

# KOMPETENČNÉ VYUČOVANIE SLOVENSKEHO JAZYKA

Zuzana KOVÁČOVÁ

## Abstrakt:

Aktuálna, prvý rok prebiehajúca školská reforma pre vyučovanie slovenského jazyka, ale aj pre vyučovanie vôbec, zavádza požiadavku kompetenčného vyučovania. Tento fakt možno vidieť aj ako zavŕšenie odbornej diskusie, ktorá sa viac ako jedno desaťročie objavovala na stránkach odborných časopisov, prípadne v kontexte vedeckých konferencií. Kompetenčné vyučovanie jazyka musí vychádzať z teoretických záverov rozpracovanej teórie komunikácie, teórie textu a musí smerovať k individuálnej schopnosti žiaka produkovať komunikát – text v najširšom slova zmysle.

## Kľúčové slová:

text, vlastnosti textu, ústny komunikát, písomný komunikát, individuálny komunikát, ikonickosť textu, pojmovosť textu, zručnosti, metatext, hierarchia textu, anticipácia

Z hľadiska potrieb súčasnej školy, ale predovšetkým z hľadiska funkčnosti a zmysluplnosti vzdelávania a pripravenosti absolventov všetkých typov škôl tak pre prax, ako i pre budúce štúdium, sa ukazuje potreba ozrejmiť, čo sa podieľa na formovaní zručnosti produkovať súvislý text (jazykový prejav ústny i písomný). Je dôležité zistiť, čo je podstatou individuálnej textotvorby, čo ju ovplyvňuje, zistiť, či je to proces konečný, ako súvidí s individuálnymi predpokladmi jednotlivca, s jeho recepciou skúsenosťou, prípadne s počtom (sumou) opakovaných recepcií literárneho diela, prípadne iných textových štruktúr, čo je text a ako sa utvára.

Schopnosť jedinca tvoriť jazykovo správny komunikát sa nazýva komunikačná kompetencia. Vymedzenie tohto pojmu má v lingvistike svoju históriu a dodnes sa chápe v užšom i širšom slova zmysle.

Termín kompetencia prvýkrát použil N. A. Chomsky, ktorý zavádza pojmy kompetencia a performancia. N. A. Chomsky je autorom generatívnej teórie jazyka, ktorú formuloval v štúdiách *Syntactic structures* (preklad do češtiny, 1968, s. 139-175) a *Aspects of the theory of syntacs*. Podľa Chomského si dieťa vo svojom jazykovom vývine osvojuje abstraktné generatívne a transformatívne pravidlá, ktoré mu umožňujú vytvárať nekonečne mnoho gramaticky správnych viet. Ďalej tvrdí, že dieťa sa naučí hovoriť preto, lebo je obdarané *Language Aquisition Device*, čo je univerzálna jazyková danosť, ktorá je predpokladom toho, že dieťa v jazykovom správaní intuitívne dospieva k všeobecným abstraktným pravidlám jazyka, k jeho gramatike, čiže k jazykovej kompetencii. Opozitom jazykovej kompetencie je jazyková realizácia alebo tzv. performancia. Gramatika je teória jazykovej kompetencie, jazyková performancia je konkrétny štylistický prejav alebo výraz kompetencie a študuje ho štylistika. (Termíny kompetencia a performancia vznikli na pozadí Saussureových termínov *langue* a *parol*.)

Dnes frekventovaný pojem komunikačná kompetencia zodpovedá pôvodnej performancii a predpokladá sformovanosť jazykovej kompetencie.

Pojem komunikačná kompetencia sa chápe v užšom i širšom slovazmysle, napr. J. Horecký (1985, s. 103) hovorí: „*Treba sa vrátiť k základnej myšlienke, že prvotným predpokladom jazykovej komunikácie je sám jazyk. Treba ho však chápať nie ako systém*

*zvukových prostriedkov, gramatických pravidiel a lexikálnych prostriedkov, lež oveľa širšie a komplexnejšie, totiž ako systém verbálneho správania.“*

J. Kořenský (1989, s. 109) pojem komunikačnej kompetencie považuje za jeden zo základných pojmov a uvádza, že komunikačnú kompetenciu treba rekonštruovať z procesov rečovej činnosti a z výsledku týchto procesov, z hotových textov.

V súvislosti s rečovou činnosťou J. Horecký (1991, s. 103) nechápe komunikačnú kompetenciu ako systém, ale ako schopnosť, vlastnosť účastníkov komunikácie.

