. Ak pochádza z nárečového prostredia západného Slovenska, jeho výslovnosť bude tvrdá bez ohľadu na pravopis. Naopak, žiak zo stredného Slovenska vyslovuje mäkko a dodržiava výslovnosť mäkkého „l“ pred hláskami „i, e“.

Mohla by vzniknúť otázka, prečo sa pristavujeme pri problematike výslovnosti v otázke pravopisu po tvrdých spoluhláskach. Vidíme tu istý problém, a to najmä v spomínaných západoslovenských oblastiach, kde dieťa vstupujúce do školy nepoužíva vo výslovnosti mäkké hlásky. Tak nevysloví slovo lipa [l'lipa], ale tvrdo [lipa], nevysloví [xladnička], ale [xladnička], [ňikto] je preňho [nigdo] a pod. Pre dieťa s takouto rečovou skúsenosťou nejstávajú mäkké spoluhlásky, preto by na základe výslovnosti všade písalo ypsilon. Túto nevedomosť sa u žiaka usilujú odstrániť pedagógovia už v prvom ročníku, keď sa dieťa pri čítaní naučí, že ak za daktorými spoluhláskami nasleduje jota alebo samohláska „e“, treba túto spoluhlásku prečítať mäkko. Dieťa to však ovláda len do tej miery, pokiaľ vidí slovo napísané. V ústnej komunikácii, myslíme tým bežnú komunikačnú prax, bude používať nárečie bez zmäkčenia spoluhlások. Je to v poriadku, pokým sa dieťa nestretne s problematikou písania joty po spoluhláskach, ktoré sa čítajú (vyslovujú) tvrdo. Interferencia, ktorá tu vzniká tým, že dieťa si osvojí princíp „zmäkčovania“ predchádzajúcej spoluhlásky, spôsobuje v tomto veku žiakom veľký problém. Podľa princípov komunikačného modelu by sme mali žiakom umožniť vo väčšej miere komunikovať, vytvárať vlastné rečové prejavy (hoci aj s chybami, ktoré môže pedagóg korigovať), aby na základe vlastných komunikátov zisťovali, čo je vzhľadom na spisovnú formu správne a čo nie. Mali by sme teda pracovať s domácim, materinským jazykom. Kladieme si však znova otázku: Do akej miery má učiteľ v druhom ročníku možnosť dať priestor žiakom, aby rozprávali, komunikovali na požadovanej úrovni? Nedostatočné rečové zručnosti, nedostatok času na obohacovanie slovnej zásoby a v neposlednom rade preberanie viacerých jazykových javov naraz (ako aj pravopis domácich a cudzích slov v 2. ročníku) má negatívny dopad na žiacke vedomosti.

Vynára sa tiež otázka: Čo je primárnou úlohou materinského jazyka? Naučiť správne používať domáci jazyk alebo vedieť správne napísať cudzie slová, ktoré si žiak osvojí ako encyklopedické vedomosti?

Jednou z požiadaviek kladených na zvládnutie tematického celku o tvrdých spoluhláskach je aj „zvládnuť pravopis i/y v cudzích slovách (kimono, kino...)“. Pre jazykovedca či jazykom sa zaoberajúceho používateľa nepredstavujú cudzie slová až taký veľký problém, hoci ruku na srdce – kto z nás si z času na čas nevyhľadá cudzie slovo v slovníku? Pravidlá

slovenského pravopisu³ rozlišujú cudzie slová úplne a čiastočne zdomácnené a nezdomácnené, pri ktorých sa zachováva pôvodný pravopis. Žiaci by sa mali teda zaoberať pravopisom zdomácnených slov, pri ktorých platia dve pravidlá: 1. pri úplne zdomácnených slovách sa dodržiavajú zásady domáceho pravopisu, v súlade s výslovnosťou slova⁴ (napr. *džínsy*); 2. pri slovách, ktoré nie sú zdomácnené úplne, sa tiež uplatňuje domáci pravopis s rešpektovaním výslovnosti, no slovo si zachováva aj svoje pôvodné znaky, napr. v slove *chirurg* (gréckeho pôvodu) sa ponechala jota.

Žiaci 2. ročníka by mali podľa požiadaviek štandardov zvládnuť písanie joty v cudzích slovách po tvrdej spoluhláske. Len pre zaujímavosť sme v Pravidlách slovenského pravopisu spočítali takéto slová pri heslových slovách pod písmenom „K“. Slova, v ktorých sa po tvrdej spoluhláske nachádza jota, sme napočítali vyše 160! A to len pri jedinom písmene! Koľko takýchto slov by sme našli v celej príručke? Pýtame sa preto: ktoré z týchto slov si má žiak 2. ročníka osvojiť, aby splnil požiadavku výkonového štandardu? Vzniká tu dojem, že chceme zo žiakov vytvoriť malé encyklopédie – so znalosťou obrovského množstva cudzích slov, no bez ich hlbšieho pochopenia. Ide nám tu teda skutočne o naplnenie požiadaviek komunikačného modelu? A ako sa k situácii stavajú učitelia? Deťom podávajú siahodlhé zoznamy tých slov, ktoré považujú za vhodné, aby sa ich naučili naspamäť a pri kontrolnom diktáte dosiahli dobré výsledky. Skutočne ide v modernom vzdelávaní o toto? Ako často dieťa vo svojej bežnej komunikácii použije napríklad slovo *mohyla*, *chirurg*, *lyko*, *nylon* či stovky iných?

Žiak 2. ročníka nemá osvojené ani základné pravidlá materinského jazyka, preto nepovažujeme za vhodné narúšať proces osvojovania cudzími prvkami. Ďalším problémom, ktorý tu vyvstáva, sú pravopisné princípy. Vo všeobecnosti poznáme štyri princípy: fonemický, morfemický, gramatický a etymologický princíp. Žiak prvého stupňa vníma slová na základe auditívnych signálov, teda ak v slove počuje mäkkú spoluhlásku, zaznačí ju mätko, resp. napíše za ňou jotu. Ak počuje tvrdú, prirodzene ju zaznačí ako tvrdú, čo sa prejaví aj v tom, že napríklad v slovách *Edita*, *Martin* napíše ypsilon (*Edyta*, *Martyn*). Mali by sme to za istých okolností považovať za pozitívny znak, pretože žiak pochopil, že po tvrdej spoluhláske v domácich slovách nasleduje ypsilon. Vysvetlí však niekto druhákovi, že tieto mená nie sú domáceho pôvodu? To by však predpokladalo, že aj pedagóg sám ovláda pôvod všetkých slov. Morfemický a gramatický princíp sa v druhom ročníku neuplatňuje a nemal by sa uplatňovať ani etymologický, pretože sa žiaka dotýka až vo chvíli, keď si začína osvojovať obojaké spoluhlásky a vybrané slová. A práve s etymologickým princípom máme v rozpracovanej problematike dočinenia.

Žiaci si často mýlia notoricky známe dvojice slov, ako napríklad *ryža* – *rizoto*, *Milka* – *mýlka*, *byť* – *biť* a pod., pretože predpokladajú rovnaký pôvod slov, t. j. domáci. Zamyslime sa nad tým, ako by sme žiakom vysvetlili, prečo sa napríklad slovo *divadlo*, vyslovené mätko, píše s jotou a *dinosaur*, ktoré vyslovíme tvrdo, tiež s mäkkým „i“. Môžeme im povedať, že prvé je domáce a druhé cudzie, ale vo svojej podstate to dieťa nepochopí a my sme mu nesprostredkovali dostatočnú informáciu. Totiž fakt, že slovo je cudzieho pôvodu, nie je vysvetlením a zároveň zárukou, že sa po tvrdej spoluhláske bude písať jota. Dieťa má

³ *Pravidlá slovenského pravopisu*. Zost. S. Ondrejovič et al. Bratislava : Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra, 2000. s. 38

⁴ Tamže.

NÁMETY A ROZHĽADY

teda právo položiť otázku: „Prečo sa napríklad slová *git*, *girlanda*, *gilotína* píšu s jotoú a slovo *gyps* s ypsilonom? Neplatí predsa pravidlo, že pri cudzích slovách po tvrdej spoluhláske píšeme „i“?“

Pri písaní ypsilonu a joty po tvrdých spoluhláskach v cudzích slovách by mal žiak zákonnite ovládať etymologický princíp, čiže spôsob prebrania slova a jeho pôvod. Nie je však možné, aby to žiak druhého ročníka zvládol a pochopil. Na základe doterajších vedomostí a skúseností nevie a nemôže zistiť, že slová *história*, *filozofia*, *dinosaurus* a pod. sú gréckeho pôvodu. Má preto právo povedať: „Ja to neviem, nerozumiem tomu.“ Má tiež právo, aby pri písaní kontrolného diktátu alebo pravopisného cvičenia tipoval, v ktorom slove napíše jotu a v ktorom ypsilon. A tiež má právo na pocit neúspechu pri nezvládnutí niečoho, čo možno nezvládame ani my sami.

LITERATÚRA

Pravidlá slovenského pravopisu. Zost. S. Ondrejovič et al. Bratislava : Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra, 2000, s. 38 – 42.

Slovník cudzích slov. R. Buchtelová et al. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997.

Štátny vzdelávací program. Primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy. Vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 6. 2. 2015 pod číslom 2015-5129/1758:1-10A0 pre základné školy s platnosťou od 1. 9. 2015.

Vzdelávací štandard. Slovenský jazyk a literatúra – primárne vzdelávanie. 2014.

PROJEKTY E-TWINNING A VYUČOVANIE SLOVENSKÉHO JAZYKA A LITERATÚRY

Mgr. Ľudmila Šupáková

*Základná škola nár. um. Ľ. Podjavorinskej s materskou školou
v Bzinciach pod Javorinou*

Internetový portál e-Twinning je zameraný na spoluprácu učiteľov a žiakov z celej Európy. Program sa zameriava na podporu využívania moderných informačných a komunikačných technológií a vytvárania partnerstiev európskych škôl. Umožňuje škole nájsť partnerskú školu, s ktorou môže realizovať inovatívne školské projekty v rámci vyučovania v bezpečnom virtuálnom prostredí.

S mojimi žiakmi zo Základnej školy nár. um. Ľ. Podjavorinskej s MŠ v Bzinciach pod Javorinou sme úspešne ukončili prácu už na treťom e-Twinning projekte, získali sme slovenské i európske certifikáty kvality a naše projekty boli vysoko hodnotené medzi najlepšimi projektmi na Slovensku. Preto si dovoľujem podeliť sa s kolegami slovenčinármi so svojou malou radosťou i poznatkami.

Našou partnerskou triedou boli žiaci zo Základnej školy Václava Havla v Poděbradoch v Českej republike. Projekty boli zamerané na rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov 2. stupňa ZŠ, podporovali záujem žiakov o čítanie a hlavne podporovali ich tvorivé schopnosti – tvorivé písanie. Konečným výsledkom boli spoločné zborníky literárnych pokusov žiakov našich dvoch škôl.

Prvý spoločný projekt sme ukončili so žiakmi 8. ročníka v roku 2014 a výsledkom bol 1. slovanský zborník, zborník literárnych pokusov našich žiakov. Žiaci vyhľadávali texty národných autorov s témou ročných období, vymieňali si ich, čítali, pracovali s nimi, navzájom si vytvárali rôzne úlohy. Čítanie textov a ich emocionálne prežívanie bolo potom motiváciou k vlastnej tvorbe. Tak vznikol zborník básní českých a slovenských autorov – našich žiakov. Českí partneri obsadili v národnej súťaži v ČR 1. miesto a získali tak financie na stretnutie s nami. Trojdňový výlet a spoločné stretnutie u nás bolo pre žiakov krásne a nezabudnuteľné.

Tieto dve triedy, už ako deviataci, pracovali aj na druhom projekte – 2. slovanský zborník encyklopedický. Tu vynikla i kompetencia iniciatívnosti – byť prospešný pre druhých. Naši žiaci pracovali s deťmi v materskej škole. Zhromažďovali, študovali a triedili materiál o flóre a faune svojich regiónov – Polabie a Biele Karpaty. Fotografovali rastliny a živočíchy a upravovali fotografie. Tiež sa venovali tvorivému písaniu – písali básne o prírode pre deti v materskej škole, prezentovali ich deťom v MŠ, pracovali s deťmi, motivovali ich k učeniu a snažili sa uľahčiť im aj príchod do školy. Vytvorili spoločný zborník vlastných prác 2. slovanský zborník encyklopedický. Básne sú určené deťom, doplnené sú vlastnými fotografiami.

Tretí spoločný projekt už bol dielkom našich ďalších tried – šiestakov. Ukončili sme ho v júni 2016 a výsledkom je 3. slovanský audiozborník. Žiaci oboch tried sa rozdelili do šiestich skupín a vytvorili tak šesť zmiešaných česko-slovenských skupín. V skupinách písali báje, po každej časti báj odoslali skupine partnerov, ktorá v písaní pokračovala. Každá báj je písaná česko-slovensky, a to v šiestich častiach. Českí partneri zvolili tému, vymysleli názov, napísali úvod a dej ďalej rozvíjali Slováci. Takto si vedúci skupín na oboch stranách mailom báj vymenili šesťkrát, rozuzlenie príbehu a záver napísali Slováci. Ku každej báji vypracovali naši žiaci slovensko-český slovníček, porovnali hláskoslovie a lexiku našich slovanských jazykov. Na záver sme báje nahrali, a to tak, že každý žiak čítal časť báje v materinskom jazyku partnerov. Tento audiozáznam bol podkladom pre vydanie spoločného 3. slovanského audio zborníka – bájí všedných i nevšedných.

Počas práce na projektoch žiaci čítali texty, rozoberali ich, motivovali a inšpirovali sa k vlastnej tvorbe. Spoznávali autorov oboch národných literatúr, tvorili zaujímavé úlohy k textom pre svojich partnerov, spoznávali ich krajinu a bydlisko, ich život. Učili sa vyhľadávať a triediť informácie. So žiakmi sme vytvárali videozáznamy, kde prednášali svoje texty, oboznamovali partnerov so svojím bydliskom a jeho zaujímavosťami, pozývali k rozhovorom a aktivitám aj predstaviteľov obce, mesta, resp. inej inštitúcie, u nás Múzea Ľ. Podjavorinskej. S partnermi sme sa stretávali na spoločných hodinách – videokonferenciách, kde si tiež čítali texty v oboch jazykoch, rozprávali sa k danej téme a vzájomne sa spoznávali. Žiaci fotografovali, upravovali fotografie, nakrúcali videozáznamy. Učili sa vystupovať pred kamerou a urobiť jednoduchú reportáž, sprevádzať priateľov našou obcou, pamätnou izbou spisovateľky Ľ. Podjavorinskej, komunikovať s priateľmi cez elektronické médiá. Žiaci sa spriatelili a komunikovali aj na sociálnej sieti a cez mail.

Projekty e-Twinning máme začlenené do ŠkVP a do tematických výchovno-vzdelávacích plánov slovenského jazyka a literatúry na daný školský rok a, samozrejme, vychádzajú z učebných osnov. Zodpovedajú prierezovým témam tvorba projektu a prezentačné zručnosti, čiastočne aj regionálna a multikultúrna výchova.

Naše projekty rozvíjali kompetencie v oblastiach komunikácia v materinskom jazyku a v cudzom, i keď blízkom slovanskom jazyku, práca s IKT, schopnosť pracovať v tíme, schopnosť vyriešiť problém, využiť poznatky z jednotlivých predmetov – slovenský jazyk a literatúra, informatika, geografia i biológia, prejaviť zanietenosť a snahu.

Čo dala práca na projektoch žiakom? Bolo to spoznanie nových priateľov, učenie sa a práca netradičným spôsobom, radosť z práce, očakávanie niečoho nového, aktivita všetkých žiakov, upevnenie kolektívu triedy, možnosť byť prospešný a zažiť úspech, a to hlavne u slabších žiakov, možnosť porovnať sa s českými partnermi a hodnotiť svoju prácu.

Počas práce na projektoch som sa utvrdila v presvedčení, že nie je podstatné hodnotiť u žiakov len vedomosti preukázané na testoch, písomných prácach a pri odpovediach, ale aj ich schopnosť vyriešiť problém, využiť pritom svoje poznatky, prejaviť nadšenie a snahu. A tú moji žiaci pri práci na projektoch naozaj prejavili. Veľmi ma potešilo a milo prekvapilo to, s akým zanietením vymýšľali a pripravovali úlohy pre partnerov, ako pracovali na úlohách, ktoré sme dostali my, ako disciplinovane čítali texty v cudzom jazyku a písali vlastné básne alebo prózu, ako si navzájom pomáhali a pobádali sa. Najzaujímavejšie bolo pozorovať ich pri plánovaní a vymýšľaní scenárov a scén, keď pre partnera tvorili videá, a tak prezentovali seba, školu a obec a dokumentovali našu prácu. S partnermi sa naozaj skama-

NÁMETY A ROZHĽADY

rátali a komunikovali aj na sociálnych sieťach. Najväčšie očakávanie a radosť však vládli v triede vtedy, keď sme sa s partnerskou školou spojili cez videohovory a keď žiaci dostali do rúk našu spoločnú zbierku literárnych pokusov.

Práci na projekte som obetovala dlhé hodiny svojho voľného času za počítačom. V čom bola práca na projektoch osožná pre mňa? V rámci programu e-Twinning som absolvovala seminár, kontinuálne vzdelávanie aj e-learningový kurz a postupne som získavala a rozširovala si základné informácie a poznatky o projekte, ako aj základné zručnosti v priestore na spoluprácu. Zúčastnila som sa medzinárodných kontaktných seminárov – dvoch v Českej republike a jedného v Nemecku. Všetko toto výrazne ovplyvnilo moju prácu učiteľky. Získala som mnohé podnety, ako žiakom netradične prezentovať učivo v mojich predmetoch, ako ich motivovať k práci, k učeniu, prakticky im ukázať, aké dôležité je učenie sa cudzích jazykov. Spoznala som sa s mnohými učiteľmi z európskych krajín a mala som možnosť v neformálnych rozhovoroch porovnávať systémy školstva, podmienky práce učiteľa, metódy, formy, ktoré využívajú pri sprostredkovaní učiva svojim žiakom. Veľmi mi imponovala bezprostrednosť, neformálnosť a srdečnosť kolegov z viacerých krajín, ich otvorenosť a tolerantnosť. Veľmi prospešná bola pre mňa aj komunikácia v cudzom jazyku, práca s IKT a v neposlednom rade aj možnosť spoznať miesta, ktoré som dovtedy nenavštívila.



Niektorí účastníci projektu

Vydanie všetkých troch zborníkov bolo na pleciah kolegu, riaditeľa partnerskej školy Mgr. Vlastimila Špinku. Ešte raz mu úprimne ďakujem. Bol to pán riaditeľ, ktorý aj projekty vymýšľal, on si našu školu vyhľadal na portáli e-Twinning a ponúkol nám spoluprácu. Naša spolupráca sa neskončila s prvým projektom, úspešne pokračovala a pravdepodobne ešte

NÁMETY A ROZHĹADY

bude pokračovať. Napokon, na svojich projektoch začínajú pracovať i ďalšie moje kolegyně. V nadväznosti na projekt e-Twinning sa naša škola uchádzala aj o projekt Erasmus+ v akcii Mobilita pracovníkov v oblasti školského vzdelávania a boli sme úspešní. Viacerí naši učítelia mohli navštíviť partnerskú školu v ČR v Poděbradoch, ale aj českí partneri nás. V rámci týchto pre nás veľmi podnetných a príjemných pobytov sme odučili aj spoločné česko-slovenské hodiny literatúry práve v našich „etwinningových“ triedach.

Podporu a pochopenie som mala aj vo vedení školy a v kolegoch, hlavne v triednej učiteľke zúčastnených žiakov, ale aj vo vedení obce a v rodičoch. Aj vďaka nim sa môžeme tešiť z výsledkov našej práce.



Ukážka prác z projektu

Proč existují lidé bez domova?

Slovenská Republika: Matej Majtás, Ján Gubiš, Oliver Muth

Česká Republika: Andrea Geldnerová, Matěj Hruška, Klára Jandová, Petr Tomek

Z jedné vody a hlíny vznikl bůh jménem Bezdoděj, byl to bůh lidí bez domova. Se svou ženou Bezdomézou měl šest dětí. Tři ženy a tři muži. Alibaba – bůh zaklínadel, Smrk – bůh stromů, Mozek – bůh moudrosti, to byli muži. Teraz ženy: Kompóta – bohyňa kompótu dávala ľuďom ovocie, Recyclecka – recyklovala odpadky, Namora – bohyňa nočných mŕ. Tri ženy a traja muži sa spojili, aby pomáhali ľuďom bez domova.

Rozhodli se pomoci lidem bez domova, ale chtěli zůstat v utajení. Báli se vyzrazení. Mají přeci tajemnou kouzelnou moc pomáhat tam, kde je třeba. Vyhlédli rodinu, která žila v igelitové skrýši na kraji lesa s třemi malými dětmi. Žili opravdu v nouzi. První chtěl pomoci Alibaba. Zaklel rodinu takovým způsobem, aby byla celá rodina zdravá a lépe snášela útrapy bydlení bez domova.

NÁMETY A ROZHĽADY

Smrek pomohol s drevom, aby im nebolo zima a aby mali čím kúriť. Mozok dal ľuďom rozum, Kompóta dala ľuďom ovocie a iné jedlo, Recyklecka zrecyklovala všetky odpadky. A Namora? Tá radšej nepomohla s ničím. Rozmýšľala, čo je pre ľudí bez domova najdôležitejšie a ako im pomôcť čo najlepšie.

Namora vymyslela, že by jim Smrk mohl ze dřeva postaviť dům. A tak se začalo rychle stavět, obětavě pomáhali všichni bohové. Smrk dodal stavební dřevo, Alibaba dřevo kouzelně zaklel, to aby dobře drželo a Mozek statečně pomáhal stavět. Když byl dům postaven, Kompota dodala skvělé jídlo a Namora s Recyklací zajistily starší nábytek. A z lidí bez domova se tak stali lidi s domovem. Byli šťastní až do chvíle, kdy objevil bůh Stafylokok (bůh nemocí), kterému se to nelíbilo, a proto na ně poslal mnoho hrozných nemocí: mor, zápal plic a mnoho dalších. Když si toho sourozenci bohové všimli, byli moc smutní, a rozhodli se něco udělat, pomoci lidem, kteří již moc zakusili zlého osudu. Přemýšleli celou noc a nakonec přišli na to, že zavolají svého bratrance boha Léka (bůh léků), aby jim pomohl a společně pomohou snad již naposledy celé rodině. Boh Lék im dal lieky, aby ich už nikto nikdy nemohol zakliať k zlému.

Rodina bola veľmi rada, že má dom, či už malý a či veľký. Všetci bohovia boli na seba hrdí, že pomohli ľuďom bez domova. Tato Bezdodej bol veľmi šťastný a hrdý na svojich synov a dcéry. A tak rodina žila ďalej spokojne, šťastne a hlavne, že nemala choroby, ktoré by ich mohli ohroziť.

Prší

(Na motivy *Jarná modlitba* – Milan Rúfus)

Simona Krebsová

Prší, prší, to je šťastí,
zase môžem bežať v dešti.
Dělať rúžné pokusy,
chytat kapky do pusy.

Cákat vodu na kámošky,
namáčet si v louži nožky.
Cákat vodu z kaluže,
býť promočen až do kúže.

To jsme skvěle promočení,
já i moje vysvědčení.
Špatné známky mizí v dešti,
Prší, prší, to je šťastí.

Túžba po zime

Karolína Hrončoková

Pozerám sa z okna,
nič ma nebaví.
Chýba mi ten pekný sneh
ligotavo belavý.

Chýbajú mi zasnežené stromy
a cencúle visiace zo strechy.
Chýba mi,
že nemôžem v snehu robiť neplechy.

Chýbajú mi záveje
aj snehový jazyk.
Chýba mi,
že na okno mi nemaľuje mrázik.

Ale ešte nie je koniec,
zima iste zavíta
a ja budem
šťastím úplne opitá.

KAM KRÁČALI ŠKOLSKÉ KNIŽNICE NA SLOVENSKU V ROKOCH 2011 – 2015 A NÁVRHY NA RIEŠENIE ICH SÚČASNEJ SITUÁCIE¹

Tibor Hujdič

Propagátor čítania detí a deťom, Bratislava

Pedagogicko-organizačné pokyny MŠVVaŠ SR na šk. rok 2016/2017:

1.5.3. Predčitateľská a čitateľská gramotnosť

5. MŠVVaŠ SR vyhlasuje školský rok 2016/2017 za Rok čitateľskej gramotnosti. Odporúča riaditeľom škôl ako prioritnú úlohu intenzívny rozvoj čitateľskej gramotnosti vo všetkých vzdelávacích oblastiach v základných školách s odporúčaním využiť disponibilné hodiny v rámci ŠkVP.

A. Prehľad stavu školských knižníc 2011 – 2015

Údaje uvedené v tomto prehľade sú čerpané z materiálov *Analýza stavu školských knižníc* za roky 2011 – 2015. Autorkou týchto materiálov je ústredná metódička pre školské knižnice Mgr. Rozália Cenigová zo Slovenskej pedagogickej knižnice. Citujeme aj z materiálu *Smernica IFLA/UNESCO pre školské knižnice* a materiálu *Model školskej knižnice*.²

1. Počet školských knižníc

V roku 2011 sme školskú knižnicu mali na 58 % škôl. O štyri roky neskôr v roku 2015 je školská knižnica už iba na 49 % škôl! Dostali sme sa do situácie, keď školskú knižnicu má menej ako polovica škôl. Medzi rokmi 2011 až 2015 zaniklo 130 škôl. V tom istom čase sa znížil počet školských knižníc o 361. Z uvedeného je zrejmé, že knižnice zanikajú rýchlejšie ako školy a zrušenie knižníc sa nedá vysvetliť iba zrušením škôl. Navyše, nie je pravdepodobné, že všetky zaniknuté školy mali školskú knižnicu.

¹ Vypracované pre Slovenskú komoru učiteľov.

² Iné zdroje:

<http://www.spgk.sk/>

<http://www.spgk.sk/?zbornik-prednasok-zo-6-medzinarodnej-konferencie>

<http://www.spgk.sk/?medzinarodna-konferencia-skolske-kniznice-ako-informacne-a-kulturne-centra-skol>

<http://www.spgk.sk/?zbornik-prednasok-z-8-medzinarodnej-konferencie>

<http://www.spgk.sk/?zbornik-prednasok-z-9-medzinarodnej-konferencie-skolske-kniznice-ako-informacne-a-kulturne-centra-skol>

<http://www.spgk.sk/?zbornik-z-10-medzinarodnej-konferencie-skolske-kniznice-ako-informacne-a-kulturne-centra-skol>

<http://www.spgk.sk/?podujatia-na-rozvoj-citateľskej-gramotnosti>

<http://www.spgk.sk/?model-skolskej-kniznice>

http://www.spgk.sk/swift_data/source/2013/smernica_ifla_unesco_pre_skolske_kniznice.pdf

http://www.spgk.sk/swift_data/source/2015/Methodicke_opory_k_lekciam_informacneho_vzdelavania.pdf

NÁMETY A ROZHĽADY

Trend je jednoznačný – školské knižnice nekompromisne zanikajú. V čase, keď slovenskí žiaci v medzinárodných meraniach PISA zameraných na čitateľskú gramotnosť dosahujú slabé výsledky, sa školské knižnice pre väčšinu škôl stali luxusom. Je možné zmeniť kritickú situáciu s čitateľskou gramotnosťou našich žiakov bez funkčných a kvalitných školských knižníc?

Rok	Celkový počet škôl	Počet škôl so školskými knižnicami	Koľko škôl má školskú knižnicu v %	Školy, ktoré nemali školskú knižnicu	Školy, ktoré nemali školskú knižnicu v %
2011	3 350	1 945	58,0 %	1 405	42,0 %
2012	3 321	1 812	54,5 %	1 509	45,5 %
2013	3 301	1 759	53,3 %	1 542	46,7 %
2014	3 226	1 633	50,6 %	1 593	49,4 %
2015	3 220	1 584	49,2 %	1 636	50,8 %

2. Funkčnosť knižníc

Sú existujúce školské knižnice funkčné? Sú v súlade s profesionálnymi štandardmi? Dokážu poskytovať kvalitné služby pre svojich užívateľov? V súvislosti s financovaním školských knižníc Smernica IFLA/UNESCO pre školské knižnice tvrdí: „Finančné prostriedky určené pre zamestnancov knižnice úzko súvisia s dôležitými faktormi, napríklad koľko otváracích hodín môže školská knižnica zabezpečiť a aký štandard a rozsah služieb môže ponúknuť.“ **Počet škôl**, ktoré majú školskú knižnicu, ale **nevyčlenili žiadne mzdové prostriedky** na knihovníkov:

	2012	2013	2014	2015
Školy, ktoré nevyčlenili žiadne mzdové prostriedky na školských knihovníkov	1 597	1 532	1 406	1 291
Celkový počet škôl s knižnicami	1 812	1 759	1 633	1 584
% škôl, ktoré nevyčlenili mzdové prostriedky	88 %	87 %	86 %	82 %

Môže školská knižnica poskytovať kvalitné služby, keď škola nevyčlenila na mzdu knihovníka jediné euro? Keď knihovníkom je neplatený (dá sa povedať „dobrovoľný“) knihovník (zvyčajne učiteľ slovenčiny), ktorý poskytuje služby školskej knižnici de facto vo svojom voľnom čase? Takýchto škôl máme 82 %! Nakoľko funkčné sú tieto knižnice?

Nevyčlenenie prostriedkov na mzdy školských knihovníkov má priamy vplyv na prevádzkové hodiny školskej knižnice. Podľa *Modelu školskej knižnice* (pozri web SPGK) by mala byť školská knižnica otvorená 25 (!) hodín týždenne. V roku 2015 malo 50 % knižníc otvorené 1(!) max. 2(!) hodiny týždenne. Nakoľko funkčných môže byť týchto 50 % knižníc?

NÁMETY A ROZHĽADY

	Finančné náklady na činnosť školských knižníc (v €)	Počet knižníc	Počet škôl, ktoré dali prostriedky na knižnicu	Priemerná suma (aj mzdy aj nákup do fondu)	Počet škôl, ktoré nedali žiadne prostriedky na knižnicu	v %	Priemerná suma (aj mzdy aj nákup do fondu)
2011	1 232 572	1 945	1062	1160 eur	883	45,4 %	0 eur
2012	1 109 675	1 812	1032	1074 eur	780	43,0 %	0 eur
2013	1 268 424	1 759	1059	1198 eur	700	39,8 %	0 eur
2014	1 235 330	1 633	1003	1232 eur	630	38,6 %	0 eur
2015	1 005 400	1584	996	1009 eur	588	37,1 %	0 eur

Finančné prostriedky vynaložené na školské knižnice v rokoch 2011 až 2015

Môže školská knižnica ktorá na svoju činnosť nedala žiadne (!) prostriedky, plnohodnotne slúžiť svojim užívateľom? Môžeme takú knižnicu považovať za funkčnú? A takýchto knižníc sme v roku 2015 mali 37 %.

