

Posúdenie habilitačnej práce

Témou predkladanej habilitačnej práce (HP) sú už podľa jej názvu výberové javy, ktoré vo svojej bohatej učiteľskej praxi habilitantka identifikovala – na rôznych úrovniach, v rozličných prostrediach a pri rozdielnych prístupoch k vyučovaniu slovenského jazyka – ako problémové.

Práca je rozdelená do šiestich kapitol. V prvej z nich, nazvanej *Východiská*, autorka komentuje aktuálny Štátny vzdelávací program v nadväznosti na predchádzajúce aktivity, ktoré k organizácii školstva po prevrate a osamostatnení SR viedli, podrobujú ich kritike, pričom dochádza k záveru, že „tradičný štýl práce a permanentné nefunkčné reformy spôsobili, že študenti stratili záujem o učenie... škola nestačí držať krok s očakávaniami a potrebami spoločnosti pre rýchlo meniaci sa svet“ (6. s.) Priznávam, že ako pomerne optimistického pedagóga pôsobiaceho v školstve tri desaťročia, väčšinu na VŠ, ma takto ostro kriticky *nasvietená* problematika na istý čas trochu vykoľajila. Klesajúcu úroveň študentov som síce zaznamenala aj ja, ale keďže učím vo vyšších ročníkoch (kde sa dostanú tí šikovnejší študenti), a to historické disciplíny, ktoré i za skorších čias boli považované za ťažké a teda i málo obľúbené, nedostatky som často pripisovala iným dôvodom, ako je všeobecne zlyhávajúce školstvo. Uvedené konštatovanie pôsobí o to pesimistickejšie, že na základe komparácie v podkapitole HP *Slovenské školstvo a integračné procesy* sa konštatuje, že zmeny vo výbere, usporiadaní učiva materinského jazyka na prvom stupni základných škôl a v organizácii ich prezentácie sa diali v súlade s podobnými zmenami školstva v štátoch s dlhodobým demokratickým spoločenským vývinom, logicky teda by naše školstvo malo byť v rovnakej kríze, ako školstvo celého západného sveta, alebo aspoň Západnej Európy, lebo začarovaný kruh nedostatočne pripraveného základnoškoláka a maturanta vedie k nedostatočne pripraveným učiteľom... a z toho začarovaného kruhu by vlastne nemalo existovať východisko. Paradoxné je, že sme sa ako spoločnosť mali z čoho poučiť, no nestalo sa. Optimistickejšou časťou prvej kapitoly je časť venovaná konštruktivizmu ako najefektívnejšiemu a najfunkčnejšiemu smeru v procese vzdelávania vôbec, pretože stavia na pozitívnych ale i negatívnych skúsenostiach predchádzajúcich pedagogických smerov, najmä však na moderných psychologických výskumoch. Aj keď to autorka *expressis verbis* neuvádza, z napísaného vyplýva, že len rozvíjaním poznania žiaka jeho vlastnou aktivitou, chápaním jeho poznania ako individuálnej meniacej sa štruktúry z hľadiska prístupu učiteľa možno vývin súčasného školstva pozitívne ovplyvniť (s. 18).

Pokiaľ ide o problémový jav vo vyučovaní nazývaný učiteľ, k napísanému niet čo dodať, jeho kľúčovosť vo vyučovacom procese je nesporná, sympatické je upozornenie na všeludské a historicky overené kvality, ktorými by mal učiteľ disponovať (s. 31). Problémový jav zvaný učebnica, však nemožno posudzovať bez kontextu. Prijímame tézu, že učebnica je len vyučovacia pomôcka, ktorá by mala učiteľovi uľahčiť prácu, kvalitnému učiteľovi to nemusíme pripomínať, lebo ten je schopný naučiť aj bez učebnice, horšie je to s menej kompetentnými učiteľmi, ktorí, bohužiaľ, aj vzhľadom k uvedeným faktom, boli, sú a stále aj budú súčasťou školskej reality, a práve preto, by učebnicová literatúra mala smerovať k optimalizácii ponuky didaktického spracovania obsahu. Ak by sme teda k takejto optimalizácii boli schopní dospieť, nemuseli by sme sa trápiť tým, že niektorí učitelia by považovali učebnicu za „bibliu“ svojho predmetu, lebo by ňou kvalitne urobená učebnica naozaj mohla byť. Ako upozorňuje autorka HP, existujú už dnes odborné práce venované vývinu detskej reči, ktoré by mali tvorcovia osnov a učebníc poznať pred ich spracovávaním, aby sa v komunikačne orientovanom vyučovaní venovala pozornosť naozaj konkrétnemu jazyku žiakov a jeho rozvoju ako pri aktívnom používaní (hovorenie, písanie; rola expedienta) tak i pri pasívnom používaní (čítanie a počúvanie s porozumením; rola percipienta).

