

DIDAKTIKA MATERINSKÉHO JAZYKA VERZUS DIDAKTIKA CUDZIEHO JAZYKA (V PREGRADUÁLNEJ VÝCHOVE SLOVAKISTOV)

Marianna Sedláková

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Sedláková, Marianna. 2022. „Mother language didactics versus foreign language didactics (in pregraduate education of slovakists).“ *Philologia* 32 (2): 35 – 45.

Abstrakt: Štúdia vychádza z histórie vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka na Slovensku v kontexte jazykovej situácie 2. polovice 20. storočia a konfrontuje ju s tradičným historickým európskym multilingvizmom. Súčasnú požiadavku na vyučovanie cudzích jazykov podľa SERR konfrontuje so zásadami Komenského Veľkej didaktiky. Na základe súčasnej jazykovej situácie a dlhoročných skúseností autorka upozorňuje na potrebu konfrontovať didaktiku slovenčiny ako materinského jazyka s didaktikou slovenčiny ako cudzieho jazyka pri príprave budúcich učiteľov slovenčiny a predstavuje konkrétny projekt riešiaci tento problém, ktorý bol realizovaný na UPJŠ v Košiciach.

Kľúčové slová: slovenský jazyk, materinský jazyk, cudzí jazyk, didaktika, pregraduálna výchova

Abstract: The study draws from the history of teaching Slovak as a foreign language in Slovakia in the context of language situation of the second half of the 20th century, confronting it with the traditional European multilingualism. It confronts current requirements on teaching foreign languages according to SERR with principles of The Great Didactics by Comenius. Based on the current language situation and her long-time experience, the author points out the need to confront the didactics of Slovak as mother tongue with the didactics of Slovak as foreign language in the preparation of future teachers of Slovak, and introduces the particular project at Pavol Jozef Šafárik University in Košice that dealt with this problem.

Keywords: Slovak language, mother tongue, foreign language, didactic, pre-graduate education

VŠEOBECNÉ ZÁSADY VYUČOVANIA JAZYKOV

Systematické vyučovanie slovenčiny ako cudzieho jazyka nesiahla hlboko do histórie. Jeho vznik datujeme do 60. rokov minulého storočia, do čias socialistického Československa, kde sa na jednej strane vyučovaniu cudzích jazykov (najmä tých západných) veľmi neprialo, na druhej strane sa masovo vyučoval jazyk ruský a jazyky národnostných menšín boli viac-menej tolerované v rámci ideológie proletárskeho internacionalizmu. Výučba slovenčiny ako cudzieho jazyka bola spočiatku tiež záležitosťou čiastočne ideologickou. Slovenčinu sa museli učiť celý jeden rok pred začiatkom vysokoškolského štúdia na slovenských vysokých školách študenti spriatelených krajín¹, čo však bolo veľmi prírodné z hľadiska vývinu didaktiky slovenčiny ako cudzieho jazyka. Prirodzene sa potom táto špecializácia rozvíjala na vysokých školách, najmä na Univerzite Komenského v Bratislave, kde je od roku 1992 dodnes jediné takto zamerané špecializované Metodické centrum Studia Academica Slovaca. Znamená to, že didaktika slovenčiny ako cudzieho jazyka sa spočiatku sústreďovala najmä na výučbu dospelých a do dnešných čias nadobudla naozaj vysokú kvalitu. V začiatkoch inštitucionalizovanej výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka neexistovalo nič podobné dnešnému SERR pre jazyky, čo by štandardizovalo úroveň vyučovania jazykov v celoeurópskom kontexte. Jednotlivé krajiny mali svoje štandardy vyučovania cudzích jazykov a veľmi často sa pri ich vyučovaní uplatňovali metódy prebraté z didaktiky materinského jazyka, ktorá bola v tých časoch rozvinutejším vedným odvetvím aplikovanej pedagogiky v daných spoločenských podmienkach. Hoci aj vtedajšia didaktika materinského jazyka iste vychádzala z učenia J. A. Komenského, jeho všeobecným poznatkom o didaktike jazykov v trochu menej prirodzenej jazykovej a spoločenskej situácii socialistického Československa sa pravdepodobne veľká váha nepripisovala. Európska jazyková situácia v 17. storočí omnoho viac pripomínala tú dnešnú. V Európe vládol multilingvizmus u vzdelancov a i u najnižšie postaveného obyvateľstva sa v bežnej komunikácii dá predpokladať prinajmenšom bilingvizmus či diglosia². Aj preto je veľmi zaujímavé pozrieť sa na temer 400 rokov známe zásady učenia sa jazykov, ako ich Komenský vo svojej Veľkej didaktike (1633 – 1638) formuluje. Hoci pozná a používa pojmy materinský jazyk a cudzí jazyk, zásady pri ich