	2012	2013	2014	2015
Počet školských knižníc, ktoré nenakúpili žiadnu knihu	854	797	722	700
%	47 %	45 %	44 %	44 %

Počet škôl, ktoré nevyčlenili žiadne prostriedky na nákup fondu

V tomto prehľade hovoríme o školských knižniciach, ktoré nekúpili v roku 2015 jedinú knihu. Sú skutočne funkčné knižnice, ktoré nenakupujú žiadne knihy, žiadne časopisy, žiadne filmy, žiadne materiály? V roku 2015 sme mali 44 % takýchto knižníc. Môžeme ich považovať za funkčné?

	2012	2013	2014	2015
Finančné náklady na nákup knižničného fondu	465 997	753 706	744 165	536 891
Počet knižníc, ktoré nakupovali do fondu	958	962	911	884
Priemerný ročný nákup do fondu knižnice	486 eur	783 eur	817 eur	607 eur
Priemerný týždenný nákup do fondu knižnice	9,3 eur	15,1 eur	15,7 eur	11,7 eur

Za koľko nakúpili materiály do fondu školské knižnice, ktoré nakupujú?

V roku 2015 priemerne nakúpila školská knižnica, ktorá nakupuje týždenne materiály do fondu, pre celú školu (!) za 11,7 eur.

NÁMETY A ROZHĽADY

Školskú knižnicu v roku 2015 nemá 51 % škôl. Školskú knižnicu v roku 2015 síce má, ale: na knihovníkov nevyčlenilo žiadne mzdové prostriedky 82 % škôl; na školskú knižnicu nevyčlenilo jediné euro 37 % škôl; ani jednu knihu alebo jediný časopis nekúpilo do fondu 44 % škôl; sú otvorené 1 max. 2 hodiny týždenne 50 % škôl; ak nakupuje do fondu priemerne pre celú školu, nakúpi týždenne materiály za 11,7 eur.

Koľko z týchto školských knižníc je pri takomto zabezpečení skutočne funkčných? Koľko z nich je iba formálnych a v skutočnosti neplní základné profesionálne štandardy? Ak by sme za dôkaz nefunkčnosti považovali otvorenie knižnice na 1. max. 2 hod. týždenne – čiže 4 až 8 % z odporúčanej prevádzkovej doby (inými slovami knižnica plní iba funkciu vypožičného skladu kníh), situácia školských knižníc je takáto:

2015

Celkový počet škôl	3 220	
Školy, ktoré majú školskú knižnicu	1 584	49,2 %
Formálne školské knižnice (otvorené max. 2 hod. týždenne)	786	
Počet škôl, ktoré majú funkčnú knižnicu	798	24,8 %
Spolu počet škôl, ktoré buď nemajú školskú knižnicu, alebo je iba formálna	2 422	75,2 %

75 % škôl buď nemá školskú knižnicu, alebo ich knižnica je iba formálna. Inými slovami – iba na jednej zo štyroch škôl nájdeme funkčnú knižnicu. Ak by sme za dôkaz nefunkčnosti považovali fakt, že na školskú knižnicu sa nevyčlenilo jediné euro, situácia školských knižníc je takáto:

2015

Celkový počet škôl	3 220	
Školy, ktoré majú školskú knižnicu	1 584	49,2 %
Formálne školské knižnice (nevyčlenili na mzdy a nákup fondu jediné euro)	588	
Počet škôl, ktoré majú funkčnú knižnicu	996	30,9 %
Spolu počet škôl, ktoré buď nemajú školskú knižnicu, alebo je iba formálna	2 224	69,1 %

69,1 % škôl buď nemá školskú knižnicu alebo ich knižnica je iba formálna. Ak si uvedomíme, že 82 % škôl, ktoré majú školskú knižnicu, nemá platených knihovníkov a 44 % škôl so školskou knižnicou nekúpilo jedinú knihu, že 50 % škôl má knižnicu otvorenú jednu, maximálne dve hodiny týždenne, prichádzame k odhadu, že v čase kritickej situácie s čitateľskou gramotnosťou našich žiakov iba jedna škola zo štyroch má funkčnú školskú knižnicu.

Napriek tomu, že ide o hodnotenie iba na základe niektorých aspektov, obávame sa, že skutočnosť – reálna funkčnosť školských knižníc – je ešte černejšia. Do odhadu sme napr. nezahrnuli početnosť fondu a iné faktory. Ale tu sa veľmi rýchlo dostaneme do situácie,

v ktorej síce kvantitatívne čísla hovoria o tom, že knižnice majú dosť materiálov – lenže sú tieto materiály skutočne používané, použiteľné, príťažlivé a aktuálne (ako môžu byť aktuálne v knižniciach, v ktorých sa nenakupuje!) alebo je to iba „mŕtva hmota“ mimočítankovej literatúry zo sedemdesiatych, osemdesiatych a deväťdesiatych rokov minulého storočia?

Aj keby sme však neakceptovali tento odhad, situácia, keď menej ako polovica škôl nemá školskú knižnicu, je v čase, keď sa slovenskí žiaci prepadávajú v porovnávacom hodnotení PISA na posledné priečky, dostatočne krízová.

3. Vzdelanie školských knihovníkov

Máme vzdelaných školských knihovníkov? Knihovníkov, ktorí môžu rutinne zvládať základné činnosti a služby v priebehu tých pár dobrovoľných hodín, ktoré venujú činnosti knižnice (82 % knihovníkov nedostalo za svoju činnosť žiadnu mzdu)? Hovoríme o činnostiach a službách ako: katalogizačné spracovanie dokumentov, akvizícia a akvizičné spracovanie dokumentov, evidencia, revízia a vyradovanie dokumentov, informačná výchova používateľov, výpožičky, konzultačné služby, príprava dokumentov pre potreby výchovno-vzdelávacieho procesu... Ak takýchto knihovníkov máme, zvyšuje sa šanca, že vo svojom ďalšom dobrovoľnom čase dokážu svoju energiu venovať rastu knižnice a zaoberať sa témami ako: tvorba strategických plánov, formulovanie a implementovanie stratégií pre rozvoj služieb, analýza informačných zdrojov a potrieb školskej komunity, rozvíjanie akvizičnej stratégie pri dopĺňovaní knižničného fondu zameraného na edukačný proces?

	Školskí knihovníci bez knihovníckeho vzdelania	Školskí knihovníci s odborným knihovníckym vzdelaním
2011	92,6 %	7,4 %
2012	91,5 %	8,5 %
2013	97,0 %	3,0 %
2014	97,0 %	3,0 %
2015	97,0%	3,0 %

Máme vzdelaných školských knihovníkov?

Pripomíname, že východiskom prevažnej väčšiny školských knižníc bol „sklad mimočítankovej literatúry“. Nie je jednoduché z tejto podoby pretvoriť školské knižnice do podoby moderných multimediálnych a komunikačných centier škôl alebo informačných a kultúrnych centier škôl, ktoré sú neodmysliteľnou súčasťou ich edukačného procesu. Môžu túto úlohu splniť nemotivovaní, zaneprázdnení učitelia – dobrovoľníci bez základných zručností knihovníka? Je reálne, aby školský knihovník (dobrovoľný – neplatený učiteľ slovenčiny) mohol počas dvoch hodín týždenne budovať účinnú stratégiu rozvoja školskej knižnice, keď on má ledva čas a energiu na otvorenie knižnice a na udržanie aspoň minimálneho poriadku a chodu knižnice, ktorý je navyše demotivovaný tým, že škola žiadne nové knihy nenakupuje?

Smernica IFLA/UNESCO pre školské knižnice: „Rozsah a kvalita knižničných služieb závisí od personálneho zabezpečenia, dostupného v školskej knižnici aj mimo nej. Preto je

dôležité mať kvalifikovaných a dobre motivovaných zamestnancov, ktorí počtom zodpovedajú veľkosti školy a jej špeciálnym požiadavkám na knižničné služby.“

Nevyhnutnosťou pre kvalitnú školskú knižnicu je vzdelaný knihovník – môžu mať školskí knihovníci – neplatení dobrovoľníci – motiváciu dovzdelat' sa v neperspektívnej práci? Ste neplateným dobrovoľníkom, a aj keby ste si doplnili vzdelanie, neplateným dobrovoľníkom zostanete? Je táto situácia príznakom toho, že školské knižnice budú rásť, alebo budú upadať?

4. Metodické materiály Metodického centra Slovenskej pedagogickej knižnice pre školské knižnice

Väčšina dokumentov, ktoré pripravuje Metodické centrum Slovenskej pedagogickej knižnice pre školské knižnice a majú smerovať k skvalitňovaniu poslania knižníc (a netýkajú sa usmernení k povinným evidenciám školskej knižnice, či usmernení o vyraďovaní a revízií knižničného fondu a pod.) je z našej skúsenosti formálna a pre potreby školských knižníc ťažko použiteľná a uchopiteľná. Pri návrhoch chýbajú reálne príklady z praxe, a tým pádom je ich realizácia pre knihovníkov v školských knižniciach ťažko predstaviteľná.

Príklady:

- Materiál **Podujatia na podporu a rozvoj čitateľskej gramotnosti**. Ako príklady aktivít sú tu uvedené napr.: hodiny informačnej výchovy (otázka – kto tieto hodiny vie efektívne a kvalitne robiť, kto ich pripraví a zrealizuje, keď škola nemá plateného knihovníka?), čitateľské maratóny (časť škôl už maratóny prestáva realizovať, pretože pre veľkú časť žiakov je verejné čítanie nahlas demotivujúce), rozhlasové literárne relácie (keďže tu chýba akýkoľvek príklad z praxe, je tento návrh pre školských knihovníkov skutočne neuchopiteľný). Problémom tohto materiálu je aj to, že nereaguje na trendy v iných krajinách, ktoré podporu a rozvoj čitateľskej gramotnosti prestali chápať ako „mimoškolskú“ či doplnkovú činnosť a vytvorili v rámci vyučovania priestor, v ktorom sa žiaci stávajú čitateľmi čítaním kníh podľa vlastného výberu a učia sa kvalitne pracovať s textami (porov. napr. *Dílly čtení* či zavádzanie metód *Kritického myšlení na českých školách*). Takýto priestor v našich školách vytvorený nie je (a ani sa o ňom neuvažuje) a čítanie je naďalej chápané ako mimoškolská, doplnková činnosť a metodické centrum pre školské knižnice v tomto neúspešnom smerovaní pokračuje.

- Súčasťou tohto materiálu je aj česko-slovenský projekt **Záložka do knihy spája školy**, ktorý má ambíciu podporiť čítanie žiakov prostredníctvom výmeny záložiek do kníh. Napriek tomu, že Metodické centrum pre školské knižnice do tohto projektu vtiahlo pomerne veľa škôl, považujeme tento projekt za neúspešný, pretože kreslením záložky ľubovoľnou výtvarnou technikou sa žiaci stávajú výtvarníkmi a nie čitateľmi. Neveríme, že tento projekt môže podporovať čítanie, keď v rámci projektu nie je vytvorený priestor na to, aby si žiaci čítali a rozprávali sa o tom, alebo priestor na to, aby niekto žiakom čítal a o prečítanom sa s nimi rozprával. Ak učitelia nepridajú k projektu aktivity, v ktorých žiaci čítajú, je im čítané alebo píšú, projekt cieľ „podporiť čítanie žiakov“ nedokáže naplniť. Tento projekt v podobe, v ktorej je, považujeme za pomýlený vzhľadom na cieľ – podporiť čítanie žiakov.

NÁMETY A ROZHĽADY

- Materiál **Metodické opory k lekciam informačného vzdelávania**. Tento materiál považujeme za vynikajúci a mimoriadne kvalitný. Mal by byť pomocou pri tvorbe moderných informačných hodín. Má jediná chybu. Metódy, ktorými sa v materiáli pracuje, sú pre učiteľov de facto neznáme. Problémom je, že tieto metódy sa nedajú naučiť čítaním. Sú to metódy, ktoré si musí učiteľ vyskúšať najprv na sebe a až potom sa môže pustiť do ich postupného zavádzania do svojho vyučovania. Zvládnutie týchto metód trvá učiteľovi niekoľko tréningových dní. Metódy ako E-U-R, práca s kľúčovými slovami, Päťlístok, metóda SQVID či metóda I.N.S.E.R.T sú náročné metódy, ktoré si vyžadujú značnú prax a skúsenosť. Na Slovensku žiaľ nemáme praktikov, ktorí by tieto metódy mohli učiteľov učiť, a teda je tento materiál bohužiaľ nateraz pre školských knihovníkov nepoužiteľný.

- Materiál **Model školskej knižnice** je excelentným príkladom toho, ako je teória Metodického centra pre školské knižnice odtrhnutá od praxe. V časti *Personálne obsadenie* sa napr. uvádza, že v odporúčaní UNESCO pre plánovanie školských knižníc a mediátok sa uvádza nasledovné personálne obsadenie školských knižníc:

Počet používateľov školskej knižnice	Odborný personál	Administratívny personál	Technický personál
do 250	0,5	1	-
251 – 500	1	1	1
501 a viac	2	2	2

Realitou je, že na školských knihovníkov v roku 2015 nevyčlenilo žiadne mzdové prostriedky 82 % škôl. Metodické centrum pre školské knižnice však túto disproporciu medzi potrebami školských knižníc a realitou považuje za problém zriaďovateľov školských knižníc. Analýza stavu školských knižníc za rok 2014 konštatuje: „...je potrebné uviesť aj to, že je dosť takých školských knižníc, ktorých zriaďovatelia sa stavajú pasívne k poslaniu svojich školských knižníc, v dôsledku čoho dotknuté školské knižnice vykazujú len minimálnu činnosť.“ Metodické centrum tento stav ani neskúma, ani sa nepokúša nájsť a navrhnúť Ministerstvu školstva riešenie – neskúma ani nerieši, či zriaďovatelia majú reálnu možnosť z normatívu na žiaka vyčleniť prostriedky na mzdy knihovníkov. Drvivá väčšina školských knižníc roky funguje vďaka dobrovoľným knihovníkom. Metodické centrum sa v takejto roky sa opakujúcej situácii neprispôbuje realite. Nehľadá ani cesty, ako nájsť financie na mzdy knihovníkov, ani sa neprispôbuje faktu, že fungovanie školských knižníc sa deje prostredníctvom neplatených dobrovoľných knihovníkov v ich súkromnom voľnom čase. Kam takéto ignorovanie reality smeruje, už vieme – k zániku stoviek školských knižníc.

- Materiál: **Katalóg odporúčaného knižného fondu pre základné a stredné školy**. Metodické centrum pre školské knižnice každoročne usporadúva konferenciu Školské knižnice ako informačné a kultúrne centrá škôl. Je na to dôvod, pretože technologický vývoj sa nezastavil pri tlačenej knihe. Pokrokové knižnice sa v posledných rokoch razantne zaoberajú expanziou digitalizácie, digitálnych zdrojov, digitálnych zbierok, novými typmi vzdelávania, etickým a bezpečným využívaním digitálnych nástrojov, stratégiami na ochra-

nu osobnej identity na internete, prácou s kontroverznými materiálmi atď. Technologický vývoj prudko ovplyvňuje obsah a formu informácií. Donedávna dominantná „fyzická forma“ informácií – kniha, tlač, CD atď. sa zmenšuje v prospech „nefyzických digitálnych foriem“. Materiál *Katalóg odporúčaného knižného fondu pre základné a stredné školy* túto prudkú zmenu posledných desiatich rokov nereflektuje – dá sa povedať, že ju ignoruje. Ako sa školské knižnice môžu stávať modernými, keď ignorujú fakt, že takmer každý žiak a učiteľ má svoje osobné zariadenie – mobil, notebook, tablet..., a týmto žiakom a učiteľom ponúka výlučne knižný fond? Tu, žiaľ, musíme konštatovať, že metodické centrum doslova zaspalo dobu.

B. Kompetentnosť metodického centra Slovenskej pedagogickej knižnice pre školské knižnice

Zopakujeme si fakty:

- V roku 2011 sme školskú knižnicu mali na 58 % škôl. O štyri roky neskôr v roku 2015 je školská knižnica už iba na 49 % škôl.
- Medzi rokmi 2011 až 2015 zaniklo 361 školských knižníc.
- Školskú knižnicu v roku 2015 nemá 51 % škôl.
- Školskú knižnicu v roku 2015 síce má, ale:
 - na knihovníkov nevyčlenilo žiadne mzdové prostriedky 82 % škôl,
 - na školskú knižnicu nevyčlenilo jediné euro 37 % škôl,
 - ani jednu knihu alebo jediný časopis nekúpilo do fondu 44 % škôl,
 - sú otvorené 1 max. 2 hodiny týždenne 50 % škôl,
 - ak nakupuje do fondu priemerne pre celú školu, nakúpi týždenne materiály za 11,7 eur.

Metodické centrum pre školské knižnice však tieto fakty nepovažuje za krízové. Namiesto toho, aby avizovalo masívny zánik školských knižníc, ktorých počet sa dostal pod polovicu počtu škôl a navrhlo riešenia, naďalej vo svojich Analýzach stavu školských knižníc na Slovensku relativizuje úpadok knižníc úspechmi tých funkčnejších. V takejto krízovej situácii teda neponúka žiadnu relevantnú víziu a neodpovedá a ani si len nekladie kľúčové otázky:

- Budú školské knižnice kvalitne fungovať bez platených knihovníkov?
- Prečo zriaďovatelia na školské knižnice nevyčleňujú dostatočné finančné prostriedky? Je v normatíve na žiaka dostatok prostriedkov aj na financovanie knižníc? Ak nie, ako to zmeniť?
 - Môžu školské knižnice fungovať bez nákupu do fondu? Ako riešiť zastaranosť fondu? Ako riešiť jeho mimoriadne pomalú obmenu?
 - Smerujú aktívne školské knižnice k tomu, aby sa stali modernými informačnými a kultúrnymi centrami škôl, alebo sú iba nevydarenou nápodobou verejnej knižnice?
 - Vedia knižnice, ako reálne premeniť školskú knižnicu zo „skladu mimočítankovej literatúry“ na moderné informačné, multimediálne a komunikačné centrá škôl, ktoré sú dokonale napojené na edukačný proces? A nehovoríme o teórii, ale o praxi – potrebujeme vidieť reálne príklady z praxe – školské knižnice, kde byť špičkovými informačnými a kultúrnymi centrami škôl je realitou.

- Ako vyzerá knižnica, ktorá sa cielene odpútava od klasických kníh a prechádza k rôznym iným typom materiálov a informácií? Ako takúto knižnicu budovať?
- Akým spôsobom riešiť katastrofálnu situáciu so vzdelaním školských knihovníkov?
- Je byrokratická záťaž nadiktovaná legislatívou (zložité vedenie povinných evidencií) a vykazovanie podrobných, bezchybných štatistických údajov riešená dobrovoľným školským knihovníkom v jeho voľnom čase únosná? Nespôsobuje aj tento fakt zánik školských knižníc? Ak áno – ako túto záťaž odbúrať?
- Čo urobíme s viac ako polovicou škôl na Slovensku, ktoré nemajú školskú knižnicu? Kto pracuje na vízii, ako zriadiť či obnoviť školské knižnice na školách, kde nie sú?
- Kto, začo, kedy a ako môže učiť školských knihovníkov ako reálne, prakticky a kvalitne zvládnuť moderné metódy, ako učiť informačnú výchovu či čitateľskú gramotnosť?
- Kam vlastne majú smerovať školské knižnice? Aká je skutočná vízia toho, ako bude sieť školských knižníc na Slovensku vyzeráť v roku 2020 – 2024?

Z uvedeného *Prehľadu stavu školských knižníc 2011 – 2015* vyplýva, že metodické centrum pre školské knižnice:

1. Nereflektuje realisticky situáciu školských knižníc a banalizuje zanikanie školských knižníc a ich zhoršujúci sa stav, nezverejňuje túto situáciu a nedáva pravdivú spätnú väzbu ministerstvu školstva o tejto zhoršujúcej sa situácii;
2. Vzhľadom na ignorovanie tejto reality nemá žiadnu potrebu vytvárať jasnú a realistickú víziu a návrhy na zlepšenie situácie knižníc vychádzajúcu z aktuálneho stavu a okolností, v ktorých školské knižnice sú a zastavenie zanikania školských knižníc;
3. Roky ignoruje problémy s financovaním školských knižníc, neskúma príčiny zlého financovania knižníc a namiesto poukazovania na nedoriešenosť finančného zabezpečenia na strane ministerstva školstva (napr. plánovaním normatívu na žiaka tak, aby v ňom boli premietnuté náklady na školské knižnice) vidí vinníka v zriaďovateli knižníc;
4. Roky ignoruje fakt, že školskí knihovníci (z viac ako 80 % dobrovoľní, za túto prácu neplatení učiteľia, vykonávajúci funkciu knihovníka vo svojom voľnom čase) sú zavalení obrovskou, neprimeranou byrokratickou záťažou (zložité vedenie povinných evidencií, vykazovanie podrobných, bezchybných štatistických údajov...) a nehľadá cesty, ako ich od tejto neprimeranej záťaže odbremenit;
5. Nerieši účinne katastrofálnu situáciu s nevzdelaním školských knihovníkov (97 % knihovníkov nemá knihovnícke vzdelanie);
6. Neexistenciu školských knižníc na obrovskom množstve škôl nepovažuje za problém a voči týmto školám neiniciuje žiadnu podpornú aktivitu s cieľom inšpirovať a pomôcť školám v založení si školskej knižnice;
7. Namiesto práce na kvalitatívnom rozvoji knižníc svoje sily investuje do pomýleného projektu *Záložka do knihy spája školy*;
8. Vytvára síce materiály, ktoré majú viesť k skvalitňovaniu poslania knižníc, ale vzhľadom na ich iba teoretickú bázu nevyskúšanú v reálnych školských knižniciach tieto materiály sú pre knižnice ťažko uchopiteľné, resp. nepoužiteľné.

C. Návrhy na riešenie súčasnej situácie školských knižníc

Ak sa nechceme zmieriť s postupným zánikom školských knižníc (a k nemu nepochybne smerujeme), je nevyhnutné vytvoriť účinné mechanizmy financovania a mechanizmy skva-

litňovania školských knižníc. Je nepochybné, že sieť moderných knižníc na každej škole potrebuje mnohonásobne viac peňazí ako 1 milión eur, ktorý bol do školských knižníc investovaný minulý rok. Kvalitná školská knižnica stojí:

1. Na špičkovom vzdelanom, kvalitnom, motivovanom knihovníkovi;
2. Na špičkovom rôznorodom fonde, cielene vybudovanom pre jej užívateľov;
3. Na každoročne preformulovanej precíznej, vizionárskej, ale realistickej stratégii skvalitňovania služieb a poslania školskej knižnice a na pláne, ktorým sa táto stratégia zrealizuje. Aby sa zastavil zánik školských knižníc a následne sa začal ich rast, navrhujeme tento postup:

I. Diferenciácia školských knižníc

Sú školy, ktoré nemajú žiadnu knižnicu. Sú v obci, kde nie je fungujúca obecná knižnica, kde nie je žiadne kníhkupectvo. Pravdepodobnosť, že žiaci takejto školy sa stanú celoživotnými čitateľmi, je vopred mizivá.

Sú školské knižnice, ktoré sú na škole, kde je iba prvý stupeň a škola má 70 žiakov a učiteľov. Knihovníkom je tu zvyčajne učiteľka, ktorá vo svojom voľnom čase, raz za týždeň otvorí nepríťažlivú miestnosť so zastaraným fondom, postavenom na mimočítankovom čítaní z osemdesiatych rokov.

Sú školské knižnice na školách, kde majú viac ako 500 žiakov, plateného knihovníka, aktuálny fond...

Pre každú školskú knižnicu – aj pre tú iba formálne funkčnú s dobrovoľným demotivovaným knihovníkom, aj pre tú plne funkčnú s plateným knihovníkom na plný úväzok, platia tie isté pravidlá, tá istá byrokratická záťaž. Problém je, ak knihovníka z malej knižnice táto byrokracia natoľko vyčerpá, že škola sa rozhodne knižnicu zrušiť.

Pre malú školskú knižnicu v obci, kde nie je obecná knižnica, je 1000 eur na nákup kníh ročne obrovský skok vpred, pre školskú knižnicu vo veľkom meste, kde vedľa školy je kvalitná verejná knižnica, je to nezaujímavá kvapka v mori.

Preto **navrhujeme diferencovať školy a školské knižnice. Na základe tejto diferenciácie budú vytvárané podmienky pre školské knižnice a tiež stratégie podpory školských knižníc.** Iné kroky bude treba podniknúť, ak budeme chcieť podporiť vznik knižníc na malých školách, kde knižnicu nemajú a iné, ak budeme chcieť podporiť čiastočnú či úplnú profesionalizáciu dobrovoľného školského knihovníka na stredne veľkej či veľkej škole.

Návrh diferenciácie škôl a školských knižníc:

- a) Škola, ktorá nemá školskú knižnicu.
- b) Škola, ktorá má do 100 žiakov a učiteľov, so školskou knižnicou.
- c) Škola, ktorá má 100 – 250 žiakov a učiteľov, so školskou knižnicou.
- d) Škola, ktorá má 250 – 500 žiakov a učiteľov, so školskou knižnicou.
- e) Škola, ktorá má viac ako 500 žiakov a učiteľov, so školskou knižnicou.

II. Integrovanie verejných a školských knižníc

Na Prokofievovej ulici v Bratislave je v budove základnej školy niekoľko rokov pobočka siete petržalských verejných knižníc. V tejto verejnej knižnici majú dvoch až troch platených knihovníkov, pravidelne obnovovaný rozsiahly fond, knižnica je veľmi aktívna a me-

sačne usporiada veľké množstvo podujatí. Svoju činnosť od vzniku veľmi razantne zamerali na získanie si aktívnych čitateľov spomedzi žiakov tejto ZŠ, v ktorej sídli. Vďaka tomu do knižnice začali prichádzať aj ich rodičia, starí rodičia, súrodenci atď. Na tej istej škole je zriadená aj školská knižnica, bez plateného knihovníka, otvorená pár hodín týždenne. Sú zdroje školy a verejnej knižnice dostatočne využívané, keď knihy vo verejnej knižnici sú žiakom prístupné 40 hodín týždenne a knihy v školskej knižnici niekoľko hodín týždenne? Je to efektívne? Načo sú na jednej škole aj školská knižnica, aj verejná knižnica?

Sú mestá a obce, kde by sa prirodzene mohli spojiť verejné knižnice so školskými. Verejné knižnice by prestali trpieť nedostatkom čitateľov a školy by prestali trpieť nedostatkom zdrojov na knižnicu. Spojiť verejnú knižnicu so školskou môže byť pre školu obrovským skokom vpred.

Napriek tomu registrujeme, že zo strany metodického centra je tento proces často neformálne spochybňovaný, neodporúčaný a brzdený. V čase postupného zániku školských knižníc pre nedostatok zdrojov – materiálnych či ľudských – je takéto mrhanie príležitostami nepochopiteľné. Preto navrhujeme: zo strany metodického centra aktívne vyhľadávať školské knižnice, kde by bolo prirodzené, logické a prospešné integrovať verejnú knižnicu so školskou. Následne týmto školám poskytnúť plnú podporu pri integrácii. Proces integrácie treba metodicky a prakticky zjednodušiť na nevyhnutné minimum. Skúsenosti zo škôl, kde tento proces úspešne prebehol, zanalyzovať a predstaviť ďalším knižniciam ako príklad dobrej praxe aj s postupom, ktoré kroky boli nápomocné a ktoré naopak proces brzdili, a ako sa takým krokom úspešne vyhnúť.

III. Odbúranie neprimeranej byrokratickej záťaže

Viac ako 80 % školských knihovníkov sú „dobrovoľníci“ vykonávajúci prácu knihovníka vo svojom voľnom čase. Mnohé knižnice fungujú pre malú uzavretú komunitu užívateľov.

Navrhujeme vytvoriť malú pracovnú skupinu, ktorá preskúma súčasné povinnosti školských knižníc a navrhne zredukovanú podobu evidencie, katalogizácie, štatistického vykazovania atď, čiže zredukuje administratívu do podoby, ktorá postačuje pre rôzne typy školskej knižnice (viď „diferenciácia školských knižníc“). Tento návrh následne treba urýchlene uviesť do praxe, aby nedochádzalo k situácii, keď škola uzavrie školskú knižnicu z dôvodu vyčerpania dobrovoľného knihovníka administratívnou záťažou.

V tejto pracovnej skupine by nemali chýbať expert zo Spolku slovenských knihovníkov, metodik verejnej knižnice, zástupca Slovenskej komory učiteľov a zástupcovia aktívnych školských knihovníkov.

IV. Skompetentnenie metodického centra pre školské knižnice

V časti *Kompetentnosť metodického centra Slovenskej pedagogickej knižnice pre školské knižnice* sme uviedli výpočet dôvodov, ktoré ukazujú na súčasnú nekompetentnosť metodického centra. Vzhľadom na neľahkú situáciu v školstve, ktorá priamo ovplyvňuje situáciu školských knižníc, je nevyhnutné, aby v metodickom centre bol človek/ľudia, ktorí majú jasnú a realistickú víziu a návrhy na zlepšenie situácie knižníc vychádzajúce z aktuálneho stavu a okolností, v ktorých školské knižnice sú. Zároveň to musí byť človek/ľudia, ktorí sú prirodzene inšpirujúci a ktorí sú schopní vytvárať pozitívne podporujúce vzťahy, ľudia s vysokým citom pre korektnú, povzbudzujúcu komunikáciu.

Doterajšie personálne obsadenie centra za posledné štyri roky potvrdilo, že nemá potenciál na zlepšenie situácie školských knižníc. Vzhľadom na zlyhanie metodického centra pre školské knižnice je nevyhnutné zrealizovať zmenu v personálnom obsadení metodického centra pre školské knižnice.

V. Vízia a plán rozvoja siete školských knižníc

Kam vlastne majú smerovať školské knižnice? Aká je skutočná vízia toho, ako bude sieť školských knižníc na Slovensku vyzeráť v roku 2020 – 2024?

Navrhujeme vytvoriť pracovnú skupinu, ktorá preskúma a porovná súčasnú situáciu školských knižníc u nás a v iných krajinách. Bude potrebné nájsť kompromis medzi tým, čo by sme „si želali“ a tým, čo je realistické pri našej snahe. Výstupom bude sformulovanie realistickej vízie školských knižníc a návrh stratégie rozvoja tejto siete rozpracovaný cez typy školských knižníc (pozri „diferenciácia školských knižníc“ – treba navrhnúť stratégiu aj pre školy, ktoré nemajú školskú knižnicu, aj pre odborné školy, ktoré majú dobre rozbehnutú školskú knižnicu).

