



UNIVERZITA MATEJA BELA  
BANSKÁ BYSTRICA  
FILOLOGICKÁ FAKULTA

**Július Lomenčík**

**REGIONALIZMUS**  
**PROSTRIEDOK KOMUNIKÁCIE V ŠKOLE**

**Banská Bystrica**  
**2000**



**UNIVERZITA MATEJA BELA BANSKÁ BYSTRICA  
FILOLOGICKÁ FAKULTA**

**Katedra slovakistiky**

**JÚLIUS LOMENČÍK**

**REGIONALIZMUS  
PROSTRIEDOK KOMUNIKÁCIE V ŠKOLE**

**Banská Bystrica  
2000**



Recenzenti: doc. PaedDr. Pavol Odaloš, CSc.  
doc. PaedDr. Vladimír Patráš, CSc.

© Július Lomenčík 2000

## O B S A H

Úvod .....	4
1. Teoretické východiská projektovej metódy	
1.1 Projektová metóda ako integrovaný model vyučovania .....	6
1.2 Regionalizmus ako projekt vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry .....	18
1.3 Projekt „Využitie regionálnych prvkov vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry“	
1.3.1 Projektová iniciatíva, zámer .....	23
1.3.2 Ciele projektu .....	30
1.3.3 Projektové plánovanie .....	36
2. Modelové komunikačné situácie	
2.1 Predstavenie obce .....	38
2.2 Ľudová slovesnosť v miestnych prejavoch	
2.2.1 Výskum miestnych prejavov ľudovej slovesnosti	40
2.2.2 Prezentácia prejavov ľudovej slovesnosti .....	43
2.3 Próza ľudovej slovesnosti	
2.3.1 Miestna povesť v autorskom spracovaní .....	51
2.3.2 Rozprávka tradovaná v regióne .....	61
2.4 Literárna tvorba regionálnych autorov	
2.4.1 Interpretácia vekuprimeranej lyrickej básne .....	66
2.4.2 Interpretácia reflexívnej básne .....	73
2.4.3 Interpretácia memoárovej prózy .....	84
2.5 Regionálna literárna exkurzia	
2.5.1 Prvá fáza – príprava exkurzie .....	95
2.5.2 Druhá fáza – realizácia exkurzie .....	97
2.5.3 Tretia fáza – využitie výsledkov exkurzie.....	99
Záver .....	105
Resümee .....	106
Literatúra .....	107



## Ú V O D

V našich podmienkach sa po spoločensko-politických zmenách vytvoril priestor pre tvorivé hľadanie, objavovanie a uplatňovanie účinnějších spôsobov vyučovania aj slovenského jazyka a literatúry s posilnením komunikatívneho princípu. Nové „vetry“ nabádali a permanentne stále viac zdôrazňujú zintenzívniť integračné snahy všetkých zložiek predmetu s cieľom pestovať jazykovú kultúru nácvikom ústnych i písomných komunikátov. Takéto tendencie umožňujú poznávať viac funkčnosť jazyka pri osvojovaní si živej reči. Zároveň však musí byť vyvážený pomer medzi komunikatívnym a kognitívnym hľadiskom zvlášť na úrovni základného vzdelávania pri preberaní kmeňového učiva.

Jeho osvojenie na primeranej úrovni vytvára priestor aj pre alternatívne koncepcie, ktoré je možné uviesť do výchovno-vzdelávacieho procesu napríklad prostredníctvom projektového vyučovania. To umožňuje sledovať popri obsahu vzdelávania aj ciele, metódy a prostriedky vyučovania, pričom smeruje ku komplexnosti získavania poznatkov na báze medzipredmetovej, ale i medzizložkovej integrácie. V takto humanisticky orientovanom vyučovaní nejde o sumár poznatkov, ale skôr o rešpektovanie psychologických zákonitostí osobnosti žiaka. V pedagogickej praxi to znamená odstránenie encyklopedickosti a verbalizmu a vytváranie platformy i pre „neučebnicové“ poznatky a zážitky. Prípadne, ako to zdôrazňujú i autori „Milénia“, dať šancu i pre slobodný výber učiteľa, alebo žiakov. Vytvorenie slobodného prostredia umožní zavádzať do vyučovania napr. i regionálne prvky, ktoré komplexne sumarizujú poznatky zo všetkých zložiek predmetu vo vzájomnej integrácii a prepojení.

V týchto dimenziách obsahuje práca konkrétne komunikačné aktivity s využitím práve regionálneho materiálu. Tvoria isté modelové situácie realizované vo forme projektu, v ktorom je spracovaných niekoľko kreatívnych podnetov pre prácu so žiakmi 9. ročníka základnej školy. Takto spracovaný konkrétny inventár regionálnych prvkov s istým metodickým náterom nie je hotovým receptom, prípadne akousi dogmou, ale skôr istým návodom, podnetom k aktívnej diskusii zameranej na skvalitnenie výchovy a vzdelávania slovenského jazyka a literatúry na druhom stupni základnej školy.

Východiskom k spracovaniu témy sa pre autora stal slovesný materiál zozbieraný výskumom v novohradskej obci Málinec v rokoch 1992 – 1998. Výsledky sú v prevažnej miere zachytené v národopisnej knižnej publikácii *Hor` Málinec iden* (Mošovce, 1998, 85 s.). Stali sa fundamentom, ktorý s využitím rôznych netradičných metód a techník je rozpracovaný v duchu projektového plánovania do piatich základných častí. Tvoria jadro práce, ktorej teoretická základňa sa opiera o základné piliere osobnostnej, humanistickej a holistickej orientácie pedagogiky smerujúcej k integrovaným a projektovým modelom výchovno-vzdelávacieho procesu. Ich zázemím je myšlienka o koncentrácii učiva ako istého ústredného motívu, či jadra prepojenia životnej reality a učebnej látky. Projekt tak predstavuje konkrétnu aktualizáciu spájania kognitívnej a emocionálnej stránky osobnosti, čiže umožňuje učiteľovi spájať objasňovanie a vysvetľovanie vzdelávacích javov s využitím názorných a citových faktorov.



## 1. Teoretické východiská projektovej metódy

### 1.1 Projektová metóda ako integrovaný model vyučovania

Pojmom projekt všeobecne označujeme návrh (plán) na uskutočnenie určitého zámeru, spolu s určením spôsobu jeho realizácie. Ako metóda sa v súčasnosti využíva v rôznych koncepciách, kde tvorí ich dôležitú súčasť. Vo výchovno-vzdelávacom procese projektová metóda tvorí stále viac špecifickú koncepciu vyučovania. Predmetom pedagogického projektu môžu byť inovácie v zavedení novokoncepovaných študijných odborov, v zameraní vyučovacích predmetov, ale aj zmeny v učebných plánoch, učebných osnovách vyučovacích predmetov, zmeny v obsahu učiva, v procese vyučovania (metódy, formy, organizácia), zmeny v uplatňovaní didaktickej techniky a učebných pomôcok, v zavedení medzipredmetového projektovaného vyučovania (integrácia predmetov) a pod.

História projektov siaha až do začiatku 20. storočia, k pragmatickej pedagogike a jej poňatiu pracovnej školy. V roku 1918 rozpracoval W. H. Kilpatrick projektovú metódu ako cestu osvojenia poznatkov a riešenia problémov. Podľa nej sa majú žiaci v škole učiť predovšetkým konkrétnou činnosťou, vlastnou aktivitou. Vyučovanie pod vedením učiteľa má žiaka podnecovať k tomu, aby bol iniciovaný v plánovaní, uskutočňovaní a hodnotení svojich činností smerujúcich k zvládnutiu úlohy podľa stanoveného cieľa. Plné rozvinutie projektovej metódy nastalo najmä v posledných desaťročiach. Oproti pragmatizmu viac zdôrazňuje tzv. konceptualizáciu a skutočnosť, že svet poznania popri akcii (praxi) predstavuje aj pojmy a metodologické myslenie.

V záujme pružného reagovania na podnety vedy, praxe a trhu práce, na požiadavky a záujmy žiakov je nevyhnutné, aby v súčasnosti školy aj na úrovni základného vzdelávania rozhodovali o vzdelávacích programoch vzhľadom na miestne podmienky – ich tradície, potreby a možnosti. Jednou z alternatív k tradičnej škole je v zmysle humanistickej orientácie poskytnutie priestoru na realizovanie projektu o využívaní regionálnych prvkov vo vyučovaní jednotlivých predmetov, v našom prípade slovenského jazyka a literatúry. Práve tento predmet je živnou pôdou k splneniu kľúčového zamerania projektového vyučovania – integrácie.

Darí sa to dosiahnuť nielen na úrovni prepojenia jednotlivých zložiek (literárnej, jazykovej a slohovej) a využívania medzipredmetových vzťahov (predovšetkým s dejepisom a etickou výchovou), ale integruje aj žiakov v spoločnej činnosti; myslenie, intuíciu, telo, city, zmysly a vôbec školu so svetom. V týchto intenciách môže vzniknúť vzdelávaci program ako prostriedok dosiahnutia projektových zámerov didaktického (individuálneho) projektovania – plánu učenia, čiže vrátenie školy a žiaka ku skutočnému vzťahu k poznaniu.

Tvorbu projektov na úrovni školy si vynútil rozpor, ktorý po spoločensko-politických zmenách roku 1989 nastal medzi spoločenskými potrebami a potrebami subjektov vzdelávania. V období reálneho socializmu dosť silno prevládala orientácia s prevahou informatívnej, poznatkovej funkcie obsahu vzdelávania. Vlastný proces učenia väčšinou nebol riadený vyučujúcim tak, aby zo strany žiakov išlo o aktívne učenie sa prostredníctvom činností, ktorých najdôležitejším cieľom je rozvíjanie poznávacích funkcií. Neznamená to, že v tomto období neboli formy aktívneho učenia známe, ale neobjavovala sa tak masívna snaha dostať tieto formy do bežného vyučovacieho procesu. Podľa Rogersa (1998) vyučovanie pre väčšinu učiteľov znamenalo udržiavanie poriadku v triede, predkladanie faktov pomocou výkladu alebo učebníc, skúšanie a známkovanie. Žiaci pracovali na tom, čo predložil a žiadal učiteľ, ktorý pevne ovládal disciplínu. Určoval kto, kedy, kde, ako a čo bude hovoriť, len zriedkavo dovolil žiakom participovať na obsahu vyučovacej hodiny. Takúto direktívnosť možno označiť až za manipulatívnu, čiže išlo o „*zaobchádzanie učiteľa so žiakom ako s predmetom a nie ako so svojbytným subjektom*“ (Vyskočilová, 1990-91, s. 45). J. Mareš uvádza tri najdôležitejšie výsledky takéhoto poňatia výchovy: „*znižovanie hodnoty človeka, ignorovanie človeka ako individuality, manipulovanie s človekom proti jeho vôli*“ (1991, s. 7 – 8).

Tento systém sa orientuje na priemerného žiaka s cieľom sprostredkovať mu určitú, osnovami predpísanú sumu poznatkov, ktoré by mal byť schopný zreprodukovať. Ku každému javu, ktorý je predmetom štúdia sa pristupuje dogmaticky, jednostranne. Na otázku je možná iba jedna odpoveď, lebo všetko je raz navždy dané, nemenné. Pri takomto systéme žiak čoskoro zisťuje, že na to, aby sa zapáčil učiteľovi a rodičom, netreba predpísanú látku ovládať, ale stačí len zreprodukovať to, čo obsahujú predpísané učebnice. Učiteľ sa veľmi neusiluje upozorňovať na ďalšie zdroje vedomostí a nevedie žiaka k tomu, aby ich hľadal, resp. aby



sám za ním po informácie o čerpaní nových poznatkov prichádzal. Žiak jednoducho nie je vedený k samostatnej tvorivej práci.

V tomto smere z pohľadu predmetu slovenský jazyk a literatúra, konkrétne jeho literárnej zložky sa viacmenej vychádza z formálneho poznania – dejiny literatúry ako oboznamovanie s pamiatkami národnej a svetovej literatúry, s biografickými a literárnohistorickými faktami, alebo informácie o súčasnom literárnom procese a pod. Literatúra sa často chápe ako priamočiara ilustrácia všeobecných dejín, ekonomiky, národných a sociálnych zápasov, morálky. Literárne dielo sa neraz zužuje na vonkajšiu tému, obsah, ideu. Hlavná vec, aby žiak vedel, „čo chcel autor povedať“. Jeho poznanie predmetu sa redukuje na povrchnú prehľadnosť, prehľadnú povrchnosť, na parafrázovanie fabuly, obsahu, prerozprávania deja, na formálne vedomosti, extenzívne poznatky, informácie: súpisy mien, názvy kníh, životopisov spisovateľov, údaje, dátumy, fakty, témy. Obsahy (či obsahizmus) zastupujú „znalosť“ umenia, pokrývajú ho ako predmet, jeho komplexnosť, jeho zmysel a význam pre jednotlivca a spoločnosť.

Celkovo možno zhrnúť, že výchovnovzdelávací proces v týchto podmienkach je založený na preceňovaní spoločenských požiadaviek, na prehliadaní konkrétneho človeka a podceňovaní úlohy jeho aktivity vo vlastnom rozvoji. Takéto vzdelávanie a výchova v zmysle formovania je založené na pôsobení zvonku do vnútra, teda žiak si má predovšetkým zvnútorňovať vopred stanovené ciele, obsahy a normy a prijať ich za svoje.

Podľa Ivana Tureka takéto vyučovanie (v najnovšej pedagogickej terminológii označované ako tradičné) už nemôže plne zabezpečiť prípravu mládeže na život v 21. storočí, ktorý sa bude vyznačovať búrlivými zmenami, napr. rýchlym tempom inovácií v technológiách, najmä informačných, globalizáciou sveta prinášajúcou so sebou aj celosvetové problémy a pod. Bude preto nevyhnutné, aby si žiaci osvojili aj trvalejšie hodnoty ako množstvo informácií, ktoré sa nielen rýchlo zabúdajú, ale sa aj čoraz rýchlejšie menia. Do popredia sa preto dostáva rozvoj tvorivých schopností – schopnosť racionálne a efektívne sa učiť, flexibilne sa prispôbovať meniacim sa podmienkam života a myslieť kriticky. To znamená vedieť samostatne hodnotiť informácie, myšlienky a vo svojej činnosti ich správne využívať, čiže vedieť posúdiť fakty z rozličných hľadísk, posudzovať ich pravdivosť, hodnotu a určovať ich celkový význam z hľadiska potrieb a zámerov. Napokon aj prežitie bežného dňa v súčasnom modernom svete si žiada určitý stupeň tvorivosti: „*Tyto malé akty tvorivosti, ačkoli se liší ve svém rozsahu,*

*nejsou svojí povahou odlišné od mohutných kroku vpřed, které učinil Einstein. Kreativita je samozřejmostí při poznávání, nikoli esoterickým darem, odkazem pro několik málo vyvolených“* – (Dacey, Lennon, 2000, s.14). Budúcnosť si preto žiada intenzívnejšie rozvíjať vyššie poznávacie funkcie (otvorené vnímanie sveta, fantázia, hodnotiace myslenie, obrazotvornosť, intuícia, predstavivosť, fluencia, flexibilita, originalita myslenia) aj preto, lebo počítače a pamäťové umelé systémy v mnohom nižšie poznávacie procesy nahradia alebo ich aspoň odbremenia. Ekonomická integrácia takto determinuje model vzdelávania vychádzajúci z individuálneho prístupu k žiakovi, zo symetrickej komunikácie medzi učiteľom a žiakom a z poznávacej aktivity žiaka. Pri uplatnení tohto modelu možno hovoriť o umení vzdelávania, čiže umení viesť dialóg, skúmať problém z rozličných aspektov a vidieť pluralitu pravdy.

Potrebné je pritom zasiahnuť aj osobnosť žiaka, najmä jeho mimopoznávaciu oblasť nesúcu niekedy názov „afektívna“. Je rozhodujúcou z aspektu smerovania žiakovej osobnosti od deštrukcie ku svojmu progresu. Školské prostredie by malo viesť k tomu, aby „*sme žiaka učili tiež ľudskosti a nielen múdrosti*“ (Zelina, 1992-93, s. 4). K tomu je potrebné podľa autorov projektu „Milénium“ rozvíjať „*vyššie motívy (metamotiváciu), emocionálnu inteligenciu, prosociálne správanie a formovať ušľachtilé hodnoty ako sú láska, úcta, rešpekt, rovnosť, bratstvo, čestnosť, vzájomná pomoc a spolupráca*“ (Rosa, Turek, Zelina; 2000, s. 3). Len tak sa môže škola v duchu Komenského odkazu stať „*dielňou ľudskosti*“ kultivujúcou osobnosť, ktorá „*bude schopná produkovať múdrosť, dobro a krásu, ktorá bude spôsobilá prekonávať stresy, záťaž a konflikty moderného sveta nového tisícročia*“ (Tamže, s. 4).

Dôvody, pre ktoré sa všeobecne požaduje zmena výchovy a vzdelávania človeka možno rozdeliť na tri základné okruhy:

1. Globálne problémy ľudstva.
2. Potreba duchovnej a mravnej obrody spoločnosti.
3. Kritika školy z hľadiska naplňovania jej základného poslania najmä z pozícií žiaka.

Takto ponímaná zmena ukazuje, že humanizácia výchovy a vzdelávania nie je len módnym trendom, ale nevyhnutnou podmienkou skvalitnenia života človeka. V systéme výchovy a vzdelávania je to proces zmien, ktorý má



- dimenziu vzťahovú (zmena postoja subjektu výchovy k vychovávaným)
- dimenziu cieľovú (nové smerovanie výchovy a vzdelávania)
- dimenziu obsahovú (tomu zodpovedajúci obsah výchovy a vzdelávania)
- dimenziu procesuálnu (úprava podmienok a prostriedkov výchovy a vzdelávania).

Osobnostná a humanistická orientácia vo výchove sa tiahne celou pedagogikou 20. storočia počnúc reformnou pedagogikou až po súčasné pedagogické koncepcie. Zvlášť výrazne sa humanistický prístup začal uplatňovať od 50. – 60. rokov 20. storočia pod vplyvom prudkej technizácie sveta a jeho globálnych premien.

Osobnostná orientácia výchovy zdôrazňuje jedinečnosť žiaka, uznanie jeho hodnoty ako človeka, ktorý si ako taký zasluhuje pozornosť i dôstojnosť bez ohľadu na jeho momentálny stav. Cieľom je vychovať autentickú osobnosť, ktorá dokáže pozitívne a zodpovedne čoraz viac riadiť svoj vlastný život, a stále menej potrebovať byť vychovávaná.

Tento osobnostný (J. E. Houston), resp. humánno-osobnostný (Š. A. Amonašvili) prístup sa venuje predovšetkým problematike rozvíjania vzťahov človeka k sebe samému a k iným ľuďom, teda personálnej a sociálnej dimenzii vzdelanosti, a to z hľadiska kognitívnej, afektívnej ako aj psychomotorickej stránky. Predmetom záujmu sú najmä dva procesy rozvoja človeka, v ktorých má učiteľ žiakovi pomáhať. Ide o proces jeho personalizácie (t.j. stávanie sa osobnosťou) a socializácie (t.j. stávanie sa členom society, komunity) – ich vzájomný vzťah.

Humanistická orientácia výchovy na základe psychológie A. H. Maslowa a C. Rogersa sa usiluje rozvíjať osobnosť prostredníctvom aktivizácie jej vnútorných síl. Podľa nej city a prežívanie žiaka sú dôležitejšie ako čisté rozumové posudzovanie. Zdôrazňuje afektívne (citové, vôľové a vzťahové) aspekty, ktoré treba rozvíjať, pretože uľahčujú a podnecujú učenie.

Základné atribúty týchto orientácií výchovy sú teoretickými východiskami praktickejšie modifikovaných modelov vzdelávania a výchovy: otvorené vyučovanie, dramatická výchova, globálna (holistická) výchova.

Otvorené vyučovanie – je charakterizované:

- otvorenosťou voči žiakom – podpora rozvoja jedinečnej osobnosti sa realizuje prostredníctvom individualizácie vyučovania (osobné pracovné tempo, vlastný poznávací štýl, rešpektovanie záujmov žiaka). Podpora sebarozvoja žiaka sa realizuje plánovaním, priebehom, hodnotením učebnej činnosti podľa jeho vlastného výberu;
- otvorenosťou voči okoliu, svetu – škola je súčasťou života a naň žiaka pripravuje, životné problémy učí žiaka riešiť vlastným rozhodnutím, komunikáciou, kooperáciou. Základné formy vyučovania sú práca v kruhu, slobodná práca, projekty, týždenné plány práce.

Dramatická výchova – pre túto špecifickú metódu osvojovania si vedomostí sa v školskom prostredí používa pojem tvorivá dramatika. Cieľom je rešpektovanie jedinečnosti každého žiaka. Využíva prežívanie (ako subjektívny stav žiaka), interpretáciu (ako autentický pohľad na svet), sebareflexiu (sebapoznávanie ba sebauvedomovanie osobnosti) ako predpoklady sebarozvoja. Organizácia vyučovania spočíva v navodzovaní a riadení určitých situácií a dejov, v organizovaní projektov, v ktorých žiak prežíva a získava skúsenosti, objavuje svet. Základnými prostriedkami tvorivej dramatiky sú dramatická hra a improvizácia.

V dramatickej hre pedagóg nastolí úlohu, alebo vysvetlí dramatickú situáciu a potom nechá žiakov samostatne pracovať. Po ukončení nasleduje rozhovor a analýza. Dramatická hra má dve vzájomne prepojené zložky: imitačnú a tvorivú.

Improvizácia predstavuje schopnosť žiaka vniesť do hry nové prvky, ktoré danú hru posúvajú na kvalitatívne vyššiu úroveň.

Globálna (holistická) výchova – je súčasná aktuálna koncepcia, ktorej cieľom je pochopenie globálnej (celostnej) povahy sveta a rozvoj globálnej osobnosti. Jej teoretické základy sformulovali David E. Pike a Grahan Selby iba koncom 80-tych rokov v 20. storočí. V roku 1992 založili na Pedagogickej fakulte Univerzity Toronto Medzinárodný ústav pre globálnu výchovu (IIGE), úlohou ktorého je rozvoj globálnej výchovy v medzinárodnom meradle, a to pomocou kurzov, tvorby učebných osnov, výskumu a podpory spolupráce.

Snaží sa vyzbrojiť žiakov vedomosťami, schopnosťami a postojmi pri riešení globálnych svetových problémov (životné prostredie, ľudské práva a i.). Žiaci pracujú v skupinách, vyučovacie jednotky sú časovo dlhé



podľa potreby a obsahu, problémy sa skúmajú prežívaním a všetkými zmyslami, sledovaním vlastných pocitov a priamych skúseností prežitých pri práci v teréne, na exkurzii. Využíva sa predstavivosť, intuícia, snaha tvorivo a aktívne ovplyvniť životnú situáciu. Z metód sú najčastejšie didaktické a simulačné hry, diskusné aktivity, inscenácie, verejno-prospešné aktivity, realizácia projektov.

Ciele globálnej výchovy sformulovali G. Pike a D. Selby (1994). Podľa nich žiak by sa mal naučiť:

- myslieť systémovo (komplexne),
- porozumieť systémovej (globálnej) podstate sveta,
- holisticky chápať vlastné schopnosti a možnosti (t.j. uvedomiť si a rešpektovať, že telesná, citová, rozumová i vôľová zložka osobnosti sú rovnocenné a vzájomne sa dopĺňajú),
- poznať a rešpektovať, že neexistuje iba jeden pohľad na svet,
- prijímať a uznávať aj iné pohľady na svet,
- uvedomiť si a pochopiť globálne podmienky, rozvoj a trendy v súčasnom svete,
- chápať pojmy spravodlivosť, ľudské práva a zodpovednosť a aplikovať ich v globálnom kontexte,
- orientovať sa na budúcnosť vo svojom vzťahu k Zemi,
- uvedomiť si, že rozhodnutia, ktoré prijíma a činy, ktoré vykonávajú ako jednotlivci alebo členovia skupiny, budú mať vplyv na globálnu prítomnosť i budúcnosť,
- osvojiť si schopnosti potrebné k politickému a sociálnemu konaniu, vedúcemu k efektívnej účasti na demokratickom rozhodovacom procese na všetkých úrovniach,
- pochopiť, že učenie i osobný rozvoj je nepretržitá cesta bez určitého konečného bodu,
- pochopiť, že nové veci sú síce oživením, ale sú aj riskantné.

Globálna výchova sa realizuje na základe týchto princípov:

- súlad obsahu a formy (metódy, organizačné formy a materiálne prostriedky vyučovania závisia od obsahu učiva a cieľov),
- realizácia rôznych uhlov pohľadu,
- vyváženosť citovej a rozumovej zložky vyučovania (klásť dôraz najmä na: kongruenciu-opravdivosť, úprimnosť vo vzťahoch učiteľ-žiak i žiak-žiak, akceptáciu žiaka učiteľom, dôvera k žiakovi, uznávanie a rešpektovanie jeho pocitov a postojov, empatiu),

- orientácia na trvalejšie výsledky vyučovacieho procesu (rozvoj kognitívnych schopností, motivačnej, citovej a hodnotovej sféry, komunikačných schopností, tvorivosti, schopnosti učiť sa a pružne sa prispôbovať rýchle sa meniacim podmienkam života),
- kladný vzťah k sebe a k druhým,
- aktivita a tvorivosť učebno-poznávacej činnosti žiakov,
- kooperatívny prístup,
- učenie sa cez zážitky.

Z prvkov osobnostnej, humanistickej a holistickej orientácie pedagogiky vychádzajú rôzne celostné, integrované a projektové modely výchovy, ktorých nosné myšlienky sú:

- a) škola musí vychovávať samotným životom – prejavuje sa to v orientácii vzdelávania na každodenné potrebné zručnosti i na riešenie svetových problémov (ochrana prírodného i kultúrneho životného prostredia a i.). Vyberajú sa učebné obsahy zo života, využívajú sa všetky zdroje poznania. Preferuje sa učenie skúsenosťou, teda prežívaním a praktickou činnosťou (praktické činnosti, exkurzie v teréne, návštevy múzeí, rôznych pracovísk). Vyučovanie prebieha v úzkom vzťahu s okolím – rodinou, spoločenským prostredím. Trieda je riadená demokratickým spôsobom za spoluúčasti žiakov vo všetkých etapách učenia, uplatňuje sa demokracia v spolurozhodovaní a riešení konfliktov. Zdôrazňuje sa rozvoj spolupráce ako podmienky existencie človeka (tímová práca).
- b) orientácia na osobnosť žiaka – podporovať jeho subjektivitu, jeho podiel na tvorbe vzdelávacieho programu, včlenenie osobnej dimenzie do obsahu vzdelávania (vlastné skúsenosti, vlastná tvorba). Uplatňuje sa požiadavka celostnosti rozvoja osobnosti, jednota myslenia, cítenia a konania (splývavá výchova). Dôraz je na prežívaní a spoluprežívaní s ostatnými (spojenie osobnostnej a sociálnej výchovy ako výraz celostnosti).
- c) obsah vzdelávania – má nadpredmetový, integrovaný charakter. Zdôrazňuje sa potreba rešpektovať globálne vnímanie skutočností žiakom, udržiavanie vedomia celku a súvislostí. V obsahu nie sú zahrnuté iba „učebnicové“ vedomosti, je orientovaný na vedomosti životné, ako i schopnosti a zručnosti, a preto nemôže byť rozdelený do oddelených vyučovacích predmetov.



d) úloha učiteľa je neustále sa zdokonaľovať ako človek, pretože učí životu. Prvotné nie sú jeho „predmetové“ vedomosti, ale ľudské kvality (vlastné sebapoňatie, vnímanie druhých, citlivosť k individuálnym a skupinovým potrebám, tvorba dobrých vzťahov, dobrá atmosféra triedy), jeho hodnotová orientácia, schopnosť tvoriť a inovovať, rešpektovať žiaka z rôznych uhlov pohľadu. Veľmi dôležitá je schopnosť učiteľa previesť potrebný obsah vyučovania do zodpovedajúcej metódy, ktorá umožní žiakom objavovať obsah samostatne.

Tieto myšlienky sa uplatňujú ako základné v niektorých variantoch humanistickej pedagogiky, a tými sú aj integrované vyučovanie (confluent education), celostná pedagogika (Geställpädagogik) a projektové vyučovanie.

Integrované vyučovanie G. Browna sa opiera o psychologické a psychoterapeutické koncepcie s cieľom spájania emocionálnych a kognitívnych aspektov vo vyučovaní. Usiluje sa o včleňovanie osobných dimenzií, zážitkov a skúseností do existujúceho kurikula, čiže Brown si praje, „aby žiaci chceli žiť v otvorenej demokratickej spoločnosti nie preto, že im to niekto povedal, ale preto, že pocítili autentický kontakt s tými, ktorí tvoria spoločnosť a pocítili otvorenú komunikáciu vo vnútri spoločnosti“ (citované podľa Skalkovej, 1993/94, s. 3).

