

Anton Pokrivčák

Eva Vitézová

Gabriela Magalová

Dagmar Blight

Return to the Text



Návrat k textu

**Sondy do vyučovania
literatúry**

**Trnavská univerzita v Trnave
Pedagogická fakulta
2018**



Anton Pokrivčák

Eva Vitézová

Gabriela Magalová

Dagmar Blight

Return to the Text



Návrat k textu

**Sondy do vyučovania
literatúry**

2018

© Anton Pokrivčák, Eva Vitézová, Gabriela Magalová, Dagmar Blight, 2018

Copyright information

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, except as permitted by the above-mentioned acts, without the prior permission of the author.

The right of the author to be identified as the Author has been asserted in accordance with the Copyright Act No. 618/2003 on Copyright and Rights Related to Copyright (Slovakia, EU).

The text is assumed to contain no proprietary material unprotected by patent or patent application; responsibility for technical content and for protection of proprietary material rests solely with the author and is not the responsibility of the publisher. It is the responsibility of the author to obtain all necessary copyright release permissions for the use of any copyrighted materials in the manuscript prior to the submission.

Authors

prof. PhDr. Anton Pokrivčák, PhD.
prof. PaedDr. Eva Vitézová, PhD.
doc. PhDr. Gabriela Magalová, PhD.
PaedDr. Dagmar Blight, PhD.

Reviewers

prof. PhDr. Jaroslav Kušnír, PhD.
doc. PhDr. Mária Hricková, PhD.

Edited by: prof. PhDr. Anton Pokrivčák, PhD.

Acknowledgements

The monograph is one of the outcomes of the projects KEGA 055UKF-4/2016 and VEGA 1/0799/18, both funded by the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic.

Editorial note:

The contents and language accuracy of the studies are the sole responsibility of the authors and publication shall not imply the concurrence of the editor or the publisher.

Published by:

University of Trnava

ISBN 978-80-568-0149-9



TABLE OF CONTENTS

	Introduction	7
1	Return to the Text Anton Pokrivčák	12
2	Je všetko nové dobré? Je všetko staré zlé? Gabriela Magalová	25
3	Reflexia literárneho vzdelávania v ďalšom vzdelávaní učiteľov literatúry (kritická analýza atestačných prác učiteľov) Eva Vitézová	44
4	The status of literature courses in undergraduate and graduate English language teacher training programmes across Slovakia Dagmar Blight	63

INTRODUCTION

The book is part of the projects KEGA and VEGA supported by the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic. It aims at improving higher education through the discussion of research methodology in language and literature pedagogy. All the articles are focused on literature teaching, but from different angles and in different languages. Two articles are written in English, since they reflect on the state of teaching Anglophone literatures in the Slovak educational system. The other two articles, written in Slovak, focus on the specific problems of teaching Slovak literature at elementary and secondary schools. Although at first glance the issues confronted by teachers seem to be different, resulting mainly from the difference of languages, an in-depth look tells us that that may not be so. Whether using English or Slovak in the teaching of literature in contemporary educational system in Slovakia, teachers are challenged by one common “danger” – the departure from intrinsically literary ways and methods of treating literary works towards, currently modern and popular, extraliterary considerations not necessarily falling to the field of verbal art. The monograph as a whole can thus be taken as a call for coming back to literature, to “return to the text.”

The introductory study by Anton Pokrivčák is an attempt to theoretically grasp the problems of combining the theory and practice of teaching literature at higher education institutions in Slovakia. The author implies that contemporary new information-communication technologies provide almost innumerable possibilities for the studying of as well as teaching of literature. Students get unprecedented access to the texts of poems, short stories as well as novels. They are no longer limited to their own university library services, which may not be at a high level everywhere, but they can freely engage in what one could call a global education. The texts students work with may be not only verbal, but interactive, hypertextual and hypermedial. This adds a new dimension to the reading of as well as the studying of literature. While traditional approaches tend to see literary meaning as more or less stable, identifying it in the semantics of the words, current literary scholars point to the meaning which would be elusive, relative, semiotic, and multidimensional (audial and visual as well). In order to cope with the increased demands of such multi-dimensionality and relativity, the students are challenged to relieve the constraints of traditional thinking and make space for more critical interpretive strategies.

Acknowledging the possibilities that technology provides for teaching in the 21st century, as mentioned earlier, the author asks the question whether they are of essential importance for the teaching of literature. Given the fact that literature is a verbal art, does technology change the essence of literary exploration? His answer is that this is just a form, and that literature, being a verbal art, should be studied primarily via the approaches which draw on the work with the text. Such

approaches are for the author the ones that are frequently called formal approaches. Out of several possibilities to approach a literary work, mentioned in the first part of the article, attention is paid to Anglo-American New Criticism as well as the work of René Wellek. They are considered as the most suitable “theories,” or approaches, to rely on by the literature teachers even at the lower educational levels, especially because they allow students to work with the text through a process of individual interpretation that may be used as an instrument in student attempts to arrive at a more general conclusion, or value of particular literary works. In addition to the development of aesthetic sense, literature can be used to develop critical thinking, which is a very important skill at a time when thinking and argumentation are devalued.

The aim of Eva Vitězová’s chapter, written in Slovak, is to offer a critical analysis of attestation works of the in-service teachers of Slovak language and literature at elementary and secondary schools, to summarise most frequent shortcomings made by the authors of the attestation works, and to offer a relatively complex view of a form of teacher education that follows several years into their pedagogical practice. Attention is paid especially to conceiving the attestation works of the in-service teachers of Slovak language and literature (with the preference on the literary part, or that part which develops reading competencies of learners) within the lower secondary education, which is the second level of elementary school and the lower grades of the eight year secondary schools (ISCED 2). At any educational level, teachers do not make do with what they learned at a college, but are forced to educate themselves during their whole life. Attestation education is an excellent starting point for such type of education. Continual education is very important for teachers of the Slovak language, since there is constant progress of research in the area of literary studies and linguistics, and the didactic transformation of theory into teaching acquires new dimensions.

Having participated in various attestation education commissions (as a reviewer of attestation works as well as a member of the commissions for the defence of attestation works), the author produced an analysis of several tens of attestation works which shows, as she claims, that some shortcomings have been frequently repeated. Based on the analysis of this type of works, as well as on the analyses of the attestation works reviews, the problems may be generalised. A large group of shortcomings was connected with the conceiving of the work, enough attention should be paid to the introductory phase, when the conception as well as the methodological concept of the work is created. The applicants often do not have adequate idea of what is the aim of their effort and what (including formal) requirements such a qualification work must meet. The critical analysis of attestation works showed that the further education of teachers, continuing education as well as writing attestation works, are very important for pedagogical staff. Having done these activities, teachers themselves have said that they were

beneficial for their further work. The meaning is also in the fact that modern methods, new conceptions of teaching, as well as concrete realisations of teaching units, are, in this way, recorded and given at the disposal of other teachers. The author also claims that the most suitable places for attestation education are higher education institutions which have scholarly capability as well as greatest possibility to support the interconnection of theory with practice, college study with pedagogical process.

Gabriela Magálová's study is a theoretical and practical documentation of the fact that not all the methods teachers are attacked with at methodological seminars are suitable for every type of teaching unit. The teaching of Slovak language and literature is specific for its cumulating the three constituent parts: grammar, literature, and composition. The methods applicable in literature or composition may not be applicable in the language part. Literature and composition require a creative approach to teaching, therefore it is quite natural to implement as many creative methods as possible to the teaching. However, the author pointed out several stumbling blocks of such teaching when it comes to grammar where playful forms of teaching can also be used, but they should not substitute for the activities that need automatization or practicing of certain phenomena.

The author focused on the use of the *cinquain* method at the lessons of Slovak language and literature, drawing attention to the fact of some possibly wrong claims or practices. As a method, *cinquain* is often narrowed down to such a poetic form in which lines are created based only on parts of speech and their number in individual verses. However, this is not a *cinquain* yet. To work with this form at literature lessons is debatable also from another aspect. It is a presentation of a text of art in the spirit of Japanese culture which uses the concept of "poem" to denote a text of art, based on other textual elements. The pupils however, have problems also with a rhymed poem, let alone the fact that the procedures of Japanese verse making are foreign to our Western culture. From our point of view *cinquain* is a type of free verse, an unrhymed poem, but our poetry is characteristic for its syllabic (accentual-syllabic) verse. The pupils come across free verse only as late as in the 7th grade of elementary school. Therefore, it is good to work with an adapted version of this method, with the so-called *cinquefoil* (with different variations) – and to not to call this method directly a *cinquain*. That, what pupils will create according to instructions, will never be a *cinquain*.

The author also discusses the application of the method of free writing in the language part of the subject Slovak language and literature, demonstrating that its use in composition is possible only with certain restrictions that are, however, not mentioned in respective methodologies. The principle of "free writing" requires the pupil not to "lift the pen from paper," mark everything that comes to his/her mind – even nonsense. The teacher is not intended to see the pupil's text, nor to

correct grammar or respond with an evaluation. The author shows that this procedure is against the aims of language education at schools; much more successful approaches could be the traditional methods of practicing grammar, because what is needed here is automatization of certain spelling procedures. In general, innovative methods recommend not to evaluate pupils, or to evaluate their performance only positively. This methodology, in the end, does not strengthen the language consciousness of children regarding correct spelling, but just distorts it. In recent years, the general evaluation of children in their mother language and literature does not correspond with their real knowledge and skills.

Dagmar Blight's article draws on the findings of domestic and foreign projects that have examined foreign language teacher training (Blight, Hanušová, Kelly, Kosoová, Pišová). Their conclusions stress the need for radical changes to be implemented in foreign language teacher training, as its contemporary state does not reflect the needs of today's fast changing society. In compliance with the projects' recommendations, the study attempts to draw the professional public's attention to this persistent problem. The article examines all the English language teacher training programmes across Slovakia and reveals incompatible differences in the range of literary courses offered: in their content, their duration and the number of credits assigned to them.

There are ten faculties that provide university education for future English language teachers across Slovakia at both undergraduate and graduate levels. The article is an analysis of the status of the compulsory and compulsory-optional literature courses within the single major and double major English language teacher training programmes at BA and MA levels. It compares the number of literature courses, the credits assigned to them, duration per week and their content. The analysis revealed that within the ten faculties there is a remarkable disparity in the range of the literature courses provided, in the number of credits students gain for them, in the hours students are exposed to them and even in their content. These dissimilarities result in producing teachers with officially the same qualification yet with an incompatible literature input within their studies.

For illustration, the author points out the striking differences noticeable in the four single major English language programmes. Within a five-year study, the FF PU Prešov students are exposed to 9 compulsory literature courses worth 38 credits with a duration of 23 hours a week, while their PdF UKF Nitra mates take 5 compulsory literature courses worth 30 credits with a duration of 19 hours per week. Similar discrepancies are to be found within the ten available double major English language teacher training programmes. Over five years, PdF TU Trnava provides its students with 7 compulsory literature courses worth 26 credits with duration of 19 hours a week, whereas in the same period, FF UMB Banská Bystrica provides 3 compulsory literature courses worth 16 credits with a duration of 8 hours a week.

When it comes to the content of the compulsory literature courses, the programmes offer a more or less similar range. At undergraduate level, the courses include an introduction to the study of literature and historical surveys of both British and American literatures up to the 20th century. The graduate programmes tend to provide follow-ups to the undergraduate surveys, concentrating on 20th century and contemporary literatures. The list of the compulsory literature courses lacks a course on children's and adolescent literature. Although children's literature features to some extent in the single major programmes, it is, except for two faculties, completely ignored in the double major programmes. As a result, the majority of the double major English language teachers across Slovakia are not acquainted with the literature suitable for their target pupils and students. The compulsory literature courses also seem to lack a cross-disciplinary approach, critical thinking and creativity. This vacuum is, however, filled by the wide range of compulsory-optional courses which provide a more exotic option of literatures (Canadian, Australian) and dare to venture into other disciplines (film, media, pop culture).

All in all, the book is an attempt to fill in the gap in the methodological treatment of literature teaching, challenged by new technologies as well as new theories, in foreign language departments in Slovakia on one side, and, on the other side, an attempt to focus on some practical issues of teaching Slovak literature that also result from the demands of a changed social paradigm.

Anton Pokrivčák



Return to the Text

Anton Pokrivčák

The role of literature “at the present time” is not easy to discuss, for many would say that the present time is not a literary one. Indeed, the early 21st century is the era of media and technologies rather than words and ideas, of visual images rather than meaningful letters. Traditional reading of literary works has to compete with far more interesting films, videos, internet applications, and many other “distractors” which are fast, colourful and simple, not requiring any unusual thinking effort from the “customers.” In a highly pragmatic and utilitarian age it is difficult to persuade people about the sense of reading, not having to resort to general cliché arguments. Literature is something that does not bring any immediate material success or acknowledgment, so why bother at all. In the educational area, however, one may say that literature has not lost its importance, at least according to the claims of many teachers and professors who maintain that the general debilitating effect of the surrounding mass media machinery makes it of utmost importance that students are given a chance of a real encounter with literary works, getting engaged in meaningful discussions and analyses.

The twentieth century saw many approaches to teaching literature, each of them reflecting particular social and cultural circumstances in which the meaningful discussions, however, were as if forgotten, at the expense of farfetched theorising, often about the issues which had very little in common with literature, using strange methodologies and arriving at strange and even funny results. Fortunately, the century also saw approaches that remained within the literary field and used literary methodology and language in teaching literature. Thus, one can characterise that time as one of “the major clash in the practice of literary criticism (...) that between so-called formalist and so-called nonformalist (especially ‘political’) modes of reading” (Lentricchia & DuBois, 2003, loc. 14). Of course, what happened in literary criticism spilled over to higher education institutions where literature was taught – in teacher training foreign language departments, as part of the teaching of national languages as well as within non-teacher training oriented philological study programmes. In what follows I will focus especially on discussing literature education especially in foreign language departments in Slovakia.

Whereas in philological study programmes the more theoretical approaches to literature are prevalent, the teacher training colleges have concentrated on either

setting national literatures into a historical development of national values of a given country or using it in the teaching of language. There has been an increasing concentration on pragmatic methods of communicative approach to foreign language teaching which either does not see any sense in teaching literature to future language teachers, or sees it as one of the mediums through which a language can be taught, drawing inspiration from an almost canonical book *Literature in the Language Classroom* by Collie and Slater (1987) who claim that literary texts should be used in the language classroom because they offer: valuable authentic material, cultural enrichment, language enrichment, and personal involvement.

One must consider the approach which does not see the importance of literature in training foreign language teachers as shameful, though, unfortunately, very strong since it is reflected in the fact that there is almost no place for literature in foreign language curricula at elementary or secondary schools in Slovakia. The reason why it should be there is not only because of what Collie and Slater claimed above, but also because of what they did not mention, i.e. the formation of aesthetic sense, and the development of critical and creative thinking. The growing importance of critical thinking is confirmed by many developments throughout the world, not only because it is evident in many fields that traditional skills cannot satisfy the demands put on us by the increasing sophistication of our life any longer, but also because of an increasing inclination of most of the population to succumb to superficial ideologies, fake news and manipulation on a large scale.

What is critical thinking? The fact that there have been many attempts to define this concept from different perspectives (psychological, philosophical, etc.) shows that it is not simple. The complication is highlighted by its interdisciplinary nature – it spans across all social and natural sciences, with particular manifestations and specificities in each of them. When viewed from the perspective of cognitive psychology, for example, critical thinking is “the ability to analyse facts, generate and organise ideas, defend opinions, make comparisons, draw inferences, evaluate arguments and solve problems” (Chance, 1986, p. 6). For philosophy, critical thinking is “the intellectually disciplined process of actively and skilfully conceptualising, applying, analysing, synthesising, and/or evaluating information gathered from, or generated by, observation, experience, reflection, reasoning, or communication, as a guide to belief and action” (Scriven and Paul, 1992). There are also attempts at its definition from other disciplines, stressing in one way or another, the ability of a person to arrive at an independent judgement based upon the processes of analysis and synthesis.

Although teaching critical thinking skills can be successfully applied in a broad range of areas, literature is the subject which, when not approached from a dogmatic perspective, opens space for an almost unlimited application of creative and critical thinking strategies. They are basic constituents of literature’s most natural activity – the process of interpretation of its works on various levels of intellectual encounter. To illustrate this, we could quote many definitions of interpretation,

past and present, all of them saying, more or less, that “to interpret a work of literature is to specify the meaning of its language by analysis, paraphrase, and commentary” (Abrams, p. 127). Moreover, many scholars see literature as a subject that provides the readers with “more opportunities than any other area of the curriculum to consider ideas, values, and ethical questions” (Somers and Worthington, 1979). The acts of interpretation of literary works also demonstrate, more than anything else, the crucial role of the ethical aspect in critical thinking. It goes without saying that this has always been emphasised, since the time of Socrates, as one of the most important dimensions of education. Its importance, however, is strengthened by our life in the information age with its alienating, and often dehumanising, technological tendencies.

If critical thought is then considered an inherent part of the process of interpretation of literary texts, it remains imperative for teachers not to neglect it in their classes. My own awareness of the urgency of the task comes, primarily, from the courses I have taught so far (Introduction to the Study of Literature, English Literature, American Literature, Anglophone Literatures, etc.).

Students brought up on a non-problematic, traditional, approach to literature and literary signification, whose demotivating impact is considerably strengthened by a peripheral role of literature in foreign language classrooms at secondary schools, are shocked when they are confronted with the necessity of an academic study. The arguments they use to defend themselves against the demands of an academic discourse about literature can be roughly divided into two groups: 1. most literary texts, they say, are difficult to understand, 2. their understanding is not vitally important for future careers of language teachers who should rather concentrate on acquiring particular language skills, since this is what is considered to be a condition *sine qua non* of a language teacher.

Such attitude to literature reveals the negative role of the “ruling” language teaching methodology (in Slovakia) which has become a highly pragmatic process whose aim is to “produce” a student with good command of language, equipped with basic facts about the culture of the target language speakers as well as selected “instructions for use” to be applied in practical teaching situations. Given such a philosophy of language teaching, it is not surprising that the students do not see the importance of the inclusion of literature, as well as other theoretical subjects, in their curriculum. In focusing so specifically on critical thinking, and not, as it might be expected, on the traditionally discussed aesthetic dimension of literature, I would thus like to stress the significance of teaching “intellectual skills” as the most important educational objective in teaching foreign languages. Naturally, emphasising the primacy of cognitive aspect of teaching, does not imply the denial of the importance of mastering practical language – for it goes without saying that the acquisition of basic skills of listening, speaking, reading, and writing should be

prior to any other activity in the field. It should only be stated unequivocally, however, that the level of mastery in these skills should not be the sole parameter showing the readiness of a student for his/her future job as a language teacher. Of much more importance is a quality, critically-thinking mind; and this will not be achieved if we do not make critical thinking a focus of our teaching.

How do we teach critical thinking? According to Paul de Man, “the only teaching worthy of the name is scholarly, not personal” (de Man, p. 4). The above statement reflects the shift that has occurred in literary studies in the twentieth and twenty first centuries, from impressionistic and biographical nineteenth century towards the attempt to use scientific criteria, resulting in the concentration on the examination of literary language, the exploration of its tropological and rhetorical character, often defying the fullness of meaning. Naturally, the concept of “scientific” means something else in natural sciences, and something else in human sciences in which the process of understanding is based on the awareness of the fictionality of literary language, its non-referentiality enabling the reader to get involved in an interpretation exploring the horizons of possibilities rather than a point of reference (Langer). My effort to explain the need for a different approach to literature education in foreign language departments in Slovakia, to start seeing it not just as a rarely used tool for practicing language structures, but as a vehicle for the improvement of students’ intellectual capacity, cannot be done without postulating the need for a return to language, for it is the only medium of literary expression, and without briefly presenting the context between the above mentioned two “warring” conceptions struggling for dominance at higher education institutions.

The ability to understand the language, its mechanisms, its denotative and connotative power became especially important at the turn of the nineteenth and twentieth centuries, when literature was not even a stable part of university education. It was then considered to be part of general philology and history, and was studied accordingly. “[I]n economics, chemistry, sociology, theology, and architecture,” claims J. C. Ransom, “it is taken for granted that criticism of the performance is the prerogative of the men who have had formal training in its theory and technique... only the literary scholars wish to convert themselves into pure historians” (Ransom). What Ransom said about literary scholars at the beginning of the century, also holds true in the following decades which saw theoretical approaches in which literary scholars as if wanted to substitute its object of study, literature, for something else – not only philosophy, psychology, sociology, political sciences, as closest disciplines from social and human sciences, but in extreme cases even the disciplines from natural sciences.

Thus, in addition to the mentioned historicising, one of the first strong tendencies to look at literary texts from the outside was the attempt to associate literature with psychology, to explain the motivation of characters through psychic phenomena. Sigmund Freud, for example, compared artists to daydreamers projecting

their unfulfilled wishes, often erotic, into works of art. On the other hand, his disciple, C. G. Jung (1930), stood at the beginning of the archetypal approach through which literary scholars searched in literary works for certain expressions (motifs, symbols) representing a universal human unconscious. Marxist literary scholars used literature ideologically, to represent class struggle, seeing it as a tool for the advancement of the Communist Party (in the countries of the former Communist Bloc), or a naïve overestimation of the forces of production supposedly determining the so-called superstructure.

In the late twentieth and the beginning of the twenty-first century other strange interdisciplinary approaches to literary study emerge. Cultural studies are, in essence, a continuation of the Marxist approach, paying utmost attention to the so-called material conditions in which literary works are written, and, naturally, determined by them. Its aim is to look back at and reinterpret various kinds of historical inequalities – social, gender, ideological, etc. The tendency is particularly strong in comparative literature, since it has always been more bound to the extra-literary phenomena (especially to the concept of the national) than the so-called general literature (Virk, 2003). Literature seen through the eyes of multiculturalism, postcolonial and de-colonial approaches also serves as a tool to address the issues of ideological nature (of the kind their names clearly indicate). At the beginning of the 21st century, there are still other views of what it means to study literature, most of them abandoning it in favour of a rather wider concept of cultural criticism in which literature does not play a principal role, but is just one of the objects of study. Into his *Introducing Criticism at the 21st Century* (2002), Julian Wolfreys, for example, includes the authors addressing diaspora criticism, gender and transgender criticism, chaos theory, ecocriticism, etc.

This short reflection on the changes affecting the position of literary study within humanities cannot be finished without paying attention to the most characteristic and widespread phenomenon of recent years – digital humanities. Its importance cannot be overlooked even in such “non-technological” field as literary studies. The most obvious sign of the digitalisation of literature is the fact that nowadays many books are read on electronic reading devices and can be downloaded in electronic formats from online bookstores. Our everyday world is not what it used to be just several decades ago, it has become increasingly more electronic. As Ostrowicki claims, “the electronic sphere in today’s world directs intentionality into electronic matter, creating conditions for satisfying human needs and requirements. Thus, the physical world seems to lose some of its values, while the electronic sphere enriches and develops. We might say that it grows in parallel to the physical world: therefore, what is important is not the fact that it creates capabilities and new possibilities unattainable in the physical world, but rather that the electronic sphere becomes real” (2010, p. 2). Traditional libraries, once considered “the islands of accumulated knowledge,” have been changed into databases (Mays,

p. 117), the work into text, the author into inhuman codes. And, perhaps most typically, the traditional process of analysing the meaning of a work through interpretation into the process of decoding the meaning of a text.

Despite their heterogeneity, the mentioned approaches have one thing in common – the fact that they need other sciences and methodologies to discuss literary works. This is what makes literary studies unique, since the willingness of giving up its own methodology of research in fact undermines its own right to exist, at least to exist as an independent, self-conscious scholarly discipline. And I am saying this with perfect awareness of a constant flux of the present world, its high interdisciplinarity, interconnectedness and intermediality, for even though the changes of the media through which literature was traditionally offered to the readers are enormous, and challenging, they have not so far essentially challenged the fact that literature is primarily a verbal art. And it does not matter whether that word is located on an electronic device, or printed in a book. The verbal nature of literature is the source of its artistic effect, which has to be analysed, researched, through methods applicable first of all in the way how words create meaning, and only secondarily to how this meaning relates to the realm outside verbal confines.