¹ K stručnej histórii vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka pozri bližšie Pekarovičová, 2004, s. 25 – 28.

² „Koexistencia dvoch odlišných jazykov al. dvoch variet toho istého jazyka na jedinom území, pričom každý z nich plní iné sociálne funkcie (osobitný prípad bilingvizmu al. prípad spisovného jazyka a nárečia).“ *Slovník súčasného slovenského jazyka* 2006. Bratislava: VEDA, s. 639.

učení nijako nediferencuje, hoci upozorňuje na úskalia, ktorým (najmä simultánne) vyučovanie rozdielnych jazykov čelí. Tak ako o tom píše i J. Pekarovičová „častou príčinou neefektívneho štúdia je slabé prepojenie medzi už osvojeným a práve osvojovaným učivom, z hľadiska vnútrojazykových vzťahov, aj na pozadí interlingválnych kontaktov“ (2004, s. 21). Hoci sa toto konkrétne tvrdenie vzťahuje na vyučovanie slovenčiny ako cudzieho jazyka, v zásade môže platiť aj o vyučovaní materinského jazyka, ak sa nedeje na základe prirodzenej komunikatívnej, ktorá by mala byť pri výučbe jazykov všeobecne dominantná. Je pravda, že učiť sa cudzí jazyk nemusíme vždy rovnako, nie každý cudzí jazyk potrebujeme na rovnaké komunikačné ciele, na rozdiel od materinského jazyka. K tomu už aj Komenský poznamenáva, že učiť sa veľa jazykov nie je užitočné³ a že jazyky sa treba učiť podľa potreby, nie každý k úplnej dokonalosti. Tak je to aj v súčasnosti, niekto potrebuje jazyk len na to, aby v ňom čítal, iný chce aj písať, niekto potrebuje počúvať aj hovoriť v nadobúdanom jazyku. Komenského zásady, že sa človek má učiť pomenovať v jazyku veci, ktoré pozná a zároveň sa ich učiť vo vzájomných súvislostiach (čo sa priamo viaže i k zásade primeranosti veku) sa dnes už javia ako samozrejmosť nielen v jazykovom vyučovaní, hoci práve v ňom sa v praxi môžeme stretávať aj s ich porušovaním, ako sa uvádza aj vo vyššie uvedenom citáte, čo by sa nemuselo stávať, ak by bola vždy pri vyučovaní jazyka prítomná zásada prirodzenosti jazyka a komunikácie. Uvedme si príklad, keď sa text pri vyučovaní objaví ako čisto formálny model. Zo svojich školských čias si spomínam na systémovo čisté príklady viet prvého intencného typu: *Mama varí obed. Otec rúbe drevo.* Hoci tieto príklady z hľadiska gramatiky podávajú žiakovi dokonalú informáciu o frekventovanej vetnej štruktúre, musia podať žiakovi pravdivú informáciu o svete a živote v ňom, alebo nepriamo upozorňujú v tomto konkrétnom prípade na nefunkčný rodový stereotyp. Najmä pri častom opakovaní podobných viet sa môže žiakovo poznanie sveta čiastočne deformovať, alebo, ak žiak odhalí formálnosť daných viet, prestane ich vnímať ako obsahovo relevantné komunikáty, čo napokon môže viesť až k oslabeniu jeho záujmu čítať ponúkané texty s porozumením. Podčiarknime teda, že základom pre mnohorejazyčnosť, ku ktorej sa aj v dnešných časoch snažíme priblížiť, je dobrá znalosť materinského jazyka. Z hľadiska multilingvizmu Komenský uviedol osem pravidiel, pri ktorých by sme mohli uvažovať, do akej miery ich čas preveril (Komenský 1948, s. 172 – 173). Prvá zásada hovorí o nutnosti učiť sa každý cudzí jazyk zvlášť (a až po naučení sa materinského jazyka), aby sa

