



Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Fakulta stredoeurópskych štúdií



Ildikó Vančo – István Kozmács

**Vyučovanie slovenského jazyka v školách
s vyučovacím jazykom maďarským:
teoretické východiská, didaktické súvislosti
a podnety pre pedagogickú prax**

Nitra
2026

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
FAKULTA STREDOEURÓPSKÝCH ŠTÚDIÍ**

Ildikó Vančo – István Kozmács

**Vyučovanie slovenského jazyka v
školách s vyučovacím jazykom
maďarským: teoretické východiská,
didaktické súvislosti a podnety pre
pedagogickú prax**

Nitra

Lektori: prof. Erika-Mária Tódor, PhD.
doc. PaedDr. Ján Bauko, PhD.

Online publikácia bola vytvorená v rámci riešenia projektu „Príprava budúcich učiteľov slovenského jazyka a slovenskej literatúry do edukačnej praxe na školách s vyučovacím jazykom maďarským“ (06R02-20-V01-00002) na Fakulte stredoeurópskych štúdií Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre v kontexte výzvy „Pilotovanie zmien v príprave budúcich učiteľov slovenského jazyka v národnostných školách“. Projekt bol financovaný Európskou úniou NextGenerationEU.



© Autori, 2026
ISBN 978-80-558-2416-1
EAN 9788055824161

Obsah

Úvod.....	5
1. Špecifický kontext vyučovania slovenského jazyka pre maďarskú menšinu na Slovensku	8
1.1 Jazyková situácia žiakov s maďarským materinským jazykom na Slovensku	8
1.2 Postavenie slovenského jazyka vo vzdelávaní s vyučovacím jazykom maďarským	11
1.3 Právne a inštitucionálne postavenie slovenského a maďarského jazyka.....	12
1.4 Štátny jazyk, cudzí jazyk, druhý jazyk a jazyk prostredia	12
1.4.1 Slovenčina ako štátny jazyk	13
1.4.2 Slovenčina ako druhý jazyk	14
1.4.3 Slovenčina ako jazyk prostredia.....	14
1.4.4. Vzťah slovenského jazyka a vyučovania cudzích jazykov	15
1.5 Škola s vyučovacím jazykom maďarským ako bilingválny vzdelávací priestor	15
1.6 Slovenský jazyk a slovenská literatúra ako vyučovací predmet	16
1.7 Zmena kurikulárneho prístupu	17
1.8 Úroveň plánovania a realizácie jazykového vzdelávania.....	17
2. Jazykové a psycholingvistické východiská osvojovania si slovenského jazyka	20
2.1 Základné pojmy osvojovania si druhého jazyka	20
2.2 Vek, motivácia a jazykové prostredie	22
2.3 Typologické rozdiely medzi maďarským a slovenským jazykom	24
2.3.1 Fonologická typológia.....	25
2.3.2 Morfologická typológia.....	26
2.3.3 Syntaktická typológia.....	27
2.3.4 Dôsledky typologických rozdielov medzi maďarčinou a slovenčinou pri učení sa jazyka	30
2.4. Psycholingvistické a metodické dôsledky morfolologickej komplexnosti	31
3. Pojem komunikačného vyučovania jazykov	35
3.1 Čo teda rozumieme pod komunikačným vyučovaním jazykov?	38
3.2 Zložky komunikačnej kompetencie	38
3.3 Miesto gramatiky v komunikačnom vyučovaní jazykov	40
3.4 Úloha učiteľa a žiaka.....	41
3.5 Úlohovo orientované a činnostne zamerané vyučovanie	42
3.6 Stručná charakteristika predmetu Slovenský jazyk a slovenská literatúra v Štátnom vzdelávacom programe pre základné vzdelávanie (2023).....	43
3.7 Zhrnutie.....	45
4. Úloha gramatického povedomia	46
4.1 Vzťah medzi porozumením textu a gramatickým povedomím	46
4.2 Rozvoj gramatického povedomia v mladšom školskom veku	47
4.3 Metodické závery	47

4.4 Zhrnutie	48
5. Rozvíjanie jazykovej produkcie žiakov a úloha typov vedomostí	48
5.1 Žiacke chyby	53
5.1.1 Čo je žiacka chyba?	53
5.1.2 Možné zdroje žiackych chýb	55
5.1.3 Štruktúrna vzdialenosť maďarského a slovenského jazyka ako komplexný faktor ...	57
5.1.4 Typy žiackych chýb v slovenskej jazykovej produkcii	57
5.1.5 Pedagogická interpretácia typov chýb	60
6. Metodické využitie vedomostí z maďarčiny ako materinského jazyka	63
7. Postupné vyučovanie slovenských gramatických štruktúr	67
7.1 Cílené precvičovanie typov podstatných mien alebo typov gramatickej zhody	67
7.2 Vyučovanie slovesných konštrukcií s prvkami sa/si	72
7.2.1 Ťažkosti pri osvojovaní sa/si u žiakov s maďarským materinským jazykom	72
7.2.2 Gramatický status <i>sa/si</i>	72
7.2.3 Slovesné konštrukcie so <i>sa/si</i> odporúčané na precvičovanie	74
7.3. Zhrnutie	78
8. Rozvíjanie jazykových zručností v slovenčine	79
8.1 Rozvíjanie počúvania s porozumením	79
8.2 Rozvíjanie slovnej zásoby	85
8.2.1 Úloha slovnej zásoby pri osvojovaní si jazyka	85
8.2.2 Čo znamená „poznať“ slovo?	86
8.2.3 Úlohy na rozvíjanie slovnej zásoby na prvom stupni	86
8.2.4 Rozvíjanie slovnej zásoby na druhom stupni	89
8.3 Zhrnutie	94
9. Záver	95

Úvod

Vyučovanie slovenského jazyka v školách s vyučovacím jazykom maďarským je zároveň pedagogickou, jazykovou aj spoločenskou otázkou (Vančo, 2017, 2019). Väčšina žiakov prichádza do školy z takého rodinného a komunitného prostredia, v ktorom je ich materinským jazykom maďarčina. Na Slovensku je slovenský jazyk jedným zo základných prostriedkov úradnej komunikácie, ďalšieho štúdia, uplatnenia sa na trhu práce a širšej spoločenskej participácie. Jeho osvojenie nie je iba požiadavkou vyplývajúcou z vyučovacieho predmetu, ale aj predpokladom orientácie vo verejnom živote, komunikácie s inštitúciami, ďalšieho štúdia a osobného uplatnenia. Žiaci škôl s vyučovacím jazykom maďarským sa však so slovenčinou nestretávajú ako s klasickým cudzím jazykom, ale ako s jazykom štátu, ktorý je prítomný aj v ich mimoškolskom prostredí, hoci v závislosti od regiónu, typu sídla a rodinného zázemia vo veľmi rozdielnej miere (porov. Bartha, 1999; Lanstyák, 2000).

Jedným z východísk tejto učebnice je presvedčenie, že vyučovanie slovenského jazyka žiakov s maďarským materinským jazykom si vyžaduje osobitné uvažovanie v oblasti didaktiky predmetu. Vyučovanie nemožno mechanicky zakladať ani na jazykovom a literárnom vzdelávaní vytvorenom pre žiakov so slovenským materinským jazykom, ani na postupoch, ktoré sa osvedčili pri vyučovaní široko rozšírených cudzích jazykov, napríklad angličtiny (Vančo, 2019). Vyučovanie slovenského jazyka v školách s vyučovacím jazykom maďarským treba plánovať súčasne z hľadiska menšinového bilingvizmu, osvojovania si druhého jazyka, funkcií štátneho jazyka a kognitívnych osobitostí príslušnej vekovej skupiny (Baker, 2011; Bartha, 1999).

Prímamu cieľovú skupinu učebnice tvoria vysokoškolskí študenti učiteľstva pre primárne vzdelávanie a učiteľských študijných programov. Učebnica ich uvádza do teoretických a metodických otázok, s ktorými sa môžu vo svojej budúcej práci stretnúť v školách s vyučovacím jazykom maďarským. Pre budúcich pedagógov je mimoriadne dôležité, aby poznali nielen učivo predmetu slovenský jazyk a slovenská literatúra, ale aj jazykové, spoločenské a vzdelávacie prostredie, v ktorom si žiaci osvojujú slovenský jazyk. Vo vyučovacích situáciách sa totiž nestretávame s abstraktnými „učiacimi sa jazyk“, ale s konkrétnymi deťmi, ktoré majú rozdielne rodinné jazykové zázemie, odlišné skúsenosti so slovenčinou, motivácie, obavy a možnosti komunikovať v slovenskom jazyku (Baker, 2011; Vančo, 2017).

Učebnica je určená aj pedagogickým zamestnancom z praxe: učiteľom primárneho vzdelávania, učiteľom slovenského jazyka, ako aj všetkým, ktorí sa v školách s vyučovacím jazykom maďarským podieľajú na jazykovom rozvoji žiakov. Neponúka im hotové metodické recepty, ale teoretické, koncepčné a praktické východiská, ktoré im môžu pomôcť pri uvedomelejšom plánovaní vyučovania. Dôraz sa nekladie na jedinú výlučnú metódu, ale na hľadiská, ktoré treba zohľadňovať pri rozvíjaní jazykových schopností žiakov s maďarským materinským jazykom a s rozdielnou úrovňou predchádzajúcich znalostí slovenčiny.

Koncepciu učebnice určuje princíp aditívneho bilingvizmu. Znamená to, že osvojovanie si slovenského jazyka nemá viesť k odsúvaniu maďarského jazyka do úzadia, ale k rozširovaniu jazykového repertoáru žiakov. Maďarský materinský jazyk nie je prekážkou, ale významným zdrojom pri učení sa slovenského jazyka. Pojemové vedomosti žiakov vytvorené v maďarčine, ich komunikačné skúsenosti, schopnosť porozumieť textu a jazykové povedomie možno využívať aj pri vyučovaní slovenského jazyka (Baker, 2011; Cummins, 2000). Osobitný význam to má na prvom stupni základnej školy, keď sa materinský aj druhý jazyk detí, ich myslenie, slovná zásoba a stratégie školského učenia ešte intenzívne formujú (Baker, 2011).

Učebnica vychádza z predpokladu, že učenie sa slovenského jazyka sa nemôže obmedzovať na osvojovanie si gramatických pravidiel, slov a vetných štruktúr. Ovládanie jazyka je predovšetkým schopnosťou používať jazyk, teda schopnosťou žiaka porozumieť v rozličných situáciách jazykovým prejavom, ktoré sú mu adresované, klásť otázky a odpovedať na ne, nadväzovať kontakt, žiadať a poskytovať informácie a postupne porozumieť čoraz zložitejším textom a vytvárať ich (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2023). Rozvíjanie komunikačných schopností však neznamená odsúvanie jazykovej formy do úzadia: postupné zdokonaľovanie výslovnosti, slovnej

zásoby, gramatickej správnosti a jazykového povedomia je základnou súčasťou komunikačne orientovaného vyučovania jazyka.

Osobitnú pozornosť si vyžadujú štruktúrne rozdiely medzi maďarským a slovenským jazykom. Neskoršie kapitoly učebnice podrobne rozoberajú metodické dôsledky vyplývajúce z aglutinačného charakteru maďarčiny a flektívneho charakteru slovenčiny. Žiakom s maďarským materinským jazykom môžu spôsobovať ťažkosti najmä gramatický rod podstatných mien, pádový systém, zhoda, časovanie slovies a slovesný vid. Porovnávanie osobitostí oboch jazykov nie je teoretickou odbočkou, ale jedným z dôležitých hľadísk pri výbere, usporiadaní a precvičovaní učiva. Jeho význam sa odráža aj v požiadavkách Štátneho vzdelávacieho programu (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2023).

Učebnica venuje výraznú pozornosť aj vekovým osobitostiam žiakov primárneho vzdelávania. Pri učení sa jazyka zohrávajú u detí mladšieho školského veku rozhodujúcu úlohu názornosť, opakovanie, hravosť, pohybové a činnostné učenie, bezpečná atmosféra v triede a zážitok z úspechu (Baker, 2011). Pri vyučovaní slovenského jazyka preto nestačí lineárne sprostredkovať učivo. Treba vytvárať také učebné situácie, v ktorých sa deti odvážia prehovoriť, skúšať a robiť chyby a v ktorých môžu už osvojené jazykové vzorce používať aj v nových situáciách. Chyby v tomto prístupe nie sú iba nedostatkami, ale aj prirodzenými a pedagogicky interpretovateľnými prejavmi jazykového vývinu.

Štruktúra učebnice postupuje od teoretických východísk cez metodické otázky k praktickým aplikáciám. Prvá kapitola predstavuje špecifický kontext vyučovania slovenského jazyka; venuje sa základným pojmom vymedzujúcim menšinové vzdelávanie na Slovensku, ako aj legislatívnym a kurikulárnym východiskám (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2023; Národná rada Slovenskej republiky, 2008). Následne sa kapitola zaoberá jazykovou situáciou žiakov s maďarským materinským jazykom, inštitucionálnym rámcom vzdelávania s vyučovacím jazykom maďarským, postavením slovenčiny ako štátneho jazyka a pedagogickými dôsledkami menšinového bilingvizmu. Ďalšie kapitoly sa venujú osvojovaniu druhého jazyka, bilingvizmu, transferu z materinského jazyka, komunikačne orientovanému vyučovaniu jazyka, rozvíjaniu jazykových zručností a problematike žiackych chýb. Cieľom je, aby čitateľ nezískal iba izolované metodické námety, ale vytvoril si ucelenú predstavu, čo a prečo vyučuje a na základe akých princípov možno plánovať efektívne vyučovanie slovenského jazyka v školách s vyučovacím jazykom maďarským.

Učebnica kladie mimoriadny dôraz na prepájanie teórie s praxou. Pojmy ako štátny jazyk, druhý jazyk, bilingvizmus, jazykový transfer, aditívny bilingvizmus či komunikačná kompetencia nadobúdajú pre pedagóga význam iba vtedy, ak mu pomáhajú porozumieť didaktickým rozhodnutiam počas vyučovania. Učebnica preto spája teoretické otázky s pedagogickými situáciami, napríklad ako pracovať s rozdielnou úrovňou predchádzajúcich jazykových znalostí, ako vychádzať z jazykových vedomostí žiakov v maďarčine, ako rozvíjať ich odvahu komunikovať, ako využívať chyby ako príležitosti na učenie a ako plánovať úlohy, v ktorých sa slovenský jazyk stáva skutočným prostriedkom komunikácie (Cummins, 2000).

Vyučovanie slovenského jazyka v školách s vyučovacím jazykom maďarským je jednou z ústredných úloh menšinového vzdelávania. Škola je súčasne zodpovedná za podporu rozvoja materinského jazyka, zachovanie menšinovej kultúrnej identity a rozvíjanie kompetencie v štátnom jazyku. Nejde o navzájom sa vylučujúce, ale o vzájomne sa dopĺňajúce pedagogické úlohy. Kvalitné vyučovanie slovenského jazyka neoslabuje vzťah k maďarskému jazyku a identite, ale prispieva k tomu, aby sa žiaci stali sebedomými, viacjazyčnými a flexibilnými používateľmi jazyka (Baker, 2011; Cummins, 2000).

Učebnica chce prispieť k napĺňaniu tejto úlohy. Jej cieľom je pomôcť budúcim aj praktizujúcim pedagógom, aby vyučovanie slovenského jazyka nevnímali iba ako kurikulárnu povinnosť, ale ako uvedomelo plánovaný proces rozvoja, ktorý vychádza zo skutočnej jazykovej situácie žiakov. Základnou myšlienkou učebnice je, že vyučovanie slovenského jazyka žiakov s maďarským materinským jazykom môže byť úspešné vtedy, ak vychádza z existujúcich jazykových zdrojov detí, zohľadňuje spoločenskú úlohu slovenského jazyka a vytvára také prostredie v triede, v ktorom slovenčina nie je vnímaná ako zdroj napätia, ale ako komunikačný prostriedok, ktorý si možno postupne osvojiť.

V teoretickom aj metodologickom prístupe tejto publikácie sme využili poznatky a skúsenosti, ktoré sme získali počas terénnych výskumov a výskumných aktivít realizovaných počas viacerých rokov

na rôznych lokalitách v zahraničí s podporou Maďarskej akadémie vied. Tieto skúsenosti významne prispeli k tomu, že sme otázky vyučovania slovenského jazyka mohli skúmať v širšom kontexte bilingvizmu a vzdelávania národnostných menšín.

Aj touto cestou by sme chceli vyjadriť poďakovanie Maďarskej akadémii vied za dlhoročnú podporu, ktorá nám umožnila realizovať výskumné aktivity a medzinárodné terénne výskumy.

1. Špecifický kontext vyučovania slovenského jazyka pre maďarskú menšinu na Slovensku

1.1 Jazyková situácia žiakov s maďarským materinským jazykom na Slovensku

Jazykovú situáciu žiakov v školách s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku nemožno opísať iba tým, že jazykom rodinného a školského prostredia je prevažne maďarčina, zatiaľ čo štátnym jazykom je slovenčina. S oboma jazykmi sú spojené rozdielne spoločenské sféry, inštitucionálne očakávania a významy súvisiace s identitou. Vyučovanie slovenského jazyka je preto pedagogickou úlohou, ktorej význam nespočíva iba v školskom výkone, ale aj v tom, aby žiaci neskôr dokázali v slovenčine účinne komunikovať a konať v každodenných, verejných, študijných a profesijných situáciách.

Územné rozmiestnenie maďarsky hovoriacich komunít na Slovensku nie je rovnomerné. Obyvateľstvo s maďarským materinským jazykom žije predovšetkým v sídlach južného Slovenska, jazykové zloženie jednotlivých regiónov, okresov a obcí sa však výrazne odlišuje. V niektorých obciach je maďarčina dominantným jazykom každodennej miestnej komunikácie, inde sa viaže skôr na rodinné prostredie alebo užšie komunitné sféry. Nejde iba o demografický údaj, ale o skutočnosť s priamymi pedagogickými dôsledkami: dieťa žijúce v obci s väčšinovým maďarským obyvateľstvom mimo školy často prichádza iba do malého množstva interakcií v slovenskom jazyku, zatiaľ čo v jazykovo zmiešanom alebo slovenskom väčšinovom mestskom prostredí môže byť slovenčina prítomná v každodennom živote vo väčšej miere. Jazykové skúsenosti žiakov navštevujúcich školy s rovnakým vyučovacím jazykom tak ani zďaleka nie sú homogénne. Ich vzťah k slovenskému jazyku spoločne formujú jazykové zloženie miesta bydliska, jazykové správanie rodiny, vzťahy s rovesníkmi a širšie inštitucionálne prostredie.

Maďarská komunita na Slovensku je podľa sčítania obyvateľov z roku 2021 najväčšou národnostnou menšinou na Slovensku. Pri sčítaní sa k maďarskej národnosti prihlásilo 422 065 osôb, zatiaľ čo 462 175 osôb uviedlo maďarský jazyk ako svoj materinský jazyk. Rozdiel medzi týmito dvoma údajmi upozorňuje na to, že národnosť, materinský jazyk a skutočné používanie jazyka sa nemusia nevyhnutne zhodovať. Pri interpretácii vzdelávacej situácie žiakov s maďarským materinským jazykom je potrebné osobitne posudzovať národnosť, materinský jazyk, jazyk používaný v rodine, vyučovací jazyk školy a každodenné komunikačné praktiky.

Maďarskí žiaci na Slovensku vyrastajú vo viacjazyčnom spoločenskom prostredí, miera a štruktúra ich bilingvizmu sa však u jednotlivých žiakov líši. Maďarčina je v mnohých prípadoch primárnym jazykom rodinných, emocionálnych a komunitných väzieb, zatiaľ čo slovenčina nadobúda osobitný význam ako jazyk úradných sfér, ďalšieho štúdia, trhu práce a širšieho spoločenského kontaktu. Takýto bilingvizmus býva iba zriedka úplne vyvážený. Niektorí žiac majú už pri nástupe do školy aktívne skúsenosti s používaním slovenského jazyka, iní disponujú predovšetkým pasívnymi receptívnymi znalosťami a pre ďalšie deti sa pravidelné používanie slovenského jazyka začína najmä v rámci školského vzdelávania.

Dvojazyčnosť (bilingvismus): individuálny alebo spoločenský jazykový jav, pri ktorom jednotlivec alebo komunita pravidelne používa dva jazyky na komunikačné účely. Podľa súčasných lingvistických prístupov bilingvismus nepredpokladá rovnakú znalosť oboch jazykov na úrovni materinského jazyka. Východiskom definície nie je samotná úroveň ovládania jazykov, ale ich používanie. Za bilingválneho možno považovať hovoriaceho, ktorý pravidelne používa dva jazyky v rozličných situáciách a funkciách (Grosjean, 2010; Baker, 2011). Kompetencie bilingválnych osôb v oboch jazykoch sa často líšia, pretože jednotlivé jazyky používajú v odlišných životných situáciách. Jeden jazyk môže byť napríklad predovšetkým jazykom rodinnej komunikácie, zatiaľ čo druhý jazykom vzdelávania, práce alebo verejného života. Bilingvismus je dynamický jav, a tak zmeny spoločenského prostredia, vzdelávania a jazykových kontaktov môžu v priebehu života meniť frekvenciu používania jednotlivých jazykov aj úroveň ich ovládania.

Jednou z osobitostí jazykovej socializácie žiakov žijúcich v menšinovom postavení je, že jazyky, ktoré používajú, majú rozdielnu spoločenskú prestíž, inštitucionálnu funkciu a komunikačnú oblasť používania (Bartha, 1999; Lanstyák, 2000, Tódor 2015). Maďarčina je v školách s vyučovacím jazykom maďarským hlavným jazykom vzdelávania a jedným z rozhodujúcich nositeľov kultúrnej a identity kontinuity, na celoštátnej úrovni je však menšinovým jazykom. Jej používanie vo vzdelávaní a pri splnení určitých podmienok aj v úradnom styku zaručujú právne predpisy (Zákon č. 184/1999 Z. z., 1999, § 1–2; Zákon č. 245/2008 Z. z., 2008, § 12 ods. 3, 5). Slovenčina je naproti tomu štátnym jazykom Slovenskej republiky a zároveň primárnym jazykom celoštátnej inštitucionálnej komunikácie (Zákon č. 270/1995 Z. z., 1995, § 1).

Naučiť sa slovenský jazyk nie je iba požiadavkou školského vyučovacieho predmetu, ale aj základným predpokladom toho, aby sa nastupujúce generácie mohli úspešne zapájať do spoločenského života na Slovensku a účinne zastupovať svoje individuálne aj komunitné záujmy. Zároveň je dôležité zdôrazniť, že osvojovanie štátneho jazyka nemožno stavať do protikladu k zachovávaniu materinského jazyka. Jedným zo základných cieľov úspešného menšinového vzdelávania je, aby žiaci vo svojom materinskom jazyku dosiahli vysokú úroveň kognitívneho, jazykového a kultúrno-vzdelanostného rozvoja a súčasne si osvojili štátny jazyk na úrovni, ktorá im umožní napredovať vo vzdelávaní a zapájať sa do spoločenského života.

Jazykové a identitné zloženie maďarskej komunity na Slovensku preto nemožno považovať za úplne jednotné. Z údajov sčítania obyvateľov z roku 2021 vyplýva, že počet a čiastočne aj okruh osôb, ktoré sa prihlásili k maďarskej národnosti alebo uviedli maďarskú národnosť ako svoju druhú národnosť, sa odlišuje od počtu a okruhu osôb, ktoré považovali maďarčinu za svoj materinský jazyk. Národnostná a materinsko-jazyková príslušnosť sa nie vždy úplne prekrývajú, čo poukazuje na vnútornú rozmanitosť maďarského obyvateľstva na Slovensku aj na zložitost' individuálnych jazykových životných dráh (Gyurgýk, 2022; Harrach, 2024). Táto rôznorodosť sa môže prejavovať aj v zložení žiakov jednotlivých škôl a v rozdielnych jazykových skúsenostiach detí.

Školy s vyučovacím jazykom maďarským patria z právneho a vzdelávaco-politického hľadiska do národnostného školstva na Slovensku. Školský zákon zaručuje deťom a žiakom patriacim k národnostným menšinám popri práve osvojiť si štátny jazyk aj právo na výchovu a vzdelávanie v jazyku príslušnej národnostnej menšiny (Zákon č. 245/2008 Z. z., 2008, § 12 ods. 3, 5). Zákon v tejto súvislosti rozlišuje medzi vyučovacím predmetom slovenský jazyk a literatúra, ktorý sa vyučuje v školách s vyučovacím jazykom slovenským, a predmetom slovenský jazyk a slovenská literatúra, ktorý sa vyučuje v národnostných školách vrátane škôl s vyučovacím jazykom maďarským. Tento predmet je v základných a stredných školách s vyučovacím jazykom maďarským povinný a podľa zákona sa má vyučovať metódami a formami výchovy a vzdelávania používanými pri vyučovaní cudzích jazykov (Zákon č. 245/2008 Z. z., 2008, § 12 ods. 3). To znamená, že slovenský jazyk nie je jednoducho iba

„jedným vyučovacím predmetom“ spomedzi ostatných, ale predstavuje oblasť jazykových kompetencií, ktorej rozvíjanie sprevádza žiakov počas celej školskej dochádzky.

Nový Štátny vzdelávací program schválený v roku 2023 zaraďuje predmet slovenský jazyk a slovenská literatúra do vzdelávacieho podsystemu slovenský jazyk ako druhý jazyk. Primárnym cieľom predmetu je, aby žiaci dokázali komunikovať v slovenskom jazyku v každodenných a školských komunikačných situáciách a získané schopnosti prakticky využívali (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky [MŠVVaŠ SR], 2023). Kurikulárna regulácia a súvisiaca metodická podpora tak čoraz jednoznačnejšie uprednostňujú rozvíjanie komunikačných jazykových činností a vyučovanie slovenského jazyka ako druhého jazyka (Národný inštitút vzdelávania a mládeže [NIVaM], 2024).

Medzi legislatívnym a kurikulárnym prístupom však možno pozorovať terminologický rozdiel. Zatiaľ čo školský zákon odkazuje na metódy a formy vyučovania cudzích jazykov, štátny vzdelávací program z roku 2023 už predmet jednoznačne zaraďuje do podsystemu slovenský jazyk ako druhý jazyk (MŠVVaŠ SR, 2023; Zákon č. 245/2008 Z. z., 2008, § 12 ods. 3). Tento posun v ponímaní jasne ukazuje, že učenie sa slovenského jazyka žiakmi s maďarským materinským jazykom nemožno úplne stotožňovať s učením sa cudzích jazykov. Slovenčina je jazykom každodenného a inštitucionálneho prostredia žiakov, pre väčšinu z nich však nie je primárnym jazykom rodinnej socializácie. Vo vyučovaní je potrebné súčasne zohľadňovať metodické skúsenosti z vyučovania cudzích jazykov, osobitosti osvojovania si druhého jazyka a spoločenské očakávania spojené so štátnym jazykom (Bartha, 1999; Vančo, 2017).

Jazykový vývin žiakov s maďarským materinským jazykom v slovenčine je ovplyvnený zložitou ich jazykovou repertoárom. V jednej triede sa môžu vedľa seba vzdelávať žiaci, ktorých jeden alebo obaja rodičia pravidelne komunikujú aj po slovensky, žiaci so skúsenosťami zo slovenskojazyčnej materskej školy alebo z komunikácie so slovensky hovoriacimi rovesníkmi, ako aj deti žijúce prevažne v maďarskojazyčnom prostredí. Zmiešané manželstvá, viacjazyčné mestské prostredie, sledovanie médií, športové a voľnočasové aktivity, ako aj digitálna komunikácia môžu ovplyvňovať frekvenciu a charakter kontaktu so slovenským jazykom (Bartha, 1999; Lanstyák, 2000; porov. Vančo, 2017). Medzi žiakmi v jednej triede tak môžu byť už v prvých ročníkoch výrazné rozdiely v rozsahu slovnéj zásoby, porozumení hovorenému prejavu, výslovnosti, komunikačných prejavoch a jazykovom sebedomí (Vančo, 2019).

Osobitnú pozornosť treba venovať aj maďarskému jazykovému zázemiu žiakov. Žiaci škôl s vyučovacím jazykom maďarským neprichádzajú do školy s jednotnou a výlučne štandardnou variétou maďarčiny. Pre jazykové správanie maďarsky hovoriaceho spoločenstva na Slovensku sú charakteristické regionálne variety, nárečové prvky, ako aj kontaktné javy vyplývajúce zo slovensko-maďarského jazykového kontaktu (Lanstyák, 2000). Tieto javy nemožno chápať ako nedostatok, ale ako prirodzenú sociolingvistickú danosť (Bartha, 1999; Lanstyák, 2000). Pedagogickou úlohou nie je znehodnocovať domácu jazykovú variétu žiakov, ale rozširovať ich jazykový repertoár: pomáhať im rozpoznávať, ktorá jazyková variéta, jazykový štýl a spôsob vyjadrovania sú vhodné v konkrétnych situáciách. Platí to rovnako pre vyučovanie maďarčiny aj slovenčiny. Žiaci totiž nie sú „bezzajazyční“ začiatovníci, ale školáci, ktorí už disponujú komunikačnými, pojmovými a textotvornými skúsenosťami vytvorenými v maďarskom jazyku.

Typologické rozdiely medzi maďarským a slovenským jazykom majú takisto zásadný význam. Maďarčina je aglutinačný jazyk, zatiaľ čo slovenčina patrí medzi flektívne slovanské jazyky, pre ktoré sú charakteristické bohaté menné a slovesné paradigmy, gramatické rody, pádový systém a zložité vzťahy zhody. Niektoré štruktúrne osobitosti slovenského jazyka, napríklad gramatický rod podstatných mien, zhoda prídavných mien, systém pádových koncoviek, slovesný vid alebo určité osobitosti slovosledu, a preto môžu predstavovať pre žiakov s maďarským materinským jazykom osobitné ťažkosti pri učení. Kontrastívny prístup, ktorému sa podrobnejšie venujeme v ďalšej časti učebnice, sa však nemôže obmedzovať na vymenúvanie rozdielov medzi jazykmi a žiackych chýb. Uvedomovanie si rozdielov môže byť účinné najmä vtedy, ak sa spája s komunikačnými situáciami, utváraním významu a praktickým používaním jazyka. Uvedomovanie si gramatických javov má podporovať používanie jazyka a nemá vystupovať ako samostatný cieľ oddelený od komunikácie (MŠVVaŠ SR, 2023; Vančo, 2019).

Vzťah žiakov k slovenskému jazyku nie je iba jazykovou otázkou, ale súvisí aj s ich postojmi. Pre žiakov patriacich k menšine môže štátny jazyk predstavovať súčasne príležitosť aj zdroj napätia. Je príležitosťou, pretože jeho primerané ovládanie rozširuje možnosti žiakov v oblasti ďalšieho štúdia, uplatnenia sa na trhu práce a účasti na spoločenskom živote. Zároveň však môže byť aj zdrojom napätia, pretože sa s ním môžu spájať obavy z hodnotenia, z nesplnenia požiadaviek a z ohrozenia identity (Cummins, 2000; Vančo, 2017). Ak sa vyučovanie slovenského jazyka sústreďuje výlučne na nedostatky, chyby a vytvára tlak na výkon, u žiakov sa môže ľahko rozvinúť úzkosť alebo odmietavý postoj. Ak však vyučovanie vychádza zo zážitkov komunikačného úspechu, z postupnosti, bezpečného používania jazyka v triede a z uznania vlastných jazykových skúseností žiakov, osvojovanie si štátneho jazyka vyvoláva menej úzkosti a znižuje sa aj riziko, že sa neskôr pod vplyvom negatívnych skúseností rodičov s učením sa jazyka stane procesom vnímaným ako ohrozenie identity (Cummins, 2000; NIVaM, 2024).

Jednou zo základných úloh škôl s vyučovacím jazykom maďarským je podporovať rozvoj aditívneho bilingvizmu. Znamená to, že osvojovanie si slovenského jazyka sa neuskutočňuje na úkor maďarského jazyka, ale rozširuje jazykový repertoár žiaka. V aditívnom prístupe sa materinský jazyk nevníma ako prekážka, ale ako východisko učenia sa druhého jazyka. Pojemové vedomosti žiakov nadobudnutých maďarčine, ich stratégie porozumenia textu, komunikačné skúsenosti a metajazykové vedomosti možno a treba využívať aj pri vyučovaní slovenčiny ako druhého jazyka (Baker, 2011; Cummins, 2000). Mimoriadne dôležité je to najmä na prvom stupni základnej školy, keďže afektívny, kognitívny a jazykový vývin detí sú ešte úzko prepojené. Včasné vyučovanie slovenského jazyka môže byť úspešné vtedy, ak postupne buduje základy porozumenia hovorenému prejavu, ústnej produkcie, interakcie, čítania a písania (MŠVVaŠ SR, 2023; Vančo, 2019).

Jednou z kľúčových otázok efektívnosti školského vyučovania slovenského jazyka je práca s rozdielmi medzi žiakmi. V školách s vyučovacím jazykom maďarským pedagóg často pracuje s triedou, v ktorej sa výrazne líši množstvo a charakter slovenského jazykového inputu jednotlivých žiakov, podpora zo strany rodiny aj ich komunikačné skúsenosti. Takáto situácia si vyžaduje diferencovaný pedagogický prístup. Začiatčníci a menej istí žiaci potrebujú viac názorných pomôcok, opakovania, modelovaného ústneho prejavu a bezpečných príležitostí na precvičovanie. Pri pokročilejších žiakoch je dôležité, aby vyučovacie hodiny boli zaujímavé: treba im ponúkať otvorenejšie, samostatnejšie a komplexnejšie úlohy zamerané na používanie jazyka. Delenie triedy na menšie jazykové skupiny a komunikačne orientované úlohy môžu prispieť k tomu, aby žiaci získali viac príležitostí na aktívne používanie jazyka (MŠVVaŠ SR, 2023; NIVaM, 2024).

Jazyková situácia žiakov s maďarským materinským jazykom na Slovensku je teda mnohohrstená: charakterizuje ju súčasne prislusnosť k menšinovému jazykovému spoločenstvu, školská socializácia v maďarskom vyučovacom jazyku, spoločenská potreba osvojiť si slovenský štátny jazyk a rozdielna miera prítomnosti bilingválneho prostredia. Vyučovanie slovenského jazyka môže byť v tomto prostredí úspešné vtedy, ak žiakov neposudzuje podľa jednojazyčných noriem, ale vníma ich ako rozvíjajúcich sa bilingválnych používateľov jazyka. Cieľom nie je iba zlepšenie výkonu vo vyučovacom predmete, ale vytvorenie takej funkčnej kompetencie v štátnom jazyku, ktorá žiakom umožní pri zachovaní maďarského materinského jazyka a vlastnej identity sebavedome, úspešne a flexibilne sa zapájať v rozličných oblastiach spoločenského života na Slovensku.

1.2 Postavenie slovenského jazyka vo vzdelávaní s vyučovacím jazykom maďarským

Slovenský jazyk a slovenská literatúra je povinným vyučovacím predmetom v školách s vyučovacím jazykom maďarským, ktorý má vlastné ciele, požiadavky a metodické osobitosti. Jeho postavenie neurčuje iba týždenný počet vyučovacích hodín a kurikulárne požiadavky, ale aj jeho úloha prepájať školskú výchovu a vzdelávanie uskutočňované v maďarskom jazyku so slovenskojazyčným spoločenským prostredím. Predmet súčasne slúži na plnenie kurikulárnych požiadaviek, rozvíjanie prakticky využiteľnej jazykovej kompetencie a prípravu žiakov na ďalšie štúdium. Jeho úspešnosť má preto zásadný význam pre kvalitu vzdelávania s vyučovacím jazykom maďarským ako celku, ako aj z hľadiska budúcich možností žiakov.

Osobitné postavenie predmetu vyplýva z toho, že slovenský jazyk je pre žiakov súčasne predmetom školského vzdelávania, z právneho hľadiska štátnym jazykom a v rozdielnej miere jazykom

prostredia, v ktorom žiaci žijú a komunikujú. Jeho vyučovanie nemožno založiť na jednoduchom prevzatí modelov jazykového a literárneho vzdelávania určených pre žiakov so slovenským materinským jazykom ani na nezmenenom preberaní metodických modelov vyučovania široko rozšíreného cudzieho jazyka, akým je napríklad angličtina. Vo vzdelávaní s vyučovacím jazykom maďarským je potrebný osobitný jazykovopedagogický prístup, ktorý vychádza z osobitostí menšinového bilingvizmu, zo zistenia východiskovej jazykovej situácie žiakov a uplatňuje metódy prispôbené tejto situácii. Úspešné jazykové vzdelávanie si vyžaduje vytvorenie systému postupne nadväzujúcich cvičení, ktorý nerozvíja slovnú zásobu, gramatické štruktúry a komunikačné zručnosti izolovane, ale vo vzájomnom prepojení (pozri 8. kapitolu).

1.3 Právne a inštitucionálne postavenie slovenského a maďarského jazyka

Jedným zo základných princípov právneho rámca vzdelávania s vyučovacím jazykom maďarským je skutočnosť, že občanom patriacim k národnostným menšinám sa zaručuje právo osvojiť si štátny jazyk a právo na vzdelávanie vo svojom vlastnom jazyku. Čl. 34 Ústavy Slovenskej republiky zaručuje občanom patriacim k národnostným menšinám a etnickým skupinám okrem práva osvojiť si štátny jazyk aj právo na vzdelávanie v ich jazyku. Právna úprava teda nevytvára medzi vzdelávaním v materinskom jazyku a osvojovaním si štátneho jazyka konkurenčný vzťah, ale považuje ich za vzájomne sa dopĺňajúce práva.

Tento základný princíp podrobnejšie upravuje § 12 ods. 3 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní. Podľa tohto ustanovenia sa deťom a žiakom patriacim k národnostným menšinám zabezpečuje okrem práva osvojiť si štátny jazyk aj právo na výchovu a vzdelávanie v jazyku príslušnej národnostnej menšiny. Zákon v tejto súvislosti rozlišuje medzi predmetom slovenský jazyk a literatúra, ktorý sa vyučuje v školách s vyučovacím jazykom slovenským, a predmetom slovenský jazyk a slovenská literatúra, ktorý sa vyučuje v školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín vrátane škôl s vyučovacím jazykom maďarským. Tento predmet je v školách s vyučovacím jazykom maďarským povinným vyučovacím predmetom a podľa zákona sa má vyučovať metódami a formami výchovy a vzdelávania používanými pri vyučovaní cudzích jazykov (Zákon č. 245/2008 Z. z., 2008, § 12 ods. 3). Z právnej úpravy vyplývajú dve navzájom sa dopĺňajúce požiadavky. Na jednej strane je úlohou školy s vyučovacím jazykom maďarským zabezpečovať vzdelávanie v maďarskom jazyku, podporovať rozvoj materinského jazyka žiakov a zachovávať ich kultúrnu a jazykovú identitu, na druhej strane je povinnosťou školy vytvárať primerané podmienky na osvojenie si štátneho jazyka na prakticky využiteľnej úrovni. Škola s vyučovacím jazykom maďarským teda nie je jednojazyčnou inštitúciou, ale priestorom menšinového vzdelávania, v ktorého fungovaní zohrávajú zásadnú úlohu tak výchova a vzdelávanie v materinskom jazyku, ako aj efektívne vyučovanie slovenského jazyka.

Štátny vzdelávací program v konsolidovanom znení z roku 2026 tieto dve vzájomne prepojené funkcie jasne formuluje. Dokument vymedzuje vyučovací jazyk ako jazyk, prostredníctvom ktorého žiak získava poznatky a buduje svoju osobnú a kultúrnu identitu. V národnostných školách je týmto jazykom jazyk príslušnej národnostnej menšiny. Štátny jazyk dokument zároveň vymedzuje ako základný integračný nástroj národnostného vzdelávania, ktorý umožňuje plnohodnotnú komunikáciu a spoločenské uplatnenie žiakov. Súčasne sa medzi úlohami národnostného vzdelávania uvádza aj zachovávanie a rozvíjanie kultúrnej a jazykovej identity žiakov.

Obidve požiadavky sa navzájom nevylučujú. Vysoká úroveň ovládania štátneho jazyka si nevyžaduje odsúvanie materinského jazyka do úzadia a vzdelávanie v materinskom jazyku samo osebe nie je prekážkou osvojovania si štátneho jazyka. Jednou z rozhodujúcich úloh menšinového vzdelávania je preukázať, že pevné základy v materinskom jazyku, rozvinutá schopnosť porozumieť textu a poznatky o jazykoch a komunikácii môžu podporovať aj osvojovanie si štátneho a ďalších jazykov.

1.4 Štátny jazyk, cudzí jazyk, druhý jazyk a jazyk prostredia

Na pochopenie postavenia slovenského jazyka vo vzdelávaní s vyučovacím jazykom maďarským je potrebné rozlišovať jeho právny status, spoločenské funkcie a vzdelávaciu úlohu. Pojmy štátny jazyk, druhý jazyk, jazyk prostredia, cudzí jazyk a vyučovací predmet nie sú kategóriami vymedzenými z

rovnakého hľadiska: opisujú odlišné právne, spoločenské a vzdelávacie postavenia a funkcie toho istého jazyka.

1.4.1 Slovenčina ako štátny jazyk

Status štátneho jazyka označuje osobitné verejnoprávne postavenie jazyka a s ním spojené spoločenské a inštitucionálne funkcie. Na Slovensku je status slovenčiny ako štátneho jazyka zakotvený v čl. 6 Ústavy Slovenskej republiky, pričom hlavné oblasti jej používania upravuje zákon č. 270/1995 Z. z. o štátnom jazyku Slovenskej republiky. Štátny jazyk je na tomto základe právne ustanoveným jazykom používaným v činnosti štátnych orgánov, verejnej správy, zákonodarstva a mnohých oblastí verejného života.

Pojmy štátny jazyk a úradný jazyk spolu úzko súvisia, nemajú však totožný význam. Pojem štátny jazyk môže mať okrem právnej aj symbolickú a politickú funkciu: môže vyjadrovať štátnu suverenitu, jednotu štátu, ako aj jeho jazykové a národnopolitické sebachápanie. Úradný jazyk je naproti tomu predovšetkým funkčno-právnu kategóriou: určuje, v ktorých jazykoch fungujú štátne alebo iné verejné inštitúcie a v ktorých jazykoch môžu občania s týmito inštitúciami komunikovať.

Dôležitý rozdiel spočíva v tom, že obyvateľstvo štátu nemožno stotožňovať s národom ani s väčšinovým národom. Štát môžu tvoriť príslušníci viacerých národných, etnických a jazykových spoločenstiev. Pri vymedzovaní štátneho jazyka treba opatrne používať formuláciu, podľa ktorej je štátny jazyk „jazykom väčšinového národa“. Túto úlohu síce často skutočne plní jazyk väčšinového spoločenstva, obyvateľstvo štátu však nie je totožné s národom ani s väčšinovým národom: štát môžu tvoriť príslušníci viacerých národných, etnických a jazykových spoločenstiev. Status štátneho jazyka preto nemožno odvodzovať odtickej príslušnosti jeho používateľov, ale od jeho ústavného a zákonného vymedzenia. Štátny jazyk má osobitné postavenie vo verejnej správe, zákonodarstve, vzdelávaní a verejnom živote, čo však nevylučuje, aby sa za určitých podmienok v úradnom styku alebo regionálnej komunikácii používali aj iné jazyky (Shohamy, 2006; Szarka, 2003).

Vzťah medzi týmito dvoma kategóriami sa v jednotlivých krajinách líši. V niektorých právnych poriadkoch sa označenia štátny jazyk a úradný jazyk používajú v zásade s rovnakým obsahom, v iných systémoch má štátny jazyk symbolicko-právny status, zatiaľ čo úradný jazyk označuje praktické podmienky inštitucionálneho používania jazyka. V jednom štáte môže mať úradný status viacero jazykov a určitý jazyk môže mať regionálne alebo obmedzené úradné postaveniebez toho, aby bol vymedzený ako štátny jazyk (Szarka, 2003).

Na Slovensku je status slovenčiny ako štátneho jazyka zakotvený v čl. 6 Ústavy Slovenskej republiky, kým podmienky používania jazykov odlišných od štátneho jazyka v úradnom styku upravujú osobitné zákony.

Z uvedeného vyplýva, že osvojovanie si štátneho jazyka nie je iba požiadavkou školského vzdelávania. Prakticky využiteľná znalosť slovenského jazyka prispieva k osobnej samostatnosti, prístupu k informáciám, ďalšiemu štúdiu, uplatneniu na trhu práce a účasti na spoločenskom živote. Vytvára možnosti nadväzovať kontakty s hovoriacimi so slovenským materinským jazykom a uľahčuje zapájanie sa do kultúrneho a verejného života spoločnosti. Integračnú úlohu vyučovania slovenského jazyka možno posudzovať podľa toho, či žiaci dokážu nadobudnuté vedomosti a schopnosti využívať v reálnych situáciách: či rozumejú inštitucionálnym a každodenným oznámeniam, dokážu samostatne vybavovať úradné záležitosti, nadväzovať kontakty, pokračovať v štúdiu v jazyku väčšiny a tvoriť texty v slovenskom jazyku. Gramatické, metajazykové a literárno-kultúrne poznatky plnia svoju pedagogickú funkciu najmä vtedy, ak podporujú rozvoj prakticky využiteľnej jazykovej kompetencie.

Takéto ponímanie je v súlade s činnostne orientovaným prístupom Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky, ktorý vníma učiaceho sa jazyk ako spoločenského aktéra a odvodzuje ciele učenia sa od reálnych komunikačných potrieb a životných situácií (Council of Europe, 2020). Vzdelávací štandard pre predmet slovenský jazyk a slovenská literatúra z roku 2023 takisto kladie dôraz na praktické používanie jazyka, efektívnu komunikáciu a rozvíjanie recepcie, produkcie a interakcie (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky [MŠVVaŠ SR], 2023b, pp. 1–3).

1.4.2. Slovenčina ako druhý jazyk

Druhým jazykom, často označovaným ako L2, sa označuje ďalší jazyk osvojovaný popri prvom jazyku. Označenie L2 v odbornej literatúre o osvojovaní si druhého jazyka nemusí znamenať pevne stanovené poradie osvojovania: daný jazyk môže byť v skutočnosti tretím, štvrtým alebo ďalším jazykom učiaceho sa. Pojem osvojovanie si druhého jazyka (Second Language Acquisition, SLA) označuje jednak vednú disciplínu, ktorá skúma učenie sa jazyka jednotlivcami a skupinami po tom, čo si v detstve osvojili svoj prvý jazyk, a zároveň samotný proces učenia sa ďalšieho jazyka. Osvojovanie si L2 môže prebiehať v prirodzenom jazykovom prostredí, v rámci inštitucionálneho vzdelávania alebo súčasným pôsobením oboch foriem učenia sa (Saville-Troike & Barto, 2016, p. 2).