Vymedzeniu pojmu komunikačná kompetencia sa venovali i ďalší autori (I. Neběská, Hoffmanová, Panevová), za aktuálnu a komplexnú môžeme považovať definíciu J. Vaňka (1999, s. 85): *... pri vymedzení pojmu komunikačná kompetencia treba vychádzať z toho, aké faktory podmieňujú alebo ovplyvňujú efektívnu komunikáciu a aktívnu rolu každého účastníka v nej. Patria k nim faktory jazykové aj nejazykové. K jazykovým faktorom patrí schopnosť produkovať a recipovať gramaticky a sémanticky správne výpovede; (ide tu o „obmedzení“, čiže lingvistickú schopnosť produkovať a chápať vety). K nejazykovým faktorom patria tzv. encyklopedické vedomosti; ide tu aj o javy, ktoré sa označujú termínom presupozícia (súhrn informácií, ktoré sa vyvodzujú z obsahu vety, resp. z obsahu jej komponentov); ďalej sem patrí schopnosť produkovať a recipovať výpovede vo vzťahu ku konkrétnej situácii alebo kontextu (v širokom zmysle slova, t. j. aj poznanie celého kultúrneho kontextu – takisto v širokom zmysle slova: kultúra, tradície, zvyky a zvyklosti, vrátane komunikačných „a pod.); ďalší faktor, ktorý tesne súvisí s predchádzajúcimi, ale najmä s posledným, je schopnosť produkovať, resp. recipovať komunikačný cieľ danej výpovede. Všetky spomenuté faktory však v komunikácii fungujú ako celok a ako systém, v ktorom sa jednotlivé prvky navzájom podmieňujú. Na úspešnú, efektívnu a cieľavedomú komunikáciu nestačí ovládať iba súbor gramaticko-sémantických pravidiel daného jazyka bez ovládania predmetu komunikácie, t. j. bez poznania vecí a javov objektívneho sveta, ako aj bez poznania súvislosti medzi nimi. K tomu ešte pristupuje schopnosť aplikovať rozličné faktory komunikačnej situácie, ktoré určujú komunikačnú funkciu a účinok konkrétnej výpovede. Tým sa dostávame do oblasti jazykového (rečového) konania v určitej komunikačnej situácii. Takáto charakteristika je vyčerpávajúca a možno z nej dedukovať, že proces formovania komunikačnej kompetencie je neustály, pretrváva počas celého života jednotlivca, aj keď pravdepodobne má prudký vývoj v rokoch inštitucionálneho vzdelávania sa.*

Jazykový prejav sa na prvý pohľad javí ako sled viet. Ich zoradenie nie je náhodné, ak platí, že veta je najnižšia jednotka, do ktorej sa premieta téma, potom platí, že zoradenie viet podlieha hierarchii motívov. Inak povedané, téma sa utvára z motívov, môžeme tiež povedať, že téma sa rozpadá na motívy. Vzhľadom na jazykový prejav (text) je tento ako súhrn motívov aj tematickou jednotkou. Z toho vyplýva, že pri koncipovaní textu (ale i pri jeho analýze) je téma najvyššie stojacim organizujúcim prvkom. Pri hľadaní zákonitostí textotvorby musíme za riadiaci element považovať tému. Vďaka téme dosiahneme, že motívy dostanú formu viet a súvetí a vytvoria celok. Najčastejšie sa tento proces realizuje v reči. Vzniká jazykový prehovor (text), ktorý má istý obsah – tému. Pre významovú jednoznačnosť prehovoru má rozhodujúci význam téma, ale v podobe logicko-významových vzťahov, ktoré má autor uložené vo svojej mysli – pamäti a ktoré používa s ohľadom na svoj komunikačný zámer.

Schopnosť jedinca tvoriť jazykový prejav (text) súvisí s jeho znalosťou problému, ako i schopnosťou logicky myslieť a svoje súdy ďalej verbalizovať. Ak z našej úvahy vynecháme také fenomény, ako sú skúsenostný a vzdelanostný komplex expedienta, potom sa nám akt tvorby prehovoru – reči (textu) obmedzí na schopnosť štruktúrovať vlastné myšlienky do podoby vety, súvetia, ako i nadväzovať na jadro predchádzajúcej vety

v zmysle logických dôsledkov, asociácií či komunikačného zámeru. Z témy – motívu jednej vety vyrastá iná veta, ktorá ju alebo rozvíja, alebo nastolí v čiastkovej podobe nový motív, ktorý je v istom logickom vzťahu k predchádzajúcej vete, ale i ostatnému celku. Napriek tomu, že tento postup sa zdá byť jednoduchý, textotvorba jednoduchá nie je, a to aj napriek tomu, že reč je človeku vlastná, s kompozíciou rozsiahlejšieho tematicky určeného jazykového prejavu má však veľká časť populácie problémy.

Problémy rečového prejavu, predovšetkým zákonitosti jeho utvárania sa usiluje skúmať psycholingvistika, ktorá na základe výskumov, predovšetkým zo šesťdesiatych rokov tvrdí, že je potrebné orientovať sa na problémy pretrvávania hĺbkovej štruktúry jazyka a jej vplyvu na jeho povrchovú štruktúru, t. j. na realizáciu a konkretizáciu jazykovej kompetencie v procese výstavby skutočného rečového prejavu dieťaťa (podľa českého prekladu Lanneberg, E. H., 1969). Koncom päťdesiatych a v šesťdesiatych rokoch sa sformovali nové vedné odbory: antropologická psycholingvistika, distributívna jazykoveda a genetická psycholingvistika. Dôkazom istého stupňa integrácie psychológie, sociológie, biológie a jazykovedy pri skúmaní vzniku a vývinu ľudskej reči sú diela Social psychology (1968), Word and things (1967) a Biological foundations of Language (1954). Otázkami utvárania gramatiky detského jazyka sa zaoberal Skinner, B. F. (1957).