Projektové vyučovanie – je koncepcia, v ktorej je projektová metóda hlavnou metódou vyučovania. Učiteľ aj žiak môžu pri nej plne uplatniť všetky svoje schopnosti spôsobom, pri ktorom sa neodovzdávajú poznatky v hotovej forme. Základným znakom projektovej stratégie v totalitnom systéme bola centralizovanosť učebných plánov a osnov ako záväzných pedagogických dokumentov, ktoré boli mechanicky transformované do konkrétneho vyučovania priamo učiteľom. Neumožňovali mu ich modifikáciu v záujme špecifických potrieb žiakov, efektívnosti vyučovania, podmienok vzdelávania a pod. Takto vytvorené učebné osnovy boli pre väčšinu učiteľov „dopravným poriadkom“. Neumožňovali pružné reagovanie na zmeny potrieb v živote a v praxi, na požiadavky a záujmy žiakov, na zmeny vo využívaní aktivizujúcich metód práce učiteľa a pod.

V súčasnosti preto zásadnou požiadavkou tvorby pedagogického projektu je jeho komplexnosť. Pri tvorbe vzdelávacieho programu sa nemôže sledovať len obsah vzdelávania, ale aj ciele, žiaci, organizácia, metódy a prostriedky vyučovania, a to vo vzájomných súvislostiach. Zo strany učiteľa si to vyžaduje neustále prehodnocovať svoju prácu, hľadať cesty ako vystúpiť zo stereotypu, nebáť sa používať nové metódy, ale ani redukovať rozsah učiva. Z učebnej osnovy preto učiteľ vyberie učivo z hľadiska cieľov, schopností žiakov, spôsobu osvojenia učiva a podmienok vyučovania, s orientáciou na činnosť žiaka a proces jeho aktívneho učenia. Takto orientovaná je projektová metóda vyučovania s uplatňovaním humanistického prístupu k žiakom, ktorým umožní samostatnú tvorivú prácu pri rešpektovaní ich preferovaných učebných štýlov a permanentnej realizácii spätnej väzby i objektívnym a spravodlivým hodnotením. Predmetom projektovania by mala byť hierarchia úloh, na ktoré by si učiteľ mal dať odpoveď: prečo? (ciele projektu), čo? (výber učiva), ako? (metódy a formy), ako zistiť výsledky učebnej činnosti žiakov? (spätná väzba, hodnotenie).

Zázemím projektu je myšlienka súhrne pomenovaná ako koncentrácia učiva, ktorá je „*sústredením látky alebo určitého ústredného motívu, jadra či základnej idey*“ (citované podľa Kosovej, 1996, s. 10). Zdrojom koncentrácie je životná realita, učebná látka – ich prepojenie.

Koncentračným jadrom môže byť:

- všeobecná téma
- konkrétny podnet (ak je potrebné pochopiť konkrétny jav a úlohu človeka v ňom)
- problém (ak sa prekoná, vznikne potrebný efekt)
- výchovno-vzdelávací cieľ (pri potrebe zmeny osobnosti).

Koncentráciou sa môže úplne nahradiť existencia vyučovacieho predmetu; pri zachovaní predmetov orientovať ich učivo k jednej téme, alebo len zabezpečiť medzipredmetové vzťahy niektorých predmetov.

Zmysel a ciele projektového vyučovania vyjadrujú jeho základné princípy:

- a) uspokojovanie potrieb a záujmov žiakov – aktivita, nové skúsenosti, potreba vlastnej zodpovednosti, sebarealizácia = pôsobí motivačne
- b) otvorenie sa školy širšiemu okoliu, spoločenstvu = akceptovanie aktuálnej situácie
- c) ponuka celostného poznania = interdisciplinarita



- d) sebaregulácia pri učení – žiak realizuje svoje úlohy a hodnotí = cesta k hodnoteniu a sebahodnoteniu
- e) orientácia na produkt – vlastná práca prináša konkrétne výsledky, prezentácia v škole i mimo nej = cesta k aktívnemu učeníu
- f) skupinová realizácia = učiť sa spolupracovať
- g) projekt je most spájajúci školu so životom kraja i spoločnosti.

#### Etapy projektového vyučovania

1. Projektová iniciatíva (zámer):  
formulácia východiska, jadra problému  
ujasnenie cieľov (všeobecný, špecifický)  
stanovenia rozsahu riešenia  
hlavnú úlohu má učiteľ
2. projektové plánovanie:  
vytýčenie základných tém a okruhov  
určenie činností a úloh  
iniciatívu preberajú žiaci; učiteľ je poradca, konzultant
3. Realizácia projektu:  
vlastná tvorivá práca žiakov
4. Hodnotenie projektu:  
zverejnenie a obhajoba riešenia  
analýza riešenia  
rovnocenné hodnotenie žiaka a učiteľa  
učiteľ usmerňuje prácu smerom k získaniu nových poznatkov

#### Výhody projektového vyučovania

- individuálny prístup
- rozvoj fantázie, invenčnosti
- žiak má možnosť rozvíjať svoju osobnosť, kultivovanosť svojho ducha
- podpora tvorivého myslenia a rozvoj komunikačných schopností
- potreba komplexných vedomostí
- vzájomná spolupráca učiteľa a žiakov pri riešení úlohy.

Projektová metóda vyučovania je veľmi účinnou učebnou metódou, lebo podporuje aktívne učenie zásadne meniace spôsob práce v triede. Je charakterizované podľa Leea (Lencz, 1993) participovaním – iniciatívnou a tvorivou účasťou žiakov na učebnom procese a jeho obsahu,

kooperáciou vyjadrenou interakciou a spoluprácou všetkých účastníkov tohto procesu, tvorivosťou, vyžadovaním divergentného myslenia, tvorivého riešenia problémov, spájaním racionálneho a intuitívneho myslenia a zážitkovým charakterom – je založené na skúsenosti, priamom kontakte s vecami, ľuďmi, prírodou, obsahuje uvedomovanie si vlastného prežívania a jeho reflexiu. Vyučovať formou aktívneho učenia si žiada zmeny v duchu myšlienky amerického pedagóga Johna Holta: „*Všetko, čo je potrebné urobiť, je vnieť do školy a do učebne toľko svetla, koľko len dokážeme, poskytnúť deťom toľko pomoci a vedenia, koľko potrebujú a o koľko požiadajú, počúvať s porozumením, keď sa im chce hovoriť; a potom uhnúť z cesty. Môžeme im dôverovať, že zvyšok dôjdu sami*“ (citované podľa Bekéniovej, 2000, s. 25).



## 1. 2 Regionalizmus ako projekt vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry

Úvahy o regióne a regionalizme majú už svoju tradíciu. Myslia sa pritom veci a hodnoty krajovo obmedzeného významu, ktoré sa chápu vo svojom takrečeno „krajovom bytí“, ako nižšie podlažie toho, čo chápeme v porovnaní s nimi a proti nim ako celospoločenskú či celonárodnú kultúru viazanú na kultúrne centrum či na centrálnu kultúrnu oblasť. Táto situácia má v skutočnosti aj širšie zázemie či predpolie. O regióne možno uvažovať aj v rozmere kontinentu – európske centrá a regióny, ba aj v dimenziách celého sveta. V tejto súvislosti je potrebné pred skonkretizovaním projektu o využití regionálnych prvkov vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry ujasniť si podstatu základného pojmu smerom k uvedenej problematike.

Slovo región (z lat. regio, regionis „spravovaný“ kraj) začína byť v súčasnej spisovnej slovenčine tendujúcej po modernizácii a inovácii cudzími slovami čoraz viac používané, najmä v odbornej literatúre vo viacerých významoch. O jeho menšej frekvencii v minulosti svedčí fakt, že nie je zachytené v Slovníku slovenského jazyka III (1963), ba ani v jeho doplnkoch a dodatkoch (VI, 1968). Je tam iba heslo regionálny – vzťahujúci sa na určitú oblasť; vyskytujúci sa v určitej oblasti; oblastný, krajový. No v Slovníku cudzích slov (Ivanová, Šalingová, Maniková; 1979, s. 747) je zachytené vo viacerých významoch: 1. prostredie, krajina, okrsk, oblasť, miesto, okruh; 2. vrstva vzduchu (v meteorológii); 3. časť tela (v medicíne). V súčasnosti sa slovo región v špeciálne modifikovanom základnom význame „krajina, oblasť, miesto“ využíva okrem literárnej vedy a jazykovedy (najmä v dialektológii) aj v didaktike vyučovacích predmetov výchovno-vzdelávacieho procesu.

Náplň termínu región v pôvodnom význame slova treba hľadať v starovekom Ríme, kde ustanovovali regióny v teritoriálnom zmysle. V našej národnej histórii žili župy či stolice (prípadne i diecézy) životom „pre seba“. Regionálne osobitosti spôsobovali rôzne činitele – prírodné

podmienky, historické a hospodárske pomery a i. – ktoré v priestore i čase formovali spoločenstvá ľudí na svojrázne etnické typy. Zvláštnosti, danosti, rysy a typické znaky krajiny (oblasti) bývajú preto veľmi rozmanité a spadajú do záujmovej sféry výskumu a spracovania mnohých vedných odborov, napr. geografie, biológie, geológie, ekonomiky, histórie, sociológie, etnografie, jazykovedy, literárnej vedy a pod. Náplň termínu región je preto rôzna po stránke formálnej a obsahovej, ale i kvantitatívnej a kvalitatívnej. Prírodné vedy sa snažia definovať región objektívnymi, všeobecne platnými meradlami, ktorých hodnota nie je podmienená historicky, spoločensky. Naproti tomu niektoré technické vedy a spoločenskovedné odbory používajú v definíciách regiónu väčšinou meradlá viac alebo menej subjektívne, odvodené z potrieb človeka a jeho činnosti. Všetky definície sú charakteristické svojou obsahovou labilitou, mnohoznačnosťou a neustálenosťou. Vyplýva to z povahy príslušného vedného odboru, v ktorom sa týmto pojmom prisudzuje rôzny obsah a význam. Absentuje hlavne kvantitatívne vymedzenie, lebo rozloha, teda veľkosť územia, ktoré sa za región považuje, je neurčité. Nestálosť takéhoto vymedzenia vyplýva zo skutočnosti, že región môže byť územie o rozlohe niekoľko sto metrov štvorcových, rovnako ako územie o rozlohe niekoľko sto kilometrov štvorcových.

Región (kraj) ako konkrétny pojem je používaný pre označenie určitým spôsobom ohraničeného územia zemského povrchu. Je to klasická jednotka výrazne umelej povahy, nekonvenčná a objektívne zatiaľ nedefinovaná. V našom prípade nejde však o zemepisný celok, ale o určitú ľudskú pospolitosť v istej územne ohraničenej oblasti. Je skôr historický, relatívne samostatný, daný predovšetkým ekonomickými podmienkami a od nich viacmenej priamo či nepriamo závislých podmienok sociálnych, kultúrnych a iných. Potvrdzuje to i Jozef Bartoš, keď regionalizmus spája „skôr s ľudskou aktivitou, s takým druhom spoločenských vzťahov, postojov a prejavov, ktoré sú síce podmienené objektívnymi väzbami vnútri určitej územne vydeliteľnej spoločenskej štruktúry či pospolitosti, ale odrážajú sa vo vedomí členov tejto skupiny racionálne i citovo, ako pocit príslušnosti a spolunáležitosti, v istých spoločenských postojoch, záujmoch i požiadavkách a im zodpovedajúcich činnostiach“ (1981, s. 35).

Z uvedených skutočností možno región „ako konkrétnu totalitu, v ktorej sa presadzuje územný a jazykový faktor“ (Bagin, 1979, s. 42)



označiť za vymedzený územný celok, vnútorne prepojený rôznymi spoločenskými, ekonomickými a kultúrnymi vzťahmi, na formovaní ktorých majú podiel dané prírodné podmienky a konkrétny historický vývoj. Pri bežnom používaní vsúvajú sa doň aj axiologické hodnotové konotácie: implikuje význam čiastkovosti (v zmysle časti väčšieho územného organizmu, kraja, resp. subsystému), jeho sekundárnosti voči nadradenému, rozsiahlejšiemu územnému systému, a navyše obsahuje aj význam okrajovosti, situovanosti mimo centra diania.

V demokratických podmienkach nadobúda regionalizmus nové kvality, pretože sa stáva významným kultúrotvorným fenoménom predstavujúcim vlastný znakový identifikačný systém. V „materskom“ regióne dochádza nielen k vnútorným mnohopočetným väzbám, ale aj k utváraniu systémových väzieb so susednými a ďalšími regiónmi. Tieto väzby sú mnohopočetné, mnohostranné a vedú k utváraniu nových, kvalitatívne komplexnejších systémových úrovní. Jednotlivé regióny si uchovávajú vnútornú svojbytnosť a zároveň sa stávajú zložkami vyšších systémových komplexov. V základnom vzťahu lokálne – globálne sa vnútorná mnohotvárnosť lokálneho, miestneho stáva zdrojom rastúcej komplexnosti a hybnosti globálneho, ktoré dialekticky existuje reálne len cez lokálne. Región sa takto stáva dynamickým systémom, ktorý prijíma podnety z vonkajšieho prostredia a následne vyžaruje vlastné podnety do tohto prostredia, čím sa vytvára životaschopný priestor držiaci v rukách svoju identitu ako konkretizovanú súčasť väčšieho celku, napr. národnej kultúry.

Vlastný región má preto svoje oprávnenie aj vo výchovno-vzdelávacom procese, predovšetkým ako silný výchovný aspekt. Cez literárnu kultúru, kultúru materinského slova, je jedným zo základných určovateľov subkultúry človeka v etape dospievania, ktorá utvára podloží pre hodnotovú profiláciu človeka v dospelosti. Všeobecnejšie – sila regionálnej kultúry v recepcii mladého príjemcu je silou kultúrno-životnej existencie ľudskej osobnosti. Z tohto podhubia vychádzalo i pedagogické myslenie Jana Amosa Komenského zdôrazňujúce vytvárať pravdivé poznatky o javoch najbližšieho okolia.

Regionálna problematika vo vyučovaní materinského jazyka na druhom stupni základnej školy má svoje opodstatnenie, lebo v humanisticky orientovanom vyučovaní nejde o sumár poznatkov, ale základom tvorby obsahu učiva je najmä osobnosť žiaka. Rešpektovanie psychologických zákonitostí jeho vývinu a procesu učenia musí byť

potom viac ako logika vedných disciplín, z ktorých poznatkov sú tvorené vyučovacie predmety. V praxi to možno realizovať predovšetkým odstránením encyklopedickosti a verbalizmu, predimenzovanosti a roztrieštenosti. Redukcia obsahu učiva je podmienená existenciou rámcových učebných osnov. Súčasne to predpokladá vymedziť základné učivo, čiže štandardy zručností, schopností a vedomostí žiakov. Uvoľnenie učebných osnov potom vytvára priestor aj pre „neučebnicové“ poznatky, skúsenosti a zážitky, prípadne aj na slobodný výber žiakov a učiteľa.

Autori „Milénia“ v súvislosti s navrhovanými zmenami vo výchove a vzdelávaní v Slovenskej republike uvádzajú medzi hlavnými cieľmi aj uskutočnenie obsahovej transformácie, v rámci ktorej navrhujú „redukovať obsah učiva na 60 percent kmeňového učiva (jadro) a zvyšné percento obsahu pripraví škola, školská rada, komunita“ (Rosa, Turek, Zelina; 2000, s. 6). Tvorivý učiteľ tu dostáva šancu vyplniť uvoľnený priestor takým učivom, ktoré mladých ľudí bude nútiť riešiť problémy, kriticky hodnotiť svoje okolie, zvažovať alternatívne názory a uskutočňovať premyslené rozhodnutia s cieľom podnecovať sa vzájomne k „slobode“ myslenia. Vytvorenie slobodného prostredia umožní rozplieť schematický uzol využitím textov s regionálnou tematikou.

Zavádzanie regionálnych prvkov vo výchovno-vzdelávacom procese vychádza z chápania dialektického vzťahu všeobecného a zvláštneho (jedinečného), čo umožňuje vnímať regionalizmus ako dynamický vzťah k nadradenému celku (národnému a vyššiemu). Vnímavý žiak získa dostatok zaujímavých informácií, ktoré si osvojí napr. s istým gramatickým pravidlom, slúžia mu ako invencia na hodinách slohu, resp. ako výchovný a silne citovo pôsobiaci prostriedok na hodinách literatúry. Výber a využitie regionálnych faktov nemožno však robiť ľubovoľne, živelne. Treba prihliadať na mentálnu vyspelosť žiakov, prostredie, situáciu. Nežiaducim javom sa dá vyhnúť, keď sa regionálny materiál vhodne, v primeranom rozsahu i forme začlení skôr na ilustráciu a konkretizáciu už prebraných poznatkov a vykladaných javov. Regionálny materiál (nesmie byť povinným učivom) môže komplexne sumarizovať poznatky zo všetkých zložiek predmetu vo vzájomnej integrácii a prepojení.

Nadväzovanie na regionálne obsahy v cieľavedomom výchovnom a vzdelávacom projekte slúži aj na socializáciu žiaka, na jeho zapájanie sa do života. Takto získané vedomosti, schopnosti a postoje sa týkajú



všetkých základných životných aktivít človeka, sociálnych rol a pozícií, ktoré počas svojho života zaujíma.

V týchto dimenziách je vhodné regionálne prvky zaradiť do vyučovania v deviatom ročníku základnej školy vo forme projektu, v ktorom všetky zložky sa cez látku s regionálnymi prvkami dialekticky dopĺňajú s cieľom naučiť žiakov recipovať a produkovať text na komunikatívno-poznávacom princípe. Unifikovanosť a prílišná záväznosť učiva sa tým prirodzene naruší v duchu humanizmu, rozvoja osobnosti a jej kreativity. Známa je totiž základná Komenského téza, že postup od blízkeho k vzdialenejšiemu vyvoláva záujem so silnými citovými väzbami k domovu, regiónu, vlasti, národu a vôbec k ľuďom. Z výchovného hľadiska regionalizmus ako projekt tak umožňuje učiteľovi spájať objasňovanie a vysvetľovanie vzdelávacích javov s využitím názorných a citových faktorov, ktoré by ukázali život ako výsledok dlhoročného úsilia ľudí vo zveľadení svojho kraja.

### 1.3 Projekt „Využitie regionálnych prvkov vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry“

#### 1.3.1 Projektová iniciatíva, zámer

Veľkosť súčasných spoločenských zmien sťažuje život školských inštitúcií pripravujúcich mladých ľudí pre 21. storočie. Zložitou záležitosťou pre výchovno-vzdelávací proces sa stáva pokračujúca explózia informácií. Pri ich obrovskom množstve je priam absurdné predpokladať osvojenie čo i len podstatnej časti zo strany žiaka. Preto informácie odovzdané prostredníctvom učiteľa alebo učebníc budú tvoriť len zlomok z poznania ktoréhokoľvek vyučovacieho predmetu a len časť z informácií potrebných pre praktický život.

Na pozadí týchto problémov si aj učitelia slovenského jazyka a literatúry musia položiť kľúčovú otázku ako zabezpečiť efektívnu prípravu žiakov v podmienkach demokracie 21. storočia z pozície predmetu majúceho centrálnu postavenie, pretože vytvára predpoklady pre zvládnutie ostatných vyučovacích predmetov. Kvalitné poznanie a praktické ovládanie zákonitostí slovenského jazyka podmieňuje pohotovú, funkčne primeranú a kultivovanú komunikáciu jeho nositeľa. Slovenský jazyk a literatúra ako vyučovací predmet na druhom stupni základnej školy má široké možnosti formovať komplexne osobnosť, rozvíjať v osobnosti schopnosti, zručnosti a motiváciu pre jej vlastné rozvíjanie.

Jeho výučba však ostala kdesi v „závoze“ zapletená do schematickeho osvojovania teoretických poučiek. Nesprávne sa zahniezdilo chápanie jazyka ako predmetu namiesto prostriedku ku praktickej jazykovej a literárnej komunikácii. Akékoľvek vedomosti majú hodnotu len keď sú pre prijímateľa užitočné a dokáže ich prakticky, tvorivo a kriticky aplikovať. S nárastom elektronickej komunikácie po celom svete a vo väčšine kultúr, stávajú sa školy a domácnosti informačnými centrami s prístupom k informáciám z celého sveta. V tejto súvislosti už neobstojí názor, že žiaci môžu prostredníctvom osvojenia



množstva faktografických poznatkov zvládnuť takú jedinečnú disciplínu akou je slovenský jazyk a literatúra. Od odovzdávania encyklopedických vedomostí sa musí učiteľ-slovenčinár stať, slovami Rogersa (1998), facilitátorom učenia a dať žiakom slobodu učiť sa – učiť sa pre nich zaujímavým, tvorivým a vzrušujúcim spôsobom. Dá sa to realizovať používaním efektívnych, progresívnych vyučovacích postupov ako napríklad problémové a projektové vyučovanie.

Pri záplave učiva v jednotlivých ročníkoch základnej školy je preto v rámci otvoreného priestoru potrebné poskytnúť žiakom zdroje pre samostatnú prácu vyžadujúcu myslenie, tvorivosť, hľadanie a nachádzanie odpovedí vlastnou činnosťou. Vhodným doplnením predpísaného učiva je regionálny materiál (fakty, udalosti, javy, výtvary, osobnosti atď.), ktorý umožňuje skvalitniť vyučovanie z mnohých aspektov a jeho využívanie je v súlade so základnými didaktickými zásadami a princípmi, napr. názornosti, prístupnosti, aktivity, spojenia školy so životom atď.

Projekt sa opiera aj o rezolúciu zo zasadnutia generálnej konferencie UNESCO (15. novembra 1989) pod názvom „*Odporúčanie o ochrane tradičnej kultúry a folklóru*“. Dokument okrem iného odporúča jej exploataciu „*do oficiálnej a mimoškolskej výučby vyučovania...*“ (Leščák, 1999, rukopis).

S tradičnou ľudovou kultúrou sa žiak základnej školy stretáva na druhom stupni predovšetkým v podobe jej druhej existencie označovanej i termínom folklór. Svojou komunikatívnosťou je viazaný na ústnosť, gesto, mimiku (pribúdajú aj výrazové prostriedky), čiže medzi jeho formy patrí medziiným jazyk, literatúra, hry, zvyky a i. Na tomto úseku je v školskej praxi veľa podlžností, lebo vedomosti a poznávanie zmyslu kultúrneho dedičstva je absolútne nedostatočné. Absentujú najmä vedomosti o charakteristikách vlastnej regionálnej kultúry. V tomto navrhovaný projekt vhodným spôsobom prepája naučené vedomosti s praktickou činnosťou. Usiluje sa tiež, aby z obrazu vlastnej regionálnej kultúry nevypadla slovesná zložka tradičnej alebo ľudovej kultúry. V tomto smere existuje ešte ochota poznať „atraktívne“ prejavy reprezentatívnych regiónov Slovenska, ale na úkor poznania iných.

Postup pri uplatňovaní regionálnych prvkov smeruje od predpísaného všeobecného učiva k miestnemu materiálu, t.j. k jednotlivosti a od jednotlivosti cestou jej analýzy späť k všeobecnému, ale už na podklade obohatenom konkrétnym, teda miestnym materiálom. Takýto postup – využívanie deduktívnej a induktívnej metódy myslenia,

analýzy a syntézy v ich didaktickej jednote napomáha rozvoju abstraktného myslenia, umožňuje na regionálnom materiáli ukázať priebeh všeobecných procesov, javov, súvislostí a zákonitostí. Využívanie regionálnych prvkov je zároveň dôležitým didaktickým prostriedkom, ktorým sa učivo aktualizuje, konkretizuje a približuje žiakom. Súčasne sú aj emocionálne pôsobivým poznávacím a výchovným prostriedkom. Na človeka vždy viacej zapôsobí to, čo je mu blízke, známe, s čím je citovo spojený, teda s prostredím, ktoré ho bezprostredne a každodenne obklopuje a s ktorým je v trvalej interakcii. Na problematiku rodného kraja, domova existuje i hodne protichodných názorov. Filozofia definuje domov ako miesto nám dôverne známe a samozrejme. Je to miesto bezpečia, miesto, kam sa môžeme kedykoľvek vrátiť. Chýbanie či nedostatok pocitu domova vyvoláva u človeka stavy depresie. Ak preňho neexistuje miesto bezpečia, miesto istoty a návratov, je psychicky nevyrovnaný, nestály, nepokojný. Alebo povedané inak, napr. slovami Dalimíra Hajku (rodáka z Novohradu): „*Predpokladom domova je miesto, zaradenosť jednotlivca v určitom priestore, v národe, vlasti ... . Domov je sústava medziľudských vzťahov, sieť závislostí a náklonností, sympatií a vzájomnej pomoci. Domov sú ľudia, ktorí sa zúčastňujú na týchto vzťahoch a domov sú aj veci, pokiaľ majú v týchto vzťahoch nejakú funkciu...*“ (1975, s. 101).

V dimenziách tzv. emocionálnej aktivity treba hľadať predovšetkým motivácie a zdroje pre individuálnu iniciatívu žiakov, pre ich aktívne prežívanie práce na vyučovacích hodinách slovenského jazyka a literatúry s využitím regionálnej tematiky. Realizácia projektu totiž neprebíha len na úrovni rozumového spracovania faktov, posudzovania pravdy a nepravdy, ale poskytuje skôr príležitosti na rozvíjanie hodnotiaceho myslenia v oblasti estetickej, pri posudzovaní krásna a škaredosti, ale i v oblasti etických vzťahov. Umožňuje viesť žiaka k hodnotám, k uvažovaniu o hodnotách, významoch a zmysle vecí, života, práce. Základom hodnotenia učiteľom nebude preto známkovanie, pretože známkové symboly sú pre splnenie stanovených cieľov príliš úzke svojím pôsobením proti operacionalizácii hodnotenia a proti jeho flexibilitě. Napokon známka nevedie k odstráneniu nedostatkov, ale povedané s Š. A. Amonašvilim je „*barličkou chrovej pedagogiky alebo žezlo imperatívnej moci pedagóga*“ (1990, s. 195). V projekte sa zdôrazňuje nemožnosť použiť jednu normu na hodnotenie všetkých žiakov, lebo „*kumulácia hodnotiacich súdov, idúcich prevažne len určitým smerom*“ (Helus, 1982,



s.112) môže v žiakovom sebahodnotení spôsobiť veľa deformácií. Z výskumov (Rosenthal, Jacobson; 1968) v tejto oblasti vyplýva, že sebaznehodnocujúce seba poňatie, ako aj syndróm neúspešného žiaka sú významné žiakom zvnútornené dispozície, ktoré utlmujú rozvoj jeho osobnosti. Pre hodnotenie žiackych výkonov pri plnení úloh v komunikačných modelových situáciách sa uplatňuje skôr slovné hodnotenie, ktoré nevzbudzuje stres a strach a umožňuje „*čo najpresnejšie postihnúť individualitu žiaka*“ (Kosová, 2000, s. 52). Hodnotia sa rôzne vlastnosti žiaka (tzv. profil), ako napr. schopnosť chápať problémy z rôznych uhlov pohľadu, spolupracovať s inými v skupine, organizovať svoju prácu, počúvať pozorne ostatných atď. S ústnym slovným hodnotením je spojená aj celá škála hodnotiacich prejavov, ktoré sú vyjadrené prvkami neverbálnej komunikácie, ako sú úsmev, mimika tváre, gestikulácia, vyjadrenie radosti, povzbudenia a pod., pretože „*kolkými rôznymi spôsobmi vieš žiaka ohodnotiť, toľkokrát si učiteľ*“ (Burjan, 1991, s. 3).

Pri zaraďovaní regionálnych prvkov je dôležitá otázka výberu. Voliť treba fakty miestne zaujímavé, ideovo závažné a typické. Doterajšie skúsenosti ukazujú, že práca s literatúrou z regionálneho hľadiska sa podľa Viliama Oberta (1988, s. 302) opierajúceho sa o E. Rosnera (1975, s.31) najviac dotýka troch literárnych žánrovo-tematických okruhov:

1. ústnej ľudovej slovesnosti (rozprávky, povesti, spomienkové rozprávanie, rozprávanie zo života, báje, ľudové piesne a i.)
2. regionálnej literatúry, lyriky a epiky, ktorá vyrástla z klímy kultúrneho regiónu
3. diel ostatných (mimoregionálnych) autorov, nadväzujúcich na región prostredníctvom momentov (miesto, dej, opisy prírody, životného prostredia atď.).

Literárne formy a funkcie „byť dokumentom regiónu“ sa pohybujú na úrovni empirických zápisov ľudovej slovesnosti až po historicko-faktografické podoby literatúry faktu, vrátane umeleckej, literárnej popularizácie v publicistike. Pramene poznávania regionálnej kultúry a literatúry budú potom predstavovať dokumenty o ľudovej kultúre, pololudovej literatúre (tzv. ľudoví spisovatelia, regionálni autori), denníky, epistolárna literatúra, periodická, archívne materiály, memoáre, uchovávanie regionálnych kultúrnych hodnôt (múzea, knižnice, pamätné domy, historické pamätníky, žijúci pamätníci a pod.). Okrem písomných

materiálov možno používať aj mapy, fotografie, diapozitívy, gramofónové platne atď., teda aj obrazové, zvukové a audiovizuálne dokumenty. Všetky typy môžu niesť regionálne informácie na rôznom stupni pôvodnosti a umeleckej spracovanosti.

Z bohatej škály literárnych žánrov sme v sledovanej oblasti vyskúmali iba niektoré (prítom ale všetky, ktoré sa v danej oblasti vyskytovali) – prejavu ústnej ľudovej slovesnosti, autorská povesť, pamäti (memoáre), lyrické básne. V projekte tvoria východiskové texty k jazykovým a štylistickým cvičeniam zameraných na komunikatívnosť s etickým nábojom prostredníctvom najmä heuristického vyučovania.

