

## **Oponentský posudok habilitačnej práce Mgr. Evy Frühaufovej, PhD.: Problémové miesta vo vyučovaní slovenského jazyka a slohu**

Oponentka: doc. PhDr. Jana Pekarovičová, PhD.

Predmetom posudzovanej habilitačnej práce Mgr. Evy Frühaufovej, PhD. je predstaviť a interpretovať problémové miesta vo vyučovaní slovenského jazyka a slohu so zameraním na vzdelávanie žiakov na základných a stredných školách, ktoré sa prejavujú jednak v ich ďalšom štúdiu na vysokých školách, jednak sa evidujú v bežnej komunikačnej praxi. Stimulom takto zameranej práce boli vstupné testy na začiatku univerzitného štúdia, ktoré odhaľujú chyby svedčiacie o tom, že žiaci nemajú dobre osvojenú spisovnú formu slovenčiny, že nedostatočne ovládajú gramatiku, pravidiel spisovnej výslovnosti či pravopisu. Ide v prvom rade o vyučovanie slovenčiny ako materinského jazyka, ale snahou habilitantky je špecifikovať základné nedostatky v ovládaní jazykových znalostí aj z pohľadu slovenčiny ako cudzieho jazyka registrované na základe pôsobenia objektívnych a subjektívnych činiteľov. Pozornosť autorka sústreďuje na hľadanie príčin nedostatočného ovládania slovenského jazyka, gramatického systému i jeho fungovania v komunikácii predovšetkým zo strany primárnych nositeľov slovenčiny, no všíma si aj žiakov s iným materinským jazykom pochádzajúcich z rozmanitých jazykovo-kultúrnych a sociálnych prostredí, najmä so zreteľom na budovanie komunikačných zručností u rómskych detí a s tým spojenú snahu o ich plynulú integráciu do vzdelávacieho procesu. Čiastočne sa zaoberá aj problematikou osvojovania slovenčiny ako blízkeho jazyka na pozadí jazykovej interferencie u poľských študentov.

Práca sa delí na šesť základných častí, ktoré sú metodologicky, metodicky i rozsahovo diferencované. V úvodnej kapitole Mgr. Eva Frühaufová, PhD. len stručne predstavuje teoretické a metodologické východiská práce, naznačuje smerovanie svojho výskumu a jeho prepojenie s didaktickou praxou. V druhej kapitole približuje aspekty ovplyvňujúce vyučovanie slovenského jazyka, medzi ktorými si bližšie všíma úlohu učiteľa, funkciu učebníc i pozíciu materinského jazyka, poukazuje tak na problémové miesta. Obsahom tretej a štvrtej kapitoly sú tzv. **systemové problémy**, presnejšie ide o problémy s osvojovaním jazykového systému, ktoré autorka špecifikuje len na prezentácii zvukovej a morfolologickej roviny slovenčiny, osobitnú časť venuje vyučovaniu slohu. V piatej časti zameranej na vyučovanie slovenčiny ako cudzieho jazyka sú iba všeobecne naznačené objektívne a subjektívne činitele s priblížením komparatívnej metódy vo vyučovaní slovenčiny v Poľsku. Domnievame sa, že v poslednej kapitole nazvanej **moderné možnosti odstraňovania chýb a nedostatkov** ide skôr o didaktické prostriedky či pomôcky slúžiace na modernizáciu a dynamizáciu vyučovacieho procesu pomocou IKT.

V práci vystupuje do popredia didaktický náčrt obsahu predmetu slovenský jazyk podľa Štátneho vzdelávacieho programu s dôrazom na rozvíjanie komunikačných a kognitívnych kompetencií žiakov, pričom do centra pozornosti vyučovania jazykovej zložky sa dostáva analýza a interpretácia textov. Tento zámer je považovaný za východisko hodnotenia súčasného stavu vyučovania slovenčiny a je konfrontovaný s koncepciou Štátneho vzdelávacieho programu, ktorý autorka podrobuje kritike, pretože „proklamovaná radikálna zmena vo vzdelávaní nenastala“ (s. 9). Príčiny nedôsledného uvedenia reformy sa zdôvodňujú najmä znížením počtu vyučovacích hodín slovenského jazyka, nesystemovou redukciou učiva a presúvaním tematických celkov do iných ročníkov. Deklarovaný dôraz na komunikačné a zážitkové vyučovanie, na budovanie komplexného súboru komunikačných kompetencií, ktoré sú predpokladom rozvíjania prejavu žiakov v ďalších predmetoch zohľadňujúcich ich špecifické potreby, sa z uvedených dôvodov v plnej miere