V prípade žiakov s maďarským materinským jazykom na Slovensku označenie „druhý jazyk“ nevýjadruje iba poradie osvojovania, ale aj osobitné spoločenské a vzdelávacie postavenie slovenského jazyka. Slovenčina pre väčšinu žiakov nie je primárnym jazykom rodiny a socializácie, zároveň je však neustále prítomná v ich prostredí, či už v jazykovej krajine, v inštitucionálnom alebo v širšom spoločenskom prostredí. Väčšina detí navštevujúcich školy s vyučovacím jazykom maďarským sa začína pravidelne učiť po slovensky až po osvojení si maďarského jazyka, mnohé z nich však prichádzajú do kontaktu s oboma jazykmi už v ranom detstve. Poradie a intenzitu osvojovania si oboch jazykov ovplyvňuje jazykové správanie rodiny, jazykové prostredie miesta bydliska aj príležitosti na komunikáciu mimo školy (Bartha, 1999; Lanstyák, 2000).

1.4.3 Slovenčina ako jazyk prostredia

V sociolingvistickej literatúre sa pojem jazyk prostredia často používa v kontraste s pojmom cudzí jazyk. S cudzím jazykom sa používateľ jazyka stretáva prevažne v rámci organizovaného vzdelávania, ale jazyk prostredia môže byť prítomný aj v každodennom spoločenskom styku, a jeho používanie sa môže spájať s prirodzenými komunikačnými situáciami. Slovenčina je teda pre toho istého žiaka podľa svojho právneho statusu štátnym jazykom, z hľadiska vzdelávania druhým jazykom a podľa svojej spoločenskej dostupnosti – s rozdielnou intenzitou – jazykom prostredia.

Pojem jazyk prostredia označuje jazyk, ktorý je reálne prítomný v niektorej oblasti každodenného života žiaka, a preto môže poskytovať jazykový input a prirodzené komunikačné príležitosti aj mimo školského vyučovania. Tento pojem nie je totožný ani s pojmom štátny jazyk, ani s pojmom väčšinový jazyk a nevylučuje, že jazyk prostredia býva zároveň materinským jazykom žiaka. Vo viacjazyčnom spoločenskom prostredí môže byť prítomných viacero jazykov prostredia; ich dostupnosť, funkcie a miera dominancie sa však môžu líšiť podľa komunikačnej sféry a jednotlivých žiakov. V odbornej literatúre sa pojem jazyk prostredia používa aj v užšom význame, v ktorom označuje jazyk prostredia odlišný od materinského alebo zdedeného jazyka učiaceho sa (Nádor, 2018, s. 18–19).

V prípade maďarských žiakov na Slovensku je slovenčina prítomná v širšom spoločenskom a inštitucionálnom prostredí, ako aj v jazykovej krajine. Slovenčina preto plní aj funkciu jazyka prostredia, intenzita tejto funkcie a frekvencia prirodzených príležitostí na používanie jazyka sa však môžu výrazne líšiť v závislosti od jazykového zloženia miesta bydliska a individuálnej siete kontaktov žiaka. Táto prítomnosť sa môže prejavovať v písanej aj hovorenej komunikácii. Naše výskumy jazykovej krajiny dobre dokumentujú skutočnosť, že v sídlach s maďarským obyvateľstvom možno napriek prítomnosti dvojazyčných nápisov od najmenších obcí až po veľké mestá všade pozorovať vizuálnu prítomnosť slovenského jazyka, ktorá je spravidla výraznejšia než prítomnosť maďarčiny. Dieťa socializované v maďarskom jazyku sa teda môže so slovenčinou vo svojom širšom prostredí opakovane stretnúť ešte pred nástupom do školy. Z tohto hľadiska sa osvojovanie slovenského jazyka maďarskými žiakmi na Slovensku odlišuje od učenia sa cudzieho jazyka. Intenzita prítomnosti slovenčiny ako jazyka prostredia sa však môže u jednotlivých žiakov výrazne líšiť. Mieru vystavenia jazyku ovplyvňuje jazykové správanie rodiny, etnodemografické zloženie miesta bydliska, skúsenosti z materskej školy a kontakty s rovesníkmi, ako aj to, ako často sa dieťa ocitá v inštitucionálnych a každodenných komunikačných situáciách v slovenskom jazyku (Mikes, 2006). Pre dieťa žijúce v meste so slovenskou väčšinou alebo socializované v dvoch jazykoch môže slovenčina predstavovať pravidelný zdroj hovoreného jazykového inputu. Naproti tomu pre žiaka vyrastajúceho v malej obci s prevahou maďarsky hovoriaceho obyvateľstva a v maďarskojazyčnom rodinnom a rovesníckom prostredí môže byť škola

najdôležitejším miestom pravidelného a uvedomelého kontaktu so slovenským jazykom. Mapovanie miery kontaktu žiakov s jazykom prostredia by malo byť jedným z rozhodujúcich hľadísk pri plánovaní vzdelávania. Nestačí pritom všeobecne vychádzať z toho, že deti žijú na Slovensku; treba skúmať aj to, v akých prostrediach, ako často a v akých komunikačných úlohách sa stretávajú so slovenským jazykom. Znamená to zároveň, že žiakov škôl s vyučovacím jazykom maďarským nemožno považovať za jednotnú jazykovú skupinu. V tom istom ročníku môžu byť deti, ktoré ľahko rozumieť pokynom v slovenskom jazyku a spontánne nadväzujú rozhovor, zatiaľ čo iné ovládajú iba niekoľko naecvičených výrazov. Dosahovanie spoločných kurikulárnych cieľov preto nemusí znamenať rovnakú vyučovaciu cestu, rovnaké tempo ani rovnaké priebežné výkonové očakávania od všetkých žiakov.

Na základe uvedeného možno postavenie slovenského jazyka interpretovať súčasne na viacerých úrovniach: ten istý jazyk môže z rozličných hľadísk plniť viacero úloh. Čo to znamená v prípade maďarských žiakov na Slovensku? Slovenčina je pre nich:

- **štátnym jazykom**, pretože je právne vymedzeným štátnym jazykom Slovenskej republiky a zároveň primárnym jazykom fungovania štátnych orgánov a orgánov verejnej správy;
- **druhým jazykom**, pretože je predmetom pravidelného inštitucionálneho vzdelávania a je prítomná v spoločnosti, v ktorej žiaci žijú; jej osvojenie môže byť potrebné na ďalšie štúdium, pracovné uplatnenie, komunikáciu s verejnou správou a širšiu spoločenskú participáciu;
- **jazykom prostredia**, pokiaľ je skutočne prítomná v miestnom alebo širšom spoločenskom prostredí žiaka.

Tieto jazykové úlohy sa môžu u jednotlivých žiakov uplatňovať odlišným spôsobom a s rozdielnou intenzitou. Uvedené zistenia z viacerých hľadísk potvrdzujú nevyhnutnosť a význam diferencovaného vzdelávania. Diferenciácia v tejto súvislosti neznamená rezignáciu na spoločné kurikulárne ciele alebo požiadavky, ale prispôbovanie učebného obsahu, metód, úloh, foriem podpory a tempa napredovania rozdielnej úrovni predchádzajúcich jazykových znalostí a skúseností žiakov s používaním slovenského jazyka.

1.4.4 Vzťah slovenského jazyka a vyučovania cudzích jazykov

Z hľadiska osvojovania si jazyka je cudzím jazykom jazyk odlišný od primárneho socializačného jazyka žiaka, ktorý si žiak pravidla osvojuje v rámci organizovaného vzdelávania, pričom prirodzený jazykový input a pravidelné komunikačné príležitosti mimo školy bývajú obmedzené. V prípade maďarských žiakov na Slovensku nemožno slovenčinu vzhľadom na jej spoločenský a právny status všeobecne charakterizovať ako cudzí jazyk. Vo vzdelávaní vystupuje ako druhý jazyk a v rozdielnej miere je dostupná aj v prostredí žiakov. Jazykové podmienky dieťaťa žijúceho v obci s maďarskou väčšinou a vo výlučne maďarskojazyčnom rodinnom a rovesníckom prostredí sa však môžu približovať podmienkam učenia sa cudzieho jazyka, pretože so slovenčinou sa stretáva predovšetkým v škole.

Školský zákon nestanovuje, že slovenčina je pre žiakov škôl s vyučovacím jazykom maďarským cudzím jazykom, ale ustanovuje, že predmet slovenský jazyk a slovenská literatúra sa má vyučovať metódami a formami typickými pre vyučovanie cudzích jazykov (Zákon č. 245/2008 Z. z., 2008, § 12 ods. 3). Vzdelávaci štandard z roku 2023 zaraďuje predmet do vzdelávacej oblasti „slovenský jazyk ako druhý jazyk“, zároveň však zdôrazňuje uplatňovanie metód a techník vyučovania cudzích jazykov. Ďalej stanovuje, že obsah, metódy, formy a tempo vyučovania treba prispôbovať jazykovým schopnostiam a veku žiakov, ako aj jazykovému prostrediu školy, pričom sa má vedome vychádzať aj z maďarského jazyka (MŠVVaŠ SR, 2023, s. 1–3). Uplatňovanie metód vyučovania cudzích jazykov teda neurčuje spoločenský status slovenčiny, ale metodické, nie statusové východisko jej vyučovania.

1.5 Škola s vyučovacím jazykom maďarským ako bilingválny vzdelávaci priestor

Primárnym vyučovacím jazykom školy s vyučovacím jazykom maďarským je maďarčina. Žiaci si v tomto jazyku osvojujú podstatnú časť predmetových vedomostí a prostredníctvom neho rozvíjajú svoje myslenie, učebné stratégie a odbornú slovnú zásobu jednotlivých predmetov. Slovenčina je súčasne prítomná ako samostatný vyučovaci predmet a ako jazyk širšieho spoločenského prostredia.

Inštitúciu možno chápať ako bilingválny vzdelávací priestor aj vtedy, keď sa väčšina vyučovacích predmetov vyučuje v maďarskom jazyku.

Bilingválnosť školy s vyučovacím jazykom maďarským však nemusí znamenať vyvážené alebo rovnako intenzívne používanie oboch jazykov. Oba jazyky môžu plniť rozdielne funkcie. Maďarčina je spravidla primárnym jazykom získavania poznatkov, spontánnej sociálnej komunikácie a identity, zatiaľ čo používanie slovenčiny sa u mnohých žiakov dlhší čas viaže predovšetkým na riadené školské situácie. Jednou z dôležitých úloh vyučovania slovenského jazyka je preto postupne viesť žiakov od nacvičeného používania jazyka na vyučovacej hodine k samostatnej a spontánnej komunikácii.

1.6 Slovenský jazyk a slovenská literatúra ako vyučovací predmet

Vyučovanie slovenského jazyka ako školského predmetu je plánovaný a regulovaný proces. Má stanovenú hodinovú dotáciu, vzdelávacie ciele, výkonové požiadavky, učebnice a postupy hodnotenia, čo umožňuje systematicky a postupne rozvíjať jazykové vedomosti a zručnosti, zároveň však prináša riziko, že sa osvojovanie si jazyka zúži na zvládnutie školského učiva a jeho následné overovanie a hodnotenie.

Skutočnosť, že sa jazyk stáva vyučovacím predmetom, nemení základný fakt, že jazyk je predovšetkým prostriedkom komunikácie. Úspešnosť vyučovania slovenčiny preto nemožno posudzovať výlučne podľa toho, ako presne žiaci dokážu reprodukovat' definície, správne skloňovať a časovať slová alebo určovať gramatické kategórie. Prinajmenšom rovnako dôležité je, či dokážu porozumieť výpovediam, ktoré sú im adresované, položiť otázku, požiadať o informáciu a poskytnúť ju, zapojiť sa do krátkého dialógu a vytvárať jednoduché ústne a písomné texty. Významné postavenie predmetu v školskom vzdelávaní potvrdzuje aj jeho hodinová dotácia. Rámcový učebný plán konsolidovaného Štátneho vzdelávacieho programu z roku 2026 pre základné školy s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny stanovuje v troch vzdelávacích cykloch, v súčte za ročníky jednotlivých cyklov, pre vyučovací predmet jazyk a literatúra národnostnej menšiny postupne 17, 10 a 16 týždenných hodín a pre vyučovací predmet slovenský jazyk a slovenská literatúra 12, 9 a 16 týždenných hodín. Zodpovedajúca hodinová dotácia pre cudzí jazyk predstavuje 2, 5 a 12 hodín (Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky [MŠVVaM SR], 2026, p. 25)¹. Hodinová dotácia predmetu slovenský jazyk a slovenská literatúra tak vo všetkých troch cykloch presahuje hodinovú dotáciu pre cudzí jazyk a v treťom cykle sa rovná hodinovej dotácii predmetu jazyk a literatúra národnostnej menšiny.

Platná právna úprava v školách s vyučovacím jazykom maďarským stanovuje na hodinách slovenského jazyka a slovenskej literatúry rozdelenie triedy na skupiny na každej vyučovacej hodine; počet žiakov v jednej skupine môže byť najviac 17. Takéto organizačné opatrenie môže vytvárať priaznivé podmienky na interakciu, využívanie diferencovaných úloh a na to, aby každý žiak dostal viac príležitostí aktívne sa zapojiť do komunikácie. Menšia skupina však sama osebe nezaručuje komunikačne orientované vyučovanie: túto možnosť musí primerane využívať aj organizácia práce na vyučovacej hodine. Rozvoj jazykovej kompetencie žiakov totiž závisí predovšetkým od toho, čo sa na týchto hodinách skutočne deje. Aj pri vysokom počte vyučovacích hodín môžu komunikačné schopnosti žiakov zostať obmedzené, ak je podstatná časť vyučovania založená na výklade učiteľa, preklade, mechanickom opakovaní alebo izolovaných gramatických cvičeniach. Naopak, účelne organizovaná práca vo dvojiciach a skupinách, pravidelná ústna interakcia a zmysluplné komunikačné úlohy umožňujú efektívnejšie využívať čas, ktorý je na vyučovanie k dispozícii.

Cieľom jazykového vzdelávania v škole s vyučovacím jazykom maďarským nie je paralelné vyučovanie dvoch navzájom izolovaných jazykov, ale rozvíjanie takej plurilingválnej kompetencie, v rámci ktorej žiaci dokážu využívať svoje existujúce jazykové vedomosti pri osvojovaní si nových poznatkov, sprostredkovať medzi jazykmi a uplatňovať komunikačné stratégie. Úspešnosť vyučovania druhého jazyka do veľkej miery závisí od toho, do akej miery vzdelávanie zohľadňuje skutočnú východiskovú jazykovú situáciu žiakov. Kozmács (2019, s. 185) pri plánovaní vyučovania jazyka, ktorý sa nevyučuje ako materinský jazyk, zdôrazňuje potrebu zohľadniť päť základných faktorov:

¹ Dokument predstavuje konsolidované znenie Štátneho vzdelávacieho programu schváleného v roku 2023, ktoré zahŕňa dodatky č. 1 až 5; dodatky č. 4 a 5 nadobudli účinnosť 3. januára 2026.

- a) osobitosti osvojovania si druhého jazyka;
- b) vekové charakteristiky, postoje, schopnosti a predchádzajúce vedomosti príslušnej vekovej skupiny;
- c) jazykovú expozíciu žiakov a ich možnosti učiť sa jazyk;
- d) individuálne rozdiely;
- e) cieľové výstupy, ktoré sa majú dosiahnuť.

Tieto faktory sa navzájom ovplyvňujú. Priaznivé jazykové prostredie samo osebe nezaručuje úspešné učenie, ak má dieťa k jazyku negatívne postoje, zatiaľ čo silná motivácia môže čiastočne kompenzovať obmedzené možnosti používania jazyka mimo školy (porov. Spolsky, 1989, p. 28).

Nezohľadňovanie rozdielných východiskových podmienok môže viesť k dvom typom pedagogických chýb. Ak učiteľ považuje jazykové vedomosti a zručnosti žiakov s lepším jazykovým zázemím za všeobecnú úroveň celej triedy, začiatovníci alebo deti s nižšou úrovňou jazykovej kompetencie sa môžu už od začiatku vyučovania dostať do trvalého zaostávania. Ak sa, naopak, prispôbuje výlučne najnižšej úrovni, žiaci, ktorí už dokážu komunikovať po slovensky, nedostávajú primerané podnety a ich ďalší rozvoj sa môže spomaliť.

Diferenciácia neznamená iba zadávanie pracovných listov s rozdielnou úrovňou náročnosti. Žiaci sa môžu líšiť aj v tom, aký druh podpory potrebujú na dosiahnutie toho istého komunikačného cieľa. Začiatovník môže predstaviť svoju rodinu pomocou obrázkov, vetných modelov a vopred zadaných výrazov, zatiaľ čo žiak na vyššej jazykovej úrovni môže formulovať výpovede samostatne, klásť otázky spolužiakom a stručne zdôvodňovať svoje tvrdenia. Spoločný komunikačný cieľ tak možno zachovať, pričom spôsob realizácie úlohy sa prispôbuje individuálnej jazykovej úrovni žiaka.

Na prvom aj druhom stupni základnej školy je dôležité uviesť si, že porozumenie hovorenému jazyku, reproduktívne používanie jazyka a samostatná ústna produkcia dieťaťa sa nerozvíjajú rovnakým tempom. Môže sa stať, že žiak rozumie pokynu učiteľa, ale ešte nedokáže samostatne odpovedať celou vetou. Nemusí to byť prejav neúspešného učenia, ale môže ísť o prirodzenú fázu osvojovania si jazyka. Úlohou pedagóga je vytvárať bezpečné komunikačné situácie, v ktorých sa dieťa môže spočiatku zapájať krátkymi odpoveďami s podporou a neskôr čoraz samostatnejšie.

1.7 Zmena kurikulárneho prístupu

Aj v starších štandardoch prijatých v roku 2023 v porovnaní s týmito predchádzajúcimi snahami dôslednejšie vychádza z princípov pedagogiky druhého jazyka a komunikačne orientovaného vyučovania jazykov. Podľa dokumentu si žiaci osvojujú jazyk prostredníctvom úloh súvisiacich s ich reálnym životom. Štandard zdôrazňuje využívanie metód a techník uplatňovaných pri vyučovaní cudzích jazykov, ako aj rozvíjanie počúvania s porozumením, hovorenia, čítania s porozumením a písania. Komunikáciu chápe ako jednotu troch úzko prepojených činností: recepcie, produkcie a interakcie.

1.8 Úrovně plánovania a realizácie jazykového vzdelávania

Úspešnosť vyučovania slovenského jazyka nezávisí výlučne od metodických rozhodnutí jednotlivých učiteľov. Kurikulárne ciele, tvorba učebných materiálov, príprava učiteľov, výskum, hodnotenie a vyučovacia prax tvoria vzájomne prepojené úrovne.

Tabuľka 1

Úrovně plánovania a realizácie jazykového vzdelávania.

Zdroj: spracované podľa Bárdosa, 2000, s. 19

Úroveň	Inštitúcia	Otázky a problémy	Výstupy
Politická	Rezortné orgány (ministerstvá), odborné inštitúcie s celoštátnou pôsobnosťou	Ktorý jazyk? Pre koho? V akej hodinovej dotácii?	Právne predpisy, štátne vzdelávacie programy, rámcové učebné plány, správy

Úroveň	Inštitúcia	Otázky a problémy	Výstupy
		V akom organizačnom rámci?	
Lingvistiká	Výskumné ústavy, univerzitné pracoviská, všeobecní a aplikovaní lingvisti, sociolingvisti	Ktorý lingvistický model? Čo a v akom rozsahu? Ktoré jazykové znalosti a zručnosti potrebuje konkrétna sociálna skupina?	Vedecké a pedagogické gramatiky, výskumné štúdie, empirické analýzy
Psychologická	Výskumné ústavy, psychológovia, psycholingvisti	Ktorý model učenia? Ktorévekové a kognitívne osobitosti treba zohľadniť?	Teórie učenia, psycholingvistické výskumy, odborné štúdie
Pedagogická	Inštitúcie pripravujúce budúcich učiteľov, učelia z praxe	Ako možno uvedené hľadiská primerane skombinovať, variovať a vyvážiť? Ako jazyk vyučovať?	Kurikulum, časovo-tematický plán, učivo, učebnica, vlastné učebné materiály, metodické úpravy

Tabuľka znázorňuje úrovne, inštitucionálnych aktérov a základné výstupy, ptoštriedníctvom ktorých sa prepája plánovanie a realizácia jazykového vzdelávania. Skúmanie ich vzájomnej prepojenia si vyžaduje osobitnú analýzu na systémovej úrovni.

Na Slovensku má prepojenie uvedených úrovní špecifickú podobu: politické rozhodovanie je priamo prepojené s pedagogickou praxou, zatiaľ čo lingvistická a aplikovaná výskumná úroveň, ktorá by mala toto prepojenie sprostredkovať, sa organicky nezačleňuje do procesu plánovania vzdelávania. Nejde pritom nevyhnutne o nedostatok lingvistov, sociolingvistov alebo výsledkov výskumu, ale o to, že aktéri lingvistického výskumu, výskumné otázky ani jeho výsledky nie sú inštitucionálne prepojené s rozhodovaním v oblasti vzdelávacej politiky a s jeho pedagogickou realizáciou. V dôsledku toho sa kurikulum a vzdelávacopolitická regulácia nie vždy v dostatočnej miere opiera o vedecké skúmanie jazykových potrieb žiakov, spoločenského prostredia a osobitostí slovensko-maďarských jazykových vzťahov.

Na najvyššej úrovni vzdelávacieho systému ministerstvo a štátne odborné inštitúcie určujú legislatívny, obsahový a organizačný rámec vyučovania predmetu. Patria sem aj inštitúcie, ktoré pripravujú štátne vzdelávacie programy, kurikulumné požiadavky, výkonové štandardy a čiastočne aj metodické usmernenia, ako aj inštitúcie, ktoré kontrolujú činnosť škôl a pedagógov. Štátny pedagogický ústav, ktorého nástupníckou organizáciou je Národný inštitút vzdelávania a mládeže (NIVaM), ako aj Štátna školská inšpekcia (ŠŠI) patria z hľadiska svojej funkcie skôr na najvyššiu politicko-administratívnu a regulačnú úroveň. Tieto inštitúcie konkretizujú, regulujú, realizujú alebo kontrolujú ciele štátnej vzdelávacej politiky. Nevytvárajú samostatnú úroveň vedeckého výskumu situovanú medzi rozhodovaním a školskou praxou.

Tieto inštitúcie môžu realizovať prieskumy, analyzovať výkony žiakov, pripravovať metodické materiály a formulovať odporúčania na ďalší rozvoj. Ich činnosť však slúži predovšetkým na realizáciu, kontrolu a hodnotenie centrálne stanovených cieľov. Zber údajov, ktorý vykonávajú, preto nemožno stotožňovať s lingvistickým, psycholingvistickým alebo jazykovopedagogickým výskumom. Inšpekčné zisťovania napríklad dokážu ukázať, že výkony žiakov zaostávajú za kurikulumnými požiadavkami alebo že medzi výsledkami jednotlivých škôl existujú výrazné rozdiely. Spravidla však neposkytujú podrobnú odpoveď na otázku, akým jazykovým, sociálnym, metodickým alebo inštitucionálnym faktorom možno tieto rozdiely pripísať a akými empiricky overenými pedagogickými intervenciami by ich bolo možné zmieriť.

V systéme možno identifikovať nedostatočne rozvinutú sprostredkujúcu úroveň založenú na systematickom výskume, ktorej primárnou úlohou by bolo vedecké skúmanie osvojovania si slovenského jazyka žiakmi s maďarským materinským jazykom. Takáto úroveň by mala pravidelne analyzovať okrem iného skutočnú východiskovú jazykovú úroveň žiakov, mieru ich kontaktu so slovenským jazykom mimo školy, regionálne a sociálne rozdiely, vplyv štruktúrnych rozdielov medzi maďarčinou a slovenčinou, ako aj účinnosť používaných vyučovacích metód. Do jej pôsobnosti by malo

patriť aj vedecké zdôvodnenie, overovanie a dlhodobé hodnotenie kurikul, učebníc, nástrojov merania a vyučovacích metód.

Ani rozvojový projekt realizovaný v rokoch 2016 až 2021 pod vedením ministerstva, za účasti Metodicko-pedagogického centra (MPC), Štátneho pedagogického ústavu (ŠPÚ) a ďalších štátnych odborných inštitúcií nemožno považovať za príklad fungovania chýbajúcej sprostredkujúcej úrovne. Projekt bol v zásade opäť založený na priamej spolupráci medzi najvyššou úrovňou štátneho riadenia a pedagógmi. Do projektu boli zapojení učitelia, organizovalo sa ďalšie vzdelávanie a vznikali metodické materiály, nevytvorilo sa samostatné výskumné zázemie, ktoré by na základe predchádzajúcich empirických výskumov určovalo smerovanie rozvoja, priebežne analyzovalo procesy prebiehajúce v triedach a následne nezávisle hodnotilo účinnosť zavedených zmien. Projekt nedokázal dlhodobo prepojiť vedeckú identifikáciu problémov, rozhodovanie v oblasti vzdelávacej politiky a pedagogickú prax. Fungoval skôr ako zhora riadená a časovo obmedzená rozvojová iniciatíva, ktorej výsledky sa nestali súčasťou kontinuálne fungujúceho systému výskumu a spätnej väzby.

V dôsledku absencie sprostredkujúcej lingvistickej a aplikovanej výskumnej úrovne sa rozhodnutia vzdelávacej politiky často dostávajú priamo do škôl bez toho, aby boli dostatočne podložené primeranými a cielene zameranými výskumami. Kurikulárna regulácia tak predovšetkým vymedzuje, čo sa má vyučovať, v akej hodinovej dotácii a podľa akých požiadaviek, menšia pozornosť sa venuje skúmaniu toho, za akých podmienok, akými metódami a akým tempom si žiaci s maďarským materinským jazykom dokážu slovenský jazyk úspešne osvojiť. Pedagógovia tak môžu čeliť požiadavkam, ktorých realizácia musí byť vždy dostatočne podložená vedeckým poznaním skutočných jazykových potrieb žiakov a osobitostí ich učenia.

Na rozvoj systému nestačia ďalšie štátne projekty alebo zisťovania; potrebné by bolo vytvoriť stabilnú a odborne autonómnú úroveň lingvistického a jazykovopedagogického výskumu. Táto úroveň by mala zabezpečovať trvalé prepojenie medzi výskumom, vzdelávacou politikou a školskou praxou a vytvárať podmienky na to, aby sa kurikulárne a metodické rozhodnutia opierali o overiteľné empirické výsledky.

2. Jazykové a psycholingvistické východiská osvojovania si slovenského jazyka

2.1 Základné pojmy osvojovania si druhého jazyka

Výskum osvojovania si druhého jazyka sa zaoberá tým, ako prebieha proces nadobúdania jazyka, ktorý nie je prvým osvojeným jazykom jednotlivca, ako aj tým, ako sa rozvíja jazyková kompetencia u žiakov rôzneho veku, žijúcich v rozdielnom jazykovom prostredí a s odlišnou motiváciou. Ústrednou otázkou tejto oblasti nie je iba to, či sa žiak jazyk *naučí*, ale aj za akých podmienok, akým tempom, cez aké medzistupne a pod vplyvom akých sociálnych a pedagogických faktorov sa jeho jazyková kompetencia rozvíja. Osvojovanie si druhého jazyka je zároveň lingvistickou, psycholingvistickou, sociolingvistickou a pedagogickou problematikou (Ellis, 2015; Ortega, 2009, Tódr, 2015).

Jednou z klasických pojmových dvojíc v oblasti osvojovania si druhého jazyka je rozlíšenie medzi osvojovaním si jazyka a učením sa jazyka. V Krashenovej² teórii je osvojovanie implicitným³, prirodzeným a prevažne neuvedomovaným procesom, kýmučenie sa chápe ako explicitný, vedomý proces založený na znalosti pravidiel (Krashen, 1982). Toto rozlíšenie výrazne ovplyvnilo jazykovú pedagogiku, pretože upozornilo na skutočnosť, že znalosť jazyka nemožno stotožňovať s memorovaním gramatických pravidiel.

Súčasná odborná literatúra však k tomuto protikladu pristupuje opatrnejšie. Učenie sa na vyučovacej hodine, vedomé zameranie pozornosti na jazyk, precvičovanie a komunikačné používanie jazyka nemožno vždy striktné oddeľovať; v jazykovom vývine zohrávajú úlohu implicitné aj explicitné⁴ procesy (Ellis, 2015; Lightbown & Spada, 2021). Z hľadiska vyučovania slovenského jazyka je to mimoriadne dôležité: popri autentickej komunikácii, úlohách zameraných na význam a popri komunikačných situáciách je potrebné aj vedomé pozorovanie jazykových javov, kontrastívne vysvetľovanie a postupne budované precvičovanie.

Jedným zo základných pojmov osvojovania si druhého jazyka je *input*, teda jazykový materiál, s ktorým sa žiak stretáva. Inputom môže byť reč učiteľa, text v učebnici, vypočutý dialóg, písomné zadanie úlohy, digitálny obsah alebo akýkoľvek jazykový prejav v cieľovom jazyku. Podľa Krashena je podmienkou osvojovania si jazyka zrozumiteľný input, teda taký jazykový materiál, ktorý mierne presahuje aktuálnu úroveň žiaka, ale vďaka kontextu, predchádzajúcim vedomostiam a podpore učiteľa je pre žiaka ešte spracovateľný (Krashen, 1982).

Samotný input však nestačí. Žiak musí jazykové formy vnímať, interpretovať a vnútorne spracovať; preto sa zvyčajne rozlišuje medzi inputom a *intake*. Intake predstavuje tú časť inputu, ktorá sa skutočne dostáva do jazykového spracovania žiaka a môže prispievať k rozvoju jeho medzijazykového systému.

V učení sa jazyka zohráva zásadnú úlohu aj output, teda vlastná jazyková produkcia žiaka. Podľa Swainovej⁵ hypotézy outputu je input na osvojenie si jazyka nevyhnutný, nie však postačujúci; nevyhnutné je aj aktívne používanie jazyka. Hovorenie a písanie nie sú iba „prezentáciou“ už nadobudnutých vedomostí a zručností, ale predstavujú aj jednu z podmienok jazykového rozvoja. Keď sa žiak pokúša vyjadriť v cieľovom jazyku, uvedomuje si medzery vo svojich jazykových prostriedkoch, spresňuje významy, skúša používať jazykové formy a na základe spätnej väzby svoje výpovede upravuje (Swain, 1985).

Z tohto dôvodu nestačí, ak žiak na hodine jazyka iba počúva reč učiteľa a rozumie jej. Potrebuje aj situácie, v ktorých môže postupne a v bezpečnom prostredí sám vytvárať výpovede v cieľovom jazyku. Najmä na prvom stupni je dôležité, aby sa produkcia nespájala s požiadavkou okamžite vytvárať

² Stephen Krashen (1941–) je americký lingvista a odborník v oblasti vzdelávania, známy predovšetkým svojou **teóriou osvojovania si druhého jazyka**. Jeho práca výrazne ovplyvnila vyučovanie jazykov na celom svete.

³ nevyjadrený priamo, skôr nepriamo naznačený alebo zahrnutý vo význame

⁴ vyjadrený priamo, jasne a jednoznačne

⁵ Merrill Swain je kanadská aplikovaná lingvistka, známa svojím výskumom osvojovania si druhého jazyka. Jej najvýznamnejším prínosom pre výskum osvojovania si jazyka je **hypotéza outputu (Output Hypothesis)**.

bezchybné vety, ale riadené používanie jazyka prispôsobené vekovým osobitostiam žiakov: pomenúvanie, výber z možností, krátku odpoveď, obmieňanie vetných modelov, dialóg, opis obrázka alebo hravú komunikáciu v rolách.

Interakčný prístup k osvojovaniu si druhého jazyka popri inpute a outpute zdôrazňuje aj úlohu komunikačnej spolupráce. Podľa interakčnej hypotézy jazykový rozvoj podporuje účasť žiaka v situáciách, v ktorých musí vyjednávať o význame, späťne sa opýtať, spresniť alebo preformulovať svoju výpoveď (Long, 1996). V takýchto situáciách žiak iba neopakuje jazykové formy, ale rieši komunikačné problémy.

Otázka učiteľa, odpoveď spolužiaka, objasnenie nedorozumenia, opravná spätná väzba alebo preformulovanie, ktoré pomáha porozumeniu, môžu upriamiť pozornosť žiaka na vzťah medzi významom a jazykovou formou. Pri vyučovaní slovenského jazyka je tak mimoriadne dôležité, aby žiaci neodpovedali iba na otázky učiteľa v rámci frontálneho vyučovania, ale aby si mohli jazyk vyskúšať aj v párových a skupinových situáciách. Pri takýchto aktivitách sa pozornosť sústreďuje predovšetkým na význam a splnenie úlohy: cieľom komunikácie nie je precvičovanie jazykovej formy samo osebe, ale riešenie problému relevantného pre žiakov alebo získanie osobnej informácie.

Ústredným pojmom pri opise jazykového vývinu žiaka je medzijazyk alebo *interlanguage*. Podľa Selinkera jazyk učiaceho sa nie je iba chybnou podobou cieľového jazyka, ale samostatným, systémovo sa vyvíjajúcim jazykovým systémom, v ktorom zohrávajú úlohu vplyv prvého jazyka, spracovanie inputu v cieľovom jazyku, zovšeobecňovanie a stratégie učenia sa (Selinker, 1972). Chyby žiakov nie sú iba nedostatkami, ktoré treba opraviť, ale môžu byť aj prejavmi jazykového vývinu.

V slovenských vetách žiaka s maďarským materinským jazykom sa môže napríklad prejavíť vplyv maďarského slovosledu, logiky pripájania gramatických morfém alebo odlišného fungovania menných kategórií. Z pedagogického hľadiska nestačí tieto javy považovať iba za „nesprávne odpovede“, je potrebné porozumieť aj tomu, aké jazykové uvažovanie sa za nimi skrýva.

Pri hodnotení jazykového vývinu nestačí sledovať výlučne počet chýb. Vo výskume osvojovania si druhého jazyka sa často pracuje s trojicou ukazovateľov: presnosť, plynulosť a komplexnosť. Presnosť vyjadruje, do akej miery žiak používa jazykové formy v súlade s normou cieľového jazyka. Plynulosť poukazuje na to, do akej miery dokáže komunikovať plynulo a bez nadmerného prerušovania prejavu. Komplexnosť zasa vyjadruje, do akej miery používa rozmanité a zložitejšie jazykové prostriedky.

U začínajúcich žiakov sa tieto tri oblasti nerozvíjajú rovnakým tempom. Môže sa stať, že jeden žiak hovorí veľa, ale zatiaľ nepresne, iný zas vytvára len málo viet, tie sú však pomerne správne. Pedagogické hodnotenie musí zohľadňovať vývinový aspekt: nemá skúmať iba to, čo v jazyku žiaka ešte chýba, ale aj to, na akej úrovni už dokáže vytvárať význam.

Proces osvojovania si jazyka ovplyvňujú aj vek, motivácia, afektívne faktory, predchádzajúce jazykové skúsenosti a jazykové prostredie. Týmto faktorom sa podrobnejšie venuje nasledujúca podkapitola.

Poznanie základných pojmov osvojovania si druhého jazyka je z hľadiska vyučovania slovenského jazyka dôležité preto, že pomáha prekonať dva zjednodušujúce pohľady. Podľa prvého postačuje vyučovať slovenčinu ako cudzí jazyk prostredníctvom komunikačných hier a rečových situácií. Podľa druhého vedie k úspešnému zvládnutiu jazyka predovšetkým podrobné vyučovanie gramatických pravidiel a ich následné overovanie. Výskum osvojovania si druhého jazyka však ukazuje, že ani jeden z týchto prístupov sám osebe nestačí. V procese učenia sa musí dostať priestor zrozumiteľnému inputu, aktívnej jazykovej produkcií, interakcii, spätnej väzbe, vedomému pozorovaniu jazyka aj postupnému spracovaniu rozdielov medzi materinským a cieľovým jazykom.

Zhrnuté: osvojovanie si druhého jazyka nie je lineárny proces, nespočíva iba v učení sa pravidiel a neprebíha u všetkých žiakov rovnakým spôsobom. Jazyk žiaka je rozvíjajúci sa systém, ktorý formujú input, output, interakcia, vplyv prvého jazyka, motivácia, afektívne faktory aj sociálne prostredie. Na základe uvedeného vyučovanie slovenského jazyka v školách s vyučovacím jazykom maďarským musí

vychádzať z metodického prístupu, ktorý rovnako vážne zohľadňuje komunikáciu, uvedomovanie si jazykového systému a rozdielne východiskové jazykové podmienky žiakov.

2.2

Základné pojmy osvojovania si druhého jazyka

Osvojovanie si druhého jazyka je proces, pri ktorom si žiak okrem svojho prvého osvojeného jazyka osvojuje ďalší jazyk. Tento proces nespočíva iba v učení sa pravidiel: jazyková kompetencia žiaka sa rozvíja postupne a prechádza jednotlivými medzistupňami.

Input je jazykový materiál v cieľovom jazyku, s ktorým sa žiak stretáva, napríklad reč učiteľa, text v učebnici, vypočutý dialóg alebo digitálny obsah. **Intake** predstavuje tú časť inputu, ktorú žiak skutočne spracuje a ktorá sa môže začleniť do jeho rozvíjajúceho sa jazykového systému.

Output je vlastná jazyková produkcia žiaka: hovorenie, písanie, odpovedanie, tvorenie viet alebo akákoľvek výpoveď v cieľovom jazyku.

Jazykový rozvoj žiaka podporuje aj **interakcia**, pretože počas komunikácie musí spoločne s partnerom objasňovať a spresňovať význam, spätne sa opýtať, spresňovať a preformulovať svoje výpovede. Jazyk žiaka nie je iba chybnou podobou cieľového jazyka, ale predstavuje **medzijazykový systém**, v ktorom zohrávajú úlohu vplyv materinského jazyka, input v cieľovom jazyku, stratégie učenia sa aj zovšeobecňovanie.

Vyučovanie slovenského jazyka v školách s vyučovacím jazykom maďarským môže byť úspešné vtedy, ak zohľadňuje zrozumiteľný input, aktívnu jazykovú produkciu, interakciu, vedomé pozorovanie jazykových javov aj postupné spracovanie rozdielov medzi materinským a cieľovým jazykom.

Vek, motivácia a jazykové prostredie

Úspešnosť osvojovania si druhého jazyka ovplyvňuje viacero faktorov. Vek, motivácia a jazykové prostredie vo vzájomnej súvislosti ovplyvňujú, do akej miery, akým tempom a na akej úrovni si žiak osvojí nový jazyk. V školách s vyučovacím jazykom maďarským sú tieto tri faktory mimoriadne úzko prepojené, pretože skúsenosti žiakov so slovenským jazykom vyplývajú nielen z ich veku, ale aj z prostredia, v ktorom žijú, z rodinného zázemia a z predchádzajúcich školských skúseností.

Úloha veku

Úlohou veku sa výskum osvojovania si druhého jazyka zaoberá už dlhodobo. Vo všeobecnosti sa často tvrdí, že „deti sa učia jazyky ľahšie“. Ide o čiastočne pravdivé tvrdenie, vyžaduje si však spresnenie. Malé deti sa do jazykových situácií zapájajú prirodzenejšie, menej vedome a spravidla s menšou mierou úzkosti. Pri dostatočnom množstve a primeranej kvalite jazykového inputu sa môže mimoriadne dobre rozvíjať ich výslovnosť, intonácia a schopnosť spracovať hovorený jazyk.

Učenie sa jazyka v školskom prostredí však nie je totožné s prirodzeným a intenzívnym kontaktom s jazykovým prostredím, v ktorom sa dieťa stretáva s jazykom prostredníctvom celého komunikačného systému každodenného života. Ide o dôležitý rozdiel, pretože mnohí žiaci v školách s vyučovacím jazykom maďarským sa so slovenčinou pravidelne stretávajú iba počas niekoľkých vyučovacích hodín týždenne, a to v pedagogicky výrazne regulovaných komunikačných situáciách. Výhoda nižšieho veku sa neuplatňuje sama osebe, ale v spojení s dostatočným množstvom a primeranou kvalitou jazykového inputu, interakciou a motivujúcim prostredím.

Aj otázka kritického alebo senzitívneho obdobia si vyžaduje diferencované posúdenie. Výskumy ukazujú, že v určitých oblastiach jazyka, najmä vo výslovnosti a fonologickom spracovaní, môže skorý začiatok skutočne predstavovať výhodu. Starší žiaci však disponujú väčšími kognitívnymi, metajazykovými a učebnými a strategickými zdrojmi: dokážu vedomejšie rozpoznávať pravidlá, porovnávať ich, systematizovať a precvičovať. Nemožno preto jednoducho tvrdiť, že skorší začiatok za

každých okolností automaticky vedie k lepším výsledkom. Skorý začiatok sa stáva skutočnou výhodou vtedy, ak je dlhodobý spojený s kontinuálnou, veku primeranou, zrozumiteľnou a prakticky využiteľnou jazykovou skúsenosťou (Singleton & Ryan, 2004; Muñoz, 2006; Nikolov & Mihaljević Djigunović, 2006).

Z vekových osobitostí žiakov prvého stupňa vyplýva pri rozvíjaní ich slovenského jazyka viacero metodických dôsledkov. Pre mladšie deti je jazyk spojený predovšetkým s činnosťou, konkrétnou situáciou, obrazom, pohybom, hrou a osobnou skúsenosťou. Jazykové formy ako abstraktné gramatické kategórie pre ne len ťažko nadobúdajú význam. Vyučovanie by malo vychádzať zo situácií, v ktorých žiak rozumie, na čo daná jazyková forma slúži: na vyjadrenie žiadosti, odpovede, predstavenie sa, pomenovanie predmetov, opis vlastností, vyjadrenie činností, opis obrázkov alebo jednoduchú sociálnu interakciu.

Hravosť však neznamená, že jazykové ciele ustupujú do úzadia. Podstatou metodiky primeranej veku nie je to, aby bola vyučovacia hodina „ľahká“, ale aby žiak mohol používať jazyk v postupne budovaných situáciách, ktoré sú spojené s jasnými jazykovými cieľmi a prinášajú mu pocit úspechu. Na hodine slovenčiny na prvom stupni napríklad nestačí samotná hravá forma. Hra musí slúžiť na precvičovanie konkrétnej jazykovej funkcie, napríklad výberu z viacerých možností, kladenia otázok, pomenovania, priradovania vlastností alebo formulovania krátkych odpovedí.

Motivácia a afektívne faktory

Motivácia je ďalším významným faktorom osvojovania si druhého jazyka. Klasický sociálnopsychologický prístup nadväzujúci na práce Gardnera a Lamberta rozlišoval medzi integratívnou a inštrumentálnou motiváciou. Integratívna motivácia znamená pozitívny vzťah ku komunite používajúcej cieľový jazyk, k jej kultúre a hovoriacim, zatiaľ čo inštrumentálna motivácia sa spája skôr s praktickými cieľmi, ako ďalšie štúdium, pracovné uplatnenie, úspešné začlenenie do spoločnosti alebo splnenie požiadaviek skúšok (Gardner & Lambert, 1972).

V prípade žiakov maďarskej národnosti na Slovensku môžu byť prítomné obe motivačné dimenzie, nadobúdajú však špecifickú podobu. Užitočnosť slovenského jazyka z hľadiska ďalšieho štúdia a spoločenského uplatnenia je zrejme, emocionálny vzťah k jazyku však môžu ovplyvňovať skúsenosti so vzťahmi medzi väčšinou a menšinou, postoje v rodine, jazykové pomery v mieste bydliska aj školské skúsenosti. Motiváciu žiaka preto nemožno vysvetliť iba tým, že „vie, že slovenčinu bude potrebovať“. Uvedomenie si užitočnosti jazyka samo osebe ešte nemusí viesť k ochote hovoriť, najmä ak sa používanie slovenčiny v myslení žiaka spája s neúspechom, opravovaním alebo neistotou.

Ako východisko pri skúmaní motivácie možno využiť Dörnyeiho⁶ model L2 Motivational Self System. Podľa tohto modelu zohráva v motivácii učiť sa jazyk úlohu ideálne jazykové ja, teda to, či si žiak dokáže predstaviť seba samého ako úspešného používateľa cieľového jazyka. Významné je aj jazykové ja vyplývajúce z očakávaní a povinností: čo od žiaka očakáva rodina, škola alebo spoločnosť. Tretím faktorom je konkrétna skúsenosť s učením sa jazyka, teda to, aké skúsenosti žiak získava na vyučovaní, do akej miery vníma proces učenia ako zrozumiteľný, zvládateľný a úspešný (Dörnyei, 2005, 2009).

Tento prístup je z hľadiska vyučovania slovenského jazyka prínosný, pretože motiváciu nechápe ako nemennú danosť, ale ako faktor, ktorý možno formovať a pedagogicky ovplyvňovať. Učiteľ sa teda nestretáva s vopred daným motivačným stavom žiaka, ale sám ho spoluutvára: náročnosťou úloh, spôsobom práce s chybami, vytváraním bezpečného priestoru na hovorenie a tým, či žiak dostáva príležitosť na skutočnú, ale ešte zvládateľnú jazykovú činnosť.

V školách s vyučovacím jazykom maďarským býva vzťah k slovenskému jazyku často ambivalentný. Žiak môže súčasne vnímať dôležitosť jazyka aj ťažkosti, ktoré sú s ním spojené. Môže vedieť, že slovenčinu bude potrebovať, no zároveň sa môže obávať hovoriť, vyhýbať sa chybám alebo vnímať slovenský jazyk ako jeden zo zdrojov školského neúspechu. Táto ambivalencia sa môže

⁶ Zoltán Dörnyei (1960–2022) bol aplikovaný lingvista a psychológ maďarského pôvodu. Patril k popredným odborníkom v oblasti osvojovania si druhého jazyka, pričom sa vo svojom výskume zameriaval najmä na motiváciu pri učení sa jazykov a psychologické aspekty učenia sa druhého jazyka.

zosilňovať najmä vtedy, ak sa slovenčina v škole objavuje predovšetkým v situáciách spojených s hodnotením výkonu a žiak má málo príležitostí vyskúšať si jazyk bez tlaku, prostredníctvom krátkych jazykových jednotiek a v čiastočne pripravenej podobe.

Motivácia však nespočíva iba v tom, či žiak jazyk „má rád“. Dôležitejšou otázkou je, či si vytvára pocit vlastnej kompetentnosti: či zažíva, že niečomu dokáže porozumieť, odpovedať, vytvoriť jednoduché vety a zapojiť sa do krátkého dialógu. Opakované malé, ale skutočné úspechy môžu posilňovať jeho sebadôveru a z dlhodobého hľadiska aj motiváciu.