Such study of literature is essential for the so-called intrinsic approaches that build on language as the main constitutive element of meaning in literary works. Although they are very often wrongly referred to as “formal” or “formalistic” approaches, they are the ones which, I would argue, are best able to disclose the complexity of literary works by showing the interconnectedness of structural elements of their motivation and themes, and thus present a real challenge for the training of students’ critical thinking skills. In the next part I will concentrate on the critics and theorists who in their works drew attention exactly to the mentioned issues in literary study – the American scholar of Czech origin René Wellek and a group of Anglo-American critics who are referred to as The New Critics – and thus deserve to be returned to in this contemporary age of critical confusion, simplification and growing ignorance.

Although the initiators of the formal approach were the Russian formalists who emphasised the scientific study of literature through the concept of *literariness*, I will concentrate on their Anglo-American followers, a group of literary scholars and teachers referred to as New Critics as well as on René Wellek, the scholar who represents a theoretical link between them and the European formalism and structuralism. René Wellek was a type of scholar whose preoccupation with literary text, through the employment of research methodology unique for literary studies, neither drew superficially, uncritically, and naively, on the terminology and procedures of other human, social or natural sciences, nor in turn led to formalistic and mechanical interpretations separating literature from larger social contexts.

While New Critics could be characterised as a group that grew out of purely American soil, spending most of their academic careers at American universities,

from south to north, René Wellek was a truly cosmopolitan, global spirit. Born in Vienna, he spent his first literary years in Prague at the time when the nineteenth century historicism and moralising were giving way to new trends of formal investigation of literary works. He himself participated in the meetings of the Prague Linguistic Circle, and despite his claim that the meetings were “completely outside of [his] interests” (Demetz, 1991, p. 243) (we must realise that he was not a linguist), he admitted that he “learned a conception of the totality of the work of art” (ibid., p. 244) from them. Moreover, he also claimed that Prague Linguistic Circle “taught [him] a far greater consciousness of methodological issues and questions, the semiphilosophical questions – What is a work of art? How does it exist? Why? and finally, of course, Why do we care? Why do we study these objects which are works of art?” (ibid., 244).

The above questions are perhaps the most crucial ones, emerging in some form not only during every analysis of a literary work, but even during most non-critical readings. They were most comprehensibly answered in his seminal work, *The Theory of Literature*, published in collaboration with his colleague from Iowa University, Austin Warren. Thus, in the chapter “Literature and Literary Study” he discusses that what comes to mind of every student of literature, i.e. if reading is a private act, based on personal enjoyment, can we speak scientifically about it? Can we transfer the subjective into the language of objectivity? Apparently, he says we can, but that language and methods must be different, not the ones used in natural sciences: “literary scholarship has its own valid methods which are not always those of the natural sciences but are nevertheless intellectual methods. Only a very narrow conception of truth can exclude the achievements of the humanities from the realm of knowledge” (Wellek & Warren, 1963, p. 16). Wellek’s understanding of literature was thus in agreement with those who started to take literary studies more seriously, not just an appendage of historical or philological discourse, which was a prevailing attitude in those times. It could contribute to the knowing of the world, though differently than in other disciplines. And that different knowledge was not expendable. It was achieved through a highly personal activity, the act of reading, but “[t]o say that literary study serves only the art of reading is to misconceive the ideal of organized knowledge, however indispensable this art may be to the student of literature” (ibid., p. 19).

For Wellek, literature was always something more than just a simple entertainment, and its study something more than just simple impressionism. Drawing on the Formalists’ insights, he believed that it is possible to study and analyse literary works not only through ethical or philosophical considerations, but to employ a scholarly methodology. Such approach would be called “intrinsic,” as opposed to the “extrinsic” approach when literary works would be seen through other disciplines.

Wellek also defined three basic categories, or rather aspects, through which one can deal with literature, literary theory, literary history, and criticism, and

pointed out to language as that which distinguishes imaginative literature from scientific or everyday writings. While “the ideal scientific language is purely ‘denotative’: it aims at a one-to-one correspondence between sign and referent,” and the sign is claimed to be arbitrary and transparent, “literary language is highly ‘connotative,’” that is, it “abounds in ambiguities; it is, like every other historical language, full of homonyms, arbitrary or irrational categories such as grammatical gender; it is permeated with historical accidents, memories, and associations” (ibid., p. 23). As for the distinction between the literary and everyday language, Wellek claims that even though both can use similar resources, expressive function, irrationalities, etc., in the literary language they are “exploited much more deliberately and systematically” (ibid., p. 24). A work of art “imposes an order, an organization, a unity on its materials” (ibid., p. 24), and art in general, “imposes some kind of framework which takes the statement of the work out of the world of reality” (ibid., pp. 24–25).

The nature and use of language thus seem to be the main point of contention between the formalist-structuralist theories of literature and the poststructuralist ones for which language can never be a transparent vehicle for the expression of a seemingly “detached” thought, but is always already “compromised” by the indivisibility between the form (signifier) and the meaning (signified). The linguistic sign of poststructuralists is never conventional, but always motivated by material accidents of its production, which leads them to the abandoning of the idea of the universality of meaning, and, instead, positing the universality of relativity. Thus in many poststructuralist theories literature lost its independence among human sciences and was used as an instrument for all kinds of ideological struggles aimed at subverting the validity of what Derrida referred to as “western metaphysical oppositions” (Derrida, 1981). The most striking expression was the so-called “theory” which attempted to transfer the relativity of the literary language to all scientific discourse, thus placing, on the one hand, literature to the centre of (not only) human sciences, though, at the same time, abusing it as a “destroyer” of stability and relevance of scholarly investigation, and finally relegating it to a realm of unprofessional meddling into the issues literary scholars “did not have a clue of.”

The Theory of Literature was first published in 1948, several years before the mentioned poststructuralist tendencies started to emerge. Almost immediately upon its publication the book became the most respected pronouncement on the nature of literature, literary language, methodology of literary studies, the relation of literature to other disciplines, etc. It was used in literary courses across the USA as an essential work of literary theory. In the late 1960s, however, the poststructuralists began to seek other sources of inspiration in European thought which finally made the book look obsolete and conservative, uninteresting for a new generation of critics grown up on fashionable deconstructive and leftist thinking. Although Wellek responded by several articles, with the names themselves showing

the author's opinion about new trends, e.g. *The Attack on Literature and Other Essays* (1982), he never managed to return to the centre of literary critical attention again.

A very similar fate befell the critics later labelled as The New Critics. What connects them with René Wellek was the time of their professional engagement in literary studies and a very similar view of what that "studies" should be. Although Wellek is often considered to have been a member of The New Critics, even a father of the New Criticism, he refuted this by saying that it was only a coincidence that he came to the USA when a new approach to literature was emerging, and he happened to have shared many ideas about literature as expressed by the scholars championing those new trends, though not all of them: "I don't believe that I really agreed with the tenets of the New Criticism as it was expounded, for instance, by Cleanth Brooks. Of course, I always sympathized with it in the context of teaching. This is the idea that you should read texts rather than merely have information about the history of literature, as it was before the 1940s" (Demetz, op. cit., p. 244). As we can see, it was the work with the text, not the extra-textual, historical, or (in Wellek's language) extrinsic considerations, which is important for the teaching of literature.

Most of the New Critics were, in fact, the teachers of literature at universities and their rise to prominence is related to the changing place of the academic study of literature. In the past it was not taught at universities as an independent discipline but was part of general philology or history. As Graff has pointed out, "the use of literature as a vehicle of education goes back to ancient times, and in America since the Colonial era literary texts had been studied in college classes in Greek and Latin, English grammar, and rhetoric and elocution. These early practices assumed a theory of the social function of literature that affected the shape of literature departments when they finally emerged" (Graff, 2007, p. 1). The methods of study fully corresponded to the role assigned to literature in academic education. Describing his experience at the beginning of his career, Cleanth Brooks, for example, says that the textbooks which existed at that time "printed the text, gave some brief account of the poet's life, supplied notes for allusions or difficult words, and usually topped it all off with a dollop of impressionistic criticism" (1995, p. 3). This was one of the reasons why he and his colleague Robert Penn Warren wrote a textbook *Understanding Poetry* in which they tried to show that literature could be taught differently, not using the text to point to some historical events, ask students to paraphrase the content (which is a very common practice even today), or search for the "main idea," usually of some didactic worth (see Pokrivčák, 2017). The book quickly became a model of the new approach to literary study, coming out in multiple editions with different texts used for the analysis. It could be said that it also provoked much critical response, positive and negative, ending up as one of the first efforts in the USA in defining the concept of *close reading*, that is reading closely a literary text and reflecting on its form, structure and meaning.

Although “reading and responding to what one reads is an ancient practice, of which there exists a library of examples ecclesiastical ecstatic, pedantic, dogmatic, incidental, and so on” (Lentricchia & DuBois, op. cit., loc. 27), as a term *close reading* “is associated in critical history with the New Criticism, a mode of Anglo-American scholarship that began between the World Wars and flourished into an institutional dominance that would not be relinquished until sometime during the war in Vietnam” (ibid., loc. 42–43). Even though in the 1970s it went (undeservedly) into a disrepute, it never really disappeared from literary instruction and has been used, in one form or another, also during the post New Critical era. I would argue that it is the main principle in deconstruction as well, though its application slightly differed; while New Critics used it to point to a complex structural build-up of every good literary work, for deconstructionists it was a procedure through which they aimed at disclosing what they understood as “general relativity” not only of the text, but of human condition as well. Paul de Man, for example, remembers very positively his student classes with his professor Reuben Brower: “Brower, however, believed in and effectively conveyed what appears to be an entirely innocuous and pragmatic precept, founded on Richard’s ‘practical criticism.’ Students, as they began to write on the writings of others, were not to say anything that was not derived from the text they were considering. They were not to make any statements that they could not support by a specific use of language that actually occurred in the text. They were asked, in other words, to begin by reading texts closely as texts and not to move at once into the general context of human experience or history. Much more humbly or modestly, they were to start out from the bafflement that such singular turns of tone, phrase, and figure were bound to produce in readers attentive enough to notice them and honest enough not to hide their non-understanding behind the screen of received ideas that often passes, in literary instruction, for humanistic knowledge” (de Man, op. cit., p. 23).

A critic and scholar who formulated New Critical principles for the first time was John Crowe Ransom in his *Criticism Inc.* in which he maintains not only that the critics should be, first of all, scholars, as mentioned above, but he goes on to say what they ought to do in order to increase their reputation. The valuable, scholarly criticism should be done in the departments of English which “exist in order to communicate the understanding of the literary art,” not historical knowledge or general philological considerations, since history and linguistics with regard to literature are only secondary aids. Therefore, he claims, he would exclude from valuable criticism personal registrations, since they are declarations of the effect of the artwork upon the critic as reader, synopsis and paraphrase, historical studies, linguistic studies, moral studies, and any other special studies which deal with some abstract or prose content taken out of the work (Ransom, 1937). Despite the general cogency of these principles, Ransom’s work did not become symptomatic for New Critical readings, because in most of his other works, he became much

more theoretical, departing from practical educational issues towards ontological levels of literary language.

Instead of Ransom's high theorising, a book entitled *Understanding Poetry* stood at the beginning of practical New Critical reading. It became a popular textbook for at least two generations of American students, coming out, as mentioned, in several editions in which the authors' approach was always slightly varied, and the analysed literary works were different as well. The reason for the changes was that the authors saw the poetic process as allowing both an innocent immersion into the work as well as its deep appreciation. It should never lead just "to a set of clichés that may be parroted about any poem" (Brooks & Warren, 1978, p. ix). As if preceding Paul de Man, they thought a textbook should be both "*teachable* and *flexible*" (ibid., p. ix). The New Critics, however, developed their critical practice most forcefully in other, more mature works.

Perhaps the most representative, and also most attacked by the opponents, example of what New Critics meant by "close reading" was a collection of interpretive essays by Cleanth Brooks entitled *The Well Wrought Urn*, published in 1947. Brooks in it reads some well-known poems by famous English writers (John Donne, John Milton, William Wordsworth, Thomas Gray, John Keats, etc.) and tries to abstract from everything not connected with the text, from any historical or ideological circumstances, and penetrate to the heart of the poetic meaning, which he finds to be complex, paradoxical, ambiguous, sometimes deeply irritating because of the materiality of our being, at other times attempting to transcend it. Each shade of meaning, however, is derived from the connotative power of the words, from the text's morphological, syntactic and stylistic qualities.

The extent of New Critical preoccupation with verbal features of a literary work can be illustrated on the work of, as some say, late New Critic, William K. Wimsatt. Into his book *The Verbal Icon* (Wimsatt, 1954) he included two seminal essays – "The Intentional Fallacy" and "The Affective Fallacy." Without any need for their deep analysis, even the names of the essays indicate that the approaches which see the meaning of a literary work in the authorial intention, or, in other words, in trying to find out what it is that the author wanted to say, to express, or in a reader's personal impression, in his feelings, are flawed, since they are fallacies. If we concentrate on the author or the reader, we forget what is most crucial in literary process – the text itself.

From the 1970s onwards New Criticism lost its dominance in American literary scholarship. With the strengthening of post-structural leftist trends (not only) in literary studies, New Critics were labelled as conservative, reactionary, sexist and racist that ultimately meant almost total ignorance of their works in American universities. Students knew that they had existed, but they have not read their essays, just blatantly pushed them outside their interests. It was a pitiful development, since their critical insights belong to the highlights of the twentieth century's thought on and interpretive engagement with literary texts as well as, through

their textbooks, “on North-American secondary-school pedagogy” (Hickman, 2012, p. 14). As Devereux has it, “The call for a return to [New Critical] close reading is thus a call for English studies to define itself again with reference to what it is that English studies studies” (Devereux, 2012, p. 224).

This is perhaps the most important question to answer, if the study of literary is to survive as an academic discipline interesting not only for the academics, but for students as well. My answer, as I have tried to show, is to come back from a distant journey across unknown territories – and stay with the text.

References

- Abrams, M. H. (1999). *A Glossary of Literary Terms : Seventh Edition*. Heinle & Heinle, Thomson Learning.
- Brooks, C. & Warren, A. (1978). *Understanding Poetry, fourth edition*. Heinle & Heinle.
- Brooks, C. (1995). *Community, Religion, and Literature*. University of Missouri Press.
- Brooks, C. (1974). *The Well Wrought Urn : Studies in the Structure of Poetry*. Harcourt Brace Jovanovich, 1974.
- Chance, P. (1986). *Thinking in the Classroom : A Survey of Programs*. New York : Teachers College, Columbia University.
- Collie, J. & Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- De Man, P. (2002). *The Resistance to Theory*. Minneapolis : University of Minnesota Press.
- Demetz, P. (1991). Second Conversation with Rene Wellek. In *Cross Currents*, 1991, 10(1991), pp. 235–251.
- Derrida, J. (1981). *Dissemination*. The University of Chicago Press.
- Devereux, C. (2012). A Kind of Dual Attentiveness : Close Reading after the New Criticism. In Hickman, M. B. & McIntyre, J. (eds.), *Rereading the New Criticism*. Columbus : The Ohio State University Press, pp. 218–230.
- Freud, S. (1908). Creative Writers and Day-Dreaming. In Strachey, J. (ed.), *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Vol. 9*, pp. 143–144, 146–153. London : Hogarth Press, 1959.
- Graff, G. (2007). *Professing Literature : An Institutional History*. The University of Chicago Press. Available at: <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226305257.001.0001>.
- Hickman, M. (2012). Rereading the New Criticism. In Hickman, M. B. & McIntyre, J. (eds.), *Rereading the New Criticism*. Columbus : The Ohio State University Press, pp. 1–21.

Jung, C. G. Psychology and Literature. (1930). In B. Ghiselin (ed.), *The Creative Process : A Symposium*, pp. 233–248. Berkeley and Los Angeles : University of California Press, 1954.

Langer, J. A. *Critical Thinking and English Language Arts Instruction*. Available from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.124.1735&rep=rep1&type=pdf>. Last accessed: 19. 11. 2018.

Lentricchia, F. & DuBois, A. (Eds.). (2003). *Close Reading : The Reader*. Durham and London : Duke University Press. Kindle Edition. Available at: <https://doi.org/10.1215/9780822384595>.

Mays, S. (2013). Literary Digital Humanities and the Politics of the Infinite. *New Formations*, 2013, 78. ProQuest Central, pp. 117–137. Available at: <https://doi.org/10.3898/neWF.78.06.2013>.

Ostrowicki [aka Sidey Myoo], M. (2010). The Metaphysics of Electronic Being. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture* 12.3 (2010). Available from: <https://docs.lib.purdue.edu/clcweb/vol12/iss3/4/>; <https://doi.org/10.7771/1481-4374.1530>. Last accessed: 19. 11. 2018.

Pokrivčák, A. (2017). Teaching with New Critics. *CLEaR* 4, 2, pp. 34–40. Available from: <https://content.sciendo.com/view/journals/clear/4/2/article-p34.xml>; De Gruyter – Sciendo <https://doi.org/10.1515/clear-2017-0010>. Last accessed: 19. 11. 2018.

Ransom, J. C. (1937). Criticism, Inc. In *VQR*, Autumn 1937. Available from: <https://www.vqronline.org/essay/criticism-inc-0>. Last accessed: 19. 11. 2018.

Scriven, M. & Paul, R. (1992). Critical thinking defined. In *Handout given at Critical Thinking Conference*, Atlanta, GA.

Somers, A. B. & Worthington, J. E. (1979). Response Guides for Teaching Children's Books. Quoted in Carr, K. S. *How Can We Teach Critical Thinking?* Available from: <https://www.ericdigests.org/pre-9218/critical.htm>. Last accessed: 19. 11. 2018.

Thomas, G., & Smoot, G. (1994). Critical thinking : A vital work skill. *Trust for Educational Leadership*, 23, pp. 34–38.

Virk, T. (2003). Comparative Literature versus Comparative Cultural Studies. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture* 5.4 (2003). Available from: <https://docs.lib.purdue.edu/clcweb/vol5/iss4/6/>; <https://doi.org/10.7771/1481-4374.1202>. Last accessed: 19. 11. 2018.

Wellek, R. & Warren, A. (1963). *Theory of Literature : A Seminal study of the nature and function of literature in all its contexts*. Peregrine Books.

Wellek, R. (1982). *The Attack on Literature and Other Essays*. The University of North Carolina Press.

Wimsatt, William K. (1954). *Verbal Icon : Studies in the Meaning of Poetry*. University Press of Kentucky.

Wolfreys, J. (2002). *Introducing Criticism at the 21st Century*. Edinburgh University Press.



Je všetko nové dobré? Je všetko staré zlé?

Gabriela Magalová

Otázka obsiahnutá v názve tejto štúdie sa určite netýka len vyučovania literatúry. Stala sa akýmsi obranným štítom staršej generácie, ktorá má zvyčajne problémy so spracovaním či absorbovaním všakovakých novôt. K odborníkom patria aj k staršej generácii je dnešná doba ešte neprajnejšia ako tá predchádzajúca: kompjuterizácia života, prechod na nové formy fungovania spôsobené rýchlym vývojom vedy a techniky často odsúvajú tých, čo sa rýchlo neprispôbia novým trendom, do predčasného mentálneho dôchodku. Tento „trend“ zasiahol aj učiteľov. To, čo platilo celé roky či desaťročia, sa v poslednom čase niekoľkokrát zmenilo, novelizovalo, premenovalo, inovovalo, a tak sa neraz stáva, že učiteľ – päťdesiatnik, ktorý má za sebou takmer tri desaťročia praxe a množstvo vzdelávacích výsledkov, sa v rozhovore s čerstvým absolventom pedagogickej fakulty cíti „zabudnutý v čase.“ Stráca motiváciu. Sú tu, samozrejme, vzdelávania učiteľov metodickými centrami, no je skôr zriedkavosťou, že lektor pridelených učiteľov – praktikov niečím nadchne.

Oveľa častejší je fakt, že vykoná svoju povinnosť čisto teoreticky (oboznámí ich s aktuálnym delením inovatívnych metód, pridá ďalšie nové definície a mená), no konkrétnych otázok súvisiacich s praktickými problémami v škole sa bojí. Michal Blaško sa vo svojom krátkom článku v časopise *Didaktika* zmieňuje o tom, ako v súčasnosti „vzníeva smutnosmiešne cieľ kritéria kvality v oblasti profesionalizácie učiteľa, t. j. motivovať učiteľa pre komplexné rozvíjanie svojich profesijných spôsobilostí, pre zvyšovanie svojho kvalifikačného, etického a osobnostného potenciálu“ (Blaško, 2013, s. 1). Katarína Hincová v súvislosti s celoživotným vzdelávaním učiteľov publikovala príspevok o rozdielnej „rozhladenosti“ metodikov v problematike svojho predmetu, o „odlišnej schopnosti reagovať na páľčivé problémy meniaceho sa obsahu predmetu... o schopnosti reagovať na najnovšie trendy vo vyučovaní predmetu“ (Hincová, 2003/2004, s. 295).

Hľadanie nových a nových techník nie je len vecou profesionálneho rastu učiteľov; je to v prvom rade vecou motivácie samotných učiteľov. Sú ale naši učitelia na základných školách motivovaní hľadať nové cesty? Otázka motivácie učiteľov slovenského jazyka a literatúry bola predmetom výskumu celoslovenského dotazníka, jeho výsledky boli publikované v odbornom časopise *Slovenský jazyk a literatúra v škole* v roku 2010/2011. Nebudeme sa zaoberať konkrétnymi číslami a percentami, autorka svoje závery formulovala jasne a navrhuje projekt určený

na skvalitňovanie motivácie učiteľov slovenského jazyka a literatúry, ktorý by obsahoval „[...] pravidelné motivačné školenia pre učiteľov slovenského jazyka a literatúry, medzi ktoré je potrebné zaradiť zvládanie ťažkých situácií, profesionalitu prejavu, zvládanie stresu, time manažment ako aj rozličné druhy podporných techník a pravidelné formy ďalšieho vzdelávania“ (Špitálik Šimkovičová, 2010/2011, s. 234).

Nepochybujeme o dobrom úmysle autorky dotazníka (a už vôbec nie o relevantnosti nie veľmi pozitívnych výsledkov), na druhej strane si však treba klásť otázku, či nie sú niekedy učitelia tlačení do aktivít, s ktorými sa názorovo a profesijne nezhodia (a sú im servírované ako jediné správne), či nie sú preťažení školskou administratívou natoľko, že samotné učenie tvorí len sekundárnu zložku ich pracovného výkonu. Reagovanie na neustále zmeny v školstve, ktoré sa na Slovensku presadzujú v krátkych časových intervaloch, učebnice, ktoré sa koncepcne rozchádzajú (ak vôbec nejaké učebnice k predmetom sú) a aj mnoho iných faktorov spôsobilo, že učitelia sa stávajú apatický voči všetkému novému. Ak totiž bolo učiteľovi slovenského jazyka a literatúry v minulosti jasné, že vyučovanie musí mať racionálne jadro v poradí „najprv práca, potom zábava“ (v preklade: najprv venuj čas vysvetleniu učiva, jeho utvrdeniu, nácviku – a až potom zarad' hravé formy práce), dnes sa mu zdá, že je to obrátené: moderný prístup od neho vyžaduje, aby zaradil hravé činnosti nielen ako motiváciu či utvrdenie učiva (v motivačnej a expozičnej fáze), ale pracoval s nimi čo najviac – najlepšie počas celej vyučovacej hodiny.

Forma frontálneho vyučovania však sama osebe nemusí prinášať negatíva, ak vie učiteľ svoj výklad ozvláštniť; ak má dar reči, dostatok pedagogických skúseností a pedagogického taktu, dá sa dosiahnuť želaný výsledok aj tradičnouhodinou. Učiteľ, ktorý má dostatok týchto kvalít, nemusí upúšťať od frontálneho vyučovania, v tom úspešnosť pedagogického procesu netkvie. Nápadité formy výučby v každom prípade oživia vyučovací proces, no vysvetľovanie a ani nácvik (či upevňovanie istých neľahkých princípov, bez ktorých sa žiak ďalej nepohne) nenahradia. Pri predstave, že by sa každá hodina začínala tajničkou či osemsmerovkou (taká je realita, obyčajne ju deväť z desiatich učiteľov aplikuje pri otvorených hodinách či hodinách praxe pre študentov pedagogických fakúlt), robí aj z tejto metódy nudnú realitu. Je však evidentné, že sa zmenila úloha učiteľa (a aj vzťah učiteľ – žiak), nová koncepcia vyučovania v duchu konštruktivismu „staví na menej tradičných organizačných formách a vyučovacích metódach. Sú to zväčša skupinové a individualizované výučby, kooperatívne výučby, práca na projektoch, dialogické vyučovacie metódy, inscenačné metódy atď. Dôraz je kladený i na praktické činnosti žiakov“ (Škoda & Doulík, 2011, s. 143).