³ Podľa neho by ľudia mali ovládať v prvom rade svoj materinský jazyk, jazyk susednej krajiny, vzdelanci latinčinu, lekári gréčtinu a arabčinu, teológovia latinčinu a hebrejčinu. (Komenský, 1948, s. 170)

človeku medzi sebou nepletli, je dnes už čiastočne prekonaná. Dnešné výskumy ukazujú, že bilingvizmus ako aj diglosia sa dajú nadobudnúť aj simultánne pri dôslednom oddeľovaní oboch (aj viacerých) kódov (Sedláková 2013⁴). Princíp, ktorý preferuje Komenský, je najbezpečnejším spôsobom nadobudnutia schopnosti komunikovať kvalitne a porovnateľne v dvoch a viacerých komunikačných kódoch, je to tzv. sukcesívny bilingvizmus. Na druhej strane však potvrdzuje, že miešanie jazykových kódov bolo v histórii celkom bežné a iste svojou mierou prispelo i k vývinovej interferencii. 2. zásadu, v ktorej sa hovorí o časovej dotácii na nadobudnutie relevantných jazykov v spoločenských podmienkach 17. storočia možno obísť⁵. 3. zásada, dodnes platná, hovorí, že jazyky sa máme učiť praktickým používaním, nie učením sa pravidiel, rovnako i 4. zásada, ktorá spomína, že praktickú stránku jazyka treba pri výučbe podporiť pravidlami, je dodnes univerzálne platná. Na ňu nadväzuje ďalšia o tom, že pravidlá v jazyku sa majú vysvetľovať fakticky, bez uvažovania nad ich príčinami, analógiami a anomáliami. Možno ju prijať aj dnes, pravda s vedomím, že túto zásadu podmieňuje vek študenta, stupeň vzdelávania a potreby učiaceho sa (typ praktického ovládania jazyka či aj jeho teoretické ovládanie). Aj zásadu, ktorá hovorí, že suma pravidiel nového jazyka má obsahovať len veci, ktoré sú odlišné od toho predošlého, možno prijať bez výhrad, hoci dôvod, aby sa pravidlá zbytočne neopakovali a štúdium nebolo zbytočne dlhé je dobovo pochopiteľne pragmaticky preexponované. Na prepojenie jazyka so životom a na prirodzenú komunikáciu odkazuje pravidlo, že cvičiť nový jazyk máme na téme, ktorá je pre nás už známa, a toto pravidlo možno bez výhrad prijať. Záverečné tvrdenie, že všetky jazyky sa dajú naučiť tou istou metódou – praxou s následným pripojením pravidiel poukazujúcich na odlišnosti materinského jazyka a cvičením na známých témach už dávno spája didaktiky všetkých cudzích jazykov. Záverom kapitoly možno konštatovať, že zásady učenia sa jazykov za posledné 4 storočia sa nijako nezmenili a že sú porovnateľné pri vyučovaní materinských i cudzích jazykov.

MATERINSKÝ VERZUS CUDZÍ

Pri konfrontácii inštitucionalizovaného vyučovania materinského a cudzieho jazyka sa budeme opierať aj o naše dlhoročné skúsenosti s vyučovaním oboch foriem jazyka. V podmienkach slovenčiny sa dá konštatovať, že najväč-

⁴ Tam aj literatúra k problematike.

⁵ Pre zaujímavosť však uvedme, že pre materinský jazyk vyčlenil Komenský obdobie 8 – 10 rokov, latinčine 2 roky, hebrejčine pol roka a všetkým ostatným jazykom jeden rok.