Ak sa žiak so slovenským jazykom stretáva v bezpečných, každodenných a pozitívnych situáciách, môže si k nemu ľahšie vytvoriť prirodzenejší vzťah. Takouto situáciou môže byť dobre pripravený dialóg, predvídateľná rutina na vyučovacej hodine, opis obrázka pomocou spoločne vytvorených vetných modelov alebo aj rolová hra, v ktorej žiak nemusí hneď hovoriť úplne samostatne, ale môže vychádzať zo známych jazykových prvkov. Ak sa však so slovenským jazykom spája predovšetkým skúšanie, opravovanie, neúspech, konflikt alebo spoločenské napätie, motivácia žiaka aj jeho ochota hovoriť môžu slabnúť. Osobitne výrazne sa to môže prejavovať v každodennom používaní jazyka mimo školy.

Úloha jazykového prostredia a školy

Množstvo a charakter slovenského jazykového inputu, ako aj predchádzajúce skúsenosti s používaním jazyka sa môžu u žiakov toho istého ročníka výrazne líšiť. Niektorí žijú v obciach s väčšinovým slovenským obyvateľstvom a pravidelne komunikujú po slovensky s priateľmi alebo príbuznými, iní vyrastajú prevažne v maďarskom jazykovom prostredí a so slovenčinou sa stretávajú takmer výlučne v škole. Rovnaké učivo preto môže – dokonca aj v rámci jednej triedy – nadväzovať na veľmi rozdielne východiskové podmienky, čo si vyžaduje metodickú diferenciáciu.

Úloha školy je preto mimoriadne významná najmä v komunitách, v ktorých majú žiaci málo prirodzených skúseností so slovenským jazykom. V takejto situácii škola nielen systematizuje už existujúce jazykové vedomosti a zručnosti, ale v mnohých prípadoch sama vytvára prvý stabilný, pravidelný a pedagogicky riadený slovenský jazykový input a pripravuje žiaka na používanie jazyka mimo školy. Takáto situácia predstavuje veľkú zodpovednosť: ak je škola jediným prostredím, v ktorom sa žiak pravidelne stretáva so slovenčinou, vyučovanie jazyka sa nemôže obmedziť výlučne na úlohy z učebnice, preklad alebo vyhľadávanie chýb. Škola musí vytvárať aj také jazykové situácie, ktoré aspoň čiastočne nahrádzajú nedostatok prirodzeného kontaktu so slovenčinou.

Možno skonštatovať, že vek, motivácia a jazykové prostredie patria medzi kľúčové faktory osvojovania si druhého jazyka, ani jeden z nich však nemožno posudzovať izolovane. Skorý začiatok nezaručuje úspešné osvojenie si jazyka, ak ho nesprievádza dostatok zrozumiteľných a prakticky využiteľných jazykových skúseností. Motivácia nemožno chápať ako vlastnosť žiaka, ale výsledkom skúseností s úspechom v triede, sociálnej atmosféry, spôsobu práce s chybami a spoločenských skúseností spojených s daným jazykom. Rozdiely v jazykovom prostredí škola nedokáže úplne odstrániť, môže ich však metodicky premysleným spôsobom zmierňovať: väčším množstvom riadených komunikačných situácií, opakovaním vetných modelov, bezpečnými príležitosťami na hovorenie a zohľadňovaním východiskových jazykových skúseností žiakov.

2.3 Typologické rozdiely medzi maďarským a slovenským jazykom

Jazyková typológia je odvetvie lingvistiky, ktoré porovnáva jazyky na základe ich štruktúrnych vlastností. V prvom rade neskúma, či sú jazyky historicky príbuzné, ale aké fonologické, morfológické, syntaktické a sémantické prostriedky používajú. Typologické porovnávanie je možné preto, že ľudské jazyky majú spoločné a vzájomne porovnateľné úrovne jazykovej organizácie. Tie sa však v jednotlivých jazykoch môžu realizovať odlišným spôsobom.

1. Hovorený jazyk sa nezaobíde bez artikulovaných hlások. Zvukový systém hovorených jazykov tvorí určitý počet hlások s konkrétnymi vlastnosťami; spravidla medzi nimi rozlišujeme samohlásky a spoluhlásky.

2. Neexistuje hovorený jazyk bez významových jazykových jednotiek vytvorených z hlások. Môžu to byť lexikálne prvky, napríklad slová pomenávajúce predmety a javy sveta, činnosti či vlastnosti, ako aj gramatické prvky, ktoré sa podieľajú na vyjadrovaní gramatických vzťahov.
3. Neexistuje jazyk bez viet alebo výpovedí s platnosťou vety, teda bez štruktúr, v ktorých sa jazykové jednotky spájajú do väčších významových celkov.
4. Neexistuje jazyk bez pravidiel alebo pravidelne sa opakujúcich vzorcov, ktoré určujú,
 - a) ktoré hlásky a hláskové spojenia sa môžu vyskytovať vedľa seba,
 - b) ktorými gramatickými prostriedkami možno vyjadrovať gramatické vzťahy,
 - c) ako sa môžu navzájom spájať slová, gramatické morfémy a vetné členy.

Jazyky sa od seba nelíšia tým, či majú hlásky, slová, vety a pravidlá, ale spôsobom, akým tieto prvky organizujú. Porovnanie maďarského a slovenského jazyka je z hľadiska vyučovania mimoriadne dôležité, pretože tieto dva jazyky sa odlišujú vo viacerých základných štruktúrnych vlastnostiach. Maďarčina patrí prevažne medzi aglutinačné jazyky, v ktorom sa gramatické významy často vyjadrujú postupným pripájaním gramatických morfémy. Slovenčina je naproti tomu flektívnym jazykom, v ktorom môže jedna koncovka súčasne vyjadrovať viacero gramatických informácií. Pre žiakov s maďarským materinským jazykom nie je tento rozdiel abstraktnou lingvistickou otázkou, ale zdrojom každodenných ťažkostí pri učení sa: ovplyvňuje osvojovanie si skloňovania podstatných mien, zhody prídavných mien, časovania slovies, väzieb aj tvorby viet.

2.3.1. Fonologická typológia

Fonologická typológia porovnáva zvukové systémy jazykov. Skúma, aký inventár samohlások a spoluhlások majú jednotlivé jazyky, aké slabikové štruktúry umožňujú, ako v nich funguje prízvuk, dĺžka hlások, intonácia a v niektorých jazykoch aj tón.

Pri porovnávaní maďarčiny a slovenčiny nie je otázka tónu podstatná, pretože ani jeden z týchto jazykov nie je tónovým jazykom. Z hľadiska vyučovania sú oveľa dôležitejšie kvalita a kvantita samohlások, tvorenie slabík, spoluhláskové skupiny, ako aj hlásky, ktoré sa v jednom jazyku vyskytujú ako samostatné fonémy, zatiaľ čo v druhom chýbajú.

Z fonologického hľadiska sa v maďarčine aj slovenčine uplatňuje dĺžka samohlások, samohláskové systémy oboch jazykov však nie sú totožné. Žiakom s maďarským materinským jazykom môže spôsobovať ťažkosti napríklad výslovnosť slovenského nelabializovaného /a/, pretože spisovné maďarské /a/ je labializované, zaokrúhlená hláska. Pre žiakov so slovenským materinským jazykom, ktorí sa učia po maďarsky, môže byť naopak osobitne náročná výslovnosť hlások *ő/ö* a *ü/ű*, pretože v slovenskom hláskovom systéme chýbajú.

Aj v štruktúre slabiky existuje medzi oboma jazykmi dôležitý rozdiel. V maďarčine tvorí jadro slabiky pravidla samohláska⁷. Medzi najjednoduchšie typy slabík patria:

- a) V: *a-u**-tó, te-**a*
- b) CV, VC: *ta**-lál, **el**-**ad*
- c) CVC: *lep**-ke, **ren**-del, la-**pát*

V slovenčine môžu byť na rozdiel od maďarčiny okrem samohlások slabikotvorné aj niektoré spoluhlásky. Funkciu jadra slabiky môžu plniť najmä /r/ a /l/: *krk*, *vlk*, *prst*, *zmrzlina*. Ich výslovnosť môže byť pre žiakov s maďarským materinským jazykom náročná, pretože v maďarčine má pri tvorení slabiky samohláska oveľa výraznejšiu úlohu. Ďalšiu ťažkosť môže pre maďarských žiakov predstavovať slovenská hláska /x/, zapisovaná písmenami *ch*. V spisovnej maďarčine /x/ nepredstavuje samostatnú fonému, preto ju žiaci často vyslovujú ako [h]: *chlapec* → *hlapec*. Pri vyučovaní je potrebné venovať osobitnú pozornosť rozlišovaniu /h/ a /ch/. Vedomé osvojenie si vyžaduje aj slovenská hláska /ʎ/, napr. *lud*, *lalia*, dvojhláska zapisovaná písmenom *ő*, napríklad *kőň*, *stől*, ako aj existencia slovenských

⁷ V = samohláska (vokál); C = spoluhláska (konsonant)

dvojhlások *ie, ia, iu*, napríklad v slovách *mlieko, biely, piatok*. Nejde iba o pravopisné osobitosti, ale o javy dôležité aj z hľadiska výslovnosti, spracovania hovoreného jazyka a rozpoznávania slov.

Žiakom s maďarským materinským jazykom môžu teda v slovenskom hláskovom systéme spôsobovať ťažkosti najmä tieto javy:

- výslovnosť slovenského nelabializovaného *a*;
- rozlišovanie hlásky /x/ zapisovanej ako *ch* od hlásky /h/;
- slabikotvorné /r/ a /l/: *krk, vlk, prst*;
- slovenské dvojhlásky: *mlieko, biely, piatok*;
- dvojhláska zapisovaná písmenom *ö*;
- výslovnosť hlásky /ŕ/;
- hláska /ä/ a neistoty súvisiace s jej pravopisom a výslovnosťou;
- niektoré spoluhláskové skupiny;
- spodobovanie spoluhlások podľa znelosti a neznelosti;
- slovenský rytmický zákon.

V týchto prípadoch možno často pozorovať vplyv hláskového systému materinského jazyka, ktorý odborná literatúra označuje ako interferenciu. Pri vyučovaní slovenského hláskového systému preto nestačí jednoduché predstavenie písmen a hlások. Žiaci potrebujú sluchové rozlišovanie, vedomé osvojovanie artikulácie, množstvo opakovania a také slová, v ktorých sa problémové hlásky vyskytujú v prirodzenom a významovo zmysluplnom kontexte (Pekarovičová, Žigová, Palcútová, Štefánik, 2005).

2.3.2 Morfológická typológia

Morfológická typológia skúma, ktorými prostriedkami jazyky vyjadrujú gramatické významy a gramatické vzťahy, napríklad číslo, pád, osoba, čas, spôsob, určitosť alebo rod.

Jazyky môžu tú istú gramatickú kategóriu vyjadrovať rôznymi spôsobmi. Dobrým príkladom je určitosť. V maďarčine je jedným z dôležitých prostriedkov jej vyjadrenia určitý člen *a/az*. V súčasnej maďarčine *a/az* funguje ako člen, z historického hľadiska však vznikol z ukazovacieho zámena. To znamená, že jeho pôvod súvisí s ukazovacím zámenom *az*, v súčasnej gramatickej funkcii ho však už neopisujeme ako ukazovacie zámeno, ale ako určitý člen. Určitosť sa v maďarčine môže prejavovať aj v časovaní slovies: pri neurčitom a určitom predmete sa používajú odlišné slovesné tvary.

V maďarskom jazyku:

Látok egy érkező buszt.

Látom az érkező buszt.

Aj v angličtine sa určitosť vyjadruje pomocou člena, systém členov však funguje inak ako v maďarčine.

V anglickom jazyku:

I can see an arriving bus.

I can see the arriving bus.

V slovenčine naproti tomu neexistuje gramatický systém členov. Určitosť alebo neurčitosť môže slovenčina v prípade potreby vyjadriť inými prostriedkami, napríklad kontextom, slovosledom, ukazovacím zámenom alebo výrazom označujúcim neurčitosť.

V slovenskom jazyku:

Vidím prichádzajúci autobus.

Vidím nejaký prichádzajúci autobus.

Vidím ten prichádzajúci autobus.

Slovenské príklady ukazujú, že slovenčina nevyjadruje určitosť povinným gramatickým prvkom. V prípade potreby môže použiť ukazovacie zámeno alebo výraz označujúci neurčitosť, napríklad *ten* alebo *nejaký*, tieto prvky však úplne nezodpovedajú systému maďarských členov *a/az* a *egy*.

Tradičná morfológická typológia rozlišuje podľa spôsobu vyjadrovania gramatických významov niekoľko základných typov jazykov: izoláčn, aglutinačné, flektívne a polysyntetické. Je však dôležité zdôrazniť, že nejde o striktné oddelené kategórie. Čisto izoláčny, čisto aglutinačný alebo čisto flektívny jazyk sa v praxi takmer nevyskytuje. Jazyky využívajú rozličné stratégie a popri dominantnom type sa môžu v rámci jedného jazyka objavovať aj riešenia typické pre iné morfológické typy.

V izolačných jazykoch sa k slovám spravidla nepripájajú gramatické morfémy vyjadrujúce gramatické kategórie. Gramatické vzťahy sa vyjadrujú skôr slovosledom, samostatnými slovami alebo časticami. Z hľadiska tejto učebnice však nie je podstatný podrobný opis izolačných jazykov, ale uvedenie si toho, že jednotlivé jazyky organizujú gramatickú informáciu rozdielnym spôsobom.

V aglutinačných⁸ jazykoch sa k slovám pripájajú gramatické morfémy, pričom každá z nich spravidla vyjadruje jeden pomerne presne vymedzený gramatický význam. Maďarčina má prevažne aglutinačný charakter:

A könyvetek az asztalra teszem. 'Dám knihy na stôl.'

könyv+ **-ek**+ **-et** = kniha + množné číslo + akuzatív

asztal+ **-ra** = stôl + gramatická morféma vyjadrujúca smerovanie

tesz+ **-em** = sloveso + slovesná prípona vyjadrujúca 1. osobu jednotného čísla a určité časovanie

Maďarčina však nie je čisto aglutinačným jazykom. Slovesné prípony môžu napríklad súčasne vyjadrovať viacero gramatických informácií. V tvare *teszem* prípona **-em** označuje zároveň 1. osobu jednotného čísla aj určité časovanie, teda časovanie slovesa s určitým predmetom. Jediná morféma tu teda vyjadruje dve gramatické kategórie. Ide už o črtu flektívneho typu. Maďarčinu je preto vhodné charakterizovať ako prevažne aglutinačný jazyk, v ktorom sa objavujú aj riešenia iného morfológického typu.

Vo flektívnych jazykoch jedna gramatická morféma často vyjadruje súčasne viacero gramatických kategórií. Slovenčina sa v tradičnej morfológickej typológii zaraďuje medzi flektívne jazyky. Koncovky slovenských podstatných a prídavných mien môžu napríklad súčasne vyjadrovať číslo, pád a gramatický rod.

Knihy sú na stole.

Knihy sú na stoloch.

Knihy položíť na stôl.

Knihy položím na stoly.

Na uvedených príkladoch možno dobre vidieť, že v slovenčine pri vyjadrovaní priestorových vzťahov spolu fungujú predložka a pád. Spojenia **na stole** a **na stoloch** vyjadrujú statickú polohu, preto po predložke **na** nasleduje lokál. Spojenia **na stôl** a **na stoly** vyjadrujú smerovanie, preto predložka **na** viaže akuzatív. V maďarčine sa naproti tomu statická poloha a smerovanie vyjadrujú odlišnými gramatickými morfémmi: *asztalon 'na stole' – asztalra 'na stol', asztalokon 'na stoloch' – asztalokra 'na stoly'*.

Flektívny charakter slovenčiny sa prejavuje aj tým, že popri koncovkách často dochádza k zmenám slovného základu. Napríklad:

žena – ženy – žien

Tvar **žien** nevzniká jednoduchým pripojením koncovky, mení sa pri ňom aj slovný základ. Pre žiakov s maďarským materinským jazykom to môže byť mimoriadne náročné, pretože v maďarčine často očakávajú transparentnejšie reťazenie gramatických morfémy.

Rozpoznanie morfológických rozdielov je dôležité preto, že časť chýb žiakov nevzniká z nepozornosti, ale z prenášania aglutinačného spôsobu organizácie maďarčiny do flektívneho systému slovenčiny. Pedagogické dôsledky týchto rozdielov rozoberá podkapitola 2.3.4.

2.3.3. Syntaktická typológia

Syntaktická typológia skúma, akým spôsobom jazyky usporadúvajú zložky vety a ktorými štruktúrnymi prostriedkami vyjadrujú vzťahy medzi vetnými členmi. Jedným z najznámejších kritérií slovoslednej typológie je poradie podmetu, slovesného prísudku a predmetu v neutrálnej vete. V medzinárodnej odbornej literatúre sa zvyčajne používajú označenia: **S** = podmet, **V** = slovesný prísudok, **O** = predmet. Je však dôležité zdôrazniť, že **O** v tomto označení neznamená „iný vetný člen“, ale

⁸ Slová *aglutinačný* a *glutén* majú spoločný latinský pôvod. Latinské *glūten* znamená „lepidlo, glej“ a *agglūtīnāre* „zlepiť, spojiť lepením“. Označenie aglutinačných jazykov poukazuje na to, že gramatické prvky sa akoby „prilepujú“ k slovnému základu a jeden k druhému.

predovšetkým predmet. Slovosled príslovkových určení, predložkových konštrukcií a ďalších rozvíjajúcich vetných členov predstavuje osobitnú otázku.

Typologická klasifikácia spravidla vychádza zo základného slovosledu neutrálnych oznamovacích viet s predmetom. Na tomto základe sa najčastejšie uvádzajú tieto základné slovosledné typy:

SOV = podmet – predmet – sloveso

napríklad v maďarčine: *János almát eszik.* 'Ján jablko je.'

SVO = podmet – sloveso – predmet

napríklad v angličtine: *John eats apples.*

v maďarčine: *János eszi az almát.* (nejde o neutrálnu vetu)

v slovenčine: *Ján je jablko.* (neutrálna veta)

VSO = sloveso – podmet – predmet

napríklad v írčine: *Itheann Seán úll.* 'Ján je jablko.'

Například v maďarčine: *Eszi János az almát.* (nejde o neutrálnu vetu)

Medzi najčastejšie základné slovosledné typy patria SOV a SVO, zatiaľ čo VSO je zriedkavejší. Ďalšie možné poradia, napríklad VOS, OVS a OSV, sa vyskytujú podstatne menej často. Takáto typologická klasifikácia však predstavuje iba východisko. Nie každý jazyk možno jednoducho charakterizovať jediným základným slovosledným typom, najmä ak slovosled zohráva významnú úlohu pri vyjadrovaní informačnej štruktúry vety.

Porovnanie maďarčiny a slovenčiny je z tohto hľadiska mimoriadne poučné. V slovenčine je kanonickým slovosledom neutrálnej oznamovacej vety s predmetom poradie SVO (podmet – sloveso – predmet). Ale v oboch jazykoch je možný pomerne voľný slovosled, táto voľnosť však neznamená ľubovoľnosť. V maďarčine slovosled úzko súvisí s topikovo-fokusovou⁹ štruktúrou, teda s tým, o čom sa hovorí a ktorý prvok vety nadobúda zvýraznenú informačnú funkciu. Informačná štruktúra je dôležitá aj v slovenčine, jednotlivé slovosledné varianty sa však s gramatickou, štylistickou a komunikačnou organizáciou vety spájajú odlišným spôsobom.

V maďarčine môžu byť napríklad všetky nasledujúce vety gramaticky správne, nemajú však rovnakú komunikačnú hodnotu:

Péter könyvet olvas. 'Péter knihu číta'

Možno ju interpretovať ako neutrálnu vetu, napríklad ako odpoveď na otázku: *Mit csinál Péter?* „Čo robí Péter?“

Péter olvassa a könyvet. 'Péter číta knihu.'

Ide o konštrukciu s určitým predmetom, v ktorej hovoriaci odkazuje na konkrétnu, známu knihu; môže byť odpoveďou na otázku: *Ki olvassa a könyvet?* „Kto číta knihu?“

A könyvet Péter olvassa. 'Knihu Péter číta.'

Veta zdôrazňuje, že knihu číta Péter, a nie niekto iný; môže byť odpoveďou na otázku: *A könyvet ki olvassa?* „Kto číta knihu?“

Péter a könyvet olvassa. 'Péter číta tú knihu.'

Vo fókuse je kniha: Péter nečíta nič iné, ale práve knihu; veta môže byť odpoveďou na otázku: *Mit olvas Péter?* „Čo číta Péter?“

V týchto príkladoch nejde jednoducho o to, či má maďarčina slovosled „SOV“ alebo „SVO“. Slovosled sa podieľa na spresňovaní významu vety a na informačnom zvýraznení jednotlivých jej prvkov.

V slovenčine má neutrálna oznamovacia veta s predmetom spravidla charakter SVO:

Péter číta knihu.

⁹ **Topik** je štruktúrna a významová zložka vety, ktorá slúži ako východisko výpovede, určuje, o čom sa vo výpovedi hovorí, a spravidla nesie známu informáciu, teda informáciu danú kontextom alebo všeobecnými znalosťami.

Fokus je štruktúrna a významová zložka vety, ktorá nesie najdôležitejšiu, novú alebo osobitne zvýraznenú informáciu výpovede. Spravidla sa s ním spája hlavný vetný prívok a určitý sémantický významový navyše, často kontrastívneho, vylučovacieho alebo identifikačného charakteru.

Slovosled v slovenčine sa však môže tiež meniť, najmä ak chce hovoriaci informačne zvýrazniť iný prvok:

Knihu číta Peter.

„Knihu číta Péter, nie niekto iný.“ *Kto číta knihu?*

Peter knihu číta.

„Péter tú knihu číta.“/„Peter knihu číta.“ *Čo robí Peter s knihou?*

Slovenské príklady ukazujú, že ani tu slovosled nepredstavuje iba gramatické poradie prvkov, ale súvisí s komunikačnou organizáciou vety, vetným prízvukom, kontrastom a typom vety. Maďarské a slovenské fokusové štruktúry však nemožno automaticky stotožňovať. To, čo sa v maďarčine prirodzene vyjadruje osobitnou fokusovou pozíciou, sa v slovenčine často vyjadruje iným slovosledom, prízvukom alebo pomocou kontextu.

Dobre to ilustrujú nasledujúce dvojice otázok a odpovedí:

Mit csinál Péter?

Péter könyvet olvas.

Čo robí Peter?

Peter číta knihu.

V tejto dvojici sa v oboch jazykoch komunikuje činnosť a jej predmet. V maďarčine je prirodzená konštrukcia ***Péter könyvet olvas*** (SOV), v ktorej neurčitý predmet stojí pred slovesom. V slovenčine je, naopak, ako neutrálna odpoveď prirodzenejšia veta ***Peter číta knihu*** (SVO).

Iná situácia nastáva, ak sa otázka zameriava na to, kto knihu číta:

Ki olvassa a könyvet?

Péter olvassa a könyvet.

Kto číta knihu?

Knihu číta Peter.

alebo v neutrálnejšom kontexte: ***Peter číta knihu.***

V slovenčine je ***Knihu číta Peter*** slovosledom, ktorý môže výraznejšie zvýrazniť prvok *Peter* umiestnený na konci vety. V maďarčine sa, naopak, fokus nachádza v pozícii bezprostredne pred slovesom: ***Péter olvassa a könyvet***, prípadne pri výraznejšom kontraste: ***A könyvet Péter olvassa.***

Z toho vyplýva pre žiakov s maďarským materinským jazykom viacero pedagogických dôsledkov. Po prvé, slovenské vety nestačí vytvárať doslovne podľa maďarských slovosledných vzorcov. Po druhé, slovosled sa nemá vyučovať iba ako gramatické pravidlo, ale v spojení s komunikačnými situáciami a so štruktúrami otázka – odpoveď. Po tretie, žiaci by mali nadobudnúť skúsenosť, že z tých istých slov možno vytvoriť viacero viet, tie však nemusia mať vždy rovnaký význam ani nemusia byť prirodzené v rovnakých komunikačných situáciách.

Jedným z najúčinnějších spôsobov vyučovania slovosledu je

vedomé precvičovanie dvojíc otázka – odpoveď. Žiaci sa nemajú naučiť iba to, kam sa v slovenskej vete umiestňuje podmet, sloveso alebo predmet, ale aj to, na akú otázku daná veta odpovedá. Napríklad:

Čo robí Peter?

Peter číta knihu.

Čo číta Peter?

Peter číta knihu./Peter číta rozprávku.

Kto číta knihu?

Knihu číta Peter./Peter číta knihu.

Číta Peter knihu?

Ano, Peter číta knihu./Nie, Peter nečíta knihu.

Takéto cvičenia pomáhajú žiakovi, aby sa neučil izolované vety, ale aby si spájal vetné štruktúry s konkrétnymi komunikačnými situáciami. Pri vyučovaní slovenského jazyka je to mimoriadne dôležité, pretože medzi maďarským a slovenským slovosledom existujú nielen formálne rozdiely, ale aj rozdiely v informačnej štruktúre.

Fonologické, morfológické a syntaktické rozdiely nie sú iba rozdielmi na úrovni lingvistického opisu: priamo ovplyvňujú rozvoj slovenského jazyka u žiakov s maďarským materinským jazykom aj metodické plánovanie vyučovania. Tieto dôsledky sumarizuje nasledujúca podkapitola.

Najdôležitejšie typologické rozdiely medzi maďarským a slovenským jazykom

Pri učení sa slovenského jazyka majú pre žiakov s maďarským materinským jazykom osobitný pedagogický význam najmä tieto typologické rozdiely:

1. rozdiely v hláskovom systéme, napríklad slovenské /ch/, /t/, dvojhlásky a slabikotvorné spoluhlásky;
2. rozdiel medzi aglutinačným charakterom maďarčiny a flektívnym charakterom slovenčiny;
3. systém gramatických rodov v slovenčine;
4. odlišný vzťah medzi pádmi a predložkami;
5. odlišné fungovanie slovosledu a informačnej štruktúry v maďarčine a slovenčine.

2.3.4 Dôsledky typologických rozdielov medzi maďarčinou a slovenčinou pri učení sa jazyka

Typologické rozdiely opísané v predchádzajúcich podkapitolách sa pri učení sa jazyka neprejavujú ako abstraktné lingvistické problémy, ale ako konkrétne ťažkosti žiakov. Žiak s maďarským materinským jazykom sa pri osvojovaní slovenčiny stretáva s jazykovým systémom, ktorý na viacerých úrovniach organizuje gramatickú informáciu odlišne od materinského jazyka žiaka. Osobitne výrazne sa to prejavuje pri skloňovaní podstatných mien, v systéme gramatických rodov, vo vzťahu medzi predložkami a pádmi, v slovoslede a pri vyjadrovaní slovesných významov.

V maďarčine možno poradiť a funkciu gramatických morfém v mnohých prípadoch dobre rozlíšiť, zatiaľ čo v slovenčine môže jedna koncovka súčasne vyjadrovať viacero gramatických informácií. Pri vyučovaní slovenčiny preto nestačí a ani nie je vhodné vyučovať iba izolované koncovky alebo pravidlá; žiaci si musia postupne osvojiť aj to, že slovenské slovné tvary súvisia so skloňovacími vzormi, gramatickým rodom, pádom a syntaktickou funkciou slova vo vete.

maďarsky	slovensky
ház-ban	v dome
ház-ak-ban	v domoch

V maďarskom tvare *ház-ak-ban* sa množné číslo a priestorový vzťah vyjadrujú samostatnými gramatickými morfémmi. V slovenskom tvare *v domoch* je naproti tomu koncovka súčasne spätá s pádom, číslom a skloňovacím typom podstatného mena. Tento rozdiel vysvetľuje, prečo slovenské skloňovanie podstatných mien nemožno vyučovať iba ako jednoduchý súbor „pádových koncoviek“.

Pri vyučovaní podstatných mien je potrebné postupne si osvojovať skloňovacie vzory, resp. paradigmatické skupiny, napríklad *chlap, žena, mesto, srdce*. Učiteľ by mal vedome pracovať s opakujúcimi sa formálnymi vzorcami. Žiak by mal postupne pochopiť, že slovenské slová nadobúdajú v rôznych syntaktických funkciách odlišné tvary.

Pri vyučovaní gramatického rodu a zhody netreba vychádzať z vysvetľovania abstraktných kategórií. Podstatné mená je vhodné od začiatku prezentovať v opakujúcich sa spojeniach s prídavným menom a vo vetných modeloch – napríklad *nový stôl, dobrá žena, malé mesto* –, aby si žiaci osvojovali vzorce zhody ako súčasť slovej zásoby.

Na prvom stupni možno na tento účel využívať vizuálne označenia, opakujúce sa vetné modely, krátke dialógy a riadené cvičenia. Cieľom nie je abstraktné pomenovanie gramatických rodov, ale pravidelné používanie tvarov, ktoré sa s nimi spájajú.

V maďarskom a slovenskom jazyku je dôležitým typologickým rozdielom aj **slovesný vid**. V systéme slovenských sloves zohráva základnú úlohu to, či sa dej vyjadruje ako prebiehajúci, opakovaný alebo neukončený, alebo ako ukončený dej smerujúci k výsledku. Aj maďarčina dokáže tieto významové rozdiely vyjadriť, nevytvára však povinný systém organizovaný do vidových dvojíc.

Žiak s maďarským materinským jazykom napríklad vníma rozdiel medzi vetami *Írom a leckémet 'Píšem svoju domácu úlohu'* a *Megírom a leckémet 'Napíšem svoju domácu úlohu'*, spravidla si tento rozdiel neuvedomuje ako kategóriu slovesného vidu, v slovenčine sa často prejavuje vo vidových dvojiciach: *písať – napísať*, *čítať – prečítať*, *robiť – urobiť*.

Slovenské vidové dvojice tvoria samostatné lexikálne jednotky a v rámci toho istého významového okruhu vyjadrujú odlišný pohľad na priebeh deja. Vzťah medzi nedokonavým a dokonavým slovesom pritom nevzniká vždy jednoduchým pridaním predpony; napríklad *prepísať* – *prepisovať*.

Z metodického hľadiska je preto vhodné slovenské slovesá, pokiaľ je to možné, vyučovať v rámci vidových dvojíc a v krátkych, významovo zrozumiteľných situáciách:

písať – napísať

čítať – prečítať

robiť – urobiť

kupovať – kúpiť

prepísať – prepisovať

Žiak sa nemá naučiť dve slová s podobným významom, ale má pochopiť, že členy slovesnej dvojice zobrazujú dej odlišným spôsobom. Otázky – *Čo robí teraz? Čo dokončil? Čo je už hotové?* – prepájajú jazykovú formu s významom.

Poznanie typologických rozdielov neznamená, že sa žiaci majú učiť lingvistické systémy. Učiteľovi poskytuje potrebné odborné zázemie ktoré mu umožňuje rozpoznať vplyv vzorcov materinského jazyka a problematické štruktúry vyučovať postupne, pomocou množstva príkladov, riadeného precvičovania a kontrastívneho vysvetľovania.

2.4 Psycholingvistické a metodické dôsledky morfologickej komplexnosti

V diskusiách o vyučovaní slovenského jazyka sa často objavuje argument, že žiaci škôl s vyučovacím jazykom maďarským sa učia angličtinu pomerne úspešne, a preto by aj pri vyučovaní slovenčiny stačilo používať rovnaké komunikačné metódy. Tento argument však nezohľadňuje zásadný rozdiel v štruktúre oboch jazykov. Angličtina a slovenčina nemajú rovnakú typologickú charakteristiku, preto nie sú rovnaké ani podmienky používania jazyka na začiatočnickej úrovni.

Komunikačné vyučovanie jazykov sa stalo významným smerom v druhej polovici 20. storočia, najmä od 70. rokov. Jeho vznik úzko súvisel s premenami britskej tradície jazykového vzdelávania a s modernizáciou vyučovania angličtiny ako cudzieho jazyka. Jedným zo zásadných poznatkov komunikačného prístupu bolo, že ovládanie jazyka sa neobmedzuje na znalosť gramatických pravidiel: žiak musí byť schopný používať jazyk v reálnych alebo realistických komunikačných situáciách (Richards & Rodgers, 2014).

Tento základný princíp platí aj pri vyučovaní slovenského jazyka. Komunikačný prístup však nepredstavuje súbor metodických postupov, ktoré možno uplatňovať rovnakým spôsobom pri vyučovaní každého jazyka. Podmienky komunikácie sú čiastočne determinované samotnou štruktúrou osvojovaného jazyka, a preto môžu jednotlivé jazyky už na začiatočnickej úrovni vyžadovať rozdielnu mieru a odlišný charakter gramatickej podpory. Komunikačné modely a metódy vytvorené pri vyučovaní angličtiny nemožno bez úprav preniesť do vyučovania slovenského jazyka. Súčasná angličtina nie je čisto izolačným jazykom, ale skôr výrazne analytickým¹⁰ a málo flektívnym indoeurópskym jazykom. To znamená, že pri vyjadrovaní gramatických vzťahov zohrávajú významnú úlohu slovesá, pomocné slovesá, predložky a ďalšie samostatné funkčné slová, zatiaľ čo skloňovanie menných slov a časovanie sloves sú podstatne obmedzenejšie ako v slovenčine (Haspelmath & Sims, 2010).

¹⁰ **Analytický jazyk** je jazyk (z gréckeho *analysis* = rozklad), ktorý gramatické vzťahy, napríklad čas, spôsob, prívlastňovanie alebo vzťah k predmetu, vyjadruje prevažne pomocou samostatných funkčných slov, napríklad predložiek a pomocných sloves, a slovosledu, nie pripájaním gramatických morfém k slovnému základu. Jeho protikladom je **syntetický jazyk** (z gréckeho *synthesis* = skladanie, spájanie), ktorý gramatické vzťahy a významové odtenie vo väčšej miere vyjadruje pomocou gramatických morfém pripájaných k slovnému základu, a nie samostatnými pomocnými slovami.

Žiak tak môže pri používaní angličtiny na začiatocnej úrovni v mnohých prípadoch vytvárať jednoduché a zrozumiteľné výpovede už s obmedzenou slovnou zásobou a s pomerne malým množstvom morfológických znalostí. V slovenčine si naproti tomu už vytvorenie jednoduchej vety vyžaduje viacero morfológických rozhodnutí. Žiak sarozhoduje nielen o tom, ktoré slovo chce použiť, ale aj o tom, v akom tvare sa má dané slovo vo vete objaviť: aký gramatický rod má podstatné meno, aký pád vyžaduje sloveso alebo predložka, ako treba prispôbiť tvar prídavného mena či zámena a aký slovesný tvar zodpovedá významu vety.

Rozdiel teda nespočíva v tom, že angličtinu možno vyučovať komunikačne, zatiaľ čo slovenčinu nie, ale v tom, že komunikačné používanie slovenčiny treba už na začiatocnej úrovni výraznejšie podporovať morfológickými vzorcami, cvičeniami zameranými na zhodu a premyslene budovanými vetnými rámcami.

Rozdiely medzi oboma jazykmi možno zhrnúť nasledujúcim spôsobom:

Tabuľka 2

Charakteristika	Komunikačné vyučovanie angličtiny na začiatocnej úrovni	Komunikačné vyučovanie slovanských jazykov s bohatou morfológiou
Úloha gramatiky v začiatocnej fáze	Komunikáciu možno na začiatocnej úrovni rozvíjať aj s pomerne malým množstvom morfológických znalostí; slovná zásoba a základný slovosled sa dajú pomerne rýchlo využívať v komunikácii.	Sklňovanie a časovanie, zhoda a vzťahy medzi pádom a predložkou sú dôležité už pri tvorbe jednoduchých viet.
Dôsledky chýb	Zrozumiteľná komunikácia je často možná aj napriek viacerým chybám typickým pre začiatocníkov, pretože morfológické chyby nemusia výraznejšie narušiť základný význam vety.	Nesprávne zvolený pád, gramatický rod alebo chybná zhoda môžu ľahko narušiť zrozumiteľnosť alebo prirodzenosť výpovede.
Vnímanie pokroku	Žiak môže už pomerne skoro zažiť, že dokáže komunikovať aj s malou slovnou zásobou a pomocou jednoduchých štruktúr.	Počiatkový pokrok sa môže javiť ako pomalší, pretože na tvorbu použiteľných viet je potrebné automatizovať väčšie množstvo morfológických rozhodnutí.
Úloha učiteľa	Učiteľ často vystupuje ako facilitátor, komunikačný partner a ten, kto žiaka povzbudzuje.	Popri podpore komunikácie má učiteľ výraznejšiu úlohu aj pri vysvetľovaní, systematizovaní a uvedomovaní si jazykových vzorcov.

Metodické skúsenosti s vyučovaním poľštiny a češtiny ako cudzích jazykov takisto poukazujú na to, že v slovanských jazykoch s bohatou morfológiou nie sú komunikačné ťažkosti spôsobené iba nedostatočnou slovnou zásobou (Małolepsza & Szymkiewicz, 2010; Piotrowska-Rola & Porębska, 2023; Stempel et al., 2010). Žiak často prestane hovoriť nie preto, že nemá čo povedať alebo nepozná potrebné slovo, ale pre neistotu pri tvorbe správnych tvarov: obáva sa, že použije nesprávny pád, gramatický rod alebo nesprávnu zhodu, a tak bude jeho výpoveď chybná alebo ťažko zrozumiteľná.

V jazykoch s bohatou morfológiou nestačí predpokladať, že žiak si fungovanie jednotlivých tvarov osvojí intuitívne iba prostredníctvom komunikácie. Pri tvorbe vety musí súčasne venovať pozornosť viacerým javom (ako sme už uviedli vyššie): rodu, číslu a pádu podstatného mena, väzbe slovesa alebo predložky, ako aj zhode prídavného mena a zámena. Začiatocník spravidla nedokáže tieto rozdiely pri úlohách zameraných na význam samostatne rozpoznať a usporiadať do systému; preto je potrebné vedomé zameranie pozornosti na jazykovú formu a riadené precvičovanie (DeKeyser, 2003).

Komunikácia a vedomé zameranie pozornosti na jazykovú formu sa navzájom nevylučujú. Za dôležité východisko tu považujeme **vyučovanie zamerané na jazykovú formu** (*form-focused instruction*), ktoré sa v odbornej literatúre o vyučovaní druhého a cudzieho jazyka používa ako súhrnné

označenie pedagogických postupov zameriavajúcich pozornosť žiakov na formálne vlastnosti jazyka bez toho, aby sa komunikačný cieľ používania jazyka dostal do úzadia.

Jedným z významných prístupov v rámci tohto konceptu je **Focus on Form – zameranie pozornosti na jazykovú formu**, ktorý opísal Michael Long. Jeho podstata spočíva v tom, že učenie prebieha predovšetkým prostredníctvom komunikačných činností zameraných na význam, pozornosť žiakov sa však v prípade potreby krátko a cielené upriami na konkrétnu jazykovú formu (Long, 1991; Long & Robinson, 1998). Jazyková forma teda nevystupuje samostatne ako izolovaný gramatický obsah, ale dostáva sa do centra pozornosti vtedy, keď je potrebná na presnejšie porozumenie alebo jazykovú produkciu. Komunikácia tak zostáva prvoradá, žiak však nezostáva bez podpory pri problémoch so skloňovaním a časovaním, zhodou či používaním pádov

Pri interpretácii tohto javu poskytuje oporu aj **teória kognitívneho zaťaženia** (*cognitive load theory*). Podľa nej je efektívnosť učenia výrazne ovplyvnená tým, akú záťaž kladie úloha na pracovnú pamäť s obmedzenou kapacitou (Sweller, 1988). Pri produkcii reči v jazykoch s komplexnou morfológiou môže výber správnej pádovej koncovky a zabezpečenie zhody vyžadovať značné kognitívne zdroje a negatívne ovplyvniť plynulosť prejavu. Žiak nedokáže venovať rovnakú mieru pozornosti významu aj zložitej forme súčasne; kapacita pracovnej pamäti sa rozdeľuje medzi uchovávanie a spracovanie informácií (Barrouillet & Camos, 2007). Ak výber a zosúladenie morfológických tvarov trvá príliš dlho, informácie potrebné na produkciu výpovede sa môžu z pracovnej pamäti vytrátiť skôr, než ich žiak dokáže vysloviť (Skahan, 1998; Segalowitz, 2010).

Výskum variantnosti morfológických paradigiem v češtine takisto naznačuje, že výber morfológického tvaru môže vyvolávať neistotu aj u rodených hovoriacich. Bermel a kol. v produkčných úlohách s rodenými hovoriacimi češtiny skúmali paradigmatické bunky, v ktorých je pre tú istú gramatickú funkciu k dispozícii viacero používaných tvarov (*overabundance*), ako aj bunky, v ktorých nie je ustálený jednoznačný a všeobecne používaný tvar (*defectivity*). Ich výsledky ukázali, že najmä v druhom prípade sa neistota výrazne zvyšovala: hovoriaci vytvárali väčšie množstvo rôznych tvarov, častejšie volili inú lexému alebo preformulovanie výpovede a v niektorých prípadoch sa problematickému tvaru vyhli (Bermel et al., 2024). Tento poznatok možno na vyučovanie slovenčiny ako druhého jazyka prenášať iba opatrne, dobre však ukazuje, že spracovanie bohatých flektívnych paradigiem nie je iba otázkou znalosti pravidiel.

Na ďalší dôležitý aspekt spracovania druhého jazyka poukazuje **Competition Model**, ktorý vypracovali Bates a MacWhinney. Podľa tohto modelu pri jazykovom spracovaní spoločne pôsobia rôzne jazykové signály (*cues*), napríklad slovosled, pádové označenie, zhoda alebo sémantické vlastnosti slov, ktoré pomáhajú pri interpretácii vety. Pri učení sa druhého jazyka má žiak spočiatku tendenciu prenášať do L2 spracovacie vzorce vytvorené v materinskom jazyku, ako aj váhu, ktorú v ňom jednotlivým jazykovým signálom pripisuje. Ak však cieľový jazyk vyjadruje tie isté gramatické vzťahy pomocou iných formálnych signálov alebo ich odlišnej kombinácie, žiak musí tieto stratégie spracovania postupne prestavať (MacWhinney, 1987, 1992).

Tento rozdiel možno obzvlášť dobre pozorovať v takých slovenských konštrukciách, pri ktorých je na vytvorenie správnej vety potrebné súčasne zohľadniť viacero morfológických signálov. Nasledujúci príklad ilustruje, aké navzájom súvisiace procesy spracovania môže od žiaka s maďarským materinským jazykom vyžadovať vytvorenie jednoduchšej mennej konštrukcie:

Vidím tvoju novú knihu.

Tento proces možno ilustrovať na nasledujúcej vete:

Vidím tvoju novú knihu.

Kým pri anglickej vete *I see your new book* sa hovoriaci po výbere slov môže oprieť o základnú slovoslednú schému, pri vytváraní slovenskej vety musí žiak v pracovnej pamäti vykonať viacero navzájom súvisiacich operácií:

1. Výber slov: vyberie lexikálne jednotky (*vidieť, tvoj, nový, kniha*).

2. Rozpoznanie väzby: vie, že sloveso *vidieť* sa viaže s akuzatívom.

3. Určenie gramatického rodu: uvedomí si, že *kniha* je podstatné meno ženského rodu. Pracovná pamäť musí túto gramatickú vlastnosť podstatného mena udržiavať, kým sa jej prispôsobuje tvar zámena a prídavného mena (Baddeley, 1992).

4. Morfológická zhoda a tvorba príslušných tvarov:

- a) privlastňovacie zámeno použije v akuzatívě ženského rodu: *tvoja* → *tvoju*;
- b) prídavné meno použije v akuzatívě ženského rodu: *nová* → *novú*;
- c) podstatné meno použije v akuzatívě: *kniha* → *knihu*.

Problém môže ďalej zvyšovať aj skutočnosť, že žiaci majú tendenciu prenášať z prvého jazyka to, ktoré jazykové znaky považujú pri spracovaní za hlavné oporné body (Odlín, 1989; Jarvis & Pavlenko, 2008). Pri maďarčine ako L1 nemusia svoju pozornosť zameriavať na tie isté znaky, ktoré sú rozhodujúce v štruktúre slovenčiny. Výskumy plynulosti v druhom jazyku poukazujú na to, že ak sa vybavovanie jazykových foriem a výber správneho tvaru neautomatizujú, produkcia reči sa môže spomaliť alebo sa môže stať prerušovanou (Segalowitz, 2010).

V jedinom mennom spojení sa môže spájať viacero morfológických premenných – rod, číslo, pád a pri podstatných menách mužského rodu aj životnosť a neživotnosť. Pre žiaka s maďarským materinským jazykom je to nezvyčajné, pretože maďarská akuzatívna morféma nezávisí od rodu podstatného mena a ostatné prvky spojenia sa s podstatným menom nemusia zhodovať. Ak sa učivo pokúša súčasne zaviesť tvary ženského rodu, mužského životného a neživotného rodu aj stredného rodu, úloha môže ľahko viesť ku kognitívnemu preťaženiu.

Z toho nevyplýva, že by sa malo rezignovať na správnosť, ale že ju treba budovať postupne. Efektívnejšie je, ak učiteľ najprv vyberie jeden frekventovaný vzorec a precvičuje ho vo viacerých funkčných konštrukciách, napríklad zmenu *-a* → *-u* pri podstatných menách ženského rodu: *kniha* – *knihu*, *škola* – *školu*, *taška* – *tašku*, až neskôr zavedie ďalšie typy, napríklad neživotné podstatné mená mužského rodu, ktorých tvar v akuzatívě je spravidla zhodný s nominatívom.

Morfologická komplexnosť neznamena, že slovenčinu treba vyučovať menej komunikačne. Znamená skôr to, že komunikáciu treba vo väčšej miere podporovať vopred pripravenými jazykovými štruktúrami. Žiaci potrebujú vetné rámce, opakujúce sa vzorce a krátke dialógy, v ktorých sa gramatická forma nevyskytuje izolovane, ale spája sa s konkrétnym komunikačným zámerom.

3. Pojem komunikačného vyučovania jazykov

Pojem komunikačného vyučovania jazykov možno presne pochopiť iba vtedy, ak najprv stručne predstavíme starší prístup k vyučovaniu jazykov orientovaný na gramatiku a jazykovú formu, voči ktorému komunikačný prístup priniesol zmenu v chápaní jazyka aj v metodike jeho vyučovania.

Počas značnej časti 20. storočia stálo v centre vyučovania jazykov predovšetkým poznávanie a osvojovanie si jazykového systému. Žiak sa mal najprv naučiť hláskový systém, slovnú zásobu, gramatické pravidlá, morfológické tvary a vetné štruktúry a na tomto základe si následne vybudovať funkčnú a prakticky využiteľnú znalosť jazyka. Tento prístup vychádzal z predpokladu, že základom ovládania jazyka je presná znalosť jazykových foriem a ich správne používanie (Richards & Rodgers, 2014).