Všetky výskumy z oblasti psycholingvistiky i ďalších príbuzných vedných disciplín preukázali, že na utváranie ľudskej osobnosti, na rozvíjanie myslenia má primárny vplyv úroveň jazyka, resp. komunikačnej kompetencie. Individuálny jazykový (rečový) prejav (text) je obrazom intelektuálnych schopností jednotlivca, je odrazom jeho vzdelania, kultúry (v najširšom slozmysle) i životných skúseností.

Problém vzťahu myslenia a reči, ale i skúmania procesu pretrvávania informácií a ich utvárania v ľudskej myslí, otázky sémantizácie slov a odhaľovanie zákonitostí poznávacích procesov zostali aktuálne i v 70-tych a 80-tych rokoch. Popri americkej psycholingvistike sa tento odbor rozvíjal i v poľskej vede. Známe sú autorky Judith Green a jej práca Thiking and Language (1975) a Ida Kurtz: Psycholingvistika. Preglad problemow badawczych (1976).

V osemdesiatych rokoch v americkej literatúre už môžeme nájsť práce, ktoré sa užšie špecializujú, autori sa dopracovávajú k problémom tvorivosti a kreativity, dajú sa nájsť tendencie vystopovať kroky tvorivej činnosti jedinca a tie premietnuť do obsahu počítačového programu. Z viacerých tu spomenieme: Kim, S. H.: Diffcult Problems and Creative Solutions (1989) a Weisberg, R.W.: Creativity: Genius and Other Myts (1986). V slovenskom preklade vyšla práca Podstata tvorivosti (S. H. Kim, 1993).

Úroveň poznania človeka, jeho myslenia, vzťahu medzi rečou a myslením je teoreticky rozpracovaná a empiricky podložená a vedie k poznaniu, že v procese edukácie je dosahovanie optimálnych výsledkov spojené s tvorivou činnosťou. Kreativitu pri riešení problémov treba zámerne rozvíjať, a to nielen pri vyučovaní prírodovedných disciplín. Reč, jej tvorba, spontánna i pripravená, je proces individuálny, a preto i nenapodobiteľný. Každý jazykový prejav je súčasne prejavom vlastnej sebarealizácie.

Už dlhodobo badať záujem o rečový prejav, a to nielen v radoch učiteľov. Fenomén reči sa do pozornosti dostáva hlavne preto, lebo sa enormne rozšírila spoločenská komunikácia, čo je podmienené explóziou poznatkov, ale i celosvetovým prepojením. Aj kybernetika, s ktorou primárne teória komunikácie súvisí, prehodnocuje hierarchiu v dvojici kód – správa a dominujúcou sa stáva správa. Analogicky s hierarchizáciou správy formuluje vzťah tradičnej lingvisticky ku komunikácii takto: „*Proti tradičnej lingvistickej koncepcii jazyka ako javu bez nejakého zrejmejšieho vzťahu ku komunikácii (aj keď sa takýto vzťah deklaratívne uznáva) ukazuje sa potreba komplexnejšej jazykovej komunikácie (reči, množiny textov) realizovanej pomocou jazyka. V tejto koncepcii pôjde o komplementárnosť teórie*

*jazykovej kompetencie (jazykového kódu) a teórie textu, o komplementárnosť prostriedku a cieľa .“ (Miko, 1989, s. 35)*

V súvislosti s uvedenými faktami, ale i s požiadavkami praxe a z hľadiska perspektív profesionálneho účinkovania našich detí a študentov sa domnievame, že text by mal v modernom ponímaní predmetu slovenský jazyk a literatúra a v intenciách najmodernejších teoretických poznatkov predstavovať rozhodujúci fenomén. Text, najlepšie časť či celé literárne dielo, by mal byť východiskom, riadiacou metódou i cieľom uvedomelých aktivít na hodinách slovenského jazyka a literatúry. Súčasne práca s textom sa aspoň v istých časových úsekoch môže stať faktorom, ktorý zotrie rozdelenie predmetu na jednotlivé zložky. Predovšetkým v organizácii vzdelávania starších žiakov a študentov stredných škôl je aj s ohľadom na rešpektovanie ich tvorivej potencie a inteligencie nevyhnutné odhaľovať ideovo-estetické kvality literárneho diela, odkrývať jeho poetiku, zmysel pre metaforu, vnímať význam slov v konkrétnom kontexte, všímať si modelovanie reči v texte a s ním i proklamovanie postoja účastníkov rečovej komunikácie, prirodzene vnímať použitie frazémy na pozadí kontextu i komunikačnej situácie, odkrývať funkčnosť apoziofézy či elipsy a viesť žiakov k tomu, aby sa naučili na pozadí čítaného a počutého, ale i prežitého a emocionálneho formulovať vlastný názor. Takýmto spôsobom nielen vyzbrojíme študentov vedomosťami, ale predovšetkým iniciujeme ich tvorivosť, kreativitu, ovplyvňujeme ich estetické cítenie a pomáhame im odlišiť hodnotné od prázdneho, gýčového, pomáhame im utvárať si vkus. Na utváraní komunikačných kompetencií sa nepodieľa len materinský jazyk. Žiak si ich utvára i následne prezentuje i na iných vyučovacích predmetoch, kde opäť prichádza do styku s textom. Učebnicový text má predovšetkým sprostredkovať informácie tak, aby sa z nich stali vedomosti. Znalosť problematiky je primárnou podmienkou komunikačnej kompetencie, ktorú žiak prezentuje v komunikačnej situácii, keď súvislým prejavom svoje vedomosti demonštruje. Učebnicový text slúži nielen ako zdroj informácií, ale i ako istý prototext, ktorý ponúka žiakovi slovnú zásobu, terminológiu, logickú súvislosť, hierarchiu faktov a pod. Preto i takýto text musí dosahovať istú kvalitu. Učebnice mnohých predmetov (zemepis, dejepis, biológia, chémia, fyzika) obsahujú texty, ktoré majú veľa nedostatkov a sú ako tzv. prototext pre tvorbu individuálneho metatextu úplne nevhodné.