ším rozdielom pri oboch formách je (či najmä v minulosti bol) vek žiaka. Materinský jazyk nadobúda dieťa spontánne už v predškolskom štádiu vývinu a do školy prichádza za normálnych podmienok už komunikačne zdatné, hlavné sústredenie (na prvom stupni ZŠ) je preto na transformácii hovoreného jazyka do písanej podoby. Asi aj z tohto dôvodu sa v minulosti často preceňovala prapísná a celkovo písomná stránka jazyka, pričom hovorená podoba zostávala a dodnes ešte zostáva v pozadí. Ťažisko materinského jazyka je počas celého vzdelávania v sprostredkovaní poznania, čo sa odzrkadlilo aj v samotnom obsahu predmetu – učenie o jazyku, ktorý by však nemal byť dominantný. V komunikačnom vyučovaní materinského jazyka by sa mal rovnaký dôraz klásť na kvalitatívne narastanie komunikačnej kompetencie žiaka. Cudzí jazyk sa v škole (základnej, strednej či vysokej) v zásade začína učiť od nuly, žiak/študent je pri jeho štarte už gramotný (ovláda materinský jazyk aj písmom), preto sa v prvej fáze transformuje písaný jazyk do hovoreného, ortoepia ide simultánne s ortografiou, počúvanie s čítaním. Ak je cieľom naučiť študenta aj aktívne (zvukovo) komunikovať, prostredníctvom čo najprirodzenejšej komunikácie je potrebné simulovať rané štádiá vývinu reči najmä v gramatike a v lexike podľa zásady postupnosti (vývin myslenia u detí a teda primeranosť veku sa tu tak dostáva do úzadia) pri zachovávaní univerzálnych zásad od jednoduchého k zložitejšiemu od frekventovaného k menej frekventovanému, od pravidelného k výnimočnému. Výber konverzačných tém pragmaticky odzrkadľuje bežné ľudské potreby. Kým pri vývine didaktiky slovenčiny ako cudzieho jazyka sa aj na základe skúseností z iných jazykov podarilo skvele transformovať prirodzené zákonitosti z ontogenézy materinského jazyka do zásad vyučovania slovenčiny, zdá sa, že uplatniť tieto zásady pri vyučovaní žiakov v základných a stredných školách s iným vyučovacím jazykom na Slovensku sa to zatiaľ ešte dosť dobre nedarí. Na toto úskalie narazilo mnoho absolventov slovakistiky, vyškolených len na didaktike materinského jazyka, ktorí sa dostali do cudzojazyčného prostredia, a tam mali učiť slovenčinu ako cudzí, resp. druhý jazyk. Tí, ktorí v tejto skúške obstáli využíjúc svoju intuíciu, môžu byť dnes vynikajúcimi odborníkmi – samoukmi, ako sa to stávalo aj prvolezcom pri vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka. Že sa slovenčina napríklad na školách s maďarským vyučovacím jazykom neučila dobre, bolo poznať aj na absolventoch týchto škôl a ich ťažšom zaradovaní sa do pracovného procesu, kde sa vyžadovala komunikácia v slovenčine⁶. O možnostiach študovať na slovenských vysokých školách už ani nehovoriac. Stretli sme sa aj s takou raritou, že absolvent gymnázia s maďarským vyučovacím jazykom

⁶ Minulý čas tu používame zámerne, lebo pozorujeme, že postupne sa najmä prostredníctvom individuálneho záujmu učiteľov situácia začína meniť.