Gramatickým orientovaným prístupom teda rozumieme spôsob vyučovania jazyka, ktorý vychádza z jazykových, predovšetkým gramatických foriem. V centre pozornosti tejto metódy stojí najmä otázka, ako tieto prvky spájať tak, aby vznikali gramaticky správne vety. Vyučovanie preto často vychádzalo z vysvetľovania pravidiel, systematizácie paradigiem, cvičení zameraných na tvorbu viet, prekladu a opravy chýb.

Tento prístup mal nepochybné významnú úlohu pri rozvíjaní jazykovej správnosti, postupne sa však čoraz zreteľnejšie ukazovali aj jeho obmedzenia. Žiaci si v mnohých prípadoch dokázali vybaviť gramatické pravidlá, analyzovať vety alebo vyriešiť písomné cvičenia, mali však ťažkosti v situáciách, v ktorých mali jazyk používať spontánne, v interakcii s inými a na dosiahnutie konkrétneho komunikačného cieľa. Inými slovami, znalosť pravidiel sa nie vždy premieňala na prakticky využiteľnú znalosť jazyka (Widdowson, 1978).

Na základe tohto poznania sa postupne presadzoval jazykovopedagogický prístup, ktorý popri osvojovaní si jazykových foriem kládol do popredia komunikačnú funkciu jazyka. Koncepcia komunikačného vyučovania jazykov nevznikla odmietnutím vyučovania gramatiky, ale z poznania, že gramatické vedomosti nadobúdajú skutočnú pedagogickú hodnotu až vtedy, keď ich žiak dokáže využívať pri vytváraní významu, v interakcii a pri dosahovaní reálnych komunikačných cieľov (Hymes, 1972).

V súčasnosti patrí komunikačné vyučovanie jazykov medzi najčastejšie uvádzané, ale zároveň aj najčastejšie zjednodušované pojmy modernej jazykovej pedagogiky. Prívlastok „komunikačný“ sa vo vyučovaní jazykov často používa ako všeobecná metodická požiadavka. Sotva nájdeme učebné osnovy, učebnicu či pedagogický program považovaný za moderný, ktorý by sa v nejakej podobe neodvolával na komunikačné zameranie. S týmto pojmom však treba narábať opatrne. Samotné odvolávanie sa na komunikačné vyučovanie jazykov nestačí. Ak za ním nestojí jasná jazykovoteoretická, jazykovopedagogická a didaktická koncepcia organizácie učenia, prívlastok „komunikačný“ zostáva iba moderne znejúcim označením. Časté používanie pojmu totiž ešte nemusí znamenať jeho presné pochopenie. Práve naopak: čím viac sa komunikačné vyučovanie jazykov stáva samozrejým heslom, tým väčšie je riziko, že sa jeho obsah rozostrie. Aj preto sa s ním spája viacero mylných predstáv (Richards, 2006; Richards & Rodgers, 2014).

Preto na začiatku tejto kapitoly trochu netradične najprv objasníme, **čo komunikačné vyučovanie jazykov nie je**.

1. mýtus: Komunikačné vyučovanie jazykov je jednoducho vyučovanie založené na rozhovore.

Jedným z najčastejších nedorozumení je predstava, že podstatou komunikačného vyučovania jazykov je to, aby žiaci na hodine veľa hovorili. Hovorenie je skutočne dôležitou súčasťou komunikačne orientovanej jazykovej hodiny, samotné množstvo hovoreného prejavu však ešte nerobí z určitej činnosti komunikačnú aktivitu.

Mechanické čítanie dialógu, opakovanie vopred naučených viet alebo otázky a odpovede bez skutočného obsahu nemusia predstavovať reálnu komunikáciu. V komunikačnej aktivite musia žiaci sprostredkovať určitý význam: pýtajú si alebo poskytujú informácie, rozhodujú sa, riešia problém, vyjadrujú názor, dopĺňajú chýbajúce informácie alebo spoločne vytvárajú význam.

Komunikačné vyučovanie jazykov teda neznamená iba „nechať žiakov hovoriť“, ale vytvárať také učebné situácie, v ktorých má používanie jazyka reálny alebo aspoň pedagogicky autentický cieľ, pretože každá skutočná komunikácia je spätá s určitou funkciou (Littlewood, 1981; Richards, 2006).

2. mýtus: Komunikačné vyučovanie jazykov odmieta gramatiku

Dalším častým mýtom je predstava, že v komunikačnom vyučovaní jazykov nie je miesto na vysvetľovanie gramatiky, vyučovanie pravidiel ani vedomé upriamovanie pozornosti na jazykovú formu. Ide o mimoriadne škodlivé zjednodušenie. Komunikačný prístup neznamená opustenie gramatiky, ale jej funkčné chápanie (Richards, 2006).

Gramatické štruktúry sú potrebné preto, že bez nich žiak nedokáže komunikovať presne, diferencovane a zrozumiteľne. Rozdiel nespočíva v tom, či gramatiku vyučujeme alebo nie, ale v tom, či ju chápeme ako izolovaný systém pravidiel, alebo ju prepájame s významom a používaním jazyka.

Pri rozvíjaní slovenčiny u žiakov s maďarským materinským jazykom je to mimoriadne dôležité. V podmienkach organizovaného vyučovania nemožno morfológický systém slovenčiny, pádový systém, časovanie sloves ani pravidlá zhody osvojiť výlučne prostredníctvom spontánnej komunikácie. Komunikačný prístup tu nenahrádza vedomé budovanie gramatických znalostí, ale určuje jeho cieľ: naučené jazykové formy sa musia premeniť na prakticky využiteľnú jazykovú kompetenciu (DeKeyser, 2003; Richards, 2006).

3. mýtus: Komunikačná hodina je voľná, neštruktúrovaná konverzácia

Mnohí stotožňujú komunikačné vyučovanie s voľnými, otvorenými rozhovormi. Do určitej miery je to pochopiteľné, pretože komunikácia skutočne predpokladá určitú mieru otvorenosti. Komunikačne orientovaná jazyková hodina však nie je neusporiadaný rozhovor, ale premyslene naplánovaný učebný proces.

Učiteľ musí presne vedieť, ktoré jazykové alebo gramatické prvky, slovnú zásobu, komunikačné zámery, interakčné vzorce či stratégie chce rozvíjať. Dobrá komunikačná úloha má svoj cieľ, jazykovú prípravu, spôsob realizácie aj spätnú väzbu. Voľnosť sama osebe nie je pedagogickou hodnotou. Stáva sa ňou až vtedy, keď podporuje jazykový rozvoj žiakov (Littlewood, 1981; Richards, 2006).

4. mýtus: Každá práca vo dvojiciach alebo v skupinách je komunikačná

Práca vo dvojiciach a v skupinách sa často spája s komunikačným vyučovaním jazykov, nie každá spolupráca medzi žiakmi však predstavuje komunikáciu. Ak žiaci vo dvojiciach opakujú rovnaký vetný model alebo spoločne vyplňajú gramatický pracovný list, môže ísť o užitočné precvičovanie, nemusi však ísť o komunikačnú aktivitu. To neznamená, že precvičovanie vetných modelov nemá na hodine svoje miesto pri osvojení určitých gramatických javov. Nacvičené prvky však treba následne začleniť do živého používania jazyka a urobiť z nich súčasť reči.

Komunikačný charakter vzniká vtedy, keď medzi žiakmi dochádza k skutočnej výmene informácií, keď majú možnosť voľby, musia sa rozhodovať, vytvárať význam alebo riešiť problém. Rozhodujúca teda nie je organizačná forma práce, ale komunikačná povaha úlohy. Aj otázka učiteľa položená celej triede môže mať komunikačný charakter, zatiaľ čo úloha vo dvojici môže byť úplne mechanická (Littlewood, 1981; Richards, 2006).

5. mýtus: V komunikačnom vyučovaní jazykov sa chyby nemajú opravovať

Komunikačný prístup neznamená, že chyby sú nepodstatné. Znamená skôr to, že spôsob a načasovanie opravy chýb treba prispôbiť komunikačnému cieľu. Nie každú chybu je potrebné okamžite opravovať spôsobom, ktorý preruší výpoveď, pretože to môže narušiť plynulosť hovorenia a znižovať ochotu žiaka hovoriť. Dôsledné ignorovanie chýb však môže viesť k nepresnému používaniu jazyka, k upevňovaniu chybných foriem a k nejednoznačným či ťažko zrozumiteľným výpovediam (Lyster & Ranta, 1997).

Učiteľ musí zvážiť, ktoré chyby bránia porozumeniu, súvisiace s aktuálnym učivom, pravidelne sa opakujúce a ktoré je vhodné riešiť prostredníctvom odloženej spätnej väzby. Komunikačné vyučovanie jazykov neznamená vyučovanie bez opravy chýb, ale vedomú a pedagogicky odôvodnenú spätnú väzbu (Lyster & Ranta, 1997).

6. mýtus: Komunikáčne vyučovanie jazykov funguje iba pri pokročilých žiakoch

Často sa stretávame s názorom, že komunikovať možno až vtedy, keď žiak už „vie dosť“. Takéto chápanie považuje komunikáciu za konečný výsledok učenia sa jazyka, nie za súčasť samotného učebného procesu. Komunikáčny prístup naopak vychádza z toho, že zmysluplné situácie používania jazyka možno vytvárať už na začiatkovej úrovni.

Na prvom stupni to neznamená dlhé a zložité rozhovory, ale jednoduché, dobre pripravené komunikačné činnosti: predstavenie sa, výber z viacerých možností, kladenie otázok, pomenúvanie predmetov, porovnávanie obrázkov, pokyny sprevádzané pohybom, krátke odpovede, ustálené komunikačné formulácie či hravú výmenu informácií. Komunikácia začiatkovníka je síce obmedzená, aj napriek tomu však môže mať konkrétny cieľ a sociálny význam (Littlewood, 1981; Richards, 2006).

7. mýtus: Komunikáčne vyučovanie jazykov je totožné s vyučovaním prostredníctvom hier

Hravosť je dôležitým metodickým prostriedkom, najmä pri práci s deťmi, nie je však totožná s komunikačným vyučovaním jazykov. Hra môže mať komunikačný charakter, ak žiaci musia pomocou jazykových prostriedkov dosiahnuť určitý cieľ, vymieňať si informácie alebo sa rozhodovať. Hra však môže predstavovať aj čisto mechanické opakovanie (Littlewood, 1981).

Otázkou nie je, či je hodina hravá, ale aký jazykový a komunikačný rozvoj konkrétna hra podporuje. Hravosť nezaručuje osvojovanie si jazyka; pedagogickú hodnotu nadobúda až vtedy, keď je spojená s jasným učebným cieľom.

8. mýtus: Komunikáčne vyučovanie jazykov možno uplatňovať rovnakým spôsobom v každom jazykovom a vzdelávacom kontexte

Základné princípy komunikačného vyučovania jazykov majú všeobecnú platnosť, ich uplatňovanie však vždy závisí od konkrétneho jazykového, spoločenského a vzdelávacieho kontextu. Inú situáciu predstavuje vyučovanie angličtiny ako cudzieho jazyka niekoľko hodín týždenne a inú vyučovanie slovenčiny ako štátneho jazyka v školách s vyučovacím jazykom maďarským. V druhom prípade sa s jazykom spájajú nielen funkcie súvisiace s vyučovaním, ale aj spoločenské, právne, identitné funkcie a funkcie súvisiace s ďalším vzdelávaním (Richards & Rodgers, 2014).

Nestačí automaticky preberať komunikačné techniky známe z vyučovania angličtiny. Pri vyučovaní slovenčiny treba zohľadňovať jazykové východisko žiakov s maďarským materinským jazykom, štruktúrne rozdiely medzi maďarčinou a slovenčinou, odlišné jazykové prostredie žiakov, ako aj skutočnosť, že v niektorých regiónoch sa žiaci mimo školy stretávajú s prirodzeným slovenským jazykovým inputom v menšej miere.

9. mýtus: V komunikačnom vyučovaní jazykov stačí zvoliť „situácie zo života“

Téma blízka reálnemu životu je dôležitá, avšak ešte nerobí z hodiny komunikačnú hodinu. Témou môže byť nakupovanie, cestovanie, rodina či škola, no ak úloha spočíva iba v memorovaní zoznamov slov alebo v mechanickom prekladaní viet, nejde automaticky o komunikačnú činnosť. Naopak, aj menej každodenná téma môže byť komunikačná, ak sa žiaci skutočne podieľajú na vytváraní významu.

Komunikačný charakter nevyplyva iba z témy, ale predovšetkým zo štruktúry úlohy. Má výpoved' konkrétny cieľ? Existuje medzi účastníkmi informačný rozdiel? Musia sa rozhodnúť? Musia niečomu porozumieť, niečo odovzdať, transformovať alebo vytvoriť? Má žiak možnosť vlastnej voľby? Tieto otázky sú dôležitejšie než to, či samotná téma pôsobí „ako zo života“ (Littlewood, 1981; Richards, 2006).

10. mýtus: Komunikáčne vyučovanie jazykov je metóda, ktorú možno jednoducho „zaviesť“

Komunikačné vyučovanie jazykov nie je jedinou technikou ani hotovým receptom. Nemožno ho zaviesť iba tým, že do učebnice pridáme viac dialógov, projektov alebo skupinovej práce. Vyžaduje zmenu celkového prístupu: inak treba uvažovať o tom, čo znamená ovládať jazyk, o aktivite žiaka, o chybe, úlohe učiteľa, poradi učiva aj o hodnotení (Richards & Rodgers, 2014).

Ak sa komunikačné vyučovanie jazykov prejavuje iba v povrchových prvkoch, zatiaľ čo hodnotenie je naďalej založené najmä na tvorbe gramaticky správnych viet, preklade alebo izolovanej gramatickej správnosti, in praxi nedochádza k skutočnej metodickej zmene. Komunikačný prístup môže

fungovať iba vtedy, ak sú ciele, učivo, úlohy a hodnotenie navzájom zosúladené (Richards & Rodgers, 2014).

3.1. Čo teda rozumieme pod komunikačným vyučovaním jazykov?

Komunikačné vyučovanie jazykov je jazykovopedagogický prístup, v ktorého centre nestojí samotné osvojovanie jazykového systému, ale **zmysluplné, cieľavedomé a sociálne použitie jazyka**. Žiak nemá vedieť iba to, či je veta gramaticky správna, ale aj **kedy, komu, v akej situácii, s akým zámerom a akou formou** ju môže povedať alebo napísať. Inými slovami, cieľom je, aby porozumenie výpovedi malo pre žiaka zmysel a aby jeho vlastná výpoveď plnila určitú funkciu, teda aby skutočne chcel niečo komunikovať. Tento prístup chápe ovládanie jazyka nielen ako znalosť pravidiel, ale ako komunikačnú schopnosť (Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980).

Komunikačné vyučovanie jazykov nie je jedinou pevne vymedzenou metódou, ale súborom základných princípov. Podľa Richardsa predstavuje CLT – *communicative language teaching* – súbor princípov týkajúcich sa cieľov jazykového vyučovania, povahy učenia sa jazyka, typov aktivít v triede, ako aj úloh učiteľa a žiaka. Opätovne však treba zdôrazniť, že komunikačné vyučovanie jazykov neznamená opustenie gramatiky, voľnú konverzáciu ani výlučné rozvíjanie hovorenia: **cieľom je súčasne rozvíjať plynulosť aj správnosť** (Richards, 2006).

Teoretické východiská komunikačného prístupu možno odvodiť od koncepcie **komunikačnej kompetencie** amerického lingvistu a sociolingvistu Della Hymesa (1927–2009). Hymes rozšíril chomskyovský pojem jazykovej kompetencie¹¹ o sociálnu a kultúrnu primeranosť používania jazyka: hovoriaci musí vedieť nielen vytvárať gramaticky správne vety, ale aj posúdiť, či je daná jazyková forma v konkrétnej komunikačnej situácii primeraná a prijateľná (Chomsky, 1965; Hymes, 1972).

3.2 Zložky komunikačnej kompetencie

Komunikačná kompetencia, ktorá je jedným z ústredných pojmov komunikačného vyučovania jazykov, pozostáva z viacerých navzájom súvisiacich zložiek. Model Canaleovej a Swaina (1980) rozlišoval gramatickú, sociolingvistickú a strategickú kompetenciu, Canale (1983) k nim ako samostatnú zložku pridal aj diskurzívnu kompetenciu. Neskorší pedagogický model Celce-Murciovej, Dörnyei a Thurrellovej (1995) opisuje komunikačnú kompetenciu prostredníctvom diskurznej, jazykovej, akcionálnej, sociokultúrnej a strategickej kompetencie.

Gramatická kompetencia znamená znalosť formálneho systému jazyka: hláskového systému, pravopisu, slovnej zásoby, morfológie a syntaxe. V komunikačnom prístupe sa táto kompetencia nestráca, ale nadobúda funkčnú úlohu: žiak si napríklad osvojuje časovanie slovies, pádové koncovky alebo slovosled preto, aby dokázal vyjadrovať význam presnejšie a zrozumiteľnejšie (Canale & Swain, 1980; Canale, 1983).

Sociolingvistická kompetencia znamená vedieť, či je použitá jazyková forma primeraná konkrétnej komunikačnej situácii. Inak hovoríme s priateľom, učiteľom, pracovníkom úradu alebo s neznámym dospelým človekom. Patrí sem zdvorilosť, spôsob oslovenia, tykanie a vykanie, register, sociálna vzdialenosť a znalosť komunikačných noriem príslušného jazykového spoločenstva (Canale & Swain, 1980; Canale, 1983).

Diskurzívna kompetencia znamená schopnosť vytvárať a interpretovať súvislé dlhšie prejavy, dialógy, rozprávania alebo písomné texty. Nestačí vytvárať jednotlivé izolované vety; používateľ jazyka musí vedieť, ako sa vety navzájom prepájajú a ako sa vytvára príbeh, vysvetlenie, list alebo krátke vyjadrenie názoru (Celce-Murcia et al., 1995).

¹¹ Noam Chomsky (1928) je americký lingvista, filozof, kognitívny vedec, politický mysliteľ a spoločenský kritik, jedna z najvplyvnejších osobností modernej lingvistiky. Podľa jeho teórie má každý človek **vrodenú jazykovú schopnosť** (*faculty of language*), ktorá umožňuje deťom osvojiť si materinský jazyk v pomerne krátkom čase aj na základe obmedzeného jazykového inputu. Jedným z ústredných pojmov tejto koncepcie je **jazyková kompetencia**. Jazyková kompetencia označuje **implicitnú znalosť jazyka uloženú v myslí hovoriaceho a poslucháča**, ktorá mu umožňuje vytvárať a rozumieť neobmedzenému množstvu gramaticky správnych viet v materinskom jazyku, a to aj vtedy, ak sa s nimi predtým nikdy nestretol.

Strategická kompetencia je schopnosť udržiavať komunikáciu aj vtedy, keď sú jazykové znalosti žiaka neúplné. Predstavuje súbor verbálnych a neverbálnych komunikačných stratégií, ktoré sa aktivujú s cieľom prekonať alebo kompenzovať komunikačné ťažkosti. Patrí sem napríklad opisné vyjadrenie, dopĺňajúca otázka, žiadosť o spresnenie, použitie gesta, zopakovanie výpovede, oprava alebo vyjadrenie toho istého významu jednoduchšou jazykovou štruktúrou. Táto kompetencia je mimoriadne dôležitá najmä u detí, ktoré sa učia druhý jazyk, pretože úspešná komunikácia neznamená hovoriť bez chýb, ale dokázať sa aktívne podieľať na vytváraní významu.

Tabuľka 3

Kompetencia	Čo znamená?	Jednoduchý príklad	Prečo je dôležitá pri vyučovaní slovenského jazyka?
Jazyková/gramatická kompetencia	Znamená znalosť formálneho systému jazyka: slovnej zásoby, výslovnosti, pravopisu, gramatických štruktúr a tvorby viet.	Žiak vie, že jedným zo skloňovaných tvarov slova <i>chlapec</i> je napríklad <i>chlapca</i> , alebo dokáže vytvoriť jednoduchú vetu: <i>Dievča číta knihu</i> .	Je základným predpokladom toho, aby žiak dokázal vytvárať zrozumiteľné a jazykovo prijateľné slovenské vety. Sama osebe však na úspešnú komunikáciu nestačí.
Sociolingvistická/sociokultúrna kompetencia	Znamená vedieť, že používanie jazyka závisí od komunikačnej situácie, vzťahu medzi hovoriacimi, zdvorilosti a spoločenských a kultúrnych noriem.	Žiak si uvedomuje, že učiteľa osloví inak ako spolužiaka: <i>Dobrý deň, pani učiteľka.</i> – na rozdiel napríklad od <i>Ahoj, Peter</i> .	Je mimoriadne dôležitá v menšinovom prostredí, pretože žiaci si musia osvojiť nielen gramatické štruktúry, ale aj spôsob používania slovenčiny v rozličných spoločenských situáciách.
Akcionálna/pragmatická kompetencia	Znamená schopnosť uskutočňovať pomocou jazyka komunikačné činnosti: požiadať o niečo, položiť otázku, odpovedať, predstaviť sa, vyjadriť názor, požiadať o dovoľenie alebo poďakovať.	Napríklad: <i>Môžem ísť von?; Prosím si vodu.; Myslí si, že...; Ďakujem pekne.</i>	Komunikácia nie je iba vytváranie viet, ale aj konanie prostredníctvom jazyka. Preto si žiaci na hodinách slovenčiny musia precvičovať aj konkrétne komunikačné zábery.
Diskurzívna kompetencia	Znamená schopnosť usporiadať vety a výpovede do súvislého textu alebo hovoreného prejavu. Patrí sem kohézia, koherencia, udržiavanie témy, prispôbenie sa typu textu a vytváranie dialógu.	Žiak o obrázku nehovorí iba v izolovaných vetách, ale súvisle opíše, kto je na obrázku, kde sa nachádza, čo robí a čo sa môže stať ďalej.	Spája jednotlivé čiastkové kompetencie v reálnom používaní jazyka. Cieľom nie je produkcia izolovaných slov alebo viet, ale vytvorenie zrozumiteľnej a súvislej výpovede.
Strategická kompetencia	Znamená využívanie verbálnych a neverbálnych stratégií, pomocou ktorých hovoriaci udržiava komunikáciu, keď niečo nedokáže presne vyjadriť, niečomu nerozumie alebo narazí na	Ak žiak nepozná slovo <i>dáždnik</i> , môže ho opísať: <i>to, čo máme, keď prší</i> , alebo požiadať o pomoc: <i>Ako sa povie po slovensky...?</i>	Žiaci často komunikujú s ešte neúplnou znalosťou jazyka. Strategická kompetencia im pomáha, aby nezostali ticho, ale dokázali preklenúť medzery vo svojich jazykových znalostiach.

Kompetencia	Čo znamená?	Jednoduchý príklad	Prečo je dôležitá pri vyučovaní slovenského jazyka?
	komunikačný problém.		

Podľa neskoršieho modelu Celce-Murciovej, Dörnyei a Thurrellovej **diskurzna kompetencia** znamená schopnosť žiaka usporiadať vety, výpovede a rečové akty do súvislého a koherentného textu alebo hovoreného prejavu. Patrí sem napríklad kohézia, koherencia, udržiavanie témy, prispôsobenie sa typu textu a vytváranie dialógu. Ich model je pre vyučovanie jazykov dôležitý, lebo komunikačnú kompetenciu neopisuje ako abstraktný lingvistický pojem, ale ako súbor schopností, ktoré možno cielene vyučovať a rozvíjať (Celce-Murcia et al., 1995).

Tabuľka 4

Kohézia	Označuje jazykovú súdržnosť textu. Patria sem jazykové prostriedky, ktoré prepájajú jednotlivé vety a časti textu.	Používanie spojok, zámen, opakovania a odkazovacích výrazov: <i>Dievča je v kuchyni. Ona varí čaj.</i>	Pomáha žiakovi, aby nehovoril alebo nepísal iba izolované vety, ale vytváral súvislý text.
Koherencia	Označuje obsahovú a logickú súvislosť textu. Text je koherentný vtedy, keď myšlienky nasledujú za sebou v zrozumiteľnom a logickom poradí.	Pri opise obrázka žiak najprv pomenuje osoby, potom povie, čo robia, a napokon môže vyjadriť jednoduchý záver alebo domnienku.	Žiak tak nevytvára iba gramaticky správne vety, ale aj zmysluplnú a zrozumiteľnú výpoveď, ktorú možno ľahko sledovať.
Udržiavanie témy	Znamená schopnosť hovoriaceho alebo pisateľa hovoriť či písať o tej istej téme vo viacerých vetách bez neodôvodneného prechodu k inej téme.	Žiak hovorí o rodine na obrázku a všetky jeho vety sa viažu na túto tému: kto je na obrázku, kde sa nachádzajú a čo robia.	Je mimoriadne dôležité najmä na prvom stupni, pretože žiaci často produkujú iba jednotlivé slová alebo vety; cieľom je postupne rozvíjať dlhšiu a súvislú výpoveď.
Prispôsobenie sa typu textu	Znamená, že hovoriaci alebo pisateľ rozpozná, aký typ textu má vytvoriť, a tomu prispôsobí svoje používanie jazyka.	Inak formuluje opis obrázka, predstavenie sa, krátky príbeh alebo prosbu.	Na hodine slovenčiny nestačí vyučovať slová a jednotlivé vety; žiak sa musí naučiť aj to, ako funguje opis, dialóg, rozprávanie alebo jednoduché vyjadrenie názoru.
Vytváranie dialógu	Znamená schopnosť aktívne sa zapájať do rozhovoru: žiak vie položiť otázku, odpovedať, reagovať, spätne sa opýtať, začať alebo ukončiť rozhovor.	<i>– Ako sa voláš? – Volám sa Anna. A ty? alebo: – Čo robíš? – Čítam knihu.</i>	Je základnou súčasťou komunikačnej kompetencie, pretože používanie jazyka neznamená iba vytváranie viet, ale aj nadväzovanie a udržiavanie kontaktu s inými ľuďmi.

Na základe prác Canaleho a Swainovej (1980), Canaleho (1983), ako aj Celce-Murciovej, Dörnyeiho a Thurrellovej (1995).

3.3 Miesto gramatiky v komunikačnom vyučovaní jazykov

V súvislosti s komunikačným vyučovaním jazykov sa často stretávame s mylnou predstavou, že tento prístup je „proti gramatike“. Komunikačný prístup úlohu gramatiky nepopiera, ale prisudzuje jej

iné miesto: gramatika nie je samoúčelným súborom pravidiel, ale prostriedkom presnej, diferencovanej a komunikačnej situácii primeranej komunikácie (Richards, 2006).

Aj na komunikačne orientovanej hodine je potrebné vedomé zameranie na gramatiku, precvičovanie, oprava chýb a systematizácia. Rozdiel spočíva v tom, že gramatická forma by sa mala podľa možnosti objavovať v spojení s významom a používaním jazyka. Nestačí naučiť žiakov skloňovaciu alebo časovacu paradigmatu; treba zároveň ukázať, v akých komunikačných situáciách, vetách a na vyjadrenie akých významových rozdielov sa používa. Je to mimoriadne dôležité pri vyučovaní slovenčiny žiakov s maďarským materinským jazykom, kde sa vzhľadom na typologické rozdiely medzi oboma jazykmi nemožno vyhnúť vedomému upriamovaniu pozornosti na jazykovú formu.

Moderné komunikačné vyučovanie jazykov sa usiluje prepájať používanie jazyka zamerané na význam so **zameraním pozornosti na jazykovú formu** (*focus on form*). Podstatu prístupu *focus on form* sme už podrobnejšie vysvetlili v predchádzajúcej kapitole; tu iba pripomínáme, že tento pojem označuje ciele upriamenie pozornosti na jazykovú formu, ktoré sa objavuje v rámci vyučovacích činností orientovaných predovšetkým na význam (Long, 1991; Doughty & Williams, 1998; Ellis, 2015).

Tabuľka 5

Jazykový jav	Prečo je <i>focus on form</i> opodstatnený?	Komunikačná situácia
Skloňovanie a používanie pádov	Maďarské a slovenské konštrukcie nemožno mechanicky navzájom stotožňovať.	Opis obrázka: <i>Vidím mamu / otca / dieťa.</i>
Slovesný čas a vid	Žiak s maďarským materinským jazykom nemusí vždy vedieť, ktorý slovenský slovesný tvar je v danej situácii potrebný.	Rozprávanie príbehu: čo sa deje teraz, čo sa stalo včera.
Zhoda	Zhoda v rode, čísle a páde nemá v maďarčine rovnakú podobu ako v slovenčine.	Opis predmetov a osôb: <i>malý chlapec, malá škola, malé dieťa.</i>
Slovosled	Informačná štruktúra slovenskej vety sa nie vždy zhoduje s maďarským slovosledným vzorcom.	Tvorba jednoduchých tvrdení a odpovedí: <i>Könyvet Péter olvas vs. Knihu číta Peter.</i>
Predložkové konštrukcie	Maďarským pádovým morfémm často zodpovedajú v slovenčine predložkové konštrukcie.	

V tejto kapitole zastávame názor, že komunikačné vyučovanie slovenského jazyka v školách s vyučovacím jazykom maďarským nemôže byť vyučovaním bez gramatiky, pretože morfológický a syntaktický systém slovenčiny si u žiakov vyžaduje výraznú mieru vedomého osvojovania a uvedomovania si jazykových foriem. Cieľom však nie je samoúčelné učenie sa pravidiel, ale to, aby znalosť jazykových foriem podporovala skutočné porozumenie hovorenému jazyku, produkciu hovoreného prejavu a tvorbu textu (Long, 1991; Doughty & Williams, 1998; Ellis, 2015).

3.4 Úloha učiteľa a žiaka

V komunikačnom prístupe sa úloha učiteľa mení, jej význam sa však neznižuje. Do popredia sa dostáva plánovanie situácií používania jazyka, zabezpečenie primeraného jazykového inputu, organizovanie interakcie, interpretácia chýb a sledovanie pokroku žiakov. Úlohou učiteľa je vytvárať také situácie, v ktorých žiaci cieľový jazyk skutočne potrebujú používať.

Súčasne sa stáva aktívnejšou aj úloha žiaka. Žiak nevystupuje iba ako prijímateľ a reproduktor jazykového obsahu, ale kladie otázky, odpovedá, rozhoduje sa, spolupracuje, vytvára význam, skúša nové jazykové prostriedky, robí chyby a opravuje ich. Chyba sa v tomto prístupe nechápe ako jav, ktorému sa treba za každú cenu vyhnúť, ale ako prirodzená súčasť jazykového vývinu. To však neznamená, že chyby sú nepodstatné. Učiteľ musí zvážiť, kedy je potrebná okamžitá oprava, kedy postačuje odložená spätná väzba a kedy je dôležitejšie zachovať plynulosť komunikácie než ju prerušiť kvôli formálnej správnosti.

3.5 Vyučovanie založené na úlohách a činnostiach

V ďalšom vývoji komunikačného vyučovania jazykov získalo významné miesto **úlohovo orientované vyučovanie jazykov**.

V úlohovo orientovanom prístupe nie je základnou jednotkou učenia nevyhnutne gramatická štruktúra, ale komunikačná úloha, ktorú treba splniť. Môže ísť napríklad o naplánovanie trasy, porovnanie informácií, prijatie spoločného rozhodnutia pri riešení problému alebo prípravu krátkej prezentácie. Komunikačné a činnostné zamerané chápanie jazyka získalo významné miesto aj v Spoločnom európskom referenčnom rámci pre jazyky z roku 2001 a následne v jeho dopĺňujúcom zväzku z roku 2020 (*Companion Volume*). Dopĺňujúci zväzok z roku 2020 rozširuje pôvodný rámec najmä o podrobnejší opis mediácie, online interakcie, ako aj plurilingválnej a plurikultúrnej kompetencie. Na tomto mieste sa zameriame na dva aspekty – mediáciu a online interakciu.

Mediácia vo všeobecnom význame znamená sprostredkovanie. Vo vyučovaní jazykov však nejde o preklad z úzkom zmysle slova, ale o také jazykové činnosti, pri ktorých používateľ jazyka uľahčuje porozumenie informáciám, významom alebo myšlienkam a ich ďalšie sprostredkovanie. Žiak napríklad sprístupňuje text alebo informáciu iným tým, že ich zhrnie, preformuluje, vysvetlí, preloží, vyberie podstatné informácie alebo pomáha účastníkom komunikácie navzájom si porozumieť. Mediácia v tomto zmysle neznamená iba sprostredkovanie informácií, ale aj podporu spoločného rozvíjania pojmov a myšlienok, vzájomného porozumenia a samotnej komunikácie.

Online interakcia v rámci CEFR Companion Volume znamená, že používateľ jazyka **komunikuje v digitálnom prostredí**. Nejde teda iba o „používanie internetu“. Žiak napríklad komunikuje prostredníctvom chatu, píše komentáre, zúčastňuje sa videohovoru, kladie otázky a odpovedá na online platforme alebo prostredníctvom nej rieši úlohu spoločne s inými.

Ani tu nie je v centre pozornosti samostatné precvičovanie jazykovej formy, ale to, aby žiak používal jazyk v digitálnom prostredí na dosahovanie reálnych komunikačných cieľov (Council of Europe, 2001, 2020). Na hodine slovenčiny môže ísť aj o veľmi jednoduché aktivity, napríklad žiaci napíšu po slovensky krátku správu do triednej skupiny, odpovedia na pozvanie, položia otázku na online platforme, spoločne vytvoria jednoduchý digitálny plagát alebo zahrajú situáciu videohovoru.

Pri vyučovaní slovenského jazyka však komunikačný cieľ nemožno oddeliť od jazykovej správnosti. Vzhľadom na štruktúrne rozdiely medzi maďarčinou a slovenčinou samotná komunikačná prax nestačí na to, aby sa potrebné jazykové formy dostatočne upevnili iba pôsobením jazykového inputu na vyučovacej hodine a aby sa ich používanie postupne zautomatizovalo. Potrebné sú kontrastívne vysvetlenia, postupné budovanie gramatických znalostí, množstvo jazykových vzorov, opakovanie, vetné modely a vedomé prepájanie formy s významom. Komunikačný prístup podriaďuje gramatické, lexikálne a fonologické znalosti komunikačným cieľom. Otázkou teda nie je – a treba to opakovane zdôrazňovať –, či je potrebné vyučovať gramatiku, ale ako sa znalosť štruktúry jazyka stáva nástrojom porozumenia hovorenému jazyku, produkcie hovoreného prejavu, čítania, písania a sociálneho používania jazyka.

Teoretický rámec pre takéto chápanie poskytuje úlohovo orientované vyučovanie jazykov a činnostne zameraný prístup. Medzi nimi existuje úzky vzťah a v praxi ich nemožno vždy jednoznačne oddeliť. Oba prístupy vychádzajú z toho, že učenie sa jazyka neznamená iba osvojovanie si jazykových foriem, ale používanie jazyka na dosiahnutie určitého cieľa. Žiak prostredníctvom jazyka kladie otázky, odpovedá, žiada alebo poskytuje informácie a nadväzuje kontakt. V tomto zmysle je aj úlohovo orientovaný prístup formou jazykového konania. Žiaci neprecvičujú gramatické štruktúry alebo slová izolovane, ale používajú ich pri riešení konkrétnej úlohy na vyučovacej hodine.

Rozdiel medzi úlohovo orientovaným vyučovaním jazykov a činnostne zameraným prístupom spočíva predovšetkým v úrovni, na ktorej sa na vyučovanie pozerajú. Úlohovo orientované vyučovanie označuje spôsob organizácie vyučovacieho procesu: učiteľ vytvára úlohy, pri ktorých žiaci musia používať jazyk na dosiahnutie konkrétneho cieľa. Môže ísť napríklad o simuláciu nákupnej situácie, otázku na cestu a vysvetlenie trasy, vytvorenie príbehu podľa obrázka, spoločné naplánovanie programu alebo porovnanie informácií. Takéto typy úloh učiteľa prirodzene používajú už dlhodobo, často bez toho, aby ich výslovne označovali ako súčasť úlohovo orientovaného alebo činnostne zameraného prístupu.

Činnosť zameraný prístup poskytuje v porovnaní s tým širší teoretický rámec. Nejde o vytváranie úplne nových typov úloh, ale o vedomejšie plánovanie už známych vyučovacích činností. Otázkou nie je iba to, akú hru, prácu vo dvojiciach alebo situáciu aktivitu použijeme, ale aj to, na aké jazykové konanie daná úloha žiaka pripravuje. Tento prístup pomáha vymedziť širší cieľ jazykového konania. Čo bude žiak po splnení úlohy vedieť urobiť lepšie? Dokáže požiadať o pomoc? Dokáže si vybrať a zdôvodniť svoje rozhodnutie? Dokáže reagovať na žiadosť? Dokáže sprostredkovať informáciu? Dokáže sa zapojiť do krátkého každodenného dialógu? Činnosť zameraný prístup teda pomáha zabezpečiť, aby úloha na vyučovacej hodine nebola samoúčelnou aktivitou, ale súvisela s reálnym používaním jazyka.

Je to mimoriadne dôležité pri vyučovaní slovenčiny ako druhého a štátneho jazyka v školách s vyučovacím jazykom maďarským. Žiaci nepotrebujú slovenčinu iba na splnenie požiadaviek vyučovacej hodiny, ale aj v školských, každodenných a spoločenských situáciách, v ktorých jej používanie predstavuje reálnu komunikačnú potrebu. Pri plánovaní úloh nestačí pýtať sa, akú slovnú zásobu alebo gramatickú štruktúru chceme precvičiť. Treba premyslieť aj to, akú funkciu daná jazyková forma plní, s akou situáciou sa spája a aké konanie žiakovi umožňuje. Napríklad vyučovanie zdvorilej žiadosti neznamená iba precvičovanie určitej jazykovej štruktúry, ale aj prípravu žiaka na to, aby dokázal požiadať o pomoc v obchode, v školskej situácii alebo vo formálnejšej komunikácii.

Úlohovo orientované a činnosť zamerané vyučovanie teda nepredstavujú dva protikladné prístupy. Možno ich skôr chápať tak, že úlohovo orientovaný prístup poskytuje metodickú oporu pri organizácii konkrétnej práce na vyučovacej hodine, zatiaľ čo činnosť zameraný prístup vymedzuje širší cieľ, ku ktorému by mali tieto úlohy smerovať. Cieľom nie je, aby učiteľ na každú hodinu vymýšľal nový, nápaditý typ úlohy, ale aby úlohy vedome prepájal s používaním jazyka, komunikačnými funkciami a reálnymi alebo modelovými životnými situáciami žiakov. Vyučovacie činnosti tak nezostávajú izolovanými cvičeniami, ale stávajú sa prostriedkami postupného budovania prakticky využiteľnej znalosti slovenského jazyka (Pozri Nunan, 2004; Ellis, 2003; Council of Europe, 2001, 2020).

3.6 Stručná charakteristika predmetu Slovenský jazyk a slovenská literatúra v Štátnom vzdelávacom programe pre základné vzdelávanie (2023)

Podľa **aktuálne účinného znenia** zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (*školský zákon*) je štátny vzdelávací program záväzným východiskom na vypracovanie školského vzdelávacieho programu, na tvorbu a posudzovanie edukačných publikácií, ako aj na hodnotenie výsledkov žiakov (§ 6 ods. 6).

Školský vzdelávací program je základným dokumentom školy, podľa ktorého sa uskutočňuje výchova a vzdelávanie; vydáva ho riaditeľ školy po prerokovaní v pedagogickej rade a rade školy a musí byť v súlade s príslušným štátnym vzdelávacím programom (§ 7 ods. 1–3). Školský vzdelávací program obsahuje okrem iného učebný plán a učebné osnovy (§ 7 ods. 4 písm. e–f). Ich pojmové odlišenie spresňuje § 9 ods. 6–7 zákona: učebný plán predstavuje rozpracovanie rámcového učebného plánu na úrovni školy, kým učebné osnovy konkretizujú výchovno-vzdelávacie ciele a vzdelávacie štandardy podľa ročníkov v súlade s učebným plánom školského vzdelávacieho programu. Dokument *Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie* bol schválený 31. marca 2023; základné školy sú povinné postupovať podľa neho najneskôr od školského roka 2026/2027, počnúc prvým ročníkom. Centrálne stanovený ŠVP nepredpisuje hotové prípravy na vyučovacie hodiny, ale vymedzuje kompetencie, ktoré majú žiaci dosiahnuť, vzdelávacie štandardy a súvisiaci obsahový rámec.

Práca učiteľa na vyučovacej hodine sa realizuje v rámci tohto systému vzťahov: na základe centrálného rámca a školského vzdelávacieho programu učiteľ volí ciele, obsah, metódy, organizačné formy práce a úlohy. Plánovanie vyučovania teda neznamená mechanické uplatňovanie centrálného stanoveného štandardu, ale zosúladzovanie štátneho rámca, školského programu, osobitostí konkrétnej skupiny žiakov a odborných rozhodnutí učiteľa.

V ŠVP je vyučovací predmet *Slovenský jazyk a slovenská literatúra* zaradený do časti venovanej slovenskému jazyku ako druhému jazyku a vzťahuje sa na národnostné školy s vyučovacím jazykom

maďarským a na národnostné triedy. Výslovné, *expressis verbis*¹², formulovaným cieľom predmetu je, aby sa žiaci naučili komunikovať po slovensky v bežných a školských komunikačných situáciách, pričom sa zdôrazňujú praktické používanie jazyka, efektívna komunikácia a činnostne zameraný prístup. Jedna z kľúčových formulácií dokumentu uvádza: „Východiskom vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a slovenská literatúra je komunikatívne vyučovanie, komunikatívny prístup k tvorbe koncepcie a stratégie vyučovania.“ Toto tvrdenie nemožno chápať iba ako všeobecnú deklaráciu, pretože dokument medzi faktormi, ktoré treba zohľadňovať, uvádza aj tematické jazykové modelovanie, princípy vyučovania cudzích jazykov, jazykové prostredie, jazykové schopnosti žiakov, osvojený jazykový kód a vek.

Komunikačný prístup sa premieta aj do štruktúry vzdelávacích štandardov. Dokument člení komunikačnú kompetenciu na pragmatickú, jazykovú a sociolingválnu zložku a prepája ich s jazykovými funkciami, slovnou zásobou, výslovnosťou, gramatickými javmi a sociokultúrnou primeranosťou. Mimoriadne dôležité je, že dokument výslovne počíta aj s oporou o maďarčinu ako materinský jazyk: pri osvojovaní si slovenčiny treba vychádzať z podpory maďarského jazyka a obsah, metódy, formy a tempo vyučovania prispôbovať jazykovým schopnostiam žiakov pri dôslednom uplatňovaní komunikačného prístupu. Na tom istom mieste sa uvádza aj požiadavka vyučovať funkčnú gramatiku slovenčiny v systematickej konfrontácii s gramatikou maďarčiny. Je to podstatné, pretože dokument nepredpisuje komunikačné vyučovanie bez gramatiky, ale funkčné a kontrastívne vyučovanie gramatiky podriadené komunikačným cieľom.

Komunikačné prvky možno identifikovať aj na úrovni samotných štandardov. V 1. cykle je napríklad medzi cieľmi uvedených, aby žiak používal jednoduché pokyny a pozdravy, dokázal komunikovať v bežných praktických situáciách, viesť jednoduchý dialóg, kladať otázky a odpovedať na ne a uplatňovať osvojené ortoepické, ortografické a gramatické pravidlá v krátkej a jednoduchej ústnej a písomnej komunikácii. V 2. cykle je hlavným cieľom už explicitne rozvíjanie komunikačnej kompetencie žiakov tak, aby dokázali aktívne používať slovenský jazyk v bežných komunikačných situáciách.

Organizáciu predmetových štandardov výrazne určuje trojica: **receptcia, produkcia a interakcia**. Tento spôsob členenia sa približuje kompetenčnému prístupu Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (CEFR). V 2. cykle sa medzi interakčnými štandardmi uvádza napríklad udržiavanie rozhovoru, predstavenie sa, ospravedlnenie, prosba, pozvanie a reakcia na pozvanie, telefonický rozhovor, získavanie informácií, nakupovanie, objednávanie v reštaurácii či požiadanie o zopakovanie. Dokument uvádza očakávané výkony, kurikulárny rámec však nevysvetľuje, ako ich treba didakticky postupne budovať. Viaceré prvky zostávajú výrazne riadené, reproduktívne alebo založené na nasledovaní modelu: napríklad opakovanie jednoduchých viet po učiteľovi, reprodukcia textov, riešenie úloh „podľa vzoru“ alebo tvorba viet podľa vetných modelov.

Tieto prvky samy osebe nemusia byť nevyhnutne v rozpore s komunikačným prístupom, zapadajú doň však iba vtedy, ak sú spojené s jasnou komunikačnou funkciou a pripravujú žiaka na samostatné a zmysluplné používanie jazykovej formy. Opakovanie jednoduchých viet po učiteľovi, reprodukcia textov, úlohy typu „podľa vzoru“ alebo tvorba viet podľa vetných modelov predstavujú samy osebe predovšetkým riadené precvičovanie jazykovej formy. Komunikačnú hodnotu nadobúdajú vtedy, keď nacvičené štruktúry následne slúžia na realizáciu konkrétnych komunikačných zámerov, napríklad prosby, kladenia otázok, poskytovania informácií, výberu, reagovania alebo iných rečových zámerov.

Rovnako ani kontrastívny prístup nemožno stotožňovať s riadeným precvičovaním jazykových foriem. Uplatňuje sa vtedy, keď vyučovanie vedome poukazuje na odlišné štruktúrne riešenia v maďarčine a slovenčine a na tomto základe pomáha žiakovi porozumieť cieľovým jazykovým vzorcom a používať ich. Dokument obsahuje viacero prvkov, ktoré môžu podporovať postupné a riadené vyučovanie druhého jazyka, skutočné uplatnenie komunikačného a kontrastívneho prístupu sa však rozhoduje až na úrovni pedagogického plánovania: závisí od toho, či sa formálne precvičovanie prepája s významom, komunikačnou funkciou a vedomým poukazovaním na relevantné rozdiely medzi oboma jazykmi.

¹² Latinské spojenie *expressis verbis* znamená doslova „výslovne slovami“, teda „výslovne“ alebo „jednoznačne vyjadrené slovami“.

