

NIE JE UČITEĽ AKO UČITEĽ...

Ludmila Liptáková

ABSTRACT:

The author discusses the role of teacher in mother-tongue education from the aspects of meaningful teaching/learning that respects pupil's communicative abilities and needs. She stresses the importance of developing the didactic flexibility and critical thinking in teacher training courses.

KLÚČOVÉ SLOVÁ / KEY WORDS:

učiteľ, vyučovanie materinského jazyka, primárna edukácia
teacher, mother-tongue education, primary education

Slovenská spisovateľka pre deti Mária Ďuríčková (1995) napísala knihu autorských rozprávok s názvom *Nie je škola ako škola (nie je žiak ako žiak)*. Táto pôvabná vtipná knižka prostredníctvom umeleckej obraznosti hovorí o škole, ktorá nie je bežná, ale, naopak, veľmi netradičná, zázračná, a takisto o žiakoch, ktorí sú iní ako žiaci v škole zvyčajnej. Motív odlišnosti, inakosti spätý so školským prostredím ma inšpiroval použiť podobné negatívne prirovnanie *nie je ako* aj pri zamyslení sa nad postavením a hlavné poslaním učiteľa v súčasnej škole. Lebo nielen v rozprávkach, ale aj v reálnom živote nie je škola ako škola, nie je žiak ako žiak a *nie je učiteľ ako učiteľ*.

To, že sa učitelia pri vykonávaní svojej profesie rôznym spôsobom líšia, je všeobecne známe. V poslednom období ma však ako vysokoškolskú učiteľku pripravujúcu budúcich učiteľov materinského jazyka pre primárne vzdelávanie tento fakt núti k úvahám, ako dosiahnuť, aby sa odlišnosť pri vykonávaní učiteľského povolania týkala napríklad iba diferencovanosti komunikačného štýlu či metodických postupov učiteľa. Teda, aby boli učitelia rovnakí v snahe, v schopnosti a v dôslednosti viesť žiaka tým správnym smerom aj napriek všetkým nepriaznivým a rozporuplným okolnostiam, ktoré v edukačnom procese vstupujú do hry. Aby išlo skutočne viac o poslanie ako o povolanie učiteľa.

Pretože učiteľ to nikdy nemal ľahké. Nechcem tu hovoriť o nepriaznivom socio-ekonomickom statuse učiteľa, to je tak v Čechách, ako aj na Slovensku dlhodobo horúca téma a jej uspokojivé riešenie skepticky vidím ako beh na dlhú trať. Chcem skôr hovoriť o tom, ako sa učiteľ v spleti rôznych okolností musí niekedy vlastným osobnostným nasadením prebojovať k zmysluplnému učiteľovaniu, teda k tomu, aby učil a rozvíjal žiaka podľa jeho vývinových predpokladov a podľa jeho učebných a životných potrieb. Tak, ako nás to učil a stále učí J. A. Komenský. Učiteľ, a tak i učiteľ materinského jazyka, musel vždy reagovať na „výzvy doby“, na aktuálne vzdelávacie koncepcie, na nové učebnice... A spoločenské požiadavky, edukačné koncepcie i učebnice materinského jazyka sa neustále menia. Situáciu meniacich sa vonkajších požiadaviek na predmetové kurikulum a na tvorbu učebníc materinského jazyka, ktoré v konečnom dôsledku „musí“ do školskej komunikácie zapracovať učiteľ ako „koncový hráč“ štátnej vzdelávacej politiky, plasticky a kriticky z pohľadu tvorkyne učebnice vykreslila pred časom v tejto rubrike M. Šmejkalová (2011).

Mám v živej spomienke profesionálny postoj a osobnostné zaujatie svojej profesorky slovenčiny na gymnáziu. Bolo to koncom 70. rokov, teda v dobe, keď sa oficiálne

deklarovala poznatková, encyklopedická koncepcia a keď sa gymnaziálne učivo slovenského jazyka a literatúry chápalo predovšetkým ako učenie sa vymedzenému súboru literárnovedných poznatkov. Naše hodiny literatúry však boli úplne iné. Okrem základného prehľadu o autoroch a literárnych smeroch ich základ tvorilo čítanie a interpretovanie umeleckých textov a úžasné rozhovory o odhaľovanom zmysle textu (pre záujemcov obohatené aj na literárnom krúžku). Teda, už v tej dobe sme sa literárne rozvíjali podľa komunikačno-interpretáčného edukačného modelu, ktorý sa chápe ako „výdobytok“ súčasnej didaktiky literárnej výchovy. A musím povedať, že na našom gymnáziu a, podľa neskorších vyjadrení spolužiakov na pedagogickej fakulte, aj naširoko- naďaleko bola naša trieda ojedinelým úkazom v spôsobe vyučovania materinského jazyka. A všetci sme zo slovenčiny úspešne zmaturovali, aj keď je pravda, že takéto interpretačné hodiny neboli u všetkých spolužiakov obľúbené, pretože vyžadovali koncentráciu a kognitívnu aktivitu. Ja pani profesorke vďačím za to, že som sa rozhodla v profesionálnom živote naplňovať poslanie učiteľky slovenčinárky.