V tejto pracovnej skupine by nemali chýbať expert zo Spolku slovenských knihovníkov, metodik verejnej knižnice, zástupca Slovenskej komory učiteľov a zástupcovia aktívnych školských knihovníkov.

Aby stratégia bola použiteľná, v priebehu procesu jej tvorby sa musí v spolupráci s ministerstvom školstva vytvoriť konsenzus o financovaní školských knižníc. Pracovná skupina v spolupráci s ministerstvom školstva preskúma súčasné financovanie školských knižníc a navrhne účinnejší mechanizmus financovania. Predpokladáme, že **financovanie** sa bude zaoberať:

a) určením výšky nákladov na rozvoj siete školských knižníc a premietnutím nákladov na školskú knižnicu do normatívu na žiaka a viazaním časti normatívu výlučne na účel financovania školskej knižnice. V prípade, že škola toto určené percento normatívu na tento účel nepoužije, táto časť normatívu sa vráti naspäť do štátnej kasy;

b) financovaním rozvojových projektov, ktoré budú mať ambíciu vytvoriť novátorské príklady dobrej praxe pre ostatné knižnice. Ich cieľom bude podporiť knižnice, ktoré sa rozhodnú „prešľapať“ cestičku novým smerom. Toto by mohlo byť financované formou grantov z rozpočtu ministerstva školstva. Granty by mali byť vypísané pre každý typ školskej knižnice (pozri „diferenciácia školských knižníc“) zvlášť.

Súčasťou výstupu pracovnej skupiny by malo byť **nastavenie profesionalizácie školských knižníc**, definovanie nevyhnutného personálneho zabezpečenia jednotlivých typov školských knižníc a nutnosti zabezpečenia zodpovedajúcich mzdových prostriedkov.

Ďalšou súčasťou výstupu bude **kvalifikácia knihovníkov**, riešenie situácie, keď 97 % školských knihovníkov nemá knihovnícke vzdelanie. Treba navrhnúť riešenie, ako doplniť tento základ. Zároveň bude treba nájsť riešenie, ako knihovníkov naučiť reálne, prakticky a kvalitne zvládnuť moderné metódy učenia informačnej výchovy, čitateľskej gramotnosti a ďalších tém potrebných pre moderného školského knihovníka.

VI. Nové úlohy pre metodické centrum školských knižníc

Po znovudefinovaní smerovania školských knižníc v rámci dokumentu *Vízia a plán rozvoja siete školských knižníc* bude potrebné zo strany metodického centra:

- **Prepracovať definovanie profesionálnych štandardov** pre jednotlivé typy škôl (povedzme, ak dôjde ku konsenzu redukovania administratívy v školských knižniciach, ktoré sú súčasťou škôl do 100 žiakov a učiteľov, profesionálne štandardy sa prispôbia tomuto faktu).

- Aktívne spolupracovať na **príkladoch dobrej praxe** v témach, situáciách a problémoch, ktoré posúvajú kvalitu školskej knižnice. Metodické centrum aktívne vyhľadá knižnicu, ktorá niektorý z problémov, týkajúci sa aj iných knižníc, rieši a poskytne jej plnú podporu pri hľadaní skutočného riešenia. Ak proces zmeny prebehne úspešne, centrum proces zanalyzuje a predstaví ho ďalším knižniciam ako príklad dobrej praxe aj s postupom krokov, ktoré k úspechu viedli. Potrebné je riešiť napr. témy:

1. **Ako prebudovať nefunkčnú malú knižnicu** zo skladu zastaranej mimočítankovej literatúry na modernú malú funkčnú knižnicu?

2. Akými mechanizmami kvalitne **zabezpečiť, aby bol fond knižnice silne prepojený s vyučovacím procesom**, aby bol zameraný na výukové a študijné potreby žiakov a učiteľov a školská knižnica sa odklonila od biednej napodobeniny verejnej knižnice k skutočne špecificky „školskej“?

3. **Ako vytvárať knižnicu**, ktorá nezotrváva na klasických formách fondu (knihy, časopisy...), ale **integruje do fondu nové formy** (digitálne zdroje atď.)?

4. **Ako z informačnej výchovy urobiť súčasť** vyučovania a nie iba náhodné bezkontextové „hodinovky“?

5. Ako zaviesť na školách **podporu pre žiakov s problémami** v čítaní?

6. Ako na škole vytvoriť živú komunitu čitateľov?

- Zorganizovať **neformálne pracovné miniskupiny** progresívnych učiteľov **pracujúcich s digitálnymi materiálmi** (za jednotlivé predmety) s cieľom objavovať a posúvať ďalším školám informácie, nápady a skúsenosti, ako a ktoré digitálne zdroje (ktoré sa stanú súčasťou knižnice) využívať v rámci vyučovania.

- Vytvoriť a udržiavať **platformy pre vzájomnú inšpiráciu školských knihovníkov**. Vytvorenie virtuálneho priestoru, v ktorom si knihovníci budú vzájomne pomáhať, inšpirovať sa. Je potrebné vymaniť sa z tradičného chápania metodického centra – že ono vytvorí dokonalé metodické materiály pre všetky typy škôl, pre všetky predmety atď. To nie je realistické. Naopak, zmysluplné je využiť potenciál samotných školských knihovníkov. Informácie, zdroje, ale aj potreby užívateľov sa tak rýchlo menia, že kým by sa taký materiál vytvoril, už by mohol byť neaktuálny. Preto je efektívnejšie vytvoriť neformálnu platformu (skupina na sociálnej sieti a pod.), kde by si samotní školskí knihovníci navzájom sprostredkovali odporúčania, resp. neodporúčania, inšpirovali sa, radili si, povzbudzovali sa atď.

INOVOVANÉ HODNOTENIE SLOHOV NA DRUHOM STUPNI ZÁKLADNÝCH ŠKÔL AKO PARALELA K HODNOTENIU MATURITNÝCH SLOHOV

PhDr. Ján Papuga, PhD.

*Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave*

S inovovaným štátnym vzdelávacím programom (ďalej ŠVP) vstupujeme do 2. ročníka jeho platnosti. Napriek tomu, že sú v ňom chyby a nedostatky, na korekciu tohto dôležitého pedagogického dokumentu stále čakáme. Našťastie, máme medzi sebou mnohých učiteľov, ktorí tieto chyby a nedostatky kriticky odstránia a neboja sa ísť po svojom, keď sa so zle nastaveným vyučovaním slovenského jazyka a literatúry nedokážu stotožniť.

Napriek môjmu dlhodobému kritickému postojovi k ŠVP som vo svojom článku o inovovanom ŠVP¹ konštruktívne vyzdvihol nové prvky. Jedným z jeho predností bolo zavedenie jednotných kritérií na hodnotenie slohových prác na druhom stupni základných škôl (ďalej ZŠ) podobne, ako je to už niekoľko rokov zavedené na stredných školách (ďalej SŠ). V diskusiách na facebookovej skupine Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny sa okolo tejto novinky strhla debata, ktorá ma motivovala napísať tento príspevok. Chcel by som ním pomôcť učiteľom ZŠ so zavádzaním takéhoto spôsobu rozboru slohových prác do vyučovania. Keďže mám dlhoročnú prax s hodnotením textov gymnazistov, rád by som predstavil svoje skúsenosti, a zároveň motiváciu využívať práve predpísaný spôsob hodnotenia.

Často sa stretávame s názorom, že hodnotenie slohov je subjektívne. Za slohové práce sa zvyčajne dávala jedna známka alebo dve – jedna za obsah, jedna za formu (pravopis, úprava). Fungovalo to tak, že sa často nahliadalo na žiakov ako na potenciálnych spisovateľov, a vyžadovala sa vysoká a kultivovaná úroveň slohových prác, často nezodpovedajúca veku a pisateľskej skúsenosti. Druhým extrémom bolo výlučné zdôrazňovanie pravopisu. Často sa stávalo, že hoci bol sloh z obsahového hľadiska veľmi dobrý, jeho formálna stránka bola hodnotená veľmi zle, čo ovplyvnilo celkový výsledok. Kvalita práce sa tak obmedzila na pravopis, čo je síce prirodzené, keďže ten je hlavnou kompetenciou vyučovania slovenčiny, ale takýto dôraz pôsobil na žiakov demotivujúco, najmä ak vytvorili naozaj obsahovo kvalitnú prácu.

Slohová zložka je naozaj problematickou z hľadiska hodnotenia. Riešenie tohto problému sa otvorilo, keď sa na SŠ zavádzala jednotná maturita, ktorej súčasťou je písanie písomnej formy internej časti maturitnej skúšky (slohu) z ôsmich povinných slohových útvarov: *rozprávanie, umelecký opis, diskusný príspevok, charakteristika, beletrizovaný životopis, úvaha, výklad, slávnostný prejav*. Z týchto útvarov sa centrálné vyberú štyri, ktoré sa vyhlá-

¹ Papuga, J.: *Inovovaný štátny vzdelávací program zo slovenského jazyka a literatúry?* Slovenčinár, 3, 2016, č. 1, s. 50 – 60.

sia rozhlasom v deň písomnej maturity a žiak si z nich vyberie jeden, ktorý rozvinie na zadanú tému v rozsahu 1,5 – 3 strany. Inovácia maturitnej skúšky logicky otvorila problém hodnotenia slohov, problém vysokej miery subjektivity pri hodnotení. Ak sa pozrieme, ako to fungovalo pred „novou“ maturitou, je takáto snaha opodstatnená. Predtým si školy vyberali pre študentov ľubovoľné (aj zložité) slohové útvary a rozmanité témy, často také, že boli na pomedzí filozofického traktátu. Tým pádom boli na rôznych školách rôzne kritériá, požiadavky a úrovne slohových zadaní. A tak dochádzalo aj k veľkým disproporciám medzi hodnoteniami nielen v porovnaní rôznych škôl, ale aj v rámci jednej školy. Aj preto bolo nevyhnutné vypracovať jednotné kritériá hodnotenia slohov, ktoré by zabezpečili relatívnu objektivitu a zachytili v hodnotení viacozmernosť tvorenia textu.

S novým spôsobom hodnotenia slohov som sa stretol v rámci tvorivej dielne, ktorú viedla PhDr. Katarína Hincová, PhD. v rámci konferencie Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny (SAUS) v Liptovskom Mikuláši. Je len škoda, že takéto školenia, možno s cieľom odstránenia nedostatkov v platných hodnotiacich kritériách (pozri ďalej), sa nerealizujú aj naďalej. Aj na základe takéhoto krátko kurzu som vtedy ako začínajúci učiteľ pochopil viacozmernosť slohových prác a nevyhnutnosť ich komplexnejšieho a objektívnejšieho hodnotenia. Rozhodol som sa, že aj obyčajné slohové práce budem hodnotiť novým spôsobom, čo sa mi osvedčilo. Keď sa zaviedla po generálnej skúške maturita s novým hodnotením slohov, bol som taký „vycvičený“, že som nemal žiadne problémy s analýzou žiackych prác².

Keďže sa venujem písaniu, viem, aký zložitý je textotvorný, resp. štýlotvorný proces. Na vlastnej koži som zažil, že v záplave myšlienok, ktoré ukladám do textu, sa prestávam sústreďovať na pravopis, resp. jazyk. Neraz využívam služby svojich kolegov, aby si po mne text prečítali a sám si text kontrolujem niekoľkokrát (mám na to viac času ako žiaci). Okrem toho som zažil situácie, keď som mal súrne niečo vytvoriť, napísať, no naozaj som nemal práve tvorivú náladu. Od žiakov však vyžadujeme písanie slohových prác buď priamo na hodine, alebo doma, niekedy aj zo dňa na deň. Viem sa naplno vžiť do ich situácie. Pre niektorých je ozaj zložité vytvoriť za relatívne krátky čas ucelený text určený na hodnotenie. Ak majú vytvoriť len koncept, je to lepšia cesta, keďže majú možnosť predstaviť ho triede a ďalej pracovať na jeho zdokonaľovaní. Často sa však od žiakov vyžaduje vytvorenie slohovej práce na hodine alebo v rámci maturitnej skúšky v aktuálnom čase presne tak, ako budú musieť realizovať podobné úlohy v živote po ukončení školy, preto je aj takáto požiadavka na žiakov opodstatnená. Tieto okolnosti tvorenia textov by bolo potrebné zohľadniť aj v hodnotení prác, najmä v závislosti od veku žiakov (školské hodnotenie má mať aj motivačnú funkciu, ktorá žiakov posúva v rozvíjaní ich schopností, náročnosť požiadaviek by sa mala stupňovať podľa ročníka). Nemyslím teraz byť benevolentný, ale treba si stanoviť širšie kritériá analýzy slohových prác, ktoré sa vyznačujú už spomínanou viacozmernosťou. Domnievam sa, že inovované hodnotenie slohov z veľkej časti tento zámer napĺňajú. Zabezpečujú to, aby žiaci neboli trestaní definitívou, ak zlyhajú v nejakej časti slohotvorného procesu.

² Maturitné slohy sa hodnotia max. 28 bodmi, čo sa mení na percentá. Percentuálne vyjadrenie hodnotenia ako zástanca bodovania žiakov vítam, keďže takéto hodnotenie presnejšie vyjadruje úspešnosť žiakov ako škálovo obmedzená stupnica známok. To je však téma na osobitný príspevok.

Dozaista, nové hodnotenie kladie nároky na učiteľa. Je to však otázka zvyku a ten zvyk sa oplatí osvojiť si. Okrem toho je slovenčinár odborník, ktorý má byť pripravený aj na zložitejšie procesy vo vyučovaní svojho predmetu, najmä ak sa dotýkajú vylepšovania výchovno-vzdelávacieho procesu. Kritiku radšej sústreďme na závažnejšie problémy, s ktorými sa slovenčinári roky stretávajú.

Na ZŠ máme podľa inovovaného ŠVP tieto povinné slohové útvary: *rozprávanie s prvkami opisu, statický opis, rozprávanie s využitím priamej reči, umelecký opis, charakteristika osoby, slávnostný prejav, životopis, výklad, úvaha*. Tieto útvary sa píše aj formou (povinne) kontrolnej písomnej práce (ďalej KPP)³ raz za polrok (v 5. ročníku raz za rok).

Musím na tomto mieste pripomenúť, že rámcové kritériá na hodnotenie slohov, t. j. *vonkajšia forma, vnútorná forma – obsah, kompozícia, pravopis, jazyk, štýl a celkový dojem* sú vyčlenené správne, avšak jednotlivé charakteristiky častí *vnútornej formy* sú chybné, neúplné a nezodpovedajú znakom jednotlivých povinných žánrov. Konštatovali sme to už v uvedenom článku⁴. Kritériá na hodnotenie slohových prác na SŠ sú podrobnejšie a sú vypracované pre každý povinný slohový útvar osobitne⁵. To však nový spôsob hodnotenia slohov na ZŠ nevytvoril, nové kritériá sú len konceptom dobrého nápadu⁶. Možno aj preto sa v diskusiách nové pravidlá hodnotenia stretli s nevôľou. Za výrazné negatívum považujem aj to, že uvedené povinné slohové útvary majú určené, v ktorom ročníku majú byť napísané, čo však súvisí s celkovým problémom ročníkového zaradenia učiva. (O nevýhodách ročníkového zaraďovania v inovovanom ŠVP sa viedli už mnohé polemiky.)

Pozrime sa na jednotlivé položky hodnotenia slohov. Spolu ich je sedem, čo zodpovedá viacozmernosti slohových prác: *vonkajšia forma, vnútorná forma – obsah, kompozícia, pravopis, jazyk, štýl a celkový dojem*. Každá položka má rovnaký počet bodov, t. j. 4 (spolu 28 bodov), teda nemôže sa stať, že ak zlyhá napr. v pravopise, tak hneď dostane veľmi zlú známku – naopak, ak má žiak problémy s pravopisom, môže jeho práca vyniknúť obsahom, kompozíciou, štýlizáciou. Sú aj také prípady. Takéto hodnotenie je spravodlivejšie, a tým aj motivujúcejšie. Kritériá sú nastavené dokonca tak, že ak žiak zlyhá v spomenutom pravopise, nedostane známku *výborný*, teda sa netreba obávať toho, že sa hodnotenie pravopisnej kompetencie vo výslednej známke neprejaví.

Jednotlivé položky hodnotenia slúžia aj na to, aby upozornili hodnotiaceho na aspekty, ktoré by si učiteľ nemusel všimnúť, najmä ak by fungoval „starý“ spôsob hodnotenia, ktorý som charakterizoval vyššie. *Vonkajšia forma* upozorňuje na to, že aj čitateľnosť je kritérium hodnotenia (nie krasopis), že text musí mať štandardné odseky, že by sa žiaci 2. stupňa mali vyhnúť škrtaniu v čistopise, že treba dodržiavať nielen ľavý okraj, ale aj pravý,

³ V ŠVP sa už pojem kontrolná písomná práca nepoužíva. V inovovanom ŠVP sa povinné slohy označujú ako *písomné práce*. V školskej praxi sa takto všeobecne označujú aj všetky práce, ktoré majú žiaci vypracovať písomne, prípadne sa tak označujú testy na overenie a hodnotenie vedomostí. Tie nepodliehajú kontrole inšpekcie. Práce, ktoré predpisuje ŠVP, podliehajú. Preto som sa rozhodol vo svojom príspevku používať zaužívané spojenie *kontrolná písomná práca – KPP*.

⁴ Papuga, J.: *Inovovaný štátny vzdelávací program zo slovenského jazyka a literatúry?* Slovenčinár, 3, 2016, č. 1, s. 50 – 60.

⁵ Presný názov: *Kritériá na hodnotenie a Písomnej formy internej časti maturitnej skúšky – vyučovacie jazyky*. Dostupné na: http://www.saus2002.sk/pedagogicke_dokumenty_sjl/maturita-kriteria_na_hodnotenie_pfic_2009.pdf

⁶ Je na škodu veci, že sa tvorcovia ŠVP pre ZŠ neinšpirovali kritériami na hodnotenie maturitných slohov.

že žiaci môžu písať aj tlačeným písmom, rozlišujúc veľké a malé písmená, že žiak má dodržať rozsah⁷ a pod. *Obsah* upozorňuje na to, že žiak musí naplniť zadanú tému. Obsahový odklon je možný, ale podstata témy musí byť zachovaná práve tak, ako musia dospelí naplniť požiadavky vo svojej práci. Aj tu pripomínam, že ak aj žiak zlyhá v položke *obsah*, tak stále môže naplniť vysokým počtom bodov ostatné kritériá a jeho práca nemusí skončiť „tragicky“ (podobne v ostatných položkách). Časť *kompozícia* je v inovovanom ŠVP spracovaná naozaj neodborne a nedostatočne (ako aj iné časti). Toto kritérium vo všeobecnosti poukazuje na to, že daný útvar má nejaké znaky, zaužívanú kompozíciu a logické členenie. Veľmi dôležitá je aj logika textu, ktorá sa často porušuje, keďže žiaci strácajú schopnosť vytvoriť ucelený text (aj vplyvom elektronickej komunikácie). Aj tento nedostatok treba v rámci vyučovania odstraňovať, keďže je rovnako závažný ako neosvojenie si pravopisu. Ku kompozícii môže žiak pristupovať tvorivo, čo sa takisto môže zohľadniť v hodnotení. Z hľadiska koncepcie hodnotiacich kritérií sú problematickými zložkami *pravopis* a *jazyk*. Kým pravopisné chyby sa počítajú a bodujú podľa stupnice, jazykové nie. Niekedy je veľmi ťažko rozlíšiť pravopisné chyby od jazykových. Vo všeobecnosti máme na SŠ zaužívané, že pravopisnými chybami sú písanie i/y, interpunkcia, diakritika a pod., kým jazykové chyby sa týkajú skloňovania, syntaxe a pod. Čo potom s chybou typu *pekneho*? Ide o diakritiku (pravopis), ale zároveň o jazyk, keďže ide o tvarotvornú príponu. Tento problém je však riešiteľný, ak si sami zaradíte danú chybu k jednej z dvoch položiek (pravopis/jazyk) a každú ďalšiu budete klasifikovať rovnako. Lepším riešením by však bolo zlúčiť obe hodnotiace položky do jednej. Prispelo by to k efektívnejšiemu a dynamickejšiemu hodnoteniu slohov. (Stupnica by mohla byť prísnejšia.) Položka *štýl* poukazuje na adekvátne používanie jazykových prostriedkov v závislosti od funkcie textu, teda od jazykového štýlu slohového útvaru. V kritériách hodnotenia stredoškolských slohov v tejto položke máme *tvorivé*⁸ *využitie lexiky všetkých štýlov*⁹, čo implikuje to, že žiak môže využiť rôzne stylistické prostriedky, aj keby boli v danom štýle príznakové, teda môžeme zohľadňovať aj súčasný jav v oblasti textotvorby – synkretizmus a hybridizáciu, teda využívať prostriedky všetkých funkčných jazykových štýlov. V kritériách pre ZŠ je však časť *štýl* opísaná z veľkej časti mimo oblasti, ktorú chápeme pod pojmom *štýl – zrozumiteľnosť, pútavosť*¹⁰. To je nedostatočné pochopenie štýlovej charakteristiky práce a patrí to k nedostatkom, ktoré som už spomenul. Okrem toho sa v tejto položke má zohľadňovať aj nefunkčné opakovanie slov, čo však v oboch kritériách na hodnotenie nie je explicitne uvedené. Aj to svedčí o nedôslednosti vypracovania dokumentov, ktorými sa máme povinne riadiť. (Verím, že vôľa na ich opravu, doplnenie sa raz nájde a kritériá na opravu slohov sa stanú užitočnejším a dôstojnejším

⁷ Vo vyučovaní slohu treba žiakov viesť k tomu, že nielen nedodržanie minimálneho rozsahu je chybou, ale aj presiahnutie maximálneho rozsahu. Žiaci si majú osvojiť aj kondenzovaný spôsob vyjadrovania. Najmä v súčasnej dobe, keď sa kladie dôraz na texty, ktoré musia byť rýchlo vnímateľné. A práve v takto tvorených textoch sa vyskytuje množstvo jazykových chýb a chýb z nepozornosti.

⁸ Nadbytočným je prívlastok *tvorivé*, ktorý sa vyskytuje v kritériách na hodnotenie maturitných slohov pri všetkých slohových útvaroch. Medzi povinnými slohovými útvarmi máme aj také, ktorých štýlovej charakteristiky obmedzujú *tvorivé* využitie lexiky – napr. výklad, diskusný príspevok.

⁹ Dostupné na: http://www.saus2002.sk/pedagogicke_dokumenty_sjl/maturita-kriteria_na_hodnotenie_pfic_2009.pdf

¹⁰ Dostupné na: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_nsv_2014.pdf, s. 68.

dokumentom, spoľahlivou pomôckou pre učiteľa i žiaka.) Poslednou položkou hodnotenia je tzv. *celkový dojem*. Od vzniku tohto kritéria ho vítam, hoci je občas kritizované. Učiteľovi má zostať možnosť obmedzeným spôsobom subjektívne vstúpiť do práce a hodnotiť ju 0 – 4 bodmi tak, ako naňho pôsobí po prvom prečítaní. Učiteľ je odborník, ktorý má jazykový cit a jazykové vzdelanie, pozná charakter triedy a rôzne nuansy autora slohovej práce, ktoré žiadne kritériá nedokážu zachytiť, a preto by mal mať možnosť vyjadriť svoj postoj. (A po nespokojnosti s hodnotením zároveň položku *celkový dojem* vedieť zdôvodniť.) Navyše, učiteľ môže v tejto časti ohodnotiť aj tvorivosť žiaka, aj keď presiahne konvenčné znaky útvaru alebo sa zaujímavým spôsobom odkloní od témy, tradičnej kompozície a pod. Profesionálny učiteľ nedegraduje túto položku na absolútne subjektívne pridelenie bodov. Táto položka je rovnocenná s ostatnými, preto nehrozí, že by neprimerane znížila alebo zvýšila hodnotenie slohu.

Inovované kritériá hodnotenia slohov žiakov ZŠ sú teda prínosom, zabezpečujú vyššiu objektivitu hodnotenia, posudzujú rôzne stránky slohotvorného procesu a viacozmernosť slohovej práce, neodsúdia žiaka na zlé hodnotenie v prípade, že zlyhá v nejakej časti slohotvorby. Počul som aj o mnohých prípadoch, keď učitelia z rôznych pohnútok odoberali v jednotlivých položkách príliš veľa bodov. Takýto prístup však nedokážu odstrániť žiadne kritériá, je to o profesionálnom prístupe. Isté je, že keď explicitne vidíme body za jednotlivé položky, ľahšia je kontrola v prípade nespokojnosti hodnoteného. Tieto kritériá predpokladajú, že si učiteľ vie hodnotenie zdôvodniť (položku pravopis nemusí zdôvodňovať, keďže je definovaná záväznou stupnicou bodovania v závislosti od počtu pravopisných chýb; možno by sa podobná stupnica mohla stanoviť aj v ostatných položkách). Verím však, že učiteľov, ktorí pristupujú k hodnoteniu spravodlivo, je oveľa viac a využijú inovované hodnotenie v prospech spresnenia diagnostiky žiakov. Často som počul, ale aj na vlastnej koži zažil, že kolegovia, ktorí hodnotili týmito kritériami jeden a ten istý sloh, sa väčšinou zhodli a nedochádzalo k výrazným disproporciám v pridelených bodoch. Stačí si iba osvojiť nový spôsob tak, ako tým prešli stredoškolskí učitelia. Samozrejme, ako je už štandardom v našom vyučovacom predmete, všetko si treba dorábať, vylepšovať, teda aj inovované kritériá na hodnotenie. Treba ich prispôbiť jednotlivým slohovým útvarom, doplniť chýbajúce kritériá, prípadne opraviť tie nesprávne, inšpirujúc sa aj dokumentom na hodnotenie stredoškolských slohov. Ak si to v rámci predmetových komisií ZŠ vypracujete, pripravíte, budete mať spoľahlivý manuál na hodnotenie slohov, ktorý prípadne môžete poslať Štátnemu pedagogickému ústavu, garantovi zmien v inovovanom ŠVP¹¹.

Od minulého školského roka teda máme hodnotiť slohy na ZŠ inak. Vyzerá to zložito, no ako učiteľ, ktorý hodnotí podobným spôsobom niekoľko rokov, vás môžem ubezpečiť, že je to otázka cviku a po tridsiatom slohu sa vám to zautomatizuje. Ja takéto hodnotenie využívam aj v „malých“ (cvičných) slohoch, avšak body potom vydám dvoma (teda celkový počet je 14 bodov). Dovolil by som si v nasledujúcich riadkoch ponúknuť svoj spôsob práce v súvislosti s písaním KPP, ktorý sa mi osvedčil a spôsobil aj to, že moji žiaci nemali vážne problémy s písaním textov a málokedy mali výhrady k hodnoteniu svojich prác. Hoci

¹¹ Keďže na stredných školách sú *Kritériá na hodnotenie písomnej formy internej časti maturitnej skúšky* samostatným dokumentom, umožňuje to ich lepšiu a flexibilnejšiu aktualizáciu na rozdiel od toho, keď sú súčasťou ŠVP (ako kritériá na hodnotenie slohov na ZŠ), v ktorom je snaha o stabilizáciu (konzerváciu) obsahu.

som takýto spôsob aplikoval predovšetkým na strednej škole, pokojne sa dá preniesť aj na základnú školu.

1) Napriek tomu, že som uviedol, aké náročné je v rámci vyučovania vytvoriť slohovú prácu, trvám na tom, aby bolo písanie KPP bez domácej prípravy¹². Presne tak to je aj na maturitnej skúške, preto som zaviedol rovnakú modelovú situáciu. O to dôslednejšie som ich na deň písania KPP pripravil. V mojej škole sme mali vymedzený dostatočný priestor na prípravu aj v tematických výchovno-vzdelávacích plánoch. Príprava spočívala v písaní cvičných slohov¹³ na určenú tému a zvolený útvar. Vždy som dával žiakom na výber viac tém, z ktorých si mohli jednu vybrať. Cvičné slohy mali vypracovať doma (niekedy na hodine) formou konceptu. Ak aj hodina slohu bola hneď na druhý deň¹⁴, tak to nebol pre žiakov trest, keďže som koncepty nehodnotil. Iba v prípade, že si ich nepripravili alebo si ich chceli dať dobrovoľne ohodnotiť. Niekedy som od nich požadoval, aby si iba spísali svoje nápady k zadanému slohu (mohli využiť osnovu) a na ďalšej hodine ich prezentovali, teda nemuseli písať ucelený text. Pripravené texty potom prezentovali. Ak mňa alebo žiakov niektorý koncept zaujal, tak som ho hneď ohodnotil motivujúcou známku za cvičný sloh. Po prečítaní konceptov sme spravili ústnu (niekedy písomnú) analýzu, žiaci mali možnosť vyjadriť sa k prácam a najčastejšie chyby (alebo prednosti prác) som priebežne pomenovával aj ja. Riadil som sa pri tom kritériami na hodnotenie slohov, ktoré som analyzoval vyššie, ale aj skúsenosťami z hodnotenia prác žiakov z iných ročníkov.

2) Neoddeliteľnou súčasťou slohovej prípravy na mojich hodinách bola aj analýza a hodnotenie reálnej slohovej práce žiakmi. Predložil som im neopravený text, ktorý som buď stiahol z internetu, alebo pochádzal z pera mojich predchádzajúcich žiakov¹⁵. Žiaci si prácu prečítali a opravovali rôzne jazykové i mimojazykové chyby. Potom ich zaraďovali do jednotlivých položiek kritérií na opravu slohových prác daného útvaru. Kritériá na opravu slohov som im vždy vopred predstavil, resp. zopakoval. Žiaci potom prideľovali body a navrhli výsledný počet bodov, vžili sa do roly hodnotiaceho, vznikali diskusie. Väčšinou sme sa na výslednom hodnotení zhodli, priblížili sa k známke, ktorá vyšla aj mne.

3) Poslednou časťou prípravy na sloh bolo dôkladné zopakovanie charakteristiky a znakov slohového útvaru, na ktorý sa zameriavala KPP¹⁶. Konkretizáciu tém ani tematické okruhy som žiakom (gymnazistom) vopred nedal, vedeli iba to, že jedna z tém bude prevzatá z maturitných zadaní z predchádzajúcich rokov¹⁷.