Naším cieľom v žiadnom prípade nie je obhajoba starého spôsobu výučby, nie je to ale ani veleba nekonečných inovácií, ktoré v snahe po modernizme často šliapu po tom, čo je účinné, dobre prepracované a učiteľskej verejnosti dobre známe. Poďme sa teraz pozrieť na samotnú problematiku používania niektorých

metód v modernej škole, zaujíma nás, ako sú prezentované v metodických príručkách či aplikované v konkrétnych vyučovacích hodinách. Prinášame i praktické rady, ako niektoré z metód aplikovať, pokúsime sa aj o argumentáciu, prečo je dobré niektoré z nich na hodinách slovenského jazyka a literatúry využívať často a niektoré zasa nie.

Tradičné verzus inovatívne

Tradičné metódy sa dostávajú na zoznam zastaraných, kým tie nové, inovátné, predstavujú ideál moderného učiteľa. Ich atraktivnosť často zvyšuje už samo názvoslovie a neslovenský pôvod: clustering, cubing, brainstorming, cinquain... Aplikovanie netradičnej vyučovacej metódy do vyučovacieho procesu pritom ale nemusí byť zárukou zmysluplnej edukačnej činnosti. Ak sa takáto inovátna metóda zvolí, nemôže to byť iba preto, lebo sa riaditeľ školy v hospitácii na túto skutočnosť zvlášť zameriava. A zasa: ak učiteľ využije tradičnú metódu frontálneho vyučovania a istú časť hodiny diktuje informácie, ktoré si žiaci zapisujú do zošita, nemusí ísť o krok späť – ak si to vyžaduje samotná téma či organizácia vyučovacej jednotky.

Použijem príklad: učiteľ si zaumieni, že použije metódu brainstormingu, aby nikto nemohol povedať, že je staromódny. Dá si vysvetliť princípy fungovania metódy (zvyčajne zistí, že je to od nepamäti používaná diskusná metóda bez striktného riadenia učiteľom) a aplikuje ju v záverečnej časti hodiny. Žiaci totiž čítali poviedku zo školského prostredia, a tak učiteľ v zhode s touto témou brainstormingovou metódou zisťuje, ako by jednotliví žiaci vylepšili svoju školu, jej chod či samotný vyučovací proces. A žiaci formulujú svoje myšlienky a chrliť nápady až do času, keď zazvoní zvonček. Učiteľ žiakov pochváli za ich aktivitu, rozkáže zotrieť tabuľu s nápadiami a spokojný odchádza z triedy. Neuvedomil si, ako neuvážene degradoval žiacke nápady a otvorenosť len na číru aplikáciu svojho metodického majstrovstva, pričom to najcennejšie odignoroval a ďalej nerozvíjal. Zvolená metóda viac pokazila ako pomohla.

Metódy sme zvykli v pedagogickej praxi kategorizovať z viacerých hľadísk a zisťujeme, že čím sú pedagogické vedy košatejšie, tým klasifikácií pribúda a pribúda. V nasledujúcich častiach tejto štúdie sa pokúsím na konkrétnych prípadoch využitia istých metód vo vyučovaní literatúry dokumentovať názor, že neexistujú metódy „tradičné“ (= zastarané, nepoužiteľné v modernom vyučovacom procese) a metódy „inovátné“ (= moderné, nové, progresívne). Existujú iba metódy vhodné a nevhodné, teda účinné a neúčinné – ak ich hodnotíme z hľadiska dosiahnutia želaného výchovno-vzdelávacieho efektu. Samozrejme, kreatívni učitelia vždy budú disponovať nápadiami a hľadať nové metódy, ako vyučovanie spestriť. Môžu to byť spokojne aj metódy tradičné (obvyčajne z nich všetky nové aj vychádzajú), iba obohatené o kreatívny novodobý prvok či aplikované s využitím dostupných technológií. Pravdaže, isté typy škôl sú pri presadzovaní rôznorodej

škály metód nápaditejšie (waldorfská škola), iné sa pridŕžajú skôr tradičných metód, ale ani jeden a ani druhý prípad neimplikuje vopred väčšiu kvalitu či nekvalitu, ale len inú filozofiu v prístupe k žiakovi, k jeho individuálnym potrebám a podobne. Aj na jednom a aj na druhom type školy sa môžu žiaci stretnúť s kreativitou, ktorá je priamoúmerná odbornej príprave a schopnostiam konkrétneho učiteľa.

Metóda cinquian

S metódou cinquian sa stretávame hlavne na hodinách slovenského jazyka a literárnej výchovy. M. Beláková radí túto metódu k metódam precvičovania a používania osvojovaných komunikačných prostriedkov (Beláková, 2018, s. 14). Podstatou tejto metódy je naučiť žiakov opísať istý pojem pomocou kľúčových slov rôznych slovných druhov, vyjadriť v stručnosti pocity a nájsť k pojmu logické spojivá. Všetky dostupné metodické príručky opisujú cinquian ako „báseň,“ ktorá opisuje tému alebo na ňu istým spôsobom reflektuje. Cinquian je skutočne básnická forma, ktorá sa skladá z piatich veršov (pomenovanie pochádza z francúzštiny, je odvodené od slova päť, označuje súbor piatich prvkov). Je to päťveršová báseň, ktorá má nasledujúce pravidlá tvorby veršov:

1. verš – obsahuje iba jeden podmet (jedno podstatné meno); toto slovo zároveň nahrádza názov básne;
2. verš – obsahuje dva prívlastky (dve prídavné mená) – opis podstatného mena z 1. riadka;
3. verš – obsahuje tri prísudky (tri nerozvité holé slovesá) – opis deja, činnosti spojenej s podstatným menom z 1. verša;
4. verš – vetná kompozícia s predmetom alebo s príslovkovým určením;
5. verš – metafora alebo asociácia k slovu z 1. verša.

Cinquian ako básnickú formu do literatúry vniesla americká poetka Adelaidy Crapsey (1878 – 1914). Jej tvorba sa však striktne týchto zásad nedržala. Išlo jej o vytvorenie novej poetickej formy, ktorá bola reakciou na tradičné haiku či tanka (sú to formy vyskytujúce sa v japonskej poézii založenej na určitom počte slabík). V publikácii R. Čapka *Moderní didaktika* pod heslom cinquian čítame, že je variantom metódy diamant. Autor tvrdí, že „pôvodne šlo o odpoveď na bájkku (v českom origináli: bajku), teda snahu o vytvorenie básnickej formy...“ (2015, s. 45).

Autor *Moderní didaktiky* si pravdepodobne nepozornosťou zamenil nie veľmi známy pojem „haiku“ s pojmom „bajku“ (zlý prepis z internetového zdroja?). Treba však povedať, že forma bájkky ani zďaleka nevystihuje podstatu a ani inak sa nedotýka formy (a ani idey) formy cinquian, ide o chybu z nepozorného prepisu. Ďalšou nepozornosťou sa stalo, že príklad, ktorý autor R. Čapek uvádza, zasa odporuje opisu formy cinquian, ktorý explicitne vyjadril takto: „Štvrtý verš obsahuje ucelenú vetu zo štyroch slov (slogan), ktorý je nosnou pre celú báseň a vyjadruje

postoj alebo názor autora“ (45). Ale príklad, ktorý uvádza, nič také neobsahuje. Posúďte:

Velryba
Velká, mořská
Skáče, plave, potápí se
Klidná, jemná, krásná, tichá
Modrá

Používanie metódy *cinquian* na hodinách literatúry či jazyka podľa chybných inštrukcií nesie v sebe pre učiteľa slovenského jazyka a literatúry hneď niekoľko nebezpečenstiev. Po prvé: vysvetľuje básnickú formu istými formálnymi pravidlami, ktoré nie sú pravdivé. Po druhé: používa nesprávnu terminológiu, pojem *slogan* znamená reklamné heslo, má výraznú obsahovú tendenčnosť (Findra, Plintovič, & Gombala, 1987, s. 328) – a to v žiadnom prípade vo forme *cinquian* nenájde. Po tretie: je otázne, či možno použiť túto básnickú formu ako ideálnu ukážku básne. Ide totiž o prezentáciu textu v duchu japonskej kultúry, ktorá pojmom „báseň“ označuje umelecký text založený na iných textotvorných prvkoch, ako ju poznáme z našej západnej kultúry. *Cinquian* je z nášho pohľadu typ voľného verša, ide o nerýmovanú báseň. S takou sa ale žiaci po prvý raz stretnú až v 7. ročníku ZŠ a vyššie (ISCED 2).

Z našich úvah vyplynulo niekoľko otázok: Je takto (nejasne, chybné) prezentovaná metóda *cinquian* skutočne ideálna pre všetky ročníky nižšieho či vyššieho sekundárneho vzdelávania? Je potrebné pracovať na hodine literárnej výchovy na základných školách s formou, ktorá je našej kultúre vzdialená? Ani snahy o modernú školu nemôžu prekryť Komenského zásadu postupu od známeho k neznámemu, tá je stále platná. Ako teda s metódou narábať?

Karel Čapek v zátvorke k pojmu *cinquian* uvádza pojem päťlístok, píše, že ide o variant metódy *diamant* (a ten môže mať rôzne obmeny). Pojem päťlístok (ale takisto môže byť štvorlístok či povedzme šesťlístok – ako sa učiteľovi hodí) je oveľa vhodnejší ako pojem *cinquian*, ktorý má vyššie umelecké ambície a presahuje úroveň čisto formálneho usúvzťažnenia niekoľkých slov rôzneho slovného druhu do formálneho celku. Pre porovnanie uvediem báseň Adelaidy Crapsey v origináli. Posúďte, do akej miery sa zhoduje s tým, čo pod týmto pojmom chápajú metodici:

November Night

Listen...

With faint dry sound,

Like steps of passing ghosts,

The leaves, frost-crisp'd, break from the trees

And fall. (Poetry Foundation)

Porovnajme teraz cinquian ako didaktickú metódu, ktorej cieľom je „vytvorenie básne.“ Na internetových stránkach ich možno nájsť na desiatky, hrdia sa nimi pedagogickí i metodickí pracovníci. Vyberám z publikácie J. Borovskej Rozvoj čitateľskej gramotnosti inovatívnymi metódami, vydalo ju Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave v roku 2015 (je voľne dostupná na webovej stránke). V nej sa opisuje, ako žiaci pracovali s metódou päťlístka (cinquian). Predtým dostali takéto inštrukcie:

1. verš – jedno slovo s pomenovaním témy – podstatné meno BÁSEŇ;
2. verš – dve slová vyjadrujúce vlastnosti – dve prídavné mená;
3. verš – tri slová vyjadrujúce činnosť – tri slovesá;
4. verš – emocionálny vzťah k téme vyjadrený štyrmi slovami;
5. verš – jedno slovo vyjadrujúce iné pomenovanie témy – synonymum.

V publikácii sú ako výstupný prvok publikované dve práce troťakov (uvádzam ich aj s gramatickými chybami tak, ako boli uvedené na webovej stránke (Borovská, 2015, s. 19):

Báseň
krátka krásna
tancuje listuje spieva
Báseň je krásna krátka.
Muzika

Báseň
drevena fialova
spieva tancovať kričať
Báseň ma učí čítať.
Spieva.

Okrem toho, že jedným z cieľov hodiny bolo utvrdiť vedomosti o rýme (s použitím metódy cinquian!?) a homonymách (prácu s nimi sme našli v iných častiach hodiny), pozorujeme, že cinquian bol zaradený skutočne iba formálne a cielene na využitie „inovatívnej“ metódy. Či žiaci úlohu zvládli, posúdi z ukážok každý z nás. Učiteľky slovenského jazyka a literatúry (zvlášť na 1. stupni, ale často i na 2. stupni) sú neraz schopné zo svojej učiteľskej blahosklonnosti považovať za báseň všetko, čo prinajmenšom splní nimi dané formálne kritériá. Zvyčajne deťom nevysvetlia ani základné pravidlo rýmovania a neplnohodnotnosť tvorby gramatických rýmov. Takto sme to našli aj v citovanom metodickom dokumente v ďalšej časti opisovanej hodiny; v snahe o rým učiteľky ponúkli žiakom doplniť do viet na konci (do veršov) tieto slová: mamička, školička, hlavička, babička. (Ide síce o zá-

kladnú vedomosť tretiakov, no z daných príkladov ani jeden nevypovedá o znalosti pedagóga, že za plnohodnotný rým sa pokladá spojenie takých slov, z ktorých každé reprezentuje iný slovný druh – zo zásady to však nie sú deminutíva s rovnakým sufikom.)

Otázka znie: dá sa metóda cinquian použiť bez toho, aby sme dosiahli splniteľný cieľ a nedegradovali poéziu ako takú? Pravdaže, dá, iba navrhujem vynechať pomenovanie cinquian a nahradiť ho jednoduchým názvom päťlístok (či šesťlístok, štvorlístok) a pracovať s ním podľa potreby. Potom sa učiteľ nemusí viazať na nejaké vopred „predpísané“ schémy – tú si urobí v zhode s cieľmi vyučovacej jednotky sám.

Ponúkam príklad.

V 5. ročníku pracujú deti s pojmom ľudová rozprávka. Nie je to pojem nový, stretli sa s ním už na 1. stupni ZŠ, a tak by bolo zbytočné, aby sme hodinu začínali siahodhlým výkladom. Použijeme teda metódu pojmovej mapy a vyzveme žiakov, aby k centrálnemu pojmu ĽUDOVÁ ROZPRÁVKA (napísanému v strede tabule) pridávali pojmy, ktoré k pojmu prináležia, ktoré s ním súvisia. A tak sa žiaci so svojimi návrhmi vystriedajú pri tabuli a vždy sloвне zdôvodnia svoj návrh. K centrálnemu pojmu tak pribudnú nové: večerníček, princezná, šťastný koniec, drak, Dobšinský, Janko a Marienka, Kozliatka, princ, kráľovná, striga, čarovný prútik, zvonec na konci, kde bolo – tam bolo, Popoluška...

Ak máme pojmovú mapu hotovú, pokúsime sa ešte raz sloвне zhrnúť žiacke návrhy. Sloв na tabuli je veľa. Vyzvem žiakov, aby si predstavili, že sú zostavovatelia príručky o ľudovej rozprávke a majú zostrojiť heslo, nejakú poučku (definíciu) o tom, čo to ľudová rozprávka je (inscenačná metóda). Predpokladám, že na otázku: Kto z vás má rád definície? – sa zdvihne iba málo rúk – ale táto otázka môže uvoľniť atmosféru, ak sa sám učiteľ zdôverí, že ani on nemá veľmi rád poučky, no pre vzdelanie a porozumenie sú potrebné. Skúsime to teda urobiť nejakو jinak. Pokúsime sa z niektorých dôležitých slov, ktoré sú na tabuli, urobiť báseň. Žiakom pomôže, ak na tabuľu napíšem prvý verš:

V rozprávke – to každý zná,
je tam _____ a _____.

Deti dávajú návrhy slov, ktoré vyberajú z tabule, učiteľ čaká na nejaké varianty, ktoré reprezentujú pre rytmus básne vhodné či nevhodné návrhy (jednou z úloh, ktorá je formulovaná pre 5. ročník ZŠ v dokumente ISCED 2 pre oblasť jazyk a komunikácia, je naučiť žiaka „rešpektovať rytmickú usporiadanosť básnického textu“).

1. možný návrh – doplnenie slov: je tam striga a kráľovná.

Učiteľka vysvetlí deťom, že rytmus básne vytvára napríklad počet slabík vo veršoch. Žiaci počítajú, či sa zhoduje počet slabík v 1. a 2. verši (vyjde nezhodný

počet 7 + 8). Čo to znamená? Učiteľka vedie deti, aby pomenovali, koľkoslabičné slovo sa rytmicky do verša hodí, aby sme dostali zhodný počet sedem slabík, a ktoré slovo zo slov na tabuli by tam bolo vhodné (žiaci môžu vymyslieť aj nové slovo).

2. možný návrh – doplnenie slov: je tam drak a princezná.

Robíme ten istý pokus, presvedčíme sa, že 2. verš je rytmicky (v počte slabík) zhodný s 1. veršom, a tak rytmus je neporušený (7 + 7). Žiaci si do zošita zapisujú svoj variant básne, dopĺňajú svoje slová podľa výberu.

Pokračujeme v básni:

Na jej konci zvoní _____,
rozprávka má _____.

Pri doplňovaní rýmu učiteľ pokračuje vo vysvetľovaní jeho pravidiel (rýmovať by sa mali posledné dve samohlásky, počítame slabiky). Postupuje tak, ako v predchádzajúcej časti. Žiaci si svoju verziu básne zapisujú do zošita, skontroluje sa i pravopisná stránka napísaného. Báseň sa žiaci ľahko naučia i naspamäť, sú sčasti jej tvorcami. Teraz žiaci dostanú pokyn, aby sa ešte raz pozreli na tabuľu a istou farbou vyznačili tie slová, ktoré označujú čarovné prostriedky (alebo rozprávkové postavy, alebo zberateľov, alebo názvy rozprávok – podľa toho, čo sa na tabuli nachádza). Táto metóda sa označuje pojmom LASO (Čapek, 2015, s. 36 – 37), ale v našej praxi ju používame bežne ako metódu kategorizácie pojmov (množinové členenie). Na tabuli sa teda objaví kategorizácia:

- ◆ rozprávkové postavy: (budú vyznačené kvôli prehľadnosti povedzme červenou);
- ◆ čarovné predmety: (budú vyznačené kvôli prehľadnosti zelenou);
- ◆ zberatelia (budú vyznačené kvôli prehľadnosti žltou);
- ◆ názvy ľudových rozprávok (budú vyznačené kvôli prehľadnosti fialovou);
- ◆ textové zvláštnosti (začiatkové, konečné formulky, čísla...) – (budú vyznačené kvôli prehľadnosti bielou) – a podobne.

Potom dá učiteľ žiakom čas, aby si z básne a z farebných množín slov vytvorili svoju poučku (definíciu). Na tabuľu napíšem začiatok:

Ľudová rozprávka je _____ – a žiaci sa v samostatnej práci snažia vytvoriť definíciu (Ľudová rozprávka je text (epický text, príbeh...), kde vystupujú neskutočné postavy, nachádzajú sa v nej čarodejné predmety, delí postavy na kladné a záporné, dobro vždy víťazí, rozprávky zozbierali zberatelia – napríklad P. Dobšinský...). Zo žiackych výrokov spoločne vyselektujeme najpresnejšiu definíciu a zapíšeme si ju do zošita.

Metódu päťlístka možno použiť v 2. polovici vyučovacej jednotky, keď si učiteľ so žiakmi prečíta vybranú ľudovú rozprávku (ak ju žiaci poznajú, môže využiť dramatizované čítanie alebo krátku dramatizáciu). Po dojmach z rozprávky im zadá úlohu (ak to nestihnú, dá sa to preložiť ako úloha na doma):

Vytvorte päťlístok, bude obsahovať päť riadkov. Zadanie:

1. riadok: názov ľudovej rozprávky, ktorú ste mali ako deti najradšej, môže to byť i rozprávka prezentovaná na hodine;
2. riadok: tri prídavné mená, ktoré rozprávku vystihujú (napínavá, strašidelná, dlhá, krátka, poučná...);
3. riadok: jednou vetou napíšte, o čom rozprávka je;
4. riadok: napíšte tri slovesá, čo sa dá s ľudovou rozprávkou robiť (počúvať, čítať, rozprávať, dramatizovať, hrať sa, nakrútiť podľa predlohy film...);
5. riadok: vymyslite iný (svoj) názov pre danú rozprávku.

Učiteľka si môže schému zadania urobiť voľne sama a miesto slovies žiadať napríklad vymyslieť príslovky, prispôsobí sa tomu, čo treba s deťmi utvrdzovať, napr.: Napíšte, ako na vás rozprávka zapôsobila (strašidelne, milo, humorne...). Nie je potreba viazať sa na nejakú schému či donekonečna kopírovať „cinquian“: nikdy ním školské cvičenie nebude.

Venovali sme pozornosť argumentácii, prečo sa neviazať striktnie na pojem cinquian. Je to predsa básnická forma, a tá znamená viac ako len formálne „upratanie“ istých slovných druhov v číselnom poradí v neviazanom verši. Práca s viazaným veršom, ktorý sme v našej ukážke použili, má však v našej poézii domovské miesto; až pochopenie zákonitostí viazaného verša môže v budúcnosti nasmerovať žiakov aj k chápaniu poézie voľného verša, s ktorým sa žiaci stretnú neskôr, keď pochopia princípy sylabической a sylabotonической poézie. Horeuvedený model vyučovacej hodiny nepoužíva pomenovanie cinquian, ale len metódu, ktorá ho môže pripomínať. Najľahšou cestou chápania a poznania poetických princípov na základnej škole je poznanie sylabической či sylabotonической poézie, ktorá pre našinca predstavuje poznané, zažité a prirodzené.

Sylabizmus je „veršový systém, založený na výskyte rovnakého počtu slabík vo verši“ a jeho čírosť a jednoduchosť vyplýva z faktu, že vyrastá z našich folklórnych tradícií, „vo folklóre bol odjakživa jediným prozodickým systémom“ (Žilka, 1987, s. 174 – 175).

Sylabotonizmus pracuje takisto s ustáleným počtom slabík a všíma si rozmiesť prízvukov vo verši. Pripomeňme, že „stúpenci konštruktivistických ideí vo vzdelávaní považujú za zvlášť dôležité skúmanie kultúrneho dedičstva a zvykov rodnej krajiny a sveta ako celku“ (Georgieva-Teneva, 2010/2011, s. 90).

Je preto dôležité viesť spôsob výučby v takom duchu, ktorý podporí prirodzené kultúrne prostredie konkrétneho školského systému. Ak bude učiteľ vo výučbe vychádzať z takých prozodických systémov, ktoré majú v našich zemepisných šírkach bohatú tradíciu, dá sa na takomto podloží v budúcnosti stavať a naučiť poznať i iné, moderné či netradičné formy umeleckých textov.

Stretnutie s poéziou v škole (a zvlášť na 2. stupni ZŠ) má svoje úskalia, s ktorými treba vo výučbe literatúry rátať. V predpubertálnom a pubertálnom veku sa totiž veľmi prudko stráca záujem o lyriku (a básne), a tak je učiteľ postavený pred neľahkú úlohu naučiť deti „cítiť“ poetické slovo, hľadať cestu, ako mu žiak má porozumieť napriek (celkom prirodzenej) preferencii prozaických žánrov (Kopál, Tučná, & Preložníková, 1987, s. 23).

Českému didaktikovi J. Valovi potvrdili najnovšie prieskumy tie isté obavy v práci s poetickým textom, aké signalizovali literárni teoretici či didaktici pred niekoľkými desaťročiami. Prečo je tak? „Keď žiaci začínajú čítať v ranom veku poéziu, považujú jej zmysel za jasne daný: pobavenie, rozptýlenie, radosť. Po niekoľkých rokoch však prichádza iný typ poézie a žiakom chýbajú informácie a skúsenosti, ako sa k týmto textom postaviť. [...] nie je im jasné, čo je ich podstatou a zmyslom namiesto predchádzajúcej zábavy. [...] Cieľom literatúry je ukázať študentom, že pri čítaní sa stávajú spolutvorcami básne a naučiť ich mať k textu taký postoj, ktorý by im umožnil reflexiu nad ich vlastnými skúsenosťami“ (Vala, 2011, s. 38).

Neschopnosť pracovať s poetickým textom (alebo ho vnímať) teda nemusí byť iba ontogenetickou konštantou žiakov (študentov). Výskumy J. Valu potvrdzujú fakt, že samotní učitelia nie sú na príjem poetického textu nadstavení, nečítajú poéziu a nerozumejú jej. Jeho výskumné zistenia ukázali, že „hlavným činiteľom, ktorý túto situáciu spôsobuje, nie je zväčša poézia sama osebe a nie sú to ani žiaci. Žiaci len reagujú na situácie, do ktorých ich dostávajú učitelia. [...] Pri interpretácii postupujú niektorí z nich veľmi mechanicky, obávajú sa iného názoru a majú strach z oslabenia svojej autority“ (Vala, 2013, s. 12).