Nie vždy autorské literárne texty dosahujú istú umeleckú úroveň, ale aj napriek tomu by žiak mal nielen poznať regionálne literárne tradície, ale mal by sa i pokúšať prezentovať svoje pocity, svoj vzťah k regiónu, autorovi, jeho tvorbe. Pri výbere textov sa rešpektovali žiakove jazykové i literárne kompetencie. Aj keď ide o skupinu tzv. druhu či treťoradových autorov, považovali sme za vhodné zaradiť ich literárne diela, najmä pokiaľ sa bytostne dotýkajú duše žiakov. Základom kvalitnej percepcie diela je totiž jeho výber, či výber úryvku. Podľa Brigity Šimonovej „*dá sa postupovať aj tak, že si učiteľ dopredu tento záujem zistí, pokúsi sa ho zosúladiť s osnovami*“ (1997, s.18) a ponúkne texty podľa vyspelosti žiakov. Takáto „regionálna literatúra“ je síce pre hodnoty národnej literatúry – jej centra – nezaujímavá, no pre istý kraj mimoriadne závažná.

Tu si možno položiť otázku, či pojem „regionálna literatúra“ je opodstatnený, či možno vymedziť jej hranice a z toho vyplývajúcu náplň. Netvorí osobitný predmet literárnej vedy, lebo ani v oficiálnych dejinách slovenskej literatúry niet kapitoly s takýmto názvom. Literárna veda pojem regionálnosti chápe len v zmysle zemepisnom so zameraním na oblasť, v ktorej sa autori narodili, alebo pôsobili. Pod týmto pojmom môžeme preto rozumieť len určitú kategóriu tvorby, ktorá má špecifický vzťah k niektorému kraju. Výskum takejto literatúry je preto oprávnený, lebo má nielen pozitívny spoločenský dosah, ale i výrazný výchovný význam v školskej praxi.

Rozmanité podoby literatúry v regióne, resp. literárne tradície v istom prostredí žiakovi poskytujú nové podnety a impulzy, aby on sám chcel prijať podstatu literatúry a jej zmysel „*ako prostriedok poznávania sveta*“ (Obert, 1992, s. 35). Vzdelávanie sa takto stane nielen nadobúdaním kvantity vedomostí, ale pretváraním osobnosti. V projekte sa neuspokojujeme iba s uctievaním literárnych pamiatok, ale jedným



z cieľov v práci s regionálnym literárnym textom je rozvoj súčasných a budúcich skúseností, schopností žiakov recipovať text ako estetické prisvojovanie skutočnosti.

Osobitným východiskom projektu je mapovanie a zberateľská aktivita zameraná na ústnu ľudovú slovesnosť v sledovanom prostredí. O dokumentovanie folklórnych tradícií sa môžu pokúsiť žiaci. Do tejto neľahkej situácie v rámci modelových aktivít sa primerane zapoja žiaci s možnosťou prezentovania výsledkov vlastného „výberu“. Z hľadiska rozvoja osobnosti žiaka sa tým podporujú jeho komunikačné zručnosti, ale i vynaliezavosť, tvorivosť, systematickosť, zodpovednosť, záujem o dianie v okolí.

Dôležité postavenie v poznávaní literatúry s využitím regionálneho princípu majú návštevy literárnych múzeí a pamätných miest. V projekte ponúkame obohatenie metódy literárneho zemepisu popri pozorovaní aj o objavovanie, a to aj v simulovaných podmienkach.

K dosiahnutiu zámerov využitia regionálnych prvkov vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry je potrebná i tvorivá osobnosť učiteľa s vyhraneným pozitívnym vzťahom k regiónu, v ktorom pôsobí. Jeho znalosť miestneho svojrázu sa má harmonicky spojiť s osobnou zanietenosťou k poznaniu konkrétnej obce (kraja). Len tak môže žiakov motivovať k tvorivému získaniu a osvojovaniu poznatkov. Látku s regionálnymi prvkami totiž nemožno iba odprednášať, treba mať k nej hlboký citový vzťah, žiť s ňou a k tomu treba viesť aj žiakov. Regionalizmus sa pre učiteľa môže stať pôsobivým prostriedkom k činnnej aktivizácii vnútorného sveta žiaka. Takýto prístup je pre vytvorenie učebnej klímy ako produkt určitých procesov vo výchovno-vzdelávacej praxi oveľa produktívnejší. V opačnom prípade kognitívna mapa učiteľa „ukazuje“ inú trasu, iné následky činov, ako mapy tých, na ktorých sa snaží pôsobiť. Koncept tvorivej klímy zahŕňa faktory, ktoré majú súvislosť s tým, aké kvality majú žiaci, avšak aj také, ktoré sa odvíjajú viac od povahy úloh, ktoré sa majú riešiť. Základným kryštalizačným procesom v tom prípade je predovšetkým medzifudská interakcia, ktorá pri využití vhodného regionálneho materiálu umožňuje v celom procese dozvedieť sa aktérom o sebe viac, než je z riešenej úlohy potrebné. Sú to napríklad hodnoty a postoje, ktoré sa v interakcii stávajú viac alebo menej transparentnými. Z hľadiska vytvorenia tvorivej klímy sú pre výsledky projektu dôležité faktory, ktoré vo svojom výskume identifikoval Ekvall(1988): motivačná sila prostredia; sloboda; podpora nápadov;

dynamičnosť prostredia; humor, hravosť; diskusie; dôvera, otvorenosť; konflikty; ochota riskovať; čas na rozprávanie nápadov. Od celkovej klímy závisí aj sebahodnotenie žiakov, čo má pre ich život mimoriadny význam, lebo sa stáva zdrojom autoregulácie. Žiak má akoby dohľad nad sebou samým, kontroluje sa, vie sa oceniť za výsledok, prípadne sebakriticky priznať chybu a hľadať jej príčinu, aby ju mohol odstrániť. Projekt v tomto smere môže svojou netradičnosťou, akýmsi vybočením z bežného rámca vyučovania, napomôcť rozvoju uvedomeného sebahodnotenia a pozitívneho sebapoňatia žiakov.

Modelové situácie s metodickým náterom sú jednou z alternatív práce s regionálnym materiálom, istým podnetom s možnosťou jeho modifikácie na konkrétny kraj. Nie sú to hotové recepty, ale isté návody ku kreativite hlavných aktérov výchovno-vzdelávacieho procesu s cieľom vzbudiť, vypestovať a udržať silný citový vzťah k symbolom doby, jej veľkosti a odkazu minulosti. Projekt sa tak stáva konkrétnou aktualizáciou spájania kognitívnej a emocionálnej stránky osobnosti so zameraním na city a prežívanie, priamy styk s realitou, na otvorenosť vyučovania voči individualite žiaka i otvorenosť školy voči okoliu, na kooperáciu vo vyučovaní a používanie nových vyučovacích techník.



### 1.3.2 Ciele projektu

Motto: *„Cieľa si všímaj pozornejšie ako prostriedky. Prostriedky sú totiž pre cieľ, vôbec nie pre seba samé a k prostriedkom sa spravidla pripája to, čo nesmeruje k cieľu a nemôže to ľahšie rozoznať ako tak, že prihliadneme na cieľ. Ak sa neustále hľadí k cieľu, je možné vyhmúť sa zákrutám“.*

Jan Amos Komenský

Pojem cieľ existuje v pedagogike od jej vzniku, lebo je základnou kategóriou teórie vyučovania. Bezprostredne súvisí so základným znakom ľudskej činnosti – cieľavedomosťou. Cieľ je vo všeobecnosti stav, ktorý je potrebné dosiahnuť. Výstižne to vyjadril Aristoteles: „*Blaho vždy a všade závisí od dodržania dvoch podmienok:*

1. *správneho vytýčenia konečného cieľa každej činnosti*
2. *nájdenia zodpovedajúcich prostriedkov vedúcich ku konečnému cieľu“* (citované podľa Tureka, 1995, s. 2).

K rozšíreniu chápania pojmu cieľ prispel R. W. Tyler, ktorý zásadne ovplyvnil pedagogické myslenie dvoma myšlienkami:

- cieľ považuje za pojem vhodný na vyjadrenie požadovaných stavov nielen na konci vyučovacieho procesu, ale v ľubovoľnom okamžiku jeho priebehu,
- popis cieľa musí okrem vyjadrenia obsahu obsahovať aj činnosti žiakov pri osvojovaní obsahu a tiež požadovanú úroveň osvojenia si obsahu učiva.

Tylerove myšlienky boli neskôr rozpracované radom pedagógov a pedagogických psychológov v podobe klasifikácie cieľov (taxonómie), napr. taxonómia vzdelávacích cieľov B. S. Blooma, B. Niemiarkova, D. Tollingerovej, J. P. Bespaľka, A. I. Harrowa (bližšie Turek, 1995).

Niektoré pedagogické smery, napr. experimentálna pedagogika, ponecháva určovanie cieľov výchovy na iné vedy, najmä filozofiu. Iné pedagogické smery majú apriórne určený cieľ výchovy vyvedený z určitej

všeobecnej idey, napr. Platón vychádzal z idey štátu, Rousseau z idey prirodzenosti, Kant z idey mravnej povinnosti, Tolstoj z idey mravnej slobody. Medzi týmito tvrdeniami sú teórie, ktoré skúmajú čo sa od výchovy očakáva a vyžaduje z hľadiska vývoja spoločnosti a na základe toho stanovujú ciele výchovy a vzdelávania.

Podľa Ivana Tureka (1995) v prípade cieľa výchovy a vzdelávania je správnejšie hovoriť o cieľovej štruktúre:

- 1 – všeobecný cieľ – ideál výchovy a vzdelávania
- 2 - ciele typov škôl
- 3 – ciele študijných a učebných odborov
- 4 – ciele vyučovacích predmetov
- 5 – ciele tematických celkov
- 6 – ciele vyučovacích hodín
- 7 – ciele jednotlivých častí vyučovacích hodín

Hierarchia cieľov sa dá modifikovať. V prípade nášho projektu bude vyzeráť takto:

1. všeobecný cieľ – požiadavky spoločnosti – vyjadrený v projekte „Milénium“ (1999)
2. ciele nižšej strednej školy (6. – 9. ročník)<sup>1</sup> - všeobecne formulované v „Miléniu“
3. ciele vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a literatúra v 5. až 9. ročníku ZŠ – spracované podľa posledného vydania učebných osnov (1997)
4. hlavný cieľ projektu „Využitie regionálnych prvkov vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry na druhom stupni ZŠ“<sup>2</sup>
5. špecifické ciele projektu – afektívne a kognitívne

Všeobecný cieľ predstavuje súhrn spoločenských hodnôt a požiadaviek na poznávaciu sféru, jednanie, charakterové vlastnosti a sociálne postoje. Má ukázať jedincovi smer, akým sa má seberealizovať v spoločensko-historickom zmysle i v zmysle zachovania alebo dosiahnutia integrity jeho ľudskej existencie.

Vychádzajúc zo zmien a trendov vývoja spoločnosti (od industriálnej spoločnosti k informačnej; explózia informácií; rýchle tempo inovácií v technológiách; globalizácia sveta) autori projektu „Milénium“ (1999, s. 4 – 5) navrhli na prahu 21. storočia pre budúcnosť všeobecné ciele systému



výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike spočívajúce v cieľavedomom a systematickom rozvoji

- poznávacích schopností (KOGNITIVIZÁCIA)
- emocionálnej zrelosti človeka (EMOCIONALIZÁCIA)
- motivácie k sústavnému zdokonaľovaniu sa (MOTIVÁCIA)
- prosociálneho správania (SOCIALIZÁCIA)
- sebaregulácie ako vyjadrenia schopnosti prevziať zodpovednosť za seba a svoj rozvoj (AUTOREGULÁCIA)
- tvorivosti, tvorivého riešenia problémov (KREATIVIZÁCIA)

Všeobecné ciele „Milénia“ zatiaľ nie sú rozpracované do učebných osnov pre základné školy.

Ciele nižšej strednej školy (6. – 9. ročník) sú v projekte „Milénium“ určené len vo veľmi všeobecnej rovine. Zdôrazňuje sa najmä požiadavka odbremeniť vzdelávanie od veľkej informačnej záťaže žiakov aj učiteľov a viac pozornosti venovať mimokognitívnemu rozvoju. Najmä v 9. ročníku uprednostňovať skôr výchovné aspekty. Hovorí o tom i jeden z hlavných cieľov upozorňujúci na zmenu filozofie výchovno-vzdelávacieho procesu smerom k výchove, ktorá „je dôležitejšia ako vzdelávanie; presnejšie – vzdelávanie je len časťou výchovy“ (Rosa, Turek, Zelina; 1999, s. 5), pretože práve v procese výchovy nadobúdajú žiaci základy budúcej mravnej zrelej osobnosti. Zdôrazňuje to vo svojej *Pedagogike* aj kardinál Tomášek, keď píše, že „... výchova dieťaťa je jeho druhým narodením. Preto by malo byť v záujme každej spoločnosti venovať jej veľkú pozornosť“ (citované podľa Podmanického, 1997, s. 1).

Navrhovaný projekt túto požiadavku v plnej miere akceptuje a snaží sa ju realizovať prakticky v jednotlivých tematických okruhoch, ktoré tvoria jeho obsah. Bližšie sú ciele rozpracované v špecifických cieľoch výchovných.

Ciele vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a literatúra na druhom stupni ZŠ (= spracované podľa učebných osnov pre 5. až 9. ročník základnej školy, 1997):

- viesť žiakov k spoznávaniu jazyka ako vnútorne štruktúrovaného a uceleného systému
- viesť žiakov k funkčnému využitiu jazykových a mimojazykových prostriedkov písaných a ústnych prejavov

- pestovať v žiakoch lásku k materinskému jazyku zvyšovaním jazykovej kultúry ich ústnych i písaných prejavov
- zorientovať žiakov v slohových postupoch a útvaroch jednotlivých štýlov
- rozvíjať žiacke zručnosti v štylizácii textu
- zoznámiť žiakov s dielami slovenskej literatúry
- viesť žiakov k interpretácii textu s dôrazom na vyhľadávanie jazykových javov
- prehľbovať estetické cítenie žiakov vnímaním a precítením krásy umeleckého diela
- pochopiť umeleckú literatúru ako otvorený pohľad na svet s uplatnením divergentného myslenia
- viesť žiakov k získaniu čitateľských návykov a k pozitívnemu prijímaniu kultúrnych hodnôt.

Hlavný cieľ projektu:

- na základe regionálneho materiálu z konkrétnej oblasti poskytnúť cez modelové situácie s istým metodickým návodom niekoľko kreatívnych podnetov pre prácu so žiakmi 9. ročníka ZŠ na niekoľkých vyučovacích hodinách realizovaných nielen v školských priestoroch s cieľom rozvíjať tvorivé a hodnotiace myslenie i zručnosti a motiváciu pre vlastné rozvíjanie v oblasti etických vzťahov vo vzájomnej dialektickej integrácii medzizložkovej i medzipredmetovej na báze komunikatívnosti, čiže naučiť žiakov prijímať a tvoriť text v ústnej i písomnej podobe.

Špecifické ciele<sup>3</sup> projektu afektívne (postojové), čiže výchovné:

- prehľbiť vzťah k materinskému jazyku
- osvojiť si dobré medziľudské vzťahy (nadviazať kontakt, pozdraviť, poďakovať, opýtať sa, viesť rozhovor) v kontakte s druhými ľuďmi
- získať základné mravné a sociálne skúsenosti vytvárajúce pozitívnu hodnotovú orientáciu vo vzťahu k ľuďom, národu; domovu
- rozvíjať schopnosť žiakov reálne poznávať seba samého a svoju sociálnu pozíciu s dôrazom na sebadôveru
- precítiť radosť z tvorivosti, kolektívnej spolupráce a získavania nových poznatkov
- rozvíjať etické cítenie žiakov založené na empatii a asertivite



- viesť žiakov k prosociálnemu správaniu, aby si uvedomili podstatu a význam ľudských hodnôt
- rozvíjať predstavivosť a mnohostranné spôsoby sebvýjadrenia žiaka
- formovať kultúrne a literárne vedomie rozvíjaním estetického a mravného cítenia
- formovať kladný vzťah k obci a regiónu

Špecifické ciele projektu kognitívne (poznávacie), čiže vzdelávacie:

- viesť žiakov k hlbšiemu poznávaniu národného jazyka aj cez poznanie miestneho dialektu
- rozvíjať komunikatívne schopnosti a návyky žiakov, aby zvládli akúkoľvek komunikatívnu situáciu jazykovo správne a štylisticky vhodne
- tvoriť vlastné texty s uplatnením poznatkov o jazykovom systéme
- naučiť správne vyslovovať a ústne realizovať text aj s uplatnením suprasegmentálnych javov
- nacvičiť súvislé ústne jazykové prejavy v rôznych situáciách s dôrazom na etickú úroveň
- cvičiť sa v pravopisnej norme s využívaním korektorských značiek pri oprave písaných textov
- zoznámiť žiakov tvorivým učením s významnými literárnymi textami regionálnych autorov
- oboznámiť žiakov s regionálnymi prejavmi ústnej ľudovej slovesnosti a prostredníctvom nich systematizovať poznatky zo všetkých zložiek predmetu
- naučiť interpretovať literárny text s dôrazom na syntetizáciu získaných poznatkov
- poznať významné spisovateľské osobnosti Novohradu
- umožniť konkretizovať osvojené teoretické poznatky prípravou, realizáciou a zhodnotením regionálnej literárnej exkurzie
- odhaľovať zmysel základných lingvistických a literárnovedných termínov
- posilniť zručnosť samostatnej práce s doplnkovou literatúrou
- naučiť žiakov samostatne získavať informácie, rozumieť im a využívať ich

V súvislosti s určením špecifických cieľov je potrebné zdôrazniť, že pre úspešnosť projektu je nevyhnutná aktívna spolupráca aj subjektu

vzdelávania (žiaka), aby poznal cieľ spoločnej činnosti. Už J. A. Komenský vyslovil k tomu pozoruhodné myšlienky: „*Nezačínaj vyučovať toho, kto nie je pripravený k tomu, aby bol vyučovaný... . Pozeraj sa teda hneď od začiatku k cieľu. Ukáž ho i žiakovi, aby vidiac sám kam smeruje, získal nádej, že k nemu môže dôjsť a sám dôjsť chce. Vidieť totiž pred sebou hneď od začiatku cieľ a bez prekážky k nemu postupovať, je našej duši hroziacej sa nečinnosti a prietahov, radostným poznatkom“* (Komenský, 1951, s. 55).

Pre prácu s regionálnym materiálom je potrebné žiakov oboznámiť s dostatočným predstihom, lebo v opačnom prípade to môže vyústiť do štádia, ktoré M. Wertheimer nazval „*nezmyselný, ošklivý spôsob vyučovania, pri ktorom kroky padali z neba a žiaci nechápu prečo robia to a potom zasa ono a nemajú na výber, len sa s tým zmieriť“* (citované podľa Tureka, 1995, s. 45).

Počas realizácie projektu sa ciele v prípade nezrozumiteľnosti dajú modifikovať a sformovať tak, aby žiakov nielen zaujali, ale i motivovali.



### 1.3.3 Projektové plánovanie

V súvislosti so spôsobmi spoznávania samotného prostredia žiakmi prostredníctvom tohto projektu prichádzajú do úvahy tieto hlavné smery:

- bezprostredné kontakty s regiónom: rozhovory uskutočňované s osobami, ktoré dobre poznajú dané prostredie; získanie množstva vzácneho slovného materiálu vyjadreného v rôznych prejavoch ústnej ľudovej slovesnosti – príslovia, ľudové piesne, koledy, svadobné zvyky, povesti, rozprávky
- oboznámenie sa so všetkými existujúcimi druhmi regionálnych materiálov v autorskom spracovaní: lyrická a reflexívna poézia, memoárová (pamäti) literatúra, povesť.

Na základe vyskúmaného materiálu<sup>4</sup> z novohradskej obce Málinec je projekt plánovaný nasledovne:

- I. Modelové komunikačné situácie – didaktická konkretizácia vyskúmaného materiálu
  1. Predstavenie obce
  2. Ľudová slovesnosť v miestnych prejavoch
    - a) Výskum miestnych prejavov ľudovej slovesnosti
    - b) Prezentácia prejavov ľudovej slovesnosti
  3. Próza ľudovej slovesnosti
    - a) Miestna povesť v autorskom spracovaní
    - b) Rozprávka tradovaná v regióne
  4. Literárna tvorba regionálnych autorov
    - a) Interpretácia vekuprimeranej lyrickej básne
    - b) Interpretácia reflexívnej básne
    - c) Interpretácia memoárovej prózy
  5. Regionálna literárna exkurzia
    - Prvá fáza – príprava exkurzie
    - Druhá fáza – realizácia exkurzie
    - Tretia fáza – využitie výsledkov exkurzie

### Poznámky

- 1) Pri označení tohto typu vzdelávania sme vychádzali z projektu „Milénium“ o systéme celoživotného vzdelávania (s. 10).
- 2) Pri označení ZŠ pre druhý stupeň sme vychádzali z doteraz pretrvávajúcej koncepcie systému vzdelávania.
- 3) Špecifické ciele sa zvyknú podľa psychických procesov učiacich sa (žiacov, študentov) rozdeľovať na:
  - kognitívne (poznávacie): zahrňujúce oblasť vedomostí, intelektuálnych zručností (zbehlostí), poznávacích schopností (vnímanie, pamäť, myslenie a tvorivosť). Pretože prevažujú pri vzdelávaní, nazývajú sa tiež ciele vzdelávacie;
  - psychomotorické: zahrňujúce oblasť motorických zručností a návykov za účasti psychických procesov (napr. rozvoj pohybových zručností na telesnej výchove, obsluha strojov, práca s prístrojmi atď.). Pretože sú hlavnou náplňou odborného výcviku na SOU a praxe na SOŠ, nazývajú sa tiež výcvikové;
  - afektívne (postojové): zahrňujú oblasť citovú, oblasť postojov, hodnotovej orientácie a sociálno-komunikačných zručností. Ich dosahovanie je hlavným zámerom výchovy (chápanej v užšom slova zmysle), a preto sa nazývajú tiež ciele výchovné (Turek, 1995, s.11).
- 4) Výskum v sledovanej oblasti autor uskutočnil v rokoch 1992-1998. Na miestnej základnej škole autor v školskom roku 1998/1999 odučil prevažnú časť uvádzaných komunikačných aktivít.



## 2. Modelové komunikačné situácie

### 2.1 Predstavenie obce

„Na scénu“ nastúpia dvojice žiakov s dramatickými výstupmi, ktorých cieľom je netradičným spôsobom predstaviť minulosť i súčasnosť Málince.

Dramatická etuda prvej dvojice: Aktéri sú turista a zamestnanec cestovnej kancelárie.

Komunikačná situácia: Turista príde do cestovnej kancelárie a nevie sa rozhodnúť, ktorú obec v Novohrade navštívi. Zamestnanec cestovnej kancelárie mu odporúča Málincec – obec s bohatou sklárskou tradíciou. K získaniu klienta zaujímavo rozpráva o histórii obce.

Dramatická etuda druhej dvojice: Aktéri sú turistický sprievodca a turista.

Komunikačná situácia: Turistický sprievodca sprevádza turistu po obci a rozprávaním s prvkami opisu ho oboznamuje s najvýznamnejšími budovami obce – zvonica, ev. kostol, budova „starej“ školy, kultúrne stredisko a i.

Dramatická etuda tretej dvojice: Aktéri sú rozhlasový redaktor a miestny evanjelický a. v. farár.

Komunikačná situácia: V rozhlasovom vysielaní rádia „Región“ formou otázok rozhlasový redaktor „spovedá“ farára ev. a. v. Z rozhovoru sa rozhlasoví poslucháči dozvedia o histórii i súčasnosti ev. a. v. cirkevného zboru pri príležitosti 200. výročia založenia.

Dramatická etuda štvrtej dvojice: Aktéri sú redaktori mládežníckeho časopisu.

Komunikačná situácia: Redaktori mládežníckeho časopisu píšú reportáž z osláv 150. výročia založenia miestnej sklárne. V modelovej situácii odznie reportáž v ústnej podobe.

Dramatická etuda piatej dvojice: Aktéri sú televízni moderátori.  
Komunikačná situácia: Moderátori televíznej relácie „Ztruhlice folklóru“ oboznámia s typickými prejavmi málinskej svadby.

Dramatická etuda šiestej dvojice: Aktéri sú ľudoví rozprávači.  
Komunikačná situácia: Na miestnych kultúrnych slávnostiach ľudoví rozprávači humorným spôsobom rozprávajú veselé príhody v miestnom nárečí. Jeden rozpráva o cestách Málinceanov do sveta a druhý o tom, ako Málincean predával kravu a koňa.

V dramatických etudách sa žiaci vžívajú do situácií, ktoré ich obklopujú, alebo ich očakávajú v budúcnosti a budú ich musieť správne riešiť, napr. v zamestnaní, ale i v každodenných stretnutiach s ľuďmi, kedy je potrebné poďakovať, niečo odmietnuť atď. Umožňujú vcítenie sa do kože druhých a pestovanie schopností jedinca intuitívne odhadnúť nálady, vnútorné pocity iných.

Na záver sa dá priestor ostatným žiakom pre zhodnotenie výkonov spolužiakov prostredníctvom divergentného hodnotenia. Cieľom je zistiť ich subjektívne dojmy. Hodnotiacim myslením možno žiakov nielen aktivizovať, ale rozvíjať aj ich komunikačné zručnosti a schopnosť prijať názor druhého.



## 2.2 Ludová slovesnosť v miestnych prejavoch

### 2.2.1 Výskum miestnych prejavov ľudovej slovesnosti

Jedným z cieľov využitia regionálnych prvkov v integrovanom vyučovaní slovenského jazyka a literatúry je objaviť a oživiť hodnoty bohatej studnice ľudovej slovesnosti istého regiónu samotnými žiakmi. Dosiachnutie tohto cieľa si žiada ich bezprostredný styk s miestnymi obyvateľmi, prostredníctvom ktorého sa získa množstvo vzácneho slovného materiálu.

Činnosti v „teréne“ predchádza komunikačná situácia navodená učiteľom formou dramatickej hry, ktorá podľa Jany Votrubovej „...žiakovi umožní zopakovať a overiť si svoje doterajšie skúsenosti, zažiť situácie nové, aké dosiaľ nezažil alebo v skutočnom živote ani zažiť nemôže. To ho privádza k citlivosti, k rozvíjaniu fantázie, k pochopeniu vzťahov“ (citované podľa Felixa, Janákovéj, 1992, s.10).

#### Komunikačná situácia:

Žiaci navštívia starších ľudí v obci, aby získali informácie o ich zážitkoch z detstva, napr. spomienky na Vianoce, Veľkú noc a pod., ale zozbierajú i miestne prejavy ľudovej slovesnosti. Keďže informátori môžu byť rozlične naladení, potrebné je primerane uplatňovať zásady slušného správania.

Učiteľ žiakov rozdelí do dvoch skupín, z ktorých sa vytvoria dvojice. Úlohy majú napísané na lístku.

Žiaci z prvej skupiny majú za úlohu zahrať návštevníka, ktorý chce získať informácie z rôznych prejavov ľudovej slovesnosti. Na lístku je upozornenie, že „teta“ alebo „ujo“ môžu mať zlú náladu, preto netreba zabudnúť na slušné správanie.

V druhej skupine majú žiaci zahrať staršieho človeka. Na lístku sú napísané vlastnosti, ktoré vyjadria pred návštevníkom, napr. je milý, pohostinný a ochotný, príjemný ale veľmi smutný, ...

Potom si žiaci úlohy vymenia a situácia sa opakuje.

Pre splnenie cieľov hry je dôležité, aby učiteľ vytvoril prívetivú atmosféru povzbudením bez posmechu a kritiky. Po vysvetlení nechá žiakov pracovať samostatne. V takto vytvorenom prostredí začnú nadväzovať kontakty a prežívaním získajú skúsenosti pre objavovanie praktických stránok života. Učia sa spolupracovať, žiť s ľuďmi okolo seba, rozumieť im, osvojujú si mravné zásady, uvedomujú si mravné dôsledky správania sa ľudí voči sebe. Zároveň sa u žiakov vytvára kladný vzťah k rodnej reči a kultivuje ich ústny prejav.

Po skončení hry učiteľ zadá úlohy. Žiakov rozdelí do skupín podľa dovtedajšieho známkového hodnotenia výročných vysvedčení z 5. až 8. ročníka v predmete slovenský jazyk a literatúra. Aj keď prognostická hodnota takéhoto školského prospechu je diskutabilná, predsa len je istým ukazovateľom. Cieľom úloh je žiakom umožniť na rôznej intelektovej úrovni riešiť k tomu primerané problémy v záujme rozvoja osobnosti každého žiaka, jeho sebazdokonaľovania.

Priemerní a slabší žiaci zistia, na čo si starší ľudia v obci spomínajú najradšej z čias svojej mladosti. Určením úlohy pre takýchto žiakov učiteľ uplatní individuálny prístup, lebo úloha nie je náročná, vyžaduje len primeranú komunikatívnosť a štylisticky, gramaticky a pravopisne správne zapísanie z rozprávania starších ľudí.