4) V deň písania slohových prác som sa s kolegami dohodol tak, aby som mal dve hodiny za sebou alebo aspoň dve hodiny v jeden deň. Je nutné dať žiakom na písanie slohu

¹² Keď som učil žiakov 1. – 4. ročníka osemročného gymnázia, umožnil som im zostaviť si osnovu doma, napísať si niekoľko viet a prezradil som im aj okruhy tém slohovej práce, keďže som skúšku prispôboval ich veku.

¹³ Cvičné slohy, resp. tvorenie kratších textov som zaraďoval nielen na hodinách slohu, ktoré sa stále osobitne vyčleňujú, ale integroval som ich aj do hodín jazyka a literatúry.

¹⁴ Niekedy som si upravil zložky predmetu tak, že som sa celý týždeň venoval slohu a zabezpečil tak kontinuálne štúdium slohovej výchovy, realizoval som teda blokovú výučbu.

¹⁵ Archivujem si slohové práce žiakov dobrovoľne, keďže sú pre mňa zdrojom mnohých poznatkov a využijem ich ako metodickú pomôcku vo vyučovaní. Osobitne si archivujem výnimočné práce. Ešte predtým ich však so súhlasom žiakov prezentujem na nástenke, v školskom časopise alebo v časopise *Slovenčinár*.

¹⁶ Na strednej škole sa neurčuje, v ktorom ročníku sa ktorý slohový útvar má vyučovať a písať v rámci KPP.

¹⁷ Všetky zadania maturitných slohov sú zverejnené na stránkach NÚCEM-u.

tento minimálny čas, keďže ide o náročný druh skúšky. Rieši sa to aj tak, že žiaci majú možnosť domácej prípravy (teda prezradenie tém), a potom píšu KPP na jednej hodine. Nie je to ideálny postup, nezodpovedá modelu maturitnej a už vôbec nie písomnej skúšky, ale aj v takomto prístupe je jedna hodina veľmi málo, keďže iné je text si pripraviť a iné produkovať ho v aktuálnom čase, keď sa aj pri prepisovaní vopred pripravených nápadov môže stať, že žiak zmení svoju domácu verziu. Písanie práce bez prípravy je náročnejšie, ale z hľadiska overovania kompetencií výpovednejšie. Je preto dôležité vymedzenie dostatku času na písanie konceptu a na jeho prepísanie do čistopisu aj za cenu, že si upravíme v deň písania KPP rozvrh. Písanie konceptu považujem za veľmi dôležitú fázu slohotvorného procesu, preto zdôrazňujem žiakom to, že je nutné, aby touto fázou prešli, aby nešli hneď písať čistopis zo strachu, že nestihnú prepísať text do dvojhárku. Aby som z tých dvoch „vybavených“ hodín na písanie nestratil žiadny čas, predtlačím žiakom zadania jednotlivých tém aj so zápisom autorstva a informácií o KPP, ktoré si na záver pripevnia zošívачkou alebo nalepia na titulnú stranu dvojhárku s linajkami. Do takto pripraveného dvojhárku píšu žiaci čistopis. Na písanie vyberám také dvojhárky, kde sú predtlačené vonkajšie okraje, aby sa žiaci nemuseli zdržiavať ich rysovaním. Vnútrotným okrajom je stred otvoreného dvojhárku. Takýto systém som si vymyslel aj preto, že mi bolo doslova smiešne, že sa v 21. storočí rysujú okraje, ručne sa píšu zadania KPP a kolónky typu meno, priezvisko a podobne. Ukážku titulnej stránky prikladám.

Ak má škola problémy s kopírovaním, dá sa titulná strana zredukovať na formát A5 tak, aby sa na jednom papieri A4 vytlačili dve zadania. V položke *KÓD* som sa inšpiroval písomnou maturitou. Žiaci majú možnosť podpísať sa nejakým identifikačným údajom, nepodpisujú sa menom a priezviskom, čím im naznačujem, že chcem prácu objektívne ohodnotiť bez ohľadu na to, kto ju písal, čo na žiakov zapôsobilo¹⁸. Aj mne sa opravovalo lepšie, keďže som nemusel rozmýšľať o rôznych pohnútkach konkrétneho žiaka pri písaní práce a podvedome som ich nezohľadňoval v hodnotení. (Po čase som sa naučil takto hodnotiť práce, aj keď boli podpísané menom.) Pri každom písaní KPP som dal žiakom v rámci daného žánru na výber zo štyroch tém tak, ako je to na písomnej maturite. Som presvedčený, že umožnenie voliť si vyhovujúcu tému je silným motivačným faktorom a naozaj som sa nestretol s poznámkami typu, že všetky témy sú zlé, že niekomu téma nesadla, že si nevedeli vybrať. Iste, je to zložitejšie na hodnotenie, keďže posudzujeme obsahovo odlišné práce. Ja sa však na to pozerám z iného uhla – oprava je zaujímavejšia, spoznávam rôzne spracovania tém a rôzne témy, neupadám do rutiny z hodnotenia jednej témy, pretože sa môže stať, že posledné práce by som hodnotil prísnejšie alebo naopak, miernejšie.

5) Na maturitnom slohu majú žiaci k dispozícii aj slovníky. Túto možnosť poskytujem aj žiakom píšucim KPP. Nemalo by byť žiadnym problémom umožniť prácu so slovníkom aj žiakom ZŠ za predpokladu, že sa v rámci predmetu venujeme aj práci s týmito príručkami a spôsobom, ako sa dajú využiť v slohotvornom procese. Pre zefektívnenie času na písanie KPP umožňujem žiakom priniesť si vlastné slovníky alebo im otvorím online slovník na počítači, ktorý majú možnosť používať. Ak majú vlastné multimédiá s internetom, dovolím im používať slovníky na nich. Stalo sa mi iba zriedka, že by sa žiak pokúšal vyhľadať si neja-

¹⁸ Kódy poslúžili aj na vytvorení pozitívnej atmosféry. Žiaci, aj starší, sa zabávali nad svojimi pseudonymami, ktoré si vymysleli.

NÁMETY A ROZHĽADY

GYMNÁZIUM NA HUBENÉHO ULICI Č. 23 V BRATISLAVE

ŠKOLSKÝ ROK: 2010/2011 (1. POLROK)

1. KONTROLNÁ PÍSOMNÁ PRÁCA ZO SLOVENSKÉHO JAZYKA A LITERATÚRY

KÓD (ID):

MENO A PRIEZVISKO:

TRIEDA: DÁTUM:

TÉMY: (ZAKRÚŽKUJ ČÍSLO.)

1. CIRKUSANT/CIRKUSANTKA (UMELECKÝ OPIS)

2. MOJE BYDLISKO (UMELECKÝ OPIS)

3. AJ ZIMA MÁ SVOJE ČARO (UMELECKÝ OPIS Z MATURITNÝCH SKÚŠOK)

4. CINTORÍN (UMELECKÝ OPIS)

VYUČUJÚCI: PhDR. JÁN PAPUGA

HODNOTENIE (MAX. 28 BODOV):

VONKAJŠIA FORMA (4B):

VNÚTORNÁ FORMA (20B):

- OBSAH (4B):
- KOMPOZÍCIA (4B):
- JAZYK (4B):
- PRAVOPIS (4B):
- ŠTÝL (4B):

CELKOVÝ DOJEM (4B):

ZÍSKANÝ POČET BODOV A PODPIS:

POZNÁMKA:

ký text, ktorý by mohol použiť v rámci písania KPP. Zväčša som takýto podvod odhalil a zohľadnil ho v hodnotení¹⁹. Žiakom SŠ som ešte predsa len dával jednu „legálnu“ pomôcku. Keď začali prepisovať nečistopis do čistopisu, tak som im rozdal KPP z predchádzajúceho roka/polroka, aby si pozreli chyby, ktoré robili, keď boli o pol roka mladší²⁰. Väčšinou im takýto „ťahák“ pomôže a vyhnú sa zbytočným formálnym a iným chybám, ktoré pravidelne opakujú. Po všetkých týchto opatreniach žiaci píšu slohovú prácu. Upozorňujem ich na to, že je to normálna písomka, ktorá má overiť jazykovo-štylistické (a iné) kompetencie formou uceleného textu na zadanú tému, a preto trvám na disciplíne, tichu,

¹⁹ Zistiť, či práca nie je skopírovaná z internetu, je pomerne ľahké. Stačí si do vyhľadávača zadať náhodné vety žiackej slohovej práce. Ak je práca skopírovaná, internet vyhľadá jej zdroj. Žiakov treba už v nižšom veku učiť, že plagiátorstvo je podvod a môže byť trestné.

²⁰ Maturantom odovzdávam ich KPP za 4 roky pred konaním písomnej maturitnej skúšky, aby sa mohli poučiť z chýb, ktoré robili v písaní predpísaných prác zameraných na jednotlivé maturitné slohové žánre.

samostatnej činnosti a pracovnej atmosfére. Na rozdiel od maturity sa môžu počas písania pýtať. Ak sú to otázky priamo nesúvisiace s testovanými kompetenciami, odpoviem. Základne neodpovedám na otázky pravopisu, jazyka, kompozície a štylizácie, keďže tieto kompetencie patria do predmetu testovania a je chybou, ak im učiteľ v týchto oblastiach pomáha. Stráca sa tak význam písania KPP a záverov z jej analýzy a hodnotenia.

6) Pred písaním čistopisu ešte raz žiakom zopakujem najčastejšie slohové chyby. Upozorním ich hneď na začiatku dvojhodinovky, aby si vopred vymedzili čas na prepísanie konceptu tak, aby po sebe stihli čistopis prečítať aspoň raz, ideálne niekoľkokrát. Cez prestávku po prvej hodine im dovoľm písať, iba ak sami chcú. V prípade, že žiak nestihne dopísať sloh ani po dvoch hodinách, umožním im využiť aj tú ďalšiu prestávku na dopísanie, keďže písanie slohu hoci v rozsahu jednej strany (taký vyžadujem na KPP na strednej škole v rámci dvoch hodín) je naozaj relatívne málo na vytvorenie uceleného a čo najkvalitnejšieho textu (okrem toho sa žiaci neraz rozpíšu a prevýšia minimálny rozsah). Vopred sa pripravím tak, aby som mohol s dopisujúcimi žiakmi zostať cez prestávky v triede. Treba byť tolerantnejší, obzvlášť na základnej škole.

7) Slohy sa snažím ohodnotiť do týždňa, keďže je to veľký počet bodov a žiaci sú zvedaví na výsledky. Okrem toho mi záleží na tom, aby sa slohový výcvik, písanie slohu, jeho vyhodnotenie a analýza robili v čo najkratšom časovom období. Aby žiaci vedeli, za čo stratili v texte body, tak pri konkrétnej chybe napíšem začiatkové písmená jednotlivých položiek hodnotenia: *VF – vnútorná forma, J – jazyk, P – pravopis, K – kompozícia* a pod. Žiaci si tak rýchlo vyhľadajú, v ktorej zložke slohu pochybili, ľahko si spočítajú chyby a rýchlo si uvedomia, prečo získali menší počet bodov. Body za jednotlivé položky zapisujem na titulný list, ktorý som predložil vyššie. Získam tak prehľadné hodnotenie, ktoré sa dá kedykoľvek obhliť, analyzovať, prípadne opraviť. Aj po rokoch viem, v čom daná práca vynikala, v čom mala nedostatky. Okrem toho si žiaci uvedomia komplexnosť procesu tvorenia textov.

8) Na opravu a analýzu KPP si takisto vymedzujem celú hodinu. Od žiakov vyžadujem, aby opravili *P, J* a *Š* chyby. Nezaobieram sa tým, či zrkadlovo alebo inak, keďže to požadujem za byrokratický relikv. Ide mi o to, aby žiaci chyby pochopili. Isté je, že práca musí byť opravená a analyzovaná preukázateľne, pretože KPP podlieha kontrole inšpekcie. Keďže sa KPP aj s opravami archivujú²¹, žiaci nemajú možnosť si v nich kedykoľvek listovať. Preto som vyberal z napísaných prác časté alebo zaujímavé chyby, ktoré sme pred alebo po oprave slohov so žiakmi riešili formou štylistického cvičenia a po vyriešení si ich vkladali do zošita. Uvádzam jedno takéto cvičenie ako príklad.

Nájdite rôzne chyby v úryvkoch z vašich prác (umelecký opis):

- a) Nad vodou sa akoby ladne vznášal ako obláčik vo vzduchu.*
- b) Pripomína perníkovú chalúpku... (Pražský hrad)*
- c) ...a potom nás boleli nohy ani čert.*
- d) Jej vystúpenie sa blíži ku koncu a diváci pociťujú pocity ako pri konci zaujímavého filmu.*
- e) O nejakú chvíľu zvieratá dokončili svoju prezentáciu.*

²¹ Údaje o povinnej archivácii sú rôzne. Na základe mojich zistení a po analýze registratúrnych predpisov sa dajú vyabstrahovať dve lehoty archivácie KPP: 3 roky alebo do konca klasifikačného obdobia daného ročníka.

NÁMETY A ROZHĽADY

f) Zima pre mňa nezačína 1. zimným dňom, dvadsiatým prvým decembrom, ale dňom kedy napadne čo i len hĺstka jemného prášku sťa snehových vločiek...

g) Tak ako každé ročné obdobie má svoje čaro, tak aj zima patrí bezkonkurenčne k nim.

h) Po príchode domov nás ešte ruky štekli dlho ako spomienka...

ch) Najmä v decembri, keď dýcha vianočnou atmosférou a na každom kroku svieti vianočný stromček.

i) Nemajú v sebe síce život (snehuliaky), ale bývajú dobrými kamarátmi detí. Po domoch cítia vôňu medovníkov, koláčov, kapra, jedličky...

j) Úvod práce: Áno, pre nás je zima asi to najmenej rozmanité ročné obdobie, pretože nízke teploty sa nám nepáčia...

k) Bohyňa vesna, odovzdá žezlo ľadovej kráľovne.

l) Malým deťom sa od nej robia fúzy na zmrznutej, šťastnej tvári.

m) Na pomyslenie na ňu (večeru) slintám ako pes.

V niektorých vetách je viacero chýb a určite vítam, ak si tam žiaci všimnú aj nedostatky, ktoré som sám nepostrehol. Jednotlivé chyby potom zaraďujeme k položkám hodnotenia slohovej práce. Uvažovaním o reálnych vetách žiakov sa naučia určite viac ako riešením izolovaných cvičení z učebnice. Navyše to poslúži na to, že si ako hodnotiaci uvedomíme, že problémom slohových prác nie je len pravopis, ale aj rovnako závažné chyby iného charakteru – nadväznosť viet, používanie parazitických, štylisticky neadekvátnych slov, proti-rečenia v texte, využívanie frázy a kliše, neschopnosť postaviť kompozíciu textu, nefunkčné opakovanie slov, absencia klasických odsekov, nezarovnávanie okrajov na oboch stranách a pod. Mal som skúsenosť, že žiaci po takomto komplexnom prístupe k slohom inak pristupovali k tvoreniu textov a sledoval som na nich postupne progres z mesiaca na mesiac.

Sloh sa aj v súčasnosti často chápe ako okrajová, voľná hodina, ako niečo, čo je doplnkom vyučovania slovenčiny. To je však anachronizmus, ktorý by sa vo vyučovaní nemal už vyskytovať. Tvorenie textu je komplexným javom, v ktorom žiaci prejavujú mnohé jazykovo-štylistické kompetencie, naučia sa tvoriť písomný i ústny text²² podľa požiadaviek. Na tomto mieste pripomeniem kritiku výberu povinných slohových útvarov, ktorá nezohľadňuje požiadavky praktického života alebo ďalšieho vzdelávania.²³

Písanie slohov teda považujem za dôležitú, ba nevyhnutnú súčasť slovenčiny (s predpokladom vypracovania ucelenejšej, komplexnejšej a aktuálnejšej koncepcie – aj v rámci školských predmetových komisií a v školskom vzdelávacom programe). Nestotožňujem sa ani s požiadavkami mnohých kolegov zo SŠ, aby sa zrušilo písanie maturitných slohov, čo

²² Chybou je, ak sa nevenujeme v rámci slohov tvoreniu a prezentácii ústnych textov. V rámci KPP učiteľovi nič nebráni, aby si ne zvolil ústnu realizáciu, medzi povinnými slohmi sú útvary, ktoré sa nemusia iba písať, ale môžu sa ústne prezentovať pred triedou. V škole, kde som pôsobil, sme mali vymedzených niekoľko hodín na realizáciu ústnych kontrolných prác. Vtedy bolo nutné kritériá na opravu písomných prác upraviť – ukážku prikladám na záver svojho príspevku. Ústne práce som zachytávali formou nahrávky, aby bol doklad pre inšpekciu. Archivoval som aj koncepty žiakov, podľa ktorých prezentovali – osobitne som ich nekontroloval, hodnotil som iba ústnu podobu.

²³ Beletrizovaný životopis alebo úvaha nepatria síce k zložitým slohovým útvarom, ale motivácia ich sústavného spoznávania, napr. na stredných odborných školách, ktoré sú praktickejšie a vecnejšie zamerané, sa stráca. Sú prospešnejšie slohové útvary, ktoré by si mali žiaci SOŠ osvojiť. To však súvisí s témou diferenciácie obsahu SJL medzi gymnáziom a odbornou školou, teda rozlišovanie úrovní, čo takisto patrí k agende SAUS.

by tento druh štátnej skúšky obralo o overenie dôležitej kompetencie žiaka. Ako slovenčinár si uvedomujem nároky slohovej výchovy, no napriek tomu som pripravený aj naďalej pracovať spôsobom, ktorý som vám vo svojom príspevku predstavil. Navyše, veľmi rád čítam (počúvam) žiacke texty, keďže sa z nich veľa dozviem o svojich zverencoch. Text však nie je len základným prostriedkom vyučovania, ale je aj základom každodenného života, preto je nutné chápať slohovú výchovu ako prípravu na život vo svete komunikácie. Dôležitosť tvorenia textu by som prirovnal k modernej kompetencii rozvíjania čitateľskej gramotnosti.

Na záver by som sa vrátil k inovovanému hodnoteniu slohov žiakov základných škôl, ktoré nahradilo archaizované hodnotenie známku z jedného uhla pohľadu (resp. z dvoch). Je to veľká zmena a na prvý pohľad aj veľká prekážka pre hodnotiacich. Aj ako kritik ŠVP sa však k tejto zmene prikláňam, keďže tento nový koncept hodnotenia je zároveň návodom na prácu so slohom. Okrem toho sa výrazne objektivizuje hodnotenie, ktoré vychádza z viacerých rovnocenne postavených aspektov vytvoreného textu. Aj po inovovanom hodnotení sa môže žiakovi udeliť známka (ak nepoužívate bodovanie), no na rozdiel od starého hodnotenia, má takáto známka výpovednejšiu hodnotu. Problémom bolo, keď sa po starom známka dávala za obsah a formu, kde sa forma stotožňovala s pravopisom a v takomto hodnotení nebola určená váha medzi oboma zložkami. Niektorí učitelia dbali skôr na obsah, iní na formu. V kritériách v inovovanom ŠVP sú všetky položky vyvážené a aj slabší žiak má šancu vyniknúť, ak zlyháva v niektorej časti slohotvorného procesu.

Nemôžeme si myslieť, že sa po uvedených zmenách dosiahne absolútna objektivita. Objektivita vo výchovno-vzdelávacom procese je metou, po ktorej môžeme siahť, no nedokážeme ju presiahnuť. Nech je administrácia a diagnostika testov, písomiek či slohových prác akokoľvek ošetrovaná, vždy bude nimi prenikať subjektívny prvok. Je to tak aj v bežnom živote, kde sa pri súťažiach, pracovných pohovoroch, konkurzoch prejavuje väčšia či menšia miera subjektivity. Možno je to tak aj dobre – človek, ktorý chce uspieť, hľadá rôzne stratégie, aby zaujal, aby sa presadil, aby zapôsobil na subjektivitu iných. Takisto je to v slohoch. Nové kritériá držia subjektivitu „na uzde“ a rozkladajú ju do rôznych kritérií, v ktorých sa osobný prístup nedá naplniť v takej miere, ako to mohlo byť v starom hodnotení slohov. Osvojte si teda tieto inovované pravidlá, posielajte podnety na ich rozvíjanie, spresňovanie a dopĺňanie (aj Slovenskej asociácii učiteľov slovenčiny) a majte na mysli, že sú prínosom v slohovej výchove, v rozvíjaní spätnej väzby, v spravodlivejšom hodnotení a v kvalitnejšom vyučovaní slovenského jazyka a literatúry, čo zodpovedne tvrdím na základe svojich skúseností s vyučovaním mladších i starších žiakov.

KRITÉRIÁ NA HODNOTENIE KONTROLNEJ PRÁCE – ÚSTNEJ (upravené podľa oficiálnych kritérií pre potreby vyučovania)

1. vonkajšia forma: 4 body

- zreteľnosť prednesu, správna artikulácia („nehltať“ hlásky)
- nepoužívať parazitické slová (takže, ehm a pod.)
- dodržať rozsah 6 minút (nedodržanie i presiahnutie je chybou)
- etika, etiketa, postoj (nesedieť, nemať ruky vo vreckách, nežuť)

NÁMETY A ROZHĽADY

- kontakt s adresátom (nepozerať sa na dlážku)
- naspamäť (možno mať na papieri oporné body)

2. vnútorná forma:

a) obsah: 4 body

- dodržanie témy
- vlastné hodnotenie/posúdenie aktuálnych javov (teda pripraviť si vlastný text, nie stiahnutý z internetu)
- objektivita/subjektivita (podľa žánru, ktorý si zvolíte)

b) kompozícia: 4 body

- uplatnenie zodpovedajúceho slohového postupu (v 1. a 2. téme výkladový, v 3. téme úvahový)
- nadväznosť a logickosť textu
- členenie textu (oslovenie, úvod, jadro, záver, poďakovanie)

c) jazyk: 4 body

- správne skloňovanie a spájanie slov
- správne využívanie zvukových prostriedkov jazyka – prozódie (používať dôraz, spájať fyziologickú pauzu s významovou a pod.)

d) ortoepia: 4 body

- spisovná výslovnosť (nehovoriť tvrdo, nedávať dĺžne tam, kde nie sú; správne spodobovať a pod.)

e) štýl: 4 body

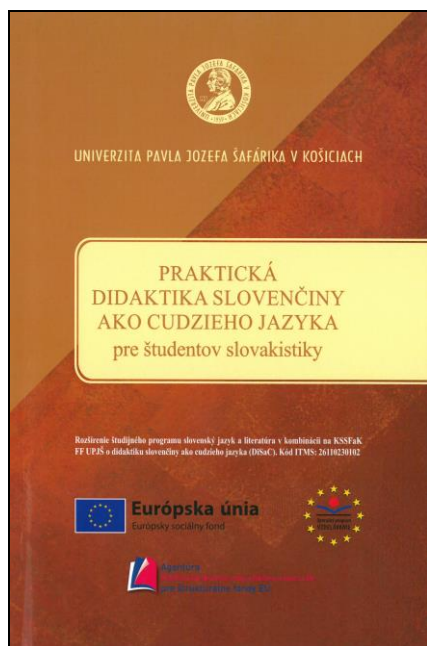
- využívanie rôznorodých prostriedkov rečnickeho štýlu a jeho žánrov (štylizácia závisí od žánru, ktorý si zvolíte)
- emocionálnosť/neutrálnosť/expresívnosť/monologickosť/dialogickosť (podľa zvoleného žánru)
- funkčné využívanie neverbálnych prostriedkov (mimika, gestikulácia)
- neopakovať jazykové prostriedky bez zreteľného zámeru

3. celkový dojem: 4 body

SPOLU: 28 BODOV

PRAKTICKÁ DIDAKTIKA SLOVENČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA (PRE ŠTUDENTOV SLOVAKISTIKY)

SEDLÁKOVÁ, Marianna a kol.: *Praktická didaktika slovenčiny ako cudzieho jazyka pre študentov slovakistiky*. Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, 2015.



Učebnica *Praktická didaktika slovenčiny ako cudzieho jazyka pre študentov slovakistiky* vznikla na Katedre slovakistiky, slovanských filológií a komunikácie FF UPJŠ v Košiciach ako výstup projektu *Rozšírenie študijného programu slovenský jazyk a literatúra v kombináciách* o didaktiku slovenčiny ako cudzieho jazyka (DiSaC). Vedúca autorského kolektívu, ktorý spolupracoval na tejto publikácii, doc. PhDr. Marianna Sedláková, PhD., v úvode predstavuje učebnicu a píše: „s myšlienkou rozšírenia študijného programu slovakistiky prišlo niekoľko pracovníkov KSSFaK UPJŠ v Košiciach na základe dlhoročných skúseností s vyučovaním slovenčiny ako cudzieho jazyka (na vysokej škole)¹, ale i na základe dlho-

¹ Skúsenosti s vyučovaním slovenského jazyka ako cudzieho jazyka na vysokej škole demonštrujú aj Tematické plány Vzdelávacieho programu UPJŠ slovenčina ako cudzí jazyk pre úroveň A1, A2, B1 a B2od I. Bónovej, ktoré čitateľ nájde v prílohe učebnice.

dobu vyslovovaných kritik na vyučovanie slovenského jazyka na školách s iným vyučovacím jazykom, ako je jazyk slovenský, čo v našich podmienkach predstavuje najčastejšie školy s vyučovacím jazykom maďarským.“ (s. 7).

Učebnica je rozdelená do jedenástich kapitol. Od typologickej charakteristiky slovenčiny ako cudzieho jazyka (ďalej len CJ) cez kultúrne a sociálne špecifiká slovenčiny ako CJ ponúka konkrétny lingvistický obsah a metódy vo vyučovaní slovenčiny ako CJ. V učebnici nájdeme aj metódy hodnotenia a testovania na školách, ktoré autorský kolektív opísal vo výskume. Ten bol zameraný na rečové kompetencie žiakov na základných a stredných školách. Napokon učebnica ponúka konkrétne modely vyučovacích hodín, ktoré by mali byť nápomocné pre učiteľov slovenčiny na školách s vyučovacím jazykom maďarským alebo na školách, kde prevláda iný ako materinský jazyk, napr. rómsky. Z krátkeho obsahu, ktorý sme predstavili, vyplýva, že autori poňali danú problematiku zo široka, o čom svedčia jednotlivé kapitoly, z ktorých niektoré vyberáme.

Základné fonologické a morfológické typologické charakteristiky slovenčiny predstavil Ján Sabol. Vychádza z výsledkov fonetických a fonologických pozorovaní, ktoré potvrdzujú, že najväčší význam pre prozodickú stavbu slovenskej slabiky a slova má kvantita, suprasegmentálny jav a prízvuk. J. Sabol sa pristavuje napr. pri prízvuku na 1. slabike slovenských tvarov a slov, s ktorým majú zahraniční študenti, ale aj študenti, pre ktorých je slovenčina druhým jazykom, veľký problém.

Kapitolu *Kultúrne a sociálne špecifiká slovenčiny ako cudzieho jazyka* spracovala do učebnice Jana Pekarovičová, ktorá má s výučbou slovenčiny pre zahraničných študentov bohaté skúsenosti. Ako riaditeľka Studia Academica Slovaca, centra pre slovenčinu ako cudzí jazyk (SAS) na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave priniesla osobitý pohľad na danú problematiku. Vyzdvihla najmä profesionalitu lektora, ktorá vychádza z filologického štúdia, ale je podmienená najmä schopnosťou prepájať teoretické poznatky o typologických vlastnostiach jazykového systému s praktickými potre-

bami študentov. Tieto schopnosti sú potrebné na to, aby sa naplnili predpoklady, ktoré musí profesijný a osobný profil lektora napĺňať. S jej názorom: „materinský/primárny“ jazyk frekventanta môže spolurozhodovať pri výbere didaktickej stratégie, optimálnej voľbe učebných materiálov i metód, o potrebe používať v kurzoch pre začiatočníkov sprostredkovací jazyk, alebo vyučovať priamo v cieľovom jazyku“ (s. 51), možno len súhlasiť. Kontaktný jazyk je totiž pre začiatočníkov kurzov slovenčiny ako CJ dôležitý, pretože študenti sa so slovenským jazykom nikdy nestretli, a preto minimálne gramatiku si musia osvojiť s pomocou kontaktného jazyka, aby na nej vedeli stavať a koncipovať vety, aby dokonale porozumeli gramatickým zákonitostiam. Samozrejme, musíme rozlišovať, či ide o štúdium Slovanov alebo Neslovanov.

Didaktickým metódam vo vyučovaní slovenčiny sa v samostatnej kapitole venovala Mariana Sedláková, ktorá vyzdvihla niektoré praktické osobitosti vyučovania zvukovej roviny slovenčiny (upozorňuje na to, že slová sa musia učiť vždy spolu s kvantitou, na neutralizáciu znelosti a pod.). Z morfolologickej roviny spomína napr. rozlišovanie slovných druhov (najmä substantíva a verbá), kategóriu životnosti pri maskulínach, pluráliá a singuláriá tantum, väzba čísloviek s menami a pod. Pozitívne sa nám javí fakt, že takmer po každej kapitole je pre študentov/učiteľov zaradená úloha, ktorú majú vyriešiť, alebo úloha na zamyslenie, ktorá s problematikou kapitoly priamo súvisí.

V učebnici sa tiež stretne s porovnávaním slovenského jazyka a CJ, no najmä s poľštinou alebo ukrajinčinou. Na zváženie by bolo porovnávanie aj s neslovanskými jazykmi, ktoré sa v praxi vyskytujú najčastejšie (anglický, španielsky, hebrejský, arabský).

Na kapitolu Markéty Andričíkovej, ktorá ponúkla rekapituláciu poznatkov o testovaní a hodnotení v školskej praxi od známych slovenských didaktikov (I. Turek, M. Lapitka) a doplnila ich konkrétnymi ukážkami testov, nadväzuje výskum, ktorý sa uskutočnil na devätnástich vybraných základných a stredných školách východoslovenského regiónu. Autori testovaním zmapovali situáciu na školách s vyučovacím jazykom maďarským a na školách, kde prevládala jazyk iných národnostných menšín. V učebnici

sú predstavené rôzne formy testov. Ich autori po vyhodnotení poukazujú na nedostatky, ktoré vznikli nielen „z nedostatočne zvládnutej produktívnej zručnosti, ale predovšetkým z receptívnej oblasti podmieňujúcej odpovede. Žiaci nerozumeli položeným otázkam v slovenskom jazyku. Evidentne komunikácia medzi deťmi nielen doma, ale aj v škole prebieha v maďarskom, nie slovenskom jazyku.“ (s. 104).