V tomto prípade, samozrejme, je ťažké odporúčať aplikovanie akejkoľvek z inovatívnych či funkčných tradičných metód, pretože každá z nich počíta s erudovanosťou učiteľa a s jeho odbornou pripravenosťou.

Metódy brainstormingu, metódy brainwritingu

O tom, čo je brainstorming (v preklade: búrka nápadov) sa toho už popísalo veľa. V stručnosti zhrniem, že ide o metódu, pri ktorej sa vytvorí atmosféra, ponúkajúca čas a priestor na „zber nápadov“ všetkých zúčastnených k určitej téme; následne má táto činnosť viesť k vyriešeniu určitého problému (alebo aspoň k jeho objasneniu). Ide teda o metódu, ktorá zapája do formulovania jednotlivých názorov všetkých zúčastnených a jej cieľom je získanie čo najväčšieho počtu nápadov – aj tých, ktoré by sa mohli spočiatku zdať nereálne. Platia tu isté pravidlá: zákaz kritiky (nielen priamej kritiky názoru, ale aj pohrdavého gesta či úšľabku

zo strany ostatných zúčastnených), žiadny nápad sa nezavrhuje, zapisujú sa všetky nápady, aj tie opakované. K. Čapek k brainstormingovým metódam radí myšlienkové mapy, metódy voľného písania, clustering a mnohé ďalšie (Čapek, 2015, s. 39).

Okrajovo upozorňuje i na jej nevýhody (limits); v tejto súvislosti cituje Edwarda de Bona, ktorý pre túto metódu použil prirovnanie poskakujúcich opíc po klavíri v nádeji, že tak zložia symfóniu (In Čapek, 2015, s. 39). Edward de Bono vo svojich článkoch upozorňuje na fakt, že brainstormingová metóda vznikla v prostredí reklamy, kde sa aj možná bláznivá myšlienka mohla stať základom pre istý reklamný ťah. Sám však v odbornom texte nazvanom *Seriózná kreativita* píše, že tvorivý nápad musí mať zmysel a byť istým spôsobom funkčný (dostupné aj na: http://www.debonogroup.com/serious_creativity.php). Na začiatku nášho príspevku sme si ukázali, ako sa táto metóda môže stať nefunkčnou, ba priam škodlivou, ak sa skutočne nespája s niečím zmysluplným, kreatívnym a cieleným (s. 29). Brainwriting je verzia brainstormingu, ktorá zbiera formulované nápady zúčastnených v písomnej forme (na lístočkoch), zachováva teda väčšiu anonymitu pisateľov a dáva možnosť vyjadriť sa i introvertným jedincom. S týmito metódami bezprostredne súvisí metóda clustering (zhlukovanie) – metóda, ktorá sa pokúša kategorizovať a usporadúvať poznatky získané z brainstormingu alebo brainwritingu do istých logických celkov. Patrí sem aj metóda voľného písania.

V citovanej publikácii R. Čapka sa spomína metódu voľného písania (ako variácia brainwritingovej metódy) na dvoch miestach: nájdeme ju v kapitole *Freinetovské metódy* (200 – 202), ale podrobnejší opis tejto metódy so všetkými variáciami nájdeme aj na s. 477 – 478. Jej prvý variant je v našich končinách dostatočne známy: ide o klasickú slohovú úlohu, ktorá sa neviaže na predpísanú tému učiteľom, ale žiak rozhodne o tom, čo bude témou jeho slohovej práce (sloh na voľnú tému). Druhý variant tohto pojmu zasa predstavuje metódu voľného písania ako metódu vyjadrujúcu rozhodnutie učiteľa neopravovať pravopis (napr. v slohovej práci), respektíve opravovať, ale počet chýb nezohľadňovať v známke (Čapek, 2015; Beláková, 2018). Tretí variant možno realizovať ako asociačnú metódu, pri ktorej žiaci píšú všetko, čo ich pri zadanej téme napadne. „Podstatou je, aby žiak nepoložil pero a neprestal písať v určenom čase, prevažne sú to 3 – 4 minúty“ (Beláková, 2018, s. 47). Niekedy sa čas môže predĺžiť (Čapek túto skutočnosť rozpisuje ako 4. variant voľného písania, ale mení sa len časový aspekt písania, nie princíp, takže ide takisto o variant č. 3). Pokúsime sa teraz zanalyzovať použitie týchto metód na hodinách slovenského jazyka a literatúry a poukázať na ich možnosti, ale aj úskalia.

V prvom rade treba brať do úvahy fakt, že metodici spájajú metódu písania s nekorigovaním pravopisnej stránky daného textu (Čapek, 2015, s. 36) alebo s korekciou, v ktorej by sa chyby nezohľadňovali v hodnotiacej známke (s. 477).

M. Beláková sa inšpiruje pokynmi R. Čapka a navrhuje mať na pamäti tieto princípy:

- ◆ položiť pero na papier, začať písať a na určenú dobu ho nezdvíhať z papiera;
- ◆ písať súvislý text, nie slová, heslá, body a pod.;
- ◆ písať všetko, čo k téme napadne, ale pritom sa usilovať nevzdávať od témy;
- ◆ nevracať sa k napísanému, nevylepšovať, písať ďalej, sledovať prúd myšlienok;
- ◆ nezaoberať sa pravopisom (Beláková, 2018, s. 47; Čapek, 2015, s. 478).

Učiteľ a slovenského jazyka a literatúry stavia táto metóda pred dilemu; musí si nájsť adekvátnu odpoveď na otázku, aký cieľ vyučovacia hodina s použitím metódy voľného písania má. Otázne je jej využitie v jazykovej zložke predmetu. Vieme, že jednotlivé kompetencia sa v oblasti jazyk a komunikácia (ISCED 2) členia na hovorenie, čítanie, písanie a počúvanie – všetko s porozumením. A tak napríklad požadovaný výkon žiaka po ukončení 5. ročníka v oblasti PÍSANIE je v dokumente charakterizovaný takto: dokáže skontrolovať svoj text s cieľom vyhladať a opraviť chyby, pričom pri oprave aplikuje nadobudnuté znalosti z pravopisu, lexicológie, morfológie, syntaxe a slohu; [...] dokáže prijať hodnotenie druhých (spolužiakov a učiteľa), opraviť obsahové a formálne chyby s cieľom zlepšiť organizáciu a nadväznosť myšlienok v texte (s. 16). Metóda voľného písania však hovorí – písať nepretržite istý určený čas, písať, aj keď výpovede nemajú nijaký význam (napríklad: momentálne mi nič nenapadá; neviem, čo písať; už by som chcel, aby to skončilo; nebaví ma to, radšej by som spal... a pod.) – a nezaoberať sa pritom pravopisom.

R. Čapek vyslovene v súvislosti s metódou voľného písania hovorí o popísanom papieri, ktorý žiak nemusí nikomu ukazovať, voľné písanie sa má prečítať iba vo dvojiciach a bez výmeny textu. Môžeme ale žiaka požiadať o verejné prečítanie pred celou triedou (478). Ide teda len o nekognitívnu činnosť časovo oklieštenú a jej význam je pri tvorbe slohu veľmi vážny. Miron Zelina v publikácii z roku 1990 pri metóde brainstormingu (pri etape produkcie nápadov) radí: „Medzi produkovaním, tvorením a hodnotením treba urobiť prestávku. Má svoju funkciu. Nielenže sa v nej „odosobnia“ návrhy, ale s postupom času môžu nastať významné pozitívne posuny v motivácii účastníkov tvorby“ (1990, s. 103). S tým názorom sa plne stotožňujeme. Nemožno vidieť cieľ iba v chrlení nápadov, logických, nelogických či bizarných (to má istý efekt v reklamnej praxi), tvorbe zmysluplných nápadov má predchádzať fáza premýšľania, selekcie či spájania logických súvislostí. Tým sa nijako nepotláča tvorivosť, práve naopak: tvorivosť sa tu spája so zmysluplnou činnosťou, utvrdzujeme v žiakoch vedomie, že proces tvorby nápadov si vyžaduje čas na realizáciu kognitívnych operácií.

Podme však ďalej: je metóda voľného písania použiteľná v jazykovej zložke predmetu? Domnievam sa, že jej uplatnenie by spôsobilo viac škody ako osohu.

Uvoľniť žiacke asociácie a spojiť túto činnosť s písaním textu, ktorý pochválime napriek tomu, že bude plný pravopisných nedostatkov, je ako pochváliť žiaka na hodinách matematiky za správny výsledok príkladu a nechcieť od neho vysvetlenie, prečo počítal tak či onak, ako pri tom rozmýšľal (takže spokojne to môže byť alebo náhoda, alebo našepkané riešenie od spolužiaka).

Zmysluplné vyučovanie materinského jazyka ale nikdy nesleduje len jeden aspekt výučby (stvoriť za minimálny oklieštený čas text s nápadmi – a ak nie sú k dispozícii, tak stačí písať hocičo). Tak ako na hodinách slohu rozvíjame i literárnu a gramatickú zložku, tak aj opačne: na hodinách gramatiky nepriamo rozvíjame aj literárnu či slohovú zložku – a podobne (princíp komplexnosti). V tomto spájaní a preskupovaní vidí cieľ aj moderná pedagogika. Ak by som teda ako učiteľka slovenčiny programovo „nevidela“ chyby (alebo nechcela vidieť text), utvrdzujem žiakov vo vedomí, že pravopisná úroveň nič nerieši, dá sa to aj bez nej, a tak je tu vlastne len na to, aby učitelia mali s čím žiakov zaťažovať. Ak k tomu pripočítame fakt, že žiacke čítanie je na zstupe (máme k dispozícii mnohé prieskumy vzťahu detí k čítaniu a k umeleckým textom), že žiaci sú zväčša konfrontovaní s internetovými textami, kde sa pravopis nerieši vôbec, použitou metódou voľného písania bez kritického pohľadu na formálnu stránku napísaného (a to v školskom prostredí a priamo na hodinách slovenského jazyka, kde je táto zložka prvoradá), viac pokazíme, ako by sme dosiahli.

Spomínaný princíp komplexnosti vyučovania materinského jazyka poznajú aj v Čechách. I. Gejgušová v nadväznosti na spoločnú štúdiu s autorkou J. Svobodovou hovorí o štyroch princípoch výučby materského jazyka: ide o „princíp komplexnosti, princíp komunikačného prístupu, princíp orientácie na žiaka a princíp aktuálnosti lingvistických poznatkov“ (Gejgušová, 2009, s. 11). Ten posledný zo spomínaných by sa v metóde voľného písania implementovanej do jazykovej zložky vyučovania stal ignorovaný, zanedbaný. Ani žiaci 5. ročníka a ani žiakov vyšších ročníkov by sme tým nenaučili prijať hodnotenie (od spolužiakov, od učiteľa), nenaučili by sme ho ani opraviť chyby – či už obsahové, alebo formálne (ISCED 2). Ako jediná možná by zostala pochvala za činnosť – v tomto prípade len ako ďalší prvok k spokojnosti učiteľa, ktorý dostal jednoznačné direktívy: za každú (aj nevydarenú) aktivitu chváliť, chváliť, chváliť... Priznajme, že by to motivovalo isté typy detí s obmedzeniami rôzneho typu. Ak však pracujeme s deťmi výkonnostne a inteligenčne na danej úrovni, zľahčovanie úloh iste nie je to, čo ich posunie vpred.

Pozrime sa na metódu voľného písania a jej využitie v literárnej či slohovej zložke. V literárnej zložke sa metóda dá využiť v istej modifikácii. Povedzme, že učiteľka číta so žiakmi báseň o prírode (môže to byť báseň rýmovaná v nižších ročníkoch alebo vo voľnom verši vo vyšších ročníkoch, môže to byť takisto text prozaický, kde je opis prírody – povedzme Ondrejovova Zbojnícka mladost'). Vedie s nimi dialóg o texte, všímajú si spolu jednotlivé textotvorné zložky a po slovnej analýze navrhne činnosť, pri ktorej majú žiaci písať svoje asociácie na tému prí-

roda. Predchádzajúci dialóg a tichá hudobná vložka im pomáhajú vo vlastných asociáciách (stanovíme, či to budú spojenia slov alebo len slov – alebo necháme všetko na rozhodnutie konkrétnemu žiakovi). Stanoví sa čas (čas však môže byť určený aj dĺžkou hudobnej skladby, žiakov o tom učiteľ dopredu informuje). V žiadnom prípade však od nich učiteľ nežiada, aby písali bez prestávky, práve naopak: zdvihnutie pera, premýšľanie, prižmúrenie očí, predstavy, ktoré sa budú žiakom vynárať – to všetko chce čas, ktorý budú mať k dispozícii. Ak by učiteľka využila metódu voľného písania podľa horeuvedenej inštrukcie a nakázala žiakom „položiť pero na papier, začať písať a na určenú dobu ho nezdvíhať z papiera“, približuje sa skôr psychoterapeutickej freudovskej metóde voľných asociácií (použitelnej napríklad pri liečbe hystérie), ale nie metóde, v ktorej má žiak ukázať svoj posun, vedomosti, zručnosti či kreativitu.

Niektoré ukážky žiackych prác sa už na hodine môžu prečítať (učiteľka ich môže hodnotiť známku, ale aj nemusí, na pravopis sa v tejto fáze neorientuje, ide o štylistické ukazovatele, tvorbu viet, nápaditosť, kreativitu a podobne). Ak chce umocniť dojem z prečítaného, vyzve žiaka, aby svoj text prečítal so zvukovou kulisou a s využitím výrazného prednesu (prípadne sama môže poslúžiť ako príklad). Žiaci sú v tejto fáze konfrontovaní so synestetickým pôsobením viacerých druhov umení (slovesné a hudobné). Tým sa však práca s textom nekončí. Učiteľka vyzve žiakov, aby sa pokúsili svoj text doma opraviť z pravopisnej stránky, k dispozícii majú slovníky či aktuálne Pravidlá slovenského pravopisu. Prepis urobia na zvláštny papier, no na papier sa nepodpisú.

Na nasledujúcej hodine slovenského jazyka učiteľka vyzbiera opravené texty; vyzve žiaka, aby ich premiešal ako karty a náhodne každému spolužiakovi vybral jeden text. Nasleduje hra na korektorov. Úlohou žiakov je pozorne prečítať text a vyznačiť chyby, ktoré sa v ňom nachádzajú. Čas je pre všetkých rovnaký. Na tabuľu urobí učiteľ tabuľku a zapisuje, kto koľko chýb v texte našiel, v tejto fáze ide len o priebežnú kolektívnu sumarizáciu: koľko bolo textov s jednou chybou, dvoma, troma chybami a pod. – spokojne však môže túto štatistiku na tabuli zapisovať aj vybraný žiak. Potom učiteľ vyzve ďalšieho žiaka, aby vypočítal priemer – podľa priemerného počtu chýb (nájdenej žiakmi) vyjde známka (hodnotenie), ktorú by dostala trieda ako celok (pravdaže, ide o recesiú, známka sa nikomu nezapíše, vypovedá len o kolektívnej pravopisnej úrovni triedy ako celku). Následne prichádza etapa kontroly. Učiteľka postupne vyzýva žiakov, ktorí našli istý počet chýb, aby vetu s nájdenu chybou (chybami) napísali na tabuľu a zdôvodnili pravopis (nemusia sa vystriedať všetci – podľa veľkosti triedneho kolektívu a časového harmonogramu). Konkrétny žiacky výkon so správnym odôvodnením pravopisných noriem môže učiteľka hodnotiť známku.

Ďalšou možnosťou je práca s opravenými textami. Učiteľka si vyberie niektoré texty opravené žiakmi a ak je text skutočne opravený s tým počtom chýb, ktorý je v nich vyznačený, hodnotí výkon „korektora“ známku. Ak „korektor“ na niečo zabudne, o stupeň sa známka zníži a podobne.

Ďalšou aktivitou zasa môže byť činnosť, ktorá vyzdvihne zaujímavé vety z niektorých textov (žiaci v tejto fáze nevedia, či text prezentujú). Píšu sa na tabuľu, ak sa niektorý žiak k textu prizná ako autor, môžeme jeho text hodnotiť takisto známkou. Môžeme potom zmeniť kritérium a hľadať povedzme najvtipnejšiu vetu z textov, najdlhšiu vetu (môžeme si ju gramaticky rozobrať) a podobne.

Inou aktivitou na slohovej zložke môže byť práca s tým istým materiálom, s ktorým sme pracovali na jazykovej zložke, teraz však využijeme metódu gramatickej a sémantickej selekcie. S textom, ktorý dostane žiak pred seba, pracujeme podľa pokynov: učiteľ môže zadať indíciu, aby žiaci v texte, ktorý im bol náhodne pridelený (nie vlastný text) farebne vyznačili podstatné mená. Napíšeme si ich tabuľu (môžeme robiť presnejšiu selekciu tak, že do jedného stĺpca radíme podstatné mená mužského, do druhého ženského a do tretieho stredného rodu). Vyselektujeme, ktoré z podstatných mien sa najčastejšie vyskytovali v žiackych textoch, za konkrétnym slovom možno jeho počet výskytu označiť číslom). Učiteľ zadá úlohu: vymyslieť synonymá pre pojmy, ktoré sa najčastejšie opakovali (majú najvyššie čísla), pokúsiť sa nimi nahradiť text a sledovať, ako sa text začne meniť. Môže to byť takisto práca so slovesami či prídavnými menami – podľa toho, čo korešponduje s cieľom hodiny, čo je zámerom pedagogickej aktivity učiteľa.

Je nanajvýš nepravdivé, že tvorivosti, samostatnosti v myslení a kreatívnej práci sa dá naučiť iba využívaním inovatívnych metód a moderných didaktických postupov (všetci súčasníci v produktívnom veku sú predsa odchovanci socialistickej školy prezentujúcej tradičný spôsob frontálneho vyučovania – a tejto generácii nechýbajú ani vedci svetového mena, ani umelci európskeho či svetového významu). Ak totiž chceme tvorivosti naučiť svojich žiakov, nestačí nám „kopírovať“ nové metódy a zabudnúť na tie staré: sám učiteľ musí prejavovať tvorivosť. Tvorivosť učiteľov sa teda zďaleka netýka iba využívania inovatívnych metód, tvorivosť – ako píše I. Turek, sa môže prejavovať rozlične: „[...] v neštandardných prístupoch k riešeniu pedagogických problémov, vo vypracovaní nových metód, foriém a materiálnych prostriedkov vyučovania, v efektívnom využití skúseností (! – zvýraznila GM) v nových podmienkach, vo výbere optimálneho vyučovacieho postupu, v schopnosti transformovať metodické odporúčania a teoretické tézy do praktickej činnosti, v úspešnej improvizácii vychádzajúcej nielen z poznania teórie, ale aj intuície“ (2002, s. 53).

Ak sa späť pozrieme na niektoré publikácie pedagogického charakteru spred niekoľkých desaťročí, zistíme, že zďaleka neboli také netvorivé a nudné. Tvorivosti sa i v starších pedagogických koncepciách nechával dostatočný priestor. Aj keď V. Obert v publikácii *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa* z roku 1998 teoreticky rozpracúva iba desať metód tradičnej povahy (metóda čítania, počúvania, písania, rozhovoru, predvádzania, pozorovania, prežívania, objavovania – problémové vyučovanie, konkretizácie a hodnotenia), v rozpracovaných metodických krokoch práce s literárnym textom nachádzame množstvo podnetných nápadov, ktoré korešpondujú s metódami brainstormingu a brainwritingu (93 – 95),

s metódou tvorivého písania (dokončí nedopovedanú otázku, vyplní chýbajúci text, premení postavy podľa ich charakteristík a pod.), s metódou návštev múzeí a galérií, kde sa žiak stretáva s prirodzeným (domácim) prostredím tvorcov literatúry, a s mnohými inými. Kniha obsahuje i samostatnú kapitolu Zábavné a hravé formy práce s literatúrou (s. 236 – 248), v ktorej sú rozpísané didaktické hry a postupy (tlieskaná, vejár spisovateľov, vlak, latovka...), ktoré sú žiadané v dnešnej modernej škole, často sú však prezentované pod inými názvami a ponúkané ako novum. Podobne je to aj v publikácii M. Zelinu *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže* z roku 1990, kde sa však už pojem brainstorming objavuje (veľa sa v nej hovorí o heuristických metódach, problémom vyučovania, fluencii, flexibilite, originalite a pod.).

Skriptá Zlaty Matláčkovej pochádzajú z roku 1987. Autorka ich nazvala *Podporovanie a rozvíjanie žiackej tvorivosti a hneď v úvode píše o potrebe vedieť čo najviac o záľubách detí, o potrebe učiť zážitkovo, pretože „aj detský autor (tak ako dospelý básnik či prozaik) musí najprv poznať a prežiť to, o čom chce písať“* (s. 6). Hovorí o strachu, aby sa forme vyučovania literatúry (teda takej hodine, kde sa dáva zbytočne veľký dôraz na teóriu literatúry) nepodriadil nápad, vtip, invencia, fantázia a prirodzená detská hravosť (s. 7). V jej publikácii nájdeme veľa metód, ktoré využívajú asociačné metódy, dramatizačné metódy, hru v role, inscenačné metódy, metódy exkurzií a prechádzok (priameho pozorovania), slovných hier (prekrúcanky, vetná reťaz, slovná reťaz, tvorba epigramov...) a brainstormingu. Sympaticky tiež píše o prirodzenom jave – odmlčaní sa v tvorbe (v krúžku tvorivého písania v škole), tento jav vidí ako tvorivú prestávku (napríklad v čase, keď žiaka „naplno pohltia nevyspytateľné variácie puberty“) a pri stretnutiach s ním odporúča neorientovať sa na literatúru, primárnym cieľom je „pomoc, snaha poradiť, podržať ho“ (17).

Príkladov, ktoré nám ponúkajú pohľad na tvorivé pedagogické stratégie používané pred niekoľkými desaťročiami, je veľa. Ukazuje sa, že použitie metód (či už tradičných, alebo tých inovatívnych) nie je ešte zaručenou cestou k úspechu. V oveľa väčšej miere za úspešnými žiakmi treba vidieť osobnosť učiteľa, ktorý má dostatok pedagogických skúseností a ľudskej empatie, trpezlivosť a cit pre výber takých stratégií, ktoré sú pre zvolené spektrum žiakov v istom kolektíve najúčinnějšíe, pretože „[...] k dosiahnutiu rovnakých výsledkov žiakov môžu byť potrebné odlišné spôsoby riadenia učebnej činnosti žiaka. Učitelia by tak mali disponovať repertoárom určitých učebných stratégií, pomocou ktorých dosiahnu vytýčený cieľ. Konkrétna voľba týchto stratégií by sa potom mala odvíjať v závislosti na konkrétnom obsahu vzdelávania, zodpovedajúcim vyučovacím cieľom a takisto na učebných štýloch“ (Škoda & Doulík, 2011, s. 41).

Vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry musí mať učiteľ na zreteli fakt, že jeho úlohou je rozvíjanie komunikačných kompetencií, ktoré sa skladajú z niekoľkých vrstiev. Kým sa napríklad v slohovej zložke či literárnej zložke dá, ba doslova vyžaduje použitie tvorivých metód a koncepcií a frontálne vyučovanie sa tu javí ako málo efektívne a podnetné, pri vyučovaní jazyka je táto pozícia už z charakteru

podávaných informácií a rozvíjaných zručností iná. Tu majú tradičné formy vyučovania (pravda, v interakcii s tými inovatívnymi) svoje opodstatnenie. Správnu pravopisnú formu síce môžeme učiť komunikačne a zážitkovo (Palenčárová a kol., 2003), no aplikovaniu tradičných pravopisných päťminútoviek či diktátov, výkladu teoretických pravidiel a neustálemu precvičovaniu sa nevyhneme, ak chceme dosiahnuť zautomatizovanie istých gramatických javov a ich celoživotné praktizovanie.