Texty v učebniciach všetkých predmetov by mali byť podrobené dôslednej jazykovej úprave, zameranej nielen na dodržanie pravopisných noriem, ale i na dosiahnutie celkovej kultúry textu, ktorá v sebe implicitne obsahuje i rešpektovanie kohézności textu a predpokladá viazanosť textu ako základnú semiotickú kategóriu textu. Vo výkladovom texte učebnice je najdôležitejší jeho obsah, ktorý je predmetom ďalšej interakcie.

Množstvom komunikačných skúseností, ktoré jednotlivec nadobúda i v procese komunikácie (rečovej i literárnej) spolu s ďalšími vplyvmi prostredia, v ktorom žije a realizuje svoje záujmy, sa utvára jeho komunikačná kompetencia. Proces jej utvárania nie je konečný, pretrváva počas ľudskej existencie. Pod vplyvom skúseností i vzdelania sa v ľudskom vedomí utvára sieť, ktorá je podobná výrazovej sústave a pod vplyvom generátora – témy a v konkrétnej komunikačnej situácii sa aktivuje tak, že vzniká text ako štruktúra významov a motívov realizovaná pomocou platných gramatických pravidiel jazyka (kódu). Text – komunikát sa realizuje vždy ako jedinečný a neopakovateľný, viac či menej pripravený variant výrazových hodnôt.

Učebnicový text vychádza z aktuálnych výsledkov bádania v príslušnom vednom odbore. Svojou podstatou je teda vždy metatextom – textom o texte. Napriek tomu ide o odborný text, ktorý vznikol ako produkt náučného štýlu a jeho výstavbovým prvkom je vysvetľovací slohový postup. Jednou z podstatných požiadaviek, ktoré musíme uplatňovať vo vzťahu k učebnicovému textu je jeho vekuprimeranosť. Túto požiadavku dokážeme oceniť až vtedy, ak si pripomenieme niekoľko objektívnych skutočností:

Každý predmet zavádza a následne pracuje s odbornou terminológiou, v intenciách teórie komunikácie to znamená, že na každom vyučovacom predmete sa učiteľ spolu so žiakmi pohybuje v špeciálnom komunikačnom prostredí, hovoríme, že obsiahnu špecifické **komunikačné pole a narábajú metajazykom**, k čomu sa primárne dostanú prostredníctvom opisov, výkladov a definícií a ako nástroj použijú materinský jazyk.

Materinský jazyk je teda nástrojom zavádzania termínov a pojmov, spôsob, akým to uskutočníme, rozhodne o našej učiteľskej úspešnosti a súčasne o žiakovom úspechu. Keďže je nevyhnutnosťou pojmové učenie, vyvodenie odborného termínu prislúchajúceho istému abstraktnému pojmu je pre neskoršiu – v línii nasledujúcu komunikáciu nevyhnutné. Vyvodenie termínu z faktov a vzťahov, ktoré sú už žiakovi známe, je len predpokladom primárneho porozumenia, žiak musí za pomoci textu vydedukovať **valenčný potenciál nového termínu**, a teda i pojmu, naučiť sa ním argumentovať a používať v kontexte vlastného komunikátu. Autor odborného výkladového textu napríklad v učebnici fyziky musí pri štylizovaní textu narábať s odbornou terminológiou v intenciách predchádzajúceho odborného „učebnicového“ kontextu, vyvodit' najlepšie induktívnym postupom nový pojem, resp. jav, dostatočne ho opísať tak, aby sa vo vedomí percipienta utvorila predstava a následne ho použiť v širšom odbornom kontexte.

Utváranie predstavy u žiaka tak v procese expozície, ako i opakovane v procese percepcie textu v učebnici je rozhodujúce, pretože k predstave sa priraduje pojem a ten sa stáva súčasťou špecifického metajazyka, ktorý je vo svojej podstate tiež systémom. Na utvorenie predstavy je nevyhnutná istá miera obraznosti pojmu – **minimálna ikonizácia** – jej miera nemá kvantitatívne vyjadrenie, ale je priamoúmerná zložitosti opisovaného javu a stupňu špecifikácie vo vzťahu k bežnému jazyku. Napríklad slovo *chromozóm*, má väčší stupeň špecifikácie než *rastlinné spoločenstvo*.