V kapitole *Niektoré špecifiká slovenčiny ako cudzieho jazyka na základnej škole s iným vyučovacím jazykom*, ktorej autorom je Radoslav Kovács, môže čitateľ nájsť viacero zaujímavých a podnetných informácií. Z hľadiska praktického využitia sa nám táto kapitola ukazuje ako najprínosnejšia. Hneď v úvode autor naznačuje rolu učiteľa ako facilitátora: „Podstata spočíva v tom, že je to žiak, kto určuje smer, tempo a hĺbku debaty. Úloha učiteľa spočíva v tom, aby ju jemne manažoval, dbal na dodržiavanie pravidla ‚jeden hovorí, každý počúva‘ a najmä prejavil záujem o to, čo chcú žiaci vedieť.“ (s. 118). Možno súhlasiť s názorom autora, že ak učiteľ bude vystupovať voči žiakom ako facilitátor, vyučovací proces bude v súlade so súčasnými požiadavkami: „Cieľom by malo byť dosiahnutie stavu, v ktorom by žiaci nevnímali slovenčinu ako predmet v týždennom rozvrhu, ale ako prirodzený nástroj komunikácie, pomocou ktorého sa môžu s dospelým človekom rozprávať o tom, čo ich zaujíma, čomu sa venujú vo svojom voľnom čase.“ (s. 121). V rámci tejto kapitoly musíme vyzdvihnúť taktiež niekoľko zaujímavých, ale hlavne prínosných podnetov, o ktorých sme presvedčení, že učiteľom slovenčiny ako cudzieho jazyka pomôžu skvalitniť a zjednodušiť výučbu.

Poslednou kapitolou publikácie je *Praktické využitie IKT na hodinách slovenského jazyka a slovenskej literatúry na strednej škole s maďarským vyučovacím jazykom*. Kapitolu do učebnice spracovala A. Novák. Budúci učiteľ môže oceniť, že do vyučovania sa dostáva aj informačná technika a učelia sa aj takýmto spôsobom približujú svojim žiakom. Kapitola obsahuje niekoľko ukážok vyučovacích hodín.

Prvé tri ukážky vyučovacích hodín sú predstavené v trojhodinovom module s témou *Môj región*, v ktorej učiteľ predstaví žiakom WebQuest a potom pracujú v skupinách. Je škoda, že WebQuest je v publikácii predstavený veľmi

stroho, slajdy WebQuestu a tiež internetové linky v publikácii nie sú súčasťou návrhu VH. Druhá, fixačná, vyučovacia hodina je postavená na prezentácii vo forme PowerPointu. To, aké vedomosti z predchádzajúcej VH si žiaci majú upevniť, nie je čitateľovi jasné, keďže v rámci expozičnej časti vyučujúca predstavila metódu WebQuest. Tretia VH je založená na práci s interaktívnymi cvičeniami určenými najmä na čítanie s porozumením.

Napokon sa dostávame k druhému a zároveň poslednému predstavenému modulu, ktorý nesie názov: *Margita Figuli – Tri gaštanové kone*. Modul je rozložený do dvoch VH. Naplnenie komunikačných a poznávacích cieľov nie je možné posúdiť, pretože zadanie úloh a otázok v texte nenájdeme.

Predstavená publikácia je venovaná budúcim učiteľom slovenčiny ako cudzieho jazyka na školách s vyučovacím jazykom maďarským alebo iným. Domnievame sa, že príjemca ocení najmä praktickú stránku prípravy na výučbu, pretože tá vyučujúcim v praxi najviac chýba.

Na záver chceme vyzdvihnúť myšlienku, ktorá z projektu FF UPJŠ vzišla – obohatiť štúdium budúcich slovenčinárov o nový predmet – didaktika slovenského jazyka ako cudzieho jazyka, pretože ako ukázal výskum pracovníkov FF, situácia v danej oblasti nie je priaznivá. Veríme, že táto publikácia sa dočká reedície a tiež nových pracovných listov. Isté nedostatky, ktoré čitateľ v učebnici možno postrehne, sú odrazom náročného procesu, ktorý museli autori pri jej tvorbe podstúpiť. V akom rozsahu bude publikácia vo svojich stanovených cieľoch nápomocná, ukáže čas a najmä konkrétna edukačná prax.

PaedDr. Lívia Barnišinová

*(Katedra slovakistiky, slovanských filológií
a komunikácie, Filozofická fakulta
Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach)*

NA HODINE SLOVENSKÉHO JAZYKA

BENČATOVÁ, Ľudmila: *Na hodine slovenského jazyka*. Bratislava : STIMUL, 2014.

Skriptá vysokoškolskej pedagogičky PhDr. Ľudmily Benčátovej, CSc., *Na hodine slovenské-*

ho jazyka vtahujú čitateľa do didaktiky vyučovania predmetu slovenský jazyk. Z textu jasne vyplýva, že je plodom autorkinej pedagogickej praxe a dlhoročného pozorovania pedagogickej scény.

Skriptá slúžia ako vhodný učebný text určený primárne pre začínajúcich učiteľov slovenského jazyka, ako aj pre študentov pripravujúcich sa na pedagogické pôsobenie.

Prvá kapitola *Vážnosť a dôležitosť predmetu slovenský jazyk. Učiteľ slovenského jazyka* sa zaoberá dôležitosťou predmetu slovenský jazyk, ako aj s osobnosťou učiteľa slovenského jazyka. V druhej kapitole *Postavenie učiteľa slovenského jazyka na vyučovacej hodine* sa autorka venuje charakteristike učiteľa – slovenčinára. Nasledujúca tretia kapitola *Vyučovacie metódy a ich využitie na hodine slovenského jazyka* predstaví vyučovacie metódy (motivačné, expozičné, fixačné, diagnostické a klasifikačné), ich miesto na hodinách slovenského jazyka a je obohatená o niekoľko didaktických hier. Štvrtá kapitola *Skupinové vyučovanie* je venovaná skupinovému vyučovaniu a jeho využitiu vo vyučovaní slovenského jazyka. Piata kapitola *Hodina slovenského jazyka trochu inak* obsahuje ukážku vyučovacej hodiny a je reprezentatívnym príkladom toho, ako prepojiť všeobecnú didaktiku s vyučovaním predmetu slovenský jazyk. Nadväzujúca šiesta kapitola *Skupinová práca na vyučovacej hodine slovenského jazyka na škole s vyučovacím jazykom maďarským* ponúka ukážku toho, ako uplatniť skupinovú prácu na vyučovacej hodine slovenského jazyka na škole s vyučovacím jazykom maďarským. V predposlednej siedmej kapitole *Učebnice slovenského jazyka pre školy s vyučovacím jazykom maďarským* sa autorka zamýšľa nad podobou učebníc slovenského jazyka určených školám s vyučovacím jazykom maďarským. Učebný text je zavŕšený ôsmou kapitolou *Pár slov na záver*, ktorá podáva sumár najpodstatnejších poznatkov a myšlienok, ktoré skriptá prinášajú.

Domnievam sa, že skriptá *Na hodine slovenského jazyka* obopínajú širokú paletu didaktických a praktických poznatkov týkajúcich sa vyučovania predmetu slovenský jazyk. Vyzdvihujem aj autorkino pomenovanie súčasných pedagogických problémov. Mám na mysli predovšetkým nízke finančné ohodnotenie učiteľov,

problémové správanie žiakov, nedostatok kvalifikovaných pedagógov (vrátane slovenčinárov) – to sú problémy, s ktorými školstvo v súčasnosti bojuje. V súlade s duchom názvu publikácie sa autorke sa podarilo usúvzťažiť didaktickú teóriu s vyučovaním predmetu slovenský jazyk. Obzvlášť sú cenné didaktické hry a návrhy na dve vyučovacie hodiny. Publikovanie skript je hodnotným prínosom nielen pre študentov filozofických a pedagogických fakúlt, ale aj pre učiteľov slovenského jazyka. Skriptá sú dostupné v elektronickej podobe na http://stella.uniba.sk/texty/LB_slovincina.pdf.

Mgr. Beatrix Bujáková

*Základná škola K. Szemerényiho
v Tvrdošovciach*

AKTUALIZÁCIA RODOVÉHO ASPEKTU V TRADIČNÝCH DIELACH SLOVENSKEJ LITERATÚRY

HAJDUČEKOVÁ, Ivica: *Rodový aspekt v slovenskej literatúre na prelome 19. a 20. storočia (Interpretačné etudy)*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2015².

V súčasnosti patrí problematika rodového aspektu medzi jednu z najpopulárnejších tém, ktorá zasahuje do mnohých oblastí nielen kultúrneho, ale aj literárneho života. Práve v literárnom svete sú rodové modely trvalo a živo zastúpené, objavujú sa naprieč celými literárnymi dejinami. Môžeme však konštatovať, že v literárnovednom prostredí doteraz chýbala učebnica, ktorá by sa zameriavala na túto oblasť tak, aby formovala schopnosti študentov analyticky preniknúť do literárneho diela cez prizmu rodového aspektu.³

Na uvedený deficit reaguje vysokoškolská bilingválna (slovensko-anglická) učebnica Ivicy Hajdučekovej s názvom *Rodový aspekt v sloven-*

skej literatúre na prelome 19. a 20. storočia s podtitulom *Interpretačné etudy/Genderperspectives in Slovak Literature of the late 19th and early 20th centuries (Interpretation Studies)*, ktorej hlavným zámerom je nielen zmapovať literárny priestor cez prizmu rodu, ale aj stať sa pomocníkom a študijným materiálom pre študentov vysokých škôl, ktorým je publikácia určená. Podľa autorky je cieľom učebnice naviesť študentov k „inovatívne čítaniu diel tradičnej slovenskej literatúry a k ich prehodnocovaniu v kultúrno-umeleckej paradigme“ (Hajdučeková, I., 2015, s. 9). Prostredníctvom jej interdisciplinárnej orientácie sa ústredným zámerom stáva sprístupnenie predkladanej témy nielen študentom slovenského jazyka a literatúry, ale aj iných odborov, akými sú napr. etika, sociológia a pod. Anglická verzia učebnice toto pole dokonca rozširuje aj o slovensky nehovoriacich čitateľov, čo ju robí omnoho priaznivejšou, než akou by bola len v slovenskom jazyku.

V učebnici autorka vytvorila dve samostatné kapitoly, v ktorých sledovala osobitne mužských autorov a ženské autorky. Ich oddelenie je zároveň jedným zo zdrojov motivácie pre čitateľa, ktorý uvažuje o rozdieloch v mužskej a ženskej optike umeleckého stvárnenia. Učebnica mapuje literárny priestor slovenského literárneho realizmu a moderny, konkrétne autorov Martina Kukučína (*Parník, Prvá zvada, Baldo & Comp*), menej známeho dolnozemskeho autora Jána Čajaka (*Vohľady, Pytačky*), Jozefa Gregora Tajovského (*Mamka Pôstková, Horký chlieb, Statky-zmätky, Hriech*) a napokon Janka Jesenského (*Slovo lásky, Koniec lásky, Koketka, Otroci, Olga*). Aktualizačným prvkom sa stáva usúvzťažnenie analyzovaných próz s presahom na osi času s medzivojnovým autorom Milom Urbanom (*Poľovačka, Po pijatike*).

Pod drobnohľadom interpretačnej sondy sa ocitli ženské realistické autorky Elena Maróthy-Šoltéssová (*Na dedine, Prípravy ku svadbe, V čiernej škole, Za letného večera*), Terézia Vansová (*Sirota Podhradských, Humoreska, Chovanica, Evin priestupok*), Božena Slančíková-Timrava (*Za koho ísť?, Zvrchovaný čas, Pomocník, Bez hrdošti*), Hana Gregorová (*zb. Ženy*) a autorka tvoriaca v období slovenskej literárnej moderny – Ľudmila Groeblová (*On*). Presah na osi času tvoria prózy súčasných autoriek U. Kovalyk (*Júlia, Samo-*

² Bilingválna vysokoškolská učebnica je výstupom z grantového projektu KEGA 020UPJŠ- 4/2013.

³ I. Hajdučeková v predslve uvádza, že tvorbe učebnice predchádzali prvotné prierezové sondy literárnych diel, ktoré boli publikované ako štúdiá pod názvom *Aspekt rodu v slovenskej literatúre na prelome 19. a 20. storočia* v zborníku *Rod v literatúre*, zostavovateľom ktorého je J. Gbúr (2013).

vražda, *Obyčajný mŕtvy otec*, *Dažďový Jo*) a Z. Kepplovej (*Môžeš sa nebať*, *Trianon – Delta*), čo predstavuje takmer storočný časový odstup, ktorý pre čitateľov vytvára dostatočné podložie pre viditeľné posuny v zobrazovaní žensko-mužskej problematiky.

Neoceniteľnou súčasťou učebnice sa stávajú praktické úlohy a zadania, v ktorých sa začína aktivizovať študent – čitateľ. Široké spektrum rôznorodých zadaní – z nich napríklad syntézy, diskusie, argumentačné cvičenia či úlohy na dopĺňanie – radených priamo za jednotlivými kapitolami, má za úlohu rozvíjať čitateľove interpretačné a odborné kompetencie, ktoré sa preňho stávajú základom pri analýzach ďalších textov, s ktorými sa vo svojom čitateľskom záujme môže stretnúť. Kritickým čítaním jednotlivých interpretácií a riešením zadaní študent objaví pridanú hodnotu učebnice, ktorá spočíva v záverečnej komplexnej syntéze poznatkov získaných štúdiom. Vysokoškolská učebnica sa tým zároveň stáva akýmsi „kurzom rodovej problematiky v slovenskej literatúre“, na konci ktorého sa študent – bádateľ dostane k vytúženému cieľu. Pre študentov učiteľských odborov sa zároveň forma a prístup k interpretácii a analýze textov môžu stať zdrojom bohatej inšpirácie pri ich zavádzaní do vlastnej praxe.

Potešení budú aj stredoškolskí učitelia, keďže učebnica disponuje interpretáciami a analýzami textov, ktoré sú podľa Štátneho vzdelávacieho programu radené do kategórie ISCED 3, napr. *Mamka Pôstková*, *Statky-zmätky*, *Koniec lásky* a i.⁴

Praktickou súčasťou učebnice v jej závere je príručný slovník rodových pojmov, ktorý sa pre študenta, no aj pre vyučujúceho stáva pomocníkom pri práci s termínmi, ktoré sú v interpretáciách využité.

Vysokoškolskú bilingválnu učebnicu *Rodový aspekt v slovenskej literatúre na prelome 19. a 20. storočia (Interpretačné etudy)* je možné

⁴ K povinným literárnym dielam sa podľa ISCED 3 zaraďuje dráma *Statky-zmätky*. Medzi odporúčané literárne diela, ktoré je možné pri vyučovaní slovenského jazyka a literatúry na stredných školách využiť, patria v rámci tematického celku krátka epická próza (poviedka) – *Mamka Pôstková*, *Pomocník*, *Za koho ísť?*; k tematickému celku krátka epická próza (novela) patria prózy *Slovo lásky*, *Koniec lásky*, *Bez hrdosti*. V tematickom celku veľká epická próza (román) je zaradená *Sirota Podhradských*.

využiť nielen pri štúdiu vo vysokoškolskom prostredí. Pre aktívneho čitateľa bude atraktívnu aj vo forme samoštúdia. Príťažlivosť učebnice spočíva v tematickej aktuálnosti, v aplikácii rodového aspektu pri interpretovaní tradičných literárnych diel, ktoré čitateľovi približuje z nového, pútavého uhla pohľadu. Zároveň sa tak stáva aj impulzom pre rozvíjanie ďalšieho literárnovedného výskumu, ktorý je založený na uplatňovaní princípu inovatívnosti a (nielen tematickej) aktuálnosti. Učebnica je dostupná v elektronickej podobe na <http://unibook.upjs.sk/image/data/knihy%202015/FF/ROD-UCENBNICA-Hajducekova.pdf>.

Mgr. Ivana Hudiková

(Gymnázium – Gimnázium na Ulici Zoltána Fábryho 1 vo Veľkých Kapušanoch)⁵

ZAUJÍMAVÉ DOPLNKOVÉ ČÍTANIE (POVESTI PETRA VRLÍKA A PETRA MIŠÁKA)

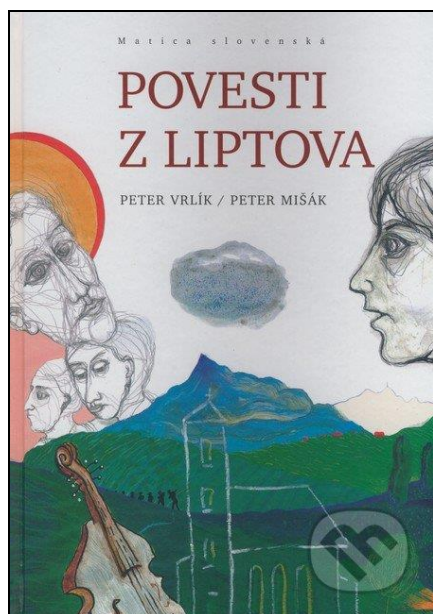
VRLÍK, Peter – MIŠÁK, Peter: *Povesti z Liptova*. Martin : Vydavateľstvo Matice slovenskej, 2008; MIŠÁK, Peter: *Najkrajšie slovenské povesti o zvonoch. Vojnový zvon*. Žilina : Georg, 2012; VRLÍK, Peter – MIŠÁK, Peter: *Rozprávky spod slovanskej lipy*. Martin : Vydavateľstvo Matice slovenskej, 2013; VRLÍK, Peter: *Zbojnícke príbehy a povesti*. Žilina : Georg, 2015, VRLÍK, Peter – MIŠÁK, Peter: *Murárske povesti a príbehy*. Martin : Vydavateľstvo Matice slovenskej, 2015.

Do pozornosti slovenčinárov by sme chceli odporučiť knihy povestí, ktoré zostavili Peter Mišák a Peter Vrlík. Výsledkom ich zberateľskej práce sú tri spoločné zbierky povestí, každý z nich však publikoval povestový výber aj samostatne. Zaslúžili by si zaradenie do doplnkového čítania nielen na základných školách, ale aj na stredných školách a odborných učilištiach.

Prvou spoločnou zbierkou oboch autorov sú *Povesti z Liptova*. Okrem povestí roztratene publikovaných v iných zbierkach sú zásluhou P. Vrlíka zaradené aj niektoré pôvodné povesti (*Tva-*

⁵ Autorka recenzie je zároveň externou doktorandkou na Katedre slovistiky, slovanských filológií a komunikácie na Filozofickej fakulte Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

rožniansky tajomný hrad, Hrad Sielnica a i.). Povesti vynikajú tajomnosťou, mýtickosťou, odhaľujú krutosť panstva a v tom čase neuskutočniteľné sny porobeného ľudu o slobode. Rozdelené sú do štyroch kapitol: 1. *Ako k svojim menám prišli* (napr. vrchy Kriváň, Plačlivô, Pustô, Pyšnô, Baranec); 2. *Hrdé zámky liptovské* (o hradoch Likava, Vrchhrádok, Sielnický hrad a i.); 3. *O zbojníkoch a pokladoch* – najviac povestí zachytáva figliarske činy Jánošíka, ako aj jeho zľapanie, odsúdenie a popravu. 4. *O bytostiach nebeských a pozemských*, kde vystupujú lesné víly, divozienky, mátohy a čerti; 5. *Úsmevné príbehy z Liptova* objasňujú pôvod prezývok dedičanov, naivitu Jurka-Truľka; veselé rozprávania sú spod Chabenca, z Východnej, Štrby a pod.



V roku 2012 vydal Peter Mišák samostatný výber *Najkrajšie slovenské povesti o zvonoch* s podtitulom *Vojnový zvon*. Kto z nás sa už nezamyslel nad posolstvom zvonov? Zaujímavý úvod ku knihe napísal Igor Válek: „Bim – svet je o človečička bohatší; Bam – o dušu chudobnejší; Bom – na dedinu zletel nenásytný červený kohút; Bim-bam-bom! (...) Ozaj, všimli ste si, že telo zvona pripomína včelí úl plný medu? Priložte si túto knihu k uchu. Zabzučalo? Zavoňalo?“ Na radu autora predslovu sme si priložili knihu k uchu. Devätnásť povestí P. Mišáka zobrazuje osudy zvonov, ktoré ľuďom na svadbu zvonili, do vojny ich bôľne sprevádzali, a veru aj na poslednej ceste. Všimnime si napr. povesť *Vojnový*

zvon – počas kuruckých vojen našiel zvon Matúš pri bezduchom tele mladučkej markytánky. Doviezol ho do Lúžnej, kde odzváňal dobré i zlé udalosti, vo vojnových časoch bol však pretavený na kanón. Zvony z Liptova, Oravy, Turca, Žiliny – všetky majú svoje príbehy. Peter Mišák sa započúval do ich náreku i hlaholu a odovzdal ich posolstvo v krásnej knihe.

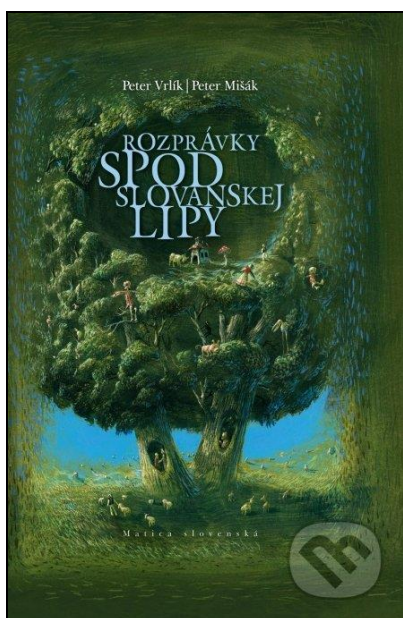
Pôvodné autorské povesti publikoval Peter Vrlík v knihe *Zbojnícke príbehy a povesti*. Kniha predkladá najmä príbehy hôrných chlapcov, ktorí boli skutočnými postavami, sú to zbojníci z Považia, Turca, Krupiny, Bardejova, Gemera, medzi nimi najznámejší Hrajnoha a Surovec. Povesti sú komponované tak, že prinášajú aj doplňujúce historické poznatky o živote ľudu v Uhorsku, o krutovláde zemepánov, preto sú čítaním nielen dramatickým, ale aj poučným.

P. Vrlík zdôrazňuje, že sa snažil zbojníkov neprikrášľovať a vykreslil ich ako reálnych ľudí; niektorí zbíjali z biedy, iní chceli ľuďom pomáhať, ale boli aj takí, čo zbojnili iba pre zisk. Bohatý zdroj knižných prameňov národopisného, historického a encyklopedického charakteru svedčí o dôkladnej príprave zostavovateľa, ktorý v Bodke na záver zdôrazňuje: „*Zbojník v každej krajine na svete dotvára jej kolorit. Ani naši zbojníci nie sú výnimkou.*“

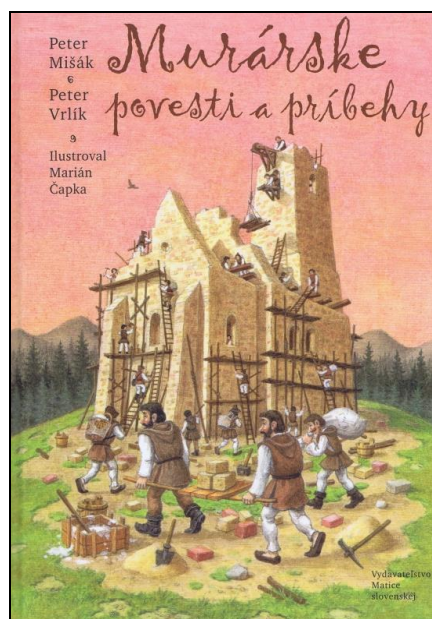


Nasledujúci výber P. Mišáka a P. Vrlíka vyšiel pod názvom *Rozprávky spod slovenskej lipy*. Bohatý výber povestí je prehľadne usporiadaný

podľa národov a jazykových vetiev. Slovensko prezentujú tri menej známe povesti *Mataj* (o mladíkovi, ktorého otec nechtiac čertovi zapredal, ten sa však svojou šikovnosťou vykúpil a pomohol zbojníkovi Matajovi odpykať ťažké hriechy); *O dvoch žobrákoch* (trest za zlo); *O vlkovi, čo si dal ušiť čižmy* (dostal však tvrdú príučku za pýchu). Vstupné kapitoly ilustrujú historický vývin Slovanstva, záverečná kapitola *Krajiny a územia Slovanov* približuje najnovšie poznatky o západných, južných a východných Slovanoch a o ich súčasnom štátotvornom usporiadaní. Cieľom zostavovateľov bolo zdôrazniť vieru Slovanov, že „dobro nad zlom víťazí a túto vieru si nosia v srdciach dodnes“.



Skúsený autorský tandem si už vytvoril správny „fortiel“, ako zbierať povesti, a tak vznikli *Murárske povesti a príbehy* – kniha o „chýrnych murároch, ktorí vystavali Budapešť a pochodili celý svet“. Zostavovatelia boli možno motivovaní aj Petrom Jarošom, ktorý so značnou dávkou uznania približuje putovanie Sama Pichandu a jeho liptovských krajanov na múračky do Pešti. Murársky majster Žufanko v Tisícročnej včele vysvetľuje kuchárke Stázke Dropovej: „Vo Východnej, Važci, na Kokave, v Pribyline, v Petri, Jáne, v Závažnej Porube... všade je plno murárov, a to som spomenul len Horný Liptov. O murársku robotu sa treba pobiť, a ešte ti za ňu zaplatia o polovicu menej ako inde. Preto, Stazka moja, musíme hľadať robotu inde.“



Na podobnú nôtu sú zostavené aj *Murárske povesti a príbehy*. Zberatelia zoradili 24 próz do 4 kapitol. Murárčina bola odjakživa mužskou výsadou, prácou pre tvrdých ľudí. V povesti *Murárska láska, čo hory neprenášala* padla do oka Mišovi kuchárka Katka. Paradox v názve naznačuje, že mladý pár sa napokon z Pešti vracia do hornatého Liptova. Túžba po domove bola hnacou silou aj pri návrate Jana Staroňa z povesti *Murár v Argentíne*. Ako to už v povestiach má byť, vystupujú v nich historické postavy (Svätopluk a jeho nesvorní synovia, Matej Korvín, cisárovná Mária Terézia, zemepáni Okoličáni a Pongrác, ale aj J. Škultéty a S. H. Vajanský); dej sa viaže na známe lokality (Liptovský Sv. Mikuláš, Pavčina Lehota, Okoličné, Hybe, Važecká jaskyňa); nechýbajú záhadné udalosti (o zmiznutom Korvínovom poklade), ale aj zmienky o tom, ako stavali Likavský hrad, artikulárny kostol v Palúdzke, Maticu slovenskú v Martine. Kniha vzdáva hold tým, ktorí „česť liptovských murárov“ šírili po svete, predsa sa z múračiek vracali domov v nádeji na lepší život. Zbierku možno odporučiť ako zaujímavé doplnkové čítanie aj na stredných odborných učilištiach.

PaedDr. Hedviga Kubišová, PhD.

(Katedra slovenského jazyka a komunikácie,
Filozofická fakulta Univerzity
Mateja Bela v Banskej Bystrici)

ABECEDA PLNÁ BÁSNÍ

Bc. Lucia Žmijáková

*Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave
Vyučujúci: PhDr. Ján Papuga, PhD.*

A

Auto rýchlo cestou ide
a Alenka naňho kýve.
Auto, auto, autíčko,
počkaj na mňa máličko.

B

Babka Betka a jej baran
pasú ovce spolu na jar.
Pomáha im psíček Bodrík,
on je strážca veľmi dobrý.

C

Capko skáče celkom svižne,
cvičí celé telo iste.
Počkaj capko na Cecilku,
môžte spolu cvičiť chvíľku.

Č

Čviri, čviri, vtáky kričia,
čerešne nám v sade ničia.
Čviri, čviri, červík preč,
zo sadu nám hneď uteč.

D

Drieme Dunčo pod dubom,
dume vrabec s holubom.
Dunčo, Dunčo vstávaj hneď,
doma čaká ťa obed.

Ď

Ďobe ďateľ do smreka,
diera je tam veľiká.
Vydobal tam červíka,
keď ho chytí, zakvíka.

E

Emil, Evka, Edita
vybrali sa do sveta.
Zašli spolu na egreše,
babkin Edko na nich breše.

F

Fňuká malý Florián,
tíši ho aj Fabián.
Fúka na nich vetrík,
nadvihne im svetřík.

G

Gága gunár na dvore,
gajdy hrajú v komore.
Negágaj, ty gunár, veľa,
príde gazda, dá ti chleba.

H

Hrajú hudci, hrajú krásne,
len husle im znejú hlasne.
Nezvučte tak husličky,
zbudíte nám detičky.

CH

Chodí chlapec chytať ryby
a chodníčkom zbiera hríby.
Dávaj pozor, chlapček chytrý,
za chotárom žijú vydry.

I

Ide Ivan po ulici
a Irenka naňho kričí.
Počkaj, Ivko, pod' ty sem,
zahráme sa chvíľku len.

J

Sedí Janko pod javorom,
mamka naňho kričí dvorom.
Janko, Janko, podže sem,
jabĺčko ti umyjem.

K

Kope koník kopýtkom,
rozumie si s dobytkom.
Pod' len koník, pod' ty sem,
nech ti ovsu nasypem.

L

Letí vzduchom lastovička,
vyhrieva si svoje líčka.
Malý Lacko na ňu kýva,
s radosťou sa na ňu díva.

Ľ

Do ľanu ľahla Lenka
a v ľane si tíško spinká.
Pod' k nám, Lenka, z ľanu von,
zasadíme spolu strom.

M

Malá mačka Micka
napila sa mliečka.
Mliečko ona rada má,
preto zdravé zúbky má.

N

Na nožičke veľká synka,
plače nad ňou malá Ninka.
Neplač nad ňou Ninka,
zahojí sa synka.

Ň

Malý psíček Ňufko
ňuchá ten rád všetko.
Neňuchaj už Ňufko nič,
a Ňufák si nedonič.

O

Volá otec na Ota,
čo to je za robota?
Kde máš Oto okuliare?
Na zemi sú črepy samé.

P

Prišiel Peťko do školičky,
pekne písal, má jedničky.
Peťko, Peťko, podže sem,
nech ťa za to objímam.

Q

Malý chlapec Quido krásny,
robí ocka veľmi šťastným.
Q sa písať naučil
aj mamičku potešil.

R

Riško, Radka, radte rýchlo,
kdeže nájdem to korýtko?
Korýtko je v stodole,
a druhé je v komore.

S

Skáče Stanka v sude,
kapustička bude.
Slávka sa už vytešuje,
že polievka dobrá bude.

Š

Šije šaty stará mama,
pre Mišku aj pre Štefana.
Miške šaty dobré nie sú,
šup sem nitku, prešité sú.

T

Telefón si vyzváňa,
Táňa zháňa Milana.
Táňa, volaj Tibora,
nech Milana zavolá.

Ť

Kráča ťava po púšti,
vidí leva tam v húšti.
Ťava volá na levíka,
nech sa schovávať nezvyká.