Sociálna dramatická situácia umožní žiakom nadviazať kontakty s okolím, riešiť nečakané situácie, ... . Takto nenásilnou formou vychovávajú aj k prosociálnosti, ktorú L. Lencz definuje ako „... rozvíjanie schopnosti stotožniť sa s druhým človekom a urobiť niečo dobré pre neho bez toho, žeby sme za to očakávali bezprostrednú odmenu alebo službu“ (Lencz, 1993, s. 9).

Najlepší žiaci dostanú za úlohu zozbierať všetky originálne prejavy podľa jednotlivých žánrov ľudovej slovesnosti.

K zvládnutiu úloh si žiaci musia zhromaždiť čo najviac informácií prostredníctvom rozhovoru s rodičmi, starými rodičmi, alebo inými ľuďmi z obce. V bezprostrednom kontakte si viac uvedomia, že slovo môže







2. Slovesné prejavy, ktoré vznikli na základe dlhého pozorovania javov, neskôr zovšeobecnené.
3. Pravidelné striedanie prízvuchých a neprízvuchých slabík.
4. Umelecký jazykový prostriedok, ktorým neživým predmetom a javom pripisujeme ľudské vlastnosti.
5. Krátky ľudový výrok, z ktorého vyplýva poučenie.

Úlohy k jednotlivým bodom legendy:

1. Viete povedať, kedy sa koledy spievajú?  
Viete povedať nejakú koledu?

Koledy z Málinca:

*Ja som mladá panna*

*Ja som mladá panna,  
vítam Krista Pána.  
A ja ho tak vítam,  
peniaštok si pýtam.  
Peniaštok mi dajte  
a v zdraví ostávajúte.*

*Ja som malý do povaly*

*Ja som malý do povaly,  
ta bych vypil keby dali.  
Z páleničky do skleničky  
a peniaštok do ručičky.  
Pán Boh daj dobrý deň  
aj na ráno prídem.*

2. Viete povedať nejakú pranostiku?

*Povedzte, o čom vypovedajú pranostiky a vysvetlite myšlienky ukryté v týchto predpovediach.*

3. Rytmus sa uplatňuje v ľudových piesňach. Viete povedať typické znaky (vlastnosti) ľudovej piesne?

Ľudové piesne vznikali od najstarších čias a pri rôznych príležitostiach, preto ich poznáme niekoľko druhov – ktoré?

Pieseň z Málinca *Máľinskín potokon bistrá voda ťečé ...  
Máľinskín potokon bistrá voda ťečé,  
mojej najmilejšei prežalosne plače.  
Ňeplač milá, ňeplač, ňerob si senci žiaľ,  
veľa vode úde, počín jei prídeň k ván.  
Tode, mojej milá, tode jei prídeň k ván,  
kod na vašin stole vikvitňe tulipán.  
Z toho tulipána béla fjaloločka,  
už ťa zanahávan, milá frajeročka.*

4. Povedzte nejakú personifikáciu ( - z básne alebo piesne, ktorú poznáte), alebo nejakú vymyslíte.

Z máľinských piesní *Zväla voda té máľinské mosti ...  
Za – hor, sonce, za – hor, za ker maľinnovi ...  
povec dobrei večer mójmu frajérovi ...  
Pod obložkon rozmarinčok trasé sa, trasé sa ....*

5. Skúste doplniť druhú časť týchto prísloví (môžete aj na základe vlastnej fantázie, napr. humorne:

Kto chce dačo mať, ... (= musí o to dbať)  
Ruka bez roboty ... (= upadá do psoty)  
Kto lenivo žije, ... (= sám seba bije)

*Vtipne možno spojiť aj dve príslovia:*

Kto druhému jamu kope, sám sebe škodí.  
Kde sa dvaja bijú, tam chodí lekár.  
Ako sa do hory volá, tak budeš ležať.



V minulosti viaceré praktiky a zvykoslovné úkony mali svoje korene v poverách. Niektorí ľudia (aj v Málinci) sa vo svojom živote riadili podľa prísloví vzniknutých z povier:

- ak kuvik zakuviká do polnoci, tak niekto nablízku zomrie; ak od polnoci, tak žena otehotnie;
- keď bocian letel nad domom, tak sa im narodí dieťa;
- furman pred odchodom do roboty sa najskôr postavil pred kone a urobil poriskom biča na zemi tri krížiky, aby sa mu dobre darilo. Potom sa prežehnal a kone pohnal do cvalu;

*Skúste niektoré príslovie vyjadriť pantomimicky (trojice troch žiakov)*

Na záver takéhoto preopakovania učiva sa uskutoční súťaž v prednese:

- každý z účastníkov si pripraví určité príslovie, koledu, pranostiku; na vyzvanie učiteľa predstúpi pred kolektív triedy a bez papiera (ex abrupto) rozpovie príslovie, koledu, pranostiku a význam vyloží;
- ostatní žiaci hodnotia paralingvistické modalitty – intonácia, tempo, rytmus, výslovnosť, zrozumiteľnosť ako celok;
- každý žiak pri hodnotení určí body zo stupnice 0 – 10;
- prednes dvoch najlepších žiakov sa zopakuje.

Pri ústnej prezentácii sa žiaci často sústreďia na obsah a zabúdajú na spôsob, akým sa vyjadrujú. Dvojnásobne tu platí – menej niekedy znamená viac. Zvýšiť zodpovednosť žiaka za úroveň slovného prejavu možno dosiahnuť použitím netradickej rekvizity – mikrofónu. Tento zdanlivo jednoduchý spôsob dokáže často hotové zázraky. Učí žiaka kultúre hovoreného slova, ale i citlivému vzťahu k štylistickej a výrazovej stránke reči.

Po vyplnení krížovky je v tajničke slovo DOMOV. Na túto tému cez divergentné úlohy sa žiaci zaktivizujú k tvorivosti, pretože učenie nemôže prebiehať bez ich aktivity. Podľa Ivana Tureka (1982) „*aktivita žiakov v učebnom procese predstavuje uvedomelý a činorodý postoj, aktívnu fyzickú a psychickú činnosť, ktorá je zacielená na osvojovanie si istých poznatkov a ich aplikáciu v praxi*“.

*Čo pre vás znamená domov?*

*Povedzte slovo, ktoré vás napadá, keď počujete slovo domov, čo vám asociuje: napr. mama, rodina, svetlo, láska, teplo, istota, dom, ...; - slová sa zapíšu na tabuľu.*

**Poznámka:** Treba zistiť, či žiaci rozumejú slovu asociácia. Pokiaľ nie, dvaja žiaci dostanú úlohu, aby v tichosti vyhľadali v slovníkoch – Slovník cudzích slov (SCS), Krátky slovník slovenského jazyka (KSSJ) - vecný význam tohto slova.  
SCS: asociácia /lat./ -psych.mimovoľnézdruženie obsahov vedomia, vnemov, predstáv na základe určitých podmienok.  
KSSJ: združovanie, združenie: psych. predstáv.

**Zápis na tabuľu:**

- D - dar, dôvera, dobro, duša, dieťa, dvor, detstvo, ...
- O - oáza, ohnisko, oko, oslava, okamih, ...
- M - mama, miesto, myšlienka, med, mačka, ...
- O - okno, ochranca, ohňostroj, orech, ...
- V - vlast', vôľa, voda, viera, včelín, vďaka, ...

*Povedzte čo najvýstižnejšie, čo je domov. Môžete sa vyjadriť aj obrazne: napríklad domov je hniezdo, ktoré mi uvili najbližší, domov – to je rodisko, domov je kľučka, ktorú sa nemusím báť nikdy stlačiť, domov je vždy otvorené náručie.*

**Ďalšie otázky rozvíjajú predstavivosť žiakov:**

*Prečo je domov najkrajším miestom?  
Aký vzťah k domovu majú vaši najbližší (rodičia, súrodenci, starí rodičia) a aký máte vy?  
Prečo niektorí ľudia nemajú vzťah k domovu?*

Aj pri využívaní regionálnych prvkov je potrebné k dosiahnutiu stanovených výchovno-vzdelávacích cieľov uprednostňovať divergentné úlohy pred konvergentnými. Žiak pri tvorení vlastných nápadov je hrdý na to, že ich vytvoril a môže ich zverejniť. Dodáva mu to sebavedomie,



získava chuť do práce – je teda pozitívne motivovaný. Musí vedieť, že prvá myšlienka nemusí byť správna, že ju treba prepracovať a mať jasnú predstavu o ciele, o ktorý sa usilujeme (bližšie Pretty, 1996, s. 240).

Vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry treba mať na zreteli súčasný trend spájania slohovej a jazykovej zložky predmetu. Preto ak cieľom je rozvíjať komunikačné schopnosti žiakov, potom je nevyhnutné súčasne aplikovať pri tvorení konkrétnych jazykových prejavov aj jazykové poznatky.

#### Úlohy na upevnenie učiva z jazykovej zložky:

- k podstatným menám viažucim sa k domovu žiaci tvoria rozvíjajúce prívlastky a prísudky;
- z utvorených slovných spojení napíšu rozvité vety a z nich súvetia;
- prostredníctvom prísloví si tvorivými úlohami upevnia vedomosti zo syntaxe o vedľajšej vete podmetovej;
- na magnetickej tabuli sú na výkresoch, ktoré sa dajú rozdeliť na dve časti, napísané súvetia:  
Kto chce žať, musí siať.  
Kto robí, vyrobí.  
Kto hlboko orie, zlato vyoráva.

- Úlohy - žiaci vysvetlia význam týchto viet;
- o aký druh viet ide z hľadiska zloženia;
  - prečo je jedna veta od druhej oddelená čiarkou;
  - uvedú vlastné príklady na vedľajšiu vetu podmetovú.

#### Štylistické cvičenia:

- na tému domov žiaci napíšu napr. jednoduchú úvahu, báseň, prípadne využijú iný slohový žáner (podľa vlastného uváženia).

Oprave písomných slohových prác je potrebné zo strany učiteľa venovať mimoriadnu pozornosť, aby hodnotenie neohrozilo žiakovo sebapožnanie. Skôr má pozitívne ovplyvňovať všetky činitele rozvíjajúce osobnosť žiaka. Podľa Z. Helusa sú to vonkajšie činitele, ako sú činnosti, jazykový systém (reč), kultúrne obsahy, interpersonálne a sociálne

vzťahy, ale aj vnútorné činitele v amotnom dieťati, lebo rozvoj má nielen reprodukčný ale aj produktívny charakter (1982, s. 30).

Správne riešenie opravy písomných prác si vyžaduje predovšetkým klasifikáciu chýb. Je nevyhnutnou podmienkou preto, aby sa pozornosť žiakov nerozptyľovala a aby sa ich obsahové, štylistické, kompozičné a jazykové nedostatky odstraňovali systematicky. Aj J. Slavík zdôrazňuje, že „čím viac kritérií má hodnotiteľ k dispozícii, tým adekvátnejšie kritérium môže zvoliť, tým diferencovanejšie môže hodnotiť“ (1995, s. 1). Všetky chyby možno rozdeliť na tri hlavné skupiny:

#### 1. chyby obsahové:

- myšlienková chudoba, nedostatočné rozvinutie témy,
- nedostatočná konkrétnosť (všeobecné frázy),
- vecné nesprávnosti,
- odbočenie od témy,
- nejasnosť, nezdôvodnenosť myšlienok,
- chybné závery,
- nedôslednosť, nelogickosť;

#### 2. chyby kompozičné:

- nezreteľné členenie písomnej práce (táto chyba súvisí obyčajne s neschopnosťou rozčleniť jednotlivé časti práce na odseky,
- neukončenosť,
- neúmernosť častí (nepomer medzi rozsahom niektorej časti jej významom v celkovom systéme podávaných myšlienok);

#### 3. chyby jazykové (štylizácia, pravopis, gramatika):

- nesprávne používanie slov,
- chyby v spájaní viet,
- rozľahanosť alebo zbytočná stručnosť,
- malá zásoba slov, opakovanie tých istých výrazov,
- chyby v priamej a nepriamej reči.

Pri takomto roztriedení chýb a ich označení obvyklými, presne určenými a zrozumiteľnými značkami nepotrebuje žiak neustále posudzovanie zo strany učiteľa. Účelné je preto siahnuť po tom, aby žiaci si vzájomne opravili práce. Rozdajú sa na posúdenie tak, aby každý dostal len takú úlohu spolužiaka, ktorú môže zvládnuť. Zhodnotenie prác sa



prednesie aj ústne. Vzájomné posudzovanie môže žiakov zaujať, lebo upriamuje ich pozornosť na rozličné stránky jazyka a zvyšuje ich požiadavky na vlastný prejav. Podporuje to sebavedomie a pobáda usilovať sa a zdokonaľovať prejav nielen písomný, ale i hovorený.

Tento spôsob opravy slohových prác zmierni negatívne účinky hodnotenia, lebo žiak zreteľne vidí, akých chýb sa dopúšťa a v čom sa má zlepšovať. Hodnotiacia činnosť je takto posudzovaná nie ako ortieľ, ale skôr pomoc k lepším výsledkom. V duchu Rogersovej teórie (1966, s. 219 – 220) umožňuje žiakovi nájsť v sebe kapacitu pre svoj osobný rast.

## 2.3 Próza ľudovej slovesnosti

### 2.3.1 Miestna povesť v autorskom spracovaní

Mottom vyučovacej hodiny o miestnej povesti je myšlienka J.Barinu (1996, s. 13):

*„Ak je pravda, že láska k národu a ku krajine prechádza cez poznanie minulosti, tak potom v povestiach je vložené to dedičstvo, ktoré nás robí bohatšími a možno aj lepšími.“*

Motto na začiatku môže znamenať niekoľko minút rozmyšľania, uvažovania, ktoré učiteľ rozprúdi rozmanitými otázkami:

- je malou rozcvičkou pred vážnou prácou,
- učí žiakov prirodzene prejaviť názor, argumentovať,
- učí tvorivému spôsobu myslenia,
- obohatí hodinu krásou, vznešenosťou myšlienky.

Keďže povesť zachytáva formou rozprávania niečo zaujímavé z minulosti s uplatnením prvkov fantázie a živej obrazotvornosti u obyvateľov obce, alebo pri literárnom spracovaní u spisovateľa, môže učiteľ motivovať žiakov cez niektoré udalosti z minulosti obce k napísaniu krátkych príbehov so zápletkou s uplatnením fantázie na báze vlastnej tvorivosti. Pôjde o vymyslený príbeh, ktorý sa mohol diať. Učiteľ tu využije medzipredmetové vzťahy s dejepisom a z histórie obce vyberie niektoré roky, kedy sa udialo niečo výnimočné, zvláštne (napr. veľký požiar, ...) a k tejto udalosti žiaci napíšu príbeh.

Z histórie Málince možno vybrať tieto udalosti:

1. Počas prvej svetovej vojny v decembri 1916 bol v Málinci zrekvirovaný jeden z dvoch zvonov na vojnové ciele.
2. V apríli 1921 stala sa strecha miestneho ev. kostola obeťou požiaru.
3. V roku 1935 vypravili málinskí sklári po založení sklárskeho robotníckeho družstva prvý povoz so sklárskymi výrobkami do Lučenca.
4. Počas prvej svetovej vojny sa vdovám a ženám, ktoré stratili mužov vo vojne, prideľovali peňažné podpory. Rozdeľovači si z toho urobili



súkromne výhodný zdroj príjmov. Preto raz po ostrej výmene názorov došlo k bitke, ktorá sa odohrala takto ...

Žiaci sú rozdelení do skupín – každá vypracuje príbeh a jeden člen ho potom spamäti vyrozpráva podľa osnovy.

1. skupina: Vypracuje príbeh, ktorý súvisí s udalosťou z roku 1916.
2. skupina: Vypracuje príbeh, ktorý súvisí s udalosťou z roku 1921.
3. skupina: Vypracuje príbeh, ktorý súvisí s udalosťou z roku 1935.
4. skupina: Vypracuje príbeh, ktorý súvisí s udalosťou z prvej svetovej vojny.

Pri prezentácii členov jednotlivých skupín si ostatní žiaci všimajú nielen púťavosť, štylistickú a jazykovú stránku príbehu, ale aj spôsob prednesu. Na záver aktivity sa spoločne vyhodnotí najlepší príspevok, ktorý po štylistickom dotvorení možno uverejniť v školskom časopise, prípadne na nástenke.

Po vstupnej motivácii nasleduje práca s miestnou povestou v literárnom spracovaní spisovateľky Hany Koškovej pod názvom *Hrad obrov v Málinci*. Výchovný účinok povesti z regiónu je vo vyučovaní väčší, lebo jej miestne zretele vychádzajú z prirodzeného vzťahu žiaka k domovu a k najbližšiemu prostrediu, preto povesť neodmysliteľne patrí do výchovno-vzdelávacieho procesu.

Na úvod vlastnej práce prečíta učiteľ nahlas a pomaly spomínanú povesť. V prípade potreby prečíta celú povesť ešte raz už trochu rýchlejšim tempom.

„Videl som ich. Boli štyria. Jeden niesol na pleci siahovicu dreva, akoby to bolo len jedno polienko. Druhý dve bahnice so zviazanými nohami a tí dvaja išli popri nich. Ruky mali ako lopaty a tváre? Podobné mesiacu v splne. Vysokí, prevysokí chlapiskovia. Oblečení do barančích koží. I teraz. V lete“ – porozprával jedným dychom pastier Mišo svojej sestre Zuzke.

„Netáraj!“ Zahriakla brata, o ktorého sa po smrti rodičov starala Zuzka. A pomyslela si o tom svoje. Pretože štrnásťročný chlapec si rád kadečo

povymýšľa. „Vraj tam v húštine stavajú ohrady pre dobytok. A bývajú v kamennom obydli“, nedal sa len tak zahriaknuť Mišo.

O obroch kolovali po celom kraji a nielen po Málinci čudné chýry. Niektorí im verili, iní hodili rukou nad nimi. Nikto ich však nevidel na vlastné oči. Pastieri sa báli a roľníci od svitu až do mrku mali na poliach toľko práce, že im nič ostatné nezaujímalo. Mali strach z nájazdníkov, život im ťažili i rôzne poplatky, ktoré v tých časoch od nich vymáhala vrchnosť. Niektorí videli tu jednu hosorku – tu dve, prisaté v maštali ku kravke a iní mali starosti s porobenými, ktorých bolo teba poumývať detským močom a „okadiť“ zelinkami. Kto by sa staral ešte i o obrov? A o ich hrad zo skál, ktorý si postavili nad Málincom, keď odkiaľsi prišli. A nikto nevedel, kedy. Všeličo sa povrávalo i v Ozdine i po okolitých panstvách. No z reči sa nenaješ.

„Nech ťa ani nenapadne snoriť za nimi! Kto vie kto sú? Koho zabili a čo zamýšľajú.“ – prikazovala každé ráno Zuzka Mišovi, keď šiel pásť ovce. „Ešte ti niečo vykonajú, alebo ťa ožobrú.“

Čím viac Mišovi sestra vítkala do hlavy zákazy, tým väčšia zvedavosť sa v ňom prebúdzala.

Raz ráno, bola vtedy nedeľa, Mišo premýšľal, akoby sa čo najviac dozvedel. Prišlo poludnie. Ovce omámené teplom sa zhrčili dokopy. Pysky tlačili k suchým bylinám. Mišo nechal ovce ovcami a zakrádal sa na miesto, odkiaľ ich (obrov) už raz bol videl. Ako sa plazil húštinou, zrazu počul za sebou šuchot. Obzrel sa, a pred ním stojí chlapisko ako hora.

„Špehuješ? Nemusíš. Poď na návštevu, viacej uvidíš!“  
Vyzval ustráchaného pastiera chlap - opacha. „Či ťa mám cez Ipeľ preniesť?“

Mišo sa triasol na celom tele. Chlap pred ním sa začal tak smiať, až sa vetvičky na kríkoch triasli. Mišo sa mu pozrel do očí. Boli velikánske, no zdali sa mu dobré. Šiel za chlapom, akoby mu bol počaril. Za kamenným valom stál hrad. Čudesný, so štyrmi vežičkami, s kamennou strechou. Na nádvorí sa čosi varilo a voňalo. Bol tam statok i hydina, akú Mišo ešte v živote nevidel. Dokonca i vtáky s obrovskými farebnými chvostami. Tak škriekali, až krv mrzla v žilách.

„To sú pávy“. Prihovoril sa ďalší chlapisko ustrašenému Mišovi.  
„Také krásne a tak škriekajú?“ Zmohol sa na pár slov chlapec.

V tom jeden zo štyroch chlapiskov oblečených v barančine odstavil kotel, nabral Mišovi do drevenej misky váru a vtisol do ruky lyžicu. Jakživ Mišo takú dobrotu neokúsil. Z veľkej kamennej nádoby mu jeden z obrov nalial sladkastú tekutinu, od ktorej zaspal. Keď sa prebudil, bol na nebi mesiac s hviezdami. Preľakol sa Mišo, že ovce nechal samé. Keď prišiel domov, našiel Zuzku vyplakanú. Porozprával jej o návšteve, i o dobrom jedle a mäkkých srdciach chlapov, ktorí mu kázali prísť na hrad hocikedy, keď bude pásť nablízku. Prezradil Zuzke, že im o nej rozprával. O obroch ktosi sem-tam utrúsil, pošepol, zašveľil. Mišo neraz šiel po tých končinách, ale bol plachý. Nebol by sám šiel na kamenný hrad. A dávno už nepočul ani vtákov s krásnymi chvostami škriekať. Na



Mitra sa rozhodol, že predsa pôjde. Obchádzal hrad, obchádzal a ani hláska nepočul. Začal sa škriabať po kameňoch. Keď už bol na vrchu, noha sa mu pošmykla a on spadol rovno hlavou na kamene. Cítil bolesť, no potom už nič. Len akúsi ľahkosť. Zuzka sa ho nevedela dočkať. Prešlo niekoľko dní. I noci. Keď už bolo čakania priveľa, šla Zuzka po dedinčanov, aby jej pomohli hľadať brata. Zobralo sa vtedy z Málinca veľa ochotných ľudí. Chlapi drevami preborili kamenný val, za ktorým ležal Mišo. Keď sa o neho postarali, rozhadzoval rukami, vykrikoval domiešané slová a nikoho, ani len Zuzku, nepoznal.

„Porobili mu. Strigóni! Obri! a potom ušli“. Kričali ľudia. Odvtedy obrov nad Málincom nikto nevidel. Ani živých, ani mŕtvych. Niektorí vraveli, že sa pridali k Turkom, iní zasa, že to boli zbojníci a ďalší vraveli, že prišli odkiaľsi spoza mora. Našli sa i takí, čo neverili, že tu obri bývali.

V drevenej chalupe na okraji Málinca niekoľko storočí žila rodina Oborovcov. Nikto nevie, ako k tejto prezývke prišli. Jedna povesť hovorí i o tom, že sa chlapi – obri ešte do Málinca vrátili a zapustili tu korene. V ďalšej povesti sa tvrdí, že sa vrátil len jeden z obrov. Bol vraj najmladší. Vzal si za ženu sestru chlapca, ktorý prišiel o rozum, švárnú Zuzku, a mali mnoho potomkov.

Všetci žiaci pozorne počúvajú a snažia sa zachytiť najpodstatnejšie okamihy z povesti formou osnovy.

Text povesti má učiteľ pripravený i vo forme komiksových obrázkov – výkres s nimi rozdá do každej lavice, čiže žiaci budú pracovať vo dvojiciach a do tzv. bublín napíšu konverzačný text nimi vymyslený na základe poznania povesti z učiteľovej ústnej reprodukcie.

Keďže komiks je stále viac preferovaný najmä v mládežníckych časopisoch a medzi mladými ľuďmi je ako žáner obľúbený, môžu si žiaci nielen zopakovať vedomosti o ňom, ale dozvedieť sa i niečo viac. Ešte pred čítaním povesti vyberie učiteľ dvoch žiakov a dá im populárnonáučný text o komikse (Mistrík, 1988, s. 81 – 83).

Úlohou je z textu urobiť výťah a na jeho základe potom ostatným žiakom vysvetliť podstatu jeho obsahu.

Záver povesti hovorí o rodine Oborovcov, ktorá nevie, ako k tejto prezývke prišla. V Málinci má vôbec veľa rodín prezývky, živé mená (bližšie Blanár, Matejčík, 1983, s. 94 – 104; Odaloš, 1999). Túto skutočnosť možno využiť na upevnenie učiva o vlastných podstatných menách.

Učiteľ rozdá pracovný list s otázkami zameranými na meno žiaka pod názvom „Čo obsahuje moje meno?“. Otázky sú upravené podľa heuristického programu DITOR:

D – vymedzenie problému  
Prečo ti rodičia vybrali tvoje meno?

I – získanie informácií  
Ak ti dali meno po niekom, kto to bol?  
Aké prezývky máš a ako si ich dostal?

T – tvorivosť, vlastné nápady  
Aké meno by si si vybral podľa svojho výberu a prečo?

O – ohodnotenie  
Páči sa ti tvoje meno?  
Prečo áno, prečo nie?

R – realizácia  
Ako ťa máme volať v triede?

Týmto spôsobom sa môže u žiakov povzbudiť tvorivý potenciál, pretože slobodne povedia niečo „zo seba“ a potom to aplikujú na poznatky už osvojené o vlastných podstatných menách.

V rámci medzizložkových vzťahov možno zaradiť štylizáčne cvičenia, ktoré aktivizujú žiakov k tvorivosti a komunikatívnosti.

Žiaci sa rozdelia do skupín (2 – 3): najlepší, priemerní, slabší:

- najslabším žiakom rozdá učiteľ text povesti *Hladomor* od Pavla Jánoša (1987, s. 11). Ich úlohou je povesť si pozorne prečítať, a potom pred žiakmi individuálne interpretovať, čiže text podať pomocou výrazových prostriedkov zvolených tak, aby zrozumiteľne tlmočili obsah. Úloha pomôže slabším žiakom získať sebadôveru a postupne prirodzený, spontánny prejav im prenikne do krvi tak, že sa stane samozrejmosťou za každých okolností;
- priemerní žiaci dostanú za úlohu tvorivú hru, prostredníctvom ktorej sa majú vžiť do úlohy majiteľa hradu, ktorý chce čo najúčinnejším spôsobom prezentovať hrad a prilákať čo najviac turistov na jeho návštevu;



- najlepší žiaci majú za úlohu dotvoriť príbeh (povešť) o prepadnutých zvonoch, ktorá dodnes najviac rezonuje najmä vo vedomí starších Málínčanov. Úzko súvisí so sporom medzi Málínčanmi a Ozdínčanmi na začiatku 19. storočia kvôli osamostatneniu evanjelického zboru v Málinci.

Žiaci sa zahrajú na spisovateľov a na základe kusej informácie napíšu povesť.

Málínčania si postavili kostol. Zvony na turmi boli nové a pekne zvonili. Pri smutnej udalosti – niekto v dedine zomrel – Málínčania zistili, že zvonov niet. Našli ich v susednom Ozdine. Museli si ich sami odnieť domov. Keď ich niesli cez vrch Hrad, oddýchli si, a preto ich položili na zem. Jednému však pricvikli prst, preto zahrešil a zvony sa prepadli.

Takéto cvičenia, v ktorých sa zohľadňuje intelektová vyspelosť žiakov výrazne napomáhajú individualizácii vyučovania. Umožňuje žiakovi učiť sa pre seba čo najefektívnejším spôsobom a tempom, poskytnúť mu metódu, prostredníctvom ktorej môže práve on získať čo najviac, organizovať vyučovanie tak, aby každý žiak mohol pracovať na úrovni osobného maxima, v zóne svojho aktuálneho rozvoja. To je zložitejšie, ako urobiť pre všetkých výklad učiva, zopakovať ho a preskúšať. Znamená to napríklad dať väčšiu ponuku, variabilitu metód, možnosť slobodnej voľby, výber úloh z rôznych úrovní, nemusieť pracovať súčasne na tom istom probléme. Vytvára sa priestor pre venovanie väčšej pozornosti každému žiakovi, jeho dobré poznanie, rešpektovanie nerovnakosti tempa postupu a čo treba najviac zdôrazniť nemožnosť použiť jednu normu na hodnotenie všetkých žiakov.

Pri hodnotení žiackych výkonov sa uplatní subjektocentrické kritérium, v ktorom sa výraznejšie presadzuje subjekt (Zelina, 1994, s. 116). V projekte o využívaní regionálnych prvkov nie sú vypracované dostatočné miery, podľa ktorých by sa dalo objektivizovať posudzovanie žiaka. Preto po štylizovaných cvičeniach možno využiť individuálne normované hodnotenie, pri ktorom sa za vynikajúci označí najlepší výkon v každej skupine, aj keď je v porovnaní s ostatnými slabší. V tomto prípade môže aj slabší žiak získať ocenenie a zažiť pocit úspechu s cieľom rozvíjať vieru vo vlastné sily.

Jednou z možností nenásilného a pre žiakov veľmi atraktívneho spoznávania regionálnych povestí je vychádzka do blízkeho okolia s aplikáciou poznatkov z viacerých predmetov – dejepis, prírodopis, výtvarná výchova, hudobná i telesná výchova a etika.