Každý text je **vnútorne organizovanou štruktúrou, ktorá je hierarchizovaná v závislosti od logických a kauzálnych vzťahov, ktoré sprostredkúva podľa vzdelávacieho cieľa, resp. učebných osnov. Žiak** pri percepcii textu preniká do spomenutej štruktúry, chápe kauzalitu vzťahov a zapamätáva si ich. Neskôr dokáže povrchovo analyzovať text a odpovedať na otázky zamerané na rekapituláciu konkrétnych častí textu. Bezprostredne po prečítaní primeraného textu to dokáže väčšina žiakov bez zjavnej námahy, pravda za predpokladu, že ovládajú samotnú techniku čítania. Takáto povrchová analýza textu však neprináša trvácnosť a autonómnosť poznatkov žiaka. Na to je nevyhnutná **hlbková analýza textu**, ktorá je podmienená viacnásobnou percepciou textu. Len vtedy dochádza k hlbšiemu uvedomovaniu si obsahu textu so všetkými dimenziami, ktoré sú v ňom obsiahnuté.

Z hľadiska **zrozumiteľnosti a jednoznačnosti** textu treba kriticky hodnotiť všetok ilustračný a podporný aparát, ktorý učebnicový text obsahuje, resp. sa naň odvoláva. Každý obrázok a ilustrácia majú svoju funkčnú demonštratívnu funkciu a znamenajú presne to, o čom text pojednáva, len obsah verbálnych tvrdení prinášajú v podobe iných symbolov než je slovo. Majú zefektívniť percepciu textu, sprehl'adniť tvrdenia, demonštrovať vzťahy. Preto je ich miesto priamo v texte. Sú jeho súčasťou, podieľajú sa na ikonizácii termínov.

Základnou vlastnosťou textu je jeho vnútorná súvislosť – kohézia textu. Bez vnútornej súvislosti textu nemôžeme hovoriť o ikonickosti výrazu, ktorá je síce najdominantnejšia v umeleckom texte, ale nie je bez nej možný žiaden text. Aj text, ktorý má primárne operatívnu funkciu, má istú mieru ikonickosti (napr. pozvánka). V súvislom texte môžeme jednoznačne identifikovať prostriedky **vnútrotextového nadväzovania**. Textová syntax presne špecifikuje tie, ktoré zabezpečujú textovú súvislosť smerom dozadu – **anaforické prostriedky viazanosti textu** a tie, ktoré signalizujú, čo bude v texte nasledovať – **kataforické prostriedky viazanosti textu**.

Prítomnosť anaforických prostriedkov znamená rozvíjanie témy, resp. prehĺbovanie obrazu z viacerých aspektov, zatiaľ čo kataforické prostriedky súvisia s rémou v texte – s tým čo sa deje – a znamenajú koncentráciu dejov, resp. procesov.

Proporcionalita oboch druhov prostriedkov závisia od funkcie i obsahu komunikátu a umožňuje **anticipáciu textu žiakom**. Vekuprimeraný učebnicový text je teda taký, ktorý mu umožňuje v istej fáze recepcie textu anticipovať jeho ďalší obsah. Fakt anticipácie a spätne i deklarovanej vekuprimeranosti je rozhodujúci pre žiakovo **zapamätávanie a následné reprodukovanie**.

Vekuprimeranosť textu v učebnici je možné dosiahnuť len uvedomením si asymetrie skúsenostného a vzdelanostného komplexu autora textu a potencionálneho percipienta – žiaka. Autor musí vedieť odhadnúť **intelektovú úroveň a komunikačnú kompetenciu** cieľovej skupiny. Preto nepreferujeme texty náučno-popularizačného charakteru, pretože majú často esejistický a hodnotiaci náboj a tiež ich protipól – texty, ktorých autorom je iný žiak. Takáto učebnica existuje- ide o učebnicu fyziky pre 6. ročník, ale očakávaný úspech sa nedostavil. Žiak – autor induktívnym postupom opísal fyzikálne javy, odhalil ich kauzalitu, ale text má charakter referencie, nie výkladu, je rozsiahly a neprehľadný, dominuje rozprávací slohový postup a absentuje primeraný objektivizovaný a rozsahovo optimalizovaný text, ktorý by bol pre žiaka prototextom a terminologickou bázou a ktorý by používal aj s istým časovým odstupom, napr. na opakovanie a fixáciu poznatkov.

Autori učebníc by mali veľkú pozornosť venovať **nadpisu**, pretože je obvyčajne dominujúcim motívom pre celý text a z hľadiska komunikácie učebnice a žiaka predstavuje prvý komunikačný kontakt. Pre učiteľa znamená špecifikáciu obsahu a rozsahu danej témy. Poznáme učebnice, v ktorých autori dali prednosť tzv. motivačnému nadpisu a ten má neraz metaforickú či esejistickú podobu. V takom prípade obsah učiva nie je totožný s nadpisom a žiak musí dominujúcu tému vyvodiť z obsahu textu, čo sa však pre veľkú nasýtenosť informácií nemusí vždy podariť, resp. žiak práve preto, že je objektom pedagogického procesu nedisponuje schopnosťou abstrakcie v takej miere ako je dedukcia témy.