Vidíme, že úroveň pravopisu dnešných žiakov je veľmi slabá, žiaci s elementárnymi nedostatkami však neraz majú z predmetu i tú najlepšiu známku, ktorú získajú pri „nezáväzných“ aktivitách – pričom i na vysokú školu prichádzajú s nedostatkami, ktoré sa bežne a úspešne odstraňovali pri „tradičnom“ vyučovaní už v 3. ročníku základnej školy. Jednou z príčin môže byť i fakt, že inovatívne metódy sú metodikmi často popisované ako metódy nehodnotené, resp. hodnotené iba kladnou známku. Aj tak sa môže stať, že výlučnosť používania istých metód môže viesť ku kontraproduktívnemu javu: poznatkovo sú na tom žiaci veľmi biedne, ale zistili, v ktorých činnostiach je ľahšie prísť k dobrému hodnoteniu (stačí mať istý názor, hoci aj nelogický a opakovaný, ako ten druhý, stačí si tipnúť správnu odpoveď v nejakej slovnej hre – a úspech je zaručený). V tomto duchu sa vyjadrili aj respondenti – študenti českého jazyka a literatúry vo výskume Jany Sladovej. Študenti v poslednom ročníku štúdia (2. ročník magisterského štúdia) na otázku: Aký prínos majú pre literárnu výchovu aktivizačné metódy? – vyjadrili okrem pozitív i pochybnosti: „Týkali sa nielen prípadného nepremysleného, a tým aj nadbytočného, neefektívneho či nevhodného zaradenia zmienených metód do výučby. Vyjadrovali tiež obavu, či niekedy nie sú podobné postupy na úkor dostatočného uplatnenia informačnej stránky výučby a ukotvenia tém literárnej výchovy v historickom kontexte“ (Sladová, 2015, s. 92).

Záver

V tejto štúdii sme sa podujali dokumentovať (šťasti teoreticky a šťastie aj prakticky) fakt, že nie všetky metódy, ktorými sú učitelia atakovaní na metodických sedeniach, sú vhodné pre každý typ vyučovacej jednotky. Vyučovanie slovenského jazyka a literatúry je navyše špecifické tým, že kumuluje tri zložky: gramatickú, literárnu a slohovú. V každej z nich sa na text či komunikačný akt pozerá z iného zorného uhla, pričom optimálny pedagogický výkon aktualizuje vo výučbe princíp komplexnosti, a tak každá konkrétna vyučovacia jednotka by mala aktivizovať všetky tri (v rôznom pomere). Problematika vyučovacieho štýlu a i teoretické nazeranie na túto problematiku bude vždy v pohybe. „Napriek intenzívnemu výskumu nie je problematika učebných štýlov doriešená, názory na ňu nie sú jednotné, naopak, sú rozporné, ba niekedy až protirečivé“ – píše I. Turek (2005, s. 83).

Uvedomujeme si, že aj náš text tento fakt iba potvrdzuje. Jeho cieľom nebolo ani bezbrehé velebenie nových metód, ani veleba tradičného postoja k vyučovaniu,

ktorý nevyžaduje žiadne zmeny a reflexiu zo strany učiteľa. Ak sme hovorili o tom, že sa nemusíme vzdať v istých častiach hodiny (alebo v istých situáciách) tradične vedenej hodiny, nemali sme na mysli nudnú hodinu, kde „dochádza k deformácii tradičného vyučovania na proces odovzdávania poznatkov učiteľom, ich pasívneho prijímania žiakmi a následnom procese skúšania, ako dokážu žiaci tieto poznatky memorovať, niekedy aj aplikovať“ (Turek, 2002, s. 10).

Pojem „tradičná“ nemá skrývať neschopnosť učiteľa tvorivo myslieť, ale jeho schopnosť pracovať s osvedčenými metódami v zmysluplnom prepojení s novšími metódami. Ani frontálne učenie, ktoré má v našich podmienkach tradíciu, nie je neefektívne (učiteľ predsa musí brať do úvahy aj materiálne a priestorové podmienky školy, množstvo žiakov v triede, ich intelektové zloženie a mnohé iné faktory). Isté je, že tvorivé metódy sú jednoznačne osožné, potrebné a omnoho produktívnejšie pri jednotlivých výchovách (literárna, slohová, hudobná, výtvarná), pretože sa dotýkajú estetických reálií.

Naopak, tie zložky vyučovacieho procesu, v ktorých sa má dbať na precvičovanie, zautomatizovanie istých úkonov (pravopis, isté matematické úkony a podobne), je osožné tradičné učenie. Nie tradičné v zmysle deformácie vyučovacieho procesu na isté úkony, ale také, v ktorých sú tradičné metódy použité v súčinnosti s fungujúcou pedagogickou rutinou a taktom. Vyžadujú disciplínu, do istej miery aj stereotyp, ktorý však nemusí byť ubíjajúci, ba ani nudný.

Ukázali sme si, že aj didaktické príručky spred tridsiatich – štyridsiatich rokov prezentovali dostatočný sumár metód, mnohé z nich sa dnes (často len pod iným názvom) predkladajú ako inovatívne. Vyučovacie jednotky s tradičným pôdorysom môžu byť celkom logicky žiadanou protiváhou hodín, ktoré sú vedené v estetickej línii pôsobenia, preto sa v nich žiada pracovať voľnejšie či úplne voľne. Aj jeden a aj druhý postup vo vzájomnej symbióze vedie žiakov k poznaniu, že škola je ako život sám: je v ňom to ľahké, pekné, hravé, ale aj zložité, vyžadujúce precvičovanie pamäte, učenie i disciplínu.

Zoznam literatúry

Beláková, M. (2018). *Teória a prax vyučovania slovenského jazyka III. Metódy vo vyučovaní slovenského jazyka*. Trnava : KSJaL Pdf TU.

Blaško, M. (2013). Byť, či nebyť? Učiť, či odučiť? 2013. In *Didaktika*, IV. (1), 1.

Borovská, J. (2015). *Rozvoj čitateľskej gramotnosti inovatívnymi metódami. Inovatívne metódy ako prostriedok na rozvoj čitateľskej gramotnosti u intaktných žiakov primárneho vzdelávania. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum. Dostupné na: (https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/16_ops_borovska_jana_-_rozvoj_citateľskej_gramotnosti_inovativnymi_metodami.pdf). Naposledy prístupné: 19. 11. 2018.

Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha : GRADA Publishing.

de Bono, Edward. (1988, 1995.) Serious creativity. In *The Journal for Quality and Participation*. Reprinted at: (http://www.debonogroup.com/serious_creativity.php). Naposledy prístupné: 19. 11. 2018.

Dokument ISCED 2. Dostupné na: (http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_nsv_2014.pdf). Naposledy prístupné: 19. 11. 2018.

Findra, J., Gombala, E., & Plintovič, I. (1987). *Slovník literárnovedných termínov*. Bratislava : SPN.

Gejgušová, I. (2009). *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.

Georgieva-Teneva, O. (2010/2011). Študent ako subjekt vzdelávacieho procesu. *Jazyk a literatúra v škole*, 57(9–10), 88 – 97.

Hincová, K. (2010/2011). Úroveň vyučovania didaktiky slovenského jazyka na vysokých školách a možnosti ďalšieho vzdelávania učiteľov. In *Jazyk a literatúra v škole*, 57(3–4), 293 – 296.

Kopál, J., Tučná, E., & Preložníková, E. (1987). *Literatúra pre deti a mládež*. Bratislava : SPN.

Matláková, Zlata. 1987. *Podporovanie a rozvíjanie tvorivosti*. Bratislava : KPÚ.

Obert, Viliam. 1998. *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Bratislava : Impro, spol. s r. o., vydavateľstvo Litera.

Poetry foundation. Dostupné na: (<https://www.poetryfoundation.org/poems/46253/november-night>). Naposledy prístupné: 19. 11. 2018.

Sladová, Jana. 2015. In *Literární výchova ve škole. Vzpomínky, vize, zkušenosti*, Jaroslav Vala a kol. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci.

Škoda, Jiří – Doulík, Pavel. 2011. *Psychodidaktika*. Praha : Grada.

Špitálik Šimkovičová, Erika. 2010/2011. Výskum motivácie učiteľov a žiakov na ZŠ pri vyučovaní slovenského jazyka a literatúry. *Jazyk a literatúra v škole*, 57, 7 – 8: 222 – 234.

Turek, Ivan. 2005. *Inovácie v didaktike*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum.

Turek, Ivan. 2002. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava : Metodické centrum.

Vala, Jaroslav. 2013. *Poezie, studenti a učitelé. Recepce, interpretace, výuka*. Olomouc : Univerzita Palackého.

Vala, Jaroslav. 2011. *Poezie v literární výchově*. Olomouc : Univerzita Palackého.

Zelina, Miron – Zelinová, Milota. 1990. *Rozvoj tvorivosti dětí a mládeže*. Bratislava : SPN.

3

Reflexia literárneho vzdelávania v ďalšom vzdelávaní učiteľov literatúry (kritická analýza atestačných prác učiteľov)

Eva Vitézová

Najdôležitejšiu úlohu v rámci vzdelávania mladých ľudí, žiakov či študentov, zohrávajú kvalitní pedagógovia. Preto by mali byť na túto úlohu adekvátne vzdelanostne pripravení, mali by mať zanieťenie pre knihy a literatúru, a – najmä ak máme na mysli učiteľov slovenského jazyka a literatúry či učiteľov literatúry všeobecne – mali by vedieť motivovať a nadchnúť svojich žiakov pre čítanie a zároveň by mali byť pre nich vzorom v rôznych oblastiach. Pri učiteľskom povolani sa často skloňuje termín kontinuálne vzdelávanie, ktoré má naozaj významné postavenie v rámci celoživotného vzdelávania. Škola je živý organizmus a je dôležité vnášať do nej nové stratégie a metódy vyučovania. Súčasným svetovým trendom je, aby učiteľ pôsobil v triede ako moderátor, facilitátor. Žiakov tak vedie k väčšej samostatnosti, zodpovednosti a ku kooperácii. Toto všetko kladie na učiteľov vysoké kritériá, musia sa neustále vzdelávať vo svojej špecializácii, dopĺňať si poznatky z psychológie, pedagogiky, zdokonaľovať si i svoje technologické kompetencie. Vyplyva to z toho, že učiteľ pracuje so žiakmi, s mladými ľuďmi, ktorí si právom vyžadujú nové vedomosti a modernú komunikáciu. Túto neustálu potrebu vzdelávania podporuje aj súčasná školská legislatíva, ktorá vzdelávanie, zvyšovanie kvalifikácie, postavila i ako podmienku platového i kariérneho postupu učiteľov. Pedagóg na ktoromkoľvek stupni vzdelávania nevystačí s tým, čo sa naučil na vysokej škole, je nútený vzdelávať sa celoživotne. Atestačné vzdelávanie tvorí vynikajúce východisko práve k takémuto typu vzdelávania. Pre učiteľa slovenského jazyka a literatúry je kontinuálne vzdelávanie veľmi dôležité, pretože výskum v oblasti literárnej vedy napreduje a aj didaktická transformácia vedy do vyučovania nadobúda nové dimenzie.

Cieľom našej kapitoly je ponúknuť analýzu atestačných prác učiteľov slovenského jazyka a literatúry pôsobiach na základných a stredných školách, zosumariť najčastejšie nedostatky, ktorých sa dopúšťajú autori atestačných prác a ponúknuť relatívne komplexný pohľad na formy vzdelávania učiteľov, ktoré nasledujú po ich niekoľkoročnej pedagogickej praxi (najmä na vykonávanie atestačných skúšok, písanie atestačných prác a problematiku s tým súvisiacu). Zameriame sa najmä na koncipovanie atestačných prác pedagógov, ktorí pôsobia ako učelia slovenského jazyka a literatúry (prioritné bude zameranie na literárnu zložku, resp. zložku vyučovania, ktorá rozvíja čitateľské kompetencie žiakov)

v rámci nižšieho sekundárneho vzdelávania, čo je druhý stupeň základnej školy a nižšie ročníky osemročných gymnázií (ISCED 2). Atestačné práce, ktorým budeme venovať pozornosť, boli obhajované v rokoch 2010 – 2018 na dvoch pracoviskách, na FF UKF v Nitre a na PdF TU v Trnave. Najskôr je však potrebné venovať sa i všeobecným otázkam súvisiacim s atestačnými prácami a s atestačným vzdelávaním. Podmienky vykonávania atestácií pedagogických zamestnancov vychádzajú z platnej slovenskej legislatívy týkajúcej sa prvej a druhej atestácie pedagogických zamestnancov. Od roku 2009 je účinný zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, ktorý sa zaoberá aj profesijným rozvojom pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov, ich kontinuálnym vzdelávaním a atestáciami. Uvedený zákon a jeho vykonávacie predpisy uvádzajú do praxe celý rad zmien nielen vo vzťahu k pedagogickým zamestnancom, ale aj vo vzťahu k inštitúciám, ktoré sú oprávnené poskytovať kontinuálne vzdelávanie (napríklad možnosť vykonávať atestačné skúšky i na príslušných vysokých školách). V súvislosti s kontinuálnym vzdelávaním dochádza aj k určitým zmenám v spôsobe ukončovania vzdelávania pedagogických zamestnancov, hlavne pokiaľ ide o písomné záverečné práce. V porovnaní so stavom pred 1. novembrom 2009 ide predovšetkým o terminologické zmeny (namiesto kvalifikačných skúšok sa používa pojem atestácie, namiesto ďalšieho vzdelávania kontinuálne vzdelávanie atď.), ale aj o zmeny v požiadavkách na obsah a rozsah písomných prác.

Písomné atestačné práce sú záverečnými prácami, ktoré sú súčasťou ukončovania špecializačného vzdelávania, funkčného vzdelávania a kvalifikačného vzdelávania pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. Od pedagogického alebo odborného zamestnanca s vysokoškolským vzdelaním druhého stupňa sa očakáva, že kvalita jeho práce presiahne úroveň diplomových prác. Zamestnanci so stredoškolským vzdelaním (napríklad majstri odbornej výchovy) by sa zas úrovňou svojich prác mali čo najviac priblížiť bakalárskym prácam. Dôležité je, aby si autor vybral vhodnú tému záverečnej práce. Výber témy súvisí s účelom záverečnej práce a pracovným zaradením autora, teda kategóriou pedagogického alebo odborného zamestnanca, jeho kariérnou pozíciou a podobne. Zvolená téma (problematika) by mala autora zaujímať, mala by byť aktuálna a zvládnuteľná. Základné pravidlá pre výber témy atestačnej práce sú, aby téma zodpovedala záujmom autora práce, aby pramene nutné na spracovanie problematiky (témy) boli pre autora dostupné a aby metodologické predpoklady na daný výskum zodpovedali skúsenostiam a príprave autora.

Atestácia pedagogických zamestnancov je overením získaných kompetencií, ktoré vymedzuje profesijný štandard pre príslušnú kategóriu a podkategóriu zamestnanca, ktorý ich získal na základe kontinuálneho vzdelávania, výkonom pedagogickej prípadne odbornej činnosti a sebazvdelávaním. Podľa vyhlášky MŠ SR o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov

a odborných zamestnancov (445/2009 Z. z.), obsahom atestačnej práce sú objektívne poznatky, ktoré sú v súlade s aktuálnym vedeckým poznáním a je vymedzený zvolenou témou, vykonávanou pedagogickou činnosťou alebo odbornou činnosťou, na ktorej výkon spĺňa autor kvalifikačné predpoklady. Obsah atestačnej práce učiteľa je určený aj študijným odborom alebo vyučovacím predmetom, na ktorého vyučovanie spĺňa kvalifikačné predpoklady a ktorý si zvolil na vykonanie atestácie. Pri posudzovaní atestačnej práce sa berie do úvahy jej legislatívou upravené zameranie.

Prvá atestácia je zameraná na uplatnenie tvorivých skúseností zamestnanca pri riešení odborného-metodických problémov pedagogickej činnosti a podľa vymedzených profesijných štandardov jednotlivých kategórií a podkategórií pedagogických zamestnancov. Druhá atestácia je zameraná na uplatnenie významných inovácií a preukázanie tvorivých skúseností zamestnanca pri riešení odborného-metodických problémov pedagogickej činnosti a podľa vymedzených profesijných štandardov jednotlivých kategórií a podkategórií pedagogických zamestnancov. Základom 2. atestačnej práce je odborný-metodický problém a akčný výskum. Odborný problém by mal vychádzať z praxe, z konkrétnej situácie – či už je to kvalita čítania, problémy s komunikáciou, napr. v niektorom triednom kolektíve nie sú žiaci ochotní sústrediť sa, aktívne sa učiť, v niektorých kolektívoch je problém s aktivizujúcimi metódami a pod. V určitých triedach prevládajú žiaci s vizuálnym učebným štýlom, v inej s kinestetickým či auditívnym. Dôležité je tento didaktický problém odsledovať, vhodne pomenovať a následne si stanoviť tému a spracovať ju. Pred písaním atestačnej práce je potrebné ujasniť a zadefinovať nasledujúce kroky:

1. odborný problém, ktorý je v skúmanej triede, čo chce autor atestačnej práce riešiť – zlepšiť tak, aby to bolo možné merať, verifikovať a dokumentovať,
2. akým spôsobom zaistiť čo najviac merateľných vstupných a výstupných údajov k problému,
3. akým spôsobom – metódami odborného-metodického problému riešiť.

Rozsah atestačnej práce pre druhú atestáciu pedagogického zamestnanca alebo druhú atestáciu odborného zamestnanca je 40 až 60 strán. Atestačnou skúškou sa rozumie ústne preskúšanie z vyžrebovanej témy príslušného tematického okruhu alebo praktické preukázanie výkonu činnosti z vyžrebovanej témy príslušného tematického okruhu. Témy určené na ústne preskúšanie alebo praktické preukázanie výkonu činnosti sa zverejnia najneskôr 30 dní pred atestačnou skúškou. V rámci predatestačného stupňa (pred zrealizovaním 1. alebo 2. atestácie) musí adept splniť nasledujúce požiadavky: musí byť minimálne v kariérovom stupni „samostatný“ a spĺňať kvalifikačné predpoklady, zároveň musí získať najmenej 30 kreditov. Tie môže nadobudnúť absolvovaním akreditovaného programu kon-

tinuálneho vzdelávania, prípadne vzdelávaním v zahraničí alebo tvorivou činnosťou, akou je tvorba učebníc, odborných článkov či metodík. Následne sa buď prihlási na vykonanie atestácie a v rámci nej absolvuje prípravné atestačné vzdelávanie v rozsahu 60 hodín, alebo pokračuje v získavaní celkovo 60 potrebných kreditov, aby mohol priamo pristúpiť k vykonaniu atestácie. V podstate to znamená, že vzdelávaním získané kredity sú súčasťou získania prvej či druhej atestácie.

Obsah atestácie vymedzuje vyučovací predmet alebo študijný odbor, ktorý si pedagogický zamestnanec zvolil na vykonanie atestácie a pre ktorý spĺňa kvalifikačné predpoklady. Tematické okruhy pre 1. atestáciu učiteľov sú nasledujúce:

- a) ciele vyučovacieho procesu, učivo, vzdelávacie štandardy,
- b) učebné štýly a metódy vyučovacieho procesu,
- c) didaktické zásady, organizačné formy vzdelávania, učebné pomôcky, didaktická technika,
- d) hodnotenie a klasifikácia žiakov.

Tematické okruhy pre 2. atestáciu učiteľov:

- a) didaktika, jej úlohy a predmet skúmania, systém, ciele vyučovacieho procesu, učivo, vzdelávacie štandardy,
- b) učebné štýly, metódy vyučovacieho procesu, didaktické zásady,
- c) koncepcie vyučovacieho procesu, organizačné formy vyučovacieho procesu, učebné pomôcky, didaktická technika,
- d) hodnotenie výsledkov vyučovacieho procesu,
- e) kvalita vyučovacieho procesu.

Hlavné časti atestačnej práce sú presne také, aké sa vyžadujú pri kvalifikačných prácach každého typu: úvod, jadro, záver a zoznam bibliografických odkazov. Úvod je v porovnaní s predhovorom podrobnejší, vecnejší a spresňujúci v opisovaní cieľov práce, jej zamerania, významu riešenej problematiky, zdroja informácií a pod. V úvode môže byť načrtnutá aj štruktúra práce. Úvod je vstupnou časťou záverečnej práce, v ktorej by malo byť uvedené, na čo je práca zameraná, čo bolo podnetom na voľbu danej problematiky, čím je zvolená téma významná, kto prípadne pomáhal pri realizácii záverečnej práce a pod. Úvodná časť atestačnej práce by mala čitateľovi poskytnúť predbežnú informáciu o celi atestačnej práce a jej prínose. Jadro atestačnej práce sa člení na jednotlivé kapitoly a podkapitoly. Obsah kapitol a ich častí závisí od témy a charakteru atestačnej práce. Každá atestačná práca musí obsahovať analýzu problému, kde autor preukáže orientáciu v zvolenej problematike. Z analýzy problému vyplynie, čím môže a chce autor prispieť k riešeniu danej problematiky (témy). Autor atestačnej práce potom opíše postup, metódy a výsledky vlastného riešenia. Jadro atestačnej práce by teda malo obsahovať teoretickú časť a praktickú časť. Teoretická časť poskytuje analytický prehľad o doterajších zisteniach o zvolenom probléme a o tom, akými spôsobmi (metódami, výskumnými či prieskumnými nástrojmi) sa problém doteraz skúmal.

Táto časť si vyžaduje spracovanie na základe poznania relevantnej literatúry. Netreba zabúdať, že v tejto časti je dôležitý aspekt výberu tých teoretických vstupov, ktoré majú vo vzťahu k riešenej problematike zjavný súvis. Nie je možné jednotlivé poznatky k sebe priradovať bez logickej nadväznosti vo vzťahu k názvu práce a nasledujúcim častiam atestačnej práce. Praktická časť atestačnej práce v podmienkach realizácie atestácie alebo ukončovania kontinuálneho vzdelávania predstavuje praktický pohľad autora na riešenú problematiku. Jej obsahom môže byť napríklad vlastný návrh na riešenie predkladanej problematiky, ktorý vychádza z dlhodobejšieho pozorovania, interpretácie a analýzy daného javu pedagogickej praxe alebo z dlhodobejšieho zbierania (získavania), interpretácie a analýzy údajov o danom jave pedagogickej praxe (dokumenty písomného charakteru, ktoré sú súčasťou pedagogickej agendy školy alebo školského zariadenia). Ak praktická časť predstavuje prieskum na zistenie údajov o sledovanom jave, jeho súčasťou je interpretácia a analýza nameraných hodnôt a odporúčania pre prax.

Z nášho pôsobenia v rôznych pozíciách atestačného vzdelávania – pôsobila som ako oponentka atestačných prác i členka komisií pre obhajobu atestačných prác – vyplýva ďalšia časť kapitoly. Z analýzy niekoľkých desiatok oponovaných atestačných prác bolo evidentné, že niektoré nedostatky sa v atestačných prácach pravidelne opakovali. Na základe analýz tohto typu prác, ako i na základe analýz posudkov atestačných prác možno tieto chyby zovšeobecniť. Prvá skupina nedostatkov sa týkala koncipovania práce a z toho vyplýva, že dostatok času je potrebné venovať úvodnej fáze, kedy sa tvorí koncepcia i metodologický koncept práce. Adepti si častokrát nedostatočne ozrejmili, čo je cieľom ich snaženia a aké (i formálne) náležitosti má takáto postupová práca obsahovať. Aktuálne požiadavky na písanie atestačných prác napríklad na konkrétnom pracovisku Katedry slovenského jazyka a literatúry PdF TU v Trnave sú sprístupnené na webovej stránke katedry. Užitočnou pomôckou pre adeptov na písanie atestačných prác môžu byť zoznamy akreditovaných vzdelávacích programov kontinuálneho vzdelávania (uvádzané podľa Zoznamu akreditovaných vzdelávacích programov kontinuálneho vzdelávania).

Zoznam akreditovaných vzdelávacích programov kontinuálneho vzdelávania:

Na rozvoj čitateľskej a predčitateľskej gramotnosti sú zamerané nasledujúce vzdelávacie programy:

1. Rozvoj čitateľskej gramotnosti na vyučovaní slovenského jazyka a literatúry.
2. Rozvoj čitateľskej gramotnosti v primárnom vzdelávaní.
3. Rozvoj čitateľskej gramotnosti v základných školách s vyučovacím jazykom maďarským.