Vychádzka splní účel len na miestach, ktoré sú späť (opradené) v regióne nejakou povestou – príbehom, ktorý žije v povedomí či už miestnych obyvateľov a uchováva sa tradovaním, alebo je zachytený v písomnej podobe. V Málinci takýmto miestom je vrch Hrad (589 m n. m.) nachádzajúci sa asi kilometer na juhozápad od obce. V stredoveku na jeho vrchole stál mocný hrad Ozdin (zvaný i Uzdinom a Ožd'anom), ktorý patrí k tým slovenským hradom, nad „ktorými skaza rozostrela svoje desivé perute a z ktorých ostala už len hromada skalia, porasteného starými lišajníkmi a miestami hodvábnym kobercom machovým. Čas bol neúprosný a zloba osudu tvrdá a bezcitná. Hrdé panské sídlo dokonalo svoj bujný a rušný život. Stalo sa obeťou času. Vichrice rozniesli a rozmietli už všetko. Čo tu ešte ostalo, je len spomienka na hrad“ (Janota, 1996, s. 264).

Prvá písomná zmienka o hrade je z roku 1279. Jeho majiteľmi v tom čase boli Turičovci. V liste z roku 1454 spomína sa hrad pod menom „Castrum Osdyn“. V tom čase hrad obsadilo vojsko Jána Jiskru z Brandýsa, ale roku 1460 kráľ Matej Huňad hrad od Jiskru dobyl späť. Roku 1548 bol majiteľom hradu bývalý kapitán fiľakovského hradu František Bebek. Od tureckých vojen hrad pustol a časom sa pevné múry rozpadli.

K hradu sa viaže povesť z tureckých vojen, ktorú nájdeme v spomínanej knihe Ľudovíta Janotu.

„Na mieste činu“ učiteľ vyzve napríklad troch žiakov, aby sa vzdialili do primeranej vzdialenosti. Ostatným prečíta z knihy *Slovenské hrady* povesť viažucu sa k hradu, na mieste ktorého sa nachádzajú. Po prečítaní sa vráti jeden zo vzdialenej trojice. Učiteľ vyzve z kolektívu žiaka, ktorý vypočutú povesť prerozpráva spolužiakovi a ten zasa ďalšiemu z trojice. To isté sa odohrá i pri treťom.

Cieľom hry je ukázať, ako sa tradoval istý príbeh, pri ktorom sa každým novým prerozprávaním v niečom zmení oproti pôvodnej verzii.

Po vstupnej motivačnej hre nasleduje práca s povestou podľa schémy EUR (Evokácia, Uvedomenie si významu, Reflexia) (bližšie Pršová, 1999, s. 73 – 81).



Učiteľ rozdá text povesti s upozornením, aby žiaci nečítali ďalej ako je vyznačené „prvé STOP“. Tento proces žiakov zaktivizuje ku kritickej analýze a kritickej reflexii.

*Ali paša so svojim vojskom bol pod hradom. Celý deň bola veľká horúčosť, i dobre pôsobil na vojsko večerný vetrik. Všetci boli ukonaní a tešili sa na nočný odpočinok.*

#### UVEDOMENIE SI VÝZNAMU

*Ale len čo si ľahli, paša rozkázal, aby sa pozbierali a hrad napadli. Veľmi si želal, aby hrad čím skôr dobyli, lebo mal sľúbenú zaň veľkú odmenu.*

*Turecké vojsko ako zvlnené more hýbalo sa dopredu. Paša ho povzbudzoval k statočnosti a želal si, aby posádka na hrade mala horúcu noc.*

#### Prvé S T O P

Učiteľ žiakov upozorní, aby nepozerali na príbeh a dá im nasledovné otázky:

Prvý odsek neposkytuje veľa zmyslových vnemov. Pokúste sa preto dokresliť večernú náladu pod hradom svojou reflexiou (zamyslením) s prvkami náladového opisu.

#### REFLEXIA

Učiteľ odpovede nekomentuje, len jednoducho vyjadrí príjem odpovedí.

Prečo Turci organizovali dobyvačné výpravy na slovenské hrady? Čo ich predovšetkým k tomu motivovalo? Aká závažná vec bola v hre? Čo si myslíte? Prečo si tak myslíte?

#### EVOKÁCIA

Učiteľ sa pýta vždy len po jednej otázke a nechá žiakom dostatok času na zváženie otázky.

*Mažiare sypali oheň. Streľba bola taká hustá, ako by padal sírový dážď. Povetrie sa otriasalo od výbuchov. Neskôr prišlo Turkom na pomoc i nebo, lebo i ono začalo púšťať svoje ohnivé strely. Z hradu len kde-tu bolo počuť*

#### UVEDOMENIE SI VÝZNAMU

*výstrel, ako odpoveď na tureckú paľbu, ale neskôršie stíchol hrad celkom, ako by zaspal. Paša tušil v tichu podfuk, preto poslal do hradu jedného zo svojich vyzvedačov, aby zistil, čo sa na hrade robí. Vyzvedač len oči otváral, keď videl, že brány hradu sú dokorán otvorené. Utekal ako bez ducha oznámiť to svojmu vodcovi.*

*Paša sa veľmi začudoval a velil, aby vojsko vtrhlo do hradu. Vojsko v najväčšom poriadku a bez odporu sa blížilo k hradnej bráne. Našli ju skutočne otvorenú, i vliali sa do nej ako prúd vody. Ale zastavil ich naraz divný obraz: na hradbách i na priestranom nádvorí stáli v radoch husté šíky vojska.*

*Nebolo veľa času rozmýšľať; Turci strhli pušky z pliec a vystrelili do radov vojska; ale vojsko stojí meravo ako z kameňa. Ani sa nehne a paľby si vôbec nevšima. Paša rozkázal znova strieľať do vojska, ale odpoveď zas len nijaká.*

*Turci stáli zarazení, poverčivosť sa ich zmocnila. Vedť ich strely ani jediného vojaka nezabili. Aké je to vojsko, ktorému olovo neublíži?*

*Turci začali už pomýšľať na ústup z prekliateho hradu. Zvoľna sa začalo brieždiť.*

#### Druhé S T O P

Ako ste sa cítili pri čítaní týchto riadkov? Čo to vo vás vyvolávalo, aké pocity, náladu? Prečo?

#### REFLEXIA



Čo myslíte, že sa stane? Prečo si tak myslíte? Na základe čoho si tak myslíte?

### EVOKÁCIA

Prečítajte text po záver. Počas čítania sa snažte zobrazit' si scénu vo svojej mysli čo najdetailnejšie.

### EVOKÁCIA

*Hrôza veľká, čo osvetlili prvé zore: na baštách i na nádvorí stoja dardy, tyče a iné drevá, ovešané handrami a s šiškami navrchu. A toto všetko sa zdalo v tme ako vojsko. Paša očervenel od hnevu a hanby, najmä vtedy, keď zazrel jemu adresovaný a na bránu pribitý list, v ktorom stálo:*

*-Hrdina si, slávny paša. Mal si pred sebou hrdinské vojsko. Prosím ťa, neber môjmu vojsku život a pošli ho do Stambulu. Tvoj sultán aj tak nevidel ešte takéto vojsko. Lebo aby si vedel, cez celú noc, keď si hrad napádal celou silou, nebolo na hrade iného vojska. Po niekoľkých výstreloch i ja som odišiel za svojim vojskom z hradu.*

*Zahanbený paša odchádzal z hradu, nechajúc tam bega. Miesto odmeny dostalo sa mu pohany, že zničil toľko streliva, - nadarmo.*

Po prečítaní nasledujú otázky:

Ako by ste ukončili povesť vy? Prečo? REFLEXIA

Keby ste vy boli pašom, ako by ste sa cítili v tejto chvíli? Čo by ste robili? Prečo?

### EVOKÁCIA

Učiteľ názory žiakov vyslovené v diskusii neovplyvňuje, len prikyvuje a čaká na reakcie.

Po skončení aktivity je vhodné žiakom zadať písomnú úlohu vo forme úvahy (reflexie) nad príbehom.

## 2.3.2 Rozprávka tradovaná v regióne

Motto pre prácu s rozprávkou napísané na tabuli tvorí výrok Jána Smreka o rozprávke:

*„Koho už omrzela svet i celá jeho učenosť, vždy si môže dušu okúpať i osviežiť ľudovou rozprávkou. Kazi sa ti bohatstvo vlastnej reči? Si ovplyvnený cudzotou a nemáš kontakt s dedovizňou? Vždy ti radím: Uži denne, najlepšie pred spaním, aspoň jednu rozprávku.“*

Motiváciou môže byť tzv. rozprávka v rozprávke:

- učiteľ si vopred pripraví text rozprávky, ktorý žiakom prednesie alebo porozpráva, pričom neuvedie vlastné mená postáv;
- žiaci majú zistiť, koľko rozprávok bolo zakomponovaných do deja rozprávky, pričom uvádzajú aj ich názov, autora a vlastné mená literárnych postáv.

Text:

*Kde bolo, tam bolo, žil raz jeden horár, ktorý sa po druhýkrát oženil. Mal dve deti, chlapca a dievčatko. Neminul dlhý čas a braček a sestrička ušli z domu, lebo macocha im stále ubližovala. Cestou sa však chlapec napil vody z jelenej stupaje a premenil sa na jeleňa.*

*Dievčatko pokračovalo v ceste, až prišlo k malému domčeku, v ktorom bývalo sedem malých mužíčkov, ktorí sa s ňou skamarátili. Začali sa o ňu starať, keď sa dozvedeli, že ju chce zlá macocha skántriť. Dvakrát sa jej to nepodarilo, ale po tretíkrát áno.*

*Dievčina by bola azda až dodnes ležala v sklenej truhle, ale jedného dňa prišiel kráľovič a chcel si truhlu s dievčinou odniesť. Keď služobníci dvíhali truhlu a mykli ňou, vtedy z úst dievčiny vyskočil kúsok otráveného jablka a ona ožila.*

*Kráľovič bol nesmierne šťastný a chcel si krásnu dievčinu odvieť domov a vziať si ju za ženu. Cestou ich však stretlo nešťastie, lebo kráľovná susedného kráľovstva prekliala kráľoviča a dievčinu premenila na topoľ. Od tej chvíle si kráľovič na nič nedokázal spomenúť. Začal ho sužovať vnútorný nepokoj. Útech nachádzal iba pri topoli, len nevedel prečo. Jeho matku to veľmi hnevalo, a preto dala rozkaz sŕať topoľ. Ale keď doň zaťali, začala tiecť krv a bolo počuť ľudský hlas. Kráľovná sa preľakla. Vzápätí oľutovala, čo spôsobila. V tej chvíli sa topoľ premenil na dievčinu. Kráľovná ju poprosila o odpustenie.*



Potom všetci spolu odišli do zámku, vystrojili svadbu a žijú tam až dodnes, ak nepomreli.

#### Riešenie:

1. rozprávka: JELENČEK (slov. ľud.) – Evička, Janík
2. rozprávka: SNEŽIENKA (J. a W. Grimmovci) – Snežienka, sedem trpaslíkov, kráľovič
3. rozprávka: RADÚZ A MAHULIENKA (J. Zeyer) – Radúz, Mahuliena, kráľovná Nyola, kráľovná Runa.

Vhodnou motiváciou môže byť i tvorba rozprávky:

- žiaci sa pokúšajú vymyslieť krátku rozprávku o veciach, ktoré sú na stole (napr. ihličnatá vetvička, hrnček, tanierik, ...);
- skupiny žiakov si o tom medzi sebou pohovoria a výsledok prezentuje jeden žiak, prípadne rozprávku zahrajú.

Iným typom motivácie je možnosť rozprávku aj vymyslieť samotnými žiakmi:

- učiteľ povie, že pozná tajuplnú rozprávku, ktorej obsah majú uhádnuť;
- učiteľovi môžu dávať otázky, na ktoré odpovedá iba slovami áno alebo nie; otázky dávajú žiaci v dohodnutom poradí; ak je odpoveď negatívna, môže sa pýtať dovtedy, kým nedostane kladnú odpoveď;
- v skutočnosti učiteľ nemá pripravenú žiadnu rozprávku - odpovedá „áno“, ak je v prvej slabike otázky napríklad samohláska A alebo E; odpovedá „nie“, ak je v prvej slabike otázky spoluhláska I, O, U, R, L;
- v skutočnosti vymýšľajú rozprávku žiaci sami;
- na záver učiteľ prezradí „tajomstvo“ a vysvetlí žiakom, že rozprávku možno skutočne vymyslieť.

Uvádzaním viacerých možností motivácie sa len poukazuje na jej význam pre rozvoj tvorivosti u žiaka. Výskumy totiž ukázali, že motivácia má veľmi blízko k citom človeka, ktoré sú dôležitou energiou k aktivizácii pre tvorivú činnosť a vyúsťujú do hodnotových systémov osobnosti. Preto významný slovenský pedagóg Miron Zelina považuje motiváciu a aktivizáciu žiakov na vyučovaní za „nosné“ piliere vzdelávania a

zdôrazňuje: „*Pokiaľ nezvládneme progresívne metódy, formy a prostriedky aktivizovania a motivovania žiakov, naše pôsobenie na vyučovacej hodine sa nutne redukuje na direktívne prikazovanie, nariaďovanie, čo v konečnom dôsledku síce môže viesť k tomu, že žiaci budú do určitej miery látku vedieť, ale veľmi problematická bude kvalita osvojenia látky, jej dlhodobé zapamätávanie a najmä otázky bude vzťah žiakov k tomu, čo sa učia*“ (1996, s. 3).

Po dostatočnom „naštartovaní“ začína práca s textom rozprávky, ktorá sa nachádza v rukopisnej pozostalosti S. Czambela: „Rozprával ju Urda Jano Králik, vtedy 68-ročný Málinčan (3.XI.1900)“ (Polívka, 1927, s. 215 - 219).

Žiaci dostanú text rozprávky na dôkladné prečítanie (oboznámenie sa) v dostatočnom predstihu.

Práca s textom sa začne tzv. reťazovým rozprávaním, čiže naväzovaním jedného žiaka na druhého v rozprávaní uvedenej rozprávky. Jeden začne rozprávať a po istom obmedzení, napr. na jednu vetu pokračuje ďalší. Úlohou sa zistiť, či žiaci v rámci domácej prípravy sa s textom dostatočne zoznámili.

Ďalšou úlohou je pantomimická etuda. Žiaci sa rozdelia do skupín a každá si nájde ľubovoľnú časť (odsek) rozprávky a porozmýšľa, ako ju znázorniť pantomimou. Skupina alebo jej zástupcovia predvedú svoj výstup, ostatní hádajú, ktorú časť rozprávky znázornili.

S textom rozprávky možno pracovať aj formou didaktických hier:

- žiaci pracujú vo dvojiciach; na pokyn učiteľa hľadajú v texte určité slovo alebo slovné spojenie; vyhráva dvojica, ktorá sa rýchlo a správne zorientuje – prečítajú vetu s daným slovom alebo slovným spojením; na dané slovo vymyslia žiaci vetu;
- učiteľ prečíta vetu a žiaci ju vyjadria (povedia) iným spôsobom, napr. veselo, milo, nahnevane, plačlivo, ...;
- učiteľ prečíta časť textu a žiaci domýšľajú koniec; potom učiteľ tú časť dočíta, aby žiaci porovnali svoje „výtvary“, ktorým vymyslia nadpis; zároveň každá dvojica napíše názov rozprávky.



Metódou interpretácie, čiže reprodukciou rozprávky sa uskutoční súťaž o najlepší prednes. Súťažiť budú traja žiaci, ktorých v predstihu vyberie učiteľ, aby sa dobre pripravili, lebo samotný prednes sa uskutoční tiež v hovorovej podobe. Cieľom je kultivovať prednes, pričom každý zo súťažiacich má možnosť vlastného prístupu k jazyku, rytmu a eufónii hovoreného slova.

S textom rozprávky sa dá pracovať i podľa týchto úloh:

1. skupina: - v úvode rozprávky sa píše o tom, že mládenec chce takú ženu, ktorá nebola ani na ... ;  
- zahrajú sa na ľudových rozprávačov (chválenkárov) a vymyslia akékoľvek klamstvo, ktoré však navonok môže pôsobiť ako skutočnosť. Úlohou je spolužiakov zaujať.
2. skupina: - žiaci majú za úlohu charakterizovať takú ženu, o ktorej sa píše v rozprávke – môžu pritom uvoľniť vlastnú fantáziu;
3. skupina: - v rozprávke sa píše, že krčmár má pripraviť veľa jedál; žiaci sa pokúsia mu pomôcť a zahrajú sa na kuchárov;  
- napíšu opis pracovného postupu – prípravu nejakého jedla, ale i s názornými obrázkami;
4. skupina: - žiaci dostanú na lístku napísané prvé vety súvetia a ich úlohou je doplniť druhú vetu podľa vlastnej fantázie;  
- prvá veta je vybraná z textu rozprávky (preložená do spisovnej slovenčiny). Zo súvetí potom utvoria jednoduché vety; pri jednom súvetí urobia vetný rozbor:

Na druhý deň prišiel najskôr k tomu chudobnému dievčaťu, ...  
Keď si môj sen vypočujú, ...  
Ráno zavolať svoju podvrhnutú ženu, ...

5. skupina:

- žiaci dostanú na lístku napísaných desať nárečových slov, ktorých spisovný ekvivalent budú hľadať v slovníku od J. Matejčíka a zostavia slovník.

Po ukončení činnosti sa môže realizovať skupinové sebahodnotenie. Spočíva v tom, že skupina najprv sama vyhodnotí svoju prácu a potom s týmto hodnotením oboznámi triedu. Spätnú väzbu si v tomto prípade poskytujú žiaci navzájom.

Ďalšia možnosť práce s rozprávkou je jej dramatizácia, ktorá má v istom zmysle blízko k divadlu, preto je táto činnosť pre žiakov zaujímavá. Učiteľ vyberie žiaka – rozprávača, ktorý bude čítať autorský text a žiakov, ktorí budú čítať text jednotlivých postáv pred tabuľou, pričom rozprávač stojí oproti postavám. Učiteľ si sadne do poslednej lavice a spolu s ostatnými sleduje dramatizáciu. Žiaci-herci čítajú a hrajú smerom k triede ako na javisku. Pri čítaní sa môžu pohybovať i gestikulovať.

Touto formou si rozvíjajú vyjadrovacie schopnosti, ale učia sa i primeranej orientácii v texte. Zároveň cez miestnu rozprávku sa v nich prehĺbuje vzťah k materinskému jazyku.

Úlohou je predniesť jazykový prejav v spisovnej slovenčine, čiže písomný text musia pretransformovať z hovorovej podoby do jazykovo správnej. Vyučovacím procesom sa tak v dobrom slúži jazykovej kultúre, čím sa otvára cesta i k správne mysleniu žiakov.

Oslabenie dôrazu na kultúru hovoreného prejavu žiakov a na jazykovú kultúru vôbec odráža sa totiž aj v zmenšujúcom sa a čoraz viac ľahostajnom pociť národnej hrdosti. Úlohou učiteľa slovenského jazyka je preto naučiť všetkých žiakov predniesť jazykovo správne (spisovná výslovnosť, logický prednes, štylistika) vlastný alebo reprodukovaný text a jazykovo správne (spisovná výslovnosť, logický prednes) čítať literárny alebo publicistický text takým spôsobom, aby poslucháč pochopil myšlienku čítaného diela.



## 2.4 Literárna tvorba regionálnych autorov

### 2.4.1 Interpretácia vekuprimeranej lyrickej básne

Pojem interpretácia má rozličný zmysel, ale v podstate pod ňou rozumieme výklad nejakého textu z určitého hľadiska, napr. jazykového, estetického, poetologického a pod. V užšom chápaní interpretácia predstavuje literárnovednú disciplínu, ktorej východiskom a cieľom je výklad umeleckého textu, resp. umeleckého literárneho diela. Podľa Wolfganga Kaysera literárna interpretácia predstavuje rozklad umeleckého literárneho diela na jednotlivé zložky a znovuvybudovanie jeho celistvosti a jednoty (bližšie Zeman a kol., 1988, s. 245).

„Nitrianska interpretačná škola“ podľa špecifických funkcií rozoznáva interpretáciu : a) prekladateľskú, b) literárnovednú (teoretickú, historickú a kritickú), c) literárnovýchovnú, d) literárnomúzejnú, e) čitateľskú.

Každý typ interpretácie umeleckého textu by mal smerovať od analýzy zvukovo-materiálnych elementov k predstavám a až potom k ideám umeleckého textu. V našom prípade literárnovýchovný (školský) typ predstavuje hlavne estetickú interpretáciu, pretože estetická hodnota „obsahuje“ všetky ostatné hodnoty. Dôležitú úlohu pritom zohráva aj asociačná schopnosť, ku ktorej sa pripájajú predstavy s pocitmi, pocity s vnemami, úsudky s predstavami a podobne. Celý súbor psychických procesov vedie k neopakovateľnej interpretácii literárneho diela recipientom založenej najmä na estetickom zážitku, ktorý je východiskom i cieľom komunikačného procesu.

Autor spätý s regiónom, čiže „regionálny autor“ je osoba, ktorá sa narodila, pôsobila, prípadne pôsobí, alebo zomrela v danom regióne a svoje dielo alebo diela publikovala. Medzi regionálnych autorov patria literáti (spisovatelia), autori vedeckých diel, fotografií, režiséri, ... . V našom prípade možno Denisu Hudecovú považovať za regionálnu autorku z hľadiska obce Málinec a blízkeho okolia, čiže tohto regiónu, pretože tu prežila detstvo. Verše publikovala v zborníkoch banskobystrického literárneho klubu LITERA 2 - *V ťažisku trojuholníka* (1992, s. 22); *Litera 2* (1993, s. 8 – 11); *Nepokojné duše* (1994, s. 13 – 16); v *Dielni Nového slova a Dotykoch*.

S autorkou sa žiaci oboznámia netradičnou motiváciou formou hry o neznámeho:

- žiaci si pozrú fotografiu malého dievčatka (v našom prípade Denisy Hudecovej) a odpovedia na učiteľove otázky:
- aké vlastnosti má podľa vás dieťa na obrázku?
- kde žilo, do akej školy chodilo, aké boli jeho záujmy a záľuby, aké vlastnosti sa mu podľa vás rozvinuli ďalej?
- akú profesiu si vybralo, čo dosiahlo, čo robí?
- myslíte si, že malo (má) literárne sklony – záujem o literatúru, prípadne literárne tvorí?

Potom nasleduje odhalenie totožnosti osobnosti a žiaci si overia, či uhádli správne. Zistia to prostredníctvom beletristicky napísaného životopisu samotnej autorky. Učiteľ ho žiakom prečíta, aby si konfrontovali svoje pred chvíľou vyslovené predstavy o autorke so skutočnými osudmi tejto vekom ešte mladej poetky.

*Ošúchaný zabudnutý dom už dlho priťahuje moju pozornosť. Ťažko hľadám odvahu vkročiť tam a pozerať sa zoči-voči do zrkadla vlastnej duše.*

*S pomalým ťažkým škripotom otváram zhrdzavené nepoddajné dvere, ktoré sa vzápätí, preľaknuté vlastnou nepotrebnosťou, rozpadajú. Vstupujem, kráčam a bosými nohami zanechávam slano – krvavé stopy. Bezmocne hľadím na čriepky vlastného bezbranného sveta. Krikom zastieram odvahu. Akoby to všetko malo nejaký význam. Nezmyselné sny, nezmyselné rána čakajúce na podknutia, na malé prehry znivočenej duše. Aj tak sa nič nemení, nezmyselný kolobeh nabral kruté obrátky. S nasadením života sa vrhám do zháňajúcich zreničiek ... Vždy prehrám. Koniec koncov už som si zvykla na tie malé každodenné prehry, zákazy, príkazy a pravidlá. Donekonečna sa učím žiť podľa „ľudských“ pravidiel, ale protiví sa mi zatvárať oči, okná i dvere pred cudzím utrpením zhášať sviečky. To je to, čo sa snažím i povedať svojimi básničkami. Slepá sa neprispôsobí, nezatvárať oči ...*

*Toto všetko som ja, no tak isto ako moje niektoré básne mám i meno.*

*Volám sa Denisa Hudecová. Narodila som sa 13.8.1977 v Lučenci. Za 22 rokov života som sa okrem chodieb môjho duševného domu túlala i inými miestami.*

*Detstvo som strávila v malej dedinke Málinec, kde ma vychovali starí rodičia. Tu som získala i základné vzdelanie. Neskôr i z nedostatku iných možností som sa rozhodla pre štúdium na gymnáziu. A tak som ďalšie štyri roky strávila na Gymnázium B. S. Timravy v Lučenci.*



V roku 1995 sa mi konečne podarilo splniť sen. Nastúpila som na pomaturitné kvalifikačné štúdium na Strednej zdravotníckej škole v Lučenci, odbor všeobecná sestra.

V súčasnosti pracujem ako zdravotná sestra v Thomayerovej nemocnici v Prahe. Po dvojročnej praxi pri pomoci iným mám o pár ideálov menej, ale s výberom povolania som spokojná.

Chcem na sebe ešte pracovať, preto uvažujem o doplnení si kvalifikácie štúdiom na vysokej škole.

Žiaci dostanú text jej básne *Blues* (1994, s. 13) s vynechanými niektorými slovami, ktoré majú doplniť podľa vlastného uváženia. Pracovať budú vo dvojiciach (ako sedia v lavici).

Blues o tapetách čarovných ..... (domovov)  
nemých ..... detských (výkrikov, srdc)  
a plač

Tam dávno a možno blízko.  
Biele ..... (miesta)  
pach nenávisti a ..... (strachu)  
štekľil zreničky tvojich ..... (oči)  
Tam bol ... domov ...

Dom bez ..... (strechy)  
na stole rozliaty ..... (džús)  
vpíjam sa do ..... z jeho líc (kvapiék)  
spievajú:

Blues o ..... (domovoch)  
Blues o starých ..... detstva. (topánkach)  
Blues o ústach  
čo na teba kašľú ..... (slová)

- je to ako prehltanie horiacej cigarety.  
A ty pozeráš vystrašeným, nechápavým  
srdcom, plným postrácaných  
korálok,  
ktoré si zatiaľ stihol pozbierať.

Činnosť s dopĺňaním chýbajúcich slov v básni je motivačnou hrou k ďalšej práci s textom básne. Po uplynutí istého časového limitu (daného učiteľom) si žiaci porovnajú svoje „výtvory“ s celou básňou, ktorú pomaly prečítal učiteľ.

Slová, ktoré doplnia, zapíšu na tabuľu:

napr. domov, výkrik, srdce, miesto, strach, oči, strecha, dážď, vôňa, stôl, džús, kvapka, topánky, slová – jednotlivé slová asociujú tému domova.

Pri analýze básne možno využiť i heuristický program DITOR (Zelina, 1996, s. 54-55), pretože literárne vzdelávanie a výchova je „procesom heuristickým, nikoliv postupným dosahovaním predem zcela jednoznačně a přesne vymezené kvality, jež by dovolovalo důsledně naprogramování, nesporné určení optima a univerzální způsob verifikace“ (Chaloupka, 1984, s. 10).

Žiakov treba učiť spájať recepciu poetického textu s ich vlastným životom, čo predstavuje tvorivý moment v estetickom správaní, lebo cez umelecký zážitok nejako súvisí s ich problémovými situáciami, s ich budúcnosťou. Ide o to, aby prečítané nekĺzalo iba po povrchu vedomia, ale aby s ním aj rástlo estetické a etické vedomie, oslovujúce bytostné sily človeka. To znamená dobrý rozbor a interpretácia majú význam len vtedy, ak pri čítaní vie žiak aj plakať a smiať sa, prežívať a domýšľať, predstavovať si možnosti, dôsledky situácií. Recepcia literárneho diela umožňuje žiakovi konfrontovať sa s vlastným príbehom, životom a jeho možnosťami.

- D - prvý krok, definovať problém  
*Čo je obsahom básne a na aké javy chce autorka upozorniť? Aký máte pocit po prečítaní tejto básne?*
- I - druhý krok, získanie informácií  
*V tvorbe ktorých slovenských básnikov sa môžeme stretnúť s motívmi domova a problémov dospievania?*
- T - tretí krok, tvorivé riešenie  
*Zo slov napísaných na tabuli vytvorte kompaktný (súvislý) text, napr. báseň, rozprávanie, jednoduchú úvahu (slová môžete skloňovať, časovať, dať do množného čísla...)*



- O - štvrtý krok, hodnotenie riešenia, nápadov  
*Pokúste sa hodnotiť vlastné predstavy o hodnotách domova s autorkinými.*
- R - piaty krok, realizácia  
*Vyjadrite svoj názor na životnú situáciu mladého dospelujúceho človeka. Vymyslite básni názov a zdôvodnite.*

Báseň Denisy Hudecovej umožňuje učiteľovi formou výkladu vysvetliť problematiku voľného verša. Opustí pôdu dialógu a vzhľadom k objasneniu tohto pojmu z literárnej teórie vráti sa k monologickej ústnej informačnej aktivite. Smerom k žiakovi má síce nižšiu aktivizačnú hodnotu, ale netradičným vysvetľovaním môže učiteľ účinne, emocionálne pôsobiť na vedomie žiakov.

Učiteľov výklad:

Poézia sa od prózy na prvý pohľad odlišuje tým, že riadky v próze sú tzv. „dlhé“ a v básni, tzv. „krátke“, čiže riadky nezaberajú celú šírku strany. „Krátke riadky“ sa správne nazývajú verše, v ktorých slová vstupujú do súvislostí a vidíme, že máme pred sebou báseň, a nie návod na použitie, napr. vysávača.

Napríklad slovo odskrutkujeme samo osebe nič nehovorí. Slovné spojenie odskrutkujeme kryt záchytného pracovného vrečka nepochybne patrí do návodu na použitie vysávača, spojenie odskrutkujeme vrchol spojky bude už súčasťou básne.