U

Chytil Ulrich hadicu,
umyl si s ňou udicu.
Na udicu chytil úhora,
pustil ho on do mora.

V

Váha vážka nad Váhom,
vyhrá Vlado nad Danom?
Drží prsty Vladovi,
nedá vyhrať Danovi.

X

Hrá si Xena na xylofón,
v tom zazvoní jej telefón.
Pod' ty Xena s nami von,
nechaj už ten xylofón.

Y

Yeti, Yeti, pod' sem k nám,
ja ti rada zaspievam.
Ypsilon sa naučíme,
spolu sa aj zatočíme.

Z

Zvony zvučne zazvonili,
Zuzku, Zdenka potešili.
Zazvonia im ešte raz,
bude radosť zas a zas.

Ž

V močiari si žije žabka,
ktorá veľmi pekne kváka.
Žanetke sa žabka páči,
vezme si ju v kvetináči.

Komentár vyučujúceho: V predchádzajúcom akademickom roku som viedol na našej katedre predmet tvorivé písanie. Mojimi poslucháčkami boli študentky predprimárnej a primárnej pedagogiky, teda budúce učiteľky na 1. stupni základných škôl (prípadne materských škôl). Keďže sa venujem aj písaniu beletrie, jasne som videl na začiatku akademického roka kontúry predmetu, ktorý som učil po prvý raz. Cieľom bolo, aby si moje študentky osvojili princípy tvorivého písania, ktoré sa dajú využiť vo vyučovaní, v osobnom živote, v ústnej komunikácii (termín tvorivé písanie je nedostatočný, preferujem pojem tvorivá komunikácia), v diagnostike žiakov a v tvorivom vyučovaní vôbec. Jednou z podmienok na získanie hodnotenia predmetu bolo napísanie lyrického, epického alebo dramatického textu, ktorý má znaky tvorivého písania. Prečítal som si mnohé zaujímavé práce s vysokou úrovňou tvorivosti. Báseň, ktorú publikujeme v tomto čísle časopisu, som si vybral najmä preto, lebo úzko súvisí s vyučovaním na 1. stupni – s vyučovaním abecedy. Verím, že vás inšpiruje a možno vám poslúži na hodinách slovenčiny.

POHĽADY NA JAZYKOVÚ KULTÚRU Z PERA ŠTUDENTIEK UČITEĽSTVA 1. STUPŇA

Petra Balejová, Katarína Buzášiová, Zuzana Čarnoká

*Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave
Vyučujúci: PhDr. Ján Papuga, PhD.*

Jazyková kultúra (úryvok) (Petra Balejová)

Pod jazykovou kultúrou rozumieme aj vyjadrovanie sa spoločnosti v rovine slušnosti alebo neslušnosti. Môžeme ju pozorovať ako v ústnych, tak aj v písomných prejavoch. Úroveň jazykovej kultúry je u každého jednotlivca odlišná. Na všetkých z nás vplyvajú do určitej miery podobné podnety, ale závisí iba od nás, do akej miery nás ovplyvnia pozitívne alebo negatívne.

Ako budúca učiteľka materskej školy kladiem dôraz na ortoepiu už u detí mladšieho veku. Ak sa rodičia deťom nebudú venovať od raného detstva, môže vzniknúť jazykový deficit, ktorý sa neskôr ťažko odstráni. Rodičia nechávajú deti sedieť pred televízorom, internetom s predstavou, že z masmédií získajú dostatočné informácie a podnety k rozvoju reči. No je táto predstava správna?

Už po krátkom prezretí televíznych staníc môžem konštatovať, že nie. Pri spustení rozprávok počuť časté chyby v intonácii, nedostatky vo výslovnosti a aj syntaktické chyby. Známa Disney postava Daffy Duck je preslávnený tým, že trpí sigmatizmom. Ak dieťa počúva takúto alebo podobnú chybu, môže to viesť až k návšteve logopéda. Bohužiaľ, nielen v rozprávkach, ale aj v bežnom televíznom spravodajstve sa stretávame s chybami v jazykovom prejave. Kritériá na výber televíznych moderátorov a redaktorov klesajú. Kedysi bola televízna hlásateľka vzorom spisovnej slovenčiny, dnes majú moderátori nedbalú artikuláciu a používajú veľa slangových slov v snahe priblížiť sa divákovi.

Myslím si, že v písaných textoch je jazyková úroveň o niečo vyššia. Mnohé knihy a časopisy majú vlastných jazykových editorov, ktorí kontrolujú prípadné chyby. Často však nejde iba o pravopis. V textoch nachádzame rôzne jazykové chyby, problémy so súdržnosťou textu. Vo väčšine známych časopisov, mesačníkov a týždenníkov už nejde o kvalitu príspevkov, článkov, ale iba o prezentovanie reklám produktov. Pri listovaní mám pocit, že súčasná jazyková kultúra je veľmi nízka. Ľudia, ktorí sa „krmia“ takýmito informáciami každý deň, sú nimi ovplyvňovaní a mení to aj ich jazykovú kultúru a spôsob vyjadrovania. No ako zmeniť úroveň jazykovej kultúry bežných ľudí, keď zo všetkých strán na nás vplyva veľa negatívnych vzorov? Nemala by byť snaha zmeniť najskôr masmédiá, ktoré potom pozitívne ovplyvnia národ?

Ďalším spomínaným problémom je časté používanie cudzích slov, najmä slov z anglického jazyka. Predstavuje to však pre slovenský jazyk problém? Za posledné roky naša kultúra prebrala mnohé prvky západných kultúr. Môžeme teda predpokladať, že sa na mladých ľudí „nachytá“ aj niečo z anglického jazyka. Predsa slová ako „selfie“ alebo „hashtag“ používame už takmer bežne a ani k nim nehľadáme slovenské ekvivalenty. Takéto slová, podľa mňa, jazykovú kultúru jednotlivca neznižujú. Niektoré z cudzích slov môžeme zaradiť medzi internacionalizmy. Problém môže nastať, keď používame týchto slov priveľa. Začne sa vytrácať náš slovenský jazyk. Ale kde je tá pomyselná hranica?

Jazyková kultúra (úryvok) (Katarína Buzášiová)

Jazyková kultúra je podľa prof. PhDr. Juraja Dolníka, DrSc.: *„Úroveň jazykových prostriedkov jednotlivca, komunity alebo spoločenstva, ktorá je určená istými všeobecne akceptovanými požiadavkami.“* V tejto eseji som sa rozhodla priblížiť ju na slovenských autoroch a súčasnej literatúre.

Kedysi sa tvrdilo, že zdrojom spisovného jazyka sú dobrí spisovatelia. Dnes je toto tvrdenie trochu sporné, pretože sa medzi spisovateľov radia už aj novinári a tiež ktokoľvek, kto napísal jednu (aj to nie bohvieakú dobrú) knihu. Takisto je sporné slovné spojenie „dobrý spisovateľ“. Môžeme autora hodnotiť napríklad podľa predajnosti knihy? Dobrý spisovateľ by bol potom ten, ktorého kníh sa predá čo najviac výtlačkov. No ak by sme autorov posudzovali podľa tohto kritéria, radili by sa medzi dobrých, úspešných autorov, povedzme, aj dámy z nakladateľstva Evita Press, o čom nie som veľmi presvedčená. Iste, dané knihy sú u veľkej skupiny žien v súčasnosti obľúbené a „idú na dračku“. Ale príbehy sú nezaujímavé, konce predvídateľné od samého začiatku, bez žiadneho momentu prekvapenia, všetky majú rovnaké alebo podobné motívy a veľmi často sú plné gýču a nevkusu, o vulgarizmoch ani nehovoriac.

Tým správnejším, lepším hľadiskom hodnotenia je preto možno samotný príbeh a aký okruh čitateľov dokáže zaujať. Pre porovnanie si môžeme uviesť svetoznámy, aj keď nie slovenský, román *Kto chytá v žite* od J. D. Salingera. Príbeh mladého Holdena Caulfielda, ktorý sa nevie vyrovnáť so všetkými nedostatkami a pokrytectvom sveta dospelých, mňa samotnú až tak nezaujal, no za obdobie od svojho prvého výtlačku si získal a stále získava milióny čitateľov v rôznom veku po celom svete. Aj keď puristi by túto knihu určite nenazvali vzorom spisovného jazyka, keďže je písaná jazykom mladých – slangom.

Možno najlepšie by bolo riadiť sa obidvoma kritériami súčasne. Ak by sme ich zohľadnili obe, potom by nám zostalo menej autorov a kníh, no o to kvalitnejších. Zase by sa dostali k slovu autori, u mladých dávno zabudnutí, napríklad taký Július Satinský. Satinského knihy sú všetky napísané kvalitne či už z hľadiska príbehu, alebo jazykovej kultúry. Z obsahovej stránky sršia inteligentným humorom, ostrovtipom, ba niekedy až cynizmom či satirou. Všetky opisujú zaujímavým spôsobom jeho zážitky a pozorovania zo života, a preto u čitateľa občas vyvolávajú protichodné pocity, keď čítajúci nevie, či sa má smiať, alebo plakať. Po stránke jazykovej a jazykovokultúrnej sú jeho knihy klenotom slovenskej literatúry posledných dvoch desaťročí. Pán Satinský, nech mu je zem ľahká, sa nikdy netajil

tým, že má rád slovenčinu. Aj vo svojich ústnych výstupoch dbal o ortoepiu a používal veľmi veľa ľubozvučných slovenských slov.

Aby som spomenula aj mladších autorov, nech to nevyzerá, že v dnešnej dobe nie je v slovenskej literatúre nič dobré, zmienim sa ešte o autorku pre mladých – Zuzke Šulajovej. Za posledných desať rokov vydala približne šesť kníh, ktoré síce nie sú najlepšie, no ich kvalita aspoň neklesá a príbeh vie stále zaujať mladých čitateľov. Zuzka Šulajová má veľkú slovnú zásobu, vie obratne narábať so slovami a takisto jej nechýba cit a nevtieravý humor, ktoré sú u spisovateľov dôležité.

Nárečia a jazyková kultúra (úryvok) (Zuzana Čarnoká)

Nárečie je funkčne a územne vymedzený štruktúrny jazykový útvar, ktorým spontánne komunikuje obyvateľstvo v určitej oblasti. Je to útvar jazyka s vlastným zvukovým, gramatickým, lexikálnym a slovtvorným systémom. Poznáme stredoslovenské, východoslovenské a západoslovenské nárečia. Každé nárečie je niečím špecifické a jedinečné. Vyjadrovanie pomocou nárečí považujú ľudia za rýchlejší a viac pochopiteľnejší spôsob.

Ľudia si často neuvedomujú, že slová, ktoré používajú v nárečí, nie sú spisovné. Prvky, ktoré prenášajú do komunikácie, narúšajú spisovný jazyk a jazykovú kultúru. Najčastejšie ich nevedia rozoznávať deti a mladí ľudia. Sú zvyknutí na určitý druh komunikácie, kde komunikujú prostredníctvom nárečia. Keď prídu do styku s teóriou spisovného jazyka a jazykovej kultúry, je pre nich ťažké rozoznať, čo je spisovné.

Súčasný stav jazykových prejavov z hľadiska dodržiavania požiadaviek jazykovej kultúry by sa dal stručne ohodnotiť ako neuspokojivý. Môžu za to len nárečia alebo je dôsledkom toho aj nejaký iný faktor?

V okolí, v ktorom sa nachádza každý z nás, počujeme rôzne slová, slovné spojenia, vety, ktoré sú prezentované aj v masovokomunikačných prostriedkoch. Dokonca aj tieto mediálne prezentácie majú často v sebe chyby a porušujú spisovnosť.

Deti majú tendenciu v predprimárnom a predškolskom veku veľa vecí opakovať po druhých. Myslia si, že to, čo počujú, je správne, a tak používajú nesprávne výrazy aj naďalej. Keď prídu do školy, kde ich učia, ako sa majú správne vyjadrovať, spisovne komunikovať a poznať gramatiku, nastáva u nich zvrät v tom, čo mali zaužívané. Musia si osvojiť spisovné návyky, aj keď to nie je vždy pre ne ľahké. Deti si väčšinou vyberajú cestu, ktorá je ľahšia a v ktorej sa cítia akoby doma. Ako počujú, tak aj napíšu. Vyberajú si pre nich prirodzenejšiu a im bližšiu cestu. Napríklad: *keré* je tvoje pero, *šak* prečo nemôžem, *jak* še máš, *dze idzeš* a podobne. Vyučovanie usmerní ich vyjadrovanie, pravopis a výslovnosť.

Ani pedagógovia, výchovní poradcovia, vychovávatelia, tréneri sa nevedia často správne vyjadrovať. Nevedomky či v rýchlosti si spätne uvedomia, že urobili chybu. Je potrebné si uvedomovať, ako sa vyjadrujeme, aké slová používame a či ich vieme správne použiť. Deti majú vycibrený sluch a aj zrak, a preto rýchlo zareagujú, keď nastane chyba. Hlavne, keď ich niečo učíme a vzápätí použijeme nesprávny výraz. Dieťa sa učí nové veci, pojmy, ktoré boli pre neho donedávna neznáme a začína sa s nimi stotožňovať.

Komentár vyučujúceho: V predchádzajúcom akademickom roku som viedol na našej katedre predmet základy jazykovej kultúry. Mojimi poslucháčkami boli študentky predprimárnej a primárnej pedagogiky, teda budúce učiteľky na 1. stupni základných škôl (prípadne materských škôl). Aj preto som sa snažil poňať svoj predmet tak, aby poznatky z neho boli aplikovateľné v učiteľskej praxi a neboli len teoretickým abstraktom, i keď didaktiku nevyučujem. Poukázal som hlavne na dva prístupy k jazykovej kultúre – systémovolingvistický a pragmatickolingvistický. Moje skúsenosti s otvorením širšej než puritánsky obmedzenej diskusie o jazykovej kultúre sú veľmi dobré, vidím, ako sa mení pohľad mojich žiakov na slovenský jazyk. Na záver predmetu základy jazykovej kultúry som dal študentkám napísať prácu (esej – ale máloktorá znaky tohto žánru naplnila) o jazykovej kultúre v slovenskom prostredí. Aj na ich základe som zistil, že aj budúce učiteľky majú problém s vyjadrovaním sa, teda s jazykovou kultúrou, ktorá v sebe integruje celú jazykovedu a ciele vyučovania slovenčiny na všetkých stupňoch štúdia. Žiaľ, chyby vyplývajú aj z nedostatočného uchopenia jazykovej kultúry na základných a stredných školách, kde sa stále jazyk chápe ako prostriedok rozborov (aj pod vplyvom štátnych vzdelávacích programov), nie ako prostriedok komunikácie a kultivovaného, resp. adekvátneho vyjadrovania. Uvedené práce predkladám aj z dôvodu, aby som priblížil slovenčinárom, aký majú mladí ľudia, budúci učitelia, náhľad na jazykovú kultúru, ako vnímajú nekultivované vyjadrovanie, ako sa pozerajú na problémy nespisovnej slovenčiny, neraz zachádzajúc aj do širokých mimojazykových okolností, čo mi však v ich prácach neprekážalo, keďže jazyková kultúra súvisí i s kognitívnymi oblasťami jazyka. Pre tých, čo si myslia, že táto téma sa hodí iba na vysoké školy, chcem zdôrazniť, že jazykovej kultúre, diskusii o nej a písaniu krátkych úvah (glos) o jazyku som sa venoval aj s mojimi stredoškolskými študentmi.

**SOFOKLES – ANTIGONA
(PRACOVNÝ LIST)**

Bc. Zuzana Feješová¹

*Katedra slovakistiky, slovanských filológií a komunikácie
Filozofická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika, Košice
Vyučujúca: PaedDr. Ivica Hajdučeková, PhD.*

1. *Prečítaj si stručnú charakteristiku tvorby a správne prirad' autora.*
 - a) *Lúboštná, žensky ladená poézia, oslava bohyně Afrodity:*
 - b) *Najstarší známy grécky básnik, pravdepodobne slepý, autor historických hrdinských eposov Iliada a Odysea:*
 - c) *Najslávnejší antický autor gréckych komédií:*
 - d) *Otrok, písal bájky s mravným poučením:*
 - e) *Antický dramatik, autor vyše stovky drám, uviedol tretieho herca, zachovalo sa len 7 jeho dramatických diel:*

Sofokles, Sapfó, Aristofanes, Bocaccio, Ezop, Homér

2. *Prečítaj si úryvky z Iliady a Antigony. Pomenuj alebo opíš na základe úryvkov princíp, silu, ktorá ovládala a riadila život a myslenie antického človeka:*
 - a) *Bohovia určili ľuďom len samé zlo. Na dlážke v Diovom paláci sú vraj dva džbány: v jednom sú nešťastné dary a v druhom krásne. Niekomu dá viac jedných, inému druhých, niekomu ich zamieša. I môj otec mal kedysi šťastie. Hoci je smrteľný človek, predsa mu bohovia dali za ženu bohyňu. Splodil však iba jedného syna, a ten sa nemá kedy oňho postarať. Ustavične musím bojovať a osud mi určil len krátky život. (Homér, Ilias)*
 - b) *Keď slnko už došlo do stredy nebeskej klenby, tu Zeus, nebeský otec, vzal váhy zo zlata a na misky položil dva osudy smrti. Jeden osud pre Trójanov, druhý pre Achájcov. Deň osudu Achájcov klesal. Čaká ich prehra. (Homér, Ilias)*
 - c) **ANTIGONA**
*Ó, povedz moja drahá sestra Isména –
vieš ešte o nejakom treste, ktorý
nevyskúšal na nás Zeus, aby sme už
za života odpykali Oidipovu vinu?
Niet bolesti, niet pohromy, niet
potupy, niet hanby, ktorá by sa nedala
nájsť v množstve našich utrpení! (Sofokles, Antigona)*

¹ Mgr. Zuzana Cepková (rod. Feješová) ukončila magisterské štúdium na FF UPJŠ v roku 2015. V súčasnosti je doktorandkou na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Z PRÁČ ŽIAKOV A ŠTUDENTOV

Princíp:

.....

3. Správne vyrieš tajničku. Ukrýva sa v nej grécky ekvivalent princípu:

1.	β	γ	δ	ε	ζ	Α								
2.				δ	α	η	α	ι	σ	κ	ψ			
3.		γ	ι	λ	ρ	Α	μ	ε	δ	ο	υ	ι		
4.					α	η	α	κ	ρ	ο	η			
5.		Α	η	τ	ι	Κ	α							
6.						Ε	τ	ο	σ					

1. Najčítanejšia a najrozšírenejšia kniha na svete, pamiatka hebrejskej literatúry.
 2. Ustálené slovné spojenie, ktorého pôvod súvisí s trójskou vojnou, označuje dar, ktorý je podozrivý – v mytológii zvaný podľa argolského kráľa:dar.
 3. Najstaršie dielo svetovej literatúry má názov Epos o
 4. Autor starovekých hravých veršov, oslavujúcich víno, lásku a radosti.
 5. Označenie pre staroveké obdobie, počas ktorého boli v gréckej a rímskej spoločnosti vytvorené kultúrne hodnoty.
 6. Mrav, mravný zákon jednanja, charakter (z gréčtiny).
4. Urč postavu, ktorej patrí nasledujúca replika. Stručne postavu charakterizuj a opíš situáciu, ku ktorej sa replika viaže.

*Ó, ty hrobka, svadobná sieň moja, moje
večné väzenie! Tak teda idem k svojim
mŕtvym! Veľa už ich je u Persefony
v podsveť a dnes tam zostúpim ja posledná
a najbiednejšia z nich, skôr než som vyčerpala
mieru svojich dní!*

Postava:

Opis situácie:.....

.....

.....

5. Urč, ktorá postava takýmto spôsobom komentuje dej:

*Tak siedmich veliteľov nepriateľa
premohlo sedem veliteľov brán
a dvaja bratia svoje mŕtve telá
namiesto zbraní dali ako daň*

*na oltár Diov.
Obaja padli pod kopijou,
keď naraz zdvihli jeden na druhého zbraň.
(...)
Hľa, už je tu Isména –
a ako len narieka pre sestru!
A ako sa chmúri! Poriadne to pošpatilo
jej rumennú tváričku!
Poriadne zmokli tie čarovné líčka!
(...)
Uctiť si mŕtvych – to je zbožné.
No považujem za nemožné
vzdorovať mocným. Už vás veru dosť
zabila takto vlastná horlivosť.
(...)
Iba rozvážni ľudia vedia byť šťastní.
Nehrešte, uráža to bohov. Človeka,
ktorý si mnoho o sebe myslí a používa veľké slová,
neminie veľký trest a konať s rozvahou sa naučí
až na staré kolená.*

Postava:.....
Charakterizuj jej úlohu v gréckej tragédii:
.....
.....
.....

6. *Prečítaj si Aristotelovu definíciu tragédie. Následne si prečítaj tvrdenie o vnútornej kompozícii Antigony a podčiarkni z dvojice pojmov správny:*

Podľa gréckeho filozofa Aristotela je tragédia imitáciou vážneho činu, deja v dramatickej forme. Udalosti vzbudzujú strach a súcit, čím spôsobujú katarziu (z gr. katarzia – duševná očisťta/prenesene: uvoľnenie spôsobené dojmom z umeleckého diela, očistenie vášní v závere). Za základ tragédie považoval Aristoteles dej. Dej v tragédii sa odohráva na užšie vymedzenom jednom priestore v priebehu jedného dňa (24 alebo max. 30 hodín) a sústreďuje sa na jednu príhodu v živote protagonistu/hlavnej postavy (požiadavka jednoty miesta, času a deja).

- Dej sa odohráva pred kráľovským palácom v meste Téby./Delfy v mýtickej podobe, z čoho vyplýva, že v dráme platí/neplatí jednota miesta.
- Dej sa odohráva počas jedného dňa /roka, z čoho vyplýva, že platí/neplatí jednota času.
- Dej je roztrieštený rad príhod/súvislý o jednej príhode, platí/neplatí teda aj jednota deja.

7. *Uvažuj o vonkajšej kompozícii Antigony:*

Tvorí ju na začiatku, nasleduje 5 a záver tvorí

Z PRÁC ŽIAKOV A ŠTUDENTOV

8. a) Dej tragédie sa posúva vďaka konfliktom (lat. *conflictus* – zrážka). *Uvažuj* o vnútornej kompozícii Antigony. Správne *zoraď* rámcové časti tragédie (na vybodkované miesto vpiš poradové číslo) a prirad' k nim grécky ekvivalent a definíciu:

..... úvod/expozícia	exode	konflikt graduje na najvyšší stupeň
..... rozuzlenie/katastrofa	parode	konfliktná postava/čin dej stupňuje
..... obrat/peripetia	stasimon	úvodné náznaky konfliktu
..... vyvrcholenie/kríza	epeisódio	konflikt sa vyrieši tragicky (smrťou postáv)
..... zápletka/kolízia	prologos	komplikuje sa riešenie konfliktu

- b) Porozmýšľaj, ku ktorej rámcovej časti by si zaradil na sledujúce úryvky. Zakrúžkuj správnu z ponúkaných možností:

A) periperia – expozícia – kolízia

ANTIGONA

Pochováme brata.

ISMÉNA

Chceš ho

pochovať aj napriek hrozbe?

ANTIGONA

Pre svojho

a ak sa nemýlim i tvojho brata som

to rozhodnutá spraviť, aj keď budeš proti –

aspoň o mne nebudú môcť hovoriť,

že som ho zradila!

ISMÉNA

A ozaj vôbec

nemyslíš, ty smelá, na Kreónov zákaz?

ANTIGONA

Kreón nemá právo brať mi, čo je moje!

B) expozícia – peripetia – katastrofa

TEIRESIAS

Ty si to, kto vrhá našu obec

do nepriazne! Lebo na oltáre a na sväté

kozuby nám psy a vtáky trúsia mäso,

ktoré driapu z tela nešťastného

Oidipovho syna! Preto bohovia už

nechcú od nás prijímať dym obetí a prosby,

preto nepočujem dobrú správu z hlasu

vtákov – veď ich sýti krv a mäso

zabitého muža. Rozváž si to, synu! Všetci

ľudia sú si rovní v tom, že robia chyby,

*preto nenazývam nerozvážnym muža,
ktorý pochybil a padol do nešťastia,
ak má vôľu ustúpiť a chybu
napraviť. No tvrdohlavosť je znak bláznovstva!
Nuž ustúp tomu mŕtvemu a dožič jeho
telu pokoja. Čo je to za hrdinstvo
po druhý raz zabiť mŕtvolu? Ver, dobre
radím, s dobrým úmyslom a prijať
dobrú radu, z ktorej plynie ošoh, nie je hanba.*

C) expozícia – kríza – katastrofa

PRVÝ POSOL

*Zomrel Haimón,
jeho krv je preliata.*

NÁČELNÍK

Čou rukou? Otcovou či jeho vlastnou?

PRVÝ POSOL

Sám sa zabil, v hneve, pokladajúc svojho otca za vraha.

9. a) *Uvažuj* o rozpore medzi božím a ľudským zákonom v diele. Ako je boj proti bohom potrestaný? Ako súvisí motív smrti s motívom osudu? Vyjadri *vlastný názor* na odhalené súvislosti.

b) *Sumarizuj* svoje zistenia:

Z interpretácie diela Antigona *nevyplýva*:

1. Najvyššie právo a dôstojnosť slobodného občana sa prejavuje v činoch, ktoré prejavuje pre svoju obec v súlade s ľudskými aj božími zákonmi.
2. Bohovia nezjavujú svoje úmysly, neprehovárajú ústami veštcov.
3. Sofoklov hrdina je pasívny, neprejavuje odvahu vzdorovať bohom a vôľou prekonať pozemské obmedzenia človeka.
4. Utrpenie a smrť sú súčasťou osudu, ktorý bohovia dali človeku a voči ktorému je márne sa vzpierať.

Komentár vyučujúcej: Študenti 1. ročníka odboru *učiteľstvo akademických predmetov* v programe *slovenský jazyk a literatúra v kombináciách* majú za úlohu v rámci prípravy na skúšku z predmetu didaktika literatúry vypracovať portfólio. Jeho súčasťou je aj návrh seminárnej hodiny zameranej na analýzu a interpretáciu diela s využitím pracovného listu (zadanie: 17. tematický celok z ISCED 3 – 5. 3 tragická dráma: Antigona). Základnou požiadavkou bolo dodržať logickú nadväznosť pri analýze umeleckého textu a tiež pri tvorbe pracovného listu striedať typy úloh, rešpektovať ich funkciu. Pracovný list Bc. Z. Feješovej svedčí o jej invenčnosti, o schopnosti aplikovať získané teoretické poznatky. Ponúka zaujímavé a rôznorodé úlohy, ktoré je možné využiť aj selektívne. Zamerané sú predovšetkým na prácu s textom, a to tak, aby žiak postupne odhaľoval charakteristické znaky antickej drámy a spoznal jej reprezentatívne dielo (ideový a tematický plán, kontrastnosť charakterov postáv, vonkajšiu a vnútornú kompozíciu atď.) Vypracovaný pracovný list je inšpiráciou najmä pri rozvíjaní kompetencií čitateľskej gramotnosti (na gymnáziách).

POHĽAD ŽIAKA NA SLOVENSKÝ JAZYK A LITERATÚRU AKO UČEBNÝ PREDMET

Prof. PaedDr. Milan Ligoš, CSc.

Katedra slovenského jazyka a literatúry

Filozofická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku

Žiackej, učiteľskej a rodičovskej verejnosti je známy fakt o neoblúbenosti učebného predmetu slovenský jazyk a literatúra (ďalej SJL) ako materinského jazyka a literatúry (ďalej MJL) v škole, čo sa ešte u žiakov zvyšuje s dĺžkou ich školského vzdelávania a školskej výchovy. K tomuto fenoménu sa logicky pridružuje aj otázka očakávanej zmysluplnosti a užitočnosti tohto učebného predmetu pre život absolventa školy i pre spoločnosť. Dá sa povedať, že tieto dva aspekty permanentne sprevádzali našu dlhoročnú činnosť v oblasti teórie a praxe vyučovania slovenčiny ako materinského jazyka (ďalej MJ). V príspevku sa bližšie pozrieme jednak na problém oblúbenosti či skôr neoblúbenosti učebného predmetu SJL v škole, jednak na užitočnosť tohto školského predmetu v intenciách zámeru „učíme sa pre život“. Najskôr sa zameriame na problematiku neoblúbenosti.

Okrem našej skúsenosti s **neoblúbenosťou slovenčiny ako MJ** v pedagogickej praxi sa nám táto skutočnosť potvrdzovala aj vo viacerých zisteniach bádateľskej činnosti, ktorú sme primárne orientovali na rozvíjanie učebnej motivácie žiakov vo vyučovaní MJL. O. i. tu na podloženie myšlienky spomenieme aspoň tri zdroje výskumného charakteru. V rokoch 2000/2001 (Ligoš, 2001/2002, s. 75) sme u žiakov nižšieho sekundárneho vzdelávania v Slovenskej republike úspešnosť v oblúbenosti, resp. pozitívny vzťah k učebnému predmetu SJL odhalili na úrovni 15,6 % a v Spolkovej republike Nemecko k nemeckému jazyku a literatúre ako MJ iba s hodnotou 9,3 %. Vo výskume v r. 2009 – 2011 vo vyučovaní slovenského jazyka a českého jazyka s literatúrou ani po experimentálnom motivačnom pôsobení nenastali v tejto oblasti postoja žiakov štatisticky významné zmeny. Preto sme o. i. konštatovali (Ligoš a kol., 2011, s. 124), že na vstupoch i výstupoch v sledovaných experimentálnych a kontrolných triedach sa SJL/MJL/ČJL „umiestnil zväčša u cca 1/3 žiakov na 3. a ďalších miestach podľa oblúbenosti medzi učebnými predmetmi v škole na všetkých stupňoch vzdelávania..., pričom žiaci na prvých dvoch miestach uvádzali najmä telesnú výchovu, informatiku a cudzie jazyky, čo sme napokon zistili už aj v iných prieskumoch a čo môžeme hodnotiť ako pretrvávajúcu tendenciu a orientáciu dnešných žiakov“. U uvedenej cca 1/3 žiakov sa tiež prejavil názor, že SJL/ČJL ako materinský jazyk patrí k najdôležitejším učebným predmetom (ibid., s. 124). V r. 2005 – 2007 autori Hrabal – Pavelková (2010, s. 31 – 32) uskutočnili na reprezentatívnej vzorke 3013 žiakov zo 151 tried 25 ZŠ v ČR výskum viacerých parametrov vzťahu k učebným predmetom, medzi inými aj úroveň oblúbenosti a významu ČJL. Zo 16 učebných predmetov sa podľa tohto výskumu umiestnil ČJL na poslednom, t. j. na 16. mieste, na 2. mieste zasa z hľadiska významu či potrebnosti (za angličtinou), navyše, ČJL hodnotili žiaci ako najťažší s najslabším školským prospechom

(prospech sa zhoršuje najmä v 7. a 8. ročníku). V týchto výsledkoch sa v zhode s našimi zisteniami chlapci umiestňujú horšie, t. j. chlapci majú ČJL menej obľúbený ako dievčatá, považujú ho za ťažší a menej významný, takisto dosahujú v ňom horšie známky ako dievčatá. Ešte je dôležité poznamenať, že podľa tejto publikácie (ibid., s. 41 – 42) aj z hľadiska učiteľovej percepcie patrí u žiakov ČJL medzi najmenej obľúbené učebné predmety (význam predmetu kladú učitelia na báze percepcie postojov žiakov na 4. miesto, a to za angličtinou, informatikou a matematikou; ibid., s. 43). Celkove podľa naznačených výsledkov môžeme konštatovať, že SJL ako materinský jazyk a literatúra patrí k najmenej obľúbeným učebným predmetom. Prečo je to tak?