4. Rozvíjanie čitateľskej gramotnosti žiakov v školách s vyučujúcim jazykom maďarským.
5. Budovanie čitateľskej gramotnosti na 1. stupni základných škôl.
6. Ako vytvoriť texty a úlohy na rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov 1. stupňa základnej školy.
7. Budovanie čitateľskej gramotnosti na 2. stupni základných škôl.
8. Rozvoj čitateľskej gramotnosti.
9. Rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.
10. Podpora čitateľskej gramotnosti žiakov v základnej škole.
11. Integrácia čitateľskej gramotnosti do výučby na strednej škole.
12. Rozvoj čitateľskej gramotnosti v primárnom a nižšom sekundárnom vzdelávaní.
13. Rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov základných a stredných škôl.
14. Aktívne využívanie čítania s porozumením vo vyučovacom procese v základnej a strednej škole.
15. Rozvoj čitateľskej gramotnosti v školskom klube detí.
16. Rozvoj čitateľskej gramotnosti na základnej a strednej škole.
17. Čitateľská gramotnosť a žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.
18. Rozvíjanie čitateľskej gramotnosti v školách.
19. Čítanie s radosťou – Ako motivovať deti k čítaniu.
20. Ako učiť žiakov spracovávať informácie z textu.
21. Rozvíjanie predčitateľskej gramotnosti v materskej škole.

Na slovenský jazyk a literatúru sú zamerané nasledujúce vzdelávacie programy:

1. Posilňovanie komunikačných kompetencií v predmete slovenský jazyk a slovenská literatúra v základných školách s vyučovacím jazykom maďarským.
2. Rozvoj schopností žiakov v argumentácii na vyučovaní jazykovej zložky predmetu slovenský jazyk a literatúra.
3. Kvalifikačné vzdelávanie na splnenie kvalifikačného predpokladu vyučovania predmetu slovenský jazyk a literatúra.
4. Inovatívne spôsoby hodnotenia žiakov v predmete slovenský jazyk a literatúra.
5. Posilňovanie komunikačných kompetencií v predmete slovenský jazyk a slovenská literatúra v základných školách s vyučovacím jazykom maďarským.
6. Aplikácia moderných vyučovacích metód a koncepcií vo vyučovaní predmetu slovenský jazyk a literatúra.

7. Metodika výučby slovenského jazyka a literatúry v rámci nových pedagogických dokumentov.
8. Debata a diskusia – rozvoj rečníckych zručností žiaka na hodinách slovenského jazyka a literatúry.
9. Ako pracovať s učebnicami a cvičebnicami na hodinách slovenského jazyka.
10. Učebnica ako základná textová pomôcka žiaka.
11. Využitie učebnice literatúry v učebnom procese so zameraním na rozvoj kľúčových kompetencií žiaka.
12. Využitie literárnych textov na rozvoj kľúčových kompetencií žiaka so zameraním na etické aspekty literárneho diela.
13. Tvorba testov a možnosti ich využitia v predmete slovenský jazyk a literatúra.
14. Tvorba didaktických testov vo všeobecno-vzdelávacích predmetoch s vyučovacím jazykom maďarským.
15. Tvorba a aplikácia didaktických hier a učebných pomôcok na prvom stupni základnej školy s vyučovacím jazykom maďarským.
16. Kvalifikačné vzdelávanie na splnenie kvalifikačného predpokladu na vyučovanie predmetu slovenský jazyk a literatúra.
17. Moderné lingvistické a literárne obzory slovenčiny v škole.
18. Ako učiť sloh.
19. Kritériá hodnotenia slohových prác.
20. Inovatívna výučba slovenského jazyka a literatúry a tvorba Školského vzdelávacieho programu pre druhý stupeň základnej školy.
21. Posilňovanie komunikačných kompetencií vo vyučovaní slovenského jazyka pre učiteľov prvého stupňa základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským.
22. Umelecký prednes v systéme školských súťaží.
23. Rozvíjanie grafomotorických zručností detí ako príprava na písanie v základnej škole.
24. Implementácia nových jazykových poznatkov do vyučovania jazyka v základnej a strednej škole.
25. Čítanie s radosťou – Ako motivovať deti k čítaniu.
26. Literárna komunikácia na stredných školách.
27. Literárna komunikácia na druhom stupni základných škôl.
28. Prípravné atestačné vzdelávanie učiteľov SJL na 1. atestáciu.
29. Prípravné atestačné vzdelávanie učiteľov SJL na 2. atestáciu.
30. Premena školy: Cesta od tradičného vyučovania k aktívnemu učeniu sa žiakov.
31. Príprava učiteľa na realizáciu maturitnej skúšky zo slovenského jazyka a literatúry.

V kontexte s vyššie načrtnutými východiskami sa v ďalšom priestore budeme venovať konkrétnej analýze a kategorizácii najčastejších nedostatkov, ktorých sa dopúšťajú žiadatelia o atestácie a hlavne sa budeme snažiť pomenovať možnosti a spôsoby, ako pomôcť záujemcom o atestácie v rámci písania atestačných prác. Metodológia krokov a ich postupnosť sa, samozrejme, s istými modifikáciami, môže použiť i pri akýchkoľvek postupových prácach (bakalárskych, magisterských, rigorózných).

Chronológia krokov pri písaní atestačnej práce je nasledujúca:

Stanovenie názvu (resp. témy práce)

Ide v podstate o najdôležitejší krok, ktorý si vyžaduje potrebný čas na uváženie, pretože téma a s ňou súvisiaca skúmaná problematika by mala byť pre autora nielen dostatočne zaujímavá, ale predovšetkým je potrebné, aby autor disponoval istými znalosťami a poznatkami z danej oblasti. Pri výbere témy je preto nevyhnutné:

- ✧ zvoliť si problematiku, ktorá je svojím charakterom aktuálna a predpokladá vytvorenie priestoru pre formuláciu vlastných záverov a je využiteľná v praxi;
- ✧ zvoliť si problematiku, ktorej podstate autor jasne rozumie, ktorú je schopný spracovať na kvalitnej odbornej úrovni, a ktorá korešponduje s vykonávanou odbornou alebo pedagogickou činnosťou autora;
- ✧ zhodnotiť dostupnosť relevantných informačných zdrojov k danej téme, dôležité je siahť po najaktuálnejších literárnych prameňoch a nelimitovať sa len na odborné domáce monografické diela či odborné štúdie;
- ✧ vyvarovať sa voľbe témy výlučne kvôli svojej atraktivite, pretože téma, akokoľvek je pre autora pútavá, stroskotáva v tom prípade, ak absentujú hlbšie znalosti a schopnosť prieniku do podstaty problematiky;
- ✧ vyhnúť sa vágnym a nepresným formuláciám tém, ktoré spočívajú v nejasnom a nepresne vymedzenom celi, bez prepojenosti na prax a možnosti empirického overenia.

Výber témy nemožno podceňiť, pretože celá štruktúra práce striktne závisí od skúmaného problému. Preto pri voľbe tematického zamerania atestačnej práce odporúčame autorom vyriešiť niekoľko prvotných fundamentálnych otázok, ktoré sú kľúčové pre proces písania záverečnej práce a korigujú jej líniu smerovania: *Aký je dôvod výberu skúmanej problematiky? Aký je primárny cieľ atestačnej práce? Akými metodologickými postupmi bude autor smerovať k naplneniu vymedzeného cieľa? Aký je autorov postoj na skúmanú problematiku (na základe relevantnej argumentácie)? V čom spočíva jeho tvorivý, inovatívny prístup? Aká je praktická využiteľnosť práce, resp. čo autor ponúka pre prax?*

Definitívnu podobu názvu schvaľuje predseda atestačnej komisie. Dôležité je v úvodnej fáze uvažovania o práci skonkretizovať si názov (tému práce), konkretizácia má byť čo najvýraznejšia a najpresnejšia. Absolútne nevhodné sú všeobecné názvy typu: Využitie IKT v školskej praxi, Čítanie s porozumením na 2. stupni základných škôl a podobne. Takýmto názvom sa treba vyhnúť a čo najviac konkretizovať, špecifikovať problematiku, ktorá bude v priestore práce skúmaná. V názve by mal byť konkrétny problém, ktorým sa bude adept zaoberať, ročník a stupeň vzdelávania, ku ktorému sa viaže skúmaná problematika. Názov by mal korešpondovať s konkrétnym výstupom. V názvoch prác pokojne môžu byť typy úloh, označenia konkrétnych tematických celkov, okruhov, zameraní. Je to dôležité i preto, aby konkrétne výstupy z databázy prác mohli pomôcť učiteľom. Atestačné vzdelávanie totiž nie je samoúčelné a výstupy by mali tvoriť pomôcku pre ostatných učiteľov v praxi. Na prvý pohľad má byť evidentné, čomu sa pisatelia atestačnej práce v kontexte písania venujú.

Cieľ práce

Pri stanovovaní cieľa práce si treba uvedomiť, že podobne ako pri určovaní nadpisu, opäť – ide o konkrétny výstup. Nemalo by ísť napr. o charakteristiku, opis, ale cieľom sú cvičenia, úlohy, prípravy, vyučovacie hodiny (jednotky). Treba si uvedomiť, že je rozdiel medzi prvou atestáciou a druhou atestáciou. Kým v prvej atestácii stačia cvičenia, úlohy, zaznamenanie toho, čo sa potvrdilo, čo sa nepotvrdilo, resp. čo sa podarilo, prípadne nepodarilo, v druhej atestácii už musí byť prieskum (výskum), musí byť zapojený dostačujúci počet respondentov a podobne.

Ak ide o výskum v jednej triede, je to len model. V tomto prípade treba jasne naznačiť, že to nie je celoslovenská zovšeobecňujúca skúsenosť. Zdôrazňujeme to práve preto, že mnoho atestačných prác má názov napr. „Úroveň vyučovania na školách.“ V tomto prípade je nutné sledovať danú problematiku v rámci viacerých škôl. Odporúčame venovať viac času práve týmto dvom vstupným častiam atestačných prác (nadpis a cieľ), nedávať do názvov zovšeobecnenia na celé Slovensko (prípadne región). Dobré je overiť si problematiku (predmet prieskumu) na viacerých školách, viacerými učiteľmi. Je vhodné ísť jedným smerom, spracovávať jednu tému, nie dve. Nedocenenou a zriedkavou oblasťou je prepájanie humanitných a prírodných vied, priestor atestačných prác ponúka priestor i tejto problematike. Nazdávame sa, že práve prienik týchto oblastí je nateraz málo spracovaný.

Metodológia

V rámci písania atestačnej práce je nutné vyvarovať sa takej teórii, ktorá nesúvisí s praxou a s prácou. V úvode práce je treba uviesť cieľ, v závere je potrebné jeho splnenie zhodnotiť. V minulosti sa hovorilo, že úvod treba koncipovať v budúcom čase a záver v minulom čase, už to tak nie je nevyhnutné. Cieľ musí byť jednou vetou skonkretizovaný, aby ho už v úvode bolo možné nájsť a identifikovať.

V rámci metód pôjde najčastejšie o analýzu, syntézu, štúdium literatúry, dedukciu, indukciu, interpretáciu výsledkov; a v konečnom dôsledku hlavne o to, ako vhodné metódy aplikovať do školskej praxe.

Pravdepodobne dosť riskantné bude aplikovať experiment, prípadne používať dotazník, hoci je medzi učiteľmi veľmi obľúbený. So žiakmi na 1. stupni základnej školy je využitie dotazníka nemožné, ale i na 2. stupni základnej školy má malú výpovednú hodnotu. Ak sa v prácach vyskytuje dotazník, z našich skúseností vyplýva, že učitelia sa boja dávať v nich priestor na otvorené otázky. Je to škoda, lebo práve z takýchto je možné vyvodit' napr. to, čo si žiak zapamätal, v čom bol pre neho prínos zvolenej metódy. V analýze sa potom dá tento materiál citovať, hlavne vtedy, ak sú jeho súčasťou i otvorené otázky. Netreba zabúdať i na to, že metódou je aj interview (nezabudnúť zdokumentovať miesto, dátum, čas), pozorovanie, štúdium literatúry atď.

Inovovaný štátny vzdelávací program

V texte atestačnej práce je priam nutné veľmi korektne nadväzovať na aktuálny Inovovaný štátny vzdelávací program. Atestačná práca vzniká v konkrétnom čase a priestore, preto nemôže byť bezkontextová, zasadená len tak vo vzducho-prázdne, ale má byť situovaná v konkrétnom okruhu, celku, má byť uvedený výkonový a obsahový štandard a ostatné nevyhnutné náležitosti. Predmetom práce nemusí byť len práca počas vyučovania, ale aj koníček, krúžok – exkurzia, zážitkové vyučovanie, projekty.

Ako príklad korektného a zároveň tvorivého prístupu uvediem 2. atestačnú prácu PaedDr. Dáše Barátovej, ktorá bola napísaná v roku 2015 a obhájená v roku 2016. Názov znel Projektové vyučovanie na hodinách slovenského jazyka a literatúry v treťom ročníku strednej školy. Tematický okruh bol nasledujúci: učebné štýly, metódy vyučovacieho procesu, didaktické zásady. V práci sa autorka zamerala predovšetkým na dramatickú tvorbu Wiliama Shakespeara, konkrétne na tragédiu Rómeo a Júlia, ktorá sa aktuálne preberá v druhom polroku tretieho ročníka na strednej škole, v rámci tematického celku Svetová dráma. Cieľom práce, tak, ako ho deklarovala autorka, bolo poukázať na pozitívny dopad a efektívnosť využitých tvorivých aktivít a aktivizujúcich vyučovacích metód. V práci autorka popísala mnohé spôsoby, ako žiakov „pritiahnuť“ k preberanej téme, jedným z nich bola exkurzia do talianskeho mesta Verona.

V dvoch paralelných triedach tretieho ročníka autorka realizovala prieskum, ktorý potvrdil predpoklad, že aktívny prístup k vyučovaniu a využívanie projektového vyučovania má nezastupiteľné miesto vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry. Jadro, okolo ktorého sa vetvili tvorivé aktivity, bola už spomenutá exkurzia do Verony, ktorú si pripravili (samozrejme, pod vedením pedagóga), sami študenti. Vypracovali mapu exkurzie (v programe Maps Google), zoznámili sa s históriou mesta, zoznámili sa so životom a tvorbou Wiliama Shakespeara, vypracovali

charakteristiky postáv, použili inscenačné metódy a metódy tvorivej dramatiky, sami dokázali abstrahovať a zovšeobecniť dosiahnuté výsledky. Ako sme už vyššie spomenuli, v priestore atestačnej práce je nevyhnutné prechádzať ISCED (Štátny vzdelávací program) a konkrétny Školský vzdelávací program, hoci väčšinou je len modifikáciou Štátneho vzdelávacieho programu. Platný program je nevyhnutné v atestačnej práci spomenúť, niektoré školy majú napr. viac hodín slovenského jazyka a literatúry, projektového zamerania, ponúkajú žiakom iné, alternatívne predmety, napríklad regionálnu výchovu. Toto všetko istým spôsobom navetvuje poznatky žiakov súvisiace i s predmetom slovenský jazyk a literatúra, preto v atestačnej práci majú miesto i odkazy na tieto aktivity.

Atestačná práca by mala obsahovať konkrétne závery a odporúčania pre prax. Záver môže mať i trochu citové zafarbenie (nie je to nutné), dôležité je hlavne vecne zhodnotiť, čo sa podarilo, či sa ciele naplnili, aké ťažkosti a problémy sprádzali písanie práce. Pomer medzi teoretickou a praktickou časťou nie je striktné daný, dôležité však je, aby to súznelo, nie je dôležité naplniť konkrétne percentá. Pri koncipovaní práce je potrebné si uvedomiť, že hoci prácu treba zasadiť do teoretického kontextu, tento však nie je potrebné naddimenzovať. Pri posudzovaní prác sa často stretávame s tým, že pisatelia atestačných prác (ale i diplomových či bakalárskych) nevedia odhadnúť mieru kontextu, veľakrát idú príliš do šírky teórie. Nevyhnutnosťou je vyvážená lingvistická, resp. literárna a aplikačná časť. Samozrejmou by malo byť korektné citovanie, ale nielen odbornej literatúry, monografií, publikácií rôzneho druhu, učebníc, časopiseckých príspevkov, textov z internetu, ale i atestačných prác. Tento fakt považujeme za nesmierne dôležitý i preto, lebo atestačné práce vytvárajú komplexný materiál využiteľný v pedagogickej praxi. Častým problémom, s ktorým sa v atestačných prácach stretávame, je nevhodnosť a nezrozumiteľnosť príloh. Veľkým (a nezriedkavým) nedostatkom je, že sa PowerPoint prekopíruje na niekoľko strán (1 strana – 1 slajd) a popíše sa. Atestačná práca potom vyzerá ako technický popis jednotlivých strán powerpointovej prezentácie. Powerpointová prezentácia (v takomto poňatí) má byť len v prílohe. Taktiež grafy rôzneho druhu patria do prílohy. V atestačnej práci (ale i v inej), je možné, samozrejme, použiť i štatistické metódy, najmä v tom prípade, ak sa prieskum realizoval na viacerých školách. Vhodné je využívať sociálne siete, najmä pri dôraze na náhodný výber respondentov je efekt „lavínovej gule“ veľmi žiadaný.

Formálne atribúty

Pri koncipovaní atestačnej práce je podstatné si uvedomiť, že ide o vlastnú vedeckovýskumnú činnosť autora, ktorá obsahuje objektívne poznatky v súlade s vedeckým poznaním, pričom jej záverečná podoba by mala vypovedať o erudícii autora, jeho záujme o skúmanú problematiku a schopnosti orientácie v nej, ako aj

o spôsobilosti aplikovať moderné, inovatívne postupy pri odborných, výchovných, či vzdelávacích aktivitách.

Na naplnenie uvedeného cieľa je nevyhnutná práca s relevantnými bibliografickými zdrojmi korešpondujúcimi s obsahovým zameraním práce, ktorých výber, spôsob zhromažďovania či selekcie a interpretácie poznatkov podčiarkuje úroveň kvality, aktuálnosti a originality atestačnej práce. Atribúty, ktoré má práca spĺňať, sú v podstate totožné s tými, ktoré platia pre bakalárske či diplomové práce, musí sa v nich však odrážať i pedagogická skúsenosť a roky praxe v školskom systéme.

V súvislosti s požiadavkami, ktoré má práca spĺňať, mohli by sme ich vymenovať takto:

- ✧ atestačná práca musí byť originálnym, individuálnym dielom, ktoré obsahovým zameraním reflektuje vlastné profesijné skúsenosti autora,
- ✧ autor je povinný striktnie rešpektovať pravidlá práce s bibliografickými, informačnými zdrojmi, ktorých množstvo je determinované druhom atestácie,
- ✧ atestačná práca nesmie vykazovať charakter plagiátorstva,
- ✧ autorovi vzniká povinnosť dôslednej citácie použitých informačných zdrojov v súlade s platnými požiadavkami a normami,
- ✧ atestačná práca by mala byť jasne a proporčne štruktúrovaná s logickou kontinuitou teoretickej časti na praktickú líniu práce, ktorá obsahuje vlastné prínosy autora, jeho výskumné výsledky a postoje k riešeniu danej problematiky.

Okrem kvalitného obsahového spracovania vybranej témy, ktorej textová časť je písaná v odbornom náučnom štýle s príznačnou vecnosťou jazyka, jeho jasnosťou a jednoznačnosťou, musí charakter práce spĺňať všetky formálne náležitosti kladené na atestačnú prácu. Dôležitou súčasťou písania atestačnej práce je zorientovanie sa v relevantnej odbornej literatúre. Ide o bibliografický prieskum, získavanie a štúdium informačných zdrojov, ktoré tematicky korešpondujú so skúmanou problematikou. Pri štúdiu literatúry je podstatné zhodnotiť aktuálny stav výskumu problematiky, tzn., že je potrebné dozvedieť sa, na čo všetko sa v danej oblasti výskumu prišlo, ktoré otázky a problémy zostali nezodpovedané, resp., čo ešte nebolo rozpracované. Práve tento parciálny krok vytvára pre autora priestor k ujasneniu a spresneniu výskumnej otázky tak, aby jeho práca obsahovala isté novum a bola pre prax a využiteľnosť prínosná. Štúdium literatúry uľahčuje opodstatniť primárny cieľ, účel a význam práce, predikciu výskumu – tzn. formuláciu hypotéz, metodiku a voľbu metodologického aparátu, ako aj spracovanie výsledkov výskumu. Dôležité je počas štúdia relevantných prameňov robiť *excerpovanie* – tzv. *výpisky zo štúdia literatúry*.

Pri prieniku do podstaty riešenej problematiky, ktorú podnecuje štúdium relevantných zdrojov sa autorovi konkretizuje predstava skúmanej otázky a vynárajú sa nové myšlienky a vízie spôsobu riešenia. Preto je v danej fáze podstatné písomnou formou zaznamenávať jednotlivé tézy vychádzajúce zo štúdia literatúry

a podľa zhodnotenia ich vážnosti zvoliť buď formu doslovného prepisu textu (citovanie) alebo voľnejšej reprodukcie (parafrázovanie). Okrem vlastných poznatkov vyplývajúcich zo skúseností autora nemožno zabudnúť, že všetky prebraté informácie je potrebné dôsledne uvádzať v texte práce. Osnova práce by mala byť prehľadná, jasná, vecná, proporčne vyvážená a mala by prechádzať od teoretickej analýzy skúmanej problematiky do praktickej roviny využiteľnosti, vlastnej tvorivosti ako aj inovatívnosti a to všetko na základe objektívnej relevantnej argumentácie. Finálna podoba atestačnej práce si vyžaduje presnú formálnu úpravu, ktorej náležitosti rozpracujeme nižšie a opätovnú kontrolu textu po jazykovej, štylistickej, či gramatickej stránke.

Analýza najčastejších nedostatkov atestačných prác

Najčastejšie typy nedostatkov atestačných prác možno rozdeliť na mierne a vážne (systémové). Medzi tie mierne (hoci ani tie by sa najmä v kontexte pedagógov slovenského jazyka a literatúry nemali vyskytovať) patrí napríklad nedostačujúca formálna úprava, nesprávne členenie odsekov, nadpisov, nekorektné zarovnanie textu, nejednotný štýl grafiky, gramatické chyby, preklepy, nejasná štylizácia, vágny význam viet, opakovanie sa, nepodložené a zbytočné tvrdenia. Častým nedostatkom je nekorektná citačná disciplína, najmä neodlíšenie medzi citovaním a prerozpráváním, resp. parafrázovaním.

Správne uvedenie citovaných textov a parafrázovaných častí obsahov je jedným z faktorov ovplyvňujúcich dôveryhodnosť textových útvarov, ale tiež predstavuje naplnenie autorského zákona – ochranu duševného vlastníctva tých, ktorých obsah je preberaný. Rozdiel medzi citáciou a parafrázou je ten, že citácia je text doslovne prevzatý, musí byť ohraničený úvodzovkami a mal by v prípade tlačovín odkazovať na presnú stranu, pričom parafráza je preformulovaný obsah parafrázovaného textu, nie je v úvodzovkách a spravidla sa neodvoláva na presnú stranu, ale len na konkrétneho autora a dielo. Citácia alebo citovanie je podľa Kimličku (2004) skrátené označenie citovaného zdroja (dokumentu). Slúži na spojenie citovaného miesta so záznamom o citovanom dokumente. Tento záznam je potom položkou v zozname bibliografických odkazov. Citát je podľa Katuščáka (2005, s. 216) „text, ktorý sme doslovne prevzali z nejakého dokumentu, informačného zdroja.“

Citát sa na rozdiel parafrázy uvádza v úvodzovkách. Parafráza je voľné spracovanie cudzej myšlienky. Parafrázujú sa tiež nekvalifikované preklady cudzojazyčnej literatúry, ktorú používame vo svojich prácach. Citovaný dokument je ten, z ktorého sa niečo preberá. Je to dokument, ktorý je zdrojom informácií pre kvalifikačnú prácu. Môže to byť kniha, článok v časopise, encyklopédia, slovník, rozhlasový alebo televízny dokument, film, osobná komunikácia (rozhovor), elektronická správa (e-mail), CD-ROM, elektronický časopis alebo zborník, webová

stránka a pod. (Kimlička, 2004). Zoznam bibliografických odkazov je súpis bibliografických odkazov usporiadaný abecedne alebo podľa poradových čísel ich citovania. Najčastejšie pramene tvoria knihy, časopisy a internetové zdroje.