Príkladom takýchto nadpisov sú názvy učív v učebniciach dejepisu pre piaty až deviaty ročník ZŠ, napr.: *Cesta Slovákov na juh, Ustaraný cisár, Čas pary a komínov, Rím vládne svetu*. Nepopierateľne motivačný aspekt môže vzbudzovať zvedavosť, ale na druhej strane môže byť komunikačnou bariérou pri anticipácii obsahu práve pri riešení testovej úlohy ( žiak nevie, že fakt, ktorý sa od neho žiada je súčasťou toho – ktorého učiva skrytého za metaforu v nadpise).

**Žiak nadobúda percepciou textu a jeho hĺbkovou analýzou isté zručnosti.** Výsledkom hĺbkovej analýzy je schopnosť žiaka voľne prerozprávať text - formuje sa **schopnosť improvizácie** - s použitím metatextovej operátorskej sústavy a v prípade potreby interiorizovaným poznatkom argumentovať. Vo vyučovacom procese je priestor pre prezentovanie výsledkov hĺbkovej analýzy textu práve pri súvislej ústnej odpovedi. V podstate zo strany učiteľa ide o zadanie otvorenej otázky, ktorej mieru úplnosti určí žiak kvalitou vlastnej odpovede, lepšie povedané vlastným komunikátom, ktorý je vo vzťahu k školskému textu individuálnym a neopakovateľným metatextom.

Z aspektu žiaka a identifikáciou jeho aktivity dospejeme ku konštatovaniu, že tu ide o podmienenú a tematicky riadenú improvizáciu. Žiakovo verbálne správanie sa znamená zvládnutie špecifickej a učiteľom modelovanej komunikačnej situácie. Zvládnutie spomenutej komunikačnej situácie je znakom utvárajúcej sa **kompetencie**. Z. Kováčová (2007, s. 232) o tom hovorí: „ Schopnosť jedinca tvoriť jazykový prejav súvisí s jeho znalosťou problému, ako i so schopnosťou logicky myslieť a svoje súdy verbalizovať. ...Akt tvorby prehovoru je schopnosť štruktúrovať vlastné myšlienky do podoby vety, súvetia , ako i schopnosť

nadväzovať na jadro predchádzajúcej vety v zmysle logických dôsledkov, asociácií či komunikačného zámeru.“

Odhliadnuc od toho, že žiak prezentuje vlastné vedomosti, je jeho verbálne vystúpenie prostriedkom budovania si sociálneho statusu v triede, resp. inej sociálnej skupine. Súčasne je prostriedkom utvárania si obrazu samého seba a následne i prostriedkom sebareflexie či **sebahodnotenia**, čo sa objektivizuje pri prezentácii vystúpení spolužiakov.

Otvorená otázka môže byť i predmetom písomného vyjadrenia sa žiaka. V každom prípade práca na úrovni otvorených otázok musí predchádzať zadávaniu uzavretých otázok, kde zaraďujeme i rôzne formy testov. O tomto tvrdení je možné presvedčiť sa jednoduchým experimentom. Zbytočne je žiak opakovane a neustále stavaný pred rôzne typy testových úloh, keď sa v jeho myslení neodohrala **interiorizácia** nových pojmov a poznatkov, nekonfrontoval sa s nimi v rôznych kontextoch a situáciách, neprezentoval sa ako tvorca vlastného komunikátu s danou témou, nepozná metodiku problému obsiahnutého v testovej úlohe.

Istou modifikáciou komunikačnej situácie, ktorá si vyžaduje žiakov ucelený verbálny prejav je vypracovávanie **rôznych projektov a problémových** úloh, ktoré tematicky súvisia s konkrétnym učivom.

Obsahová prestavba obsiahnutá v začínajúcej sa reforme zakomponováva požiadavku prepojenia teoretických vedomostí s praxou a následne implementuje **tematizované vyučovanie**. Toto sú priame výzvy k práci s textom na úrovni plnohodnotnej percepcie učebnicových a iných pomocných textov ako aj na úrovni produkcie žiackych komunikátov

V školskom systéme západoeurópskych krajín sa táto skutočnosť pretransformováva aj v podobe diferencovaného prístupu k žiakom, keď tí, ktorí sa učia ľahko a rýchlo a majú isté komunikačné zručnosti pomáhajú slabším spolužiakom. Z aspektu výborného žiaka je to nová komunikačná situácia, v ktorej sám interpretuje nové a ním už interiorizované vedomosti. Učiteľa k takýmto druhom aktivít oprávňuje tvrdenie, že len to je skutočne naučené, čo sám dokážem naučiť iného. Jednoznačne postavenie žiaka do funkcie učiteľa znamená pre žiaka rozvíjanie jeho osobnostných kvalít a upevnenie sociálneho statusu v skupine. Súčasne ide o **prirodzené stotožnenie sa s rolou**, ktorú mu prisúdil pedagóg. Popri tom, že žiak opätovne aktivizuje vlastné vedomosti a zručnosti, musí odhadnúť myslenie svojho „žiaka“, nájsť chybu v jeho uvažovaní a správať sa nie autoritatívne, ale empaticky.