3.7 Zhrnutie

Podstatou komunikačného vyučovania jazykov je chápanie cieľa jazykového vzdelávania ako rozvíjania prakticky využiteľnej, komunikačnej situácii priradenej a na význam zameranej znalosti jazyka. Žiak si neosvojuje iba jazykové formy, ale učí sa aj to, ako pomocou nich konať v sociálnych situáciách: požiadať o niečo, odpovedať, odmietnuť, poďakovať, niečo porozprávať, vyjadriť názor, vysvetľovať alebo spolupracovať. Komunikačný prístup však zároveň nemôže znamenať odsunutie jazykového systému do úzadia. Pri rozvíjaní slovenčiny u žiakov s maďarským materinským jazykom je mimoriadne dôležité, aby sa komunikačná prax, vedomé zameranie na jazykové formy a postupné budovanie jazykových znalostí navzájom podporovali.

Štátny vzdelávací program chápe vyučovací predmet slovenský jazyk a slovenská literatúra v školách s vyučovacím jazykom maďarským v komunikačnom a druhojazyčnom pedagogickom rámci. Komunikačný prístup nie je iba deklarovaným princípom: prejavuje sa v systéme cieľov, v chápaní komunikačnej kompetencie, v štandardoch usporiadaných podľa recepcie, produkcie a interakcie, ako aj v dôraze na funkčné a kontrastívne vyučovanie gramatiky.

Dokument zároveň neposkytuje podrobný metodický model a ako kurikulárny dokument ani nemá takúto úlohu. Jeho primárnou funkciou je vymedziť ciele, kompetencie, výkonové a obsahové štandardy, nie detailne určovať jednotlivé postupy na vyučovacích hodinách. Konkrétna didaktická realizácia sa preto nevyhnutne uskutočňuje na úrovni školských programov, tvorby učebných materiálov, učebníc a predovšetkým pedagogického plánovania učiteľa.

To však neznamená, že dokument je z metodického hľadiska vo všetkých ohľadoch bezproblémový. Hoci zdôrazňuje komunikačný a kontrastívny prístup, medzi očakávanými výkonmi žiakov vymedzenými v štandardoch sa nachádza aj viacero takých, ktoré predpokladajú výrazne riadené, reproduktívne alebo modelové jazykové činnosti. Samy osebe môžu predstavovať opodstatnené prípravné cvičenia, dokument však nie vždy jednoznačne ukazuje, ako sa majú následne prepájať s konkrétnymi komunikačnými funkciami a so samostatným, zmysluplným používaním jazyka. Podobne sa kontrastívny prístup objavuje na úrovni princípov, jeho konkrétne uplatnenie – teda spôsob, akým treba vedome vychádzať z relevantných štruktúrnych rozdielov medzi maďarčinou a slovenčinou – je už rozpracované menej podrobne.

Komunikačný princíp je v kurikulárnom rámci prítomný jednoznačne, jeho konkrétny pedagogický obsah sa však naplno realizuje až v triednej praxi. Jeho kvalita závisí od toho, či tvorcovia učebných materiálov a pedagógovia dokážu prepájať precvičovanie jazykových foriem s významom a komunikačnou funkciou, dôsledne uplatňovať kontrastívne hľadisko a postupne budované jazykové znalosti premieňať na skutočne použiteľnú znalosť slovenského jazyka.

4. Úloha gramatického povedomia

Pre žiakov s maďarským materinským jazykom na Slovensku predstavuje osvojovanie si slovenčiny zároveň učenie sa druhého aj štátneho jazyka. Jedným z dôležitých predpokladov úspešného učenia sa jazyka je **gramatické povedomie**, ktoré možno chápať ako jednu zo zložiek **metajazykového povedomia**. Rozumieme ním schopnosť žiaka vnímať jazyk ako systém, rozpoznávať jeho pravidelnosti a vedome reflektovať vzťah medzi jazykovými formami a významami. Podľa odbornej literatúry zohráva metajazykové povedomie významnú úlohu pri rozvíjaní čítania a písania, ako aj v procese osvojovania si cudzích alebo druhých jazykov (Juhász, 2022, 2023; Roehr-Brackin, 2025).

Žiaci 2. až 5. ročníka sa z hľadiska rozvoja jazykového povedomia nachádzajú vo významnom vývinovom období: popri rýchlom rozvoji schopností v materinskom jazyku sa v tomto veku vytvárajú aj základy stratégií učenia sa jazyka, ktoré môžu neskôr ovplyvňovať úspešnosť používania slovenčiny. Rozvíjanie gramatického povedomia nie je totožné s učením sa skloňovacích a časovacích paradigiem naspamäť ani s mechanickým opakovaním gramatických pravidiel. Znamená skôr to, že žiak si všíma fungovanie jazykových foriem, rozpoznáva vzťah medzi formou a významom a postupne dokáže porovnávať štruktúrne riešenia maďarčiny a slovenčiny.

Podľa Juhászovej je jazykové povedomie schopnosťou, ktorá žiakom umožňuje zamerať pozornosť na formálne vlastnosti jazyka a vedome reflektovať fungovanie jazykových štruktúr. Autorka zdôrazňuje, že jazykové povedomie nie je iba jedným z významných faktorov vývinu materinského jazyka, ale tvorí aj základ učenia sa čítať a ďalšieho osvojovania si jazykov. Gramatické povedomie ako súčasť metajazykového povedomia prispieva k tomu, aby dieťa dokázalo rozpoznávať štruktúru viet, jazykové pravidlá viazané na určitú funkciu a vzťahy medzi jazykovými jednotkami (Juhász, 2022).

Gramatické povedomie zahŕňa tieto schopnosti:

- rozpoznávať štruktúru viet;
- rozlišovať slovné druhy a vetné členy;
- uplatňovať gramatické pravidlá v súvislosti s ich funkciou;
- rozpoznávať a opravovať chyby;
- porovnávať štruktúry rôznych jazykov.

Pre žiakov s maďarským materinským jazykom je táto schopnosť pri učení sa slovenčiny mimoriadne dôležitá, pretože štruktúrne rozdiely medzi oboma jazykmi si vyžadujú vedomé spracovanie. Dieťa si musí osvojiť nielen nové slová, ale aj nové gramatické kategórie a systémy pravidiel. V slovenčine si takéto uvedomovanie môže vyžadovať napríklad gramatický rod, systém pádov podstatných mien, zhodu prídavných mien, slovesné väzby alebo používanie predložkových konštrukcií s príslušnými pádmí. Žiak má nielen rozpoznať, že tvary *dobrá škola*, *dobrý kamarát* a *dobré dieťa* sa od seba líšia, ale aj pochopiť, že tieto rozdiely súvisia s významom a funkciou jednotlivých prvkov vo vete.

4.1 Vzťah medzi porozumením textu a gramatickým povedomím

Význam gramatického povedomia Juhász (2023) poukazuje prostredníctvom skúmania syntaktického povedomia. Výsledky jej výskumu ukazujú, že vedomé rozpoznávanie a analýza vetných štruktúr úzko súvisia s úrovňou porozumenia textu. Žiaci, ktorí dokážu identifikovať gramatickú štruktúru zložitejších viet, úspešnejšie interpretujú čítané texty a ľahšie spracúvajú nové informácie. Preto je potrebné už na začiatocnej úrovni pracovať s krátkymi textami primeranými veku, len čo žiaci dokážu v danom jazyku vykonávať základné čitateľské a písomné činnosti. Čítanie krátkych textov, ich spoločná interpretácia a pozorovanie jazykových javov zároveň podporujú porozumenie textu aj rozvoj gramatického povedomia.

Toto zistenie je významné aj pri učení sa slovenského jazyka. Žiakom s maďarským materinským jazykom často spôsobujú v slovenčine ťažkosti skloňované tvary, zhoda alebo zložitejšie vetné štruktúry. Rozvíjanie syntaktického povedomia preto nepodporuje iba osvojovanie gramatických

pravidiel, ale aj porozumenie slovenským textom. Už v jednoduchej slovenskej vete pôsobí súčasne viacero gramatických signálov: *Vidím malého chlapca*. Žiak musí rozumieť významu slovesa, použitiu akuzatívu, zhode prídavného mena a tvaru podstatného mena. V spojení *malého chlapca* tvary prídavného a podstatného mena signalizujú nielen to, že ide o konštrukciu v akuzatíve, ale aj to, že označuje životnú osobu mužského rodu. Naproti tomu vo vete *Vidím malý stôl* sa spojenie *malý stôl* vzťahuje na neživotné podstatné meno mužského rodu, preto sa jeho akuzatívny tvar zhoduje s nominatívom. Ak žiak tieto gramatické signály nedokáže interpretovať, neisté môže byť aj jeho porozumenie významu celej vety.

4.2 Rozvoj gramatického povedomia v mladšom školskom veku

Roehr-Brackin (2025) vo svojej prehľadovej štúdii poukazuje na to, že rozvoj metajazykového povedomia je postupný proces, ktorý počas rokov na prvom stupni prechádza významnými zmenami. Deti spočiatku používajú jazyk intuitívne, neskôr však postupne nadobúdajú schopnosť vedome si všímať jazykové pravidelnosti, analogicky ich uplatňovať a vysvetľovať. Na základe tejto štúdie možno metajazykové povedomie chápať ako faktor, ktorý zohráva dôležitú úlohu aj pri skúmaní učenia sa cudzieho alebo druhého jazyka.

V prípade žiakov 2. až 5. ročníka s maďarským materinským jazykom to znamená, že ich vekové osobitosti už umožňujú využívať pri vyučovaní slovenčiny vedomé porovnávanie jazykov. Dokážu si všímať rozdiely medzi maďarčinou a slovenčinou a poznatky získané ich porovnávaním využívať aj vo vlastnom používaní jazyka. Rozvíjanie jazykového povedomia je najúčinnnejšie vtedy, keď žiaci aktívne pracujú s jazykovými problémami a majú možnosť jazykové javy pozorovať, porovnávať a spoločne o nich diskutovať. Pri vyučovaní slovenčiny je preto vhodné využívať úlohy, ktoré vedome pracujú s odhaľovaním vzťahov medzi maďarčinou a slovenčinou. Môže ísť aj o veľmi jednoduché pozorovania: žiaci môžu napríklad porovnať, že v maďarčinepovieme *látom a jó anyát*, zatiaľ čo po slovensky *vidím dobrú mamu*; alebo si všimnúť, že rozdiel vyjadrený v maďarčine tvarmi *iskolában – iskolába – iskolából* sa v slovenčine vyjadruje konštrukciami *v škole – do školy – zo školy*.

Opätovne zdôrazňujeme (porov. Roehr-Brackin, 2025), že rozvíjanie metajazykového povedomia nie je samostatným cieľom a nemôže znamenať memorovanie definícií. Musí prebiehať v súlade s rozvíjaním komunikačnej kompetencie. Uvedomovanie si gramatických pravidiel môže byť účinné najmä vtedy, keď sa spája s reálnymi situáciami používania jazyka, a keď má pre žiakov zreteľný funkčný význam.

Jazykové skúsenosti viacjazyčných žiakov vytvárajú priestor na hľadanie súvislostí medzi jednotlivými jazykmi. Jazykové a gramatické povedomie umožňuje dieťaťu rozpoznať:

- čo je v oboch jazykoch podobné;
- čo sa v nich líši;
- ktoré pravidlá možno uplatniť v jednom alebo v druhom jazyku.

4.3 Metodické závery

Rozvíjanie gramatického povedomia je v tomto veku najúčinnnejšie vtedy, keď vyučovanie nevychádza z izolovaného vysvetľovania pravidiel, ale je zasadené do komunikačných situácií a jednotlivé gramatické javy sa prepájajú s konkrétnymi funkciami.

Je vhodné, aby učiteľ pravidelne upozorňoval na podobnosti a rozdiely medzi maďarčinou a slovenčinou, pokiaľ možno prirodzenou a nenútenou formou. Prostredníctvom krátkych rozhovorov a konkrétnych príkladov je užitočné zisťovať, čo si deti samy všímajú na fungovaní oboch jazykov.

Z komunikačného a funkčného prístupu k vyučovaniu jazykov vyplýva, že gramatické javy je vhodné sledovať predovšetkým v texte, vo vete a v konkrétnej komunikačnej situácii, vždy v spojení s ich významom a funkciou. Precvičovanie na izolovaných príkladoch samo osebe menej podporuje pochopenie funkcie, preto sú potrebné aj také úlohy, v ktorých žiaci prepájajú gramatickú formu s významom a so situáciou jej používania. Podľa súčasných jazykovopedagogických prístupov je rozvíjanie gramatického povedomia skutočne účinné vtedy, keď uvedomovanie si jazykových pravidiel prebieha súbežne s rozvíjaním komunikačných zručností.

4.4 Zhrnutie

Rozvíjanie gramatického povedomia by malo zohrávať zásadnú úlohu pri učení sa slovenčiny u žiakov 2. až 5. ročníka s maďarským materinským jazykom. Podporuje porovnávanie jazykových systémov, rozpoznávanie chýb, porozumenie textu a rozvoj slovnej zásoby. Vzhľadom na štruktúrne rozdiely medzi maďarčinou a slovenčinou je vedomá reflexia jazykových javov mimoriadne dôležitá. V pedagogickej praxi je preto vhodné využívať postupy, ktoré rozvíjajú metajazykové myslenie a zároveň zachovávajú výhody komunikačne orientovaného vyučovania jazykov. Podľa odbornej literatúry môže rozvinutejšie jazykové a gramatické povedomie podporovať porozumenie čítanému textu, rozvoj písomného a ústneho jazykového prejavu, ako aj učenie sa cudzieho alebo druhého jazyka. Pri slovenčine je to obzvlášť dôležité, pretože žiaci sa musia nielen dokázať porozumieť v komunikačných situáciách, ale zároveň postupne porozumieť fungovaniu jazykového systému, ktorý sa v mnohých ohľadoch odlišuje od ich materinského jazyka.

5. Rozvíjanie jazykovej produkcie žiakov a úloha typov vedomostí

Rozvíjanie jazykovej produkcie žiakov nemožno redukovať na tvorbu čoraz dlhších viet alebo textov. Kvalita produkcie závisí aj od toho, na akej úrovni sú základné gramatické a lexikálne štruktúry osvojené a do akej miery sú dostupné pri používaní jazyka. Z psycholingvistického hľadiska, konkrétne z perspektívy osvojovania si zručností, je potrebné rozlišovať medzi deklarátívnymi vedomosťami, procedurálnymi vedomosťami a automatizovaným používaním jazyka (DeKeyser & Criado, 2013).

Tabuľka 6

Úroveň vedomostí	Cieľ vyučovania	Vhodný spôsob precvičovania
deklaratívne vedomosti	pochopenie a upevnenie pravidiel	kontrolované cvičenia zamerané na jazykovú formu
procedurálne vedomosti	používanie pravidiel v praxi	riadená tvorba zmysluplných viet; precvičovanie viazané na komunikačný cieľ
automatizované používanie	rýchle a relatívne bezchybné používanie	otvorenejšie komunikačné úlohy, hranie rolí, diskusia, tvorba textu

Deklaratívne vedomosti znamenajú, že žiak pravidlo pozná alebo ho dokáže sformulovať. Vie napríklad, že v slovenčine sa prídavné meno musí zhodovať s podstatným menom v rode, čísle a páde. Takéto vedomosti však ešte nie sú totožné s prakticky využiteľnou znalosťou jazyka. Žiak môže správny tvar rozpoznať, vybrať ho v úlohe alebo dokonca vysvetliť príslušné pravidlo, v spontánnom hovorení či písomnom prejave však napriek tomu môže robiť chyby. Deklaratívne vedomosti sú teda dôležitým východiskom, samy osebe však na jazykovú produkciu nestačia.

Procedurálne vedomosti už znamenajú, že žiak dokáže pravidlo uplatňovať pri používaní jazyka. Nielenže vie, čo by mal povedať, ale dokáže príslušné pravidlo použiť aj v riadenej úlohe, v jednoduchých vetách alebo v navčinených štruktúrach. Napríklad nielen rozpozna rozdiel medzi tvarmi *dobrá mama* – *dobru mamu*, ale dokáže ich používať aj v jednoduchých vetách:

Vidím dobrú mamu.

Mám dobrú mamu.

Peter kreslí dobrú mamu.

Úroveň procedurálnych vedomostí predstavuje mimoriadne dôležitý prechod medzi znalosťou pravidiel a skutočnou komunikáciou. Ak táto úroveň chýba alebo nie je dostatočne rozvinutá, žiak sa pri voľnejších úlohách môže ľahko vracieť k chybným alebo zjednodušeným formám.

Automatizované používanie znamená, že žiak dokáže príslušnú štruktúru používať rýchlo, relatívne správne a bez nadmernej vedomej kontroly. Z hľadiska jazykovej produkcie má táto úroveň rozhodujúci význam. Pri hovorení alebo písaní musí žiak súčasne venovať pozornosť významu, slovnej zásobe, tvorbe viet, výslovnosti alebo pravopisu, ako aj komunikačnému cieľu. Ak vybavovanie gramatických tvarov ešte nie je automatizované, produkcia môže byť pomalá, prerušovaná a neistá.

Automatizácia je dôležitá preto, že znižuje nároky na vedomú pozornosť a umožňuje žiakovi sústrediť sa nielen na jazykovú formu, ale aj na samotné poslanstvo.

Rozlišovanie jednotlivých úrovní fungovania jazykových vedomostí je dôležité preto, že umožňuje presnejšie interpretovať žiacke chyby. Ak žiak aj vo vyššom ročníku používa určitú štruktúru chybné, nemusí to nevyhnutne znamenať, že sa pravidlo „nenaučil“. Pravidlo môže ovládať na deklaratívnej úrovni, ale ešte sa nemuselo transformovať na procedurálne vedomosti alebo jeho používanie ešte nemuselo byť automatizované. V takom prípade nestačí pravidlo iba opätovne vysvetliť, pretože problém nemusí spočívať v nedostatočnom porozumení, ale v neistote pri jeho používaní.

Jedným zo základných predpokladov rozvoja automatizovaného používania je, aby sa žiaci stretávali s tými istými slovami, výrazmi a štruktúrami v rozličných situáciách. Nestačí, ak sa určité slovo alebo štruktúra viaže iba na jediný príklad v učebnici, pretože žiak ich potom často rozpoznáva alebo používa len v danej situácii. Jazykové vedomosti sa stávajú flexibilnejšími vtedy, keď žiak získava skúsenosť s tým, že tá istá forma sa môže vyskytnúť v rôznych komunikačných situáciách, tematických oblastiach alebo významových odtieňoch.

Je to obzvlášť dôležité pri vyučovaní druhého alebo cudzieho jazyka, pretože významový rozsah slov¹³ a štruktúry dvoch jazykov sa nie vždy navzájom prekrývajú, čo platí aj v prípade maďarčiny a slovenčiny. Žiak s maďarským materinským jazykom často vychádza z predstavy, že jednému maďarskému slovu zodpovedá jeden presne vymedzený slovenský ekvivalent. V reálnom používaní jazyka však môže jedno slovenské slovo pokrývať viacero významových oblastí, ktoré maďarčina pomenúva rozdielnymi slovami alebo špecifickejšími výrazmi. Napríklad slovo *obálka* môže označovať obálku na list, ale aj obálku knihy: *obálka knihy*, resp. *knižná obálka*. Pre používateľa maďarčiny patria výrazy *boríték*, *obálka na list* a *könyvborító* 'obálka knihy' do dvoch odlišných pojmových oblastí, preto preňho nemusí byť samozrejmé, že v slovenčine sa v oboch prípadoch môže použiť to isté základné slovo. Pre používateľa slovenčiny je pritom táto súvislosť zreteľná: oba významy možno spájať so slovesom *obaliť*.

Z metodického hľadiska z toho vyplýva, že slovnú zásobu nemožno precvičovať prostredníctvom izolovaných zoznamov slov, ale jednotlivé slová a výrazy sa majú používať v rozličných zmysluplných situáciách a opakujúcich sa slovných spojeniach. Vedomé prepájanie formy a významu možno zároveň spájať s princípom vyučovania zameraného na jazykovú formu, ktoré však zostáva orientované na význam (Long, 1991; DeKeyser & Criado, 2013). Slovo *obálka* by sa nemalo učiť iba izolovane, ale v rôznych spôsoboch použitia, prípadne aj v súvislosti so slovesom *obaliť*, 'zabaliť', 'pokryť obalom'.

Niekoľko príkladov odlišných významov slova *obálka* a typických kontextov jeho používania:

papierová obálka – papírboríték

poštová obálka – levélboríték/postai boríték

obálka knihy – könyvborító

farebná obálka – színes boríték

pekná knižná obálka – szép könyvborító

Čo je na obálke knihy? – Mi van a könyv borítóján?

Daj list do obálky. – Tedd a levelet a borítékba.

Pozri sa na obálku knihy. – Nézd meg a könyv borítóját.

Žiak si tak neosvojí iba jeden maďarsko-slovenský ekvivalent, ale naučí sa aj to, s akými predmetmi, v akých situáciách a v akých konštrukciách sa dané slovenské slovo používa. Takýto spôsob učenia podporuje presnejšie utváranie významových vzťahov, znižuje neistotu vyplývajúcu z transferu z materinského jazyka a prispieva k tomu, aby výraz nebol iba rozpoznateľný, ale žiak ho dokázal aj aktívne používať.

Transfer z materinského jazyka, resp. v širšom zmysle **medzijazykový vplyv**, označuje jav, pri ktorom učiaci sa vedome alebo nevedome prenáša prvky, pravidlá, štruktúry alebo vzorce svojich už existujúcich jazykových vedomostí do osvojovaného druhého alebo cudzieho jazyka. Transfer nie je iba typom chyby, ale prirodzenou súčasťou osvojovania si druhého jazyka: žiak sa usiluje nový jazykový

¹³ **Významový rozsah:** súhrn významov a možností použitia, ktoré sa viažu na určité slovo. Významový rozsah slov považovaných za ekvivalenty v dvoch jazykoch sa nemusí úplne prekrývať: jeden jazyk môže jediným slovom označovať významy, ktoré druhý jazyk vyjadruje viacerými odlišnými slovami.

systém interpretovať a používať prostredníctvom svojich už existujúcich jazykových skúseností (Odlin, 1989). Ide o prirodzený a nevyhnutný kognitívny proces, pri ktorom sa ľudská myseľ usiluje porozumieť novému, neznámemu jazykovému systému a spracovať ho prostredníctvom už existujúcej stabilnej jazykovej siete.

Transfer z materinského jazyka sa pri učení sa jazyka môže prejavovať dvoma spôsobmi: ako pozitívny a negatívny transfer. Pozitívny transfer podporuje učenie vtedy, keď sú určité prvky materinského a cieľového jazyka podobné alebo si navzájom aspoň čiastočne zodpovedajú. Už existujúce jazykové vedomosti môžu v takom prípade uľahčiť rozpoznanie a upevnenie novej formy, slova alebo štruktúry. Ak sa žiak s maďarským materinským jazykom, ktorý pozná slová *iskola* alebo *szilva*, stretne so slovenskými slovami *škola* alebo *slivka*, zvuková a významová podobnosť mu môže uľahčiť porozumenie aj zapamätanie. Negatívny transfer, resp. interferencia, sa objavuje vtedy, keď žiak prenáša do cieľového jazyka taký vzorec z materinského jazyka, ktorý v ňom neplatí. To často vedie k systematickým žiackym chybám. U žiakov s maďarským materinským jazykom na Slovensku sa vzhľadom na typologické rozdiely medzi maďarčinou a slovenčinou môže negatívny transfer prejavovať na viacerých jazykových rovinách.

a) **Syntaktický transfer.** V maďarčine prívlastok, vrátane prívlastňovacieho prívlastku, predchádza nadradenému výrazu. Žiak môže tento vzorec preniesť do slovenčiny a vytvoriť konštrukciu typu *slovenský jazyk učiteľ* namiesto správneho spojenia *učiteľ slovenského jazyka*.

b) **Morfologický transfer a transfer väzby.** Podľa maďarského vzorca *fél valamitől* môže žiak povedať napríklad *boji sa od psa* namiesto konštrukcie *bojí sa psa/bojí sa niečoho*, ktorá sa očakáva v slovenčine.

c) **Lexikálny transfer a transfer založený na doslovnom preklade.** V tomto prípade sa žiak pokúša preložiť maďarský výraz do slovenčiny slovo za slovom. Napríklad maďarské sloveso *önt* 'liat' sa nepoužíva iba v súvislosti s tekutinami, ale v určitých situáciách aj s pevnými predmetmi: *öntsd az almákat a vödörbe* 'nalej jablká do vedra'. V slovenčine sa však slovesá *liat/naliať* používajú predovšetkým pri tekutinách, preto je konštrukcia *nalej jablká do vedra*, vytvorená podľa maďarského vzorca, chybná. V takejto situácii možno v slovenčine použiť skôr sloveso *vysypat/nasypat* alebo jednoduchšie *dať*: *vysyp jablká do vedra*, resp. *daj jablká do vedra*. Príčinou chyby nie je iba nedostatok slovnej zásoby, ale to, že žiak prenáša širší významový rozsah maďarského slovesa do slovenčiny.

Z toho vyplýva, že pri rozvíjaní jazykovej produkcie žiakov sa treba sústrediť na tieto kľúčové pojmy: kontextualizované precvičovanie, situačnú variabilitu, lexikálne pole, kolokácie, transfer z materinského jazyka, vzťah medzi formou a významom a flexibilné vybavovanie jazykových prostriedkov. Nejde o samostatné metodické prvky, ale o súčasť toho istého procesu rozvíjania jazykových schopností: žiak dokáže určitú štruktúru alebo slovo aktívne používať až vtedy, keď ich nielen rozpozná a rozumie príslušnému pravidlu, ale zároveň ich precvičuje v rozličných situáciách, v spojení s významom a spôsobom, ktorý postupne vedie k automatizácii.

Kontextualizované precvičovanie znamená, že slová, výrazy a gramatické štruktúry sa neprecvičujú izolovane, ale v zmysluplnom jazykovom kontexte. Žiak sa neučí iba to, aký význam má určité slovenské slovo v maďarčine, ale aj to, v ktorých situáciách, v ktorých vetách a v spojení s ktorými ďalšími slovami sa používa. Príkladom môže byť rozličné používanie slova *obálka*: *poštová obálka*, *obálka knihy*, *knižná obálka*. Kontextualizované precvičovanie je dôležité preto, že žiak si slovo nielen zapamätá a rozpozná, ale spája si s ním aj konkrétne vzorce jeho používania.

Rozdiel medzi **situačnou variabilitou** a kontextualizovaným precvičovaním spočíva skôr v odlišnom dôraze než v samotnom obsahu. Situačná variabilita znamená, že ten istý jazykový prvok sa precvičuje vo viacerých komunikačných situáciách. Ak sa určité slovo alebo štruktúra objaví iba v jednom učebnicovom príklade, žiak ich často dokáže využiť iba v tejto konkrétnej situácii. Ak sa však tá istá forma objavuje v rozličných situáciách, jazykové vedomosti sa stávajú flexibilnejšími.

Na pošte: *Potrebujem obálku.*

Pri rozhovore o knihe: *Táto kniha má peknú obálku.*

Na hodine výtvarnej výchovy: *Navrhni obálku knihy.*

Pri nakupovaní: *Kúp desať obálok.*

Uvedené príklady sa, samozrejme, nemajú na vyučovacej hodine používať ako izolovaný zoznam viet. V pedagogickej praxi ich treba ďalej rozvíjať a precvičovať napríklad v krátkych dialógoch, pri

práci vo dvojiciach, v skupinových úlohách, pri hraní rolí alebo pri spoločnej tvorbe textu. Tieto metodické formy nie sú pre pedagógov nové; dôraz tu nespočíva v zavádzaní nových typov úloh, ale v tom, aby učiteľ vedome sledoval, v koľkých rozličných situáciách sa to isté slovo alebo štruktúra objavuje. Aktívne používanie určitého slova sa stáva istejším až vtedy, keď si ho žiak nespája iba s jedinou modelovou vetou, ale stretáva sa s ním v rôznych situáciách, v odlišných vetných štruktúrach a pri plnení rozličných komunikačných cieľov. Práve pre žiaka môže byť prekvapivé a zároveň poučné zistenie, že slovenčina používa to isté základné slovo aj v prípadoch, ktoré maďarčina zaraďuje do odlišných pojmových oblastí.

Významové pole alebo **sémantické pole** označuje významovú oblasť, v ktorej sa určité slovo alebo výraz používa. Významové polia jednotlivých jazykov sa môžu navzájom líšiť. Slovná zásoba dvoch jazykov totiž nemusí členíť skúsenostný svet rovnakým spôsobom: môže sa stať, že jedna slovenská lexéma spája významy, ktoré maďarčina vyjadruje odlišnými slovami, zatiaľ čo v iných prípadoch môže mať jeden maďarský výraz viacero slovenských ekvivalentov v závislosti od konkrétnej situácie použitia. Dobré to ilustruje príklad slova *obálka*: v maďarčine sa výrazy „boríték“ a „könyvborító“ javia ako označenia odlišných pojmových kategórií, v slovenčine však možno oba významy vyjadriť slovom *obálka*. Pri vyučovaní slovnej zásoby preto nestačí iba uvádzať slovníkové ekvivalenty; žiaci by mali zároveň spoznávať, v akej významovej oblasti sa dané slovo používa.

Kolokácia je frekventované slovné spojenie, v ktorom sa určité slová pravidelne vyskytujú spoločne. Z hľadiska učenia sa jazyka je dôležité, aby žiaci nepoužívali iba jednotlivé izolované slová, ale aj opakujúce sa slovné spojenia a ustálené spôsoby vyjadrovania. V slovenčine sa napríklad so slovom *obálka* prirodzene spájajú spojenia ako *poštová obálka*, *farebná obálka*, *obálka knihy* či *knižná obálka*. Podobne nestačí naučiť iba to, že *dom* = ház, ale aj to, s ktorými prídavnými menami, slovesami a v ktorých vonkajších vetných konštrukciách sa toto slovo môže používať: *veľký dom*, *starý dom*, *mám dom*, *bývam v dome*. Vyučovanie kolokácií podporuje prirodzenejšie používanie jazyka a znižuje riziko, že žiak bude maďarské konštrukcie doslovne prekladať do slovenčiny.

Podobný príklad je maďarské slovo *szem*

Ak má *szem* význam '**zrakový orgán**', v slovenčine mu spravidla zodpovedá:

oko

modré oko – kék szem

boli ma oko – fáj a szemem

pozrieť sa vlastnými očami – saját szemével megnézni

Ak však má *szem* význam '**semeno, obilné zrnó, drobná jednotka**', nemožno ho už preložiť slovom *oko*, ale v závislosti od konkrétneho významu môže mať viacero slovenských ekvivalentov:

zrno /zrnko – gabonaszem, apró mag

zrno pšenice – búzaszem

zrnko ryže – rizsszem

zrnko piesku – homokszem

Pri ovoci, napríklad pri hrozne, sa používa skôr:

bobuľa

bobuľa hrozna – szőlőszem

Pri hrachu, fazuli alebo kukurici možno v závislosti od situácie použiť:

zrnko/zrno

zrnko hrášku – borsószem

zrno kukurice – kukoricaszem

Významové pole maďarského slova *szem* je teda širšie: môže označovať zrakový orgán, obilné zrnó, jednotlivý plod, drobný kusok, ale aj jednotku niektorých predmetov. V slovenčine sa tieto významy rozdeľujú medzi viacero odlišných lexém: *oko*, *zrnó/zrnko*, *bobuľa*, v niektorých prípadoch aj *kus/kúsok*. Aj slovníky uvádzajú pri maďarskom slove *szem* vo význame zrakového orgánu slovenský ekvivalent *oko*, nie všetky použitia maďarského slova *szem* však možno do slovenčiny preložiť slovom *oko*.

Flexibilné vybavovanie jazykových prostriedkov znamená, že žiak dokáže určité slovo, výraz alebo štruktúru použiť nielen v nacvičenej situácii, ale vie si ich vybaviť aj v nových, čiastočne odlišných komunikačných situáciách. Tento prístup je v súlade s chápaním, podľa ktorého je rozvíjanie

gramatických a lexikálnych vedomostí účinné vtedy, keď sa navzájom prepájajú forma, význam a používanie a žiak sa s tým istým jazykovým prvkom stretáva v rozličných kontextoch (Ellis, 2006; DeKeyser & Criado, 2013). Ide o jeden z dôležitých predpokladov automatizovaného používania jazyka. Žiak sa na túto úroveň dostáva vtedy, keď sa s daným jazykovým prvkom stretáva opakovane a rozličnými spôsobmi: počuje ho, číta, vyslovuje, zapisuje, používa ho v odpovedi na otázku a napokon aj samostatne vo vete alebo v krátkom texte. Flexibilné vybavovanie je mimoriadne dôležité najmä v hovorenom prejave, pretože pri ňom zostáva len málo času na vedomé vybavovanie pravidiel a prekladanie.

Zhrnutie kľúčových pojmov uvádza nasledujúca tabuľka.

Tabuľka 7

Kľúčový pojem	Stručná charakteristika	Metodický význam
kontextualizované precvičovanie	precvičovanie slov, výrazov a štruktúr v zmyslupnom jazykovom kontexte	pomáha žiakovi daný jazykový prvok nielen rozpoznať, ale aj používať
situačná variabilita	používanie toho istého jazykového prvku vo viacerých komunikačných situáciách	podporuje flexibilnejšie vybavovanie a znižuje viazanosť vedomostí na jediný učebnicový príklad
významové pole/sémantické pole	významová oblasť, v ktorej sa určité slovo alebo výraz používa	pomáha pochopiť, že maďarská a slovenská slovná zásoba nečlenia skúsenostný svet vždy rovnakým spôsobom
kolokácia	časté a prirodzené slovné spojenie	podporuje prirodzenejšie používanie slov a znižuje počet chýb vznikajúcich pri doslovnom preklade
transfer z materinského jazyka	prenášanie vzorcov z materinského jazyka do osvojovaného jazyka	môže vysvetľovať pozitívne uľahčenia pri učení aj opakujúce sa žiacke chyby
flexibilné vybavovanie	schopnosť použiť slovo, výraz alebo štruktúru aj v nových, čiastočne odlišných situáciách	je jedným z predpokladov automatizovanejšieho a komunikačne funkčnejšieho používania jazyka

Ústrednou otázkou rozvíjania jazykovej produkcie žiakov nie je iba to, či žiak dokáže vytvárať vety alebo krátke texty, ale aj to, do akej miery v nich stabilne a flexibilne používa osvojené jazykové prvky. Na jazykovom výkone sa pri produkcii súčasne podieľajú výber slov, význam, slovné spojenia, gramatická forma aj rýchlosť vybavovania jazykových prostriedkov. V slovenčine je to obzvlášť dobre viditeľné napríklad pri používaní pádov podstatných mien, zhody prídavných mien, slovesných väzieb a predložkových konštrukcií. Nie je to tá istá úroveň vedomostí, keď žiak rozpozná rozdiel medzi *veselá veverička* – *veselú veveričku*, a keď dokáže túto štruktúru správne použiť aj v hovorenom prejave: *Vidím veselú veveričku*. Podobne nestačí vedieť, že *dom* znamená „ház“; žiak musí vedieť toto slovo používať aj v konštrukciách ako *veľký dom*, *bývam v dome*, *idem do domu* alebo *vraciam sa z domu*. Pri práci s chybami preto nestačí uviesť správny tvar alebo znova vysvetliť pravidlo. Učiteľ musí zistiť, či neistota vyplýva z nepresného chápania významového poľa, z nedostatočnej znalosti kolokácií, z ťažkostí pri používaní gramatickej štruktúry alebo z nedostatočne automatizovaného vybavovania. Za chybou typu *bojím sa od psa* napríklad nemusí byť iba neistota v používaní pádu, ale aj prenos maďarskej konštrukcie *fél valamiől*; chyba typu *pekný kniha* môže poukazovať na neistotu pri zhode a zamieňanie konštrukcií

v škole – do školy – zo školy zasa na ešte nedostatočne upevnené používanie predložkových pádových konštrukcií.

Z toho vyplýva ďalší základný princíp rozvíjania jazykovej produkcie žiakov: ak používanie určitej gramatickej štruktúry nie je stabilné ani vo vyššom ročníku, je potrebné diagnosticky sa vrátiť k jednoduchším a viac kontrolovaným príkladom. Nemožno to však chápať ako jednoduché opakovanie. Pedagogická intervencia musí zohľadňovať, na akej úrovni pripravenosti na spracovanie a používanie danej štruktúry sa žiak nachádza. Pienemannova (1984) **hypotéza vyučovateľnosti** upozorňuje na to, že účinok vyučovania súvisí s aktuálnou vývinovou úrovňou žiaka a s úrovňou jeho jazykového spracovania. Nejde teda o mechanické opakovanie učiva, ale o opätovné budovanie základov jazykovej produkcie. Cieľom je, aby žiak najprv precvičoval formu v prehľadných a krátkych štruktúrach, potom v jednoduchých vetách a neskôr ju používal v riadených a voľnejších komunikačných situáciách. Precvičovanie zhody prídavných mien sa môže napríklad začať jednoduchými spojeniami: *dobrý kamarát, dobrá mama, dobré dieťa* a následne pokračovať vetami: *Mám dobrého kamaráta, Vidím dobrú mamu, Poznám dobré dieťa*. Potom môžu nasledovať riadené úlohy, v ktorých žiak opisuje obrázok, predstavuje členov rodiny alebo používa dané štruktúry v krátkom dialógu. To isté platí aj pri slovesných väzbách: žiak sa nemá naučiť iba to, že *tešiť sa* znamená „örülni/várni valamit“, ale aj to, v akých konštrukciách sa toto sloveso používa: *teším sa na výlet, teším sa na prázdniny, teším sa z darčeka*. Vzhľadom na flektívny charakter slovenčiny je potrebné postupne budované precvičovanie, ktoré vedie od deklaratívnej znalosti pravidla cez procedurálne používanie až k automatizovanejšej jazykovej produkcii.

Metodický princíp: Pri rozvíjaní jazykovej produkcie žiakov je potrebné rozlišovať medzi znalosťou pravidiel, jeho uplatňovaním a jeho automatizovanejším používaním. Ak žiak určitú štruktúru používa chybné aj vo vyššom ročníku, nemusí to znamenať, že pravidlo nepozná; jeho vedomosti ešte nemusia mať procedurálny charakter alebo ich používanie ešte nemusí byť automatizované. V takom prípade je potrebné vrátiť sa k jednoduchším a kontrolovanejším štruktúram a prostredníctvom opakovaného, postupne budovaného precvičovania viesť žiaka k presnejšej, stabilnejšej a komunikačne funkčnejšej jazykovej produkcii. Určitú gramatickú formu možno považovať za skutočne osвоенú vtedy, keď ju žiak nielen rozpozná alebo dokáže vysvetliť, ale ju vie aj v hovorenom a písomnom prejave používať relatívne rýchlo a presne, pričom môže svoju pozornosť sústrediť aj na komunikačný obsah.

5.1 Žiacke chyby

5.1.1 Čo je žiacka chyba?

Žiacka chyba je prirodzenou súčasťou procesu učenia sa jazyka. Pri osvojovaní si druhého jazyka žiak nepreberá iba hotové jazykové pravidlá, ale postupne si vytvára **vlastný prechodný jazykový systém**. V tomto systéme sa prirodzene objavujú aj tvary odlišné od normy cieľového jazyka, ktoré nemusia byť náhodné, ale často vykazujú určitú pravidelnosť. Žiacku chybu je preto vhodné chápať **nielen ako nedostatok, ale ako jav s diagnostickou hodnotou** (Corder, 1967; porov. Bándli, 2024).

Chyba je teda zdrojom informácií aj pre učiteľa: ukazuje, čo žiak z daného jazykového javu pochopil, ktoré pravidlo sa pokúša uplatňovať a v ktorej fáze osvojovania sa nachádza.

Z toho vyplýva, že žiacku chybu nemožno chápať iba ako „nesprávnu“ odpoveď. Konštatovanie nesprávnosti znamená iba, že dané riešenie nezodpovedá požiadavkám cieľového jazyka. Analýza žiackej chyby však ide ďalej, pýta sa, prečo žiak urobil práve takúto chybu. Premiesol vzorec z materinského jazyka? Nadmerne zovšeobecnil osвоенé pravidlo v slovenčine? Nemal dostatok jazykového inputu? Musel naraz spracovať príliš veľa tvarov? Alebo išlo iba o momentálnu nepozornosť?

Pri interpretácii chyby je dôležité rozlišovať medzi **náhodným pochybením** a **systematickou chybou**. Náhodné pochybenie je príležitostným problémom vo výkone: žiak danú formu v zásade pozná, ale v dôsledku únavy, náhlenia, nepozornosti alebo tlaku komunikačnej situácie ju použije nesprávne. Môže ísť napríklad o situáciu, keď žiak v inom kontexte správne používa spojenie *pekná škola*, ale pri rýchlej ústnej odpovedi povie *pekný škola*. Naopak, systematická chyba naznačuje, že daná štruktúra sa ešte stabilne nezačlenila do jazykového systému žiaka. Ak žiak dôsledne používa tvary prídavných mien

v mužskom rode aj pri podstatných menách ženského rodu, nejde iba o nepozornosť, ale o neúplné alebo prechodné osvojenie systému zhody.

Pojem žiackej chyby úzko súvisí s pojmom *interlanguage*, po slovensky *medzijazyk* alebo *jazyk učiaceho sa*. Podľa Selinkera si používateľ druhého jazyka vytvára samostatný prechodný jazykový systém, ktorý nie je totožný ani s materinským, ani s cieľovým jazykom. Tento systém sa neustále mení. Niektoré jeho prvky sa približujú norme cieľového jazyka, iné zostávajú dlhší čas neisté a niektoré chyby sa môžu dokonca ustáliť (Selinker, 1972; Rulík, 2009).

Skúmanie chýb pre pedagóga neznamená „lov na chyby“, ale interpretačnú prácu. Podľa Carla Jamesa patrí analýza chýb medzi ústredné oblasti aplikovanej lingvistiky, pretože neskúma iba otázku, či „na správnosti záleží“, ale aj vzťah medzi presnosťou, plynulosťou a sprostredkovaním významu (James, 1998). Pri vyučovaní slovenčiny ako druhého jazyka je to mimoriadne dôležité: žiak musí hovoriť aj vtedy, keď ešte robí chyby, opakujúce sa systematické chyby však nemožno ponechať bez povšimnutia, pretože sa môžu neskôr ustáliť.

Na pedagogickú interpretáciu žiackych chýb preto nestačí iba identifikovať nesprávny tvar. Pedagóg musí zároveň posúdiť, o aký typ chyby ide, či je systematická, čo môže byť jej zdrojom a aká reakcia učiteľa najviac podporí ďalší rozvoj žiaka. Takéto chápanie je v súlade s Corderovým prístupom k interpretácii chýb a s Jamesovým prístupom k ich analýze (Corder, 1967; James, 1998).

Pri analýze chýb si treba položiť štyri základné otázky:

1. Na ktorej jazykovej rovine sa chyba prejavuje?

Ide o fonetickú/fonologickú, morfológickú, syntaktickú, lexikálnu, pragmatickú alebo pravopisnú chybu?

2. Je chyba systematická alebo príležitostná?

Ide o jednorazové pochybenie alebo o opakujúci sa vzorec, ktorý sa objavuje vo viacerých úlohách a situáciách?

3. Čo môže byť zdrojom chyby?

Môže byť jej príčinou vplyv materinského jazyka, nadmerné zovšeobecnenie pravidla cieľového jazyka, nedostatočný input, nevhodný spôsob precvičovania, preťaženie alebo problém vo výkone?

4. Akú pedagogickú reakciu si chyba vyžaduje?

Vyžaduje si okamžitú opravu, odloženie spätnú väzbu, ďalšie precvičovanie, názorné vysvetlenie, kontrastívne vysvetlenie alebo jednoducho viac jazykového inputu? (Porov. Corder, 1967; James, 1998).

Analýza žiackych chýb naznačuje, aký by mal byť ďalší krok vo vyučovaní. Úlohou pedagóga nie je okamžite opravovať každú chybu, ale rozlišovať medzi opakujúcimi sa chybami, ktoré sú z hľadiska jazykového vývinu významné, a príležitostnými pochybeniami. Žiakovi treba sprostredkovať, že chyba nie je dôvodom na hanbu, ale prirodzenou súčasťou učenia sa. Správnosť jazykovej formy však zároveň nemožno považovať za nepodstatnú, pretože forma nesie podstatnú časť významu aj vzťahov medzi prvkami vo vete. V menšinovom prostredí sa navyše dodržiavanie jazykovej normy môže objavovať aj ako spoločenské očakávanie, v mnohých prípadoch dokonca neprimerane silné.

Tabuľka 8

Žiacka chyba, náhodné pochybenie, systematická chyba

Žiacka chyba	Žiacka chyba je odchýlka od normy cieľového jazyka, ktorá odráža aktuálny stav jazykového systému žiaka. Z hľadiska osvojovania si druhého jazyka chyba nie je iba nedostatkom, ale javom s diagnostickou hodnotou: ukazuje, ktoré pravidlá žiak rozpoznal, ktoré uplatňuje príliš široko a v ktorých oblastiach potrebuje ďalší jazykový input, precvičovanie alebo vedomé zameranie na jazykovú formu.
Náhodné pochybenie	Náhodné pochybenie je príležitostnou chybou vo výkone. Žiak danú jazykovú formu v zásade pozná, ale v dôsledku momentálnej nepozornosti, únavy, náhlenia alebo tlaku komunikačnej situácie ju použije nesprávne.
Systematická chyba	Systematická chyba je opakujúca sa odchýlka, ktorá sa objavuje vo viacerých situáciách. Naznačuje, že daný jazykový prvok alebo pravidlo sa ešte stabilne nezačlenili do medzijazykového systému žiaka.

Po interpretácii žiackych chýb vyvstáva ďalšia otázka: Ktoré špecifické typy chýb sa objavujú v používaní slovenčiny u žiakov s maďarským materinským jazykom. Ich identifikácia je dôležitá preto, že vyučovanie slovenčiny v školách s vyučovacím jazykom maďarským nemôže vychádzať iba zo všeobecných intuícií vyučovania cudzích jazykov. Pedagóg musí poznať tie jazykové oblasti, v ktorých možno vzhľadom na rozdiely medzi maďarským a slovenským jazykovým systémom očakávať špecifické ťažkosti pri učení.

5.1.2 Možné zdroje žiackych chýb

Transfer z materinského jazyka

Jedným z najčastejších zdrojov žiackych chýb je transfer z materinského jazyka. Tomuto javu sme sa podrobnejšie venovali v predchádzajúcej časti tejto kapitoly.

Nadmerné zovšeobecňovanie

Ďalším významným zdrojom chýb môže byť nadmerné zovšeobecňovanie pravidiel. Dochádza k nemu vtedy, keď žiak rozpozná určité pravidlo alebo vzorec cieľového jazyka a následne ho rozšíri aj na prípady, v ktorých ho nemožno uplatniť. Nadmerné zovšeobecňovanie teda nemusí nevyhnutne svedčiť o neznalosti; naopak, môže ukazovať, že žiak už začal rozpoznávať vnútorné pravidelnosti cieľového jazyka. Richards zaraďuje takéto javy medzi vnútrojazykové, teda intralingválne, a vývinové chyby; patrí sem napríklad nadmerné zovšeobecňovanie, nerespektovanie obmedzení platnosti pravidla alebo neúplné uplatňovanie pravidiel (Richards, 1971).