Niekedy môže byť verš tvorený jediným slovom. Uvedme si príklad z básne Jozefa Urbana *Moja poetická bilancia* (Malý zúrivý Robinson, Bratislava, Slovenský spisovateľ 1985):

*Spisujem básne  
 inak som celkom normálny  
 Aj topánky mám obe rovnaké*

## Lavé

Slovo „Lavé“ tvorí samostatný verš. Autor považoval toto slovo za natoľko dôležité a silné, že ho graficky zvýraznil polohou. A úspešne, lebo slovo-verš nemôže nepriťahnuť čitateľovu pozornosť.

Na verši ako takom nie je nič zložité. Zaujímavé začnú byť až vzťahy medzi veršami. Tie vytvárajú nielen zmysel básne, ale i jej kvalitu, hodnotu. A tu je neurotický bod, ktorý pri vnímaní poézie robí problém i vám.

Písať voľným, či viazaným veršom?

Zjednodušene sa viazaný verš chápe ako „to, čo sa rýmuje“, voľný naopak ako „to, čo sa nerýmuje“. Vo vedomí priemerne literárne vzdelaného človeka je voľný verš čosi, čo sa nerýmuje. Rým skutočne nemá, zato má niekoľko iných atribútov, ktoré je dobré brať do úvahy.

Alfou a omegou voľného verša je rytmus. Podstata všetkého, čo vnímame ako rytmické, spočíva v opakovaní tých istých alebo podobných prvkov v určitých intervaloch. Na rozdiel od viazaného verša sa voľný verš riadi nepomerne voľnejšími rytmickými zákonitosťami. Za základnú rytmickú jednotku tu môžeme v najlepšom prípade považovať nádych. Dýchame pravidelne, takže na rytmus dychu sa tu môžeme spoľahnúť.

### Urobí sa experiment:

- v tomto momente učiteľ svoj výklad preruší a dá trom žiakom prečítať nahlas novinový úvodník,
- upozorní pritom, že rytmus ich dychu núti klásť dôrazy tam, kde ich cítia – nie tam, kde naozaj sú,
- prednes žiakov sa bije s rytmom žurnalistických viet,
- tento pokus ukázal, že hoci ide o nerýmovaný text, ktorý by sa pri troche trezlivosti dal rozpísať do „krátkych riadkov“, nedá sa jednoducho z úvodníka urobiť voľný verš;

### Druhý experiment:

- tí istí žiaci prečítajú text seriózne ako moderátori televíznych správ,
- za úlohu majú dôrazy klásť tam, kde ich v zmysle logiky textu položil autor,



- pri tomto zistia, že sa musia učiť dýchať, lebo text ide proti prirodzenému rytmu ich dychu;

Zhrnutie zo strany učiteľa:

Ak dýchate prirodzene, deformujete významy v texte, ale ak zachováate významy v texte, deformujete prirodzený rytmus svojho dychu. Obe alternatívy dokazujú, že máme pred sebou nebásnický text. Nepomôže ani rozsekanie úvodníka na „krátke riadky“. Z toho vyplýva, že nie všetko, čo vyzerá ako voľný verš, ním aj v skutočnosti je.

Učiteľ ďalej pokračuje vo výklade tým, že voľný verš má aj ďalšie charakteristiky.

Každý sa začína rytmickým impulzom, t. j. momentom, ktorý by sa dal prirovnať k začiatkovej fáze výdychu. Na konci verša prichádza moment sklamaného očakávania, pretože sa rým neobjaví. Toto sklamanie však vyvoláva estetický účinok; vždy znova a znova, s každým ďalším veršom. Pozornosť čitateľa sa automaticky rozloží po celom verši – to umožňuje tvorivejšiu spoluúčasť prijímateľa.

Z tohto všetkého možno konštatovať, že i voľný verš treba vedieť napísať. Mať úctu k slovu, aby sa v básni nevyskytovalo zbytočne. Vyžaduje si zo strany autora i čitateľa schopnosť čítania, že v básni o niečo ide. Preto ak budete veľa čítať, môžete to „niečo“ vyhmatať a mať tak aj pri čítaní modernej poézie (= písanej zväčša voľným veršom) estetický zážitok.

Učiteľ musí počas výkladu sledovať reakcie žiakov a vnímať spätnú väzbu svojho prednesu. Počas vystúpenia musí vidieť, počuť alebo aspoň tušiť, aká je situácia na druhej strane, u adresáta, ktorý buď so zatajeným dychom počúva, buď počúva s odvráteným pohľadom, alebo sa vzájomne baví so susedom. Dobrý učiteľ musí mať otvorené oči, napäté uši a musí byť schopný bezprostredne spracúvať a aplikovať, čo mu signalizuje adresát. Bez dobrej empatie učiteľa je „dialóg medzi ním a poslucháčom dialógom cez matné sklo alebo iba cez rozhlas“ (Mistrík, 1997, s. 34; Odaloš, 1999, s. 174).

Po náročnejšom výklade je potrebné dostatočne využiť spätnú väzbu ako „kráľovskú cestu“ k zlepšeniu celkového procesu komunikačnej interakcie medzi učiteľom a žiakom.

## 2.4.2 Interpretácia reflexívnej básne

Analýzu básne Andreja Hajduka možno spolu s inými aktivitami odučiť netradične v miestnom evanjelickom chráme. Takúto činnosť je potrebné v dostatočnom predstihu pripraviť nielen po odbornomo-metodickej stránke, ale i organizačnej. Vhodné je to uskutočniť za účasti evanjelického farára a organistu, s ktorými učiteľ prediskutuje všetky záležitosti spojené s priebehom.

Po vstupe do chrámu a usadení sa do predných lavíc si žiaci vypočujú hudobnú skladbu zahranú organistom a ním zaspievanú pieseň. Hudba vytvorí zvláštnu atmosféru a určite citovo priaznivo naladí žiakov pre ďalšiu činnosť.

Učiteľ predstaví žiakom miestneho evanjelického kňaza, ktorého poprosí, aby stručne charakterizoval kostol (chrám Boží). Žiaci pritom pozorne počúvajú a robia si poznámky.

Pri poznámkovaní do zošitov prenášajú najdôležitejšie myšlienky, závery a asociácie „na papier“, formulujú ich do písomnej podoby, ktorá má byť v najvyššej možnej miere hutná, ale zároveň prehľadná a jasná. V zásade je potrebné zachytiť všetky najpotrebnejšie myšlienky, ktoré by mohli uniknúť žiakovej pozornosti.

Farárov výklad:

*Klasicistický kostol s neskorobarokovými reminiscenciami (pretrvávajúce barokovej tradície v novom štýle) bol postavený v roku 1795.*

*Kostol je jednopriestorový s polkruhovým uzáverom (apsidou) a do štítového priečelia postavenou vežou. Dve etapy výstavby kostola zodpovedajú aj obdobiu vzniku organa a oltára. K roku 1795 sa viaže výroba organa, ktorý možno charakterizovať ešte ako neskorobarokový. Oltár a kazateľnica vznikli v roku 1820 a nesú vo svojom prevedení rýdzo klasicistické princípy a tendencie.*

*Veža s barokizujúcou kopolou bola pristavená v roku 1820, o čom nás informuje dátum nad vstupným portálom. Vo vrchnom podlaží veže sú zavesené dva medené zvony (5 centový a 12 centový). Od roku 1988 sú zvony poháňané elektricky.*

*Oltár pochádza z roku 1820 a do kostola bol umiestnený, keď bola realizovaná prístavba kostolnej veže. Je vytvorený v klasicistickom štýle. Klasicizmus v najvšeobecnejšom význame znamená používanie motívov*



*inšpirovaných a preberaných z klasického umenia, z umenia antického Grécka a Ríma. Oltárnu architektúru poníma a predstavuje ako kulisu antického chrámu. Na oltári sú použité antikizujúce prvky tvaroslovia prevzaté z gréckej a rímskej stavebnej architektúry. Hore sú konzoly s volútami. Dekoratívne ornamentálne pásy (zuborez, vojcovec a listovec) smerujú zhora nadol. Dole je päťka stĺpu, ktorý je celý kanelovaný (žliabkovaný).*

*Súčasťou oltára je oltárny obraz, ktorý nie je pôvodný. Obraz s názvom „Diabol pokúša Krista“ namaľoval v roku 1895 Ľudovít Kubányi.*

Po farárovom prednese sa žiaci formou otázok pýtajú, čomu nerozumeli, prípadne čo ich ešte zaujíma o kostole a evanjelickej cirkvi.

Učiteľ rozdelí žiakov do dvojíc (lepší žiak a slabší). Na základe vypočutého napíšu osnovu, podľa ktorej si pripravia rozprávanie s prvkami opisu. To znamená, že každá dvojica sa zahrá na sprievodcov pre turistov po tejto historickej pamiatke obce.

Učiteľ si vyberie na prezentáciu niekoľko dvojíc, ktoré medzi sebou súťažia o najlepší výklad za aktívnej spoluúčasti ostatných pri hodnotení.

Po tejto úlohe sa evanjelický kňaz zmieni podrobnejšie o oltárnom obraze. Žiaci opäť pozorne počúvajú a zároveň dôkladne pozorujú obraz, ktorý majú za úlohu podrobne opísať. Takto si štylisticky precvičia učivo – opis umeleckého obrazu.

Farárov výklad:

*Obraz s názvom „Diabol pokúša Krista“ namaľoval v roku 1895 Ľudovít Kubányi. Ide o olejomaľbu na plátne.*

*Ľudovít Kubányi sa narodil v Dolnej Strehovej. Pôvodne bol lekárnikom a maľovaniu sa venoval iba zo záľuby. Až neskôr študoval istý čas na mníchovskej akadémii výtvarných umení. Maľoval výjavy zo všedného života, kostolné obrazy a portréty. Hoci sa autor maľovaniu venoval iba ako záľube, samotný obraz hovorí o jeho výraznom umeleckom talente.*

*Námet pre obraz našiel v evanjeliách (Mat. 4,1 - 10; Mk. 1,13; Luk. 4,2 - 12). Vyjadril ho svojším spôsobom, pretože reč výtvarného umenia má svoje vlastné zákonitosti a svojské vyjadrovanie a výrazové prostriedky, iné ako napísané slovo. V Písme svätom je písané, že diabol pokúšal Krista trikrát. Najprímeranejším vyjadrením pokúšania sa stali maliarovi nasledujúce*

*vety, aj keď sa z ich obsahom vysporiadal svojsky – aby čo najpresvedčivejšie rešpektoval obsahové i výrazové princípy výtvarného diela.*

*Citujem Matúša: „... Potom Duch vyviedol Ježiša na púšť, aby ho diabol pokúšal ...“ (tretie pokúšenie) – „A zasa ho diabol vzal na veľmi vysoký vrch, ukázal mu všetky kráľovstvá sveta a ich slávu a vravel mu: - Toto všetko ti dám, ak padneš predom mnou a budeš sa mi klaňať. – Vtedy mu Ježiš povedal: - Odíď, satan, lebo je napísané Pánovi, svojmu Bohu, sa budeš klaňať a jedine jemu budeš slúžiť.“*

*Dej na obraze umiestnil autor do prírody, akú môžeme každodenne okolo seba vidieť. Teda nie ani do púšte, ani na vrchol chrámu vo svätom meste. Kráľovstvá sveta a ich slávu spredmetnil jednoducho v zlatej korune s drahými kameňmi, ktorú drží diabol v ruke. Prostredníctvom takto volenej symboliky si maliar otvoril cestu k vypovedaniu svojho tvorivého zámeru veriacim tak, aby do obrazu vniesol aj svoje vlastné posolstvo.*

Učiteľ umožní žiakom nájsť si pri pozorovaní obrazu čo najvhodnejšie miesto. Pracovnú atmosféru umocní organista vhodným výberom hudby, najlepšie od J. S. Bacha.

Počas expozície žiaci najprv pozorujú obraz samostatne, potom pozorovanie usmerňuje učiteľ. Pýta sa, akú náladu v žiakoch obraz vyvoláva, prečo je to tak, akými výtvarnými prostriedkami autor docielil takú atmosféru, čo je v popredí, v strede, v pozadí, čím obraz zaujal atď.

Opisom obrazu sa žiaci vedú ku chápaniu významu výtvarných vyjadrovacích prostriedkov, čo môže ovplyvniť i výtvarnú produkčnú činnosť žiakov. Rozvíja sa ich estetické cítenie, pozorovanie a vyjadrovacie schopnosti.

Po napísaní úlohy sa jednotliví žiaci prezentujú výsledkami svojej práce.

Výtvarný umelec našiel námet v druhej časti Biblie – v Novom zákone, v ktorom sa stretávame s opisom života a posolstvom Ježiša Krista.

Učiteľ zistí, čo žiaci vedia o Biblii a legendách. Dá priestor každému, kto chce povedať čokoľvek k uvedenej problematike. Vedomosti o Biblii nechá učiteľ zhodnotiť pánovi farárovi, ktorý stručne porozpráva o Biblii.

Každý žiak dostane napísaný úryvok z Nového zákona – Evanjelia podľa Lukáša pod názvom „Pokúšanie na púšti“:



„Ježiš, plný Ducha svätého, vrátil sa od Jordána a Duch vodil Ho po púšti štyridsať dní, kde Ho diabol pokúšal, Nič nejedol v tie dni: a keď sa pomimuli, vyhladol. Vtedy povedal Mu diabol: Ak si Syn Boží, povedz tomuto kameňu, aby sa stal chlebom. Ale Ježiš mu odpovedal: Napísané je: Nie samým chlebom žiť bude človek, ale každým slovom Božím. Nato vyviedol Ho hore, ukázal Mu odrazu všetky kráľovstvá sveta a povedal Mu diabol: Dám ti všetku túto moc a slávu; lebo dostal som ju a dám ju, komu chcem. Ak sa teda pokloníš predo mnou, Tvoje bude všetko. Ježiš mu odpovedal a riekol: .....

Úloha bude individuálna – každý napíše, čo podľa neho povedal Ježiš svojmu pokúšiteľovi. Učiteľ dá priestor na prezentáciu každému žiakovi. Niektorého prípadne poprosiť, aby aj zdôvodnil (okomentoval) svoju odpoveď.

Odpoveď z Biblie: „Preč odo mňa, satan, lebo napísané je: Pánovi, svojmu Bohu, budeš sa klaňať a len Jemu budeš slúžiť“.

Učiteľ potom dočíta záver z evanjelia:

„Potom viedol Ho do Jeruzalema, postavil Ho na okraj nástrešia chrámu a povedal Mu: Ak si Syn Boží, zhoď sa odtiaľto. Veď je napísané: Anjelom svojim prikáže o Tebe, aby Ťa chránili, a zachytia Ťa na ruky, aby si si nohu neurazil o kameň. Odpovedal mu Ježiš a riekol: .....

Žiaci opäť individuálne sa pokúsia doplniť odpoveď, ktorú po krátkej chvíli prezentujú.

Odpoveď z Biblie: „Povedané je: Nebudeš pokúšať Pána, svojho Boha! Keď diabol skončil všetko pokúšanie, odišiel na čas od Neho.“

Aktivity s etickým obsahom:

Tento biblický príbeh môžeme premietnuť i do každodenného života, kde na každého človeka číha množstvo pokúšení. Pre každého to môže byť niečo iné.

Učiteľ navodí modelové situácie a žiaci sa spontánne vyjadrujú, ako by odolávali istému pokúšeniu – ide o akúsi improvizáciu (rozmýšľanie nahlas).

Otázka: ako by si reagoval na pokúšenie svojho priateľa, ktorý pod vidinou niečo mať (vlastniť to) by Ťa nahováral ukradnúť nejakú vec v obchodnom dome. Pritom práve tú vec ti rodičia za žiadnych okolností nechcú kúpiť.

- žiak odpovedá hneď bez prípravy, ostatní dostanú tiež možnosť vyjadriť sa.

Otázka: ako by si reagoval, keby na chodníku pred tebou nejakému mužovi vypadla peňaženka a on to nespozoroval, pritom naokolo by nebolo nikoho; toto pokúšenie ti umožní prísť k peniazom.

Tretie pokúšenie: pripravuješ sa na prijímaciu skúšku na strednú školu; dva dni pred jej konaním ti najlepší kamarát prinesie presné znenie otázok na skúšku z matematiky; priateľ ich zobral svojej mame, ktorá je v škole riaditeľkou a nechtiac ich nechala na stolíku v kancelárii, keď ju syn navštívil (tvoj najlepší priateľ).

Po týchto aktivitách je vhodné relaxačné cvičenie, ktoré má vyvolať city spokojnosti z vlastnej existencie a naladiť žiakov na ďalšiu činnosť:

- organista hrá príjemnú skladbu, tentoraz *Toccata* od málinského rodáka, hudobného skladateľa Františka Dostalíka. Za príjemných hudobných zvukov sa žiaci narovnajú a zaujmú pohodlnú ale pevnú polohu, postupne si uvoľnia všetky skupiny svalov počnúc nohami a končiac tvárou. Zatvorí oči a vnímajú kontakt s podložkou, s vlastným oblečením, pocit tepla, uvoľnenie svalov a pod. Začínajú si uvedomovať podivuhodnú súhru miliónov buniek organizmu, z ktorých každá obsahuje kompletnú genetickú informáciu a predstavuje malú, plne automatizovanú biochemickú tovareň. Nesmierne zložitá činnosť a súhra tohto neuveriteľne zložitého systému sa odohráva bez ich vedomia a spoľahlivo vytvára podmienky pre fyzický a duchový život.



Ďalšie pokyny učiteľa pre žiakov:

- vedomím úsilím zvierajte jednotlivé svaly alebo skupiny svalov svojho tela. Zovretie podržte asi 10 sekúnd, potom pomaly uvoľnite. Prejdite tak celé telo počnúc končatinami a sústreďte sa na to, čo sa v ňom odohráva. Postup môžete zopakovať trikrát, uvoľnite sa, úplne sa uvoľnite, na nič nemyslite;
- pokúste sa čo najkonkrétnejšie predstaviť si pocit uvoľnenia, ktorý preniká od prstov na nohách cez lýtka, stehná, trup až do hlavy.

Opakovane si hovorte: „Upokojujem sa, cítim uvoľnenie“.

- predstavte si, že pocit uvoľnenia preniká do všetkých častí vášho tela. Cítite, ako vás opúšťa napätie. Cítite, že máte uvoľnenú šiju aj ramená, svaly v tvári. Vychutnajte tento pocit aspoň pol minúty;
- počítajte do desať a hovorte si, že každým ďalším číslom sa vaše svaly stále viac uvoľňujú. Teraz je len na vás, ako budete stav uvoľnenia vychutnávať;
- prichádza „prebudenie“. Počítajte do dvadsať a hovorte si: „Až napočítam dvadsať, otvoria sa mi oči, budem sa cítiť svieži. Všetky končatiny budem mať príjemne uvoľnené“.

Cvičenie naplní žiaka pocitom bezpečnosti, dôverou a vďačnosťou, ktorú azda možno vyjadriť slovami: Je to dobré. Je dobre, že som. Som za to vďačný.

Po uvoľňovacom cvičení nasleduje práca s básnickým textom Andreja Hajduka – *Zátišie moje* (1990, s. 10).

Pri ideovom rozbere básne sa môže rozvinúť diskusia o závažných etických problémoch dnešného sveta. Učiteľovi poskytnite veľké možnosti pre poznanie žiakov a umožňujte tak účinne vplývať (pôsobiť) na ich postoje a presvedčenie. Žiaka zasa diskusia ako cvičenie učí k tolerancii, k zodpovednému vzťahu k osobám, zaujímavým odlišné stanovisko a kultivuje zručnosť hodnotenia názorov svojich partnerov.

V dialógu sa učí počúvať druhého, argumentovať a obhajovať vlastný názor, triediť poznatky a dedukovať závery. Je vedený k ochote meniť názor, priznať chybu, dať sa kritizovať, čestne konať. Navyiac dialóg poskytuje učiteľovi okamžité spätnú väzbu a ako uvádza Miron Zelina, je z hľadiska zapamätania efektívnejší ako prednášanie opisným, či vysvetľujúcim spôsobom (podľa Zelinu, 1990, s. 220).

Vstupnou motiváciou pre analýzu básne môže byť hra:

- žiaci dostanú do rúk, tzv. neutrálny text, v ktorom chýbajú interpunkčné znamienka a je písaný od kraja po kraj; na základe rytmu a melódie slov majú zistiť, či tento neutrálny text je poézia alebo próza;
- po tomto zistení dostanú úlohu, aby text prepísali do takej podoby, ktorá by vyhovovala ich vkusu a zároveň dali vytvorenej podobe nadpis;
- pracujú v skupinách a na záver sa ich práce porovnajú s pôvodným textom a učiteľ činnosť zhodnotí;

Neutrálny text:

Zátišie moje za lipami na kopci ošarpaná stará fara ktože sa o ňu stará i Pán Boh s'aby zabudol na to miesto zátišie kvety bez vône osamelý stôl maľované ovocie bez chuti ale tu každý deň na mňa sa rúti skazy dielo ináč sa stáva než srdce by chcelo kto to pozná kto uverí kto o tom vie iba Boh a je dobre že mlčí že o tom mlčí.

Po vstupnej motivácii nasleduje recepcia lyrického textu žiakmi v podobe tichého čítania ako „*vlastnej formy bytia poézie*“ (Miko, 1988, s.55). Tichá recepcia je záležitosť „vlastného podujatia“ a „tichý“ čitateľ sa skôr empaticky stotožní s lyrickým subjektom. Pritom však musí zároveň nedeliteľne ostať sám sebou, lebo ináč to nebude „jeho“ zážitok. Napokon poézia je svojou konštitúciou v podstate „stavaná“ na tiché čítanie, preto najvlastnejšou povinnosťou školského vyučovania v tomto smere je motivácia žiakov k tomu, aby sa stali „tichými“ čitateľmi poézie.

Učiteľ prečíta aj osobné vyznanie básnika. Žiakom pomôže lepšie pochopiť verše po ideovej stránke:

Verše vznikali približne v rokoch 1959 až 1975, prevažne za môjho knazského pôsobenia v novohradskom Málinci a čiastočne aj vo Zvolene. Vyvolal ich tlak proti všetkému duchovnému a náboženskému, keď citlivé srdce



každého veriaceho nejakým spôsobom naň reagovalo, hlasne i tlmene, statočne i s úzkosťou či bojzливо.

Ťažké chvíle doľahli v minulých rokoch na cirkev, jej kňazov, na veriacich rodičov a ich bezbranné dieťa. Jedni vydržali tento nápor, ďalej vyznávali svoju vieru v Boha, iní sa vzdali všetkého, rozladení, ľahostajní k vonkajšiemu svetu. Rezignovali a uzavreli sa do seba. Veriaci človek bol znevažovaný a ponížovaný. Videl som tie zápasy a spolu s inými som ich úzkostlivo prežíval.

Mladý človek chcel by uskutočniť svoje túžby, čaká mnoho od života. A mnoho očakáva aj mladý kňaz - a ja som vtedy taký bol - na osamelej dedinskej fare, ďaleko od sveta. A v tejto osamelosti znásobene všetko prežíva, keď nemá ani s kým sa dôverne porozprávať.

Ako sám vydržať? Ako sa zastať svojich? Čo na ich obranu? Navôkol nebolo o čo a o koho sa oprieť. Zostávala iba viera v Ježišovo evanjelium bez akýchkoľvek postranných úmyslov alebo cieľov. Zostávalo iba presvedčenie, že viera, ktorá premáha svet, je naším víťazstvom.

Ukladal som tieto verše vyvolané priamo udalosťami do jedného rukopisného oddielu pod názvom Krédo (Verím). Verím, aj v tom ťažkom položení. Napísal som viac takýchto veršov.

Nepísal som ich s nenávisťou, ani s nejakým predpojatým pohľadom na úsilie človeka a spoločnosti. Chápal som snahu pozdvihnúť človeka. Ale videl som, že človek tu prekročil svoje pôsobenie, postavil sa na roveň Boha a potieral všetko, čo nebolo v súlade s jeho snažením. Siahol na to najvnútornejšie presvedčenie iného, na jeho svedomie. Vypočítal, kedy cirkev a viera zaniknú. Ale slovo Pánovo nikdy nepominie. Preto aj tieto verše, keď zneli smutne a trpké, neboli a nie sú bez nádeje. Sú malým svedectvom o dobe, v ktorej sme žili a isteže aj o ich autorovi. (Hajduk, 1990, s. 31)

Po prečítaní osobného vyznania samotného autora, učiteľ požiadala pána farára, aby stručne povedal o postavení veriaceho človeka v dobe socializmu. Žiaci sa k tejto problematike môžu pýtať, čo ich zaujíma.

Na „strávenie“ všetkého, čo žiaci počuli, organista zahrá krátku hudobnú skladbu, aby sa uvoľnili a psychicky pripravili na prácu so samotným textom. Pri analýze sa učiteľ zameria hlavne na aktivity s výrazným etickým rozmerom, čo v atmosfére kostola pomôže žiakom prostredníctvom veršov básnika orientovať sa vo svete dnešných anomálií a upevňuje v nich predovšetkým pozitívny vzťah k duchovným hodnotám.

Takáto interpretácia textu vytvára priestor pre „veci nevy povedané a nevy povedateľné“ (Kročánová, 1998, s. 15) s cieľom

nastaviť nielen mozog, ale všetky zmysly, čiže zapojiť do tohto procesu emócie, intuíciu, empatiu. K tomu Brian Way argumentuje: „Vo výchove nie sú umelecké disciplíny len ďalšími akademickými predmetmi, týkajúcimi sa rozvíjania intelektu. Ich umiestnenie do takýchto súvislostí od nich deti odrádza. Umenie je spojené s rozvojom intuície, ktorá nie je menej dôležitá ako intelekt, ale aj súčasťou obohacovania ako života tých, ktorí majú intelektuálne nadanie, tak tých, ktorí ho nemajú“ (1996, s.9).

Prvá aktivita: Z informácií o živote A. Hajduka sa žiaci dozvedeli, že ide skutočne o tvorivú osobnosť, preto sa možno porozprávať o význame tvorivosti.

Úloha: - dvojica žiakov dostane rozstrihnutý obrázok a ich úlohou bude zložiť ho a určiť, čo je na obrázku;  
- aktivitu možno využiť na spoznávanie významných pamiatok, ale i osobností z regiónu (v našom prípade Málince), napr. budova starej školy, skláreň, zvonica, portrét A. Hajduka, ...

Druhá aktivita: Z osobnej „spovede“ A. Hajduka sa žiaci dozvedeli o kňazovom pociťovaní osamelosti na fare v Málinci v podmienkach socializmu. Cítiť to i z veršov básne. Prostredníctvom poézie vyjadril svoje pocity, keď sa nemal s kým dôverne porozprávať.

Úloha: - učiteľ navodí isté situácie a žiaci hovoria, ako by ich prežívali; napríklad ako by si sa cítil, keby si sa po stroskotaní lode ocitol na opustenom ostrove, ako by si sa cítil, keby si nešťastnou náhodou stratil pri dopravnej nehode obidvoch rodičov (alebo jedného z nich), ako by si sa cítil, keby si sa dozvedel, že tvoj najlepší kamarát má nevyliciteľnú chorobu.

Na konci aktivity učiteľ poďakuje žiakom za ochotu podeliť sa s ostatnými o svoje city s prežívaním istých životných situácií. Ved' naučiť sa vyjadrovať svoje city je cestou k reálnemu vnímaniu a rozvíjaniu žiaka samého. Pre druhých ho robí zrozumiteľným a komunikatívnym v situáciách „tu a teraz“. Potvrdzuje to i výrok Marcusa Aureliusa o sebe vo svojich *Hovoroch*: „Nikto nežije iný život než ten, ktorý práve stráca, a nestráca iný život než ten, ktorý práve žije. Minulosť



*ani budúcnosť nám nepatria*“ (citované podľa Valica, Valocký, Žilincík; 1999, s. 23).

**Tretia aktivita:** S pocitom osamelosti úzko súvisí smútok, ktorý pri „predávkovaní“ znamená škodlivý pocit. Ako bol smutný autor pri písaní básne, určite každý zo žiakov tiež niekedy pociťuje smútok. Dôvody môžu byť rôzne, ale smútok napokon vždy prejde.

**Úloha:**

- žiaci napíšu slová, ktoré sú pre nich najsmutnejšie;
- učiteľ požiada, aby postupne prečítali slová a stručne komentovali svoj výber,
- na záver sa pohovárajú s prítomným kňazom, ako sa dá prekonať smútok.

**Štvrtá aktivita:** Lyrický hrdina (samotný autor) v básni hovorí: „Ale tu každý deň / na mňa sa rúti / skazy dielo; / ináč sa stáva / než srdce by chcelo“ – verše možno pociťovať ako prosebnú modlitbu básnického subjektu, ktorý nástoľčivo vníma bolesti tohto sveta, ktoré sa odrážajú v osobných životných pocitoch.

**Úloha:**

- učiteľ navodí pre žiakov situáciu, že na stoličke pred nimi sedí básnik A. Hajduk, ktorý práve prežíva spomínaný smútok (na stoličke v zastúpení bude sedieť jeden zo žiakov),
- žiaci budú prechádzať popri ňom a každý mu bez slov prejaví spoluúčasť alebo ho poteší; takto neverbálne vyjadria svoje empatie,
- na záver sa žiaci porozprávajú s kňazom o empatii, čiže vcitovaní sa do problémov iných.