odišiel študovať slovakistiku (!) na univerzitu do Maďarska. Zjednodušene sa dá povedať, že pri vyučovaní slovenčiny sa na takých školách nevyužívali metódy, aké sa vyžadujú pri učení (sa) cudzieho jazyka, ale využívali sa rovnaké tradičné postupy ako pri učení (sa) materinského slovenského jazyka⁷, najmä, ako tu už bolo povedané, narúšalo sa „prepojenie medzi už osvojeným a práve osvojovaným učivom“ (Pekarovičová, 2013). O riešenie problematiky sa pokúšali jednotlivci aj cez ministerstvo školstva, sama som sa zúčastnila takýchto stretnutí, na ktorých sa jednoznačne prejavovalo nepochopenie aj zo strany učiteľov, aj zo strany štátnych úradníkov. Konflikt spočíval najmä v opozícii materinský – cudzí. Najmä termín *cudzí jazyk* môže byť politicky pomerne iritujúci, ak sa hovorí o štátnom jazyku vo viacnárrodnostnom kontexte. Na takéto účely bol do didaktickej terminológie zavedený termín druhý jazyk, motivovaný poradím v akom je vzhľadom k materinskému jazyku nadobúdaný, možno tu hovoriť aj o východiskovom a cieľovom jazyku, ale ani adekvátne didaktická terminológia nestačila na to, aby bol problém správne pochopený. Napokon, sama som sa začudovala, keď som počula z úst súčasného ministra školstva vyslovil tézu, že na školách s vyučovacím jazykom maďarským sa žiaci budú učiť slovenčinu ako cudzí jazyk, a to som v problematike zorientovaná. Správne malo byť povedané, že sa budú učiť slovenčinu metódou/metódami vyučovania cudzích jazykov. Politická vôľa či nevôľa je ovplyvnená neznalosťou pomerov. Situácia vo väčších slovenských mestách je pomerne prijateľná, deti z národnostných menšín sa tu so slovenčinou stretávajú ako s druhým (štátnym) jazykom už pred nástupom do školy sa dá u nich hovoriť o slovenčine len ako o druhom jazyku. Sú však aj také oblasti (najmä na prihraničnom východoslovenskom vidieku), v ktorých sa niektoré deti z národnostnej menšiny naozaj stretávajú so slovenčinou až pri vstupe do školy, a v takom prípade ide naozaj o cudzí jazyk v pravom zmysle slova. Skutočný reálny stav sme si potvrdili aj počas riešenia projektu DISAC, ktorý sme realizovali na FF UPJŠ v rokoch 2014 – 2015. Projekt bol zameraný na inováciu študijného programu slovenský jazyk a literatúra v kombinácii s cieľom *vyškoliť kompetentných učiteľov slovenského jazyka a literatúry* na metódy vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka (nielen) na školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín. Tvorbe predmetu didaktika slovenčiny ako cudzieho jazyka prirodzene predchádzal výskum, v ktorom sme v spolupráci s päťdesiatimi učiteľmi z tridsiatich škôl východoslovenského regiónu písomne i ústne otestovali komunikačné schopnosti cca 200 žiakov v slovenskom jazyku v kľúčových ročníkoch (5. ročník ZŠ a 1. ročník SŠ). Výsledky potvrdili, čo sme na základe kritických článkov i autopsie predpokladali. K výstupom uvedeného

⁷ Pozri Misadová 2011.

projektu patrila i učebnica, ktorá mala doplniť existujúcu odbornú literatúru z vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka (Sedláková a kol. 2015). Jej spoluautormi boli i dvaja učitelia z praxe, jeden ovládajúci jazyk menšiny, druhý neovládajúci jazyk menšiny, *čím sa náš záber na možnosti vyučovania dostal blízko aj k problematike miery využívania sprostredkujúceho jazyka*⁸.

MOŽNOSTI V PREGRADUÁLNEJ VÝCHOVE UČITEĽOV

Súčasná situácia v úrovni vyučovania slovenčiny v národnostných školách a neustály nárast nových jazykových menšín súvisiaci s imigračnou situáciou SR si vyžaduje učiteľov slovenčiny školených i v didaktike slovenčiny ako cudzieho jazyka. Jednou z možností je zavedenie tohto predmetu do slovakistických študijných plánov ako predmetu voliteľného, ako sme to zrealizovali my v rámci vyššie spomenutého projektu. Rozšírením didaktickej kompetencie o vyučovanie slovenčiny ako cudzieho jazyka sa zároveň učiteľom slovenského jazyka zvýšila možnosť uplatnenia sa na trhu práce. V našich podmienkach novozavedený predmet (2014) absolvovalo doteraz temer 60 študentov prevažne magisterského stupňa štúdia. Dvaja študenti absolvovali predmet už ako doktorandi. Z absolventov sa dvaja po ukončení doktorandského štúdia uplatnili ako lektori slovenčiny v zahraničí, šiesti študenti sa zapojili do vyučovania slovenčiny na lekárskej fakulte našej univerzity, jedna absolventka sa tu následne zamestnala ako lektorka, druhá tu učí externe popri svojom úväzku na základnej škole, kde sa učia len rómski žiaci. Rómska menšina sa totiž vo svetle vyučovania slovenčiny javí v rovnakom svetle ako ostatné národnostné menšiny. V rámci doplnkového pedagogického štúdia sme viedli prácu učiteľky, ktorá bola zameraná na využívanie metód slovenčiny ako cudzieho jazyka v rómskych triedach základnej školy⁹. Práca potvrdila opodstatnenosť využívania metód slovenčiny ako cudzieho jazyka v daných podmienkach. V niekoľkých prípadoch (3 študentky, 4 záverečné práce) sa nám podarilo viesť záverečné práce študentiek, ktoré boli absolventkami stredných škôl s maďarským vyučovacím jazykom. Každá z prác bola založená na didaktike slovenčiny ako cudzieho jazyka a vychádza-

⁸ V praxi sme sa dost často stretli aj s tým, že slovenčinu na školách s iným vyučovacím jazykom učili učitelia, ktorí v slovenčine neboli stopercentne kompetentní a materinský jazyk žiakov pri vyučovaní slovenčiny nadužívali.