Nevyhnutným predpokladom úspešnej školskej komunikácie je čítanie s porozumením. Súčasne je to predstupeň samostatnej improvizácie, či tematicky vymedzenej komunikácie. Dnes vieme kategorizovať úlohy, ktorými diagnostikujeme čítanie s porozumením a vieme tiež vyhodnotiť ich stupeň obtiažnosti. Skôr, než k tomu pristúpime, musíme v podobe axiómy prijať predpoklad, že žiak má dokonalú techniku čítania. Žiaľ, dnes to nie je samozrejmosťou ani u starších žiakov, preto sa učebnicový text nemôže stať východiskom ich poznávacieho procesu. Neschopnosť čítať zatvára bránu k ďalším poznatkom, ktoré môže sprostredkovať text. P. Gavora (1991,s.86) o tom hovorí: „ Ak žiak nezvládne dokonale techniku čítania, ťažko od neho žiadať, aby zvládol porozumenie textu, čo je činnosť vyššia, teda náročnejšia. Ešte ťažšie je potom klásť za cieľ hlboké porozumenie textu.“

Najjednoduchšími úlohami, ktorými zisťujeme úroveň čítania s porozumením je priradenie témy ku kratším úsekom textu, napr. k jednotlivým odsekom. V skutočnosti ide o **tematizáciu** relatívne samostatnej časti textu. Prvé kontakty s touto metódou sú v nácviku reprodukčného slohu (vymysli názov), prirodzene tematizovať časť napr. textu z histórie či chémie je oveľa náročnejšie a predpokladá i logickú orientáciu v problematike.

Náročnejšou úlohou je zisťovanie **faktografie v texte**. Takéto úlohy majú podobu otázok

vecného charakteru. Ich obmenou sú otázky postavené na vyjadrení záporu, čiže ide o **vylučovanie faktov**.

**Orientáciu v textovej štruktúre**, ako i schopnosť pamätať si, zisťujeme dopĺňaním textu. **Porozumenie textu** možno zisťovať hľadaním **synoným, resp antoným** k vybranému výrazu, resp. vymýšľaním **minimálneho kontextu** k danému slovu.

Takáto úloha odráža i mieru komunikačnej kompetencie, pretože zručnosť sa utvára dlhodobo a je priamoúmerná miere komunikačných skúseností, napr. i pri percepcii literárnych diel. Platí, že „Percepcia i produkcia textu sú navzájom podmienené procesy, ktoré majú charakter zložitých myšlienkových operácií. V žiadnom vekovom období ich nemožno navzájom oddeliť.“ ( Z. Kováčová, 1999, s.62)

Obtiažnosť úloh sa môže stupňovať až do takej miery, že majú povahu logických súdov, prípadne **logických operácií** a vtedy už žiak musí prejsť k metajazyku výrokovkej logiky a pomáhať si matematickým zápisom. Takýto druh úloh volí viacero vysokých škôl v prijímacích testoch. Ostáva zatiaľ otvorenou otázka, či je takáto aktivita vo vzťahu k študentom úplne korektná, pretože s takýmito typmi úloh sa v procese stredoškolského štúdia nestretávajú a mnohé majú povahu veľmi náročných otázok, ktorých úspešné zodpovedanie predpokladá transformáciu zadania do zápisu v jazyku matematickej logiky.

V úvode príspevku sme hovorili o posudzovaní výsledkov v nadobúdaní jednotlivých kompetencií žiakmi prostredníctvom medzinárodných testov realizovaných PISA. Ak je úroveň školstva posudzovaná a hodnotená na základe výsledkov žiakov na medzinárodnej úrovni, potom to znamená, že výsledky žiakov sú prejavom a nástrojom hodnotenia efektívnosti práce učiteľov. Týmto faktom sa stávajú priamo zaangažovanými na vzdelávacích výsledkoch a musia využiť všetky dostupné poznatky, ktoré im prácu nielen uľahčia, ale najmä zefektívnia. Kvalitný a didakticky aplikovateľný učebnicový text musí byť ich najväčšou pomôckou a základným predpokladom ich i žiakovej práce, preto by sa ho mali jednoznačne dožadovať.

V práci sme na viacerých miestach naznačili, že pojmy jazykový prejav a text používame ako synonymné. Každý súvislý komunikát – prejav, má podobu textu, čiže podobu organizovanej štruktúry. V citovanom diele F. Mika (1989, s.36) nachádzame isté teoretické zázemie pre túto synonymiu, čo autor odôvodňuje analógiou odtrhnutia langue a parol, v intenciách čoho sa aj text chápal ako abstraktná štruktúra a nie ako komunikačný fenomén. *„Naša synonymná prax pri používaní pojmov text, reč, komunikácia sa opiera o skutočnosť, ktorá je každodenne evidentná. Vlastnou, bezprostrednou realitou toho, čo voláme jazykovým stykom ľudí či komunikáciou, je realita reči, jej konkrétnej podoby, textu, pritom textu ako aktuálne fungujúceho fenoménu textu „in vivo“, živo prebiehajúceho v čase.“*

Komunikačnú kompetenciu, ktorá sa realizuje ako produkcia komunikátu – textu možno formovať, utvárať a zdokonaľovať na pozadí percepcie literárneho diela. Kvalita spomenutej schopnosti sa bude prehlbovať priamoúmerne s počtom opakovaných recepčných procesov a z nich plynúcich recepčných skúseností. K tomuto tvrdeniu nás vedie fakt, že jazykoveda skúma reč, jej pravidlá, zákonitosti... a literárne dielo je aktom rozprávania – reči.