nerealizuje. Z toho vyplýva, že žiaci nie sú dobre pripravení na preferovaný interpretačno-hodnotiaci spôsob práce zameraný na sebaaprezentáciu prostredníctvom vlastnej tvorby, ako aj na preukázateľnú čitateľskú gramotnosť v tom rozsahu, ako sa to odporúča v Štátnom vzdelávacom programe. V súlade s Piagetovou kognitivisticky orientovanou teóriou vývinovej psychológie je učenie dynamický proces zahŕňajúci postupné fázy adaptácie na realitu, keď sa vedomosti budujú, vytvárajú a zároveň sa aj testujú vlastné teórie o svete (s. 14). Dôležité miesto tu hrá motivácia a jej prepojenie s realitou, ako aj dôraz na rozvoj kreativity a kritického myslenia žiakov. Tu sa samozrejme naskytá otázka, aké sú súčasné trendy v jazykovom vzdelávaní a či prebieha obrat ku komunikatívne orientovanej výučbe. V historickom prehľade o smeroch didaktického myslenia sa autorka zameriava hlavne na terminologické vymedzenie smeru (pedagogický) konštruktivizmus, ktorý komentuje a porovnáva s predchádzajúcimi modelmi vyučovania, najmä s dogmatickým a klasickým didaktickým modelom. Zdôrazňuje jeho významné miesto v modernej škole a hľadá súvislosti i kontrasty s tzv. transmisívnou koncepciou vyučovania založenou na memorovaní. Obidve koncepcie vychádzajú z odlišného chápania úloh žiaka a učiteľa vo vyučovacom procese. Kým transmisívna škola preferuje statické ukladanie nových poznatkov na seba (od dieťaťa sa vyžaduje, aby sa v škole naučilo, od učiteľa, aby všetko naučil), princípom konštruktivistického školy je viesť dieťa k premýšľaniu a samostatnosti, pričom úlohou učiteľa je skôr modifikovať a usmerňovať aktivity žiaka, a tak rozvíjať jeho poznávací obzor. V tomto duchu sa požaduje zmena organizácie vyučovania so zreteľom na výber a uplatnenie didaktických pomôcok, ako aj transformácia klasickej štruktúry vyučovacej hodiny v prospech interakcie a vlastných aktivít žiaka. Súčasný stav slovenskej školskej jazykovej politiky je predstavený v kontexte integračného európskeho vzdelávania a konfrontovaný so školským systémom v troch vybraných krajinách, a to v Anglicku, Rakúsku a v Nemecku na pozadí dejín učebných osnov, ktoré najkomplexnejšie odrážajú jednotlivé aspekty školského systému, ako je úroveň vzdelávania, didaktické ciele i vzdelávacie štandardy. Aj keď cieľom výučby materinského jazyka vo všetkých uvedených krajinách, vrátane Slovenska, je osvojovanie *spisovnej podoby materinského jazyka*, obsah, metódy a formy práce vzhľadom na špecifiká každého jazyka sa vzájomne rôznia (s. 19). Odlišnosti sa týkajú najmä vzdelávacích štandardov, prípadne preferovania jednotlivých kompetencií a metodiky ich rozvíjania. Spoločným menovateľom všetkých systémov je koncentrácia na žiaka so zreteľom na rozvíjanie jeho komunikatívnosti, na vlastné aktivity a práce s informáciami.