Pri učení sa slovenčiny sa to môže prejavovať napríklad tým, že žiak už osvojený skloňovací vzor uplatňuje aj pri iných podstatných menách alebo na základe známej slovesnej konštrukcie vytvorí nový tvar, ktorý však nezodpovedá norme cieľového jazyka. Nadmerné zovšeobecňovanie môže byť obzvlášť časté vtedy, keď žiak už ovláda určitý gramatický vzorec, ale ešte presne nevie, v akom rozsahu platí. Chyba má v takom prípade vývinový charakter: ukazuje, že žiak jazykový input aktívne usporadúva a vytvára si z neho vlastný systém.

Z pedagogického hľadiska treba pri chybách vyplývajúcich z nadmerného zovšeobecňovania žiakovi ukázať, v ktorých prípadoch ním rozpoznané pravidlo platí a kde ho už nemožno uplatniť. V slovenčine je to mimoriadne dôležité, pretože popri pravidlách existuje množstvo výnimiek, skloňovacích a časovacích typov i tvarových variantov. Rozsah platnosti gramatických pravidiel si žiaci môžu osvojiť pomocou vhodne zvolených vzorov, frekventovaných štruktúr a cvičení, ktoré podporujú správne uplatňovanie pravidiel.

Nedostatočný alebo jednostranný input

Významná časť chýb môže súvisieť aj s tým, že žiak neprichádza do kontaktu s dostatočne rozsiahlym, rozmanitým a zrozumiteľným inputom v cieľovom jazyku. U žiakov s maďarským materinským jazykom na Slovensku ide o otázku výrazne závislú od regiónu, na čo poukázali aj naše výskumy publikované v rokoch 2025 a 2026 (Oros Bugár et al., 2025a, 2025b; Vančo et al., 2026). V prostredí rozptýleného maďarského osídlenia alebo v slovensky dominantnom prostredí sa žiaci môžu častejšie stretávať s prirodzenými situáciami používania slovenčiny, zatiaľ čo v oblastiach s kompaktným maďarským osídlením sa pre mnohých žiakov slovenčina objavuje predovšetkým ako školský predmet. Ich jazyková skúsenosť mimo školy býva v takýchto prípadoch užšia: stretávajú sa s menším počtom autentických komunikačných situácií, majú menej príležitostí na spontánnu interakciu a dostávajú menej prirodzenej spätnej väzby.

Nedostatočný input neznamená iba to, že žiak počuje málo slovenských slov. Problém môže byť hlbší: žiak sa môže stretávať s malým množstvom rozmanitých vetných štruktúr, môže mať málo príležitostí počuť skloňované a časované tvary v prirodzenom kontexte alebo nemusí dostatočne vnímať, v akých komunikačných situáciách sa určitá štruktúra používa. Dôsledkom môže byť chudobnejšia slovná zásoba, stereotypná tvorba viet, neistota pri používaní gramatických tvarov, prenášanie maďarských štruktúr do slovenčiny alebo situácia, keď žiak síce pravidlo pozná, ale nedokáže ho uplatniť v reálnom používaní jazyka.

Z pedagogického hľadiska z toho vyplýva, že na vyučovacej hodine treba poskytovať taký jazykový input, ktorý obsahuje frekventované, zrozumiteľné, veku primerané a opakované sa vracajúce

jazykové vzorce. U žiakov na prvom stupni je mimoriadne dôležité, aby počúvali veľké množstvo jazykových vzorov a aby bolo používanie jazyka podporované obrazovým materiálom, pohybom, hraním rolí a opakujúcimi sa komunikačnými situáciami. Žiak dokáže samostatne používať najmä to, čím sa predtým opakovane stretával v zmysluplnom, spracovateľnom a obsahovo relevantnom kontexte. Jazykový input sa stáva skutočne účinným vtedy, keď neslúži iba na prezentovanie gramatickej formy, ale nesie význam, sprostredkúva novú alebo relevantnú informáciu a spája sa **so skutočným komunikačným cieľom**. Pozornosť žiaka sa vtedy sústreďuje predovšetkým na porozumenie významu a spracovanie informácie, pričom jazykové štruktúry sa prirodzene a opakovane objavujú v kontexte.

Vplyv vyučovacieho procesu

Zdrojom chýb môže byť niekedy aj samotný vyučovací proces. Neznamená to, že učiteľ chybu „spôsobuje“, ale že poradie učiva, spôsob vysvetľovania, výber príkladov alebo typy cvičení používané vo vyučovaní ovplyvňujú, aké jazykové vzorce sa u žiakov upevnia. Ak napríklad jedna učebnicová lekcia zavádza súčasne príliš veľa gramatických rodov, pádov, koncoviek alebo slovesných konštrukcií, žiak si môže jednotlivé formy ľahko zamieňať. Ak sú cvičenia založené prevažne na izolovaných vetách, žiak má väčšie ťažkosti s prenesením osvojených vedomostí do tvorby textu alebo spontánneho hovoreného prejavu.

Pedagogickou otázkou v takomto prípade nie je, či treba gramatiku vyučovať, ale v akom poradí, v akom rozsahu a s akým praktickým cieľom má prebiehať vedomé zameriavanie pozornosti na gramatiku. U žiakov s maďarským materinským jazykom je mimoriadne dôležitá postupnosť: **nie je vhodné vyučovať naraz všetky rody, všetky pády alebo všetky typy skloňovania a časovania**. Účinnejšie je určitý štruktúrny vzorec precvičovať dlhšie a v rozličných komunikačných situáciách a až potom systém postupne rozširovať.

Chyba vo výkone a momentálna neistota

Nie každá chyba poukazuje na trvalý nedostatok v jazykových vedomostiach. Žiak môže urobiť chybu aj vtedy, keď správnu formu inak pozná, ale pre rýchlosť komunikačnej situácie, tlak pri písomnej úlohe, zvýšené nároky na pozornosť, únavu alebo úzkosť si nedokáže vybaviť správny tvar. Na základe Corderovho klasického rozlíšenia je dôležité odlišovať príležitostnú chybu vo výkone od systematickej chyby, ktorá je súčasťou medzijazykového systému žiaka alebo odráža jeho aktuálny stav (Corder, 1967).

Toto rozlíšenie má zásadný význam pri hodnotení žiaka. Ak žiak určitú formu používa dôsledne nesprávne vo viacerých úlohách a komunikačných situáciách, pravdepodobne ide o systematickú chybu. Ak však ten istý žiak inokedy danú formu používa správne, ide skôr o momentálnu chybu vo výkone. V prvom prípade môže byť potrebný pedagogický zásah, opätovné vysvetlenie alebo cieľené precvičovanie, zatiaľ čo v druhom prípade môže postačovať nenápadná spätná väzba, možnosť sebakorekcie alebo upriamenie pozornosti žiaka na príslušnú formu.

Na prvom stupni je to obzvlášť dôležité, pretože jazykový výkon žiakov výrazne ovplyvňuje aktuálna situácia. Opis obrázka, odpoveď na otázku učiteľa alebo krátka písomná úloha nemusia v plnej miere odrážať jazykové vedomosti žiaka. Žiacu chybu nemožno preceňovať na základe jediného jazykového výkonu. Pedagóg by mal sledovať opakujúce sa vzorce, všimáť si, ktoré chyby sa vracajú, v akých situáciách sa objavujú a pri akom type podpory ich výskyt klesá.

Stratégia vyhýbania sa

Pri analýze žiackych chýb treba sledovať nielen to, čo žiak povie alebo napíše nesprávne, ale aj to, čomu sa vyhýba. Stratégia vyhýbania sa znamená, že žiak určité štruktúry nepoužíva, pretože si pri nich nie je istý. Navonok sa zníži počet chýb, to však nemusí znamenať vyššiu jazykovú kompetenciu. Žiak môže úlohu riešiť pomocou jednoduchších viet, opakujúcich sa štruktúr, všeobecných slov alebo krátkych odpovedí, pretože sa neodvažuje používať zložitejšie jazykové formy. Podľa klasického pozorovania Schachterovej môže byť analýza chýb v takomto prípade zavádzajúca práve preto, že štruktúry, ktorým sa žiak vyhýba, sa v jeho produkcii neobjavia ako chyby, napriek tomu však poskytujú dôležité informácie o jeho jazykovej kompetencii (Schachter, 1974).

Pri učení sa slovenčiny sa to môže prejavovať napríklad tým, že sa žiak vyhýba skloňovaným menným konštrukciám, predložkovým spojeniam, zložitejším vetám, tvarom minulého času alebo

slovesným väzbám. V písomnom prejave to môže viesť ku krátkym, heslovitým a často bezslovesným vetám. V hovorenom prejave môžu byť odpovede žiaka jazykovo „bezpečné“, ale obsahovo chudobné. Pri hodnotení preto nestačí sledovať iba počet chýb; treba brať do úvahy aj bohatstvo jazykového prejavu, mieru jazykového riskovania a jeho komplexnosť.

Z pedagogického hľadiska možno na vyhýbanie reagovať vytváraním bezpečných situácií na precvičovanie. Žiak potrebuje také úlohy, v ktorých môže nové štruktúry skúšať bez toho, aby za každú chybu okamžite dostával negatívne hodnotenie. Ak učiteľ opravuje každú chybu ihneď, žiak sa môže ľahko stiahnuť a používať iba tie formy, pri ktorých si je istý. Jazykový rozvoj však vyžaduje aj to, aby sa žiak odvážil pri používaní jazyka primerane riskovať.

5.1.3 Štruktúrna vzdialenosť maďarského a slovenského jazyka ako komplexný faktor

V pozadí chýb, ktoré sa objavujú v slovenčine u žiakov s maďarským materinským jazykom, pôsobí ako komplexný faktor štruktúrna vzdialenosť medzi oboma jazykmi. Maďarčina je aglutinačný jazyk, v ktorom sú jednotlivé gramatické morfémy pomerne dobre oddeliteľné, gramatický rod neexistuje a mnohé gramatické vzťahy sa vyjadrujú prostredníctvom gramatických morfémy. Slovenčina je naproti tomu flektívny jazyk, v ktorom môžu gramatické morfémy súčasne vyjadrovať viaceré gramatické významy, rod podstatných mien zohráva významnú úlohu a zhoda sa týka viacerých prvkov vo vete.

Tento rozdiel sa neprejavuje iba na jednotlivých chybách, ale ovplyvňuje aj celkový spôsob gramatického uvažovania žiaka. Učenie sa slovenčiny predstavuje pre žiakov s maďarským materinským jazykom zároveň komunikačnú úlohu aj potrebu štruktúrne sa prispôsobiť odlišnému typu gramatického systému. Významná časť žiackych chýb sa stáva zrozumiteľnou práve v tých oblastiach, v ktorých sa systémy oboch jazykov odlišujú: pri gramatickom rode, pádoch, zhode, slovesných väzbách, zvrtných konštrukciách, slovoslede a lexikálnych spojeniach.

Pedagogická hodnota analýzy chýb spočíva v tom, že pomáha rozlišovať medzi náhodným pochybením, vývinovou chybou, vplyvom materinského jazyka, nedostatkom inputu, vyhýbaním sa a systematickým problémom, ktorý si vyžaduje pedagogický zásah. Žiacka chyba sa tak nestáva prostriedkom hodnotenia žiaka, ale nástrojom plánovania jeho ďalšieho rozvoja.

5.1.4 Typy žiackych chýb v slovenskej jazykovej produkcii

Po identifikácii zdrojov žiackych chýb je potrebné preskúmať aj to, na ktorých jazykových rovinách sa môžu chyby prejavovať. V slovenskej jazykovej produkcii sa chyby nevyskytujú izolovane, ale často sa navzájom prelínajú: morfológická chyba môže mať napríklad aj syntaktické dôsledky a nevhodne zvolené slovo môže ovplyvniť zrozumiteľnosť celého textu. Systematizácia typov chýb je napriek tomu užitočným pedagogickým nástrojom, pretože učiteľovi pomáha identifikovať oblasti jazykového výkonu žiaka, ktoré si vyžadujú cielenejší rozvoj.

Vo výskume osvojovania si druhého jazyka analýza chýb tradične neznamená iba súpis chybných tvarov, ale aj skúmanie toho, na aký jazykový systém žiaka daná chyba poukazuje (Corder, 1967; James, 1998). Pri vyučovaní slovenčiny ako štátneho jazyka je to mimoriadne dôležité, pretože chyby žiakov s maďarským materinským jazykom často nie sú náhodné, ale vyplývajú zo štruktúrnych rozdielov medzi maďarčinou a slovenčinou, z odlišného jazykového prostredia, ako aj zo špecifik školského jazykového inputu.

Fonetické a fonologické chyby

Fonetické a fonologické chyby sa prejavujú v hovorenej jazykovej produkcii. Patria sem odchýlky vo výslovnosti súvisiace s prvkami slovenského zvukového systému, ktorých osvojovanie je pre žiakov s maďarským materinským jazykom náročnejšie. (Podrobnejšie pozri časť o fonologickej typológii na s. 42.) Pri pedagogickej práci s týmito chybami je dôležité, aby učiteľ chybnú výslovnosť iba neopravoval, ale najprv pomohol žiakovi zvuky a zvukové spojenia vnímať a rozlišovať. Žiak potrebuje rozdiel najprv počuť, až potom ho dokáže dôsledne realizovať vo vlastnej reči. Najmä na prvom stupni môže byť účinné hravé pozorovanie a opakovanie zvukov, ich prepájanie s pohybom, obrazom, rytmom a krátkymi riekankami. Cieľom nie je okamžité dosiahnutie výslovnosti na úrovni rodeného hovoriaceho, ale vytváranie zrozumiteľného a stále presnejšiehoslovenského hovoreného prejavu.

Pravopisné chyby

Pravopisné chyby sa prejavujú v písomnej produkcii. Slovenský pravopis môže byť pre žiakov s maďarským materinským jazykom náročný z viacerých dôvodov: v niektorých oblastiach sa odlišuje vzťah medzi hláskou a písmenom, významnú úlohu zohrávajú diakritické znamienka, osobitnú pozornosť si vyžaduje používanie *i/y* a aj označovanie dĺžky sa riadi inými pravidlami než v maďarčine.

Používanie *i/y* je mimoriadne dôležitou oblasťou, pretože nejde iba o technickú otázku pravopisu. Písanie *i/y* v slovenčine v mnohých prípadoch predpokladá aj gramatické, etymologické a morfológické vedomosti. Na prvom stupni preto nie je vhodné pristupovať k tejto problematike príliš skoro ako k abstraktnému systému pravidiel. Účinnnejšie je, ak sa žiaci stretávajú so správnymi podobami vo frekventovaných slovách, slovných spojeniach a vetách a postupne si vytvárajú schopnosť vizuálneho a morfológického rozpoznávania vzorcov.

Častou pravopisnou chybou môže byť vynechávanie alebo nesprávne používanie diakritických znamienok. Žiak napríklad neoznačí dĺžku, vynechá mäkčeň alebo sa pokúša slovenské slová zapisovať podľa pravidiel maďarského pravopisného systému. Stáva sa to najmä vtedy, keď žiak pozná slovo predovšetkým z počutia, ale v písanej podobe sa s ním ešte nestretol dostatočne často. Pravopisná chyba teda často nie je izolovaným problémom, ale súvisí aj s vizuálnym upevnením slovného tvaru, fonologickým rozlišovaním a morfológickým povedomím.

Pri *ď, t, ň* nemusí byť hlavným problémom samotná artikulácia, pretože v maďarčine existujú ich blízke zvukové ekvivalenty. Väčšiu mieru vedomého osvojovania si môže vyžadovať ich prepojenie so slovenským pravopisom, prostredím ich výskytu a konkrétnymi slovnými tvarmi. Chyby v tejto oblasti nemusia súvisieť iba s nepresnosťou výslovnosti, ale aj s nedostatočným sluchovým rozlišovaním, fonologickým povedomím a artikulárnym precvičovaním.

Pri oprave pravopisných chýb je dôležité rozlišovať, či chyba sťažuje porozumenie, či sa opakovane vracia a či súvisí s určitým gramatickým javom. Inú reakciu učiteľa si vyžaduje príležitostný preklep a inú opakovane nesprávne zapisovaná gramatická morféma alebo tvar vyjadrujúci zhodu.

Morfológické chyby

Morfológické chyby majú pri učení sa slovenčiny zásadný význam, pretože slovenčina ako flektívny jazyk disponuje bohatým morfológickým systémom. Ako sme už viackrát uviedli, pre žiakov s maďarským materinským jazykom môžu byť mimoriadne náročné gramatický rod podstatných mien, skloňovanie, zhoda, slovesné tvary, slovesné časy, slovesný vid, ako aj používanie zvrtných a recipročných konštrukcií. Tieto chyby často nepredstavujú izolované problémy jazykovej formy, ale ovplyvňujú štruktúru celej vety.

Jednou z najčastejších morfológických ťažkostí je rozpoznávanie a správne používanie gramatického rodu. Keďže maďarčina gramatický rod nemá, žiak si musí osvojiť kategóriu, ktorá v jeho materinskom jazyku nefunguje. V slovenčine však rod podstatného mena neovplyvňuje iba samotné podstatné meno, ale určuje aj tvary prídavného mena, zámena, číslovky a v určitých konštrukciách aj slovesného tvaru. Nesprávne určenie rodu preto môže viesť k viacerým ďalším chybám. Podobne náročnou oblasťou je skloňovanie. Osvojovanie slovenských pádových koncoviek pre žiaka s maďarským materinským jazykom neznamena iba naučiť sa nové gramatické morfémy, ale aj pochopiť, že výsledný tvar v slovenčine spoločne určujú pád, číslo, rod a skloňovací typ. Žiak často uplatňuje osvojenú koncovku aj pri iných slovách alebo sa pokúša vytvoriť slovenský tvar podľa logiky maďarského systému gramatických morfémy. Možno to vysvetliť šťastí transferom z materinského jazyka a šťastí nadmerným zovšeobecňovaním.

Morfológické chyby sa môžu objavovať aj v slovesnom systéme. Patrí sem prispôbovanie slovesných tvarov osobe a číslu, používanie slovesných časov a slovesného vidu, ako aj používanie zvrtných prvkov *sa/si* (podrobnejšie pozri 7. kapitolu od s. 67).

Z pedagogického hľadiska je pri práci s morfológickými chybami mimoriadne dôležitá postupnosť. Nie je vhodné precvičovať naraz všetky rody, všetky pády a všetky typy skloňovania či časovania. Účinnnejšie je, ak sa vyučovanie sústreďuje vždy na jasne vymedzený vzorec, napríklad najprv na určitý typ podstatných mien, jednu vetnú štruktúru alebo frekventovanú komunikačnú situáciu. Morfológickú správnosť nemožno rozvíjať izolovane, ale v prepojení s významom a používaním jazyka.

Syntaktické chyby

Syntaktické chyby súvisia so spájaním slov vo vete, s vytváraním vetnej štruktúry a s vyjadrovaním gramatických vzťahov. V slovenskej produkcii žiakov s maďarským materinským jazykom vznikajú často chyby v slovoslede, zhode, väzbách a tvorbe viet. Časť z nich vzniká prenášaním slovosledných a štruktúrnych vzorcov maďarčiny, iné vyplývajú z ešte nedostatočne upevneného ovládania slovenských vetných štruktúr.

Chyby v slovoslede si zasluhujú osobitnú pozornosť, pretože maďarčina aj slovenčina umožňujú pomerne flexibilný slovosled, za touto flexibilitou však stoja odlišné gramatické a informačnoštruktúrne princípy. Žiak často vytvára v slovenčine slovosled podľa maďarského vzorca, ktorý môže byť síce zrozumiteľný, ale nepôsobí prirodzene alebo nezodpovedá danej komunikačnej situácii. Chyba v slovoslede nemusí vždy brániť porozumeniu, môže však ovplyvniť prirodzenosť vety a jej štylistickú prímeranosť.

Chyby v zhode sa nachádzajú na rozhraní syntaktickej a morfologickej roviny. Ak žiak nesprávne určí rod alebo číslo podstatného mena, často bude nesprávny aj tvar prídavného mena, zámena alebo v určitých prípadoch slovesa, ktoré sa naň viaže. Vyučovanie zhody nie je vhodné obmedziť na izolované cvičenia zamerané iba na koncovky. Žiak potrebuje vidieť a používať celé štruktúry, napríklad menné skupiny s prívlastkom, vzťahy medzi podmetom a prísudkom a krátke, frekventované vetné vzorce.

Časté môžu byť aj chyby vo väzbách. Slovenské slovesá, prídavné mená a podstatné mená v mnohých prípadoch vyžadujú iný pád alebo inú predložkovú konštrukciu, než by žiak očakával na základe maďarčiny. Väzby nie je vhodné vyučovať iba spolu so slovníkovým významom daného slova. Slovesá a frekventované výrazy si treba osvojiť spolu s ich väzbami, teda nielen vedieť, čo určité sloveso znamená, ale aj v ktorej konštrukcii sa používa.

Pri pedagogickej práci so syntaktickými chybami je dôležité, aby sa žiak neučil iba jednotlivé slová, ale aj vetné rámce a štruktúry. Cvičenia zamerané na tvorbu viet by mali postupovať od jednoduchších, výrazne podporovaných vetných vzorcov k samostatnejším rozvíťam vetám a krátkym textom. Aj v tomto prípade má žiacka chyba diagnostickú hodnotu: ukazuje, ktoré štruktúry už žiak dokáže používať samostatne a ktoré zatiaľ používa iba čiastočne alebo nieisto.

Lexikálne chyby

Lexikálne chyby súvisia s používaním slovnej zásoby. Patrí sem nevhodný výber slova, nepresná znalosť jeho významu, doslovný preklad z maďarčiny, používanie falošných priateľov, kolokačné chyby, ako aj prípady, keď žiak zvolí príliš všeobecné slovo alebo slovo, ktoré nezodpovedá danej situácii. Lexikálne chyby sú mimoriadne dôležité, pretože priamo ovplyvňujú úspešnosť komunikácie.

V používaní slovenčiny u žiakov s maďarským materinským jazykom sa často môže prejavovať prenášanie významových štruktúr z maďarčiny. Žiak v takomto prípade nemusí nevyhnutne zvoliť nesprávne slovo, ale do slovenčiny prenáša maďarský spôsob vyjadrovania alebo tvorby jazykových štruktúr. Prejavuje sa to najmä v slovných spojeniach, ustálených výrazoch, slovesných väzbách a kolokáciách. Samotné slovenské slovo môže žiak poznať, nemusí však vedieť, s ktorými ďalšími slovami sa prirodzene spája.

Ďalší typ lexikálnych chýb vyplýva z obmedzenej slovnej zásoby. Ak žiak dokáže aktívne použiť iba malý počet slov, často opakuje tie isté všeobecné výrazy alebo sa vyhýba slovám s presnejším významom. Text môže byť v takom prípade zrozumiteľný, ale je menej diferencovaný a menej informatívny. Osobitne sa to prejavuje pri úlohách zameraných na tvorbu textu, pri ktorých si žiak nemusí vybaviť iba jednotlivé slová, ale potrebuje jazykovo vyjadriť udalosti, vlastnosti, vzťahy a hodnotenia.

Chyby pri tvorbe textu

Chyby pri tvorbe textu presahujú rovinu jednotlivých slov a viet. Patria sem problémy súvisiace so štruktúrou textu, jeho koherenciou, kohéziou, logickým usporiadaním a komunikačným cieľom. Žiak môže hovoriť alebo písať vety, ktoré sú z gramatického hľadiska čiastočne správne, tie však ešte nemusia vytvárať dobre usporiadaný text.

U žiakov na prvom stupni samôže často vyskytnúť text, ktorý sa podobá skôr na vymenúvanie jednotlivých prvkov než na súvislý opis alebo rozprávanie (Porov. Vančo, I., Kozmács, I., & Oros

Bugár, A., 2026). Žiak postupne píše alebo pomenúva prvky, ktoré vidí, ale nespája ich pomocou priestorových, časových alebo príčinných vzťahov. Problém v takomto prípade nie je iba gramatický, ale týka sa organizácie textu: žiak sa musí naučiť, ako jednotlivé vety navzájom prepájať a ako vytvoriť sled udalostí, opis alebo vyjadrenie názoru.

Medzi chyby pri tvorbe textu patrí aj absencia spojovacích prostriedkov alebo ich jednostranné používanie. Ak žiak spojovacie prostriedky nepozná alebo sa ich neodvažuje používať, text pôsobí útržkovito. Časté môže byť opakovanie, nejasné používanie zámenných odkazov, narušenie časovej následnosti alebo odklon od témy. Takéto chyby sa prejavujú najmä vtedy, keď má žiak vytvoriť text samostatne, a nie iba dopĺňať vopred pripravené vety. Príkladom môže byť jednostranné používanie spojovacích prostriedkov: *Ráno som vstal a potom som sa umyl a potom som sa obliekol a potom som sa naraňajkoval a potom som išiel do školy*. Text je koherentnejší a prirodzenejší, ak žiak jednotlivé udalosti prepája rozmanitejšími spôsobmi: *Ráno som vstal, umyl sa a obliekol. Po raňajkách som si pripravil školskú tašku a potom som išiel do školy*.

Pri hodnotení tvorby textu nestačí počítať jazykové chyby. Treba sledovať aj to, či žiak dokáže udržať tému, prepájať vety, sprostredkovať nové informácie a či text zodpovedá komunikačnému cieľu úlohy. Gramaticky bezchybný, ale obsahovo veľmi chudobný text nemusí nevyhnutne svedčiť o vyššej úrovni jazykovej kompetencie než jazykovo menej presný, ale obsahovo bohatší a samostatnejší pokus.

Pri pedagogickom rozvíjaní tvorby textu je potrebná postupná podpora. Užitočné môžu byť obrázkové série, vetné rámce, neúplné texty, spoločná tvorba textu, krátke dialógy, ako aj vzorové texty, ktoré nepôsobia umelo a učebnicovo, ale prinášajú žiakovi skutočnú a obsahovo relevantnú informáciu. Cieľom je, aby žiak neprecevičoval iba jazykové formy, ale vytváral význam, sprostredkúval informácie a realizoval komunikačný zámer.

5.1.5 Pedagogická interpretácia typov chýb

Rozlíšenie fonetických a fonologických, pravopisných, morfológických, syntaktických, lexikálnych chýb a chýb pri tvorbe textu pomáha pedagógovi cielenejšie interpretovať jazykovú produkciu žiaka. Zároveň je však dôležité zdôrazniť, že jednotlivé typy chýb sa v praxi často navzájom prepájajú. Nesprávne osvojený alebo nedostatočne upevnený slovný tvar môže viesť k pravopisnej chybe, nesprávne určený rod podstatného mena môže spôsobiť chybu v zhode a obmedzená slovná zásoba sa môže prejaviť aj problémami pri tvorbe textu.

Pri hodnotení žiaka preto nie je najdôležitejšou otázkou to, koľko chýb urobil, ale aké typy chýb sa opakovane objavujú, do akej miery sťažujú porozumenie a aké ďalšie kroky vo vyučovaní si vyžadujú. Analýza chýb je z pedagogického hľadiska skutočne užitočná vtedy, keď učiteľ jednotlivé chyby nielen opravuje, ale sleduje aj to, ktoré sa opakovane vracajú, ktoré možno považovať za prirodzenú súčasť jazykového vývinu a za ktorými môže stáť vplyv materinského jazyka. Na základe toho možno rozhodnúť aj o tom, či žiak potrebuje viac jazykového inputu, ďalšie precvičovanie alebo cielenejšie porovnávanie maďarských a slovenských jazykových štruktúr.

Takéto chápanie žiackych chýb je v súlade s prístupom, ktorý jazyk žiaka nevníma ako chybnú podobu cieľového jazyka, ale ako rozvíjajúci sa medzijazykový systém (Selinker, 1972). Pedagogickou úlohou preto nie je mechanické odstraňovanie chýb, ale podpora žiaka v tom, aby sa postupne stával čoraz presnejším, jazykovo bohatším a samostatnejším používateľom slovenčiny.

V nasledujúcej pedagogickej rozhodovacej tabuľke uvádzame návrh, kedy je opodstatnená okamžitá oprava, kedy je vhodnejšie poskytnúť odloženú spätnú väzbu, kedy postačuje podpora sebakorekcie a kedy je potrebné danú štruktúru alebo jazykový jav cielene znovu vyučovať.

Tabuľka 9
Pedagogická rozhodovacia tabuľka: Ako reagovať na chybu žiaka?

Pedagogická otázka	Na čo by mal učiteľ zamerať pozornosť?	Odporúčaná reakcia učiteľa	Príklad z praxe
Bráni chyba porozumeniu?	Je výpoveď žiaka napriek chybe zrozumiteľná? Dosiahol sa komunikačný cieľ?	Ak chyba nebráni porozumeniu, nie je potrebné žiaka okamžite prerušovať. Oprava môže	Žiak použije nesprávnu koncovku, význam výpovede je však jasný. Učiteľ ho najprv nechá dokončiť výpoveď a k

Pedagogická otázka	Na čo by mal učiteľ zamerať pozornosť?	Odporúčaná reakcia učiteľa	Príklad z praxe
		nasledovať neskôr, po skončení úlohy.	nesprávnej forme sa vráti neskôr.
Ide o systematickú alebo príležitostnú chybu?	Opakuje sa tá istá chyba vo viacerých úlohách a situáciách, alebo ide iba o jednorazové pochybenie?	Pri príležitostnej chybe vo výkone môže postačovať nenápadné upozornenie alebo podpora sebakorekcie. Systematická chyba si vyžaduje cieľové precvičovanie.	Ak žiak raz vynechá koncovku, netreba tomu pripisovať neprimeraný význam. Ak však opakovane používa nesprávny pád, danú štruktúru treba znovu precvičiť.
Ide o chybu vývinového charakteru?	Naznačuje chybu, že žiak už pravidlo rozpoznal, ale uplatňuje ho príliš široko?	Učiteľ by nemal chybu iba opraviť, ale mal by ukázať, v ktorých prípadoch pravidlo platí a kde sa už nedá uplatniť.	Žiak uplatňuje známy skloňovací vzor aj pri iných podstatných menách. Učiteľ mu pomocou porovnávacích príkladov pomôže spresniť rozsah platnosti pravidla.
Môže byť príčinou chyby transfer z materinského jazyka?	Objavuje sa v slovenskej vete maďarský štruktúrny, slovosledný alebo významový vzorec?	Je vhodné stručne porovnať maďarskú a slovenskú štruktúru, jednoduchým spôsobom primeraným veku žiakov.	Žiak používa slovosled alebo väzbu podľa maďarského vzorca. Učiteľ ukáže slovenský vetný vzorec a následne ho precvičuje na viacerých podobných príkladoch.
Môže chyba vyplývať z preťaženia učivom alebo z nastavenia vyučovacieho procesu?	Objavilo sa naraz príliš veľa nových gramatických foriem, koncoviek, výnimiek alebo typov štruktúr?	Učiteľ by mal zúžiť zameranie: sústrediť sa naraz iba na jeden typ štruktúry, jeden gramatický rod, jeden vetný vzorec alebo jednu komunikačnú situáciu.	Ak si žiaci zamieňajú tvary mužského, ženského a stredného rodu, najprv intenzívnejšie precvičujeme iba jeden typ na väčšom počte príkladov.
Môže byť príčinou chyby nedostatočný input?	Stretol sa žiak s danou štruktúrou dostatočne často v zrozumiteľnom a zmysluplnom kontexte?	Potrebuje viac modelových viet, počúvaných a čítaných jazykových vzorov a opakujúcich sa situácií, v ktorých sa daná štruktúra používa.	Žiak nevie určitú štruktúru samostatne použiť, pretože sa s ňou doteraz stretával iba ako s gramatickým pravidlom. Učiteľ ju preto prepája s obrázkami, krátkymi príbehmi alebo dialógmi.
Vyhýba sa žiak náročnejším štruktúram?	Objavuje sa síce málo chýb, ale odpovede sú veľmi krátke, stereotypné a jazykovo chudobné?	Učiteľ by mal vytvárať bezpečné situácie na precvičovanie, v ktorých môže žiak skúšať nové štruktúry bez toho, aby za každú chybu okamžite dostal negatívnu spätnú väzbu.	Žiak odpovedá iba jedným slovom. Učiteľ mu ponúkne vetné rámce: <i>Na obrázku je... Vidím... Deti sa...</i>
Je chyba významnávzhľadom na cieľ danej úlohy?	Bola cieľom úlohy gramatická správnosť, tvorba textu, aktivizácia slovnjej zásoby alebo úspešná komunikácia?	Prednostne opravujeme tie chyby, ktoré súvisia s cieľom danej úlohy.	Ak je úlohou opis obrázka, nie je potrebné okamžite opravovať každú drobnú chybu; dôležitejšie je, či žiak dokáže vytvárať súvislé vety a zmysluplný opis.

Pedagogická otázka	Na čo by mal učiteľ zamerať pozornosť?	Odporúčaná reakcia učiteľa	Príklad z praxe
Poskytuje chyba príležitosť na ďalšie učenie?	Je možné chybu využiť na uvedenie si dôležitej štruktúry, slovného spojenia alebo rozdielu medzi jazykmi?	Chybu možno využiť ako príležitosť na učenie pomocou krátkeho vysvetlenia, spoločnej opravy, zopakovania výpovede alebo podobných príkladov.	Žiak použije nesprávnu väzbu. Učiteľ neopraví iba chybný tvar, ale upozorní na celú štruktúru a následne ju precvičuje v nových vetách.
Aký typ spätnej väzby žiakovi najviac pomôže?	Dokáže sa žiak opraviť sám? Potrebuje explicitnú opravu, alebo postačuje upozornenie?	Možné reakcie: podpora sebakorekcie, metajazykové upozornenie, reformulácia, zopakovanie výpovede v správnej podobe, odložená oprava alebo cieľené opätovné precvičenie či vysvetlenie.	Učiteľ zopakuje žiakovu vetu v správnej podobe alebo sa opýta: „Naozaj sa to takto hovorí?“ Tým dá žiakovi možnosť opraviť sa.

Chyba sa stáva príležitosťou na učenie vtedy, keď učiteľ nielen opraví nesprávny tvar, ale pomôže žiakovi pochopiť, aký systémový rozdiel sa za ním skrýva a aký jazykový vzorec možno použiť namiesto neho.

Podstatou rozhodovania učiteľa nie je okamžite opraviť každú chybu, ale rozpoznať jej povahu, posúdiť, do akej miery naruša komunikáciu, a určiť, aký ďalší krok vo vyučovaní z nej vyplýva. Pri hodnotení treba popri počte chýb zohľadňovať aj ich typ, systematickosť, komunikačnú závažnosť a význam z hľadiska ďalšieho rozvoja žiaka. Takýto prístup je v súlade s Corderovým rozlíšením medzi chybou vo výkone a systematickou žiackou chybou, ako aj s diferencovaným chápaním korekčnej spätnej väzby (Lyster & Ranta, 1997).

Na záver možno konštatovať, že identifikácia zdrojov žiackych chýb umožňuje pedagógovi reagovať na jazykovú produkciu žiakov diferencovane, a nie rovnakým spôsobom vo všetkých prípadoch. Iný pedagogický zásah si vyžaduje transfer z materinského jazyka, iný nadmerné zovšeobecňovanie, nedostatočný input, stratégia vyhýbania sa či príležitostná chyba vo výkone. Analýza chýb tak neslúži na stigmatizovanie žiaka, ale na presnejšie plánovanie vyučovania, určovanie smerov ďalšieho rozvoja a diferencovanejšie hodnotenie.

6. Metodické využitie vedomostí z maďarčiny ako materinského jazyka

Deti navštevujúce školy s vyučovacím jazykom maďarským nezačínajú s učením sa slovenčiny „bez predchádzajúcej jazykovej skúsenosti“. Pri nástupe do školy už disponujú fungujúcim systémom materinského jazyka: dokážu porozumieť významom, pýtať sa, odpovedať, rozprávať príbeh, pomenovať osoby a predmety, vyjadrovať vzťahy, zdvorilo požiadať alebo vyjadriť nesúhlas. Tieto vedomosti z materinského jazyka predstavujú prirodzene prítomný a dôležitý zdroj pri vyučovaní slovenčiny, pretože žiak už chápe, že prostredníctvom jazyka možno konať, a disponuje základnými pojmovými kategóriami, na ktoré možno nadviazať pri osvojovaní nových jazykových foriem.

Metodickou otázkou nie je, či má byť maďarčina na hodine slovenčiny prítomná, keďže v myslení a vedomostiach dieťaťa je prítomná neustále, ale akú úlohu má toto poznanie vo vyučovaní zohrávať. Používanie maďarčiny podporuje učenie vtedy, keď nenahrádza činnosti v slovenskom jazyku, ale slúži ako dočasná opora.

Vedomosti z materinského jazyka môžu podporovať učenie vo viacerých oblastiach:

- a) pri objasňovaní významu;
- b) pri rozpoznávaní rozdielov medzi jazykmi;
- c) pri porozumení príčinám chýb;
- d) pri rozvíjaní jazykového povedomia žiaka.

Zároveň však zdôrazňujeme, že vyučovacia hodina nemôže byť založená na preklade. Utváranie významu treba podporovať aj prostredníctvom činností, komunikačných situácií, obrázkov, predmetov, pohybu, názorných pomôcok a bohatého jazykového inputu. Zapájanie maďarčiny neznamená nahrádzanie používania slovenčiny, ale vedomé nadväzovanie na už existujúce pojmové a jazykové vedomosti žiaka.

Metodické využitie vedomostí z maďarčiny ako materinského jazyka znamená predovšetkým riadené porovnávanie, ktoré by malo byť vždy spojené s dostatočným množstvom príkladov a s cieľene zvolenými komunikačnými činnosťami. Učiteľ môže žiakovi pomôcť všimnúť si, kedy oba jazyky fungujú podobne a kedy a akým spôsobom sa slovenčina odlišuje. Pri osvojovaní slovenského skloňovania podstatných mien, predložkových konštrukcií, gramatického rodu, zhody, slovosledu a slovesných väzieb môže byť intuícia vychádzajúca z materinského jazyka zároveň pomocou aj zdrojom chýb: pomocou preto, že žiak už pojmovo rozumie významovým vzťahom, a zdrojom chýb preto, že maďarské štruktúry často priamo prenáša do slovenčiny.

Dobre to možno pozorovať napríklad pri vyučovaní priestorových vzťahov. Žiak s maďarským materinským jazykom už na základe svojho materinského jazyka rozlišuje významy vyjadrené tvarmi *iskolában, iskolába* a *iskolából*: vie, že byť niekde, smerovať niekam a vychádzať odniekiaľ neznamená to isté, teda pozná trojčlenný systém priestorových vzťahov. V slovenčine sa však tieto významy vyjadrujú odlišnými predložkovými pádovými konštrukciami, v ktorých sa mení aj tvar podstatného mena podľa použitej predložky: *v škole, do školy, zo školy*. Vedomosti z maďarčiny tu môžu slúžiť ako východisko, cieľom vyučovania však nie je, aby žiak prekladal maďarské pádové prípony do slovenčiny, ale aby si osvojil, že slovenčina priestorové vzťahy často vyjadruje spojením predložky a príslušného tvaru podstatného mena. Nestačí preto povedať, že maďarským príponám *-ban/-ben* zodpovedá *v*, príponám *-ba/-be* predložka *do* a príponám *-ból/-ből* predložka *z/zo*. Žiak musí zároveň pozorovať a precvičovať, aký tvar podstatného mena sa s danou predložkou spája: *v škole*, ale *do školy* a *zo školy*. Takéto porovnávanie by samozrejme nemalo prebiehať ako izolované priradovanie tvarov, ale vždy v spojení s konkrétnou situáciou, významom a vetnou štruktúrou: *Som v škole. Idem do školy. Idem zo školy domov*. Ani v tomto prípade nejde o zavádzanie nového typu úloh, ale o to, aby učiteľ vedome usporiadal už známe a používané situácie na vyučovacej hodine tak, aby žiak súčasne sledoval význam, predložku aj tvar podstatného mena, ktorý sa s ňou spája.

Vedomosti z maďarčiny však možno využiť nielen pri rozpoznávaní gramatických významových vzťahov, ale aj pri vyučovaní slovnej zásoby. V maďarčine sa nachádza množstvo prevzatých slov slovanského pôvodu a existujú aj slová, ktoré sú svojou formou alebo významom blízke slovenským ekvivalentom. Takéto podobnosti môžu mať najmä na prvom stupni motivačný účinok, pretože žiak

môže nadobudnúť pocit, že slovenčina nie je úplne cudzím jazykom, ale obsahuje aj rozpoznateľné a čiastočne už známe prvky.

Takéto lexikálne prepojenia môžu žiakovi priniesť pocit úspechu. Ak si dieťa všimne, že maďarské *kalács* a slovenské *koláč*, maďarské *kulcs* a slovenské *klúč*, maďarské *kovács* a slovenské *kováč*, maďarské *málna* a slovenské *malina* alebo maďarské *vacsora* a slovenské *večera* sú si podobné formou aj významom, môže to znižovať pocit cudzosti a posilňovať motiváciu učiť sa. Pre žiaka nie je toto zistenie dôležité ako etymologický poznatok, ale ako skúsenosť pri učení: „toto už odniekiaľ poznám“, „toto sa podobá“, „toto si ľahšie zapamätám“.

Rozpoznávanie podobností však treba metodicky usmerňovať. Nie každé slovo s podobnou formou má rovnaký význam a nie každú maďarsko-slovenskú podobnosť možno vysvetliť jednoduchým priamym prevzatím. Ani na prvom, ani na druhom stupni nie sú potrebné jazykovohistorické vysvetlenia, ale veku primerané objavné úlohy, v ktorých si žiaci môžu podobnosti všimnúť pomocou obrázkov, predmetov, slovných kartičiek alebo hravých úloh na priradovanie. Učiteľ sa môže napríklad opýtať: „Čo si myslíte, čo môže toto slovo znamenať?“, „V čom sa podobá na maďarské slovo?“, „V čom znie inak?“, „Ako ho vyslovíme po slovensky?“ Dôležité je, aby maďarčina nenahrádzala jazykové činnosti v slovenčine, ale pomáhala žiakovi všimnúť si, čo je mu už známe, čo je podobné a čo v slovenčine funguje odlišne.

Rozlíšenie pozitívneho a negatívneho transferu, ktorému sme sa venovali už skôr, nadobúda na tomto mieste význam aj z metodického hľadiska. Vedomosti z maďarčiny ako materinského jazyka môžu v určitých prípadoch podporovať porozumenie slovenčine alebo jej používanie. Môže ísť napríklad o rozpoznanie známeho významového vzťahu, porozumenie slovu s podobným znením alebo identifikovanie komunikačného zámeru. V iných prípadoch však môžu maďarské štruktúry pôsobiť ako zavádzajúci vzorec. Tak je to napríklad vtedy, keď žiak podľa maďarskej konštrukcie *iskolába megyek* vynechá v slovenčine predložku, alebo síce rozpozna smerový význam predložky *do*, ale ešte ju nespája so správnym tvarom podstatného mena. Môžu tak vznikať neisté alebo nesprávne podoby, napríklad *idem škola* alebo *idem do škola* namiesto správneho *idem do školy*. V maďarčine sa priestorový vzťah v tomto prípade vyjadruje predovšetkým pádovou príponou pripojenou k podstatnému menu, zatiaľ čo v slovenčine musí žiak zosúladiť viacero jazykových prvkov: správnu predložku, tvar podstatného mena a pád, ktorý príslušná predložková konštrukcia vyžaduje. Nadväzovanie na vedomosti z materinského jazyka preto neznamená jednoduché priradovanie ekvivalentov, ale uvedomovanie si toho, že ten istý významový vzťah sa v oboch jazykoch vyjadruje odlišnými štruktúrnymi prostriedkami. Pri pozitívnom transfere je vhodné slová, ktorých význam možno na základe podobnosti rozpoznať, nevyučovať izolovane, ale zoskupovať ich do tematických okruhov. Príklady usporiadané podľa tém, ako sú ovocie, zelenina, jedlá, predmety alebo povolania, pomáhajú žiakom stretávať sa s podobnými prvkami nie ako s obyčajným zoznamom slov, ale spoznávať ich spolu s významom a situáciou používania. V tematickom okruhu Jedlá sa môžu napríklad objaviť slová *koláč*, *večera*, *polievka*, medzi povolania *kováč* a medzi predmetmi *klúč*. Cieľom nie je, aby sa žiak učil etymologické súvislosti, ale aby si slovenské slová upevňoval vo významovo prepojenej a preňho zrozumiteľnej sieti.

Nasledujúca tabuľka uvádza príklady, ako možno pri vyučovaní využiť maďarské slová, ktoré možno formálne aj významovo prepojiť so slovenskými slovami. Tieto príklady nie sú dôležité ako jazykovohistorické vysvetlenia, ale ako metodická možnosť: ukazujú, ako možno nadviazať na existujúcu maďarskú slovnú zásobu žiakov a na ich schopnosť rozpoznávať podobnosti.

Tabuľka 10

Tematický okruh	Maďarské slovo	Slovenský ekvivalent	Metodická možnosť
Ovocie	málna	<i>malina</i>	Žiaci môžu ľahko rozpoznať podobnosť vo zvukovej podobe aj vo význame; v tematickom okruhu ovocie môže takéto zistenie priniesť pocit úspechu.
Ovocie	szilva	<i>slivka</i>	Možno si všimnúť, že slová sú si podobné, ale nie sú úplne totožné; je to vhodná príležitosť na uvedomenie si rozdielov vo zvukovej podobe.

Tematický okruh	Maďarské slovo	Slovenský ekvivalent	Metodická možnosť
Ovocie	cseresznye	čerešňa	Podobnosť nie je na prvý pohľad taká zreteľná, ale pomocou obrázka ju možno ľahšie rozpoznať. Žiaci si môžu všimnúť rozdiel medzi maďarským <i>cs</i> a slovenským <i>č</i> .
Zelenina/potraviny	káposzta	kapusta	Možno ho využiť v tematických okruhoch trh, nakupovanie alebo jedlá; dobre ukazuje, ako môže podobnosť slovnej formy podporiť porozumenie.
Zelenina/potraviny	uborka	uhorka	Žiaci si môžu všimnúť podobnosť slovnej formy aj rozdiel vo výslovnosti. Význam možno ľahko rozpoznať, zvuková podoba sa však líši: na mieste maďarského <i>b</i> sa v slovenčine nachádza <i>h</i> . Je to vhodný príklad na to, že aj pri podobných slovách treba venovať pozornosť presnej slovenskej forme a výslovnosti.
Jedlá	kalács	koláč	Dobre sa dá využiť v tematických okruhoch sviatky, rodina alebo stravovanie; žiaci dokážu súvislosť medzi slovami rýchlo rozpoznať.
Jedlá/denný režim	vacsora	večera	Možno ho využiť pri vyučovaní denných činností a stravovania. Žiaci si môžu všimnúť podobnosť významu a zároveň rozdielnú zvukovú podobu.
Predmety	kulcs	kľúč	Je to vhodný príklad toho, že slovo môže pôsobiť povedome, hoci slovenská výslovnosť a pravopisná podoba sú odlišné. Osobitnú pozornosť si vyžaduje výslovnosť <i>l</i> .
Povolania/osoby	kovács	kováč	Popri podobnosti možno pozorovať aj rozdielnú pravopisnú podobu: maďarskému <i>cs</i> zodpovedá v slovenčine <i>č</i> .
Dedinské prostredie/priroda	szalma	slama	V tematických okruhoch zvieratá, hospodárstvo alebo život na vidieku možno slovo prepájať s obrázkami, predmetmi alebo krátkym príbehom.