⁹ Išlo o prácu Simony Konečnej: Možnosti uplatnenia prvkov didaktiky slovenčiny ako cudzieho jazyka pri vyučovaní slovenského jazyka v piatom ročníku ZŠ Jarovnice. Záverečná práca doplnujúceho pedagogického štúdia. UPJŠ Košice 2019.

la z priamych skúseností študentiek pri učení sa slovenčiny, práce boli veľmi dobré, sme presvedčení, že dnes tieto študentky patria k najkompetentnejším učiteľkám slovenčiny na maďarských školách ovládajúc oba jazyky na vysokej úrovni. Aktuálna situácia súvisiaca s vojnovým konfliktom na Ukrajine a hromadnou migráciou vojnových utečencov ukazuje, že v rozširovaní kompetencií učiteľov slovenčiny treba pokračovať. Ideálne by bolo zaviesť predmet didaktika slovenčiny ako cudzieho jazyka ako povinný na všetkých vysokých školách so slovakistickými študijnými odbormi, prípadne v rámci didaktiky slovenčiny ako materinského jazyka v jednotlivostiach konfrontovať oba prístupy. Pohľad na jazyk z vnútra (ako jeho nositeľ) a zvonka (ako jeho nadobúdateľ) má vysoký potenciál aj v predmete všeobecnej jazykovedy, ktorá sa v slovakistických študijných programoch tiež tradične vyučuje. Zameranie pozornosti študentov na ontogenézu ľudskej reči (najmä jeho rané štádium) a jej prirodzené zákonitosti v rámci všeobecnej lingvistiky je predpokladom pochopenia princípov vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka najmä na nižších úrovniach. Tiež sa dá veľmi dobre v rámci didaktiky slovenčiny (ako jazyka materinského) vracieť ku klasickým pedagogickým dielam a konfrontovať ich s najnovšími poznatkami tak, ako sme to v úvode príspevku urobili aj my.

Ako ukazuje konfrontácia klasickej didaktickej literatúry s najnovšími poznatkami z didaktiky cudzích jazykov, problematika vyučovania jazykov a ich používania v medziludskej komunikácii je univerzálna. Už Komenský konštatoval (Komenský 1948, s. 174), že jazyky, ktoré treba ovládať dokonale sú materinský jazyk a latina v podmienkach stredoveku. V súčasnosti treba za lingua franca považovať angličtinu, a hoci sa to mnohým ľuďom nemusí pozdávať, jej ovládanie na patričnej úrovni je dnes temer nevyhnutné, v akademických podmienkach obzvlášť¹⁰. Je potešujúce konštatovať, že 21. storočie sa v Európe symbolicky začalo i prijatím Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky, v slovenčine 255 stranového dokumentu, ktorý „poskytuje spoločný základ na vypracovanie vzdelávacieho programu na výučbu jazyka, smerníc na jeho prípravu, skúšok, na tvorbu učebníc atď. v celej Európe. Komplexne opisuje, čo by sa mali učitelia naučiť, aby používali jazyk na komunikáciu, aké vedomosti a zručnosti by mali nadobudnúť, aby boli komunikačne zdatní. Do opisu je zaradený aj kultúrny kontext jazyka. Rámec definuje úrovne ovládania jazyka, ktoré umožňujú merať napredovanie učiacich sa na každom stupni učenia sa a počas celého života.“ (SERR 2017, s. 6). Do akej miery bol tento dokument inšpirovaný J. A. Komenským, vedľa len jeho tvorcovia. V každom prípade by

¹⁰ Týmto chceme prejavíť uznanie organizátorom podujatia, v rámci ktorého tento text vznikol, že riešia aktuálne otázky jazykového vyučovania na vysokých školách aj touto formou.