Ako to bolo možné? Ako sa našej profesorke podarilo svoj spôsob výučby zdôvodniť v rámci vtedajšieho oficiálneho rámca? Nemôžem sa oprieť o jej vysvetlenie, ale nazdávam sa, že to bolo možné vďaka jej pevnému profesionálnemu postoju k potrebe naplňovať zmysel vyučovacieho predmetu napriek momentálne deklarovaným koncepciám alebo trendom. Pretože podľa vlastnej skúsenosti viem, že to, ako sme sa slovenčinu učili, bolo zmysluplné. Literárnovedné poznatky ľahko z pamäti vyprchajú a nie je problém sa k ich oprášeniu kedykoľvek vrátiť, dôležitejšia je však trvalá stopa, ktorú daný spôsob vyučovania zanechá pri schopnosti premýšľať o význame a zmysle umeleckých, ale aj iných textov či pri schopnosti premýšľať o veciach vôbec. Teda, moja gymnaziálna učiteľka slovenčiny bola *iná* ako ostatní učitelia slovenčiny v tej dobe.

Tento príklad z autopsie som zámerné zvolila preto, aby som naliehavo upozornila na to, že aj dnešná doba potrebuje „iných“ učiteľov. Iných v tom istom zmysle slova, ako je to v uvedenom príklade. Pretože na Slovensku sme momentálne v rámci kurikulárnej transformácie dospeli k tomu, že sa vytvára priepasť medzi štátnym kurikulumom materinského jazyka a tzv. reformnými učebnicami pre primárne vzdelávanie¹ a medzi naplňaním zmyslu vyučovacieho predmetu (viac Liptáková et al., 2011; Liptáková, v tlači). Napríklad, potreba rozvíjať čitateľskú gramotnosť žiaka (teda viacúrovňové porozumenie textu) sa síce v dokumentoch štátnej vzdelávacej politiky oficiálne proklamuje, ale vo vzdelávacom štandarde i v obsahu učebníc slovenského jazyka sa systematické rozvíjanie porozumenia textu neobjavuje. Vychádzajúc z kognitívnych a rečových predpokladov a potrieb dieťaťa mladšieho školského veku som presvedčená o tom, že práve na hodinách jazykového vyučovania a komunikačno-slohovej výchovy

1 Kurikulárna reforma v oblasti vyučovania slovenského jazyka a literatúry v primárnom vzdelávaní z roku 2008 je lingvodidaktikmi i učiteľmi materinského jazyka hodnotená negatívne z hľadiska nepripravenosti a nesystematickosti procesu reformy a z hľadiska nerešpektovania aktuálnych lingvistických, lingvodidaktických a pedagogicko-psychologických východísk. Kolektív autorov pod našim vedením v rámci vedeckovýskumného projektu Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie vypracoval návrh nového kurikula materinského jazyka (Liptáková et al., 2011), ktorý sme ponúkli Štátnemu pedagogickému ústavu.

sa má systematicky rozvíjať porozumenie počúvaného a čítaného, lineárneho i nelineárneho, vecného textu, v tematickej integrácii s ostatnými vyučovacími predmetmi. Rozvíjanie porozumenia umeleckého textu ako predpokladu formovania literárnej kompetencie žiaka je doménou literárnej zložky vyučovacieho predmetu. Teda, ak sa systematické rozvíjanie porozumenia vecného textu nedoplní do školského vzdelávacieho programu alebo ak si takto neaktualizuje svoj edukačný program samotný učiteľ, v rámci vyučovania materinského jazyka žiak fakticky nedostáva priestor na rozvíjanie svojich recepcných komunikačných zručností. A to je práve oblasť čitateľskej gramotnosti predmetom vážnych medzinárodných (napr. PIRLS) i národných hodnotiacich štúdií a tzv. signalizátorom úrovne vzdelanosti populácie. Teda, de facto sa hodnotia schopnosti žiakov, ktoré sa systematicky počas primárneho vzdelávania nerozvíjajú.