Vo vzťahu ku kvalite školského jazykového vzdelávania sa neustále proklamujú požiadavky jeho komunikačného zamerania. Odborná i učiteľská verejnosť si uvedomujú, že „produkt“ vzdelávania – žiak nedisponuje takými komunikačnými zručnosťami, aké očakávame a aké pre svoje budúce úspešné profesionálne i spoločenské účinkovanie potrebuje. Príčinu možno ľahko identifikovať, ale oveľa ťažšie odstrániť a s ňou i istú neželanú asymetriu vo vzdelávaní. Oddelenie langue a parol prinieslo v lingvistike pokrok, znamenalo začiatok štruktúrneho opisu jednotlivých jazykových rovín a prispelo k objaveniu i



spresneniu vzťahu obsahu a formy základných jazykových jednotiek. Opis jednotlivých rovín sa stal úplný a bol založený na prísne logických vzťahoch a vzájomnej determinácii. Fakt opisu jazykových rovín sa premietol aj do učebníc slovenského jazyka, čo v praxi znamenalo a ešte i dnes často znamená predovšetkým učenie sa o jazyku a formulovanie ústnych i písomných prejavov je javom druhoradým. Isté úsilie o zmenu situácie sa prejavuje proklamovaním komunikačného princípu, čo sa v praxi realizuje ako inštrukcie typu: obmeň vetu, odpovedaj na otázky, vysvetli frazému. Takéto inštrukcie nevedú k formovaniu komunikačnej kompetencie jednotlivca, lebo nie sú faktom jeho individuálnej sebarealizácie v reči.

Podobne vyučovaniu slohu, kde je priestor pre komponovanie textu a žánrových útvarov, chýba motivácia, ale i isté tematické zázemie. Slovné inštrukcie učiteľa na vzbudenie záujmu (tzv. motivácia), ale i predpísané témy školských prác (napr. opis sekery) menia celý proces na frašku. Práve moment silnej angažovanosti, ktorá vzniká ako dôsledok recepcie literárneho diela i dobré tematické zázemie sú tie faktory, ktoré povinnosť písať slohovú prácu zmenia na potrebu vyjadriť sa.

### **Literatúra:**

1. GAVORA, P. *Žiak a text*. SPN, Bratislava, 1991.s. 127. ISBN 80-08-00333-2.
2. HORECKÝ, J.: Jazyk ako systém verbálneho správania. *Slovo a slovesnosť*, 46, 1985, s. 101-108.
3. HORECKÝ, J.: Systémový základ jazykovej komunikácie. In: *Všeobecné a špecifické otázky jazykovej komunikácie*. Pedagogická fakulta Banská Bystrica 1991.
4. CHOMSKY, N. A.: *Aspects of the theory of syntax*. Mouton 1965.
5. KOŘENSKÝ, J.: *Teorie přirozeného jazyka*. Praha, Academia 1989.
6. KOVÁČOVÁ, Z. *Aspekty výberu jazykových prostriedkov v procese individuálneho tvorenia textu v školských podmienkach*. In: *Fungovanie jazykových prostriedkov v texte*. Nitra 1999, s. 59-63. ISBN 80-8050-248-X.
7. KOVÁČOVÁ, Z. *Percepcia textu a komunikačná kompetencia*. In: *Veda, vzdelávanie, prax*. Nitra 2007, s. 231-235. ISBN 978-80-8094-204-5.
8. MIKO, F.: *Aspekty literárneho textu*. Nitra, Ústav jazykovej a literárnej komunikácie PF 1989.
9. VAŇKO, J.: *Komunikácia a jazyk*. Nitra, FF UKF 1999.

## **THE COMPETENTIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF SLOVAK LANGUAGE**

### **Summary:**

While producing this work we postulate that between the amount (sum) of the perceived literary works and individual ability to produce text– language manifestation of given length which is thematically excluded, which is accepted as manifestation of communication competence, is an equal relationship.

We dedicated the final part to the question of deciphering communication competence and we try to analyze the manifestation of communication competence in the connection with the school text. We have chosen such a modified creation of so- called communication competence of the individual because in the age of 8-18 years it is the most common proof of the individual's communication skills and it has large impact on the creation of the individual project of self –realization and the picture of self-success.

Between the perception of the literary work as a result of individual activity of the artist created as an expression of self-realization with the aim to reproduce some from on information to the reader – perceiver and the ability of the individual a multiple perceiver to create the text, we assume a direct determination.

### **Key words:**

Communication competence, school text, individual's communication skills, lang and parol, the methods of work with the text

### **Kontaktná adresa:**

PaedDr., PhD. Zuzana Kováčová

Pracovisko: Katedra slovenského jazyka, FF UKF Nitra

Ulica: Štefánikova 67

PSČ: 949 01 Nitra, SR

E-mail: [zkovacova@ukf.sk](mailto:zkovacova@ukf.sk)