bolo pre študentov didaktiky slovenčiny majúcich už za sebou jazykovú prípravu aj z cudzieho jazyka v rámci maturity na úrovni B1 – B2 SERR zaujímavé tieto dva dokumenty porovnať. V Komenského didaktike (Komenský 1948, s. 174 – 176) nájdeme 4 stupne ovládania cudzích jazykov, postupujúc chronologicky s vekom: 1. nazval vekom detským, džavotavým, v ktorom sa majú žiaci učiť **rozprávať akokoľvek**, 2. nazval vekom chlapčenským či dospievajúcim, v ktorom sa majú žiaci učiť **hovoriť jednoducho**, 3. je vek mládenecký či „kvitnúci“, pre ktorý je charakteristické **hovoriť ozdobne** a napokon 4. vek mužný, silný, ktorý sa vyznačuje **pôsobivou rečou**. Ku každému vývinovému obdobiu priradil i učebnice s metaforickými názvami (predsieň, brána, obydlie, pokladnica), ktoré podľa poznámok a komentárov v knihe nie sú všetky pôvodné. Z krátkych charakteristík, ktoré obsahujú i kvantitatívne charakteristiky slovnej zásoby by sa dali nájsť isté súvisy medzi jeho členením a súčasným členením A1 – C2¹¹. Pre predsieň určil niečo vyše tisíc slov v krátkych vetách, neskôr však skonštatoval, že pre prvú úroveň je to príliš veľa. Brána mala obsahovať všetky bežné slová, asi osemtisíc slov v krátkych vetách, ktorými sa zároveň podávalo vecné poučenie na spôsob drobnej encyklopédie. Frazelógiu zahrnul (až) do pokladnice. Na usúvŕžnenie jednotlivých úrovní v rámci vyučovania didaktiky je dobré použiť i sebahodnotenie študenta v ovládaní svojho materinského a druhého/ cudzieho jazyka na základe Tabuľky č. 1: Spoločné referenčné úrovne: stupnica sebahodnotenia (SEER, 2017, s. 30 – 31).

ZÁVERY

Historizujúci pohľad na vývin metodológie vyučovania jazykov ukázal, že v samotných metódach niet rozdielov medzi vyučovaním materinského a akéhokoľvek iného jazyka. Len to, čo sa prirodzeným a pozvoľným vývinom dosahuje v ontogenéze jazyka u detí v predškolskom štádiu vývinu reči, sa koncentrovane realizuje v úvodnej fáze vyučovania každého ďalšieho jazyka. Problematické z pohľadu učiteľa slovenčiny je najmä to, že ranej fáze vývinu

¹¹ Breakthrough (voľne preložené ako objavovanie) – A1; Waystage (voľne preložené ako spôsobilosť potrebná na prežitie) – A2; Threshold (voľne preložené ako prahová úroveň) – B1; Vantage (voľne preložené ako širší rozhľad) – B2; Effective Operational Proficiency (účinná operačná spôsobilosť) – C1; Mastery (dokonalé ovládanie) – C2, táto úroveň by sa dala rozšíriť aj o rozvinutejšiu medzikultúrnu kompetenciu, ktorá prevyšuje túto úroveň a ktorú dosahujú mnohí odborníci v oblasti jazyka (SEER, 2017, s. 26 – 27).