Všetky jazyky sveta čelili problematike preberania slov a vzájomného ovplyvňovania sa vo všetkých rovinách. K takým patria i jazykové javy, ktoré habilitantka uvádza v kapitole o tzv. „systémových“ problémoch, najmä v časti venovanej zvukovej rovine. Žiadny z uvedených problémov nepredstavuje vážne riziko pre jazykový systém slovenčiny. Pokiaľ ide o komunikáciu, sú problémové všetky, ktoré spôsobujú komunikačné šumy. Na tomto mieste treba povedať, že

každý jav, vymykajúci sa norme a strhujúci tak na seba pozornosť je pri komunikácii prekážkou, pretože odvádza pozornosť spolukomunikanta od obsahu (čo je priorita komunikačného aktu) k jeho forme. Pokiaľ špecifické fonetické skupinové javy sa stávajú istou spoločnou charakteristickou črtou celej skupiny (prídych pre Rómov; zužovanie vokálov pre Maďarov, nedostatok kvantity a prízvuk na penultime pre Východoslovákov) napríklad pri napodobňovaní ich reči vo vtipoch, aktuálnych bratislavských sitkomochoch a televíznych seriáloch alebo iných mediálnych žánroch, individuálne nedostatky sa stávajú problémom, ak sa opakujú v rečových vzoroch. Ak sa (niekedy i zámerné) anomálie vyskytnú v rečových prejavoch výrazných osobností, môžeme rovno počítať s fenoménom módy či módnosti pri šírení sa istých nesystémových prvkov reči (v súčasnosti či?), ako sa to spomína aj v práci. Sú však aj také „prehrešky“ voči norme, ktoré vychádzajú z prirodzeného vývinu jazykového systému (splývanie foném l a l) a ako také majú následne i vplyv na vyššie roviny (napríklad morfológické: *barle, role, kanále* a pod.) Tu sa dá len konštatovať, že nedôsledná jazyková príprava tento prirodzený proces ešte urýchlí. Na margo podkapitoly 3.1.2 sa nám žiada upozorniť na to, že vyčleňovanie osobitnej funkcie syntaktickej pri suprasegmentoch nemá opodstatnenie v prípadoch, ktorým prof. J. Sabol priradil gramatizujúcu funkciu vzhľadom na to, že syntax (spolu s morfológiou) tiež tvorí gramatiku jazyka.

Problematika triglosie ovplyvňujúcej temer celú slovenskú rómsku populáciu je podľa nášho názoru zapríčinená nie vplyvom troch rozličných jazykových systémov, ale pod vplyvom sociálnych okolností, ktoré spôsobujú ich nedôsledné/nedokonale zvládnutie. To znamená, že ak všetky tri zložky pôsobia izolovane ako tri dobre zvládnuté podsystemy, ako sme sa to pokúsili ukázať v dvoch našich štúdiách, sú skôr pozitívom pre používateľa spisovného jazyka. Ak však niektorá zo zložiek, alebo aj všetky tri sú zvládnuté nedokonale, hovoríme skôr o semiglosii a negatívnom vplyve na všetky takto sa v priamej komunikácii zúčastňujúce jazykové systémy. Riešením by podľa nášho názoru bolo, počítajúc s tým, že rómske deti prichádzajú do školy bez (dobrej) znalosti slovenčiny, začať ich učiť tento jazyk ako jazyk cudzí (možno v 0-tom ročníku základnej školy). Na s. 58 autorka na margo rečových chýb u rómskych detí uvádza, že „bez jasnej a konkrétnej predstavy o práci pľúc, hlasiviek, mäkkého podnebia, jazyka a pier a tiež bez objasnenia pojmov prekážok nie je možné uvedomene pochopiť tvorenie vokálov a konsonantov.“ Zaujímalo by nás, akú má predstavu o takomto „spôsobe vyučovania“ v bežnej škole. Nemá na mysli osobitnú logopedickú starostlivosť, ktorou by rómski žiaci mali prejsť?

Ako východisko k problémom vo vyučovaní morfológickej roviny jazyka uvádza autorka pravopisné princípy (PP), ako sa nachádzajú v opise relevantných zdrojov našej odbornej literatúry. Na tomto mieste by sme však viac prijali ich syntézu. Podľa nášho názoru je totiž prekonané delenie na 5 PP, pretože gramatický princíp, ako ho vyčleňujú *Pravidlá slovenského pravopisu* nie je z vedeckého hľadiska nič osobitné, pretože relačná morféma mužských životných adjektív v N. pl. *dobrí žiaci* oproti *dobrý žiak* v N. sg. sa od seba líšia tým, že v prvom prípade ide o fonologický PP pri jej zapisovaní (podľa J. Sabola) a v druhom prípade ide o etymologický PP. Najproblémovnejšie morfológické javy uvedené v HP z testovania vysokoškolákov už roky patria ku chronickým chybám, ktorých sa používatelia spisovnej slovenčiny radi dopúšťajú. Zdá sa, že ich spoločným menovateľom, rovnako ako to bolo uvedené už v časti o zvukovej rovine, nie je di- či triglosia, ale semiglosia, jednoducho povedané, nezvládli jazykový systém (ani) svojho materinského jazyka tak, aby bolo možné hovoriť o jeho ovládaní, rovnako ako v morfológickej interferencii rómskych žiakov (jednu časť svojho rečového prejavu – materinský/východiskový jazyk totiž ovládajú lepšie, preto sa jeho charakteristiky dostávajú do jazyka slovenského (rado by spisovného) v rečových prejavoch sa tak naraz prelínajú dve alebo až tri zložky. Povedané bilingvistickou terminológiou, jedinci, ktorí neovládajú jazykové systémy dvoch či viacerých jazykov na prijateľnej úrovni, nie sú schopní prepínať kódy, pretože úroveň zvládnutia viacerých jazykových systémov nie je porovnateľná. V niektorých prípadoch je ešte nesprávny *spisovný* tvar pod vplyvom rómčiny umocnený rovnakým tvarom používaným v dialekte (*dala mi sedem koruni*). Za takýchto okolností jediným výsledkom môže byť len mix na komunikácii sa zúčastňujúcich komunikačných kódov. Potvrzuje to i vznik tzv. pidžinov, jazykov, ktoré vznikli miešaním koloniálnej angličtiny a domorodých jazykov v anglických kolóniách. Potenciálnu kreolizáciu rómčiny už necháme na ich