Práve takéto a podobné situácie potrebujú angažovaného učiteľa. Učiteľa, ktorý dokáže byť *iný*, pretože sa neuspokojí s tým, čo sa od neho oficiálne vyžaduje. Učiteľa, ktorý sa neustále dôkladne vzdeláva (nie iba formálne naháňaním kreditov) a ktorý vie, že porozumenie textu je základnou komunikačnou schopnosťou žiaka, ktorú treba na materinskom jazyku systematicky rozvíjať, aj keď to preňho znamená viac práce pri vyhľadávaní vhodných alebo pri príprave vlastných edukačných materiálov, pretože v oficiálnych učebniciach paradoxne pri téme porozumenie vecného textu oporu nenájde. Tu by sa mohla otvoriť ďalšia páčivá téma, ako je vôbec možné, že oficiálne učebnice slovenského jazyka pre primárne vzdelávanie neobsahujú takú dôležitú obsahovú oblasť, teda že nereflektujú potrebu rozvíjať schopnosť žiaka učiť sa z textu a získavať potrebné metakognitívne stratégie. A ako sú možné ďalšie prešľapy a nelogickosti vo vyučovaní materinského jazyka aj na vyšších stupňoch škôl... Kritický pohľad na reformu školstva a osobitne na externú časť maturity zo slovenského jazyka a literatúry nedávno predstavil významný slovenský jazykovedec Ján Findra (2012), ktorý poukazuje na alarmujúce nedostatky v príprave maturitných testov. Sledujúc odborný diskurz i na základe rozhovorov s kolegami lingvodidaktikmi sa domnievam, že viacero z uvedených slovenských problémov je aktuálnych aj v Českej republike (porov. napr. Čechová, 2011–2012; 2012, s. 169–261).

Nechcem, aby toto moje zamyslenie nad potrebou osobnostného nasadenia učiteľa materinského jazyka pri napĺňaní zmyslu vyučovacieho predmetu pôsobilo ako boj s veternými mlynmi. Ostanem teda pri tom, čo mám možnosť čiastočne sama ovplyvniť pri vzdelávaní budúcich učiteľov. Mojm osobným presvedčením je potreba pripraviť kriticky mysliaceho učiteľa, ktorý bude o zmysle a naplní svojej práce uvažovať nezávisle, ale vždy podľa predpokladov a potrieb svojich žiakov. Učiteľa, ktorý nebude sklzávať k prakticismu, teda odučím, len čo nevyhnutne musím, s čo najmenšou námahou, podľa možností presne podľa učebnice. Učiteľa, ktorý bude chápať, že rozvíjanie komunikačnej a literárnej kompetencie žiaka musí vychádzať z aktuálnych a spoľahlivých konceptuálnych východísk, ktoré si osvojí neustálym sledovaním odbornej literatúry a sebazvdelávaním. Učiteľa, ktorý zaujme pozitívny postoj k tomu, ak lingvodidaktici navrhnu koncepciu aplikácie nového smerovania v lingvistickom výskume do kurikula materinského jazyka,² a ak aj daná koncepcia nebude momen-

2 O návrh aplikácie princípov kognitívnej lingvistiky vo vyučovaní materinského jazyka v primárnej edukácii sa pokúšame v práci Liptáková (2012).

tálne zahrnutá do štátneho vzdelávacieho programu, dokáže ju transformovať do školského alebo do svojho individuálneho vzdelávacieho programu.

Uvedené žiaduce zameranie vysokoškolskej prípravy učiteľa materinského jazyka môžem konkretizovať skúsenosťami z výučby predmetu didaktika slovenského jazyka a literatúry na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Ako vyplýva z názvu predmetu, je v ňom integrovaná tak didaktika jazyka a slohu, ako aj didaktika literárnej výchovy. Konceptčne pri výučbe vychádzame z kolektívne spracovanej vysokoškolskej učebnice *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie* (Liptáková et al., 2011). Praktickým výstupom didaktickej prípravy študenta a súčasťou ústnej skúšky je prezentácia vlastného integrovaného edukačného projektu, v ktorom majú byť cielene a zmysluplne prepojené všetky tri zložky vyučovacieho predmetu. Na takýto spôsob didaktického uvažovania pripravujeme študentov aj napriek tomu, že v súčasnom kurikule i v oficiálnych učebniciach sa integrované vyučovanie jazykovej, komunikačno-slohovej a literárnej zložky realizuje len obmedzene. Podporovaním *iného* premýšľania o spôsobe vyučovania materinského jazyka sa práve snažíme o istú nadčasovosť didaktickej prípravy, pričom za hlavné kritérium spoľahlivosti daného postupu považujeme rešpektovanie aktuálnych psychodidaktických a lingvodidaktických východísk. Didaktickú flexibilitu študenta podporujeme i pri realizácii štátnej skúšky zo slovenského jazyka a literatúry s didaktikou, ktorej súčasťou je obhajoba integrovaného edukačného projektu.³ Je pravdou, že uvedený spôsob prípravy učiteľa materinského jazyka má svoje úskalia. Niektorým študentom robí vlastné edukačné projektovanie problémy, dávajú prednosť hotovým návodom spracovania učiva podľa učebnice alebo „otrocky“ kopírujú modelové edukačné projekty. Problémy nastávajú i pri konfrontácii študenta s inou praxou vyučovania v základnej škole. Podľa môjho názoru, dôležitejšia je však dlhodobšia perspektíva nastavenia myslenia budúceho učiteľa podľa potrieb žiaka a podľa potrieb didaktickej transformácie aktuálnych vedných východísk.