Atestačné práce sú posudzované dvoma posudzovateľmi. Naše ďalšie analytické postrehy budú vychádzať z kvalifikačných prác posudzovaných v rokoch 2010 – 2018. Pôjde o tieto atestačné práce:

- ✧ PaedDr. Dáša Barátová: Projektové vyučovanie na hodinách slovenského jazyka a literatúry v treťom ročníku strednej školy (2. atestácia).
- ✧ Mgr. Ľubomíra Bučányová: Prehlbovanie a praktické využitie teoretických poznatkov v špecifickej forme výchovno-vzdelávacieho procesu (1. atestácia).
- ✧ Mgr. Mária Búbelová: Projektové vyučovanie vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry na strednej škole (2. atestácia).
- ✧ PaedDr. Kristína Cvinčková: Aktivačno-motivačné metódy vo vyučovaní literatúry pre nižšie stredné vzdelávanie (1. atestácia).
- ✧ Mgr. Rút Domanická: Porovnanie dvoch spôsobov vedenia vyučovania s dôrazom na pozíciu učiteľa (2. atestácia).
- ✧ PaedDr. Barbora Houdeková: Využitie inovatívnych metód a foriem na rozvoj čitateľskej gramotnosti na hodinách literatúry v 5. ročníku základnej školy (1. atestácia).
- ✧ PaedDr. Ingrida Jakubičková: Čitateľská gramotnosť a vyučovanie v ZŠ (1. atestácia).
- ✧ PhDr. Ľubica Krajmerová: Projektové vyučovanie na hodinách slovenského jazyka a literatúry: Prieniky umenia „Portrét“ (1. atestácia).
- ✧ PaedDr. Anna Maračková: Exkurzia ako zážitok cudzojazyčnej komunikácie (2. atestácia).
- ✧ Mgr. Ing. Zuzana Nagyová: Rodová korektnosť učebníc slovenského jazyka pre základné školy (2. atestácia).
- ✧ PaedDr. Petra Ovečková: Metódy a spôsoby hodnotenia v predmete slovenský jazyk a literatúra (1. atestácia).
- ✧ Mgr. Simona Šedivá: Rozvíjanie čitateľskej gramotnosti na hodinách literárnej výchovy v 7. ročníku (1. atestácia).
- ✧ Mgr. Katarína Šimková: Uplatňovanie nových koncepcií vyučovacieho procesu s cieľom zvyšovania motivácie a aktivity žiakov vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry (2. atestácia).
- ✧ Mgr. Gertúda Štrámová: Aplikovanie prierezovej témy regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra s využitím inovatívnych metód a foriem práce vo vyučovaní literatúry pre nižší sekundárny stupeň (2. atestácia).

V ponúknutej sumarizácii najčastejších kladov i nedostatkov (zaznamenaných i v posudkoch uvedených prác) vyplynú ďalšie konštatácie. V rámci posudkov sa

hodnotí aktuálnosť a náročnosť zadanej témy práce; zorientovanie sa adepta v danej problematike predovšetkým analýzou domácej a zahraničnej literatúry, originalita práce; vhodnosť zvolených metód spracovania riešenej problematiky; formulácia cieľov práce a miera ich splnenia; rozsah a úroveň dosiahnutých výsledkov; analýza a interpretácia výsledkov a formulácia záverov práce; využiteľnosť výsledkov v praxi; prehľadnosť a logická štruktúra práce; formálna, jazyková a štylistická úroveň práce. V rozsiahlejšom (slovnom) hodnotení práce sa uvádza prínos (silné stránky) práce i nedostatky (slabé stránky) práce. Nasledujú odporúčania, otázky alebo námety týkajúce sa obhajoby záverečnej práce a celkové hodnotenie v zmysle prácu odporučiť na obhajobu, resp. neodporučiť na obhajobu. Hodnotenie známkou sa pri atestačných prácach neuvádza.

Aktuálnosť a náročnosť tém atestačných prác zo slovenského jazyka a literatúry bola väčšinou hodnotená pozitívne (vplýva na to i fakt, že téma je vopred od súhlasená a prekonzultovaná s predsedom atestačnej komisie), väčšinou sú v posudkoch formulácie:

- ◆ „Téma je veľmi aktuálna. Jej náročnosť vyplýva práve z aktuálnosti a v nutnosti orientácie v mnohých problémoch“ (Štrámová).
- ◆ „Téma je aktuálna, pretože problematika čitateľskej gramotnosti je veľmi dôležitá“ (Šedivá).
- ◆ „Téma je aktuálna, pretože problematika metód a spôsobov hodnotenia je veľmi dôležitá (a to nielen v predmete slovenský jazyk a literatúra, ale i v širšom kontexte)“ (Ovečková).
- ◆ „Téma je aktuálna, súvisí so súčasnou školskou situáciou. Jej náročnosť vyplýva práve z aktuálnosti a z nutnosti orientácie v mnohých problémoch. Pri projektovom vyučovaní je nutnosť nachádzať súvislosti“ (Krajmerová).
- ◆ „Problematika čitateľskej gramotnosti a otázok súvisiacich s jej rozvíjaním je veľmi aktuálna“ (Jakubičková).
- ◆ „Náročnosť témy spočíva v jej aktuálnosti a v nízkom zastúpení v odbornej literatúre“ (Hudecová).
- ◆ „Problematika rozvoja čitateľskej gramotnosti je veľmi aktuálna (napriek tomu, že sa jej v ostatnom období venovalo dosť teoretickej i praktickej pozornosti). Náročnosť témy je práve v tom, čo nové, inovatívne jej opätovné spracovanie prinesie“ (Houdeková).
- ◆ „Zvolená téma je primerane náročná a aktuálna, pretože i v súčasnosti je problematika osobnosti učiteľa a prístupov k vyučovaniu nesmierne dôležitá“ (Domanická).
- ◆ „Vybraná téma je aktuálna, nové koncepcie vyučovacieho procesu je nutné skúmať i zavádzať do vyučovacieho procesu. Problematika je však stanovená veľmi široko, nie je možné v jednej práci obsiahnuť celý jej rozsah“ (Šimková).

- ◆ „Zvolená téma je primerane náročná, pretože i v súčasnosti je problematika konkrétnej práce s mladými tvorcami článkov školského časopisu dôležitá a aktuálna“ (Bučányová).

Už zo stručnej sumarizácie tohto bodu posudkov je evidentné, že výhrady sa týkali len šírky spracúvanej problematiky, pripomienky boli najmä k prílišnej obširnosti (resp. rozsahu)skúmanej témy.

Tiež originalita práce a zorientovanosť v literatúre, či už domácej, resp. cudzojazyčnej, býva na primeranej úrovni. S oveľa závažnejšími pripomienkami sa stretávame v bode posudkov nazvanom *Vhodnosť zvolených metód spracovania riešenej problematiky*, prípadne pri hodnotení práce s odbornou literatúrou. Práve v zručnom narábaní s odbornou literatúrou bolo zaznamenaných veľa nedostatkov – stretli sme sa s malým počtom použitej literatúry, ale i s veľkým počtom sekundárnych citácií (signalizujúcich neochotu prepracovať sa k pôvodným zdrojom):

- ◆ „Zvolené metódy boli vhodné. V práci bola využitá celá škála metód, niektoré súviseli s didaktikou (väčšina), ale bol prítomný napr. i dotazník s grafickým zobrazením odpovedí“ (Štrámová).
- ◆ „Zvolené metódy boli vhodné. V práci bola využitá celá škála metód, niektoré súviseli s didaktikou (väčšina), ale bol prítomný napr. i dotazník a jeho analýza“ (Krajmerová).
- ◆ „Metódy boli vhodne zvolené, pri riešení problematiky využila i dotazník. Na adekvátne zistenie výsledkov je však potrebných viac respondentov“ (Hudecová).
- ◆ „Autorka atestačnej práce uvádza len šesť zdrojov, s ktorými pracovala (len jeden sa týka slovenčiny – Mistrík: Moderná slovenčina, 1983). Absentuje literatúra z oblasti odbornej didaktiky. V práci sa často pracuje so sekundárnymi citáciami“ (Šimková).
- ◆ „Autorka atestačnej práce zvolila metódu pedagogického výskumu, jej výskum je však nepostačujúci (odporúčam doštudovať literatúru k metodológii pedagogického výskumu), nie je prítomná interpretácia výsledkov výskumu“ (Šimková).
- ◆ „Práca je primerane originálna, hoci jej nedostatkom je málo použitej odbornej literatúry (uvádzam i v nedostatkoch práce). Autorka formou komentovaných príprav na vyučovanie využila priestor atestačnej práce na prezentovanie „aktivačno-motivačných metód“ vo vyučovaní literatúry. Úroveň práce do istej miery znižuje terminologická rozkolísanosť“ (Cvinčková).
- ◆ „Metódy spracovania riešenej problematiky sú v práci zvolené primerane. Forma komentovaných príprav je vhodná na prezentovanie širokého spektra použitých metód. Scenáre vyučovacích hodín sú praktickou ukážkou toho, ako

možno na hodinách slovenskej literatúry využívať moderné metódy“ (Cvinčková).

- ◆ „V teoretickej časti práce bola použitá analyticko-historická literárna metóda a metóda komparácie. Autorka však neuvádza odkiaľ čerpá poznatky v podkapitole 1.4 a časť podkapitoly 2.3. Za pozitívne považujem prepojenie teoretickej časti s odkazmi na časť praktickú. Nachádzame v nej korektné vysvetlenia, ako autorka uplatnila teoretické poznatky v praktickej časti“ (Búbelová).

Odporúčania pre prax

Kritická analýza atestačných prác (i posudkov) nám ukázala, že ďalšie vzdelávanie učiteľov, kontinuálne vzdelávanie i písanie atestačných prác má pre pedagogických pracovníkov nesmierny význam. Samotní učitelia po absolvovaní týchto aktivít konštatovali, že boli pre ich ďalšiu prácu prínosom. Význam je i v tom, že moderné metódy, nové koncepcie vyučovacieho procesu, ale i konkrétne realizácie vyučovacích jednotiek sú takýmto spôsobom zaznamenané a dané k dispozícii ostatným učiteľom. V tejto súvislosti by bolo vhodné urobiť celoslovenskú databázu prác a umožniť pedagogickej verejnosti zoznámiť sa s celou plejádou atestačných prác.

Z našich skúseností tiež vyplýva poznanie, že najvhodnejšie je atestačné práce smerovať na pôdu vysokoškolských pracovísk, ktoré majú odborný potenciál i najväčšie možnosti podporiť prepojenie teórie s praxou, vysokoškolského štúdia s pedagogickým procesom. Zatiaľ nevyužitý potenciál vidíme v kontinuálnom predatestačnom vzdelávaní, ktoré by mohlo byť realizované na pôde vysokých škôl (pedagogických fakúlt). V kontexte slovenskej literatúry by mohli učitelia základných a stredných škôl v rámci takéhoto vzdelávania dostávať relevantné poznatky zo súčasných reflexií slovenskej – i súčasnej (tá je u súčasných učiteľov považovaná za najväčší problém) literatúry, interpretačné návody, ale i didaktické usmernenia. Ideálne by bolo, keby každý záujemca o písanie kvalifikačnej práce mal svojho školiteľa (vedúceho práce, tak, ako je to pri bakalárskych prácach či magisterských prácach).

V takomto prípade by dosah na pozitívne zmeny vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry na školách bol najvýraznejší. V rámci predatestačného vzdelávania by sa mohlo zdôrazniť, aby pedagógovia nekladli ortodoxný dôraz na učebnice, ale začali naplno využívať kvalitné nové čítanky, ktoré sa však do väčšiny škôl vôbec nedostali. Jednoducho: čítať najmä autentickú literatúru, až potom teoretizovať. Učitelia by mali ubrať z prílišnej orientácie na encyklopedické vedomosti; často sa napríklad v praxi stáva, že žiak vie presné bibliografické údaje o Hugolínovi Gavlovičovi, ale humor z jeho diel vôbec nepozná.

Dôležité je učiť študentov, ako porozumieť literárnemu textu. Nehovoriť obsah, ale viesť k vlastnému názoru a interpretácii. Viac využívať autentickú súčasnú literatúru, pozývať do škôl súčasných autorov. Daniel Hevier, Gabriela Futová,

Zuska Kepplová, Samo Marec a mnohí ďalší sú veľmi ochotní účastníci školských literárnych besied či autorských čítaní. Netreba sa báť populárnych žánrov, ako science fiction alebo fantasy. Využívať v triedach multimédiá, napríklad tablety. Prečo nespoznat' Živý bič alebo Pannu zázračnicu v elektronickej podobe, keď ich to urobí atraktívnejšími? K textu sa môže navyše hneď priradiť ukážka z filmu, úryvok zo scenára, rozhlasová hra, interview s autorom, fotky obálok a podobne. Dajú sa rozvíjať témy ako grafický dizajn knihy, typografia, filmová adaptácia a ďalšie. Obojstranne prínosný vzťah vysokoškolský pedagóg – pedagóg na strednej či základnej škole by vzájomnými konzultáciami o atestačných prácach nadobudol ešte obohacujúcejšie prepojenie teórie a praxe.

Použitá literatúra

Barátová, D. (2015). *Projektové vyučovanie na hodinách slovenského jazyka a literatúry v treťom ročníku strednej školy*. 2. atestačná práca. Nitra : FF UKF.

Bernát, J. (2016). Skúsenosti z realizácie programu kontinuálneho vzdelávania pre učiteľov primárneho vzdelávania so zameraním na rozvoj čitateľskej gramotnosti. *Pedagogické rozhľady*, 25(4), 15 – 16.

Betáková, V. & Tarcalová, Ž. (1984). *Didaktika materinského jazyka*. Bratislava : SPN.

Cirjak, M. (2016). Je potrebné ďalšie vzdelávanie pedagógov? *Pedagogické rozhľady*, 25(2–3), 10–12.

Čechová, B. a kol. (2006). *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. Praha. <www.scio.cz>. Naposledy prístupné: 19. 11. 2018.

Eco, U. (1997). *Jak napsat diplomovou práci*. Olomouc : Votobia.

Gál, J. (2016). Návrh etického kódexu učiteľa. *Pedagogické rozhľady*, 25(2–3), 21–23.

Gavora, P. a kol. (2010). *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. Bratislava : Univerzita Komenského. Dostupné na: <<http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>>. Naposledy prístupné: 19. 11. 2018.

Gavora, P. (2006). *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava : Regent.

Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum*. Praha : Portál.

Katuščák, D. (2007). *Ako písať záverečné a kvalifikačné práce*. Nitra : Enigma.

Kimlička, Š. (2002). *Ako citovať a vytvárať zoznamy bibliografických odkazov podľa noriem ISO 690 pre „klasické“ aj elektronické zdroje*. Bratislava : Stimul.

Kotrba, T. & Lacina, L. (2007). *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno : Barrister&Principal.

Liptáková, L. et al. (2011). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove.

Národná stratégia zvyšovania úrovne a kontinuálneho rozvíjania čitateľskej gramotnosti. 2016. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Bratislava, 2016. Dostupné na: http://www.culture.gov.sk/extdoc/7097/bod_2_priloha_4. Naposledy prístupné: 19. 11. 2018.

Mäsiar, P. & Kvapil, R. (2010). *Ako písať záverečné práce.* Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum. Dostupné na: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/ako_pisat_zav_prace_final_skratene2_6.pdf. Naposledy prístupné: 19. 11. 2018.

Novocký, M. (2016). Sebareflexívna taxonómia ako nástroj osobnostného a odborného rastu učiteľov. In *Pedagogické rozhľady*, 25(1), 16–18.

OECD – Learning for Tomorrow's World : First Results from PISA 2003. OECD 2004. Dostupné na: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>. Naposledy prístupné: 19. 11. 2018.

Pavlov, I. (2002). *Profesijný rozvoj pedagogického zboru školy.* Prešov : MPC.

Pavlov, I. (2009). Profesijné štandardy majú zelenú... In *Pedagogické rozhľady*, 18(4), 22–21.

Pavlov, I. (2016). Profesijný rozvoj učiteľov na Slovensku a jeho kritické miesta. In *Pedagogické rozhľady*, 25(2–3), 49 – 53.

Prípravné atestačné vzdelávanie pred prvou atestáciou pre pedagogických zamestnancov. Dostupné na: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/kostrnova_pav_2322015.pdf. Naposledy prístupné: 19. 11. 2018.

Prípravné atestačné vzdelávanie na vykonanie druhej atestácie pedagogických zamestnancov. Dostupné na: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/vzdelavacie_programy/pav_na_vykonanie_druhej_atestacie_pre_pz_0.pdf. Naposledy prístupné: 19. 11. 2018.

Petlák, E. (2004). *Všeobecná didaktika.* Bratislava : Iris.

Schleicher, A. (ed.). (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century.* Dostupné na: <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>; <https://doi.org/10.1787/9789264174559-en>. Naposledy prístupné: 19. 11. 2018.

Švec, Š. (1998). *Metodológia vied o výchove : Kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy v edukačnom výskume.* Bratislava : Iris.

Turek, I. (2008). *Didaktika.* Bratislava : Iura Edition.

Wrede, O., Štefčík, J., & Drlík, M. (2016). *Úvod do terminológie a terminologickej práce : Metodické pokyny na vypracovanie terminologických záverečných prác.* 1. vyd. Nitra : FF UKF v Nitre.

Zákon z 24. Júna 2009 o pedagogických a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/4126.pdf>. Naposledy prístupné: 19. 11. 2018.

Zoznam akreditovaných vzdelávacích programov kontinuálneho vzdelávania. Dostupné na: <http://www.rokovania.sk/File.aspx/ViewDocumentHtml/Mater-Dokum-173948?prefixFile=m>. Naposledy prístupné: 19. 11. 2018.

4

The status of literature courses in undergraduate and graduate English language teacher training programmes across Slovakia

Dagmar Blight

The current state of language teacher training research

Experts within the EU as such, as well as within its individual member countries, have been dealing with the issue of implementing changes in foreign language teacher training for several years. The research results show an unsatisfactory state of language teacher training as it does not reflect the needs of the changing society. As a result, the specialists call for the necessity to develop teachers' skills more effectively so that they can adequately prepare their own students for a quality professional life in 21st century Europe.

Of the projects financed by the EU dealing with foreign language teacher training it is necessary to mention two carried out at the University of Southampton in Great Britain. In 2002 the research team presented the European Commission Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture with the findings of their research in the report: *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe* (2002). The project examined the state of primary and secondary foreign language teacher training in 32 European countries. The research analysed the training organization, curricula, teaching practice, duration of the training, etc. In the final report the study offered recommendations to improve the unacceptable state of foreign language teacher training at European, national and regional levels.

Two years later the very same team from the same university followed up the issue in a new project: *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference* (Kelly et al, 2004.) The project report provided the European Commission with a new frame of reference for foreign language teacher education that contained thoroughly elaborated recommendations concerning the structure of the teacher training programmes, the knowledge, skills, strategies and values of the teachers.

In the Czech Republic the state of English language teacher training was analysed by Světlana Hanušová. Her findings were published in *Pregraduální vzdělá-*

vaní učitelů anglického jazyka (Hanušová, 2005). Along with the report on the current state, Hanušová draws up a frame of reference for English language teacher study programmes at Czech faculties of education. It is a programme which fully corresponds to the need of our modern times. In 2012, on the basis of the Czech Accreditation Committee aimed at mapping teacher education, a team of experts under the leadership of Michaela Píšová from the Faculty of Education, Masaryk University, Brno did a survey of English language teacher training in the Czech Republic. The research report *Didaktika cizích jazyků v přípravném vzdělávání učitelů: výsledky dotazníkového šetření* drew attention to the diametrically different range of courses offered within the teacher training programmes (Píšová, 2012). The survey paid special attention to the place and status of methodology classes within the programmes. Even today, Czech research teams are looking into the teacher training issue (teachers' life-long education, career progress, etc.).

Within Slovakia, the project *Transformácia vysokoškolského vzdelávania učiteľov v kontexte reformy regionálneho školstva* coordinated by Matej Bel University Banská Bystrica (2009 – 2012) had a closer look at teacher training. The research was led by prof. Kosová and the team consisted of experts from 14 teacher training faculties, representatives of the Ministry of Education and of methodological centres. The research findings were published in a monograph *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov* (Kosová, 2012). The experts identified all the requirements for the teacher's changed competences; they analysed teacher training programmes; pointed out the basic challenges transforming university teacher training education; suggested strategic and conceptual changes to be implemented in order to carry out a qualitative change in teacher training.

Based on the outcomes of the projects mentioned above and in view of the fact that a substantial modernisation of English language teacher training has not been implemented in Slovakia, the paper attempts to draw the professional public's attention to the need of an innovative frame of reference that would simultaneously respect the political, socio-economic, cultural and educational conditions of Slovakia. A frame of reference that would be used by all the ten faculties providing English language teacher training to ensure that all the qualified teachers across Slovakia have more or less the same education.

In order to analyse literature courses status in undergraduate (BA) and graduate (MA) English language teacher training programmes across Slovakia the paper will first offer a survey of the faculties and the programmes provided by them. For brevity, the following abbreviations are used in the tables:

- FF UK Bratislava** – Faculty of Arts Comenius University in Bratislava
- PdF UK Bratislava** – Faculty of Education Comenius University in Bratislava
- PdF TU Trnava** – Faculty of Education Trnava University in Trnava

- FF UKF Nitra** – Faculty of Arts Constantine the Philosopher University in Nitra
- PdF UKF Nitra** – Faculty of Education Constantine the Philosopher University in Nitra
- FF UMB Banská Bystrica** – Faculty of Arts Matej Bel University in Banská Bystrica
- FF ŽU Žilina** – Faculty of Arts University of Žilina
- FF KU Ružomberok** – Faculty of Arts and Letters Catholic University in Ružomberok
- FF PU Prešov** – Faculty of Arts University of Prešov
- FF UPJŠ Košice** – Faculty of Arts Pavol Jozef Šafárik University in Košice

Table 1: List of undergraduate and graduate English language teacher training programmes across Slovakia

	BA Single major	BA Double major	MA Single Major	MA Double major
FF UK Bratislava	–	✓	–	✓
PdF UK Bratislava	✓	✓	✓	✓
PdF TU Trnava	✓	✓	✓	✓
FF UKF Nitra	–	✓	–	✓
PdF UKF Nitra	✓	✓	✓	✓
FF UMB Banská Bystrica	–	✓	–	✓
FF ŽU Žilina	–	✓	–	✓
FF KU Ružomberok	–	✓	–	✓
FF PU Prešov	✓	✓	✓	✓
FF UPJŠ Košice	–	✓	–	✓

NB At the time of writing the UCM Trnava data were not available.

The table shows ten faculties across Slovakia that offer undergraduate and graduate English language teacher training programmes. Of these faculties, two are in the Bratislava region, one in the Trnava region, two in the Nitra and two in the Žilina regions, and one in the Banská Bystrica, Prešov, and Košice regions. As a result, each of the eight regions of Slovakia, apart from the Trenčín region, provide an opportunity to prepare future teachers of English.

Interestingly, only three of the listed faculties are in fact teaching faculties (PdF UK Bratislava, PdF TU Trnava and PdF UKF Nitra), the remaining seven are faculties of arts, which may lead to questioning the role of these faculties in higher education. An intriguing duplication can be observed at Comenius University in Bratislava and Constantine the Philosopher University in Nitra. One town, one university, yet, two faculties providing English language teaching training programmes. Perhaps it is time to consider the specialisation of these faculties, particularly in view of decreasing numbers of annual applicants.

Similarly, interesting is the fact that of the ten faculties four offer BA and MA English language teacher training programmes for both single and double major students. Together in 2017, the programmes prepared a number of qualified single major and double major English language teachers, specifically 43 single major, and 263 double major students finished their undergraduate and graduate studies (Štatistická ročenka – vysoké školy). Taking into consideration this number of qualified teachers leaving Slovak universities on an annual basis, the authorities may ponder where all the graduates end up working, as our schools still suffer from a persistent lack of qualified English language teachers. A study examining the graduates' career decisions upon finishing their studies could provide a useful insight and help faculties in determining the range of the programmes provided and the number of required applicants.

The survey will commence with the four single English major programmes at undergraduate level. The BA degree takes three years divided into six terms. To finish their undergraduate studies students must obtain 180 credits. The analysis will specifically compare and contrast the number of compulsory, and optional (compulsory optional) literature courses provided by the faculties in question, the number of credits and finally the duration of the courses in hours per week.