Prirodzene, tento stav alebo táto pozícia je determinovaná celým spektrom rôznych parametrov a faktorov. Napr. v jedinečnej konštelácii môže ísť o záujmy, schopnosti, skúsenosti či socio-kultúrny kontext života žiaka, o špecifiká učebného predmetu, jeho koncepciu a program, takisto o učiteľa a jeho prístup, postup, spôsob vyučovania, ďalej do úvahy prichádza istá klíma v triede, spolužiaci alebo určitá orientácia triedy vo vzťahu k učebnému predmetu, takisto rôzne práce, úlohy, diktáty, rozbor viet, textov atď. My si tieto aspekty na tomto mieste nebudeme systémovo všímať, ale na problém sa pozrieme očami adeptov učiteľského štúdia. V ďalšej časti sa teda k tomuto problému vyjadríme na základe nášho sondážneho anketového miniprieskumu, ktorý sme v r. 2015 uskutočnili v 3. ročníku bakalárskeho stupňa a v 2. ročníku magisterského stupňa štúdia v učiteľstve akademických predmetov v kombinácii študijného programu slovenský jazyk a literatúra (spolu 23 respondentov, ženy vo veku 21 – 25 rokov) na pôde Filozofickej fakulty KU v Ružomberku. S anketou sa nám viaže použitie metódy konštantnej komparácie, analýzy a interpretácie výsledkov.

V ankete sme požiadali o anonymnú odpoveď na zadanie: *Napište prehľadne v poradí podľa dôležitosti najviac 5 dôvodov, prečo je učebný predmet slovenský jazyk a literatúra u žiakov v škole neobľúbený, resp. menej obľúbený? (na 1. mieste bude najzávažnejší dôvod, ďalej podľa poradia).*

Ako relevantné sa ukázali parametre na prvých troch miestach, preto do našej analýzy a interpretácie zaradíme len tieto položky. Na 1. mieste sa objavila primárne nedostatočná motivácia a náročnosť predmetu, osobitne jazykovej zložky. Pozrime sa bližšie na formuláciu niektorých skupín odpovedí študentov. Pri motivácii študenti spomínajú nezáživnosť vyučovania, nechce sa im učiť, lebo je to MJ, prejavuje sa slabá, resp. žiadna pozitívna motivácia u žiakov, tiež lenivosť, nezujem spôsobuje i výučba každý deň v týždni, žiaci sa často musia na tento predmet pripravovať, majú veľa domácich úloh a pod. Do popredia sa dostáva i náročnosť, obťažnosť učiva, a to najmä gramatiky, problém im robí písanie diktátov a vôbec písanie prác, v predmete je veľa učiva, teórie, tém, často aj neľahkých, tiež pravidiel a výnimiek. Podľa skúseností študentov predmet vyžaduje od žiakov aktivitu, veľa faktov, definícií, ktoré musia ovládať, niekedy i mechanické memorovanie učiva. Pravopis hodnotia ako náročný a zložitý, unudení bývajú pri známom určovaní slovných druhov, gramatických kategórií alebo vetných členov. Žiaci pociťujú tiež veľa hodín za týždeň, prekáža im neschopnosť čítať s porozumením alebo problém im robí analyzovať literárne diela, odpovedať na otázky. Nižšiu učebnú motiváciu spôsobuje aj vedomie, že učivo nevyužijú v živote, kladú si otázky, na čo im bude tento predmet v budúcnosti, chápu ho ako povinný a nadbytočný. Navyše, okrem problémov s písaním diktátov, slohových prác

a čitateľských denníkov náročnosť predmetu vnímajú i na podloží štandardných skúšok, ako kontrolné práce, monitory či maturitná skúška, niekedy aj s nejednoznačnými úlohami.

Na 2. miesto zaradili študenti primárne osobnosť učiteľa a jeho prístup k vyučovaniu SJL. Vyskytujú sa tu odpovede typu: nedostatočná, slabá motivácia a nezáživný výklad zo strany učiteľa, učiteľ nevie podať učivo zaujímavým spôsobom, učiteľ ako taký, zlý prístup učiteľa k žiakom, učiteľ nedáva priestor žiakom prejavíť sa, vystupuje monotónne, chýba na hodine motivácia, najmä málo motivácie k učivu zo strany vyučujúceho a pod. Aj tu žiaci hodnotia učebný predmet ako nezáživný, lebo ide o „samú teóriu“.

Na 3. mieste boli ťažiskové tematické okruhy a parametre k literárnej zložke učebného predmetu. Podľa študentov neoblúbenosť SJL spôsobuje aj fakt, že čítanie literatúry zaberie veľa času. No žiakom sa najmä nechce čítať povinnú literatúru alebo učenie sa básní naspamäť, pociťujú nechť rozoberať literárne diela a zamýšľať sa nad tým, čo chcel autor dielom povedať. Podobne ako v jazykovej zložke aj v literatúre je veľa teórie, žiaci sa musia učiť o veľkom počte autorov a ich diel. Žiaci teda nemajú radi povinné čítanie, v čítaní a výbere diel im chýba istá voľnosť, tiež vzbudenie záujmu o čítanie, nehovoriac už o písaní spomínaných čitateľských denníkov.

Ako sme už vyššie naznačili, 4. a 5. miesto tu nepribližujeme, lebo toto poradie buď študenti vôbec nevyplnili alebo obsahovali iba niektoré, a to väčšinou okrajové, nie dôležité a špecifické parametre. Napr. išlo o požiadavku zabezpečenia chýbajúcich, vhodných učebných pomôcok, o absenciu či málo exkurzií v praxi a pod. Celkove z odpovedí študentov vychádza, že pre zvýšenie, resp. zlepšenie oblúbenosti učebného predmetu SJL treba sa nám cieľavedome prioritne zaoberať touto problematikou: Na 1. mieste sa ukazuje vhodná a účinná pozitívna učebná motivácia v priamom prepojení s adekvátnym projektom, resp. výchovno-vzdelávacím programom učebného predmetu. Tu je namieste kľúčová otázka tematiky učiva a očakávaných výstupov, cieľov a kompetencií, ktoré majú žiaci získať, osvojiť si ich v učebnom predmete ako isté schopnosti kultúrneho komunikačného konania a správania sa, a to osobitne verbálneho charakteru. V duchu novej školskej reformy v SR ide najmä o premyslené, zmysluplné spracovanie, resp. ďalšie dopracovanie vzdelávacích štandardov v rámci kvalitatívnej kurikulárnej transformácie učebného predmetu, začatej v r. 2008 podľa školského zákona č. 245/2008 Z. z., naposledy inovovanej v ŠVP s platnosťou od r. 2015.

Uvedená problematika evidentne koreluje s avizovanou druhou anketou, ktorú sme s heslom „Učíme sa pre život“ realizovali na konci letného semestra, v máji 2015 so vzorkou 30 študentov bakalárskeho a magisterského stupňa učiteľského vzdelávania v kombinácii slovenský jazyk a literatúra. Vek študentov, resp. študentiek (vo vzorke boli iba ženy) sa pohyboval od 21 do 25 rokov, najviac, 11 študentiek bolo vo veku 23 rokov. Skôr ako sa budeme venovať výsledkom z tejto ankety, upozorníme na niekoľko vybraných zdrojov, ktoré sa zaoberali pragmatickou otázkou **o význame, zmysle a užitočnosti vyučovania SJL/MJL**. Ide napr. o podnetnú publikáciu O. Hausenblasa *Vrátíme smysl hodinám češtiny* (1992), náš príspevok s názvom *Čo učiť na hodinách slovenského jazyka?* (Ligoš, 2006/2007) alebo novšie *K transformácii učiva zo slovenčiny v kontexte nových odborovo-didaktických a slovakistických podnetov* (Ligoš, 2014, dokončenie, 2015), ďalej J. Kesselová publikovala *O zmysle vyučovania slovenčiny v súčasnej škole* (2009) alebo Ľ. Liptáková *Kogni-*

tívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii (2012) či Ľ. Liptáková a kol. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie* (2011, 2015). Vo všetkých týchto prameňoch sa spomína najmä jazykovo-komunikačná, komunikačno-kognitívna, čitateľská a literárna tematická oblasť s orientáciou na základné komunikačné činnosti a zručnosti žiaka v intenciách získavania jeho adekvátnej jazykovej, komunikačnej a literárnej kompetencie. Napr. podľa O. Hausenblasa (1992, s. 11 – 12) najdôležitejšie ciele vyučovania češtiny sú v týchto oblastiach: naučiť sa dobre hovoriť a počúvať, dobre čítať, dobre písať, uplatňovať všeobecné intelektuálne schopnosti (porovnávať podobné javy, triediť pozorované javy podľa súvislostí, dostávať sa k jadru, podstate javov, na pozadí javov vnímať i spoločenské zvyklosti a kultúrne vzťahy) a naučiť sa pozorovať, že používanie jazyka je riadené súčasne jednak systémom jazyka, jednak individuálnymi potrebami alebo práním autora. Aj podľa nás (Ligoš, 2006/2007, s. 259) „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.“ Na inom mieste píšeme: „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 využíva vo svojom živote“ (tamže, s. 261). Takisto J. Kesselová (2009, s. 152) za priority novej koncepcie, založenej na komunikačnom a kognitívnom chápaní vyučovania slovenčiny v ZŠ, pokladá rozvíjanie: jazykovej a komunikačnej kompetencie žiakov, myslenia a schopnosti učiť sa, tiež čitateľskej gramotnosti a verbálnej inteligencie. V prácach Ľ. Liptákovvej (2012, s. 33 – 64) i Ľ. Liptákovvej a kol. (2015, s. 393 – 460) v tejto súvislosti vyzdvihujeme zmysluplne spracované (ako návrh) kurikulum SJL pre primárne vzdelávanie v intenciách uplatnenia integrovanej kognitívno-komunikačnej a zážitkovej koncepcie vyučovania. Podľa nášho vyjadrenia v časti príspevku o význame a užitočnosti vyučovania SJL (Ligoš, 2015, s. 4): „**Žiak má teda získať rozvinutú úroveň ovládania MJ, schopnosť kultivovane a efektívne zvládnuť základné (typologické) komunikačné situácie v rôznych sférach osobného a spoločenského života.**“ Na inom mieste v tejto časti štúdie konštatujeme (ibid, s. 14), že „**jadro učiva zo SJL okrem jazykovej, čitateľskej, literárnej a komunikačnej kompetencie smeruje aj, resp. najmä ku kognitívnej a kultúrnej kompetencii.**“ Napokon musíme tu ešte pripomenúť, že takisto inovovaný ŠVP pre vzdelávaciu oblasť jazyk a komunikácia dáva do popredia problematiku kognitívno-komunikačného a zážitkového vyučovania slovenčiny na všetkých stupňoch školského vzdelávania. Napr. vo vzdelávacom štandarde SJL pre gymnáziá pri základnom celi vyučovania slovenčiny okrem čitateľskej, kognitívnej kompetencie sú zdôraznené parametre komunikačnej kompetencie a schopnosť učiť sa v tomto zmysle: vedieť komunikovať adekvátne komunikačnej situácii (ústne, písomne, čítať s porozumením súvislé aj nesúvislé texty, vedieť aktívne počúvať) a učenie sa (schopnosť učiť sa učiť)¹. Z uvedených vybraných zdrojov nám celkovo vychádza, že v súčasnej koncepcii vyučovania SJL sa na prvé miesto v cieľovom zameraní kladú komunikačné, t. j. praktické kompetencie žiakov v neoddeliteľnom prepojení s ďalšími predme-

¹ *Inovovaný ŠVP pre gymnáziá so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom. Vzdelávací štandard slovenský jazyk a literatúra – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom.* Bratislava : ŠPÚ, 2015. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/slovensky_jazyk_a_literatura_g_4_5_r.pdf, s. 2.

tovými a kľúčovými kompetenciami (najmä s kognitívnymi, čitateľskými, interpersonálnymi, sociálnymi, kultúrnymi, personálnymi a mediálnymi). A teraz sa pozrieme na výsledky, ktoré sme získali vo vyššie avizovanej ankete s názvom „Učíme sa pre život“. Okrem všeobecných údajov (stupeň štúdia Bc. a Mgr., muž/žena, vek) mali študenti odpovedať na túto otázku (uvádzame celé znenie):

Čo potrebuje súčasný absolvent školy z materského jazyka a literatúry v živote (osobnom, sociálnom, profesijnom, kultúrnom, rodinnom...)? (Usporiadajte od najdôležitejšej k menej dôležitým položkám, pričom postačí uviesť maximálne cca 10 oblastí.)

Všetky odpovede sme konštantnou komparáciou rozdelili do 5 tematických kategórií. To znamená, že nebolo využitých všetkých 10 oblastí. Študenti sa buď vmestili do 5 hlavných tematických okruhov učiva alebo okruhy nad 5 boli vyplnené iba sporadicky, resp. ukázali sa ako nerelevantné. Pripomíname, že z 30 študentiek 6 neporozumelo otázke a zamerali sa na učiteľa ako absolventa školy alebo ako vyučujúceho z hľadiska uplatnenia, práce, rodiny a pod., teda neupriamili pozornosť na žiaka, preto sme tieto ankety z hodnotenia vyradili. Dostali sme tak vzorku v takom istom počte ako v 1. ankete, t. j. započítaných bolo 24 anketových hárkov. Pozrime sa na výsledky podrobnejšie a konkrétnejšie.

Je zaujímavé, že z odpovedí sa nám vyprofilovali v hierarchickom poradí tematické oblasti, t. j. od najdôležitejších a najfrekventovanejších kategórií k menej závažným a príznačným, ktoré úzko korelujú s cieľmi, spôsobilosťami a kompetenciami v novej koncepcii učebného predmetu SJL. Podobne ako vo vzdelávacích štandardoch SJL pre sekundárne vzdelávanie² alebo vo vyššie uvádzaných literárnych zdrojoch sa nám ukázali ako najdôležitejšie tieto činnosti, zručnosti, spôsobilosti, schopnosti či kompetencie: 1. komunikačné, 2. kognitívne, 3. personálne, 4. sociálne a 5. kultúrne. V 1. skupine komunikačných spôsobilostí sa konkrétne vyskytovali najčastejšie odpovede takéhoto typu: *vedieť komunikovať, správne komunikovať aj v zložitejších témach, schopnosť sa vyjadrovať, výrečnosť, čítanie, písanie a počúvanie s porozumením, hovoriť spisovne, komunikovať jasne, pohotovo a zrozumiteľne, so zreteľom na adresáta, viesť dialóg, správne artikulovať, ovládať spisovnú výslovnosť, ovládať gramatiku, pravopis, zvládnuť v každej sfére života rôzne situácie, vedieť štylizovať ústny aj písomný prejav, ovládať dostatočnú slovnú zásobu, vedieť sa správať v oficiálnych komunikačných situáciách, v dorozumievaní využívať mimiku a gestikuláciu, poznať význam cudzích slov, ktoré sa používajú v prejavoch alebo v rozhovoroch, vyjadrovať sa písomne bez chýb, vedieť uplatniť pravidlá gramatiky, správne skloňovať, zvládnuť rôzne žánre, ako napr. vyhotoviť úradný dokument, list, žiadosť, životopis, tiež tvorba osnovy, zvládnuť reprodukciu, vedieť pracovať s textom, informáciami, vedieť analyzovať a interpretovať text, nebáť sa hovoriť, správne štylizovať a pod.* 2. úroveň primárne tvoria kognitívne parametre. V odpovediach študentov sa tu frekventujú formulácie typu: *učiť sa riešiť problémy v živote, argumentovať, obhájiť seba, aj iných z ich*

² Pozri *Inovovaný ŠVP pre 2. stupeň ZŠ. Jazyk a komunikácia. Vzdelávací štandard slovenský jazyk a literatúra – nižšie sekundárne vzdelávanie*. Bratislava: ŠPÚ, 2015. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_nsv_2014.pdf; *Inovovaný ŠVP pre gymnázia so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom. Vzdelávací štandard slovenský jazyk a literatúra – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom*. Bratislava: ŠPÚ, 2015. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/slovensky_jazyk_a_literatura_g_4_5_r.pdf.

NÁZORY, POSTREHY, KOMENTÁRE

okolia, svoj názor, kriticky hodnotiť rôzne ukážky, príspevky a články, riešiť náročné a problematické úlohy, poznávať jazyk, gramatiku, pravopis, spisovnú výslovnosť, ďalej tiež získať prehľad v rôznych žánroch, filmoch, v divadle a pod., poznať základné literárne diela a ich autorov, získať prehľad v literatúre, poznať dôležitých spisovateľov, využiť poznatky zo SJL v iných oblastiach, získať nové informácie a vedomosti, rozvíjať záujem naučiť sa niečo nové, inovatívne, frekventovaná bola aj formulácia – ostať v obraze, získať rozhľad v oblasti jazyka, textu alebo komunikácie, naučiť sa písať sloh, tvorivo písať, logicky vyjadrovať myšlienky, rozvíjať tvorivosť a pod.

Výstižné a zmysluplné sú aj spôsobilosti v oblasti personálnej a sociálnej, resp. interpersonálnej kompetencie žiakov. V intenciách 3. tematického okruhu, t. j. v oblasti personálnej môžeme na tomto mieste vyzdvihnúť takéto dimenzie učiva v odpovediach študentov: *je to najdôležitejší predmet pre život každého z nás, potrebujem tu získať dostatočnú sebadôveru, rozvíjať vlastnú autenticitu či identifikáciu, formovať cieľavedomosť, byť asertívny, presadiť sa, budovať záujem a vzťah k učebnému predmetu, tiež záujem o svoj rozvoj, aby ma to bavilo, aktivizovať nadšenie, odhodlanie, zaangažovanosť a túžbu sa ďalej rozvíjať, formovať svoju osobnosť, schopnosť autoregulácie, záujem vzdelávať sa, resp. o ďalšie sebavzdelávanie, byť vzdelaným atď.* K sociálnej spôsobilosti (v našom prípade ide o 4. kategóriu) primárne smerujú vyjadrenia študentov k týmto reláciám, ako napr.: *naučiť sa budovať vzťahy, nadviazať kontakty, rešpektovanie druhých, osobitne autorít, vytvárať dobrý vzťah k iným, dokázať pomôcť svojim deťom pri domácich úlohách a pod.* Aj podľa vyjadrenia oslovených študentov v ankete, absolventi školy majú získať i kultúrne spôsobilosti v intenciách kultúrnej kompetencie. To je v rámci našej analýzy 5. kategória. Implicitne sa tento rozmer alebo aspekt vzťahuje už k spomenutému osvojeniu si a ovládaniu spisovného jazyka a jazykovej kultúry slovenčiny (správna spisovná výslovnosť, ovládanie gramatiky, pravopis a i.). Poznať a kultivovane používať spisovný slovenský jazyk znamená osvojiť si významnú kultúrnu hodnotu a verbálne kultúrne správanie v istom sociálnom prostredí. Slovanmi J. Dolníka (2010, s. 81 – 92) jazyk má tieto štyri základné kultúrne aspekty: ako médium kultúry, ako kultúrotvorné médium, ako kultúrny produkt a ako objekt kultivácie. Okrem toho odpovedajúci študenti kultúrne rozmery vyučovania slovenčiny vystihli aj explicitne vo výpovediach, ako napr.: *získať spoločenskocultúrny prehľad, nadobudnúť obraz v kultúre, vyučovanie slovenčiny je základ pre ostatné predmety a pre život, získať motiváciu ku knihám, rád čítať knihy, potrebu si občas niečo prečítať, rozvíjať estetické čítanie, chápať umenie ako súčasť života, rozumieť jeho významu, vedieť vybrať si hodnotný typ umenia a kultúry, stať sa kultúrno-spoločensky vzdelaný, mať záujem o kultúrne dianie, návštevy kultúrnych miest a podujatí, využívanie IT aj v oblasti umenia, vedieť plnohodnotne využívať svoj voľný čas, vážiť si jazyk, prehĺbiť si vzťah/lásku k materinskému jazyku, vedieť odovzdať získané vedomosti (poznatky) ďalším generáciám a pod.* Na ilustráciu pragmatického zamerania vyučovania SJL zrejme postačia údaje, ktoré sme uviedli podľa nášho anketového miniprieskumu u adeptov učiteľstva tohto učebného predmetu. Vyzdvihujeme tu dôležité zistenie, že aj na takejto malej dostupnej vzorke respondentov sa v podstate odkryl základný zmysel a ukázala sa evidentná užitočnosť vyučovania slovenčiny ako materinského jazyka v rámci vzdelávacej oblasti – jazyk a komunikácia. Navyše, tieto zistenia sú jednoznačne v súlade so zámermi

a cieľmi novej školskej reformy v SR (začatej v r. 2008, druhá inovácia ŠVP a vzdelávacích štandardov v r. 2015).

Na margo uvedených 5 tematických kategórií, resp. kompetencií výchovy a vzdelávania nám prichádza na tomto mieste ešte pripomenúť otázku priestupnosti a prestupovania sa jednotlivých položiek orientácie učiva alebo cieľov vyučovania. Ide tu o problém mnohovitárnosti, komplexnosti a vzájomnej súvzťažnosti vyzdvihnutých parametrov a dimenzií. Napr. zameranie – vedieť komunikovať, ovládať správnu spisovnú výslovnosť, vytvoriť adekvátne žánre, poznať dôležitých spisovateľov, vedieť si vybrať vhodnú knihu na čítanie atď. nie je iba v kategórii komunikačnej alebo kognitívnej kompetencie, ale tieto spôsobilosti sa prestupujú aj s ďalšími tematickými oblasťami či kategóriami, t. j. sú prepojené aj s aspektom personálnym, interpersonálnym (sociálnym), kultúrnym, tvorivým atď. Navyše, v súlade s novokoncipovanými dimenziami učiva, napr. primerane zvládnuť ústne istú komunikačnú situáciu alebo vedieť si vybrať vhodnú knihu na čítanie, treba vidieť 4 úrovne či 4 kategórie znalostnej dimenzie učiva, t. j. aby to žiak adekvátne vedel a zvládol, dokázal, tak jeho spôsobilosť a kompetencia je založená na faktúálnej, konceptuálnej, procedurálnej a metakognitívnej úrovni. Z hľadiska cieľovej dimenzie kognitívneho procesu potom zasa máme na mysli 6 kategórií alebo úrovní poznávacích funkcií, a to od úrovne nižších poznávacích procesov k vyšším: zapamätať si, rozumieť, aplikovať, analyzovať, hodnotiť a tvoriť. Na základe uvedeného o plnohodnotnom osvojení si učiva v reláciách so získavaním potrebných zručností, spôsobilostí a kompetencií vo vyučovaní SJL môžeme hovoriť len v tom prípade, ak žiak zvládne minimálne jeho 4 úrovne (kategórie) znalostnej dimenzie a 6 úrovní (kategórií) dimenzie kognitívneho procesu. Odpovede študentov svedčia ešte o jednej dôležitej skutočnosti. Ide o to, že v ich povedomí a vedomí, resp. implicitne a explicitne sa nachádza znalostná orientácia v súlade s podstatou a zámermi novej školskej reformy v SR v súvislosti s kľúčovými a predmetovými kompetenciami vyučovania SJL a absolventa školy.

Z uvedených literárnych zdrojov i našich ankiet nám celkovo vychádza výrazná korelácia a vzájomné prestupovanie sa sledovaných parametrov vyučovania SJL, t. j. obľúbenosti vz. neobľúbenosti na jednej strane a užitočnosti vz. neužitočnosti učebného predmetu na strane druhej. Obľúbenosť učebného predmetu sa zvyšuje vtedy, ak nie je odtrhnutý od života, sveta a života žiaka, ale je jeho súčasťou a pomáha mu v rozvíjaní všetkých sfér jeho osobnosti. Výchovno-vzdelávací proces by mal uspokojovať a rozvíjať jeho potreby, motívy, túžby a očakávania v oblasti komunikačnej, kognitívnej, personálnej, interpersonálnej, emocionálnej a kultúrnej aktivity i orientácie. V podstate mal by byť v súlade s tvorivo-humanistickou koncepciou vyučovania v rámci uplatnenia stratégií KEMSAKS (od kognície cez kreativizáciu až po spiritualizáciu), čo sa v učebnom predmete SJL realizuje ako kompetenčno-pojmový model založený na integrovanej komunikačno-kognitívnej a zážitkovej koncepcii. Týmto spôsobom treba vo vyučovaní SJL ako MJ menej teórie o jazyku, literatúre, slohu či komunikácii, pričom táto teória alebo nové poznatky a ich štruktúra by mali slúžiť na získavanie čiastkových rečových, kognitívnych, čitateľských a kultúrnych kompetencií žiaka v intenciách obohacovania a rozvíjania jeho komunikačno-kognitívnych kompetencií v širokom zmysle slova. Ako nám náš text ukazuje, implicitné aj explicitné vedomie o užitočnosti a zmysluplnosti učebných činností žiaka aj učebného predmetu celkove zasa zvyšuje jeho obľúbenosť alebo pozitívnu učebnú motiváciu žiaka. V načrtnutom poňa-

tí môžeme o týchto vzťahoch názorne hovoriť ako o spojených nádobách v reláciách s teóriou a praxou jazyka, literatúry i komunikácie, obľúbenosti a užitočnosti, resp. užitočnosti (významu) a obľúbenosti. Dôležité je to, že nové, resp. inovované vzdelávacie štandardy ŠVP pre SJL v rámci vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia tieto zámery obsahujú, len treba aktuálne pozmeniť ich formálnu stránku v zmysle zjednodušenia, sprehľadnenia a zostručnenia³. V týchto reláciách je potrebné sa inšpirovať aj novým jazykovedným či literárnovedným bádáním⁴ a podnetmi v oblasti ľudskej komunikácie v širokom spektre života človeka i spoločnosti.

Ako sme už spomenuli, pre nás je zaujímavé a potešiteľné zistenie, že aj na malej vzorke respondentov sa nám jednak odryla podstata sledovaného problému (neobľúbenosť učebného predmetu a význam učiva zo SJL v živote absolventa školy) a jednak výsledky potvrdzujú súlad so zámermi kurikulárnej transformácie učebného predmetu v kontexte novej školskej reformy na Slovensku.

LITERATÚRA

DOLNÍK, J.: *Jazyk, človek, kultúra*. Bratislava : Kalligram, 2010.

HAUSENBLAS, O.: *Vrátíme smysl hodinám češtiny? Úvaha a praktický návrh, jak učinit náš vyučovací předmět hodným zájmu žáků*. Zbuzany : Vyd. vlastním nákladem, 1992.

HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I.: *Jaký jsem učitel*. Praha : Portál, 2010.

Inovovaný ŠVP pre 2. stupeň ZŠ. Jazyk a komunikácia. Vzdelávací štandard slovenský jazyk a literatúra – nižšie sekundárne vzdelávanie. Bratislava : ŠPÚ, 2015. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_nsv_2014.pdf.

Inovovaný ŠVP pre gymnázia so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom. Vzdelávací štandard slovenský jazyk a literatúra – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom. Bratislava : ŠPÚ, 2015. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/slovensky_jazyk_a_literatura_g_4_5_r.pdf.

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

LIGOŠ, M.: *Motivácia žiakov vo vyučovaní slovenského a nemeckého jazyka*. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 48, 2001/2002, č. 3 – 4, s. 65 – 83.

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

LIGOŠ, M. a kol.: *Rozvíjanie motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenčiny. Aktuálne výsledky výskumu a perspektívy*. Ružomberok : Verbum, 2011.

LIGOŠ, M.: *K transformácii učiva zo slovenčiny v kontexte nových odborovo-didaktických a slovakistických podnetov*. Jazyk a literatúra, 1, 2014, č. 4, s. 31 – 52; dostupné na: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/nove_dokumenty/jazyk-a-literatura/cislo4.pdf

³ Pozri, LIGOŠ, M.: *Nad inovovaným ŠVP zo slovenského jazyka a literatúry pre sekundárne vzdelávanie*. Slovenčinár, 3, 2016, č. 1, s. 73 – 83.

⁴ Pozri k lingvistike a odborevej didaktike náš príspevok, LIGOŠ, M.: *K transformácii učiva zo slovenčiny v kontexte nových odborovo-didaktických a slovakistických podnetov*. Jazyk a literatúra, 1, 2014, č. 4, s. 31 – 52; Jazyk a literatúra, 2, 2015, č. 1, s. 3 – 23.

NÁZORY, POSTREHY, KOMENTÁRE

LIGOŠ, M.: *K transformácii učiva zo slovenčiny v kontexte nových odborovo-didaktických a slovakistických podnetov. Dokončenie.* Jazyk a literatúra, 2, 2015, č. 1, s. 3 – 23; dostupné na: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/jazyk-a-literatura/1_cislo2015.pdf.

LIGOŠ, M.: *Nad inovovaným ŠVP zo slovenského jazyka a literatúry pre sekundárne vzdelávanie.* Slovenčinár, 3, 2016, č. 1, s. 73 – 83. Dostupné na: http://saus2002.sk/casopis/slovincinar7_casopisSAUS.pdf.

LIPTÁKOVÁ, Ľ. a kol.: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry.* Prešov : Prešovská univerzita, 2011 (1. vyd.), 2015 (2. vyd.).

LIPTÁKOVÁ, Ľ.: *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii.* Prešov : Prešovská univerzita, 2012.