reči sa v pregraduálnej výchove slovenčinára nevenuje dostatočná pozornosť¹², aby tieto poznatky mohol spontánne využívať v praxi, preto je dôležité doplniť si chýbajúce vedomosti a zručnosti dnes už naplno rozvinutou teóriou vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka, najmä z dielne Metodického centra SAS pri FF UK v Bratislave, kde sa riešia aj (povedzme už nadstavbové) problémy, ako je napríklad otázka tvorivosti v tejto oblasti. Nie tak dávno sme mali možnosť bližšie sa stretnúť s dizertačnou prácou, ktorá je inšpiratívnym zdrojom nápadov i pre vyučovanie slovenčiny ako materinského jazyka (Ľos Ivoríková, 2022). V prípade zásahov nedávnej pandémie do spôsobov vyučovania sa dá podotknúť, že i vďaka nim a spôsobom učenia, ku ktorým bola „prinútená“ aj autorka dizertačnej práce, bola táto práca posunutá na najvyššiu mieru aktuálnosti a v prípade vyučovania online spôsobom využívaným aj v e-learningových formách učenia, sa ukázala možnosť posunúť vyučovanie slovenčiny ako cudzieho jazyka do dovedty nevidaných foriem využívajúcich okrem IKT aj rôzne typy počítačových aplikácií. V tomto duchu napríklad v kontexte tvorivého narúšania didaktických stereotypov veľmi oceňujeme experiment, ktorý by sme podľa uvedených indícií mohli nazvať učiteľ – robot (Ľos Ivoríková, 2022, s. 62 – 68). Všetky inovatívne návrhy sú realizované v kontexte lingvodidaktickej koncepcie založenej na komunikatívnom prístupe, ktorý je v súčasnosti dominujúcou metódou slovenčiny nielen ako cudzieho jazyka v duchu didaktického konštruktivismu, ktorý aj my považujeme za najefektívnejší spôsob učenia. Navrhované inovatívne tvorivé metódy sú orientované na všetky zručnosti pri nadobúdaní (nového) jazyka (počúvanie, hovorenie, čítanie, písanie), ktoré by v oboch formách vyučovania slovenčiny mali byť vyvážené. Tak ako majú byť vyvážené teoretické poznatky o jazyku s praktickým nadobúdaním a skvalitňovaním komunikačných kompetencií aj v materinskom jazyku. Netreba zabúdať na to, že učením sa o jazyku, majú študenti získať nielen vedomosti o štruktúrnom usporiadaní sveta a jeho častí, akou je napríklad aj jazyk. V neposlednom rade si majú teoretickými poznatkami o materinskom jazyku žiaci vytvoriť nástroj na efektívnejšie učenie sa ďalších jazykov v duchu stáročných didaktických skúseností.

¹² Ranému štádiu vo vývine reči sme na základe rodičovských skúseností na začiatku 90. rokov minulého storočia venovali tiež dve štúdie. Bolo to ešte v čase, keď bol tento výskum na materiáli slovenčiny ešte celkom na začiatku. Dnes je už situácia vo výskume iná, treba len poznatky z neho preniesť do učiteľskej prípravy.

LITERATÚRA

- Komenský, Jan, Amos 1948. *Didaktika veľká*. Brno: Komenium. Z latinčiny preložil Augustin Krejčí.
- Los Ivoriková, Helena 2022. *Lingvodidaktické aspekty tvorivosti (na pozadí slovenčiny ako cudzieho jazyka)*. Dizertačná práca Bratislava: FF UK.
- Misadová, Katarína 2011. „Slovenčina na maďarských školách sa vyučuje zle“ <https://www.webnoviny.sk/misadova-slovencina-na-madarskych-skolach-sa-vyucuje-zle/>
- Pekarovičová, Jana 2004. *Slovenčina ako cudzí jazyk predmet aplikovanej lingvistiky*. Bratislava: STIMUL.
- Sedláková, Marianna 2013. „Dialekt ako akceleračný a retardačný činiteľ komunikácie“. In: V priestoroch jazyka a literatúry Košice : UPJŠ, FF 2013, s. 63 – 73.
- Sedláková, Marianna, Andričíková, Markéta, Pekarovičová, Jana, Sabol, Ján, Bónová, Iveta, Frühaufová, Eva, Kovács, Radoslav a Novák, Andrea. 2015: *Praktická didaktika slovenčiny ako cudzieho jazyka pre študentov slovakistiky*. Košice: UPJŠ. <https://unibook.upjs.sk/img/cms/2021/FF/prakticka-didaktika-slovenciny-ako-cudzieho-jazyka.pdf>
- SPOLOČNÝ EURÓPSKY REFERENČNÝ RÁMEC PRE JAZYKY 2017. Translated by Štefan Franko. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. https://www.statpedu.sk/files/sk/publikacna-cinnost/publikacie/serr_tlac-indd.pdf

doc. PhDr. Marianna Sedláková, PhD.
 Katedra slovakistiky, slovanských filológií a komunikácie
 Filozofická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
 Moyzesova 9
 04001 Košice
 marianna.sedlakova@upjs.sk