Dôležitou súčasťou didaktiky predmetu je komentovanie problémových miest vo vyučovaní jazyka, ktoré sa odvíja od *pedagogického majstrovstva učiteľa*. Jeho konanie ovplyvňuje tradícia, keď učiteľ je v okovách „starých osvedčených metód“ a nechce prijať inovácie, autorita spojená s istým modelom vyučovania a intuitívny náhľad, keď učenie nerozvíja žiakovo myslenie, keď chýba vysvetlenie javov v logických súvislostiach. Súhlasíme s tým, že najpodstatnejšie je učiteľovo teoretické (vedecké) poznanie procesu jazykového vyučovania a učenia, jeho profesionalita, od ktorej často závisí úspešnosť pôsobenia a vzbudenie kladnej motivácie u žiakov k štúdiu jazyka. Moderný učiteľ vystupuje v roli facilitátora (s. 32), ktorý uľahčuje učenie a svojím prístupom povzbudzuje žiakov a vedie ich k samostatnosti. K tomu pomáha aj osobný odborný a metodický rast v rámci ďalšieho vzdelávania, kde sa zoznami s novými formami práce so žiakmi i učebnicami. Prieskum názorov na ich používanie ukázal, že mnohí učitelia, majú problémy používať učebnice preferujúce práve komunikatívny spôsob prezentácie učiva (učebnice E. Tibenskej a kol.) a radšej siahnu po tradičných učebných materiáloch. Problémové je aj vnímanie učebnice ako záväzného materiálu, nie ako pomôcky na dosiahnutie cieľov a osvojenie vzdelávacích štandardov. Tu sa u mnohých učiteľov prejavuje sklon k pedagogickému stereotypu.

Jadro práce tvorí tretia kapitola orientovaná na charakteristiku problémov spojených s osvojovaním jazykového systému so zreteľom na **vyučovanie zvukovej a morfolologickej roviny** (ako uvádza autorka), presnejšie vyučovanie jednotiek zvukovej/morfolologickej roviny, **ide totiž o prezentáciu a osvojovanie zvukovej a morfolologickej sústavy slovenského jazyka**. Autorka tu prezentuje vybrané ortoepické chyby z hľadiska spisovnosti, ktoré sa vyskytujú v prejavoch používateľov všeobecne, nielen v škole a uvádza silné a slabé väzby rečového kontaktu, teda prostredie, v ktorom dieťa vyrastá, učí sa a preberá (aj nesprávne) vzory výslovnosti hlások/slov a prozodických návykov. Osobitne si všíma problémy výslovnosti slovenských hlások u rómskych detí aj pod vplyvom triglosie, teda rómčiny, ich materinského jazyka a východoslovenského nárečia. V tejto časti sa miestami odbočuje od základného didaktického cieľa, opisujú sa známe interferenčné javy, ktoré nezohrávajú kľúčovú rolu pri výučbe a uvádzajú sa skôr pseudoproblémy. Vyskytujú sa tu aj viaceré nepresnosti pri opise chýb, napr. s. 54 pri zmene hlásky [ä], ktorá sa nenachádza v nárečí ani v rómčine, namiesto nej býva [e] [meso], ale to je správne aj z hľadiska spisovnej normy slovenčiny, chyba presná identifikácia hlások, napr. „Kde v spisovnej slovenčine po *d* nasleduje **tvrdá samohláska?**, tam vo výslovnosti Rómov pod vplyvom nárečia sa [d'] vyslovuje tvrdo [daleký, ďalej] a pod.“ alebo „Keď v spisovnej slovenčine po *d* + samohláska nasleduje samohláska alebo dvojhláska, vtedy vo výslovnosti sa [**d**] **mení na [dz]**, správne [d'] → [dz], napr. [dzedzina, idzeš, hodzina]“ (s. 54). Pri vymenúvaní javov chyba avizované prepojenie s didaktickou praxou, text má zväčša deskriptívny charakter, autorka skôr konštatuje aktuálny stav, nenachádza riešenia, alebo len obmedzene dáva námety na nové aktivity, ktoré by pomohli odstrániť alebo aspoň redukovať existujúce bariéry. V tejto súvislosti sa naskytá príležitosť položiť otázku, **či zdôrazňovaný praktickokomunikatívny prístup k vyučovaniu jazyka požadovaný ŠVP korešponduje s jazykovosystémovým prístupom** uplatňovaným v tejto ústrednej časti práce. **Prečo autorka venuje pozornosť čiastkovým otázkam (ne)zvládnutia jazykového systému na zvukovej či morfolologickej rovine, nie komplexnému pohľadu na fungovanie jednotiek v komunikácii**. Na jednej strane sa tvrdí, že treba inovovať, učiť komunikatívne a zážitkovo, na druhej strane akoby sa pokračovalo v tradičnom spôsobe prezentácie učiva, ktoré bazíruje na znalostiach jazykového systému, nie na prepojení javov jednotlivých rovín, ako sa to deklaruje na viacerých miestach habilitačnej práce. V tomto duchu sa otvára ďalšia otázka, **či sledovanie a hodnotenie izolovaných jazykových javov nie je v rozpore s novou koncepciou jazykového vzdelávania obsiahnutého v ŠVP**.