Pri vyučovaní týchto slov možno vychádzať z nasledujúceho metodického princípu: Slovné prvky slovanského pôvodu, ktoré sa nachádzajú v maďarčine, alebo slová, ktoré možno so slovenskými slovami prepojiť na základe podobnosti formy a významu, nie sú na prvom stupni dôležité ako jazykovohistorické učivo, ale ako motivačný a didaktický zdroj. Môžu žiakom pomôcť uvedomiť si, že aj v slovenčine sa nachádzajú prvky, ktoré sú im známe a na ktoré možno pri učení nadviazať. Úlohou učiteľa je zároveň upozorniť na to, že podobnosť neznamená vždy úplnú zhodu: treba venovať pozornosť významu, odlišnej zvukovej podobe slova, jeho pravopisej podobe aj spôsobu používania.

Maďarčina nemusí byť prekážkou vyučovania slovenčiny, ale pri vhodnom metodickom usmernení môže predstavovať jednu z dôležitých opôr učenia. Cieľom nie je, aby žiaci analyzovali slovenčinu v maďarčine, ale aby pomocou svojich už existujúcich vedomostí z materinského jazyka lepšie porozumeli fungovaniu slovenčiny, zažívali pocit úspechu pri rozpoznávaní známych prvkov a postupne sa dokázali čoraz presnejšie zapájať do komunikácie v slovenskom jazyku.

Zhrnutie

Tabuľka 11

Typ vedomostí z maďarčiny	Ako ich možno využiť?	Na čo treba dávať pozor?
Poznanie významových vzťahov	Žiak rozumie napríklad pojmom miesto, smer, vlastníctvo, predmet alebo adresát. Na tieto poznatky možno nadviazať pri	Maďarský významový vzťah nemusí vždy zodpovedať jednej slovenskej forme. Napríklad vzťahy vyjadrené tvarmi <i>iskolában – iskolába – iskolából</i>

Typ vedomostí z maďarčiny	Ako ich možno využiť?	Na čo treba dávať pozor?
	osvojovanie nových slovenských štruktúr.	sa v slovenčine realizujú konštrukciami v <i>škole – do školy – zo školy</i> .
Poznanie komunikačných zámernov	Žiak už vie po maďarsky požiadať, opýtať sa, odpovedať, predstaviť sa, vyjadriť nesúhlas alebo názor. Na tieto komunikačné zámery možno nadviazať slovenskými vetnými rámcami.	Cieľom nie je doslovný preklad maďarskej vety, ale osvojenie slovenského komunikačného vzorca, napríklad <i>Prosím si...</i> , <i>Môžem...?</i> , <i>Nechcem...</i> , <i>Myslím si, že...</i>
Rozpoznávanie slovanských alebo podobných lexikálnych prvkov	Dvojice ako <i>kalács – koláč</i> , <i>kulcs – kľúč</i> , <i>kovács – kováč</i> , <i>málna – malina</i> môžu žiakovi priniesť pocit úspechu a poskytnúť oporu pri učení.	Podobnosť nemusí znamenať úplnú zhodu. Treba venovať pozornosť výslovnosti, pravopisnej podobe, významu a používaniu slova.
Jazyková intuícia vychádzajúca z maďarčiny	Môže žiakovi pomôcť pochopiť, o čo v danej komunikačnej situácii ide.	Môže byť zavádzajúca, ak žiak automaticky prenáša maďarské štruktúry do slovenčiny, napríklad <i>idem do škola</i> namiesto správneho <i>idem do školy</i> .
Predchádzajúce jazykové skúsenosti	Žiak už vie, že prostredníctvom jazyka možno konať: požiadať, rozprávať, reagovať alebo nadväzovať kontakt.	Slovenské jazykové formy treba budovať osobitne; nestačí preniesť maďarský komunikačný vzorec. Žiak sa musí postupne naučiť, ako sa ten istý komunikačný zámer realizuje v slovenčine.

Metodické využívanie vedomostí z maďarčiny ako materinského jazyka neznamená návrat k vyučovaniu založenému na preklade. Ide skôr o vedomé pedagogické rozhodnutie: učiteľ si uvedomuje, že žiak sa slovenčinu neučí vo „vzduchoprázdne“, ale opiera sa o svoje už existujúce vedomosti z materinského jazyka, ktoré možno vo vyučovaní ignorovať, no aj tak budú ovplyvňovať jazykové správanie žiaka. Účinnšie je, ak ich pedagóg zapája riadne, stručne a cielene a následne žiaka vracia k činnostiam v slovenskom jazyku: k porozumeniu, tvorbe viet, dialógu, tvorbe textu a každodennej komunikácii.

7. Postupné vyučovanie slovenských gramatických štruktúr

7.1 Cielené precvičovanie typov podstatných mien alebo typov gramatickej zhody

Jedným zo základných princípov postupnosti je, aby sme v rámci jednej vyučovacej jednotky vedome neprecvičovali napríklad všetky tri gramatické rody súčasne, ale aby sme pozornosť vždy sústredili iba na jeden typ podstatných mien, resp. na jeden typ gramatickej zhody. Neznamená to, že sa na hodine nemôžu objaviť aj podstatné mená iného rodu, pretože v prirodzenom používaní jazyka ich nemožno od seba úplne oddeliť. Dôležité však je, aby sa vedomé precvičovanie podľa možnosti sústreďovalo na jeden vybraný vzorec.

Môžeme sa napríklad rozhodnúť, že cieľom určitej lekcie bude precvičovanie podstatných mien ženského rodu. Vždy by sme sa mali usilovať o to, aby sme podstatné mená podľa možnosti vyučovali v spojení s prídavnými menami. V produktívnych úlohách sa potom majú používať predovšetkým takéto spojenia: *veľká škola, dobrá mama, zelená paprika, malá taška, veľká myš*. Žiaci pomocou nich môžu pomenúvať obrázky, odpovedať na otázky, tvoriť krátke vety a následne ich používať v jednoduchých dialógoch. K vedomému precvičovaniu podstatných mien mužského alebo stredného rodu je vhodné prejsť až vtedy, keď už žiaci vytvorili dostatočné množstvo vlastnej produkcie s daným typom zhody, teda keď tieto štruktúry nielen rozpoznali, ale ich aj opakovane a produktívne používali v rozličných situáciách.

Rovnako to platí aj opačne. Ak sú v centre vyučovacej jednotky najprv podstatné mená mužského rodu, precvičovanie sa môže sústreďovať na vzorce ako *malý dom, dobrý chlapec, veľký stôl, červený balón*. Až potom možno prejsť k vedomejšiemu precvičovaniu podstatných mien ženského alebo stredného rodu. Nejde o to, aby sme na hodine umelo vylučovali všetky ostatné tvary, ale aby bol pre žiaka práve osvojovaný formálny vzorec zreteľný, opakovane prítomný a ľahko postrehnuteľný.

Čo to znamená pri práci s učebnicou? Zo slovnej zásoby jednotlivých lekcí treba vybrať jeden typ podstatných mien alebo jeden typ zhody, ktorý sa bude v danej lekcii cielene precvičovať. Lekcia môže obsahovať aj slová iných typov, ale produktívne úlohy – opis obrázkov, otázky a odpovede, dialógy či cvičenia spojené s hrou – by mali byť založené predovšetkým na vybranom vzorci. Žiaci sa tak nestretávajú s nesúvisiacimi a náhodne vybranými príkladmi, ale s postupne budovaným systémom jazykových foriem.

Tento postup dobre súvisí aj s prístupom **Focus on Form**, teda so zameraním pozornosti na jazykovú formu. V našom prípade to znamená, že v rámci činnosti orientovanej na význam je vopred určená cieľová forma, napríklad zhoda prídavného mena s podstatným menom ženského rodu. Žiaci opisujú obrázky, hľadajú predmety, odpovedajú na otázky alebo vytvárajú vtipné spojenia prídavného a podstatného mena, pričom opakovane používajú ten istý formálny vzorec: *veľká škola, malá taška, zelená paprika, veľká myš*. Učiteľ pomáha upevňovať správnu formu prostredníctvom korekčnej reformulácie, opakovania a modelovania.

Následujúci príklad ukazuje aj možný spôsob gramatickej korekcie:

Žiak: To je veľký myš.

Učiteľ: Áno, je to veľká myš. Veľká myš. A kde ešte vidíš myš?

Žiak: Aj tam.

Učiteľ: A tá myš je aká? Veľká či malá?

Žiak: Tá myš je malá.

V tomto prípade je dvojica spojení *veľká – malá myš* obzvlášť vhodným príkladom, pretože samotný tvar podstatného mena neposkytuje žiakovi s maďarským materinským jazykom oporu pri určovaní rodu. Samohláska na konci tvaru prídavného mena je však zvukovo výraznejšia, sonórnejšia prvkom a pomáha žiakovi vnímať zhodu v ženskom rode. Žiak pritom nevychádza z abstraktného pravidla, ale vytvára si vzorec na základe spojení, ktoré mnohokrát počul a používal.

Pri precvičovaní spojení prídavného a podstatného mena nie je potrebné vytvárať vždy iba významové spojenia zodpovedajúce skutočnosti. Najmä na prvom stupni môže byť veľmi užitočné využívať aj hravé, humorné alebo zámerne nezvyčajné slovné spojenia. Cieľom nie je iba to, aby žiak vytváral pravdivé tvrdenia, ale aj to, aby sa čo najčastejšie stretával so zhodnými tvarmi podstatného a prídavného mena.

Žiaci nemusia hovoriť iba *veľký dom*, *malá škola* alebo *červené auto*, ale môžu vytvárať aj hravé spojenia, napríklad *malý slon*, *veľká myš*, *žltý pes*, *kockovaný banán*, *dlhý dom* alebo *krátka cesta*. Čím prekvapivejšie alebo zábavnejšie je spojenie podstatného mena s prídavným menom, tým ľahšie si ho žiak môže zapamätať. Humor, nezmyselnosť a možnosť vytvoriť si výraznú vizuálnu predstavu v tomto prípade nie sú rušivými prvkami, ale prostriedkami podporujúcimi učenie.

Takéto hry sú obzvlášť vhodné na upevňovanie gramatického rodu, pretože žiak si podstatné meno neosvojuje izolovane, ale v opakujúcich sa spojeniach: *malý chlapec*, *malá mačka*, *malé auto*; *veľký dom*, *veľká škola*, *veľké okno*; *červený balón*, *červená taška*, *červené jablko*. Meniaci sa tvar prídavného mena sa tak neobjavuje ako abstraktné pravidlo, ale ako jazykový vzorec, ktorý žiak opakovane počuje, vyslovuje a hravo obmieňa.

Úlohou učiteľa je aj pri hravých aktivitách dôsledne dbať na správnosť gramatickej zhody. Význam môže byť humorný alebo nezmyselný, jazyková forma však má zostať správna: ak žiaci nakreslia „kockovaný banán“ alebo pomenúvajú „červeného slona“, spojenie sa aj naďalej musí riadiť gramatickým rodom slovenského podstatného mena. Žiaci tak súčasne získavajú skúsenosť s tvorivým používaním jazyka aj s významom formálnej správnosti.

Nasledujúca tabuľka uvádza príklady toho, ako sa môže to isté prídavné meno uplatniť v troch gramatických rodoch. Je však dôležité zdôrazniť, že tabuľka neznamena, že sa majú všetky tri rody vedome vyučovať súčasne. Má sumarizačný charakter; východiskom precvičovania na vyučovacej hodine zostáva aj naďalej sústredenie pozornosti na jednu vybranú formu alebo jeden typ gramatickej zhody.

Tabuľka 12

Prídavné meno	Mužský rod	Ženský rod	Stredný rod	Hravá možnosť precvičovania
<i>malý/malá/malé</i>	<i>malý slon</i>	<i>malá žirafa</i>	<i>malé auto</i>	Kreslenie alebo znázorňovanie malého slona či malého auta.
<i>veľký/veľká/veľké</i>	<i>veľký pes</i>	<i>veľká myš</i>	<i>veľké jablko</i>	Predstavovanie si veľkej myši alebo obrovského jablka.
<i>červený/červená/ červené</i>	<i>červený dom</i>	<i>červená mačka</i>	<i>červené slnko</i>	Kreslenie vecí v nezvyčajných farbách.
<i>žltý/žltá /žlté</i>	<i>žltý balón</i>	<i>žltá škola</i>	<i>žlté okno</i>	Opis „čudného sveta“ plného žltých predmetov
<i>dlhý/dlhá/dlhé</i>	<i>dlhý banán</i>	<i>dlhá cesta</i>	<i>dlhé pero</i>	Kreslenie prehnané dlhých predmetov zábavným spôsobom.
<i>krátky/krátka /krátke</i>	<i>krátky vlak</i>	<i>krátka rieka</i>	<i>krátke pravítko</i>	Predstavovanie si krátkeho vlaku alebo krátkej rieky.
<i>kockovaný/kockovaná/kockované</i>	<i>kockovaný pes</i>	<i>kockovaná ryba</i>	<i>kockované auto</i>	Kreslenie kockovaných zvierat alebo predmetov.

Nasledujúce príklady ukazujú, ako možno so slovnými spojeniami pracovať v praxi. Ako pomôcky možno využiť **obrázky, bábky, slovné kartičky alebo kresby žiakov**. Nasledujúce dialógy, samozrejme, nie sú pevnými scénarmi, ale iba vzormi: pedagóg ich môže prispôbiť slovnej zásobe, veku a jazykovej úrovni konkrétnej triedy. Dôležité je, aby sa žiaci stretávali so zhodnými tvarmi podstatného a prídavného mena v rozličných situáciách a aby tieto spojenia nepoužívali izolovane, ale v otázkach, odpovediach, pri výbere, kreslení alebo v hravých situáciách.

1. Zvlášťne zvieratá – mužský rod v nominatíve a životné podstatné meno mužského rodu v akuzatívne

- Čo je to?
- To je slon.
- Aký je tento slon?

- *Tento slon je malý.*
- *Malý slon? Ty vidíš malého slona?*
- *Áno, vidím malého slona.*
- *Čo je to?*
- *To je pes.*
- *Aký je tento pes?*
- *Tento pes je modrý.*
- *Modrý pes? Naozaj?*
- *Áno, tento pes je modrý.*
- *A akého psa chceš, modrého alebo zeleného?*
- *Chcem modrého psa./Chcem modrého.*

V tejto úlohe sa žiak najprv stretáva s danou konštrukciou v nominatíve: *malý slon, modrý pes*, a potom ju používa aj v akuzatívne: *malého slona, modrého psa*. Cieľom nie je mechanicky si osvojovať skloňovaci tabuľku, ale opakovane počúvať a používať tvary, v ktorých má životné podstatné meno mužského rodu v akuzatívne inú podobu než v nominatíve.

2. Konštrukcie ženského rodu v nominatíve a akuzatívne

- *Čo je to?*
- *To je taška.*
- *Aká je táto taška?*
- *Táto taška je zelená.*
- *Zelená taška? Páči sa ti?*
- *Áno, páči sa mi zelená taška.*
- *A ktorú tašku chceš: zelenú alebo červenú?*
- *Chcem zelenú tašku.*
- *Čo je to?*
- *To je mačka.*
- *Aká je táto mačka?*
- *Táto mačka je červená.*
- *Červená mačka? Vaša mačka je červená?*
- *Áno, naša mačka je červená.*
- *A chceš červenú mačku alebo bielu mačku?*
- *Chcem červenú mačku.*

A nőnemű szerkezeteknél jól hallható a melléknév végén megjelenő -á, illetve tárgyesetben az -ú: *velká myš – velkú myš, červená mačka – červenú mačku*. A tanulóknak így nem önmagában a nőnem fogalmát kell megjegyeznie, hanem ismételődő, jelentéses szerkezetekben tapasztalja meg az egyeztetést.

V spojeniach ženského rodu je dobre počutelné -á na konci prídavného mena a v akuzatívne -ú: *velká myš – velkú myš, červená mačka – červenú mačku*. Žiak si tak nemusí osvojovať pojem ženského rodu izolovane, ale gramatickú zhodu vníma v opakujúcich sa a významovo zmysluplných spojeniach.

3. Kockovaný a bodkovaný svet

- *Čo je to?*
- *To je lavica.*
- *Aká je táto lavica? Pozrite sa, sú na nej bodky.*
- *Je bodkovaná.*
- *Áno, táto je bodkovaná lavica.*

Ha a tanuló nem ismeri a *bodkovaný/bodkovaná/bodkované* szót, a pedagógus megadja és modellálja:

Ak žiak nepozná slovo *bodkovaný/bodkovaná/bodkované*, pedagóg ho uvedie a poskytne správny jazykový vzor:

- *Pozrite sa: bodky. Lavica je bodkovaná. Je to bodkovaná lavica.*
- *Čo je to?*
- *To je ryba.*
- *Aká je táto ryba?*
- *Táto ryba je kockovaná.*

– *A kto chce ešte kockovanú rybu?*

– *Aj ja chcem kockovanú rybu.*

V tejto úlohe hravosť slúži na upevňovanie formálnej správnosti. Spojenia *bodkovaná lavica* alebo *kockovaná ryba* môžu byť významovo nezvyčajné, z gramatického hľadiska sú však správne. Žiak si tak precvičuje gramatickú zhodu pri tom, ako si prezerá obrázok, vyberá z ponúkaných možností, opakuje a reaguje primerane situácii.

4. Pravda, alebo nepravda?

– *To je veľký dom. Je to pravda?*

– *Áno, to je pravda.*

– *To je bodkovaný slon. Je to pravda?*

– *Nie, to je smiešne.*

– *Ale po slovensky je to správne?*

– *Áno, spojenie bodkovaný slon je po slovensky správne.*

– *To je červený pes. Je to pravda?*

– *Nie.*

– *Ale po slovensky je to správne?*

– *Áno, spojenie červený pes je po slovensky správne.*

Táto úloha pomáha rozlišovať medzi pravdivosťou obsahu a správnosťou jazykovej formy. Spojenie *červený pes* môže byť nezvyčajné alebo nemusí zodpovedať skutočnosti, z gramatického hľadiska je však správne. Na prvom stupni je to obzvlášť užitočné, pretože humorné alebo nezmyselné spojenia si žiaci ľahko zapamätajú a zároveň sa v nich opakovane objavuje rovnaký typ gramatickej zhody.

5. Opravi!

Podobnou úlohou je oprava nesprávnych tvarov.

– *To je dobrá pes.*

– *Nie, správne je *dobrý pes*.*

– *To je veľká dom.*

– *Nie, správne je *veľký dom*.*

– *To je bodkovaná tiger.*

– *Nie, správne je *bodkovaný tiger*.*

– *Výborne. Ešte raz: *dobrý pes, veľký dom, malý pes, bodkovaný tiger*.*

Úlohy zamerané na opravu chýb treba používať citlivo, aby sa nestali zdrojom zahanbenia, ale hravou formou pozorovania jazyka. Užitočné môže byť, ak nesprávne spojenia najprv zámerne vysloví pedagóg a žiaci ich potom v úlohe „učiteľa“ opravujú. Rozpoznávanie chyby sa tak nespája s konkrétnym žiakom, ale stáva sa spoločnou jazykovou hrou.

6. Nakresli!

– *Nakresli malého psa.*

– *Akého psa?*

– *Malého psa.*

– *Nakresli veľkého bodkovaného slona.*

– *Akého slona?*

– *Veľkého bodkovaného slona.*

– *Nakresli červenú mačku.*

– *Akú mačku?*

– *Červenú mačku.*

– *Nakresli malé zelené auto.*

– *Aké auto?*

– *Malé zelené auto.*

Kreslenie je vhodnou formou precvičovania, pretože žiak premieňa jazykový pokyn na činnosť. Cieľom úlohy nie je reprodukovat' gramatické pravidlo, ale porozumieť spojeniu so správnou gramatickou zhodou a podľa neho konať: *malého psa, bodkovaného slona, červenú mačku, malé zelené auto*. V tomto cvičení sme uviedli príklady pre všetky tri gramatické rody, počas vyučovania však odporúčame precvičovať naraz konštrukcie len v jednom gramatickom rode (pozri napr. nasledujúce cvičenie).

7. Aký je tvoj svet?

- V mojom svete je pes modrý.
- Modrý pes?
- Áno, modrý pes.
- V mojom svete je slon malý.
- Malý slon?
- Áno, malý slon.
- V mojom svete je dom okrúhly.
- Okrúhly dom?
- Áno, okrúhly dom.
- V mojom svete je tiger bodkovaný.
- Bodkovaný tiger?
- Áno, veľmi bodkovaný tiger.

Úlohu možno ľubovoľne ďalej rozvíjať v párovej alebo skupinovej práci. Žiaci si nakreslia vlastný „zvláštny svet“ a potom ho predstavia krátkymi vetami: *V mojom svete je...* Pedagóg pritom poskytuje jazykový vzor a podľa potreby upevňuje správnu štruktúru tým, že žiakovu výpoveď zopakuje v správnej podobe.

8. Vyber si!

- Chceš malého psa alebo veľkého psa?
- Chcem malého psa.
- Chceš červenú tašku alebo zelenú tašku?
- Chcem zelenú tašku.
- Chceš malé auto alebo veľké auto?
- Chcem veľké auto.

Táto úloha je užitočná preto, že žiak nielen opakuje, ale aj vyberá z ponúkaných možností. Výber dáva používaniu danej štruktúry komunikačný cieľ a zároveň umožňuje precvičovať akuzatívne tvary: *malého psa, zelenú tašku, veľké auto*. Aj pri tomto cvičení zohľadnite našu poznámku k 6. cvičeniu.

9. Reformulácia učiteľa pri nesprávnej odpovedi žiaka

- To je kockovaný mačka.
- Áno, je to *kockovaná mačka*. Kockovaná mačka! A čo robí tá kockovaná mačka?
- Tancuje.
- Presne, kockovaná mačka tancuje. A má sukňu?
- Áno.
- Výborne. Kockovaná mačka má bodkovanú sukňu. A aká je ešte tá sukňa?
- Zelená a veľká.
- Áno, kockovaná mačka má veľkú bodkovanú zelenú sukňu.

V tomto príklade pedagóg neprerušuje komunikáciu dlhým vysvetľovaním, ale zopakuje nesprávnu výpoveď žiaka v správnej podobe. Žiak tak počas pokračujúceho rozhovoru správnu štruktúru opakovane počuje a zároveň ju aj používa. Všimnime si aj, že sme použili také slová, ktorých význam môžu žiaci ľahšie rozpoznať aj pomocou maďarčiny. Aj to môže prispieť k tomu, aby si správnu jazykovú formu ľahšie osvojili.

V dialógoch môže byť význam zámerne hravý alebo nezmyselný, gramatická zhoda však musí zostať dôsledne správna. Učiteľ nevníma humorné slovné spojenia ako chybu, ale ako príležitosť na

učenie: deti sa môžu smiať na „bodkovanom tigrovi“ alebo „veľkej myši“, pritom však opakovane vyslovujú a počujú správne spojenia: *bodkovaný tiger*, *veľká myš* a pod. Hravé spojenia prídavného a podstatného mena možno neskôr využiť aj pri precvičovaní akuzatívu: *Vidím bodkovaného tигра*. *Nakresli veľkú myš*. *Chcem malého psa*. Hravosť tak podporuje postupné upevňovanie gramatického rodu, zhody prídavného mena s podstatným menom a používania pádových tvarov.

Zhrnutie: Pri rozvíjaní jazykovej produkcie žiakov treba v každej lekcii určiť, ktorá gramatická forma bude jej cieľom. Nestačí teda stanoviť iba to, aké slová chceme vyučovať, ale aj to, akú štruktúru chceme dostať do aktívneho používania. Žiaci sa tak nestretávajú s celým systémom naraz, ale základné vzorce gramatickej zhody v slovenčine si osvojujú postupne v činnostiach zameraných na význam.

V dialógoch môže byť význam zámerne hravý alebo nezmyselný, gramatická zhoda však musí zostať dôsledne správna. Učiteľ nevníma humorné slovné spojenia ako chybu, ale ako príležitosť na učenie: deti sa môžu smiať na „bodkovanom tigrovi“ alebo „veľkej myši“, pritom však opakovane vyslovujú a počujú správne spojenia: *bodkovaný tiger*, *veľká myš* a pod. **Hravé spojenia prídavného a podstatného mena možno využiť aj pri precvičovaní akuzatívu:** *Vidím bodkovaného tигра*, *Nakresli veľkú myš*, *Chcem malého psa*. Hravosť tak podporuje postupné upevňovanie gramatického rodu, zhody prídavného mena s podstatným menom a používania pádových tvarov.

7.2 Vyučovanie slovesných konštrukcií s prvkami *sa/si*

7.2.1 Ťažkosti pri osvojovaní *sa/si* u žiakov s maďarským materinským jazykom

Pri osvojovaní slovenčiny predstavujú **pre žiakov s maďarským materinským jazykom** jednu z mimoriadne náročných oblastí slovesné konštrukcie obsahujúce prvky *sa/si*. Táto náročnosť čiastočne vyplýva z toho, že v maďarčine neexistuje gramatický prvok, ktorý by priamo zodpovedal slovenskému systému *sa/si*. Žiaci preto často nevedia rozlíšiť, kedy *sa/si* vyjadruje skutočný zvrtný význam, kedy označuje vzájomnosť, kedy mení význam slovesa a kedy je jednoducho lexikálne záväznou súčasťou slovesnej konštrukcie.

Cieľom pri vyučovaní *sa/si* preto nie je, aby sa žiaci učili izolované zoznamy sloviess, ale aby rozpoznávali slovesné konštrukcie, v ktorých sa tieto prvky vyskytujú. *Sa/si* sú totiž z formálneho a slovosledného hľadiska klitické prvky¹⁴, ich funkcia však nie je vo všetkých prípadoch rovnaká. V niektorých konštrukciách vyjadrujú skutočný zvrtný vzťah, v iných vzájomnosť deja, neosobnosť alebo významový odmietanie a pri niektorých slovesách fungujú ako povinná, lexikálne ustálená súčasť slovesa. Patria sem napríklad slovesá typu *smiať sa*, *báť sa*, *čudovať sa* alebo *radovať sa*. V iných prípadoch sa pevnou súčasťou konštrukcie stáva *si*, napríklad: *všimnúť si*, *pamätať si*, *myslieť si*.

V tejto kapitole najprv objasníme gramatický charakter prvkov *sa/si* a následne predstavíme hlavné typy slovesných konštrukcií, v ktorých sa vyskytujú. Potom uvedieme súbor konštrukcií obsahujúci najfrekventovanejšie slovesá a výrazy používané so *sa/si*. Cieľom kapitoly je, aby sa žiaci a budúci učitelia nielen naučili, pri ktorých slovesách sa *sa/si* používa, ale aby zároveň porozumeli tomu, akú funkciu plní v konkrétnej konštrukcii.

7.2.2 Gramatický status *sa/si*

Prvky *sa/si* sú v slovenčine z hľadiska svojej formy a postavenia vo vete krátke, neprízvučné formy (klitické prvky), ktoré sa vo vete spravidla pripájajú k inému vetnému prvku. Ich slovosledné postavenie je viazané. Najčastejšie sa nachádzajú za prvým prízvukným vetným úsekom, často v tzv. druhej pozícii vo vete. Napríklad: *Ján sa smeje*, *Včera sa okúpala*, *Kúpil si knihu*. Je však dôležité zdôrazniť, že druhá pozícia neznamená mechanické počítanie slov, ale klitickú pozíciu vyplývajúcu zo slovosledného systému slovenčiny.

Z funkčného a významového hľadiska môžu prvky *sa/si* plniť rozličné úlohy. Preto nie je vhodné chápať ich jednoducho ako zvrtné zámená ani ich v každom prípade prekladať zvrtným zámenom, pretože pri mnohých slovesných konštrukciách by to bolo zavádzajúce. Pre žiakov s maďarským

¹⁴ Klitický prvok je krátka jazyková forma bez vlastného prízvuku, ktorá sa vo výslovnosti pripája k inému slovu, pričom si z gramatického hľadiska zachováva určitú samostatnosť. Postavenie klitických prvkov vo vete býva spravidla viazané. Slovenské *sa/si* sú takýmto klitickými prvkami.

materinským jazykom je obzvlášť dôležité uvedomiť si, že *sa/si* nie vždy zodpovedá maďarským zvratným zámenám vo význame *magát, magának*. Z didaktického hľadiska je preto najdôležitejšie, aby sa žiak neučil *sa* alebo *si* ako samostatný prvok, ale aby si osvojoval celé slovesné konštrukcie: *umývať sa, rozprávať sa s kamarátom, báť sa psa, všimnúť si obrázok, kúpiť si knihu*.

Možno rozlíšiť nasledujúce hlavné typy:

a) Prvok vyjadrujúci pravý zvratný vzťah

V tomto prípade dej smeruje späť k podmetu: podmet je zároveň vykonávateľom deja aj tým, koho sa dej týka. Príkladom sú slovesá *umývať sa* alebo *česať sa*. V týchto konštrukciách sa význam *sa* približuje maďarskému zvratnému zámenu vo význame *magát*, hoci v maďarčine sa často neprekladá zámenom, ale slovesom so zvratným významom. Aj *si* sa môže vyskytovať v konštrukciách vyjadrujúcich pravý zvratný vzťah alebo vlastnú zainteresovanosť podmetu, napríklad: *umývam si ruky, češem si vlasy*. V maďarskom preklade sa význam *magannak* nemusí osobitne vyjadriť, v slovenskej konštrukcii však *si* označuje vzťah deja k podmetu. V takýchto prípadoch možno *sa/si* nahradiť plnými tvarmi zvratného zámena *seba/sebe*.

b) Prvok vyjadrujúci vzájomnosť

Sa sa môže vyskytovať aj v konštrukciách, v ktorých dej prebieha vzájomne medzi dvoma alebo viacerými účastníkmi. Príkladom sú *rozprávať sa* alebo *stretnúť sa*. V týchto prípadoch *sa* neznamená jednoducho „seba“, ale poukazuje na vzájomný vzťah medzi účastníkmi deja: rozprávajú sa navzájom, stretávajú sa navzájom. Pri vyučovaní je vhodné precvičovať tieto konštrukcie vždy v spojení s účastníkmi deja: *rozprávam sa s kamarátom, stretli sme sa pred školou, deti sa hrajú spolu*.

c) Súčasť slovesnej konštrukcie meniacej význam

Pri niektorých slovesách prítomnosť *sa/si* mení význam základového slovesa alebo vytvára novú slovesnú konštrukciu so samostatným lexikálnym významom. Napríklad *učiť* znamená „vyučovať“, kým *učiť sa* znamená „osvojovať si vedomosti, učiť sa“. V takýchto prípadoch nemožno *sa/si* prekladať samostatne ako zvratné zámeno, pretože nový význam má konštrukcia ako celok. Podobne: *vrátiť* – „dať späť“, ale *vrátiť sa* – „prísť späť“; *dostať* – „prijatť, získať“, ale *dostať sa* – „dopraviť sa, preniknúť alebo dostať sa niekam“. Tieto výrazy treba vyučovať ako celé konštrukcie, nie ako súbor jednotlivých prvkov.

d) Súčasť neosobnej alebo všeobecneosobnej konštrukcie

Sa sa vyskytuje aj v neosobných konštrukciách, v ktorých veta nevyjadruje konkrétneho vykonávateľa deja, ale odkazuje na všeobecného alebo neurčitého činiteľa. Príkladom sú *hovoriť sa, tu sa nefajčí*. V týchto konštrukciách *sa* nemá zvratný význam, ale podieľa sa na vytváraní všeobecnej alebo neosobnej vetnej konštrukcie. Patria sem aj vzorce frekventované v školskom jazykovom prostredí: *Tu sa píše ceruzkou, Ako sa to povie po slovensky?*

e) Lexikálne viazaný, povinný slovesný prvok

Pri niektorých slovesách je *sa/si* povinnou súčasťou slovesa: sloveso *sa* v danom význame bez *sa/si* nepoužíva. Príkladom sú *báť sa, smiať sa, čudovať sa, radovať sa*. Tieto slovesá možno označiť ako reflexíva tantum¹⁵, v slovenskej terminológii ako *čisto zvrátne slovesá*, teda slovesá, ktoré v danom význame nemajú nezvratnú podobu bez *sa/si*. V takýchto prípadoch *sa/si* nie je zvratným zámenom so samostatným významom, ale lexikálne ustáleným štruktúrnym prvkom slovesa. Pri vyučovaní netreba skladať osobitne prvky *báť + sa*, ale osvojovať si celý vzorec: *báť sa psa, smiať sa na vtip, čudovať sa odpovedi, radovať sa z darčeka*.

f) Voliteľné si vyjadrujúce zainteresovanosť podmetu alebo dej vykonávaný pre seba

V niektorých slovesných konštrukciách *si* nie je povinnou súčasťou slovesa, teda veta zostáva gramaticky správna aj bez neho. Jeho prítomnosť však význam slovesnej konštrukcie jemne modifikuje a môže vyjadrovať, že podmet vykonáva dej vo vlastnom záujme, pre vlastné potešenie, pre vlastnú potrebu alebo s osobnou zainteresovanosťou. Napríklad *čítam knihu* jednoducho vyjadruje činnosť

¹⁵ Označenie **reflexíva tantum** sa vzťahuje na slovesá, ktoré sa používajú iba vo zvratnej forme.

čítania knihy, zatiaľ čo *čítam si knihu* skôr naznačuje, že ide o činnosť, ktorú podmet vykonáva pre seba alebo pre vlastné potešenie. Podobný významový odtieň možno pozorovať aj pri dvojiciach *pozriem film* – *pozriem si film*, *vypijem kávu* – *vypijem si kávu*. V týchto prípadoch nemožno *si* chápať ako pravé zvrtné zámeno, ale ako prvok, ktorý zvýrazňuje vzťah deja k podmetu, jeho osobnú zainteresovanosť alebo to, že dej vykonáva pre seba či pre vlastné potešenie. Pre žiakov s maďarským materinským jazykom je tento rozdiel náročný najmä preto, že v maďarskom preklade sa tento významový odtieň často osobitne nevyjadruje.

7.2.3 Slovesné konštrukcie so *sa/si* vhodné na precvičovanie

V nasledujúcej časti uvádzame najfrekvencovanejšie slovesné konštrukcie so *sa/si*, ktoré je vhodné osobitne precvičovať so žiakmi s maďarským materinským jazykom. Pri vyučovaní *sa/si* nie je najdôležitejšou jednotkou izolované sloveso, ale celá slovesná konštrukcia. Žiak si potrebuje osvojiť, akú funkciu *sa/si* pri danom slovese plní: či je súčasťou jeho lexikálneho významu, či funguje ako pravé zvrtné zámeno, či vyjadruje vzájomnosť, vytvára nový význam, iba významovo modifikuje slovesnú konštrukciu alebo je súčasťou neosobnej konštrukcie. Takýto prístup pomáha žiakom s maďarským materinským jazykom, aby *sa/si* mechanicky nepridávali ani nevynechávali, ale osvojovali si jeho používanie v opakujúcich sa a významovo zmysluplných slovesných vzorcoch.

Poznámka: V nasledujúcich tabuľkách uvádzame slovenské slovesá v infinitíve, pretože v slovenskej gramatike a lexikografickej tradícii je základným tvarom slovesa infinitív: *smiať sa*, *báť sa*, *učiť sa*, *kúpiť si*. Maďarské ekvivalenty však neuvádzame v infinitíve, ale v súlade s maďarskou lexikografickou tradíciou v tvare 3. osoby jednotného čísla prítomného času: 'nevet', 'fél', 'tanul', 'vesz magának'. Takéto riešenie nepredstavuje morfológické priradenie tvarov, ale uvádzanie významu. Cieľom nie je prekladať slovenský infinitív maďarským infinitívom, ale jednoznačne sprostredkovať žiakovi a pedagógovi maďarský význam príslušnej slovenskej slovesnej konštrukcie, a preto sa napríklad pri *smiať sa* uvádza 'nevet', a nie 'nevetni', a pri *báť sa* 'fél', a nie 'félni'.

1. Konštrukcie vyjadrujúce pravý zvrtný vzťah a vlastnú zainteresovanosť: *sa = seba, si = seba*

Pri týchto slovesách možno funkciu *sa/si* pomerne dobre vysvetliť aj pomocou maďarčiny, pretože v mnohých prípadoch zodpovedajú zámenám vo význame „magát“ a „magának“. Pri slovenčine môže žiakovi pomôcť, ak pochopí, že *sa* v takýchto prípadoch správa ako krátky klitický tvar zámena *seba* a *si* ako krátky klitický tvar zámena *sebe*. Už na tomto mieste je však dôležité upozorniť, že takéto vysvetlenie neplatí pre všetky konštrukcie so *sa/si*, ale iba pre tie, v ktorých je skutočne prítomný zvrtný význam alebo význam vlastnej zainteresovanosti podmetu.

Tabuľka 13

Bez <i>sa/si</i>	So <i>sa/si</i>	Po maďarsky
umývať dieťa	umývať sa	mos valakit – mosakodik
umyť dieťa	umyť sa	megmos valakit – megmosakszik
umyť dieťaťu ruky	umyť si ruky	megmos a gyermek kezét – megmossa a saját kezét
česať dcéru	česať sa	fésül valakit – fésülködik
učesať dieťa	učesať sa	megfésül valakit – megfésülködik
holiť otca	holiť sa	borotvál valakit – borotválkozik
obliekať dieťa	obliekať sa	öltöztet valakit – öltözik
obliecť dieťa	obliecť sa	felöltöztet valakit – felöltözik
obliecť dieťaťu bundu	obliecť si bundu	ráad valakire egy kabátot – felvesz magára egy kabátot
vyzliekať dieťa	vyzliekať sa	levetkőztet valakit – levetkőzik
prezliekať dieťa	prezliekať sa	átöltöztet valakit – átöltözik
kúpať dieťa	kúpať sa	fürdet valakit – fürdik
skryť hračku	skryť sa	elrejt valamit – elrejtőzik
kúpiť niekomu knihu	kúpiť si knihu	vesz valakinek könyvet – vesz magának könyvet
objednať jedlo	objednať si jedlo	rendel valamit – rendel magának/saját részre
pripraviť obed	pripraviť si obed	elkészít valamit – elkészít magának
vziať knihu	vziať si knihu	elvesz / fog egy könyvet – vesz magának/magához vesz egy könyvet
požičať kamarátovi pero	požičať si pero	kölcsönad valakinek – kölcsönkér/kölcsönvesz magának

Návrhy na cvičenia

Ranné chystanie – Čo sa stane ako prvé?

Žiaci dostanú sériu obrázkov a zoradia ich v správnom poradí. Potom povedia, čo robí postava na obrázkoch:

*Tomáš sa ráno zobudí.
Najprv sa umyje.
Potom si umyje ruky a tvár.
Učesá sa.
Oblečie sa.
Oblečie si modrú bundu.
Pripraví si školskú tašku.
Vezme si desiatu a ide do školy.*

Čo je zle?

Učiteľ ukáže obrázok dieťaťa, ktoré sa ráno chystá trochu zvláštnym spôsobom:

Peter sa ráno umyje. Potom si oblečie bundu. Bundu si však oblečie naopak. Učesá sa vidličkou.

Do školskej tašky si dá papuču a banán. Desiatu si nechá doma.

Otázky:
*Čím sa Peter češe?
Čo si dá do tašky?
Čo si zabudne doma?
Čo si má vziať do školy?*

„Ja alebo bábika?“

Hra, ktorá veľmi názorne stavia do protikladu konštrukcie so *sa/si* a konštrukcie s predmetom:

*Umývam bábiku.
– Umývam sa.
Češem bábiku.
– Češem sa.
Obliekam bábiku.
– Obliekam sa.
Umyjem bábike ruky.
– Umyjem si ruky.
Oblečiem bábike bundu.
– Oblečiem si bundu.*

Na prvom stupni je vhodné precvičovať konštrukcie so *sa/si* v krátkych, súvislých sledoch činností, a nie iba v navzájom nesúvisiacich vetách. Mimoriadne vhodné sú každodenné rutinné činnosti, obrázkové série, činnosti s bábkami a zámerne humorné situácie. Žiak sa tak môže v rámci tej istej komunikačnej situácie stretávať napríklad s *dvojicami umyt' sa – umyť si ruky, obliecť sa – obliecť si bundu* a používanie *sa/si* si osvojuje nie ako izolovaný prvok, ale ako súčasť celej slovesnej konštrukcie.

2. Konštrukcie so vzájomným významom: *sa/si* = navzájom, jeden druhého/jeden druhému

Sa/si tu nevyjadruje význam „seba/sebe“, ale vzájomný vzťah. V týchto konštrukciách dej prebieha medzi dvoma alebo viacerými účastníkmi: účastníci sa navzájom vidia, stretávajú sa, pomáhajú si alebo si píšu.

Tabuľka 14

Základné sloveso/nevzájomná konštrukcia	Konštrukcia so <i>sa/si</i>	Po maďarsky
<i>bozkávať niekoho</i>	<i>bozkávať sa</i>	csókol valakit – csókolóznak/csókolják egymást
<i>objímať niekoho</i>	<i>objímať sa</i>	ölel valakit – ölelkeznek/átölelik egymást

Základné sloveso/nevzájomná konštrukcia	Konštrukcia so sa/si	Po maďarsky
<i>stretnúť niekoho</i>	<i>stretnúť sa s niekým</i>	találkozik valakivel/találkoznaq egymással
<i>vidieť niekoho</i>	<i>vidieť sa</i>	lát valakit – látják egymást
<i>poznať niekoho</i>	<i>poznať sa</i>	ismer valakit – ismerik egymást
<i>pomáhať niekomu</i>	<i>pomáhať si</i>	segít valakinek – segítenek egymásnak
<i>písať list niekomu</i>	<i>písať si s niekým</i>	ír valakinek – írnak egymásnak/leveleznek
<i>telefonovať niekomu</i>	<i>telefonovať si s niekým</i>	telefonál valakinek – telefonálnak egymással

Dôležitá poznámka: *rozprávať sa* neznamená jednoducho „hovoriť o sebe“, ale „rozprávať sa, viesť rozhovor“, preto je potrebné túto konštrukciu vyučovať ako osobitný vzorec:

Rozprávam príbeh.

Rozprávam sa s kamarátom.

Podobne je vhodné vyučovať ako celé konštrukcie aj ďalšie slovesá so vzájomným alebo spoločným významom:

Stretol som kamaráta. 'Találkoztam/összefutottam egy barátával.'

Stretol som sa s kamarátom. 'Találkoztam a barátommal.'

Píšem kamarátovi. 'Írok a barátomnak.'

Píšeme si s kamarátom. 'Írogatunk egymásnak/levelezünk egymással.'

3. Dvojice s významovou zmenou

Pri týchto slovesách *sa/si* vytvára nový význam alebo odlišnú slovesnú konštrukciu. V nasledujúcej časti uvádzame najdôležitejšie dvojice vhodné na vyučovanie. Treba pritom počítať s tým, že žiaci s maďarským materinským jazykom majú tendenciu interpretovať *sa/si* vo význame maďarského „magát/magának“. V týchto prípadoch však uvedené klitiky takúto funkciu nemajú, nový význam má konštrukciu ako celok a treba si ho osvojiť samostatne.

Tabuľka 15

Bez sa/si	Význam	So sa/si	Význam
učiť niekoho niečo	tanít valakit valamire	učiť sa niečo	tanul valamit
tešiť niekoho	örömet okoz valakinek	tešiť sa na niečo/z niečoho	vár valamit örül valaminek
venovať niečo niekomu	adományoz, ajánl, szentel valamit valakinek	venovať sa niečomu	foglalkozik valamivel
vyvíjať niečo	fejleszt valamit	vyvíjať sa	fejlődik
meniť niečo	megváltoztat valamit	meniť sa	változik
vracať niečo	visszaad, visszavisz valamit	vracať sa	visszatér
volať niekoho	hív valakit	volať sa	úgy hívják
držať niečo	tart valamit	držať sa niečoho	kapaszkodik valamibe/tartja magát valamihez
pozerať televíziu	tévé néz	pozerať sa na niečo	néz valamire
pýtať/pýtať si niečo	kér valamit/kér magának valamit	pýtať sa niekoho na niečo	kérdez valakit valamiről
priať niekomu niečo	kíván valakinek valamit	priať si niečo	kíván/szeretne magának valamit
myslieť	gondolkodik, vél	myslieť si	úgy gondolja, véli

Bez sa/si	Význam	So sa/si	Význam
predstaviť niekoho	bemutat valakit	predstaviť si niečo	elképzel valamit
upovedomiť niekoho	értesít valakit	uvedomiť si niečo	tudatosít/ráébred valamire

Veľmi vhodnou dvojicou na precvičovanie je napríklad:

Volám mamu.

Volám sa Anna.

Alebo:

Teší ma tvoj úspech.

Teším sa na prázdniny.

Teším sa z darčeka.

Pri vyučovaní dvojíc s odlišným významom je mimoriadne dôležité, aby sa žiaci nepokúšali význam konštrukcie odvodiť z jednotlivých slov alebo prvkov. Konštrukcie typu *učiť sa*, *tešiť sa na*, *volať sa*, *myslieť si* alebo *predstaviť si* treba precvičovať ako celok, vo vetách a v opakujúcich sa komunikačných situáciách.

4. Neosobné, všeobecné alebo pasívne konštrukcie so sa

Ide o zvrtné podoby nezvratných slovies. Vo vetách vykonávateľ deja nie je pomenovaný, ustupuje do úzadia alebo sa chápe všeobecne či neurčito. Do maďarčiny sa takéto konštrukcie často prekládajú vetami s neurčitým alebo všeobecným podmetom, neosobnými vetami alebo konštrukciami pasívneho charakteru: *hovorí sa* 'mondják/azt mondják', *tu sa nefajčí* 'itt nem dohányoznak', *predáva sa dom* 'eladó a ház/házat árulnak', *dá sa to urobiť* 'meg lehet csinálni', *ako sa to povie po slovensky?* 'hogyan mondjuk ezt szlovákul?'.