AKÚ ZLOŽKU PREDMETU SLOVENSKÝ JAZYK A LITERATÚRA RADŠEJ UČÍTE A PREČO?¹

Náš predmet nesie názov slovenský jazyk a literatúra. Zaznamenali sme snahy oddeliť literatúru od slovenčiny, ktorá bola zdôvodňovaná tým, že aj literatúra je „len“ druhom umenia a má mať vo vyučovaní rovnaké postavenie ako výtvarná či hudobná výchova. Našťastie sa takáto deštrukcia nerealizovala. Zdôrazňujeme, že literatúra (predovšetkým slovenská) mala v dejinách slovenčiny významné a nezastupiteľné postavenie – sprevádzala vývin slovenského jazyka, jeho boj o svojbytnosť a bola najdôležitejším médiom šírenia slovenčiny a jej uchovávaní. Aj preto sa občasné snahy odtrhnúť literatúru od slovenského jazyka vo vyučovaní javili ako scestné.

Chceli by sme pred nahliadnutím do našej ankety pripomenúť dva nedostatky vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry, ktoré sa opakujú napriek tomu, že na ne stále upozorňujeme a považujeme ich za archaický prvok v modernej výučbe. Prvým je prísne oddeľovanie troch navzájom súvisiacich zložiek predmetu namiesto ich integrácie. Tešíme sa však, že čoraz viac učiteľov pracuje s textom tak, že v ňom integrujú jazyk, sloh i literatúru a rozdelenie hodín na tri zložky sa stáva iba formálnym opatrením v rozvrhu hodín. Dôvody na takúto integráciu jazyka, literatúry a slohu moderným učiteľom netreba opakovať.

Druhým problémom je, že učitelia (aj pod vplyvom osobných preferencií) stále kladú dôraz na vyučovanie literatúry (najmä na stredných školách), hoci doménou nášho predmetu podľa školských vzdelávacích programov má byť jazyk (a sloh). Je nesprávne predimenzovať školský vzdelávací program stredných škôl spisovateľmi a literárnymi dielami a potom ich vyučovať na úkor jazykových hodín. Je to zarážajúci postup, najmä keď aj žiaci na stredných školách vykazujú nízke jazykovo-štylistické vedomosti a namiesto ich kontinuálneho dopĺňania a rozvíjania prostredníctvom práce s textom sa pristupuje k jazykovede encyklopedicky, jazykovo-štylistické poznatky sa osvojujú memorovaním a rozbormi, resp. sa ponecháva vyučovanie jazyka na samoštúdium. Nesprávny je aj spôsob osvojovania si literatúry na základnej škole tak, že sa od žiakov vyžadujú výpočty autorov, ich diel či príliš podrobné literárnohistorické súvislosti, pričom na tomto stupni štúdia ide predovšetkým o literárnu výchovu. Na strednej odbornej škole je zase presila literatúry demotivujúca, keďže žiaci týchto škôl sú predovšetkým odborne zameraní a mali by si v rámci štúdia osvojiť predovšetkým všestranné používanie jazyka (čo však súvisí aj s tým, že sa nediferencuje obsah vyučovania SJL podľa typu strednej školy).

Aj keď sme učitelia jazyka, slohu i literatúry dovedna, máme osobné preferencie a niektorú z uvedených zložiek učíme radšej, čo by sa však nemalo odrážať v koncipovaní školských vzdelávacích programov v zmysle, že sa predimenzuje ich obsah alebo sa nerovnomerne určí obsah vyučovania jednotlivých zložiek slovenského jazyka a literatúry.

¹ Zostavil PhDr. Ján Papuga, PhD., výkonný redaktor časopisu *Slovenčinár*.

Naša anketa sa dotýkala práve osobných preferencií, keďže aj tie zasahujú do vyučovacieho štýlu učiteľa a ovplyvňujú vzťah žiakov k nášmu predmetu, čo je prirodzeným javom.

Magdaléna Jentnerová: Snažím sa nerozlišovať učivo na základe svojich pocitov (rád/nerád), ale radšej učím literatúru. Ak je to len trochu možné, prepájam ju s dejinami výtvarného umenia i s hudbou. Gramatiku automaticky riešim vo vzťahu k literárnemu textu. Preto mi veľmi vyhovuje koncepcia kníh autorského kolektívu okolo A. Polakovičovej. Jazyková zložka – jednotlivé jazykové roviny – sú fajn, ak je dostatok cvičení. Sloh je časovo náročný na analýzu, chýbajú početnejšie ukážky a aj opravy slohových prác zaberajú neúmerne čas (podľa platných kritérií hodnotenia). Ale bez cvičných slohov a kontrolných slohových prác si neviem predstaviť osvojenie príslušných štylistických zručností.

Peter Mráz: Keďže som učil na viacerých typoch škôl, moja odpoveď sa bude niesť v tomto duchu – na základnej škole učím radšej jazyk, v rámci ktorého by som privítal výrazné posilnenie syntaxe, keďže učí deti systematickosti a analytickému mysleniu; na strednej škole mám naopak v oblúbe literatúru, presnejšie interpretáciu literárneho textu, ktorú vnímam ako nástroj otvárajúci brány k interdisciplinárnym sondám do problémov dotýkajúcich sa osobného aj spoločenského „hľadania sa“ študenta. Na vysokej škole obľubujem literárnohistorické disciplíny a teóriu literatúry.

Jaroslava Oravcová: Aj keď gramatika má svoje čaro, je systémová, jasné pravidlá (no... skoro), radšej učím literatúru. Ponúka množstvo tvorivosti, aktivít a prostredníctvom nej môžeme krásne viesť detské dušičky k pozitívnym hodnotám, vytvárať im priestor na vnútorný rast a usmerňovať ich vnímanie sveta inak, ako učí konzumná spoločnosť.

Zuzana Srbová: Na strednej škole literatúru, dá sa pri nej rozprávať o histórii, etike, morálke, umení. Pri literatúre je aj viac príležitostí rozvíjať verbálnu zložku žiakov, ich prejav, cvičiť prácu s textom, tvorbu textu atď.

Iveta Háberová: Aj pre mňa je to literatúra, hoci si myslím, že aj vyučovanie jazyka je zaujímavé. Bohužiaľ, mám pocit, že ho nevieme zaujímavovo vyučovať, nemali sme sa to kde naučiť.

Eva Bačová: Neviem, či možno jazykovú logiku a jazykový cit nejakým zaujímavým spôsobom učiť, keď jazyk je v podstate systém pravidiel a vzťahov neustále sa meniacich.

Gabriela Kratochvílová: Ak by som si mohla vybrať, najradšej by som učila takú „zájazdovú“ literatúru v teréne. Timravu v Polichne, Kollára v Mošovciach, Hollého v Borskom Mikuláši, v Jasenovej baťka Kukučina atď. Keďže je to sci-fi, tak rada učím sloh, i keď mne prirástla tá naša slovenčina celá k srdcu.

Radoslava Búdová: Mám veľmi rada literatúru, čítanie kníh, rozprávanie rôznych príbehov atď. Ale musím sa priznať, že najradšej učím gramatiku, možno sa zasmejete, ale je to tak. Pri vysvetľovaní gramatických javov a mnohých výnimiek si vždy vymyslím nejaké pomôcky a spoločne sa na tom so žiakmi bavíme, a tak si to skôr zapamätajú: Dve Ley išli do Kórey, napili sa z viney...

Ľubica Psotová: Literatúru učím samozrejme tiež veľmi rada, ale aj gramatika môže byť – predovšetkým zvuková stránka jazyka. Vždy ma teší, keď študenti s jednotlivými poj-

NÁZORY, POSTREHY, KOMENTÁRE

mami odborne pracujú, pýtajú sa, dokonca majú záujem o výskumných metódach fonológie vedieť viac.

Zuzana Sekerešová: Ja najradšej jazyk, nárečia a spojitosť s inými jazykmi, zhody, odlišnosti.

Mária Tomkuliaková: Ja momentálne učím slovenčinu deti (polo)slovenských rodičov v Anglicku, tu sa nedá konkrétne určiť zložka. Nie je to vyučovanie ako na Slovenku, lebo v deťoch musím v prvom rade vzbudiť záujem o slovenčinu ako takú, pretože ony v tom nevidia žiadny zmysel, dokonca ju odmietajú používať. Ale to už je iný príbeh. Najradšej učím gramatiku, tam je všetko jasné a platia tam pravidlá, je to úžasné! Pre mňa to je ako skladanie puzzle alebo riešenie krížovky: slovné druhy, vetná skladba – mňam.

Miloš Gábriš: Ja mám v súkromí najradšej drámu, najmä v rozhlasových spracovaniach. Ale v škole na druhom stupni mám rád literárnu výchovu vtedy, keď hovoríme o knižkách, hrdinoch, hodnotíme príbeh a spôsob písania autorov.

AKADEMICKÝ PREŠOV JE AJ PO PÄŤDESIATICH ROKOCH STÁLE MLADÝ

PhDr. Jozef Puchala, PhD.

*Katedra slovakistiky, slovanských filológií a komunikácie
Filozofická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach*

Akademický Prešov (AP) je podujatím, ktoré je už polstoročie vlajkovou loďou umeleckej tvorivosti vysokoškolákov nielen na Slovensku. Jeho abrahámoviny mu dnes dávajú punc výnimočnosti v európskom i celosvetovom kontexte. Tvorcom, dušou i riaditeľom súťažnej prehliadky vysokoškolákov je od samého začiatku, od roku 1966, vysokoškolský pedagóg, divadelný teoretik a tiež scenárista i režisér prof. PhDr. Karol Horák, CSc. Variabilnú a mnohvrstevnú tvár však tomuto stretnutiu mladých dávajú samotní vysokoškoláci, pretože – ako konštatuje jeden z niekdajších rektorov Prešovskej univerzity profesor František Mihina – prehliadka je kojená mladosťou a mladosť z nej vyžaruje i dnes. Dôkazom toho je aj 50. ročník, ktorému v metropole Šariša otvorili brány posledný aprílový víkend.

Univerzálne univerzitný

Počas siedmich dní svoje umenie prezentovali umelci z Poľska (Študentské divadlo Rešov a Teatr Ósmego Dnia Poznań), Česka (Katedra alternatívneho a loutkového divadla DAMU – Divadlo Disk, Praha – K majáku, do strany 73), Maďarska (Theater of Marionettes, Budapešť), Ukrajiny (Lvovské dramatické divadlo Lesy Ukrajinky) a, samozrejme, zo Slovenska. Spolu s nimi sa predstavili aj profesionálni a amatérski umelci z našej metropoly – Činohra Slovenského národného divadla (s hrou *Leni*) a umelci VŠMU (Divadlo Lab).

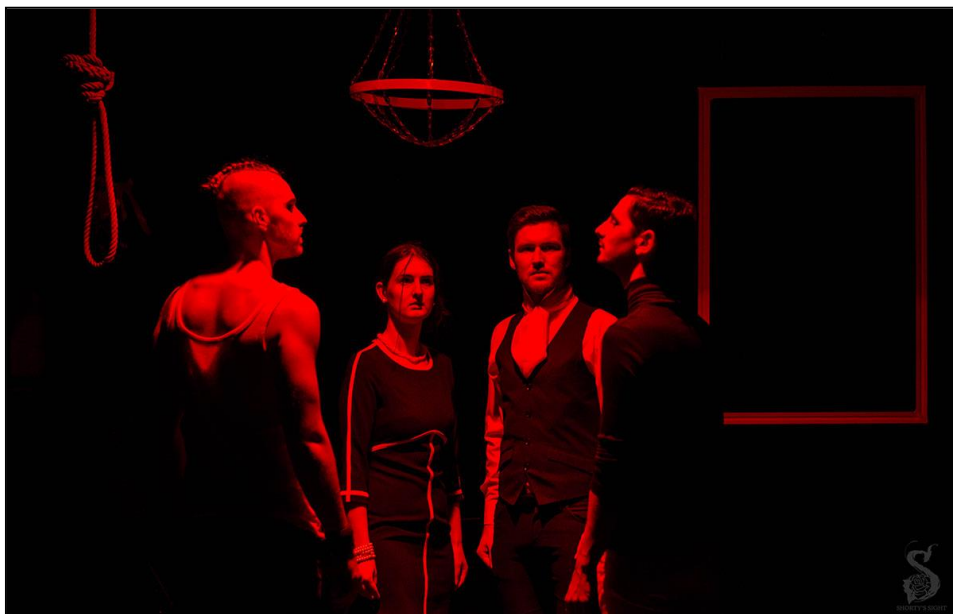
Večnú platnosť časom overeného citátu Alexandra Dumasa staršieho *Cherchez la femme* opäť raz potvrdili členovia ďalšieho bratislavského súboru – *Divadla elledanse*. V hre s hravým názvom *Mama ma má* očarili nápaditým mixom alternatívneho a dokumentárneho divadelného prístupu v kriticky poňatej sonde do súčasnej rodinnej reality s audiovizuálnymi prvkami, podanej optikou dievčat, z ktorých sa stávajú ženy, manželky a matky napriek i kvôli mamám. Ženskú optiku vnímania a akceptovania okolitej reality uprednostnili aj členovia divadelného kolektívu UNIS z banskobystrickej Univerzity Mateja Bela. V divadelnej inscenácii M. Vojtkulákovej na motívy hry J. Juráňovej *Ženy národné, národy strieborné* sa snažili zachytiť životy našich štúrovcov očami a dušou žien.

S prstom na pulze doby

Čo je to politika? Máme vôbec demokraciu? Kam sme sa dopracovali? Ako z toho von? S týmito otázkami sa na Facebooku prihovárajú svojim fanúšikom vysokoškoláci z Nity (Študentské divadlo VIDY pri FF Univerzity Konštantína Filozofa) a s rovnako položenými otázkami vystúpili aj v Prešove. Problémy našej krajiny síce nevyriešili, ale za to, ako presvedčivo na ne vo svojej politickej satire fragmentálneho typu postavenej na princípoch

kabaretu s názvom *Politická odysea* poukázali, získali cenu za presvedčivý interpretačný prístup.

Tematicky na nich nadviazali študenti z Katedry germanistiky FF UPJŠ v Košiciach. V hre Maxa Frischa o človeku, ktorý vie, že má doma podpaľačov, ale neverí, že by mu mohli podpáliť dom (až kým sa to nestane) s názvom *Biedermann a podpaľači* prezentovali dnes zvlášť aktuálnu tému zatvárania očí pred realitou. Predstavili sa v nemčine a získali cenu za režijný tvorivý čin.



Študentské divadlo Katedry germanistiky FF UPJŠ v Košiciach počas vystúpenia

Rovnako aktuálnu tému, tentoraz skúsenosti so životom prisťahovalcov v Anglicku, do Prešova priviezli členovia zoskupenia The Slovak Community Theatre in London. Slovenskí vysťahovalci za kanál La Manche sa v *Migrantskej rapsódii* o všetkom, čím musí prejsť Slovák v Londýne, prezentovali autentickým autoprotekčným herectvom v slovenčine i v angličtine.

Dianie v Európe v 21. storočí (manipulácia, deštrukcia, preberanie moci) originálne demaskovali členovia emblémového divadla poľskej alternatívnej divadelnej scény – poznateľného Teatra Ósmego Dnia – v hre *Summit_2.0*.

Potlesk si vyslúžil aj interpretačný minimalizmus s dôrazom na tvorbu jedného z najväčších ruských básnikov v divadle poézie V. V. *Majakovskij* levického súboru Teater Komika Levice, ktorý získal cenu za dramaturgiu i réžiu.

Zaujala i ukrajinská *Premena* s textom pražského, po nemecky píšuceho autora so židovskými koreňmi F. Kafku, v rámci Zahrievacieho kola AP, ktorú prezentovalo Ľvovské dramatické divadlo Lesy Ukrajinky.

Študenti sú prosté aj dnes tak, ako v časoch minulého režimu – v súlade s M. Váľkom – vždy s prstom na pulze doby.

S knihou, ktorá znamená svet

Mix etablovaného a alternatívneho, presah textu schovaného za grimasou a ukrytého medzi riadkami je počas Akademického Prešova už tradične veľký. Také však „ápečko“ jednoducho je, vždy bolo a hádam ešte dlho bude. Stretnutím oficiálneho a neoficiálneho sveta, odchádzajúcich a nastupujúcich trendov, umenia možného a nemožného, času, ktorý stráca svoju podstatu v presnosti a nachádza ju v nemerateľnom plynutí. Predovšetkým však v hľadaní nových foriem a nových možností.

Tradične vysokú úroveň má súťaž v umeleckom preklade (tohtoroční víťazi: preklad z angličtiny – Klaudia Tóthová, z francúzštiny – Zuzana Calvet, z ruštiny – Terézia Maťufková) i literárna súťaž, na ktorej začínali mnohí dnes už známi slovenskí básnici a prozaici (napr. Paľo Hudák, Vlado Puchala, Ján Gavura či Peter Karpinský) a na ktorú sa vlastnou tvorbou každoročne hlásia desiatky autorov (tohtoroční víťazi – poézia: Alena Oravcová, próza: Radka Komžíková).



I. Jendrálová, M. Eštočin pri preberaní ceny s predsedom poroty J. Puchalom a porotcom J. Rusnákom

S pohľadom zvečneným kamerou

Ku klasickým súťažným disciplínam tento rok pribudla aj súťaž pre filmárov z radov vysokoškolákov. Prišli dve desiatky príspevkov z troch slovenských univerzít a v premiére zvíťazili vysokoškoláci z Filozofickej fakulty košickej UPJŠ s deväťminútovým umeleckým filmom s príznačným názvom *Ako sa natáčal film s nulovým rozpočtom* (P. Vavreková, V. Rusnáková, A. Oravcová, M. Majdák, Ľ. Ivanková). Zaujal i cyklus rozhovorov košických vysokoškolákov *Študentské rozhovory* (I. Jendrálová, M. Eštočin), ktorý získal špeciálnu cenu. Ocenení boli aj prešovskí vysokoškoláci za filmy *I have a Dream* (T. Telepák) a *Akademický Prešov* (V. Kováčová, M. Žumárová) a nitrianski vysokoškoláci z UKF (N. Rjabinová, L. Lakošík) za film *Obrazy nového sveta*.

So všetkým, čo s tým súvisí

Akademický Prešov je tvorivý aj tvorivými dielňami, rozborovými seminármi a workshopmi v kategóriách vlastná literárna tvorba (prof. PhDr. M. Součková, PhD., doc. Mgr. J. Gavura, PhD., doc. PhDr. V. Barborík, PhD., Mgr. P. Milčák, PhD., Mgr. D. Burdová, PhD.), umelecký preklad (prof. PhDr. Z. Malinovská, CSc., doc. PhDr. M. Andričík, PhD., Mgr. I. Kupková, PhD.) či filmové umenie (doc. Mgr. J. S. Sabol, PhD., ArtD., doc. PhDr. J. Rusnák, CSc., PhDr. J. Puchala, PhD.).

Tie divadelné podujatia sa tento rok niesli v znamení hesiel „Poznaj svoje mesto“ (umelecké vedenie: prof. PhDr. K. Horák, CSc., doc. Mgr. M. Babiak, PhD., PhDr. M. Pukan, PhD., Mgr. D. Laciaková, PaedDr. A. Derevjaniková, PhD., Mgr. Art. M. Benčík, Mgr. E. Kušnírová, PhD.) a „Poznaj sám seba“, ktorá zahŕňala performanciu, pantomímu (umelecké vedenie: Mgr. Art. M. Benčík), pohybovo-slovnú kreáciu (umelecké vedenie: PhDr. Ľ. Šarik a kol.) i súčasnú interpretáciu antickej tragédie *Medea* (A. Šefránová).



Riaditeľ a zakladateľ festivalu K. Horák

V povedomí verejnosti však asi najviac rezonujú divadelné improvizácie a študentské divadlo. V ňom začínali na prelome osemdesiatych a deväťdesiatych rokov minulého storočia nielen manažéri – riaditeľ Štátneho divadla v Košiciach Peter Himič, riaditeľ TASR Jaro Rezník a riaditeľ pre stratégie TASR Vlado Puchala či programový riaditeľ RTVS Tibor Búza, ale pred nimi, s nimi a po nich aj mnohé ďalšie známe tváre slovenskej divadelnej, televíznej, hudobnej či politickej scény: Boris Farkaš, Egon Tomajko, Marcel Forgáč, Milan Kolcun, Martin Husovský, Katka Koščová či Karol Farkašovský. Zaujímavé je, že títo bývalí účastníci Akademického Prešova si k podujatiu zachovali vrúcny vzťah i dnes a mnohí z nich neodmietli pozvanie profesora Karola Horáka pri príležitosti polstoročnice podujatia na krátku spomienku. Boris Farkaš to zhrnul stručne, keď konštatoval, že divadelná prax počas štúdia v Prešove mu dodala dostatočné sebavedomie v tom, aby bola jeho cesta k herectvu úspešná. Azda rovnako pomôže aj členom Študentského divadla Prešovskej

univerzity, ktorí sa tohto roku stali laureátmi AP v kategórii „študentské divadlo“ za cyklus performačných produkcií (*site specific* v priestoroch železničnej stanice, v nápravnom zariadení a synagóge), ako aj za cyklus prezentácií autobiografického rozprávania v performatívnom kontexte Ivany Feťko a Jána Jendrichovského.

S ľuďmi, divadlom a mestom

K „apéčku“ okrem neodmysliteľnej osoby zakladateľa, riaditeľa a duše podujatia prof. PhDr. Karola Horáka, CSc., tento rok patrili aj zástupca riaditeľa festivalu a jeho dlhoročný spoluorganizátor PhDr. Miron Pukan, PhD. a moderátorka Mgr. Diana Laciaková (ale aj mnohí ďalší) a už tradične k nemu rovnako neodmysliteľne patria aj priestory a ľudia z prešovského Divadla Alexandra Duchnoviča, kde sa vždy všetko začína a končí. Aj keď tento rok sa Akademický Prešov hneď v úvode vybral (spolu s účastníkmi alegorického sprievodu vysokoškolákov) do prešovských ulíc a mestu, ktorému každoročne na chvíľu dáva punc hlavného mesta vysokoškolskej umeleckej tvorivosti, zostal v duchu emblémového hesla podujatia „*Univerzita mestu, mesto univerzite*“ verný až do konca.

HODŽOV NOVINOVÝ ČLÁNOK (SÚŤAŽ)

Mgr. Anna Vozárová

Základná škola na Bernolákovej ulici 1061 vo Vranove nad Topľou

Ďalší veľký úspech našich žiakov...

V tomto školskom roku sa žiakom ZŠ na Bernolákovej ulici vo Vranove nad Topľou výnimočne darí v jazykových, rečníckych a literárnych súťažiach. K početným a významným úspechom pribudli aj umiestnenia v rámci 9. ročníka celoslovenskej literárnej súťaže *Hodžov novinový článok 2016*.

Podstatou súťaže bolo napísať článok, ktorý by vystihoval jej hlavnú tému *Ako víťazstvá a prehry ovplyvňujú život človeka*. A ako bolo aj na vyhodnotení zmienené, najdôležitejšie a najcennejšie pre hodnotiacu porotu bolo to, ako mladí ľudia dokážu tému aplikovať na seba, na svoj život, na vlastné prostredie, v ktorom myslia, cítia a žijú a ako dokážu zostať sami sebou bez hesiel, prebratých myšlienok a zaužívaných fráz.



Pani učiteľka Anna Vozárová a jej víťazky

INFORMATÓRIUM

Tieto náročné kritériá súťaže naplnili hneď tri naše žiačky deviataho ročníka, keďže spomedzi 81 prác, ktoré boli do súťaže zaradené, všetky tri získali ocenenie v striebornom pásme. Soňa Kolcunová (9. A), Klára Borošová (9. A) a Alena Jančíková (9. D) sa v sprievode Mgr. Anny Vozárovej zúčastnili slávnostného vyhodnotenia, ktoré sa uskutočnilo 21. júna 2016 v krásnych priestoroch Pálffyho paláca na Zámockej ulici v Bratislave.

Počas pekného a hodnotného programu sme si pripomenuli aj významnú osobnosť našich dejín, politika Alexandra Dubčeka, ktorého 95. výročie narodenia si tento rok pripomíname. Jeho životné poslanstvo a krédo „verím v dobro človeka“ nám v slávnostnej atmosfére priblížil aj jeho spolupracovník a blízky priateľ, profesor Ivan Lahula.

Nezabudnuteľnú spomienku na tento vzácny deň slávnostného odovzdávania cien zintenzívnila aj prechádzka uličkami Starého Mesta, ktorá nás doviedla až na Bratislavský hrad. Napokon sme sa s dobrým pocitom nielen víťazstva mohli vrátiť domov.

Oceneným žiačkam ešte raz srdečne blahoželáme a prajeme veľa ďalších úspechov.

VZDELÁVACIE PROJEKTY SND

Miriám Kičiňová

Činohra Slovenského národného divadla v Bratislave

Ako posledných pár rokov, ani túto divadelnú sezónu neobídeme naše vzdelávacie programy. Pre všetkých kreatívnych pedagógov, ktorí chcú priblížiť svet drámy a divadla svojim žiakom netradične, ponúkame možnosť využiť vzdelávacie programy činohry SND. Ide o projekty *Od textu po predstavenie* a *Hovorme o divadle*. Oba prebiehajú celoročne a vieme ich prispôbiť požiadavkám pedagóga. Alebo naopak, ak žiaci a študenti túžia po lepšom zoznámení sa so svetom divadla a konkrétnych divadelných inscenácií, môžu svoju triedu prihlásiť a dozvedať sa a dozvedať sa a dozvedať sa. Program *Od textu po predstavenie* sa zameriava na vysvetlenie fungovania divadelného mechanizmu, na vysvetlenie a priblíženie divadelných technológií a účastníci sa dozvedia aj o vzniku divadelnej inscenácie. Pri projekte *Hovorme o divadle* priblížime zúčastneným konkrétnu divadelnú inscenáciu, o ktorú prejavia záujem. Dozvedia sa o režijno-dramaturgickom koncepte, o kontexte diela, autora/autorky, skrátka všetko, čo im pomôže lepšie rozumieť divadlu. Informácie o projektoch i možnostiach prihlásenia nájdete na: <http://www.snd.sk/?edukacne-projekty-1>.

Slovenské národné divadlo chce spoznávať svojich divákov a diváčky, a preto ich radi privítame aj na bezplatných večeroch o jednotlivých premiérach Činohry SND v Modrom salóne pod názvom *INSIGHT* premiéry alebo divadelné profesie. Informácie o konkrétnych dátumoch a časoch nájdete na webe, facebooku, ale aj v programových skladačkách Modrého salónu.

Poslednou bodkou vzdelávania budú lektorské úvody k niektorým inscenáciám z repertoáru Činohry SND. Budú prebiehať o 18.30 pri Impluviu. O lektorskom úvode ku konkrétnej inscenácii budete vopred informovaní na facebooku a na webe SND.

PÍŠE! PÍŠEŠ! PÍŠEME!

V spolupráci s Divadelným ústavom by sme chceli opätovne skúsiť realizovať *Dielňu tvorivého písania* v Činohre SND. Každý mladý nádejný talent je vítaný. Ak píšeš v utajení, ale rád, ak tebou lomcuje svet a chceš o ňom podať správu, ak sa možno chceš iba stretávať s ľuďmi, ktorých písanie zaujíma, si vítaný. A možno stačí, ak prídeš len preto, že si zvedavý. Predbežný plán je stretávať sa so skupinou mladých autorov a autoriek, budúcich dramatikov a dramatičiek raz do týždňa. Deň i čas si určíme po zistení a konzultácii so všetkými záujemcami. Ak máš chuť sa vypísať zo všetkého, čím žiješ, do dramatickej podoby, potom je *Dielňa tvorivého písania* určená práve tebe. Všetky informácie získaš po prihlásení, a to prihlásenie nie je záväzná. Prihlásiť sa stačí jednoducho. Pošli mail s predmetom *Dielňa tvorivého písania* na: miriam.kicinova@snd.sk

VIII. CELOSLOVENSKÁ KONFERENCIA SLOVENSKEJ ASOCIÁCIE UČITEĽOV SLOVENČINY

Vážené kolegyně, kolegovia, Rada Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny (SAUS) si Vás dovoľuje pozvať na VIII. celoslovenskú konferenciu, ktorá sa uskutoční v dňoch **23. a 24. marca 2017 v Považskej Bystrici**¹ a bude zároveň pripomenutím 15. roku fungovania asociácie. Pozývame nielen našich členov, ale aj študentov, sympatizantov a záujemcov o problematiku vyučovania predmetu slovenský jazyk a literatúra (SJL).

Z programu uvádzame tieto okruhy:

- štátny a školský vzdelávací program zo SJL/SJSL,
- maturita a testovanie 9,
- prezentácia kníh a učebníc, alternatívnych zdrojov na vyučovanie SJL – bude možnosť zakúpiť si odborné publikácie,
- najnovšie poznatky z jazyka a komunikácie, literatúry,
- aktuálne problémy vyučovania SJL – formulácia uznesení pre pedagogické inštitúcie,
- odborné diskusie,
- aktivity SAUS,
- časopis Slovenčinár,
- špecializované sekcie,
- kultúrny program,
- knižná tombola
- a iné.

Súčasťou konferencie bude aj Valné zhromaždenie SAUS, na ktorom sa zvolí nové vedenie našej asociácie. **V prípade, že máte záujem kandidovať do funkcie člena Rady SAUS, neváhajte nás kontaktovať pred konferenciou alebo počas nej.** Valné zhromaždenie sa bude konať 1. konferenčný deň približne od 12,00 hod. Hlasovacie právo majú iba členovia SAUS.

Informácie o konferencii a prihlášku nájdete na www.saus2002.sk v časti KONFERENCIE A VALNÉ ZHROMAŽDENIA alebo na FB skupine Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny.

Tešíme sa na stretnutie s vami.

¹ Termín konferencie sa z technických dôvodov presunul z novembra 2016 na nový termín. Za túto zmenu sa ospravedľujeme.

INFORMÁCIE PRE PRISPIEVATEĽOV

Vaše doposiaľ nepublikované príspevky posielajte e-mailom na adresu **slovincinar-saus@post.sk** v programe MS Word: typ písma: Times New Roman, veľkosť písma 12; riadkovanie 1,5. Za svojím príspevkom uveďte zoznam použitej literatúry v abecednom poradí v súlade s platnou bibliografickou normou. Rozsah príspevku sa neurčuje. Abstrakt a resumé sa nevyžaduje. Váš príspevok autorizujte menom, priezviskom, akademickým titulom, názvom a adresou pracoviska. Príspevok musí byť v súlade s obsahovým zameraním časopisu. Súčasťou textu môžu byť aj fotografie, tabuľky, grafy a pod. Fotografie zasielajte vo forme samostatného súboru. Všetky publikované príspevky sú recenzované. Redakčná rada si v spolupráci s prispievateľom vyhradzuje právo upraviť alebo skrátiť niektoré príspevky, príp. príspevok neuverejniť. Za zaslané príspevky vám vopred ďakujeme.

V prípade záujmu o inzerciu nás kontaktujte prostredníctvom e-mailu časopisu Slovenčinár: slovincinar-saus@post.sk.