**Piata aktivita:** Básnik hľadá istotu pred ľudským i spoločenským zlom vo viere v Boha, v kresťanských hodnotách.

**Úloha:** - žiaci porozprávajú formou krátkeho zamyslenia sa o tom, čo im dáva pocit istoty a bezpečia, čo je pre nich zárukou istoty a bezpečia.

Uplatnenie plodného dialógu predpokladá určité sociálne zručnosti a postoje, najmä ochota počúvať druhých, neskákať druhému do reči. Najvýhodnejšie v tejto činnosti je, keď žiaci spolu s učiteľom a kňazom sedia v kruhu. Uprostred je stolička, na ktorej je nejaký predmet. Žiak, ktorý chce hovoriť, zoberie predmet a položí ho pred seba na zem. Keď dohovorí, položí predmet na stoličku. Ďalší žiak, ktorý chce hovoriť, zopakuje ten istý postup. Iný spôsob: predmet si podávajú žiaci jeden druhému dookola. Kto dostane, začne hovoriť, alebo ju bez slova podá ďalšiemu žiakovi.

Na záver dá učiteľ pri zhrnutí učiva priestor žiakom, aby sami tvorili a dávali úlohy. Táto možnosť z hľadiska pedagogickej praxe je veľmi účinná, lebo takéto úlohy žiaci skôr prijímajú za svoje, keď sa na nich podieľali. Vyberú sa niektorí žiaci (môžu byť aj slabší), ktorí striedajúc sa v roli „učiteľa“ tvoria pre spolužiakov otázky. Zároveň ich odpovede dopĺňajú, alebo podľa potreby aj opravujú. Takto pracujú všetci žiaci, lebo sa môže použiť i spätná väzba – hodnotenie práce „žiaka – učiteľa“.



### 2.4. 3. Interpretácia memoárovej prózy

Podnecovanie osobnostného rozvoja žiaka je efektívne vtedy, ak každý žiak má z vyučovania čo najväčší zisk. Výrazne ho zvyšuje dobrá motivácia, ktorú podľa G. Pettyho možno zvyšovať na základe hesla FOCUS (ohnisko, stredobod záujmu):

- F – fantázia: úlohy sú zaujímavé, podporujú zvedavosť, sú problémové, záhadné, tvorivé
- O – ocenenie: úspechy sú oceňované, čo najskôr po dosiahnutí dobrých výsledkov, pochvaly
- C – ciele: ciele sú dosiahnuteľné, prítiahlivé, individuálne podľa schopností žiakov, sledované
- U – úspech: ciele podľa schopností umožňujú získať úspech aj slabších, prežívanie úspechu
- S – zmysel: žiaci chápu zmysel učiva pre život, pre seba samých, učivo má rozmer, je predložené z pohľadu učiaceho sa jednotlivca a i.

(citované podľa Kosovej, 2000, s. 47)

Podľa motivovaného učenia sa, ktoré žiak prežíva ako chcené a nie ako prinútené, možno pracovať s memoárovou prózou regionálneho autora.

Zaujímavou motiváciou pre prácu s prozaickým textom je tvorivá hra, literárna tvorba zo zadaných slov. Učiteľ má pripravené dve skupiny lístkov - jedna obsahuje názvy literárnych žánrov, napr. poviedka, rozprávka, báseň, atď.; na druhej skupine sú napísané rôzne slová, na každom lístku jedno. Žiaci budú pracovať v skupinách (dvojice) – každá si vyberie jeden lístok z prvej skupiny (= tento určuje literárny druh diela, ktoré majú vytvoriť) a z druhej skupiny si vyberú päť lístkov – tieto slová musia použiť.

Na záver jednotlivé skupiny sa prezentujú svojimi „výplodmi“.

K oboznámeniu žiakov s témou vyučovacej hodiny sa využije tajnička podľa vzoru televíznej zábavno-súťažnej hry KOLESO ŠTASTIA:

- učiteľ premietne tajničku cez meotar,
- prvá tajnička obsahuje názov diela a druhá meno autora,
- vybraní žiaci najskôr dopĺňajú do tajničky spoluhlásky a neskôr „kupujú“ samohlásky; pri dopĺňaní spoluhlások sa žiakom body pripočítavajú a pri „kupovaní“ samohlások sa im body odpočítavajú;

Názov diela:

P	R	E	Ž	I	L
S	O	M			
S	M	R	Ť		

Meno autora:

J	Ú	L	I	U	S		
K	A	L	I	Č	I	A	K

Po vstupnej motivácii nasleduje práca s úryvkom z knihy Júliusa Kaličiaka *Prežil som smrť* (1967):

- žiaci dostanú úryvky (voľne na seba nadväzujúce) z tejto knihy;
- najskôr sa text prečíta – učiteľ vyvoláva žiakov, ktorí nahlas čítajú, ostatní počúvajú a pozorne sledujú očami text,
- učiteľ vyberie troch žiakov, ktorí v ústraní budú mať za úlohu si text pripraviť pre dramatickú reprodukciu (individuálne),
- ďalší traja žiaci (opäť individuálne) rozčlenia text podľa osnovy rozprávania:  
úvod – zápletka – zauzľovanie – vyvrcholenie – rozuzlenie – záver,



- ostatní žiaci pracujú vo dvojiciach a majú za úlohu domyslieť dejovú líniu literárneho textu podľa vlastnej fantázie.

Takéto adaptované prerozprávanie v literárnom tvorivom procese je prispôbením literárneho diela špecifickým podmienkam, cieľom príjmu. Na základe čítania súvisí s domýšľaním alebo vymýšľaním nových príhod, udalostí, zviazaných s literárnou postavou, pričom predpokladá dobrú znalosť nielen vonkajších znakov postavy, ale najmä jej vnútorných znakov (bližšie Obert, 1993, s. 27).

Cieľom je žiakov viesť pri čítaní k tomu, aby na základe prečítaného produkovali čo najviac vlastných myšlienok, aby tvorili svoje, originálne vety.

Učiteľ prečíta úryvok a úlohou žiakov je dotvoriť ho formou zamyslenia sa – jednoduchá úvaha.

*Len čo som prišiel k sebe, začali prvé bolesti. Nevedel som sa spamätať, kde som a čo sa so mnou robí. Lekárka si sadla ku mne na posteľ a začala ma upokojovať. Prihovárala sa mi po poľsky. Vtedy som ešte nevedel, že už nemám nohy. Dozvedel som sa to až ráno, keď mi prestalo účinkovať morfiu. Boli to kruté bolesti. Ruky som mal zafačované, takže som si nemohol ani deku odkryť, aby som pozrel, čo ma to na tých nohách tak bolí. V tom sa otvorili dvere a do miestnosti vošiel muž v bielom plášti, za ním šla žena, ktorá mi v noci dávala krv. Prišli rovno k mojej posteli. Muž v plášti nadvihol deku. Vtedy som zbadal hroznú skutočnosť, že už nemám nohy, iba kýmte obalené do vaty a obväzov. Ako by som bol prestal na chvíľu myslieť a existovať. Pominuli aj bolesti. Medzitým som dostal injekciu proti nim. Keď lekár odišiel, začali sa mi rojiť myšlienky ....*

D o k o n č e n i e zamyslenia sa žiakom:

Pomyslel som si: „Bože, čo budem teraz robiť? Čo sa so mnou stane? Možno to nebude až také hrozné. Nohy nie sú všetko. Mám ešte ruky a možno si nejako „vyskočím“. Ale čo ak nie? Sám si určite neporadím, budem potrebovať pomoc. Lenže, kto si zoberie starať sa o človeka bez nôh? Kto sa bude starať o mrzáka? Ach Bože, nech je to len zlý sen. Daj aby som sa teraz zobudil a nech je všetko preč. Nie, nič také sa nestane, nie je to sen, je to skutočnosť. Som mrzák, celý život je zničený. Alebo nie? Možno budem ešte žiť.  
Poznámka: žiacky text je originálny!

D o k o n č e n i e zamyslenia podľa knihy:

*Vidím obraz z detstva. Na drevených nohách a na barlách, ktoré si sami urobili, prechádzajú našou dedinou žobráci, ktorých zmrzčila prvá svetová vojna. Sadajú si ku kostolným dverám a žobru peniaze. Odrazu som videl aj seba dvadsaťročného, ako žobrom pred kostolom a ľudia mi hádžu do čiapky dvadsaťhalierniky. Chytalo ma zúfalstvo, ba priam šialenstvo. Za to som bojoval? Za to som sa vrhal do osích hniezd, mrzol, strádal, nespával ...? Čakal som, kým odíde vizita. Začal som biť rukami o posteľ, aby som sa zbavil obväzov. Potom som strhával obväzy z kýmteov nôh. Bolest som necítil. Hnala ma jediná tížba: zomrieť! Stratil som vedomie.*

Pred ďalšou prácou s literárnym textom učiteľ môže formou komunikačnej aktivity rozvinúť dôležitú žiakovu zručnosť – „umenie počúvať“. Tejto zručnosti podľa Mirona Zelinu sa treba učiť, pričom ide v prvom rade o dodržiavanie týchto dvoch pravidiel:

- prvou metodickou pomôckou pre umenie počúvať, pre zlepšenie schopnosti vnímať to, čo sa hovorí, o čom je reč, je naučiť sa vyberať, selektovať informácie dôležité od menej dôležitých;
- druhou metodickou zásadou je, aby sme pri tom, o čom sa hovorí, vnímali nielen to, čo sa hovorí, ale aby sme sa učili vnímať odrazu viac vecí, „aby sme zo situácie mali čo najviac podnetov pre najkomplexnejšie a najdynamickejšie poznanie, ktoré by bolo validné, platné“ (Zelina, 1990, s. 87 – 88).

Pri počúvaní, pokiaľ máme na zreteli len isté všeobecné parametre, nie už špecifické výchovno-vzdelávacie pomery, sa musíme sústrediť na:

- lingvistické modality komunikácie – reč, obraz, formu, výber slov, myšlienok;
- paralingvistické modality komunikácie – intonácia, tempo, rytmus;
- extralingvistické modality komunikácie – gestá, mimiku, pohyb tela;
- emocionálne a motivačné modality – prečo to hovorí, s akým citovým kontextom (afekt, strnulosť, plačlivosť, nadnesenosť, racionálnosť, sebaovládanie);
- modalita presvedčiteľnosti ako modalita komunikačnej interakcie (Tamže, s. 92)



Na výcvik „umenie počut“ učiteľ použije cvičenie „Čítanie textu nahlas“:

- účastníci sa rozdelia do dvoch skupín: prvú tvoria žiaci –pozorovatelia, druhú žiaci–rečníci, ktorí majú prečítať nahlas určený text, z knihy Júliusa Kaličiaka, rôznym spôsobom:

- a) stále rovnakou rýchlosťou alebo naopak, premenlivou rýchlosťou;
- b) stále rovnakou výškou tónu (monotónne) alebo naopak, premenlivou výškou tónu(s náležitou intonáciou);
- c) stále rovnako nahlas alebo s primeranou premenlivou hlasitosťou;
- d) bez páuz, t. j. so všetkými prestávkami rovnako dlhými alebo naopak, správne s pauzami na rozhraní fonemických viet;
- e) úplne bez dôrazu alebo naopak, s nadmerným dôrazom na každé čítané slovo a pod.

Žiaci prvej skupiny počúvajú so zavretými očami – určujú najlepších rečníkov (prednášateľov) a tí nakoniec pred všetkými prednesú text.

Na margo tohto cvičenia možno dodať spolu s G. F. Chilmim, že „*emocionálne zafarbenie informácie prehlbuje jej vnímanie, robí ju živou, umožňuje pocítiť vzťah k nej a vypracovať si spätnú reakciu. Informácia bez emocionálneho zafarbenia je mŕtva*“ (citované podľa Skatkina, 1984, s. 73). A toto dvojnásobne platí pri analýze literárneho textu, zvlášť s istým regionálnym náterom, na vyučovaní literatúry ako výsostne estetickovýchovnej zložky predmetu slovenský jazyk a literatúra.

S východiskovým textom (úryvkami) možno pracovať podľa heuristického programu DITOR, ktorý poskytuje žiakom voľnosť, uplatňuje tvorivosť – kreativitu. Učiteľ viac apeluje na city, žiak je empatickejší – text umožňuje pohovoriť si o závažných etických problémoch:

- D - Ako bol príbeh ladený? Aké pocity vo vás vyvolal? V čom spočíval problém v príbehu?
- I - Poznáte zo slovenskej literatúry autora, ktorý umelecky zachytáva osudy ľudí vo vojne?

- T - Pokúste sa vymyslieť, ako sa zaradil tento vážne ranený človek do normálneho života.
- O - Čo vo vás vyvoláva (aké pocity) takýto príbeh? Svoje odpovede aj zdôvodnite.
- R - Je téma tohto príbehu aktuálna aj v súčasnosti? V čom?

Úloha dáva priestor pre riadený rozhovor o postihnutých ľuďoch (telesne, ale i duševne), v širších súvislostiach o medziľudských vzťahoch opäť formou heuristického rozhovoru, ktorý umožňuje učiteľovi spoznávať žiaka: „*Spoznáva jeho názory, postoje, spôsob myslenia, jazykový prejav i správanie. Učiteľ vyzbrojený odbornosťou, metodickou prípravou i skúsenosťami vplýva prostredníctvom dialógu na pracovnú činnosť žiaka tým, že ho usmerňuje, obohacuje jeho vedomosti a vychováva ho*“ (Gavora a kol., 1998, s. 102).

- D - Ako sa zdraví ľudia správajú k ťažko chorým? Aké by mali byť medziľudské vzťahy? Ako sa správate k postihnutým ľuďom?
- I - Poznáte vo svojom okolí postihnutého človeka? Aký máte k nemu vzťah? Poznate dielo slovenského spisovateľa, v ktorom píše o telesne postihnutom človekovi?
- T - Vo forme jednoduchej úvahy alebo príbehu, prípadne básne sformulujte problematiku postihnutých ľudí. Zamyslite sa nad tým, kde hľadajú silu znášať každý deň svoj údel.
- O - Zhodnoťte, ako by telesne alebo duševne postihnutým ľuďom pomohli zdraví ľudia. Majú životy týchto ľudí zmysel? Môže mať utrpenie zmysel?
- R - Povedzte o konkrétnych aktivitách ľudí alebo organizácií pomôcť postihnutým ľuďom. Ako konkrétne by ste pomohli vy?



Po náročných úlohách je vhodné pre ďalšie zaktivizovanie žiakov zaradiť interakčnú hru s cieľom dosiahnuť pozitívnu náladu, napr. neverbálna reťazová komunikácia – pantomíma:

- päť žiakov opustí učebňu (môže ísť o dobrovoľníkov, alebo sa určia žrebom, prípadne ich jednoducho určí učiteľ). Ostatní sa dohodnú na určitom deji, ktorý sa dá pantomimicky znázorniť bez rekvizít, napr. prebaľovanie dieťaťa, činnosť holiča, zubára a pod.
- pozve sa prvý z čakajúcich a predvedie sa mu scéna s tým, aby presne pozoroval, a potom celú scénu predvedol ďalšiemu;
- ďalší postupne prichádzajú do učebne a vždy od posledného dostanú predvedenú scénu a predajú ju ďalej;
- po zahratí scény všetkými predvedie sa prvá (pôvodná) verzia.

Aj pri využívaní regionálnych prvkov vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry treba mať na zreteli súčasný trend vzájomného prepojenia všetkých zložiek predmetu. Jednoducho ak cieľom je rozvíjať hlavne komunikačné schopnosti žiakov, potom je nevyhnutné organizovať vyučovanie tak, aby žiaci mohli jazykové poznatky súčasne aplikovať pri tvorení konkrétnych jazykových prejavov, vychádzajúc pritom napr. aj z literárnych textov. Ide teda o to, aby žiak správne spisovne hovoril a podľa pravopisných pravidiel písal, aby vedel, prečo práve tak hovorí a prečo práve tak píše.

Cieľom vyučovania slovenského jazyka je totiž dosiahnuť takú úroveň rečových zručností, aby žiaci zvládli vhodne, primerane každú odbornú i hovorovú komunikatívnu situáciu.

V tejto súvislosti možno úryvky z knihy Júliusa Kaličiaka využiť i na jazykové a štylistické cvičenia.

#### Jazykové cvičenia:

- žiaci sa zahrajú na jazykových redaktorov, ktorí pracujú vo vydavateľstve;
- majú pred sebou text, ktorý je potrebné opraviť po jazykovej, ale i štylistickej stránke – v texte sú urobené zámerné chyby;
- pracujú všetci individuálne;

#### Text s chybami:

... ruské zvolanie: Ruky verch. Zdalo sa to mi ako sen no predsa som zdvihol hlavu. Za chrptom s druhej strany potôčka stáli priati- šiesti vojaci a mierili na mňa avtomatmy. Zdalo sa my, že horúčka aj ma opustila a naberal som nové sily. Nechcel veriť som svojím očiam: pred sebou som videl skutočných sovietskych vojakov. No bola to len chvíľa. Odpovedal som, že nemôžem zdvihnúť ruky, som ranený.

„Kto si, spýtal sa ma po rysku vojak.

„Partizán“ zmohol som sa na odpoveď.

„Ako sa voláš?“ vyzvedal sa vojak ďalej.

„Kaličiak“.

Už som viac nevládam. len v pod vedomý som počul, ako sa medzi sebou rozprávajú, že je to ten, ktorého hľadajú. Svet zmizol predou mnou a prepadal som sa do tmy. Prišiel som k vedomiu až v jednom domčeku, ležal som v perinách, čižmi som videl porozrezávané a nohy mi šúchali vojaci snehom. Zdvihli mi hlavu. Preto mňa si kľakol jeden dôstojník, ľavou rukou okolo hrdla chytil ma, v pravej mal pohárik pálenky, ktorú sa mi snažili vlašť do úst. Pri tom sa mi prihováral. Znovu som upadol do bezvedomia. Zobudil som sa až na posteli v nemocnici. Keď som otvoril oči videl som pred sebou ženu a vojaka v bielych plášťoch, ako mi do ľavej ruky dávajú krv. Neskôr som sa dozvedel, že to bola kapitánka, lekárka z Ľvova.

Nasledujúcou úlohou sa precvičí jazykové učivo na jednej vete z úryvku knihy J. Kaličiaka. Žiaci pracujú samostatne, ale sú rozdelení podľa radov na skupiny – A a B:

Skupina A: Popoludní ma začala drgľovať zima, prichádzal na mňa strach.

- Úlohy:
- a) prečítajte súvetie nahlas; dbajte pritom na prízvuk, melódiu, tempo a pauzy;
  - b) určte vo vete vetné členy a skladby;
  - c) vyhľadajte vo vete slovesá a určte ich gramatické kategórie;
  - d) vyhľadajte v KSSJ slovo strach a zistíte tam jeho štylistickú charakteristiku;



- e) povedzte synonymá k slovu drgľovať (pomôže vám Synonymický slovník slovenčiny);
- f) vyhľadajte v KSSJ slovo zima; v ktorom z významov uvedených v KSSJ je slovo zima použité v rozoberanej vete;

Skupina B: Potôčik bol zamrznutý, no v strede sa ľady nespájali.

- Úlohy:
- prečítajte súvetie nahlas; dbajte pritom na prízvuk, melódiu, tempo a pauzy;
  - určte vo vete vetné členy a skladby;
  - vyhľadajte vo vete slovesá a určte ich gramatické kategórie;
  - vysvetlite význam slov ľad - lad;
  - poznáte vecný význam slova zamrznutý? Pomôže vám KSSJ; vysvetlite vecný význam slovesa zamrznúť;
  - vyhľadajte v KSSJ slovo potôčik a zistite tam jeho stylistickú charakteristiku;

Aktivity zamerané na stručnú a výstižnú štylizáciu krátkych písomných i ústnych prejavov formou dramatizácie. Práca je individuálna a výber úlohy pre každého žiaka je demokratický – každý si vyberie jednu úlohu. M. Bönsch tvrdí, že „možnosť voľne sa rozhodovať, úroveň náročnosti a učebné metódy rozhodujúcim spôsobom ovplyvňujú osobnostné dozrievanie a schopnosť orientácie v prostredí“ (Wenzel, 1993, s. 89).

- Prvá úloha:
- predstavte si, že v rozhlasovom vysielaní máte charakterizovať vojnového hrdinu (žiaci sa opierajú o úryvky z knihy J. Kaličiaka), ktorý po operácii žije už dva roky doma a za hrdinstvo vo vojne má prevziať vyznamenanie;
  - úlohou je hrdinu čo najbližšie predstaviť rozhlasovým poslucháčom, preto žiaci majú napísať jeho vonkajšiu i vnútornú charakteristiku
- Druhá úloha:
- predstavte si, že ste novinár významného časopisu;

- úlohou je pripraviť interviu (rozhovor) s týmto vojnovým hrdinom pri príležitosti prebratia vysokého vyznamenania;
- žiaci zoštylizujú stručný rozhovor pre časopis a prednesú ho;

Tretia úloha:

- predstavte si, že ste televízny redaktor a máte pre televíziu pripraviť reportážnu správu z prezidentského paláca, kde si vojnový hrdina prevezme z rúk prezidenta republiky vysoké vyznamenanie;

Štvrtá úloha:

- predstavte si, že vojnový hrdina príde na besedu do rodnej obce;
- spropagujte toto podujatie formou plagátu;

Piata úloha:

- predstavte si, že vojnový hrdina prišiel na besedu do základnej školy, kde ste riaditeľom;
- úlohou je ho privítať a predstaviť – predneste krátky spoločenský prívet pri tejto príležitosti;

Šiesta úloha:

- text z knihy, ktorý obsahuje dokončenie príbehu o vojnovom hrdinovi bude východiskom pre zahratie divadla jedného herca;
- úlohou je si pripraviť dramatizáciu príbehu – samostatný výstup podľa vlastného výberu úryvku;

Siedma úloha:

- zoštylizovanie blahoželania a pozdravného listu hrdinovi pri príležitosti významného životného jubilea.

V súvislosti s týmito úlohami, ale i inými prezentovanými v tejto práci je potrebné upozorniť i na využitie pomôcok, ktoré môžu byť jedným z vysoko motivačných prostriedkov. Čím je totiž originálnejšia pomôcka, tým je väčšia motivovanosť žiakov a originálnejšie výsledky ich práce. Ako príklad možno uviesť prázdnu skrinku od televízora. Didaktickou funkciou tejto pomôcky je motivovať a aktivizovať žiakov



pri vytváraní vlastných slohových celkov. Tým, že žiak vystupuje akoby v televízii, snaží sa vystupovať dokonale. Takto sa vyučovacie hodiny stávajú pre žiakov hodinami akéhosi citového nepokoja, hľadania, prežívania, objavovania samého seba. Pomocou tejto pomôcky sa rozvíjajú komunikačné schopnosti žiakov; osvojujú si empatiu, zbavajú sa predsudkov, nadobúdajú primerané sebavedomie; rozvíja sa ich schopnosť interpretovať vlastné myšlienky; majú odvahu vyjadrovať svoje postoje a názory.

Aby sa žiak naučil vyberať si úlohy podľa vlastných možností a schopností, je mimoriadne dôležitý postoj učiteľa. Musí dať najavo dôležitosť takého výberu úloh, pri ktorom si žiak „vyberie pre seba primeraný počet primerane obtiažných úloh. Pozitívne je teda ocenený každý, kto pracuje na úrovni svojho osobného maxima“ (Kosová, 2000, s. 59).

K zhodnoteniu komunikačných aktivít je najvhodnejšie slovné hodnotenie, ktorého podstatou je individualizácia. Podľa tejto koncepcie hodnotenia učiteľ „neškatuľkuje“ žiaka do jednotlivých slovných schém, ale sa snaží o čo najpresnejšie postihnutie (popis) individuality žiaka. Využíva pritom širokú škálu rôznych slovných vyjadrení, ktorými špecifikuje rozsah vedomostí a zručností jednotlivých žiakov, individualizuje a diferencuje ich výpovede (bližšie Kosová, 1997, s. 30).

## 2. 5 Regionálna literárna exkurzia

Motto: „Poznávajme kraje naše a poznáme sami seba...“  
Andrej Kmeť

### 2. 5. 1 Prvá fáza – príprava exkurzie

Vstupná motivácia pred regionálnou exkurziou prostredníctvom námetov a úloh má rozhodujúci význam pre celý jej priebeh i následné využitie. Preto je potrebné venovať pozornosť jej usilovnej príprave.

Učiteľ rozdelí žiakov do troch veľkých pracovných skupín, pričom každá má akési podskupiny s 2 – 3 žiakmi. Výsledné projekty – produkty práce možno pri záverečnom hodnotení navzájom porovnať.

Prvá pracovná skupina - úlohou je nakresliť na výkres mapku Novohradu s farebným označením týchto miest: Málinec, Točnica, Polichno, Ábelová, Lučenec, České Brezovo;  
- ku každému miestu nalepiť fotografiu;  
- pod mapkou napísať legendu, v našom prípade takto:

Málinec – celkový záber na obec  
Točnica – portrét Kolomana Banšella  
Polichno – rodný dom B. Slančíkovej-Timravy  
Ábelová – pamätná izba B. S. Timravy  
Lučenec – hrob a socha B. S. Timravy  
České Brezovo – pamätná tabuľa Bohuslava Tablica

Pomôcky: mapa Slovenska s vyznačením Novohradu; kniha Jaroslava Rezníka „Po literárnych stopách na Slovensku“ a Pavla Uhrina „Album literárnych pamiatok na Slovensku“; fotografie, výstrižky, farebné ceruzky, výkresy.



Pri tvorení a realizácii úlohy môžu žiaci využiť nápaditosť, estetickú vkus a schopnosť orientovať sa v odbornej literatúre.

Druhá pracovná skupina:

- úlohou je pripraviť plán exkurzie na jeden deň autobusom;
- pripraviť presný harmonogram a podľa autoatlasu presne popísať trasu exkurzie;
- napísať konkrétne o nehnuteľných pamiatkach na príslušných miestach so stručným popisom; zamerať sa aj na skutočnosť, či meno významnej kultúrnej osobnosti sa nachádza v uličnom názvosloví (pozri Odaloš, 1993, s. 332, 1994, s. 187)
- na každej zastávke určiť cieľ prehliadky.

Pomôcky: autoatlas, kniha Jaroslava Rezníka „Po literárnych stopách na Slovensku“ a Pavla Uhrina „Album literárnych pamiatok na Slovensku“.

Pri práci sa rozvíja nielen kognitívne myslenie, ale i morálne vlastnosti žiakov, napríklad rešpektovať iný názor, podriaďiť sa väčšine, pracovať v kolektíve.

Tretia pracovná skupina:

- úlohou je pomocou odbornej literatúry napísať základné biografické údaje o spomínaných osobnostiach slovenskej literatúry so stručným prehľadom ich literárnej tvorby;
- pokúsiť sa napísať medailóny spisovateľov.

Pomôcky: Encyklopédia slovenských spisovateľov, Slovník slovenských spisovateľov, Literárna rukoväť, Dejiny slovenskej literatúry.

V práci s odbornou literatúrou sa žiaci učia narábať s informáciami – spracúvať a triediť ich smerom ku konkrétnej téme.

## 2. 5. 2 Druhá fáza – realizácia exkurzie

Cieľ: Bližšie poznať kultúrne hodnoty Novohradu a jeho významné spisovateľské osobnosti.

Prvou zastávkou je obec Točnica, kde sa 26. augusta 1850 narodil básnický druh Hviezdoslavov Koloman Banšell, kde jeho otec bol učiteľom na evanjelickej škole. Prežil tu však iba rok, potom sa jeho rodičia presťahovali do Meškovej, dediny západne od Lučenca. Miesto narodenia pripomína pamätná tabuľa odhalená roku 1969 na dome, ktorý stojí na mieste pôvodného Banšellovho rodného domu.

Druhá zastávka je Polichno, kde 2. októbra 1867 prišla na svet ako dvojča s bratom Bohušom Božena Slančíková. Už v mladosti ako samostatný, hlbavý typ človeka navštevovala rada miesto uprostred širokej lúky. Tam sa trblietala malá studnička Timrava alebo tiež Cimrava. Podľa nej si zvolila svoje spisovateľské meno. Rodný dom v Polichne stojí dodnes a označuje ho pamätná tabuľa.

„Na skok“ je tretia zastávka obec Ábelová, kde roku 1909 krátko po smrti otca sa presťahovala Božena Slančíková–Timrava. Tu bývala s matkou najskôr v dome u Mojžíkovcou. Keďže čoskoro vyhorel, presťahovali sa do Kúkeľovie domu a neskôr – po rozpade Rakúsko-Uhorska a vzniku Československa – do budovy detskej opatrovne, kde spisovateľka potom pracovala ako učiteľka v materskej škole. Dnes je v budove bývalej materskej školy v Ábelovej zriadená pamätná izba. Prá budovou je pomník so sochárskym portrétom spisovateľky.