Flexibilita ako kvalita myslenia i správania učiteľa je veľmi dôležitá aj z dôvodu, ktorý sme spomínali v úvode zamyslenia, že vonkajšie okolnosti, ktoré ovplyvňujú jazykovo-komunikačnú edukáciu, podliehajú pomerne častým zmenám a učiteľ sa musí s nimi vyrovnáť tak, aby z toho profitovali jeho žiaci. A práve nevyhnutnosť systematického odborného postgraduálneho vzdelávania učiteľa, ale aj potreba odstraňovania individuálnych učiteľských bariér vo vzdelávaní žiaka je už dlhší čas akcentovaná a presvedčivo argumentovaná v lingvodidaktickej koncepcii M. Čechovej (naposledy 2012, s. 250–261). Výstižne to vyjadruje autorkino tvrdenie, že „škola bola, je a bude taká, aký je učiteľ“ (s. 254).

Kolegovia pripravujúci budúcich učiteľov materinského jazyka budú asi so mnou súhlasiť, že príprava teoreticky i prakticky dobre vyzbrojeného a navyše flexibilného

3 Edukačné projekty si študenti pripravujú vopred, približne pol roka pred štátnou skúškou. Ich úlohou je vybrať vhodné literárne texty patriace k trom vybraným žánrom a podľa predtým osvojeného didaktického postupu zostaviť edukačné projekty s integráciou jazykovej, komunikačno-slohovej a literárnej zložky. V hodnotení projektu sa premieta vhodnosť výberu textu, adekvátnosť metodického postupu a odôvodnenosť zvoleného spôsobu integrácie zložiek predmetu.

učiteľa nie je v súčasných podmienkach vysokoškolského vzdelávania v našich krajinách vôbec ľahká. Častý je utilitaristický prístup študenta, teda hľadanie cesty ľahšieho odporu, robím, len čo nevyhnutne musím, aby som fakultu doštudoval. Študentov, ktorí sú *iní*, ktorí sa už počas štúdia osobnostne profilujú na tých prepotrebných odvážnych a zaujatých učiteľov, žiaľ, nie je veľa. Ale to by som už otvorila ďalšiu tému, že *nie je študent ako študent...*

LITERATÚRA:

- ČECHOVÁ, Marie (2011–2012): Zrušíme nejen větné rozbory? *Český jazyk a literatura*, 62, s. 237–241.
- ČECHOVÁ, Marie (2012): *Řeč o řeči*. Praha: Academia.
- ĎURÍČKOVÁ, Mária (1995): *Nie je škola ako škola (nie je žiak ako žiak)*. Bratislava: Mladé letá.
- FINDRA, Ján (2012): Maturita 2012 a ako ďalej. *Kultúra slova*, 46, s. 137–144.
- KOMENSKÝ, Jan Amos (2004): *Didaktika analytická* [upravila R. Váňová, poznámkami doplnili Z. Rosecká a M. Kostečková]. Brno: Tvořivá škola.
- LIPTÁKOVÁ, Ludmila et al. (2011): *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- LIPTÁKOVÁ, Ludmila (2012): *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- LIPTÁKOVÁ, Ludmila (v tlači): Sloboda a zodpovednosť v jazykovej edukácii žiaka primárnej školy. In: *Svoboda jazyka — jazyk svobody*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- ŠMEJKALOVÁ, Martina (2011): O výchově školními učebnicemi českého jazyka. *Studie z aplikované lingvistiky / Studies in Applied Linguistics*, 1, s. 169–171.

Ludmila Liptáková | Katedra komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove
<Ludmila.Liptakova@pf.unipo.sk>