(rómskych) lingvistov.

V 4. kapitole sa venuje autorka problémom vo vyučovaní slohu, kde samozrejme tiež preferuje logicko-deduktívne konštruktivistické metódy, pomocou ktorých možno učiť zážitkovo. 2. podkapitola venuje možnosti analýzy slohových prác pomocou teórie výrazových kategórií F. Mika, téme, ktorá by sama vydala na dizertačnú či habilitačnú prácu. V súvislosti s témou sa nám žiada na tomto mieste otázka, či možno zadaním (jeho štylizáciou či samotnou témou) ovplyvniť výsledky slohových prác. Zmenili by sa podľa autorky výsledky analýzy v rovnakej vzorke vysokoškolských študentov, ak by zadanie témy rozprávania malo dynamickejšiu podobu (napr. *Ako som prišiel k svojmu vysnívanému autu*)?

K vyučovaniu slovenčiny ako cudzieho jazyka na podklade vzťahu slovenčiny a poľštiny (5. kapitola), najmä tzv. *zradných* slov, odborne nazývaných medzijazykové homonymá, ktoré v prípade nepoučeného či menej poučeného jazykového vedomia majú zjavne negatívny vplyv na komunikáciu, mi napadá potenciálny didaktický prístup – systematicky s nimi pracovať. Vytvoriť si ich databázu a postupne významovo nekorešpondujúcu homonymnú (vše)slovanskú slovnú zásobu uvádzať na pravú mieru. V každom prípade však treba vyučovanie slovenčiny poľských študentov budovať na spoločných, vzájomne korešpondujúcich prvkoch, ako aj v prípade uvedenej vety *Dnes je pekný deň* ako ekvivalent poľského *Dzisiaj jest pięknie* (na s. 98). V akom vzťahu k uvedeným vetám by podľa autorky bola slovenská veta *Dnes je pekne*?

V poslednej kapitole upriamuje autorka pozornosť na využívanie IKT ako na výrazný dynamizačný a z istého uhla pohľadu i silný motivačný činiteľ využívajúci nové komunikačné prostriedky, ktoré sú pre dnešnú mladú generáciu žijúcu v informačnom type spoločnosti samozrejmosťou. Paradoxné je, že v súčasnom vývinovom štádiu už nie je najväčším problémom materiálové a najmä technické zabezpečenie, hlavným problémom je bariéra vzdelnostná, ktorú cítiť najmä u staršej generácie učiteľov. Svojím prístupom autorka dokazuje, že to nie je neriešiteľný problém, v každom prípade sa časom vyrieši prirodzene, prílivom mladých digitálne gramotných učiteľov slovenského jazyka a literatúry.

Na záver si dovoľíme spojiť naznačené myšlienky do optimistickejšieho záveru nášho textu (v porovnaní s jeho úvodom). Každá kritika si totiž žiada aspoň pokus o riešenie problému. Autorka nám ho síce neponúka explicitne, ale radením tém v práci a ich spracovaním sa pomedzi riadky núka riešenie, ktoré ako jednotlivci máme v rukách – viesť žiakov a študentov (i budúcich učiteľov) konštruktivistickou cestou k adekvátnemu zvládnutiu jazykového (i literárneho) kompendia a schopnosti odovzdávať ho ďalej i za pomoci nových komunikačných technológií. Je dosť pravdepodobné, že kým školská politika nebude postavená na kľúčovosti vzdelania v spoločnosti, aby učiteľmi chceli byť tí najschopnejší študenti stredných škôl, naše individuálne snahy môžu vyznievať ako boj s veternými mlynmi, ale poslanie učiteľa nebolo nikdy ľahké.

Na záver konštatujeme, že posudzovaná habilitačná práca *Problémové miesta vo vyučovaní slovenského jazyka a slohu* spĺňa požiadavky kladené na kvalifikačné práce tohto druhu, a preto odporúčam, aby po úspešnej obhajobe tejto práce bola Mgr. Eve Frühaufovej, PhD., priznaná vedecko-pedagogická hodnosť docenta (docentky) v odbore 1. 1. 10 odborová didaktika – slovenský jazyk a literatúra.