Do súboru morfologických chýb sú zaradené aj najfrekvencovanejšie ortografické problémy, ktoré pri testovaní vysokoškolákov zaznamenali 100 % neúspech. Na dôkladnejšiu analýzu by sa žiadalo komentovať existujúce nedostatky v medzirovinných súvislostiach, pričom nestačí argumentovať, že dané slovo je zaradené do istého skloňovacieho vzoru, a preto má danú koncovku, napr. „že v slove *osi* sa píše jota, lebo je to vzor *kost*“. V práci uplatnený spôsob analýzy nie je celkom v súlade s tvrdením, že „Učitelia by sa teda v jazykovej praxi mali zamerať **na systematický spôsob odstraňovania nedostatkov**“ (s. 61). S tým samozrejme možno súhlasiť, avšak treba to premietnuť do didaktickej praxe a dať návod, ako na to, ako dostať pravidlá písania i tvorenia tvarov do prirodzenej poznatkovej bázy žiakov (J. Dolník, 2010), aby vedeli rozlišovať kedy „Správne osvojenie si jazyka počas školského vzdelávania umožňuje jeho používateľovi v bežnej komunikácii variovať slová **v priestore, v ktorom už nie je zviazaný striktnými pravidlami**“? (s. 61). Tu nejde teda len o spisovný jazyk, ale o slovenčinu ako diferencovaný národný jazyk a jej fungovanie v rozličných komunikačných sférach. Toto sa do istej miery podarilo v kapitole venovanej problematike vyučovania slohu, ktorú možno považovať za metodologicky najlepšie zvládnutú časť práce, kde autorka predstavuje vlastný didaktický model zážitkového vyučovania slohu, ktorý realizovala v rámci didaktiky

predmetu. Na príkladoch poukazuje na nesúlady logicko-deduktívnych a konštruktivistických metód so zreteľom na rozvíjanie myslenia i tvorivosti žiakov. Analýzou jednotlivých fáz by mal učiteľ dospieť k prirodzenej integrácii slohovej a jazykovej zložky na pozadí semiotických operácií, čo si doteraz, žiaľ, neosvojili všetci učitelia slovenského jazyka. Z hľadiska komplexnosti v bibliografii habilitačnej práce chýba dôležitý metodicky precízne prepracovaný publikačný zdroj autoriek: PÁLENČAROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J.: *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo* Bratislava: SPN 2003. 240 s.

Jednou z ciest, ako predchádzať interferencii, je využitie interlingválnych diferenciačných znakov materinského a cudzieho jazyka v prospech odbúravania komunikačných bariér. Tento faktor uplatnila habilitantka na odhaľovanie interferenčných javov v morfolologickej rovine u rómskych detí, ktoré boli testované na základe nepripravených spontánnych prejavov. Rozdiely v zastúpení gramatických kategórií menného rodu, pádu a čísla v rómčine a slovenčine, ako aj distribúciu jednotlivých slovných druhov v oboch jazykoch a s tým spojené problémy pri ich adekvátnom používaní v slovenčine sú doložené príkladmi a vyhodnotené aj štatisticky. Ak majú žiaci povedomie systému v materinskom jazyku, možno to využiť ako kognitívnu oporu a výučba sa môže realizovať porovnávaním jazykových štruktúr. Rozvíjanie jazykovej kompetencie u rómskych detí sťažujú najmä psycho-sociálne faktory, ako je vek žiakov a ich obmedzená sociálna interakcia v cieľovom jazyku. Ide totiž o vzdelávanie žiakov, ktorí ešte nemajú vybudovanú predstavu o štruktúre a fungovaní jazyka prostredníctvom jazykovej a metajazykovej interpretácie skutočnosti a navyše ich komunikácia v slovenčine prebieha väčšinou len pri vyučovaní v špecifickom školskom prostredí, pretože mimo školy žiaci zvyčajne používajú svoj rodný jazyk alebo akýsi interjazykový hybrid. Tu sa samozrejme natíska *otázka samotného prístupu k výučbe stimulovaním pozitívnej motivácie u žiakov*, hľadaním vhodných foriem ich zapojenia do rečovej činnosti, napr. aj v mimoškolských aktivitách.