Undergraduate single major English language teacher training programmes

Table 2 shows four faculties providing BA single major English language teacher training programmes across Slovakia. Three of these are faculties of education (PdF Bratislava, PdF Trnava and PdF Nitra), and one is a faculty of arts (FF PU Prešov). Together the faculties cover half of the eight self-governing regions of Slovakia.

According to table 2 the number of compulsory literature courses taught in the BA English single major English language teacher training programme varies between 2 and 7 courses. The average number of courses is 4.75. The range of the number of credits given for compulsory literature courses is between 12 and 27, the average being 20.25. The duration of the literature courses oscillates between 4 and 17 hours per week, while the average time spent on literature courses is 12 hours a week.

The analysis reveals remarkable differences in the number of compulsory literature courses available to students of BA single major English language teacher training programmes, the number of credits obtained for them and their duration. The most evident of the dissimilarities can be observed between PdF UKF Nitra and PdF TU Trnava. Whereas the Nitra students have in their three-year BA study 2 compulsory literature courses worth 12 credits with the duration of 4 hours per week, their Trnava fellow students are exposed to 7 courses (3.5 times more!) worth 27 credits with duration of 15 hours per week (3.75 times more!).

Table 2: BA single major English language teacher training programmes

	Number of compulsory/compulsory-optional literature courses	Credits for compulsory/compulsory optional literature courses	Hours of compulsory/compulsory-optional literature courses
PdF UK Bratislava	4/3	16/9	12/6
PdF TU Trnava	7/1	27/3	15/2
PdF UKF Nitra	2/1	12/2	4/2
FF PU Prešov	6/2	26/6	17/4

The choice of the compulsory-optional literature courses is a little more difficult to compare and contrast as there are too many different variables. The individual programmes apply different conditions for signing up for them. For example, the Pdf UKF Nitra single major English language students are supposed to obtain 12 credits from compulsory-optional courses within their BA studies, they can choose from 8 various courses of which only one is a literature course. As a result, the students are under no obligation to do any optional literature courses on top of the two compulsory ones. The Pdf TU Trnava students are also supposed to obtain 12 credits from the compulsory-optional courses, but as there are only 6 courses each worth 2 credits the students are eventually obliged to take the only compulsory-optional literature course available to them.

So if we examine the status of the compulsory-optional literature courses within the four single major English language teacher training programmes, the figures are as follows. The number of the offered courses vary from 1 to 3, the average is 1.75. The credits range from 2 to 9, with the average being 5. The duration of the optional literature courses is between 2 and 6 hours per week, the average is 3.5 hours.

Graduate single major English language teacher training programmes

Let us now turn our attention to the comparison of the number of literature courses, credits assigned to them and their duration at graduate level. The master's degree lasts two years divided into four terms. To finish their MA studies, students are expected to obtain 120 credits. As in the case of BA single major English language teacher training programmes, the MA ones are provided by the very same four faculties.

Table 3: MA single major English language teacher training programmes

	Number of compulsory/compulsory-optional literature courses	Credits for compulsory/compulsory optional literature courses	Hours of compulsory/compulsory-optional literature courses
PdF UK Bratislava	2/3	6/6	6/6
PdF TU Trnava	1/2	4/6	4/4
PdF UKF Nitra	3/2	18/4	15/4
FF PU Prešov	3/5	12/15	6/10

Table 3 shows four faculties providing MA single major English language teacher training programmes. According to the table, the number of compulsory literature courses taught in the MA English single major English language teacher training programme varies between 1 and 3 courses. The average number of courses is 2.25. The range of the number of credits is between 4 and 18, the average being 10. The duration of the literature courses oscillates between 4 to 15 hours per week, while the average time spent on literature courses is 7.75 hours a week.

In the MA single major English language teacher training programmes, the most noticeable variation is as in the BA programmes between PdF TU Trnava and PdF UKF Nitra. At graduate level, however, the lowest number of compulsory literature courses is offered by the Trnava faculty, only 1 worth 4 credits with a duration of 4 hours per week. During the two-year programme the Nitra faculty provides its MA students with 3 compulsory literature courses worth 18 credits (4.5 times more than Trnava) with a duration of 15 hours a week (3.75 times more than Trnava).

Looking at the status of the compulsory-optional literature courses within the MA single major English language teacher training programmes the figures are again dissimilar. The number of the offered courses vary from 2 to 5, the average is 3. The number of credits range from 4 to 15, with the average being 7.75. The duration of the literature courses is between 4 to 10 hours per week, the average is 6. The most remarkable discrepancy is observed between FF PU Prešov and PdF UKF Nitra. Whereas FF PU Prešov offers its MA single major English language students 5 optional literature courses worth 15 credits with a duration of 10 hours per week, PdF UKF Nitra provides two optional literature courses worth 4 credits with a duration of 4 hours.

Undergraduate double major English language teacher training programmes

Moving on to the undergraduate double major English language teacher training programme, it is clear that it is a widely available programme since it is offered by ten faculties across Slovakia.

According to table 4 the number of compulsory literature courses taught to future double major English language teachers at the undergraduate level vary between 2 and 6 courses. The average number of courses is 4. The range of the number of credits is between 6 and 22, the average being 14. The duration of the literature courses swings between 4 and 15 hours per week, while the average time spent on literature courses is 10.6 hours a week.

The most striking difference in these figures is between PdF UKF Nitra and PdF TU Trnava. The figures imply that whereas the PdF UKF Nitra students finish their BA studies with two literature courses worth 6 credits of the 180 they are supposed to obtain, and are exposed to 4 hours of literature courses per week, the PdF TU Trnava students will have had during their three years of study 6 literature courses worth 22 credits and will have spent 15 hours per week on literature. These remarkable differences leave the PdF UKF Nitra students at a disadvantage not only in relation to literature course exposure but mainly when it comes to the compatibility of their alma mater with the remaining nine faculties providing MA English language teacher training programmes.

An examination of the status of the compulsory-optional literature courses within the ten BA double major English language teacher training programmes reveals figures which are once again quite dissimilar. The number of the courses offered varies from 0 to 7, and the average is 3.3. The credits range from 0 to 21, with the average being 10. The duration of the literature courses is between 0 and 14 hours per week, while the average time is 6.7 hours a week. The most remarkable discrepancy is observed between FF UPJŠ Košice and FF ŽU Žilina. While the former's students have the choice of 7 compulsory-optional courses worth 21 credits and with a duration of 14 hours per week, the latter have none.

Table 4: BA double major English language teacher training programmes

Literature courses	Number of compulsory/compulsory-optional literature courses	Credits for compulsory/compulsory-optional literature courses	Hours of compulsory/compulsory-optional literature courses
FF UK Bratislava	4/6	18/18	15/12
PdF UK Bratislava	3/3	12/9	9/6
PdF TU Trnava	6/1	22/3	15/2
FF UKF Nitra	5/6	16/20	15/14
PdF UKF Nitra	2/1	6/2	4/4
FF UMB Banská Bystrica	3/2	16/10	8/4
FF ŽU Žilina	4/0	8/0	8/0
FF KU Ružomberok	4/5	11/11	8/7
FF PU Prešov	4/2	13/6	10/4
FF UPJŠ Košice	5/7	18/21	14/14

Graduate double major English language teacher training programmes

When it comes to the graduate English language teacher training programme, the table below shows again the same ten faculties providing MA programmes in this field of study as at undergraduate level.

The table shows that the number of compulsory literature courses taught to MA English double major students vary between 0 and 3 courses. The average number of courses is 1.8. The number of credits ranges between 0 and 18, the average being 6.3. The duration of the literature courses shifts between 0 to 9 hours per week, while the average time spent on literature courses is 4.4 hours per week.

Table 5: MA double major English language teacher training programmes

Literature courses	Number of compulsory/compulsory-optional literature courses	Credits for compulsory/compulsory-optional literature courses	Hours of compulsory/compulsory-optional literature courses
FF UK Bratislava	1/5	3/15	2/10
PdF UK Bratislava	2/3	6/7	4/6
PdF TU Trnava	1/1	4/3	4/2
FF UKF Nitra	2/3	8/12	7/6
PdF UKF Nitra	3/2	18/4	9/4
FF UMB Banská Bystrica	0/3	0/12	0/6
FF ŽU Žilina	2/0	8/0	4/0
FF KU Ružomberok	3/3	6/6	6/3
FF PU Prešov	2/5	6/15	4/10
FF UPJŠ Košice	2/2	4/6	4/4

Obvious discrepancies can be observed among the teacher training programmes in the number of compulsory literature courses they provide, in the number of credits students will obtain for them and also in the duration of the literature classes. The most evident difference is between FF UMB Banská Bystrica, which provides no compulsory literature courses to their MA students at all, and PdF UKF Nitra along with FF KU Ružomberok. Both these offer three compulsory literature classes. Even more noticeable is the difference in the number of credits. The FF UMB student will get no credits for compulsory literature classes in the two years of their MA studies, whereas the PdF UKF Nitra students will have gained 18 credits during the same period of time. As for the duration of the classes, PdF UKF provides 9 hours of compulsory literature classes per week, while FF UMB provides none.

The status of the compulsory-optional literature courses within the MA double major English language teacher training programmes is markedly different. The number of the courses offered varies from 0 to 5, while the average is 2.7. The credits range from 0 to 15, with the average being 8. The duration of these literature courses is between 0 and 10 extra hours per week on top of the compulsory courses, the average is 5.1. The most remarkable discrepancy can be observed between FF UK Bratislava, FF PU Prešov and FF ŽU Žilina. Both the Bratislava and Prešov faculties provide their MA double major students with 5 compulsory-optional literature courses worth 15 credits, with a duration of 10 hours a week. The Žilina students have no compulsory-optional literature course to choose from.

Having covered the specification of the literature courses, the number of credits students will obtain for them and their duration within both the single and the double English language teacher training programmes, let us now move our attention to the analysis of the actual content of these literature courses.

Undergraduate single major literature courses

Table 6: BA single major literature courses

	Compulsory courses	Compulsory-optional courses
PdF UK Bratislava	◆ Introduction to the study of Anglophone literature ◆ English literature I ◆ Children's Anglophone literature ◆ American literature I	◆ Old English literature ◆ 19th century English literature ◆ Anglo-American short prose
PdF TU Trnava	◆ Introduction to the study of literature ◆ Interpretation of literary text ◆ English literature 1 ◆ English literature 2 ◆ American literature 1 ◆ American literature 2 ◆ Modern Interpretation strategies	◆ Anglo-American short story
PdF UKF Nitra	◆ Theory and history of Anglophone literatures ◆ Selected chapters from Anglophone literatures	◆ Interpretation of literary texts
FF PU Prešov	◆ Theory of literature ◆ British literature 1 ◆ British literature 2 ◆ British literature 3 ◆ American literature 1 ◆ American literature 2	◆ Interpretation of literary text ◆ Literature of American ethnic minorities

Within the BA single major English language teacher training programmes, the compulsory literature courses include an introduction to the study of literature and several surveys of both British and American literatures. Interestingly, only one of the four faculties (PdF UK Bratislava) offers a course on Children's literature at undergraduate level. Both PdF UKF Nitra and FF PU Prešov provide the course in their MA programme. On top of the survey courses only the PdF TU Trnava students have a chance to gain interpretative skills of literary texts. PdF UKF Nitra and FF PU Prešov provide this course as optional.

The BA compulsory-optional literature courses bear slightly more specialized names but they are still defined by period. Overall, none stands out in their content except for the Literature of American ethnic minorities, introducing authors who have an ethnic affiliation in common rather than just the time of their writing.

Graduate single major literature courses

Table 7: MA single major literature courses

	Compulsory courses	Compulsory-optional courses
PdF UK Bratislava	◆ English literature II ◆ American literature II	◆ Working with literary text ◆ Contemporary Anglophone literature ◆ Minority literature written in English
PdF TU Trnava	◆ Contemporary English and American literature	◆ Children's and adolescent literature ◆ Media in literary communication
PdF UKF Nitra	◆ British literature ◆ American literature ◆ Children's literature in English language	◆ Multiculturalism and ethnic writers in American literature ◆ Literature written in English
FF PU Prešov	◆ Children's and adolescent literature 1 ◆ Children's and adolescent literature 2 ◆ Contemporary British and American literature	◆ Contemporary literature and pop culture ◆ Fantasy fiction in literature ◆ Australian literature ◆ Spoken literature and film ◆ Stories in English

Table 7 shows that in the MA single major English language teacher training programmes the compulsory literature courses are mainly a follow-up to the BA survey courses. The graduate students thus concentrate on 20th century and contemporary British and American literatures. Even though only two faculties (PdF UKF Nitra & FF PU Prešov) provide their MA students with an opportunity to become familiar with children's literature, the PdF UK Bratislava students take the

course in their BA studies, and the PdF TU Trnava students have the children's literature course among optional courses. As a result, despite the fact that the students are, in theory, future teachers of English at lower secondary and upper secondary education (pupils and students aged 10 – 19), the Trnava graduates may not be acquainted with the kind of literature suitable for their future students at all.

The MA compulsory-optional courses are a lot more interesting than their BA counterparts. Instead of a historical survey they provide a cross-disciplinary approach by juxtaposing literary works with media, culture or film. Some are also more exotic, going beyond the British and American literatures, such as the course on Australian literature.

Undergraduate double major literature courses

Table 8: BA double major literature courses

	Compulsory courses	Compulsory-optional courses
FF UK Bratislava	◆ Introduction to the study of literature ◆ British literature 1 ◆ British literature 2 ◆ American literature to the end of the 19th century	◆ Children's and adolescent literature ◆ Canadian 20th century short story ◆ English 18th century novel ◆ Introduction to Canadian literature ◆ English regional novel ◆ British 20th and 21st century novel
PdF UK Bratislava	◆ Introduction to the study of Anglophone literature ◆ English literature I ◆ American literature I	◆ Old English literature ◆ 19th century English literature ◆ Anglo-American short prose
PdF TU Trnava	◆ Introduction to the study of literature ◆ Interpretation of literary text ◆ English literature 1 ◆ English literature 2 ◆ American literature 1 ◆ American literature 2	◆ Anglo-American short story

	Compulsory courses	Compulsory-optional courses
FF UKF Nitra	◆ Introduction to the study of literature ◆ Survey of British literature 1 ◆ Survey of American literature 1 ◆ Survey British literature 2 ◆ Survey of American literature 2	◆ Analysis and interpretation of literary text ◆ Children's literature ◆ Literature and film ◆ Modern American drama ◆ Modern British drama ◆ Forms of literary modernism
PdF UKF Nitra	◆ Theory and history of Anglo-phone literatures ◆ Selected chapters from Anglo-phone literatures	◆ Interpretation of literary texts
FF UMB Banská Bystrica	◆ Introduction to the study of language and literature ◆ 17th–19th century American literature ◆ 16th – 20th century English literature	◆ 20th – 21st century American literature ◆ 20th – 21st century British literature
FF ŽU Žilina	◆ British and American studies and literature 1 ◆ British and American studies and literature 2 ◆ British and American studies and literature 3 ◆ British and American studies and literature 4	0
FF KU Ružomberok	◆ Introduction to the study of literature ◆ History of British literature 1 ◆ History of British literature 2 ◆ History of British literature 3	◆ Critical studies 1 ◆ Critical studies 2 ◆ Critical studies 3 ◆ Critical studies 4 ◆ Critical studies 5 ◆ 20th century literatures
FF PU Prešov	◆ Introduction to literature ◆ British literature 1 ◆ British literature 2 ◆ American literature	◆ Interpretation of literary text ◆ Literature of American ethnic minorities

	Compulsory courses	Compulsory-optional courses
FF UPJŠ Košice	◆ Introduction to literary Science ◆ History of British literature 1 ◆ History of British literature 2 ◆ History of American literature 1 ◆ History of American literature 2	◆ British literature – selected Chapters ◆ Different books – different Worlds ◆ Modern femininity ◆ Gender mainstreaming ◆ Modern masculinity ◆ Fan fiction ◆ American literature – selected chapters

Of the ten BA double major English language teacher training programmes nine include a separate compulsory introductory course to the study or theory of literature. FF ŽU Žilina is the only exception. The remaining courses are, as in the case of BA single major study, surveys of British and American literatures. Bar PdF TU Trnava, no other faculty provides a compulsory course developing students' interpretative skills. No faculty provides a compulsory children's literature course within the three-year BA programme.

The BA double major compulsory-optional literature courses are a combination of genre and period-based surveys and interpretative courses. The FF UPJŠ Košice students seem to have the most exotic option, reflecting contemporary issues. A positive aspect of the list is the wide choice, which is considerably more impressive than within the single major BA programme.

Graduate double major literature courses

The compulsory literature courses within the MA double major English language teacher training programmes resemble those in the MA single major programmes. They are also mainly follow-ups to the BA survey courses specializing in 20th century and contemporary British and American literatures. PdF UKF Nitra & FF PU Prešov are the only two of the ten faculties providing their MA students with a compulsory course on children's literature. In PdF TU Trnava it is an optional course. The shocking result is that a majority of double major English language teachers across Slovakia are not familiar with the kind of literature suitable for their future pupils and students. An interesting choice of compulsory courses deviating from the standard MA offer is available at FF UPJŠ Košice. They actually include ethnic literatures and modern literary streams in their programme.

Finally, the compulsory-optional literature courses within the MA double major English language teacher programmes must be mentioned. The choice is impressive and innovative as it includes interpretation of literary texts, lesser known minority literatures, and inter-disciplinary courses.

Table 9: MA double major literature courses

	Compulsory courses	Compulsory-optional courses
FF UK Bratislava	◆ American 20th and 21st century literature	◆ Canadian Black literatures and cultures ◆ Experiment in the novel ◆ Contemporary literature and culture of the native inhabitants of North America ◆ Film adaptations of literary work ◆ American theatre and society
PdF UK Bratislava	◆ English literature II ◆ American literature II	◆ Working with literary text ◆ Contemporary Anglophone literature ◆ Minority literature written in English
PdF TU Trnava	◆ Contemporary English and American literature	◆ Children's and adolescent literature
FF UKF Nitra	◆ Anglophone literature ◆ Short story of Anglophone countries	◆ Literature of ethnic minorities ◆ Postcolonial literature ◆ World literature
PdF UKF Nitra	◆ British literature ◆ American literature ◆ Children's literature in English language	◆ Multiculturalism and ethnic writers in American literature ◆ Literature written in English
FF UMB Banská Bystrica	0	◆ Selected chapters from American literature and culture ◆ Selected chapters from English literature and culture ◆ Old English literature
FF ŽU Žilina	◆ Masterpieces of Anglophone literature 1 ◆ Masterpieces of Anglophone literature 2	0
FF KU Ružomberok	◆ Anglophone drama ◆ Anglophone prose ◆ Anglophone poetry	◆ Critical studies 6 ◆ Critical studies 7 ◆ Critical studies 8
FF PU Prešov	◆ Children's and adolescent literature 1 ◆ Contemporary British and American literature	◆ Contemporary literature and pop culture ◆ Fantasy fiction in literature ◆ Australian literature and film ◆ Spoken literature ◆ Stories in English

	Compulsory courses	Compulsory-optional courses
FF UPJŠ Košice	◆ American ethnic literatures ◆ Modern literary streams	◆ Literary seminar ◆ Anglophone literatures – selected chapters

Conclusion

There are ten faculties that provide university education for future English language teachers across Slovakia at both undergraduate and graduate levels. The paper analysed the status of the compulsory and compulsory-optional literature courses within the single major and double major English language teacher training programmes at BA and MA levels. It compared the number of literature courses, the credits assigned to them, duration per week and their content. The analysis revealed that within the ten faculties there is a remarkable disparity in the range of the literature courses provided, in the number of credits students gain for them, in the hours students are exposed to them and even in their content. These dissimilarities result in producing teachers with officially the same qualification yet with an incompatible literature input within their studies.

For illustration, let us use the striking differences noticeable in the four single major English language programmes. Within a five-year study, the FF PU Prešov students are exposed to 9 compulsory literature courses worth 38 credits with a duration of 23 hours a week, while their PdF UKF Nitra fellow students take 5 compulsory literature courses worth 30 credits with a duration of 19 hours per week.

Similar discrepancies are to be found within the ten available double major English language teacher training programmes. Over five years, PdF TU Trnava provides its students with 7 compulsory literature courses worth 26 credits with duration of 19 hours a week, whereas in the same period, FF UMB Banská Bystrica provides 3 compulsory literature courses worth 16 credits with a duration of 8 hours a week.

When it comes to the content of the compulsory literature courses, the programmes offer a more or less similar range. At undergraduate level, the courses include an introduction to the study of literature and historical surveys of both British and American literatures up to the 20th century. The graduate programmes tend to provide follow-ups to the undergraduate surveys, concentrating on 20th century and contemporary literatures. The list of the compulsory literature courses lacks a course on children's and adolescent literature.

Although children's literature features to some extent in the single major programmes, it is, except for two faculties, completely ignored in the double major programmes. As a result, the majority of the double major English language teachers across Slovakia are not acquainted with the literature suitable for their target

pupils and students. The compulsory literature courses also seem to lack a cross-disciplinary approach, critical thinking and creativity. This vacuum is, however, filled by the wide range of compulsory-optional courses which provide a more exotic option of literatures (Canadian, Australian) and dare to venture into other disciplines (film, media, pop culture).

Recommendations

The findings of the analysis show a great deal of disparity in the literature input of future English language teachers in Slovakia. See also Blight, 2012. In order to take specific measures to assure a certain level of compatibility within the programmes further research is needed. As English language teacher training tends to focus on five core areas (literature, linguistics, cultural studies, methodology and language in use) it would be useful to see the status of the other four core disciplines within the programmes.

A colossal quantitative survey on the national scale is needed to find out the practical needs of in-service teachers and to identify the courses the teachers lack in their professional training. Only then can an innovative frame of reference be drawn that would guarantee a common English language teacher training programme for all the faculties providing it. Finally, it needs to be stressed that the paper by no means calls for total uniformity within the programmes available across Slovakia. Instead, the study suggests a certain degree of overlapping (to be discussed by experts) leaving the individual departments in questions with a free hand to design the rest of the programmes according to their preferences or staff possibilities.

References

Blight, D. (2012). *An Analysis of Undergraduate and Graduate Literature Courses in a Teacher Training Programme*. Studies in Foreign Language Education. Vol. 4. Nümbrecht : Kirsch-Verlag.

Hanušová, S. (2005). *Pregraduální vzdělávání učitelů anglického jazyka*. Brno : MSD.

Kelly, Michael, M. Grenfell, R. Allan, Ch. Kriza, W. McEvoy. 2004. *European profile for language teacher education – A frame of reference. A report to the European Commission Directorate General for Education and Culture*. Southampton : University of Southampton.

Pišová, M. (2012). *Didaktika cizích jazyků v přípravném vzdělávání učitelů*. Available from: (https://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/425/AK_analyzaDCJ_5_11_2012.pdf). Last accessed: 19. 11. 2018.

Kosová. B. et al. (2012). *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov*. Banská Bystrica : Pedagogická Fakulta Univerzity M. Bela.

Štatistická ročenka – vysoké školy. Absolventi VŠ za kalendárny rok podľa odborov. Available from: (http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-vysoke-skoly.html?page_id=9596). Last accessed: 19. 11. 2018.

The Training of Teachers of a Foreign Language : Developments in Europe. Available at: (http://p21208.typo3server.info/fileadmin/content/assets/eu_language_policy/key_documents/studies/executive_summary_full_en.pdf). Last accessed: 19. 11. 2018.

Title: Return to the Text / Návrat k textu

Sondy do vyučovania literatúry

Authors:

prof. PhDr. Anton Pokrivčák, PhD.

prof. PaedDr. Eva Vitézová, PhD.

doc. PhDr. Gabriela Magalová, PhD.

PaedDr. Dagmar Blight, PhD.

Reviewers:

prof. PhDr. Jaroslav Kušnír, PhD.

doc. PhDr. Mária Hricková, PhD.

Edited by: prof. PhDr. Anton Pokrivčák, PhD.

Proofreading: Phil Le Mottée

Typographical correction: Mgr. Ing. Roman Horváth, PhD.

Published by: University of Trnava

First edition, 2018

ISBN 978-80-568-0149-9



DOI: <https://doi.org/10.31262/978-80-568-0149-9/2018>