V literárnom múzeu sa žiaci dozvedia ďalšie fakty z autorkinho života a tvorby. Zároveň sa tu v rámci exkurzie uskutočnia isté aktivity, ktoré učiteľ vopred premyslí. Prispajú k aktívnemu vnímaniu kultúrnych pamiatok – múzeí dospievajúcou generáciou, ktorá vstúpi do bohatého a mnohostranného tvorivého dialógu s expozíciou. Jej jednotlivé prvky svoj jazyk vskutku bohato, autenticky a mnohostranne uplatia za predpokladu, že v priestoroch expozície učiteľ (prípadne so sprievodcom) rozohrá edukačnú scénu, ktorá kreativitou a nadväzne silou informácie mnohonásobne prevýši štandardnú školskú hodinu literárnej výchovy. Vyučovanie v literárnom múzeu (pamätnej izbe) rozvíja totiž citový vzťah k danému autorovi a umožňuje hlbšie pochopiť jeho tvorbu. Zároveň učí



žiakov disciplinovane a spoločensky sa správať, ako i organizovanej, plánovitej aktívnej činnosti. O danej problematike môže diskutovať, besedovať a paralelne si vedomosti utvrdzovať pozorovaním daného predmetu, objektu. Všeobecne aj vzťah učiteľa a žiaka je uvoľnenejší, priateľskejší, ale na náročnosti sa tým neuberá.

Cieľom takejto vyučovacej hodiny je zámerne a metodicky konštruktívne formovať stav žiakovho vedomia vo vzťahu k literatúre, systematicky rozvíjať proces literárneho vzdelávania, t.j. proces postupne sa zdokonaľujúceho porozumenia zážitkov z literárnej tvorby, rozvíjania komunikatívneho vzťahu medzi autorom, dielom a žiakom – príjemcom umeleckého textu. Posilňuje sa jeho účasť na chápaní a prijímaní estetických zážitkov, vznikajúcich pri interpretácii literárneho diela.

Postup:

- úvodné slovo odborného pracovníka, ktorý oboznámi s históriou vzniku pamätnej izby a jej štruktúrou;
- učiteľ rozdelí žiakov do skupín, pričom každá pracuje pri jednej vitríne s múzejnými exponátmi: úlohou je vyťažiť čo najviac informácií z vystavených materiálov pomocou osnovy alebo konspektu;
- na dotvorenie atmosféry znejú z reproduktorov pesničky z bohatej studnice ábelovského folklóru;
- po uplynutí vymedzeného času nasleduje spoločné vyhodnotenie výsledkov práce skupín.

Štvrtou zastávkou je Lučenec, kde sa ukončí putovanie po stopách spisovateľky Boženy Slančíkovej-Timravy. Prišla sem po druhej svetovej vojne, na jeseň roku 1945, a po šiestich rokoch tu aj zomrela. Jej dôstojný pamätník je na miestom cintoríne. Stojí i dom, v ktorom dožila svoj život. Pred budovou gymnázia, ktoré nesie jej meno, si žiaci pozrú sochu do akademického sochára Jána Kulicha.

S Lučencom sú späté i osudy Kolomana Banšella, ktorý tu v rokoch 1859 – 1861 začíнал svoju cestu za poznáním. Roku 1886 sa v meste dožil vydania zbierky básní *Túhy mladosti*. Necelý rok po jej vyjdení 27. marca 1887 v záchvate silnej depresie sa zastrelil. Pochovali ho na miestom cintoríne, pričom hrob ako samovraha bol dlho neoznačený. V súčasnosti nad ním stojí kamenný pomník v tvare nedokončenej lýry. Symbolicky naznačuje nenaplnenosť jeho ľudského i básnického osudu.

Poslednou zastávkou je České Brezovo, kde 6. septembra 1769 sa narodil Bohuslav Tablic. Bol osvietený básnik, literárny historik, agilný organizátor slovenského kultúrneho života a prekladateľ z anglickej a francúzskej literatúry, vydavateľ.

Na každej zastávke vždy iný žiak prestaví spisovateľa formou výkladu. Sú to žiaci, ktorí v rámci prípravy písali medailóny autorov. Ad každého spisovateľa sa prečítajú (prednesú) ukážky z literárnej tvorby. Výber urobí učiteľ v dostatočnom predstihu a poverí na to konkrétnych žiakov. Ostatné informácie doplní učiteľ, prípadne objednaný sprievodca.

### 2. 5. 3 Tretia fáza – využitie výsledkov exkurzie v pedagogickej praxi

Existuje viacero možností využitia výsledkov regionálnej literárnej exkurzie v pedagogickej praxi.

Variant A:

Predstavenie osobnosti Kolomana Banšella podľa heuristického programu DITOR.

V metódach aktivizácie žiakov zohráva významnú úlohu formovanie žiakovej túžby tvoriť a dávať úlohy. Ich riešenie sa potom realizuje s väčšou chuťou. Tvrdenie možno aplikovať prípravou informácií o živote a diele Kolomana Banšella. Keďže v jeho rodisku, Točnici, sa nenachádza pamätná izba, čiže žiaci nemajú možnosť sa podrobnejšie zoznámiť s touto osobnosťou na rozdiel od B. Slančíkovej-Timravy, učiteľ dá v dostatočnom predstihu žiakom pripraviť informácie formou nasledovných úloh:



1. skupina: Začleniť Kolomana Banšella do historického obdobia, charakterizovať toto obdobie.  
 2. skupina: Zozbierať informácie o živote a diele Kolomana Banšella.  
 3. skupina: Výber zaujímavých citátov z diela.

Cieľom je, aby žiaci neprijímali hotové fakty prostredníctvom výkladu, čiže pasívne, ale dosiahnuť ich aktívnu tvorivú činnosť v získavaní informácií.

K získaniu potrebného materiálu majú žiaci dostatočný časový priestor. Učiteľ usmerní prácu v duchu heuristického programu DITOR:

- D – definuj problém  
 Problém – Koloman Banšell sa na hodinách literatúry v ZŠ nepreberá!  
 Žiaci zoženú príslušnú odbornú literatúru.
- I – informuj sa  
 Odbornú literatúru pri štúdiu spracujú formou výťahu, konspektu, poznámok, osnovy, výpiskov, prípadne výstrižkov. Prípadné nezrovnalosti, nejasnosti konzultujú najprv medzi sebou; potom s vyučujúcim, ktorý ich usmerňuje a orientuje na podstatné javy.
- T – tvor  
 Zozbierané informácie sa tvorivo spracujú tak, aby pre spolužiakov boli ucelené, jasné a zaujímavé.  
 Skupina zaoberajúca sa začlenením K. Benšella do historického obdobia pripraví kvízové otázky o významných udalostiach odohrávajúcich sa na území Slovenska v roku 1850 – 1883 /čas, keď žil autor/.  
 Skupina pripravujúca informácie o živote a diele sa prezentuje napr. vytvorením podrobného kalendária života a diela Kolomana Benšella.  
 Tretia skupina prednesie zaujímavé a podnetné myšlienky z básnického, prozaického i literárnokritického diela.

- O - ohodnot'  
 Hodnotenie prebieha vo viacerých rovinách. Výsledky sa najprv zhodnotia v rámci skupiny a po prezentácii ich zhodnotia i ostatní žiaci.
- R - realizuj  
 Žiaci napíšu slohovú prácu o dojmoch, poznatkoch získaných počas exkurzie v rodisku Banšella – Točnici. Formou výkladu si pripravia sprievodcovský text po trase exkurzie.

#### Variant B:

Práca s ukážkami (úryvkami), z literárnej tvorby uvedených autorov.

Bohuslav Tablic je v súčasnosti viacmenej neznáma osobnosť slovenskej literatúry pre širokú pospolitosť, preto priblížiť ju žiakom v dobe počítačov a mobilov si vyžaduje zo strany učiteľa tvorivú invenciu s cieľom obohatiť najmä citový svet dospelajúcej generácie. Pre konkrétnu prácu s textom je najlepšie vybrať Tablicove hravé verše, z ktorých plynie závažné morálne poučenie, napr. báseň *Tichá domácnosť*.

V úvode práce s básnickým textom žiaci odhalia zaujímavý Tablicov výrok prostredníctvom zábavno-súťažnej hry „Koleso šťastia“.

Na tabuli je tajnička, ktorú súťažnou formou rozlúšia dvaja alebo traja žiaci. Poradie sa určí napríklad hodením kocky s číslami a žiaci sa striedajú podľa toho, ako uhádnu tú-ktorú spoluhlásku. Vylúštená tajnička odhalí myšlienku:

„Básne majú v sebe čosi, čo chytá človeka za srdce až v jeho najhlbšom vnútri“.



K tomu učiteľ uvedie divergentné úlohy: čo vedia žiaci „vyčítať“ z uvedeného výroku; aký je to človek a pod. Úlohy rozvíjajú fantáziu a pripravujú žiakov k tvorivosti.

Učiteľ upozorní, že Tablic nemal bohatý a dobrodružný život, lebo ho strávil v pokojnom viac vidieckom ako mestskom prostredí. Výklad o živote sa dá spestriť a žiaci sa zoznámia s biografiou spisovateľa aktivitou:

- učiteľ vyberie zo života Bohuslava Tablica isté udalosti a žiaci ich rozprávajú do formy príbehu;
- práca prebieha v skupinách, pričom každá dostane iný dôležitý faktografický údaj z Tablicovho života:

prvá skupina –	5. september 1769 narodil sa v Českom Brezove,
druhá skupina –	23. apríl 1790 až september 1792 študoval v Jene,
tretia skupina –	19. máj 1794 oženil sa v Trenčíne s jednou dcérou seniora Zúbeka, Zuzanou,
štvrtá skupina –	27. jún 1802 uvedený na skalickú faru po Martinovi Laučekovi,
piata skupina –	23. január 1832 umrel bezdetný v Kostolných Hontianskych Moravciach.

Aktivity pri interpretácii básne *Tichá domácnosť* (preklad Štefan Moravčík):

- žiaci napíšu, čo by urobili v prípade, ak ich partner (partnerka) má záľubu, ktorá ich nezaujíma; po zozbieraní ich vyhodnotí dvojica žiakov,
- žiaci sú rozdelení na zmiešané páry a predstavia si, že sú manželia, ktorí v istom momente registrujú len svoj záujem – chlapec (muž) napríklad chce ísť na hokejový zápas vo vzdialenom meste; dievča (žena) túži po nových šatách a hovorí len o tom; najprv sa spoločne rozprávajú o domácnosti – potom každý „vidí“ len svoj problém; v následnej spoločnej diskusii sa hľadajú východiská pre páry;

- vychádzajúc z textu básne sa rozohrá rozhovor na tému nevera:
  - žiaci bezprostredne odpovedajú na skutočnosť, že by ich partner (-ka) podviedol (-dla); navodená situácia umožní neformálnu debatu o partnerských vzťahoch s cieľom viesť žiakov k zodpovednému výberu životného partnera,
  - pokúsia sa literárne spracovať tému rozvráteného manželstva.

Pri ďalšej aktivite sa využije inscenačná metóda:

- žiaci sú rozdelení do trojíc a učiteľ ich oboznámi s východiskovou situáciou:
  - manželské spolužitie je už iba formálne, ale učinia posledný pokus dať vzťah do poriadku; prichádzajú do poradne a pred psychológom ventilujú svoje problémy – žena je pritom intenzívne emocionálna v kontrapunkte k manželovej racionalite.

Cieľom inscenačnej metódy je rozvoj hodnotiaceho myslenia, a to v oblasti racionálneho hodnotenia a v etickej oblasti s preferenciou divergentného hodnotenia.

Fáza sebareflexie, ktorá sa uskutoční po prezentácii dobrovoľníkov, prerastie pravdepodobne na živú diskusiu, ktorú má učiteľ šancu aktualizovať a smerovať k výchove k partnerstvu a rodičovstvu. Učiteľ môže v žiakoch budovať reálnu predstavu o láske, jej fázach, zákonitostiach, racionalizovať túto najsilnejšiu emóciu, zreálnovať vysnené predstavy dievčat o nehynúcej láske, čo je príčinou vysokého percenta rozvodov.

V takto vedenej práci s básnickým textom sa dajú využiť i medzipredmetové vzťahy s občianskou náukou diskusiou o probléme:

- rodičia sa rozvedú a po rozvode dve z ich detí zostanú žiť s otcom a dve s matkou. Ak rodičia bránia svojim deťom, aby sa navzájom stretávali, majú súrodenci právo stretávať sa z dôvodu rešpektovania svojho rodinného života?

Námety na praktickú činnosť:

- a) Ste sudca niektorého okresného súdu Slovenskej republiky a riešite túto trestnú vec: prokurátor podal obžalobu na 37-ročnú ženu, ktorá v čase rozvodového konania (nežila už však v spoločnej domácnosti



s manželom) otvorila list adresovaný zatiaľ ešte svojmu o dva roky staršiemu manželovi. Žena si list prečítala, a keď to muž zistil, v návale zlosti podal trestné oznámenie na prokuratúru. Prokurátor kvalifikoval konanie ako trestný čin porušenia tajomstva prepravovaných správ. Odsúdili by ste ženu? Zdôvodnite svoje rozhodnutie.

- b) Napíšte text o listovom tajomstve ako článok do Ústavy SR.  
c) Napíšte návrh na rozvod s partnerom, v ktorom zdôvodníte svoje rozhodnutie.

V súvislosti s témou rozvod je vhodný i experiment vo forme interakčnej hry, ktorá dáva možnosť premyslieť si v kruhu rovesníkov krízu, ktorej hrozba naháňa strach takmer každému dieťaťu.

- Cieľom hry je provokovaním tvorivej sily žiakov rešpektovanie a rozvíjanie jedinečnosti ich osobnosti s možnosťou pocítania a precítania vlastnej individuality.
- Počas hry treba zachovať súkromie a ochranu každého žiaka, preto sa môže rozhodnúť, s kým chce spolupracovať.

Divergentné otázky k premýšľaniu:

- čo je pre dieťa mimoriadne ťažké, keď sa rozídu rodičia?
- prestane mať dieťa radosť oboch rodičov?
- aké to je pre dieťa, keď si ho každý z rodičov chce získať na svoju stranu?
- čo znamená, keď sa rodičia hádajú i po rozvode.

Úlohy k praktickej činnosti:

- žiaci napíšu osem zásad, ktoré by mali rodičia i deti po rozvode dodržiavať;
- štyri zásady sa týkajú rodičov a štyri zásady platia pre deti;
- možno začať slovami: „Rodičia nesmú“, prípadne „Rodičia by mali“, alebo „Deti majú právo“, prípadne „Deti nesmú“;
- všetko čo žiaci vymyslia, zapíšu na baliaci papier tak, aby to všetci dobre videli;
- skupiny sa navzájom informujú o svojich výsledkoch;
- na záver nasleduje individuálne vyhodnotenie

## Záver

Využívanie a uplatňovanie regionálnych prvkov pre realizáciu pedagogických cieľov má v našom výchovno-vzdelávacom systéme síce isté tradície, ale v odbornej a metodologickej literatúre sa týmto otázkam nevenovala doteraz dostatočná pozornosť. Regionálne poznatky z rôznych vedných odborov sa využívajú prevažne na ilustráciu všeobecného učiva. Zaraďujú sa veľakrát nesystémovo a viacmenej náhodne, preto práca predstavuje v tomto smere istý pokus o komplexnejšie metodické spracovanie vo forme projektu. Východiskom je síce materiál z konkrétnej lokality, ale realizovaná metóda sa dá aplikovať kdekoľvek s istou dávkou tvorivej invenčnej modifikácie.

V práci jasne naznačujeme, že učiteľ pri uplatňovaní regionálnych prvkov smeruje od predpísaného všeobecného učiva k miestnemu materiálu, t.j. k jednotlivosti a od jednotlivosti cestou jej analýzy späť k všeobecnému, ale už na podklade obohatenom konkrétnym, teda miestnym. Pri súčasnej záplave učiva v jednotlivých ročníkoch základnej školy práve takýto postup napomáha rozvoju abstraktného myslenia žiakov. Zároveň sa v nich vyvoláva nefalšovaná úcta ku kultúrnemu dedičstvu. Keďže vzťah k blízkeho okoliu je i citovo zafarbený, predstavené komunikačné aktivity smerovali v jednotlivých modelových situáciách jednoznačne aj k posilneniu historickej pamäti cez emocionálnu silu skutočnosti. Iným pilierom projektu bola skutočnosť, že žiak na konkrétnom jave, texte pri porovnaní umeleckého javu so skutočným, jemu dobre známym, postupne prenikne do podstaty literatúry ako špecifického spôsobu stvárnenia sveta. Tento prienik dáva potom žiakovi „krídla“ ku komunikatívnemu rozletu v nielen písomnej, ale predovšetkým ústnej podobe. Takáto integrovaná podoba vyučovania materinského jazyka v projektovej realizácii v praktickej rovine napĺňa základný zmysel výchovy a vzdelávania v začínajúcom storočí „informácií“.



## RESÜMEE

Das Kernstück der Arbeit bilden die Kommunikationssituationen mit der didaktischen Anweisung, deren Ausgangspunkt das regionale Material aus dem konkreten Gebiet ist. Die Kommunikationssituationen, die in der Projektform behandelt sind, stellen eine der mehreren Alternativen zur traditionellen Schule im Ausbildungsprozess im Rahmen des Lehrfaches Slowakische Sprache und Literatur vor. Die theoretische Basis der Arbeit stützt sich auf die humanistischen Grundsätze mit der ausführlichen Darstellung der Projektionsmethode. Die Arbeit enthält die Plattform zu den kreativen Anregungen in der Kommunikationsinteraktion Schüler – Lehrer auf der Basis der dialektischen Integration zwischen einzelnen Lehrfächern, mit dem Ziel mündliche und schriftliche geistige Produkte zu empfangen und zu schaffen.

## Literatúra

- Ambros Z. a kol., 1981: Regionálne prvky v pedagogickom procese. Banská Bystrica.
- Amonašvili Š. A., 1990: Vitajte v škole deti. Bratislava.
- Bagin A., 1979: Literárne etudy. Bratislava.
- Barica J., 1996: Na hrobch dávnej slávy. Literárny týždenník 11, č. 10, s. 13.
- Bartoš J. a kol., 1981: Metodické otázky regionálnych dejín. Praha.
- Bekéniová Ľ., 2000: Dramatická výchova ako prostriedok rozvoja interpretačných zručností. Pedagogické rozhľady 9, č. 1, s. 22 – 25.
- Biblia. Písmo Novej zmluvy. Liptovský Mikuláš 1998.
- Blanár V., Matejčík J., 1983: Živé osobné mená na strednom Slovensku. Banská Bystrica.
- Brožík V., 1991: Slovo. Literárny týždenník 6, č. 47, s. 3.
- Burjan V., 1991: Hodnotiť, ale ako? Učiteľské noviny 41, č. 35, s. 3.
- Dacey J. S., Lennon K. H., 2000: Kreativita (Souhra biologických, psychologických a sociálnych faktorů). Praha.
- Daniš M., 2000: Projektové vyučovanie – cesta k aktívnemu učeniu. Pedagogické rozhľady 9, č. 1, s. 25 – 27.
- Dialógy o slovenčine V. Zostavila Z. Hlebová. Prešov 2000.
- Felix B., Janáková Ľ., 1992: Maľovaná hudba – znejúci obraz. Bratislava.
- Gavora P. a kol., 1998: Pedagogická komunikácia v základnej škole. Bratislava.
- Gonda M., 1983: Práca s regionálnou literatúrou v ľudových knižniciach. Martin.
- Habovštiak A., 1988: Nárečový región a jeho slovná zásoba. In: Región v národnej kultúre. S. 204 – 215. Dolný Kubín – Nitra.
- Hajduk A., 1990: Na tvoje slovo. Zvolen.
- Hajko D., 1975: Rozpätie dňa. Bratislava.
- Helus Z., 1982: Pojetí žáka a perspektivy osobnosti. Praha.
- Hladký J., 1999/2000: Región – princíp komunikácie žiaka s literatúrou. Slovenský jazyk a literatúra v škole 46, č. 7 – 8, s. 236 – 238.
- Chaloupka O., 1984: Systém literární výchovy a jeho perspektivy. Praha.
- Janota Ľ., 1996: Slovenské hrady. Diel druhý. Bratislava.
- Jánoš D., 1987: Hladomor. Smer 39, 4. december, s. 11.
- Kaličiak J., 1967: Prežil som smrť. Spomienky partizána. Bratislava.
- Komenský J. A., 1951: Didaktika analytická. Praha.



- Kosová B., 1996: Vybrané kapitoly z porovnávacej pedagogiky a alternatívne pedagogické koncepcie. Banská Bystrica.
- Kosová B., 2000: Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania na 1. stupni ZŠ. Banská Bystrica.
- Kosová B., 2000: Rozvoj osobnosti žiaka. 1. Personalizácia. Banská Bystrica.
- Kosová B., 2000: Rozvoj osobnosti žiaka. 2. Socializácia. Banská Bystrica.
- Kosová B., 2000: Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy. Banská Bystrica.
- Kosová B., 1996: Projektové vyučovanie. Pedagogické rozhľady 4, č. 3, s. 9 – 11.
- Kročánová D., 1998: Skúsenosť. Branching Out. Bratislava.
- Krpčiar J., Rusková A., Valehrachová M., 1967: Literárna výchova v praxi. Bratislava.
- Kušteková E., 1997: Moje skúsenosti s projektovým vyučovaním vo francúzskom jazyku. Pedagogické rozhľady 6, č. 1, s. 23 – 25.
- Lencz L., 1993: Metódy etickej výchovy. Bratislava.
- Lencz L., Krížová O., 1993: Metodický materiál k predmetu Etická výchova. Bratislava.
- Leščák M., 1999: Folklorizmus ako forma uchovávanía a ochrany etnokultúrnych tradícií (Na margo Odporúčania o ochrane tradičnej a ľudovej kultúry). In: Hlavný referát prednesený na medzinárodnom sympóziu FOLKLORIZMUS NA PRELOME STOROČÍ: Banská Bystrica 10. – 12. novembra 1999 (rukopis).
- Litera 2. Zborník mladých autorov. Zostavili J. Borguľová a V. Patráš. Banská Bystrica 1993.
- Lomenčík J., 1998: Hor` Mál'incon id'en. Čriepky z minulosti. Mošovce.
- Lomenčík J., 1998: Slovenčina netradične III. Banská Bystrica.
- Lomenčík J., 2000: Regionálne prvky vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry. Banská Bystrica.
- Lomenčík J., 1996: Jeden zo spôsobov opravovania slohových prác zo slovenského jazyka. Pedagogické rozhľady 4, č. 3, s. 23 – 24.
- Mareková Z., 1986/1987: Ako som využila miestnu povesť v literárnom spracovaní na hodine príležitostnej výchovy. Slovenský jazyk a literatúra v škole 32, č. 5, s. 148 – 151.
- Mareš J., 1991: Pedagogická interakcie dnes a zíttra. In: Pedagogická interakcie a komunikácie. S. 7 – 8. Hradec Králové.

- Matejčík J., 1975: Lexika Novohradu. Martin.
- Meditačno-relaxačné cvičenia, príručka. Zostavili J. Gál a J. Valocký. Banská Bystrica 1998.
- Miko F., 1988: Umenie lyriky. Bratislava.
- Mistrík J., 1988: Variácie reči. Bratislava.
- Mistrík J., 1997: Učiteľská rétorika. Banská Bystrica.
- Nepokojné duše. Zborník mladých autorov. Zostavili J. Borguľová a V. Patráš. Banská Bystrica 1994.
- Obert V., 1992: Problémy vyučovania literatúry z hľadiska súčasnej školy. Bratislava.
- Obert V., 1993: Komunikatívnosť v literárnej výchove. Bratislava.
- Obert V., 1988: Región a regionalizmus vo vyučovaní literatúry. In: Región v národnej kultúre. Dolný Kubín – Nitra.
- Odaloš P.: Priezviská v kontexte histórie a súčasnosti (Sociálna, teritoriálna a etnická determinácia). In: Terytorialne i etniczne zróznicowanie nazewnictwa. Świnoujście 23. – 27. 5. 1999, 10 rkp. s., w druku.
- Odaloš P.: „Stará a nová“ lexika v komunikácii učiteľov. In: Retrospektívne a perspektívne pohľady na jazykovú komunikáciu. Materiály z 3. konferencie o komunikácii. Banská Bystrica – Donovaly 11. – 13. septembra 1997. 2. diel. Ed. P. Odaloš. B. Bystrica: Pedagogická fakulta UMB – Fakulta humanitných vied UMB 1999, s. 174 – 183.
- Odaloš P.: Vývinové tendencie názvov ulíc a námestí miest a obcí na Slovensku. In: Slovenská reč, roč. 58, 1993, č. 6, s. 332 – 338.
- Odaloš P.: Ulice a námestia Banskej Bystrice v kontexte histórie a súčasnosti. In: Medzinárodná konferencie o meste Brno – mesto uprostred Evropy. Referáty z medzinárodné konferencie konané ve dnech 2. – 4. prosince 1993. Red. M. Jelínek a kol. Brno: Magistrát města Brna, 1994, s. 184 – 187.
- Oravcová J., 1999: Aktívne učenie – áno? nie? Pedagogické rozhľady 8, č. 3, s. 23 – 25.
- Petty G., 1996: Moderní vyučování. Praha.
- Pike G., Selby D., 1994: Globální výchova. Praha.
- Plch J., 1979: O výchově slovesným uměním. Praha.
- Podmanický I., 1997: Malé zamyslenie nad možnosťami využitia veľkých hodnôt. Pedagogické rozhľady 6, č. 1, s. 1 – 2.
- Polívka V., 1927: Súpis slovenských rozprávok III. Turč. sv. Martin.



- Pršová E., 1999: Rámec EUR a jeho využitie v predmete slovenský jazyk a literatúra. In: Zborník mladých filológov Univerzity Mateja Bela I. S. 73 – 81. Banská Bystrica.
- Rezník J., 1982: Po literárnych stopách na Slovensku. Bratislava.
- Rogers C. R., 1966: Príspevok k modernému prístupu k problému hodnôt. Proces hodnotenia u zrelej osoby. In: Zaujímavosti zo svetovej pedagogiky a psychológie. S. 219 – 220. Bratislava.
- Rosa V., Turek I., Zelina M., 2000: Návrh koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike (projekt „Milénium“). Príloha Učiteľských novín č. 3.
- Rosenthal R., Jacobson L., 1968: Pygmalion on the Classroom. New York.
- Rosner E., 1975: Rozwazania wstepne. In: Regionalizm w nanczaniu jezyka polskiego w szkole sredniej. Warszawa.
- Rötling G., 1995: Princípy pedagogického projektovania v riadení školy a v práci učiteľa. Pedagogické rozhľady 3, č. 5, s. 5 – 8.
- Skalková J., 1993/94: Smer „humanistická pedagogika“, jej teoretické východiská a prax. Pedagogické rozhľady 2, č. 2, s. 3 – 4.
- Skatkin M. N., 1984: Problémy současné didaktiky. Praha.
- Slavík J., 1995: Hodnotení žáka a pedagogické rozhodování. Praha.
- Šimonová B., 1997: O učiteľovi literatúry. Pedagogické rozhľady 6, č. 1, s. 18 – 19.
- Tablic B., 1986: Oberanie ovocia. Bratislava.
- Turek I., 1995: Kapitoly z didaktiky. Banská Bystrica.
- Turek I., 1996: O niektorých súčasných koncepciách vyučovacieho procesu. Banská Bystrica.
- Učebné osnovy SLOVENSKÝ JAZYK A LITERATÚRA pre 5. až 9. ročník základnej školy. Bratislava 1997.
- Uhrin P., 1983: Album literárnych pamiatok na Slovensku. Martin.
- Urban J., 1999: Utrpenie mladého poeta. Bratislava.
- Valica M., Valocký J., Žilínčik J., 1999: Vybrané kapitoly zo sociálnej psychológie. Banská Bystrica.
- Vaňko J., 1999: Komunikácia a jazyk. Nitra.
- V ťažisku trojuholníka. Zborník mladých autorov. Zostavili J. Borguľová a V. Patráš. Banská Bystrica 1993.
- Vyskočilová E., 1990 – 91: Problémy tzv. manipulativní a komunikativní pedagogiky. Nezávislá revue pro výchovu a vzdělání 1, č. 4, s. 45.

- Way B., 1996: Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací. Praha.
- Wenzel A., 1993: Začiatkové vyučovanie. Bratislava.
- Zajac P., 1988: Región ako problém lokálneho a globálneho. In: Región v národnej kultúre. S. 106 – 118. Dolný Kubín – Nitra.
- Zelina M., 1990: Rozhovor o výchove, poradentstve na vyučovaní. Bratislava.
- Zelina M., 1994: Stratégie a metódy rozvoja osobnosti. Bratislava.
- Zelina M., 1992/93: Cesty k humanizácii školstva. Pedagogické rozhľady 1, č. 2, s. 4 – 5.
- Zeman a kol., 1988: Průvodce po světové literární teorii. Praha.



**Autor:** Mgr. Július Lomenčík

**Názov:** Regionalizmus – prostriedok komunikácie v škole

**Katedra:** Katedra slovakistiky FiF UMB, Banská Bystrica  
**Vedúci katedry:** prof. PhDr. Imrich Sedlák, CSc.  
**Vedúci red. rady:** doc. PhDr. Sergej Makara  
**Recenzenti:** doc. PaedDr. Pavol Odaloš, CSc.  
doc. PaedDr. Vladimír Patráš, CSc.

**Náklad:** 150 výtlačkov  
**Rozsah:** 112 strán  
**Vydanie:** prvé  
**Formát:** A5  
**Vydavateľ:** Univerzita Mateja Bela,  
Filologická fakulta, Banská Bystrica

**Tlač:** Bratia Sabovci, s. r. o., Zvolen  
**ISBN 80-8055-411-0**