Za dôležitý lingvodidaktický faktor, ktorý ovplyvňuje osvojovanie si cudzieho jazyka, možno považovať index vzdialenosti medzi východiskovým a cieľovým jazykom, pričom práve interlingválna proxemika sa stala východiskom na analýzu vybraných ukážok problémových jazykových javov typických z pohľadu slovenčiny ako cudzieho jazyka. Autorka si všimá problémy pri osvojovaní zvukovej sústavy slovenčiny zo strany poľských študentov. Najviac pozornosti venuje porovnávaniu rozdielov vo foneticko-fonologickej rovine a špecifikuje potenciálne chyby pri výslovnosti jednotlivých hlások, zvlášť sa sústreďuje na tie hlásky, ktoré absentujú v systéme východiskového jazyka v porovnaní so slovenčinou, čo zapríčiňuje interferenciu, teda prenášanie fonetických návykov z materinského jazyka do cieľového jazyka. Konfrontačný pohľad s dôrazom na kontrasty fonologického systému kontaktových jazykov vo vybraných ukážkach môže učiteľovi pomôcť pri nácviku fonetickej a ortoepickej kompetencie, pri výbere cvičení na redukciu negatívneho transferu, ale zároveň na využitie pozitívneho transferu pri výučbe typologicky príbuzného jazyka. V tejto časti nám však *chýba dôslednejší prehľad v odbornej literatúre z oblasti slovenčiny ako cudzieho jazyka i používanie príslušnej terminológie a štandardov*.

V záverečnej kapitole autorka ponúka moderné prostriedky na odstraňovanie jazykových chýb a nedostatkov a uvádza niekoľko námetov na používanie interaktívnej tabule zameraných na prácu s dynamickými programami, s internetovou poštou, na praktickú aplikáciu v režime Scrapbook, napr. na vytvorenie digitálnej kroniky triedy či na precvičovanie použitia rolety s cieľom upevniť poznatky pravopisu v kontexte morfolologickej sústavy a osvojené znalosti premietnuť do tvorby textu.

Habilitačná práca Mgr. E. Frühaufovej, PhD. je zhrnutím aktuálneho stavu problematiky vzdelávania žiakov v materinskom jazyku na pozadí vymedzovania frekventovaných chýb a nedostatkov v ich prejavoch. Metodologicky autorka väčšinou volí deskriptívny prístup, javy skôr vymenúva a opisuje, v prezentovanom prístupe by sa však žiadalo venovať viacej pozornosti explanácii lingvodidaktických pojmov, týkajúcich sa tak teórie, ako aj ich didaktickej transformácie. Práca obsahuje relatívne veľké množstvo poznatkov, ktoré sú spracované tradičným spôsobom podľa jazykových rovín, no miestami chýba systemizácia a syntéza získaných údajov s novým pohľadom na nácvik komunikačných zručností a stratégií odporúčaných v Školskom vzdelávacom programe. Pedagógom pôsobiacim v jazykovom vzdelávaní však habilitačná práca ponúka súbor metodických odporúčaní, ktoré sú výsledkom realizovaných prieskumov a pedagogických skúseností autorky ako členky výskumného tímu.

### **Záver:**

Posudzovaná habilitačná práca napriek uvedeným výhradám spĺňa požadované kritériá vedeckej práce tohto typu, a preto ju odporúčam na obhajobu a po jej úspešnom priebehu a adekvátnej reakcii na pripomienky navrhujem, aby Mgr. Eve Frühaufovej, PhD. bol udelený akademický titul **docent v študijnom odbore 1.1.10 Odborová didaktika – slovenský jazyk a literatúra.**

V Bratislave 31. 03. 2013

Doc. PhDr. Jana Pekarovičová, PhD.