Tabuľka 16

Konštrukcia	Po maďarsky
<i>hovorí sa, že...</i>	azt mondják, hogy...
<i>píše sa tu...</i>	itt az van írva/ide azt írták...
<i>číta sa to ľahko</i>	ezt könnyű olvasni
<i>predáva sa dom</i>	eladó a ház/házat árulnak
<i>robí sa to takto</i>	ezt így szokták csinálni
<i>tu sa nefajčí</i>	itt nem dohányoznak
<i>tu sa nesmie behať</i>	itt nem szabad futni
<i>dá sa to urobiť</i>	meg lehet csinálni
<i>dom sa stavia</i>	a ház épül
<i>dvere sa otvárajú</i>	az ajtók nyílnak

S takýmito výrazmi sa žiaci môžu často stretnúť na rôznych nápisoch alebo pri formulovaní pravidiel. V takýchto prípadoch je vhodné upriamiť ich pozornosť na nápis, zopakovať text, ktorý je na ňom uvedený, a overiť si otázkami, či mu rozumejú a či vedia, čo daný nápis znamená.

Tu sa nefajčí. Tu sa nebehá. Dá sa to urobiť.

5. Slovesá, ktoré treba vyučovať v celej podobe – slovesá povinne používané so sa/si

Slovesné konštrukcie, v ktorých sa *sa/si* používa povinne, nie je vhodné vyučovať vo dvojiciach, pretože v danom význame je *sa/si* lexikálnou súčasťou slovesa. Žiaci si preto tieto slovesá majú osvojiť a upevňovať v ich úplnej podobe.

Tabuľka 17

Konštrukcia	Po maďarsky	Príklad
<i>smiať sa</i>	Nevet	<i>Dieťa sa smeje.</i>
<i>báť sa</i>	Fél	<i>Bojím sa psa.</i>
<i>čudovať sa</i>	Csóválkozik	<i>Čudujem sa.</i>
<i>radovať sa</i>	Örül	<i>Radujem sa z darčeka.</i>
<i>všimáť si/všimnúť si</i>	észrevesz, megfigyel	<i>Všímam si obrázky.</i>
<i>pamätať si/zapamätať si</i>	emlékszik, megjegyez	<i>Pamätám si tvoje meno.</i>

<i>oblúbiť si</i>	megszeret, megkedvel	<i>Obľúbil si túto knihu.</i>
<i>zaumieniť si</i>	elhatároz	<i>Zaumienil si, že pride.</i>
<i>páčiť sa (mi)</i>	tetszik	<i>Páči sa mi tá kniha.</i>
<i>podobá sa</i>	hasonlít	<i>Podobá sa na otca.</i>
<i>snažiť sa</i>	igyekszik	<i>Snažím sa hovoriť po slovensky.</i>
<i>starat' sa o (niečo)</i>	gondoskodik valamiről/valakiről	<i>Starám sa o psa.</i>

6. Si vyjadrujúce významový odtieň

V niektorých konštrukciách *si* nie je povinnou súčasťou slovesa. Sloveso je gramaticky správne aj bez *si*, jeho prítomnosť však vyjadruje, že dej prebieha pre vlastné potešenie, vo vlastnom záujme alebo pre vlastnú potrebu podmetu.

Tabuľka 18

Bez <i>si</i>	so <i>si</i>	Významový odtieň v maďarčine
<i>čítam knihu</i>	<i>čítam si knihu</i>	olvasok – olvasgatok/magannak olvasok
<i>pišem listy</i>	<i>pišem si s niekým</i>	levelet írok – levelezek valakivel
<i>kreslím obrázok</i>	<i>kreslím si obrázok</i>	rajzolok – rajzolgatok magannak
<i>spievam pieseň</i>	<i>spievam si pieseň</i>	énekelek – dúdolgatok/énekelgetek magannak
<i>varím čaj</i>	<i>varím si čaj</i>	teát főzök – teát főzök magannak
<i>robím úlohu</i>	<i>robím si úlohu</i>	feladatot csinállok – a saját feladatomat csinálom
<i>beriem knihu</i>	<i>beriem si knihu</i>	elveszek egy könyvet – veszek magannak egy könyvet
<i>dávam kávu</i>	<i>dávam si kávu</i>	adok kávét – iszom egy kávét
<i>kupujem chlieb</i>	<i>kupujem si chlieb</i>	kenyeret veszek – veszek magannak kenyeret

7.3 Zhrnutie

Vyučovanie prvkov *sa/si* celkovo dobre ukazuje, že slovenské gramatické formy nemožno vyučovať ako izolované prvky, ale je vhodné a potrebné osvojovať *si* ich ako súčasť celých konštrukcií. Pre žiakov s maďarským materinským jazykom je mimoriadne dôležité pochopiť, že *sa* a *si* nie vždy zodpovedajú maďarským zámenám vo význame *magát*, *magának*. V niektorých konštrukciách vyjadrujú pravý zvrtný alebo vzájomný vzťah, inokedy vytvárajú nový slovesný význam, sú súčasťou neosobných alebo všeobecneosobných konštrukcií, prípadne vystupujú ako lexikálne viazaný prvok alebo ako forma, ktorá dodáva výpovedi určitý významový odtieň.

Z metodického hľadiska preto základnou jednotkou vyučovania nie je samostatne stojace sloveso, ale celá konštrukcia zasadená do vety: *umývať sa*, *rozprávať sa s kamarátom*, *učiť sa slovenčinu*, *báť sa psa*, *páči sa mi*, *dá sa to urobiť*. Žiaci by sa s týmito konštrukciami mali opakovane stretávať a používať ich vo významovo zrozumiteľných situáciách: v krátkych dialógoch, v otázkach a odpovediach, pri pomenúvaní každodenných činností, pri interpretácii pravidiel alebo v jednoduchých úlohách zameraných na tvorbu textu.

Aj tu je rozhodujúci princíp postupnosti. Najprv je vhodné precvičovať tie konštrukcie, ktorých význam možno ľahšie sprostredkovať pomocou maďarčiny, a až potom postupne prechádzať ku konštrukciám so vzájomným významom, k dvojiciam s odlišným významom, k lexikálne viazaným a neosobným konštrukciám so *sa/si*. Cieľom nie je osvojenie si teoretických kategórií, ale to, aby žiaci najfrekventovanejšie konštrukcie bezpečne rozpoznávali a správne používali a aby prvky *sa/si* nevnímali ako neisté príponovité formy, ktoré treba k slovesu dodatočne pripojiť, ale ako prirodzenú súčasť slovesných konštrukcií.

8. Rozvíjanie jazykových zručností v slovenčine

8.1 Rozvíjanie počúvania s porozumením

Z psycholingvistikého hľadiska je porozumenie hovorenej reči aktívnym procesom vytvárania významu, ktorý sa opiera o percepciu reči, rozpoznávanie počutých slovných foriem, aktiváciu [...], spracovanie gramatických vzorcov a vyvodzovanie významu na základe kontextu (Buck, 2001; Field, 2009; Gósy, 2005; Rost, 2011).

Prvou jazykovo bezprostredne zachytiteľnou úrovňou porozumenia hovorenej reči je percepcia reči, teda vnímanie hlások, hláskových spojení, prízvukových vzorcov, hraníc slov a opakujúcich sa zvukových vzorcov. Žiak musí najprv rozpoznať, ktoré hlásky, slabiky a slová sa v súvislom prúde reči vyslovujú. Pri rozvíjaní percepcie reči v druhom jazyku treba venovať osobitnú pozornosť tým hláskam a hláskovým spojeniam, ktoré sa v materinskom jazyku nevyskytujú alebo v ňom nefungujú rovnakým spôsobom. Žiak sa totiž spoiatku často pokúša interpretovať hlásky druhého jazyka prostredníctvom hláskového systému svojho materinského jazyka. Môže sa preto stať, že niektoré rozdiely nepočuje alebo ich stotožňuje s podobnými hláskami maďarčiny.

Žiaci sa musia naučiť aj to, ako znejú slovenské slová v prirodzenej reči. Treba rozvíjať schopnosť vnímať, kde sa slová začínajú a končia, aké hláskové spojenia sa v nich vyskytujú, ktoré hlásky rozlišujú význam a ako sa v rámci vety realizujú krátke gramatické prvky. Rozvíjanie percepcie reči je samostatnou úlohou vyučovania slovenčiny: žiak musí slovenské zvukové vzorce najprv počuť a rozpoznať, aby im neskôr dokázal presne porozumieť a správne ich používať.

V slovenčine si u žiakov s maďarským materinským jazykom vyžadujú osobitnú pozornosť mäkké spoluhlásky, najmä *l*, ďalej rozlišovanie slovenských dvojhlások, napríklad *ia*, *ie*, *iu*, *ó*, slabikotvorné *r*, *ř*, *l*, *ľ*, napríklad v slovách *prst*, *vlk*, *dlhý*, ako aj zhľuky spoluhlások, ktoré sa v slovenčine vyskytujú častejšie než v maďarčine, napríklad *štvrtok*, *zmrzlina*, *prst*. Z toho vyplýva, že rozvíjanie percepcie reči má byť samostatnou úlohou vyučovania. Žiaci by mali pravidelne dostávať úlohy, v ktorých na základe počutia rozlišujú slovenské hlásky, hláskové spojenia a slovné formy. Môže ísť napríklad o výber počutého slova spomedzi obrázkov, rozlišovanie podobne znejúcich slov, opakovanie krátkych dvojíc slov, rozpoznávanie slabikotvorného *r/l* alebo vedomé rozlišovanie hlások a javov typu *l – l*, *r – ř*, *l – ľ*, *ch – h*.

Cieľom nie je iba správna výslovnosť, ale aj to, aby žiak dokázal na základe počutia rozpoznať tie zvukové vzorce slovenčiny, na ktorých neskôr stavia porozumenie hovorenej reči aj vlastnú rečovú produkciu. Uvedené javy nie sú rovnako náročné, v slovenskom hláskovom systéme a v slovných formách si však vyžadujú osobitné precvičovanie. Hláska *l*, dvojhľasky, slabikotvorné *r/l* a spoluhláskové zhľuky môžu byť pre žiakov s maďarským materinským jazykom obzvlášť nezvyčajné.

Osobitnú pozornosť si u žiakov s maďarským materinským jazykom vyžaduje rozlišovanie slovenského *l – l*, pretože *l* je mäkká laterálna spoluhláska, ktorá v súčasnej spisovnej maďarčine nemá priamy náprotivok. Od toho treba odlišovať jav slabikotvorného *l/ľ*, napríklad v slovách typu *vlk*, *dlhý*, *stĺp*, *kľb*. V tomto prípade nie je problémom mäkká výslovnosť *ľ*, ale skutočnosť, že spoluhláska *l* tvorí jadro slabiky a *l* je jej dlhým variantom.

lavý 'bal'

ľudia 'emberek'

učiteľ/učitel' 'tanító, tanár'

veľký 'nagy'

ako aj:

dĺžka 'hosszúság'

kľb 'izület'

stĺp 'oszlop'

hlbka 'mélység'

Samotná percepcia však ešte neznamená porozumenie. Žiak môže počuť a čiastočne rozpoznať zvukovú podobu slovenčiny bez toho, aby presne rozumel významu výpovede. K porozumeniu hovorenej reči dochádza vtedy, keď sa vnímané zvukové formy prepájajú so slovami uloženými v

mentálnom lexikóne¹⁶, s gramatickými štruktúrami, komunikačnou situáciou a predchádzajúcimi vedomosťami žiaka. Porozumenie hovorenej reči teda vychádza z percepcie, je však komplexnejším procesom: z počutých jazykových signálov treba vytvoriť význam (Gósy, 2005; Rost, 2011).

Keď poslucháč rozpozná slovné formy, prepája ich s významami uloženými v mentálnom lexikóne a následne slová usporadúva do gramatických a významových štruktúr. Porozumenie však nevychádza výlučne zo zvukového signálu: poslucháč využíva aj svoje predchádzajúce vedomosti, komunikačnú situáciu, očakávania súvisiace s témou a vlastné úsudky. Porozumenie hovorenej reči je interaktívnym procesom, v ktorom súčasne prebieha spracovanie zdola nahor a vytváranie významu zhora nadol (Goh & Vandergrift, 2022).

Spracovanie zdola nahor znamená, že žiak vychádza zo zvukovej podoby reči: rozpoznáva hlásky, slabiky, slová, koncovky, slovesné tvary a vetné štruktúry. V slovenčine je to obzvlášť dôležité, pretože gramatické významy sa často vyjadrujú krátkymi koncovkami, pádovými tvarmi a tvarmi gramatickej zhody. Žiak s maďarským materinským jazykom musí napríklad rozpoznať nielen to, že *pes, psa, psovi* patria k tej istej lexikálnej jednotke, ale aj to, že jednotlivé tvary vyjadrujú vo vete odlišné vzťahy.

Spracovanie zhora nadol naopak znamená, že žiak nevytvára význam osobitne z každej hlásky a každého slova, ale vyvodzuje ho aj na základe svojich predchádzajúcich vedomostí. Ak vie, že text je o škole, má k dispozícii obrázok alebo pozná komunikačnú situáciu, ľahšie dokáže predvídať, ktoré slová a štruktúry sa môžu v texte vyskytnúť. Tým sa znižuje zaťaženie pri spracovaní. Dôležitú úlohu zohráva aj cieľ počúvania: inak počúvame text, keď máme iba rozpoznať postavu nejakého deja, a inak vtedy, keď máme porozumieť podrobným obsahovým informáciám.

Dôležitým faktorom je aj pracovná pamäť. Počutá reč rýchlo zaniká: žiak si musí krátky čas udržať v pamäti počuté formy, pričom už zároveň spracúva nasledujúce slová. Ak je v texte príliš veľa neznámych slov, reč je príliš rýchla alebo sú štruktúry príliš zložité, pracovná pamäť sa preťaží a porozumenie sa stáva neistým.

Z toho pre vyučovanie slovenčiny vyplýva, že porozumenie hovorenej reči nestačí iba overovať, ale treba vyučovať aj jednotlivé kroky jeho spracovania (Field, 2009). Žiak potrebuje krátky, opakujúci sa a dobre kontextualizovaný hovorený vstup, vizuálnu oporu, predchádzajúcu aktivizáciu významu, jasne stanovený cieľ počúvania, ako aj úlohy, ktoré od neho nevyžadujú okamžité porozumenie každému slovu. Rozvíjanie počúvania s porozumením teda zahŕňa súčasne rozvíjanie schopnosti rozpoznávať zvukové formy, aktivizovať slovnú zásobu, vnímať gramatické vzorce, vyvodzovať význam a vytvárať celkové porozumenie.

Tabuľka 19

Základné pojmy	
Percepcia reči	Percepcia reči predstavuje prvé spracovanie hovorenej reči. Poslucháč pri nej vníma a rozpoznáva hlásky, hláskové spojenia, slabiky, prízvukové vzorce a hranice slov v súvislej reči. Percepcia reči ešte nie je totožná s porozumením, je však jeho základnou podmienkou: žiak musí najprv rozpoznať zvukovú podobu jazykového výrazu, aby s ňou mohol spojiť význam.
Porozumenie hovorenej reči	Porozumenie hovorenej reči je proces, pri ktorom poslucháč vytvára význam z vnímaných zvukových jazykových foriem. Nestačí pritom iba rozpoznať slová, ale treba interpretovať aj gramatické štruktúry, význam vety, komunikačnú situáciu a zámer hovoriaceho. Porozumenie hovorenej reči je preto aktívnym procesom vytvárania významu, pri ktorom sa poslucháč súčasne opiera o počuté jazykové signály, svoje predchádzajúce vedomosti a kontext.
Mentálny lexikón	Mentálny lexikón je vnútorná slovná zásoba používateľa jazyka, v ktorej sú uložené zvukové a písané podoby slov, ich významy, gramatické vlastnosti a vzťahy súvisiace s ich používaním. Pri porozumení hovorenej reči sa žiak pokúša prepájať počuté slovné

¹⁶ **Mentálny lexikón** je systém slov a ďalších lexikálnych jednotiek uložených v dlhodobej pamäti jednotlivca, ktorý zahŕňa aj poznatky o ich zvukovej podobe, význame, gramatických vlastnostiach a vzájomných vzťahoch. Pri porozumení hovorenej reči sa po rozpoznaní počutej slovnej formy aktivujú významy, ktoré sú s ňou v tomto systéme prepojené.

Základné pojmy	
	formy s prvkami uloženými v mentálnom lexikóne. Ak žiak pozná určité slovo iba v písanej podobe, ale nepozná jeho zvukovú podobu, v hovorenej reči ho rozpoznáva ťažšie.
Pracovná pamäť	Pracovná pamäť je krátkodobý pamäťový systém, ktorý umožňuje poslucháčovi krátky čas udržať a spracúvať práve počuté jazykové informácie. Pri porozumení hovorenej reči si žiak musí v pamäti udržať počuté slová a štruktúry, pričom už zároveň počúva ďalšie informácie. Ak je reč príliš rýchla, príliš dlhá alebo obsahuje priveľa neznámych prvkov, pracovná pamäť sa môže preťažiť a porozumenie sa stáva neistým.

V nasledujúcej časti uvádzame metodické cvičenia, ktoré odporúčame predovšetkým v počiatočnej fáze osvojovania si slovenčiny. Cieľom úloh je **popri rozvíjaní počúvania s porozumením** aj vedomé vnímanie zvukovej podoby slovenčiny: žiaci majú na základe počutia rozpoznávať slovenské hlásky, hláskové spojenia, hranice slov, frekventované slovné formy a krátke gramatické prvky. Zároveň je dôležité, aby spracúvali aj význam slov, konštrukcií a viet. Tieto cvičenia sú obzvlášť prínosné pre žiakov s maďarským materinským jazykom, pretože niektoré slovenské hlásky a hláskové spojenia sa v maďarčine nevyskytujú alebo v nej fungujú odlišne. Úlohy zamerané na percepciu reči odporúčame, lebo vytvárajú základ na neskoršie porozumenie hovorenej reči a rečovú produkciu.

8.1.1 Metodické úlohy na rozvíjanie percepcie slovenskej reči

Na prvom stupni je pri rozvíjaní percepcie slovenskej reči dôležité, aby si žiaci neosvojovali slová iba podľa ich významu, ale aby dokázali na základe počutia rozpoznávať aj slovenské hlásky, hláskové spojenia, hranice slov a slovné formy. Cvičenia by na seba mali nadväzovať postupne: najprv by sa mali zameriavať na sluchové rozlišovanie, potom na rozpoznávanie a napokon na opakovanie počutých foriem a ich samostatné používanie. Cieľom úloh zameraných na percepciu reči nie je iba príprava správnej výslovnosti, ale aj rozvíjanie schopnosti rozpoznávať zvukové formy, s ktorými bude žiak neskôr spájať význam.

1. Počujem – nepočujem

Učiteľ upriami pozornosť žiakov na konkrétnu slovenskú hlásku alebo hláskové spojenie, napríklad *l*, *ô*, *ie* alebo slabikotvorné *r/l*. Potom vyslovuje slová a žiaci signalizujú, či v nich počujú sledovanú hlásku. Môžu to oznámiť zdvihnutím ruky, kartičkou, tieskaním alebo dohodnutým pohybom.

Napríklad:

l: *lavý, lopta, ľudia, list, škola*

slabikotvorné *r*: *prst, krk, strom, ruka*

Cieľom úlohy nie je, aby žiaci hlásku okamžite správne vyslovovali, ale aby ju najprv dokázali rozpoznáť na základe počutia.

2. Rovnaké alebo rozdielne?

Učiteľ vysloví za sebou dve slová alebo slovné formy. Žiaci rozhodnú, či sú obe zvukové formy rovnaké alebo sa odlišujú. Spočiatku je vhodné používať výrazne odlišné slová, neskôr podobne znejúce dvojice a tiež kontrastné dvojice, z ktorých jeden prvok môže byť neexistujúci alebo nesprávny tvar. V takom prípade musí učiteľ jasne vysvetliť, že cieľom úlohy je sluchové rozlišovanie, nie osvojovanie si nových slov.

Napríklad:

lavý – lavica, ľudia – list, ľúbit – lúka, ľad – lak

Úloha dobre rozvíja jemné sluchové rozlišovanie. Mimoriadne užitočná je pri hláskach a hláskových spojeniach, ktoré sa v maďarčine nevyskytujú alebo sa v porovnaní s maďarčinou zapisujú odlišne, objavujú sa v iných slovných formách či v inom hláskovom okolí.

Poznámka: Podobné úlohy sa používajú aj pri rozvíjaní materinského jazyka v maďarčine, napríklad na overenie toho, či je percepcia reči u žiaka primerane rozvinutá a či sa pri vnímaní hlások materinského jazyka neobjavujú ťažkosti, ktoré by mohli poukazovať na čiastkové oslabenie schopností. Úroveň percepcie nie je ani v materinskom jazyku u všetkých detí rovnaká. Na rozlišovanie hlások a hláskových spojení je vhodné používať nezmyselné, teda významovo prázdne dvojice, aby žiak neodvodzoval to, čo počul, z významu slova, ale skutočne sa sústredil na zvukový rozdiel. Takýmito dvojicami môžu byť napríklad: *ipi – ippi, ila – illa, aka – áka, ine – íne, utu – uttu, ala – alla, ese – esse, olo – oro*. Žiaci môžu v úlohe signalizovať, či počuli rovnaký alebo odlišný zvukový sled, a neskôr môžu počuté formy aj zopakovať.

3. Výber počutého slova spomedzi obrázkov

Žiaci majú pred sebou niekoľko obrázkov. Učiteľ vysloví slovo a žiaci vyberú alebo ukážu príslušný obrázok. Ide o účinnú a často používanú metódu najmä v počiatočnej fáze osvojovania si jazyka, pretože zvuková forma sa priamo prepája s významom a nie je potrebný preklad do maďarčiny. Úlohu možno sťažiť tým, že sa spolu použijú podobne znejúce slová alebo slová patriace do rovnakej tematickej oblasti.

4. Slabikovanie tleskaním alebo pohybom

Učiteľ vyslovuje slová a žiaci vyznačujú slabiky tleskaním, dupaním alebo pomocou žetónov. Úloha pomáha vnímať rytmus, dĺžku a vnútornú štruktúru slovenských slovných foriem.

Napríklad:

ma-ma, ško-la, ka-ma-rát, u-či-teľ-ka, zmrz-li-na, štvr-tok, strie-bor-ný, pre-zlie-kať sa, sprá-vať sa, bra-ti-slav-ské rož-ky

Osobitnú pozornosť si zasluhujú slová, v ktorých žiak s maďarským materinským jazykom ťažšie vníma hranice slabík, napríklad tvary obsahujúce spoluhláskové zhľuky alebo slabikotvorné *r/ř, l/ḷ*: *prst, krk, vlk, dlhý, stĺp, kľb, zmrz-li-na, štvr-tok, prs-te-ne*.

5. Koľko slov počuješ?

Učiteľ vyslovuje krátke slovné spojenia alebo vety. Žiaci spočítajú, koľko slov počuli, alebo jednotlivé počuté slová znázornia pomocou žetónov. Toto cvičenie rozvíja segmentáciu súvislej reči, teda schopnosť rozpoznať, kde sa jednotlivé slová začínajú a končia.

Napríklad:

Toto je dlhý pes.

Malý chlapec číta knihu.

Veľké dievča má červenú tašku.

Úloha je dôležitá, keďže žiaci často poznajú jednotlivé slová samostatne, ale v prirodzenej súvislej reči ich však nemusia vždy rozpoznať.

6. Nájdí vo vete!

Učiteľ vopred určí slovo alebo konštrukciu, ktorú majú žiaci v počutej vete rozpoznať. Keď ju začujú, dohodnutým spôsobom to signalizujú.

Napríklad hľadaný prvok: *sa*

Ján sa smeje.

Dievča kreslí dom.

Mama sa pýta.

Tu sa nefajčí.

Alebo hľadaný prvok: *si*

Kúpil si knihu.

Čítam si rozprávku.

Píšem domácu úlohu.

Dám si čaj.

Úloha je mimoriadne užitočná pri rozpoznávaní krátkych neprízvučných klitických prvkov, napríklad *sa/si*, pretože v súvislej reči ich žiaci môžu ľahko prehliadnuť alebo nezachytiť.

7. Zorad' podľa toho, čo počuješ

Žiaci dostanú obrázky alebo kartičky a učiteľ prečíta krátky text alebo niekoľko pokynov. Úlohou žiakov je zoradiť obrázky podľa toho, čo počuli.

Napríklad:

Ráno vstanem. Umyjem sa. Oblečiem sa. Vezmem si tašku. Idem do školy.

Úloha súčasne rozvíja počúvanie s porozumením, schopnosť rozpoznať časovú následnosť a spracovanie frekventovaných slovesných konštrukcií na základe počutia.

8. Pohybové pokyny

Učiteľ dáva jednoduché pokyny v slovenčine, ktoré žiaci vykonávajú pohybom. Takéto úlohy sú mimoriadne dôležité v počiatočnej fáze osvojovania si jazyka, pretože počutá jazyková forma sa priamo spája s činnosťou. Výhodou je, že žiak sa môže do úlohy zapojiť aj vtedy, keď ešte nedokáže odpovedať po slovensky.

Napríklad:

Postav sa.

Sadni si.

Otvor knihu.

Zober ceruzku.

Ukáž na okno.

Nakresli kruh.

9. Prepájanie zvukovej a písanej podoby

Ak už žiaci slovo alebo konštrukciu viackrát počuli, môžu dostať aj ich písanú podobu. Učiteľ vysloví slovo alebo konštrukciu a žiaci vyberú z ponúkaných možností zodpovedajúcu písanú formu.

Napríklad:

ľudia – ľudia

kôň – kon

deň – den

čítam – čítam si

umývam sa – umývam si ruky

Úloha pomáha žiakom, aby slovenské slová nerozpoznávali iba podľa počutia alebo iba v písanej podobe, ale aby si navzájom prepájali ich zvukovú a písanú formu.

10. Rytmické opakovanie krátkych viet

Učiteľ vyslovuje krátke, frekventované vety a žiaci ich rytmicky opakujú. Cieľom nie je mechanické opakovanie, ale upevňovanie rytmu slovenskej vety, neprízvučných prvkov a často používaných konštrukcií.

Napríklad:

Ján sa smeje.

Bojím sa psa.

Dám si vodu.

Čítam si knihu.

Tu sa nefajčí.

Ako sa voláš?

Rytmické opakovanie pomáha upevniť postavenie a zvukovú podobu krátkych prvkov, napríklad *sa/si*.

11. Precvičovanie podobne znejúcich slov a kontrastných dvojíc

Žiaci počúvajú slová, dvojice slov alebo kontrastné dvojice, v ktorých je dôležité rozpoznať konkrétnu hlásku, hláskové spojenie alebo slabikotvornú spoluhlásku. Úlohou môže byť výber podľa počutia, párovanie, označovanie alebo opakovanie. Nie všetky príklady predstavujú skutočné minimálne páry; cieľom nie je analýza minimálnych párov, ale usmernenie sluchovej pozornosti a uvedomovanie si zvukovej podoby slovenčiny.

U žiakov s maďarským materinským jazykom si môže vyžadovať pozornosť aj rozlišovanie slovenských hlások zapisovaných písmenami *h* a *ch*. Slovenské *ch* niektorí žiaci spočiatku stotožňujú s maďarským *h* alebo s inou podobnou hláskou. Časť maďarských žiakov na Slovensku môže vďaka skúsenostiam s jazykom prostredia túto hlásku rozpoznávať a vyslovovať ľahšie, vo vyučovaní to však nemožno považovať za samozrejmosť. Rozdiel medzi *h* – *ch* treba podporovať vedomým sluchovým rozlišovaním aj nácvikom výslovnosti.

Napríklad:

l – ľ: lavica – ľavica, lopta – ľudia, list – ľavý, lúka – ľúbiť

slabikotvorné *l/ľ: vlk, dlhý, stĺp, kľb, hľbka*

slabikotvorné *r/ř: krk, prst, vrch, vřba, křmitř, trřň, mřtvy*

dvojhlásky: *les – liek, rok – rôzny, biely, dieřa, piatok, řiak, kôň, stôľ, môj*

h – ch: hladný – chladný, hovorí – chorý, hlava – chlapec, hra – chlieb, noha – mucha

Cieľom úlohy je najprv uvedenie si rozdielov a následne presnejšia výslovnosť.

12. Rozpoznávanie a interpretácia počutej konštrukcie z viacerých možností

Učiteľ vysloví vetu a žiaci rozhodnú, ktorú konštrukciu počuli.

Napríklad:

Učím deti.

Učím sa.

Čo tieto vety znamenajú po maďarsky? Aký je medzi nimi rozdiel?

Alebo:

Čítam knihu.

Čítam si knihu.

Čo tieto vety znamenajú po maďarsky? Aký je medzi nimi rozdiel?

Úloha pomáha žiakovi rozpoznať, že prítomnosť *sa/si* môže meniť alebo významovo odtieniť význam vety. Žiaci tak prvky *sa/si* nielen „počujú“, ale učia sa ich interpretovať ako významovú súčasť celej konštrukcie.

13. Predvídanie pred počúvaním na základe obrázkov

Žiaci si prezrú obrázky a vopred sa pokúsia odhadnúť, o čom bude počutý text. Potom si text vypočujú a svoje predpoklady si overia.

Napríklad pred obrázkovou sériou znázorňujúcou ranné chystanie môže učiteľ pripraviť tieto konštrukcie:

vstane, umyje sa, oblečie sa, vezme si tašku, ide do školy

Cvičenie rozvíja spracovanie zhora nadol: žiak sa nesnaží porozumieť izolovaným slovám, ale na základe situácie prepája s počutým textom významy, ktoré možno v danom kontexte očakávať.

14. Úlohy založené na čiastočnom porozumení

Od začiatočníkov nemožno vždy očakávať úplné porozumenie. Treba zaraďovať aj úlohy, v ktorých postačuje rozpoznať jedno alebo niekoľko kľúčových slov, postavu, farbu, číslo, predmet alebo činnosť.

Napríklad:

Vypočuj si a označ, akú farbu počuješ.

Vypočuj si a zakrúžkuj, o ktorom zvierati bola reč.

Vypočuj si a ukáž, kto čo robí.

Vypočuj si a rozhodni, či sa dej odohráva doma alebo v škole.

Takýto postup znižuje úzkosť žiakov a podporuje postupný rozvoj počúvania s porozumením: žiak nemusí rozumieť každému slovu, aby sa mohol do úlohy úspešne zapojiť.

Cieľom úloh zameraných na percepciu reči nie je iba podpora správnej výslovnosti, ale aj rozvíjanie schopnosti rozpoznávať na základe počutia slovenské hlásky, hláskové spojenia, hranice slov a krátke gramatické prvky. Žiak môže vytvárať význam iba z takej jazykovej formy, ktorú najprv dokáže zachytiť a rozpoznať.

8.2 Rozvíjanie slovnej zásoby

8.2.1 Úloha slovnej zásoby pri osvojovaní si jazyka

Osvojovanie si slovnej zásoby je jednou zo základných podmienok osvojovania si jazyka. Slovná zásoba jednotlivca predstavuje systém lexikálnych jednotiek daného jazyka, ktoré hovoriaci alebo učiaci sa pozná, rozpoznáva a v rôznej miere dokáže používať. Slovná zásoba nie je zoznamom izolovaných slov, ale sieťou jazykových jednotiek, s ktorými sa spája ich zvuková podoba, význam, gramatické vlastnosti, slovné spojenia a situácie, v ktorých sa používajú. Do slovnej zásoby nepatria iba samostatné slová, ale aj frekventované slovné spojenia, ustálené výrazy, menné a slovesné konštrukcie či komunikačné obraty (Nation, 2022).

Žiak učiaci sa cudzí alebo druhý jazyk dokáže porozumieť výpovediam v tomto jazyku a sám ich vytvárať iba vtedy, ak má k dispozícii lexikálne jednotky, z ktorých sa význam vytvára. V hovorených jazykoch – nezabúdajme pritom, že aj posunkový jazyk používaný nepočujúcimi je jazykom – sa slová vždy objavujú v zvukovej alebo písanej podobe, v konkrétnej komunikačnej situácii, spolu s inými slovami a ako súčasť určitých gramatických štruktúr. Rozvíjanie slovnej zásoby v cudzom alebo druhom jazyku preto neznamená iba osvojovanie si zodpovedajúcich dvojíc slov v materinskom a cieľovom jazyku. Pri vyučovaní slovenčiny je mimoriadne dôležité neoddeľovať rozvíjanie slovnej zásoby od počúvania s porozumením, rečovej produkcie ani od osvojovania si písanej podoby jazyka, teda čítania a písania. Žiak sa s novým slovom často najprv stretáva v hovorenej podobe: rozpozná ho v pokyne učiteľa, v úlohe založenej na obrázku alebo v krátkom dialógu. Neskôr sa naučí jeho písanú podobu a postupne ho dokáže sám používať v ústnom aj písomnom prejave. Osvojovanie si slovnej zásoby je viacstupňovým procesom: žiak slovo najprv vníma a rozpoznáva, následne si s ním spája význam a napokon ho dokáže používať v rôznych komunikačných situáciách.

Pri rozvíjaní slovenskej slovnej zásoby žiakov s maďarským materinským jazykom má mimoriadny význam vyučovanie slov v rámci konštrukcií, pretože slovenské slovné formy často nesú aj gramatické informácie, ktoré sa v maďarčine vyjadrujú iným spôsobom. Pri osvojovaní si slovenského podstatného mena musí žiak postupne spoznať jeho gramatický rod, typické prívlastky, pádové tvary a väzby vo vete. Podobne ani pri slovesách nestačí naučiť iba základný tvar a jeho maďarský ekvivalent: dôležitá je aj väzba slovesa, konštrukcie, v ktorých sa používa, a komunikačné situácie, pre ktoré je typické. Ak sa slová od začiatku objavujú vo frekventovaných slovných spojeniach, vetných vzoroch a krátkych komunikačných situáciách, žiak si neosvojuje iba ich významy, ale postupne začína vnímať aj štruktúrne osobitosti slovenčiny. Napríklad konštrukcie typu *malá škola*, *pekná kniha* – *malú školu*, *peknú knihu* nesporeďujú iba nové slová, ale zároveň umožňujú vidieť a počuť vzorce gramatického rodu a zhody.

Pri rozvíjaní slovnej zásoby sú dôležité frekvencia a opakovanie. Nové slovo sa zriedka upevní po jedinom vypočutí a vyslovení. Žiak sa s ním musí stretnúť opakovane, v rôznych podobách a v rozličných situáciách: musí ho počuť, prepájať s obrázkom alebo činnosťou, rozpoznávať vo vete a postupne ho používať aj vo vlastných výpovediach. Pri účinnom osvojovaní si slovnej zásoby musí byť opakovanie zmysluplné. To isté slovo by sa malo opakovane objavovať v nových a nových situáciách a spájať sa s ďalšími slovami, aby sa tak postupne stávalo súčasťou čoraz bohatšej jazykovej siete. Jednou zo základných zásad vyučovania slovenskej slovnej zásoby je, aby si žiaci neosvojovali izolované slová, ale jazykové jednotky použiteľné v rôznych situáciách.

8.2.2 Čo znamená „poznať“ slovo?

Odborná literatúra spravidla neopisuje znalosť slova ako jedinú schopnosť, ale ako poznanie pozostávajúce z viacerých zložiek. Podľa Naciona (2022) znalosť slova predpokladá poznanie jeho formy, významu a používania. Schmitt zdôrazňuje, že znalosť slova nie je jednotným poznaním, ktoré si žiak osvojí naraz, ale pozostáva z viacerých zložiek, pričom treba rozlišovať medzi receptívnou slovnou zásobou, založenou na rozpoznávaní a porozumení, a produktívnou slovnou zásobou, ktorá umožňuje samostatné používanie slov (Schmitt, 2000).

O **receptívnej znalosti slova** hovoríme vtedy, keď žiak slovo po vypočutí alebo prečítaní rozpozná a rozumie mu, ale ešte ho nemusí vedieť samostatne používať. V takom prípade slovo patrí do jeho receptívnej slovnej zásoby, napríklad rozpozná slová *pes, škola, kniha* v počutej vete alebo v písanom texte a vie, na čo sa vzťahujú.

O **produktívnej znalosti slova** hovoríme vtedy, keď si žiak dokáže slovo vybaviť aj vo vlastnej výpovedi a použiť ho v správnej forme a vo vhodnej konštrukcii. To už predpokladá komplexnejšie poznanie. Žiak musí vedieť aj to, ako slovo znie, ako sa píše, aké má gramatické vlastnosti a s ktorými ďalšími slovami sa prirodzene spája. Receptívna a produktívna slovná zásoba sa nerozvíjajú rovnakým tempom. Žiak spravidla rozumie väčšiemu počtu slov, než dokáže samostatne používať. Ide o prirodzený proces, najmä v počiatočnej fáze osvojovania si jazyka. Pri rozvíjaní slovnej zásoby preto nemožno od žiaka vyžadovať, aby každé novonaučené slovo okamžite produktívne používal. Najprv treba zabezpečiť, aby sa s ním opakovane stretával, rozpoznával ho, prepájal s významom a vnímal ho v rôznych kontextoch, až potom možno postupne očakávať jeho samostatné používanie.

Význam slov sa jednoznačne ukazuje až v používaní, v slovných spojeniach a vetách. Významy maďarských a slovenských slov sa často úplne neprekrývajú. Jeden maďarský výraz možno vyjadriť viacerými slovenskými slovami a naopak, slovenské slovo môže mať v rôznych situáciách odlišný maďarský ekvivalent. Žiaci si preto musia osvojiť aj poznatky o používaní slova, teda vedieť, kedy a v akej komunikačnej situácii možno dané slovo alebo výraz použiť. Iné slová používame v pokynoch na vyučovacej hodine, iné v rozhovore s kamarátmi, pri predstavovaní sa, opisovaní obrázka alebo pri nakupovaní. Vyučovanie slovnej zásoby je účinné vtedy, keď sa slová precvičujú v konkrétnych komunikačných situáciách. Žiak tak získava skúsenosť, že slovo môže na niečo konkrétne použiť: môže sa ním opýtať, odpovedať, o niečo požiadať, niečo opísať, pomenovať, porovnať alebo vyjadriť svoj názor.

„Poznať slovo“ je otázkou miery. Žiak môže slovo spočiatku rozpoznáť iba v spojení s obrázkom, neskôr ho identifikuje aj na základe počutia, potom mu porozumie vo vete a napokon ho začne sám používať. Tento proces neprebíha naraz. Pri rozvíjaní slovnej zásoby treba počítať s tým, že znalosť jednotlivých slov môže byť u žiakov čiastočná: niektoré slová iba rozpoznávajú, iným už rozumieť vo vete a až neskôr ich dokážu samostatne použiť vo vhodnej konštrukcii. Osobitne treba prihliadať na to, že tento proces môže u jednotlivých žiakov prebiehať rôznym tempom a s rôznou intenzitou: jeden už dokáže slovo produktívne používať, zatiaľ čo druhý je ešte len vo fáze jeho rozpoznávania na základe počutia.

Pri rozvíjaní slovnej zásoby je potrebné úlohy budovať postupne: od receptívneho rozpoznávania cez riadené používanie až po samostatnejšie produktívne používanie jazyka.

Znalosť slova nie je otázkou „všetko alebo nič“, ale má rôzne stupne. Žiak môže slovo spočiatku rozpoznáť iba v spojení s obrázkom, neskôr ho identifikuje aj na základe počutia, potom mu porozumie vo vete a napokon ho začne sám používať. Tento proces neprebíha naraz. Osobitnú pozornosť treba venovať tomu, že osvojovanie si slov môže u jednotlivých žiakov prebiehať rôznym tempom a s rôznou intenzitou. Jeden žiak už dokáže slovo produktívne používať, zatiaľ čo druhý je ešte len vo fáze jeho rozpoznávania na základe počutia.

8.2.3 Úlohy na rozvíjanie slovnej zásoby na prvom stupni

1. Rozpoznanie významu počutého slova podľa obrázkov

Učiteľ vysloví slovenské slovo alebo krátke slovné spojenie a žiaci vyberú zodpovedajúci obrázok, napríklad *pes, mačka, dom, škola, veľký dom, malá škola*. Cieľom úlohy nie je, aby žiak slovo

vyslovil, ale overiť, či dokáže na základe počutia rozpoznať jeho zvukovú podobu a spojiť ju s významom.

2. Ukáž!

Žiaci majú pred sebou obrázky, predmety alebo kresby. Učiteľ dáva krátke pokyny: *Ukáž dom. Ukáž veľký dom. Ukáž malú školu. Ukáž červenú mačku. Ukáž červené auto.* Žiak môže reagovať pohybom alebo ukázaním, nemusí teda hneď hovoriť. Takáto úloha je mimoriadne užitočná v počiatočnej fáze osvojovania si jazyka, pretože rozvíja porozumenie a zároveň znižuje nároky spojené s rečovou produkciou.

3. Pravdivé alebo nepravdivé tvrdenie

Učiteľ ukáže obrázok a vysloví o ňom tvrdenie: *To je pes. To je mačka. To je veľký dom. To je malá škola.* Žiaci označia, či je tvrdenie pravdivé, alebo nepravdivé. Neskôr môžu odpovedať aj ústne: *áno/nie.* Úloha rozvíja popri receptívnej slovnej zásobe aj porozumenie vetám.

4. Triedenie slov podľa významu

Žiaci triedia obrázky alebo kartičky so slovami do skupín: zvieratá, jedlá, školské potreby, členovia rodiny, farby, činnosti, napríklad *pes, mačka, vták; jablko, chlieb, voda; pero, kniha, taška.* Triedenie pomáha, aby sa slová neupevňovali izolovane, ale ako súčasť siete významových vzťahov.

5. Dopĺňanie vetného vzoru

Žiaci dopĺňajú nové slová do vopred pripravených vetných vzorov, napríklad *To je ____.* *Mám ____.* *Vidím ____.* *Páči sa mi ____.* Úloha pripravuje žiakov na produktívne používanie slovnej zásoby, ale ešte od nich nevyžaduje úplne samostatnú tvorbu viet.

6. Riadené otázky a odpovede

Učiteľ alebo spolužiak v dvojici kladie krátke, opakujúce sa otázky: *Čo je to? Akej farby je auto? Máš knihu? Čo máš v taške?* Odpoveď môže spočiatku pozostávať z jedného slova alebo krátkej konštrukcie: *kniha, červené auto, mám pero.* Takáto úloha postupne vedie k samostatnejšej rečovej produkcii.

7. Pomenovanie vlastného výberu

Žiaci si vyberajú z obrázkov alebo predmetov a potom pomenúvajú, čo si vybrali: *Vybral som si psa. Vybrala som si knihu. Mám červené auto.* Možnosť vlastného výberu robí úlohu osobnejšou, a tým podporuje vybavovanie slov a ich produktívne používanie.

8. Dialógový model s obmieňaním slovnej zásoby

Žiaci dostanú krátky dialógový model, v ktorom obmieňajú jednotlivé slová:

- *Čo máš?*
- *Mám knihu.*
- *Akú knihu?*
- *Peknú knihu.*

Neskôr môžu rovnaký dialóg precvičovať aj s ďalšími slovami: *taška, hračka, jablko, auto.* Dialógový model poskytuje bezpečný rámec na produktívne používanie slovnej zásoby.

9. Ktoré slová sa k sebe hodia?

Žiaci vyberajú z viacerých slov tie, ktoré spolu vytvárajú prirodzené slovné spojenia.

Napríklad:

- čítať* – knihu / vodu / rozprávku / bábiku
- silný* – vietor / chlapec / dážď / zošit
- urobit'* – úlohu / chybu / raňajky / otázku

Žiaci nielen vyberú vhodné spojenia, ale vytvoria s nimi aj vety: *Čítam rozprávku. Urobil som chybu. Fúka silný vietor.*

Cvičenie podporuje osvojovanie si frekventovaných slovných spojení, teda pomáha žiakovi nielen poznať jednotlivé slová, ale aj vedieť, ktoré slová sa v jazyku prirodzene používajú spolu.

10. Čo sem nepatrí? Svoju odpoveď zdôvodni!

Žiaci vyberú zo štyroch alebo piatich slov to, ktoré sa z určitého hľadiska nehodí k ostatným.

Napríklad:

pes – mačka – kôň – stôl

čítať – písať – kresliť – modrý

jablko – hruška – mrkva – slivka

Po výbere uvedú aj jednoduché zdôvodnenie: *Stôl nie je zviera. Modrý nie je sloveso. Mrkva nie je ovocie.*

Úloha súčasne rozvíja rozpoznávanie významových vzťahov a aktívne používanie slovnej zásoby.

11. Uhádni slovo podľa opisu!

Učiteľ alebo žiak opíše predmet, osobu alebo činnosť bez toho, aby vyslovil hľadané slovo.

Napríklad:

Je to zviera. Má štyri nohy. Býva s ľuďmi. Šteká. → pes

Je to vec. Má stránky. Môžeme ju čítať. → kniha

Robíme to večer, keď sme unavení. → spať

Neskôr môžu opisy vytvárať sami žiaci. Úloha je dôležitá, lebo ich vedie k tomu, aby aj v prípade, keď si nevedia vybaviť konkrétne slovo, dokázali vyjadriť význam pomocou jazykových prostriedkov, ktoré už majú k dispozícii.

12. To isté slovo v rôznych situáciách

Žiaci používajú známe slovo alebo konštrukciu v rôznych vetách a komunikačných situáciách.

Napríklad so slovesom *dať*:

Dám ti knihu.

Dám si čaj.

Dám knihu na stôl.

Dám mu darček.

Žiaci vyberajú vhodnú konštrukciu podľa obrázkov alebo krátkych opisov situácií. Úloha im pomáha uvedomiť si, že znalosť slova neznamena iba osvojenie si jedného maďarského ekvivalentu, ale aj poznanie rôznych možností jeho používania.

13. Tvorba príbehu z daných slov

Žiaci dostanú niekoľko už známych slov alebo slovných spojení, z ktorých majú vytvoriť krátky príbeh.

Napríklad:

ráno – pes – škola – taška – utekať – zabudnúť

Možné riešenie:

Ráno som išiel do školy. Vzal som si tašku, ale doma som zabudol zošit. Pred školou som videl psa. Pes za mnou utekal.

Spočiatku môže tvorbu príbehu podporiť obrázková séria alebo vetné rámce, neskôr môžu žiaci pracovať čoraz samostatnejšie. Úloha ich vedie k tomu, aby tie isté slová nepoužívali izolovane, ale ako súčasť súvislej výpovede.

8.2.4 Rozvíjanie slovnej zásoby na druhom stupni

Na druhom stupni možno rozvíjanie slovnej zásoby vo väčšej miere stavať na vedomom pozorovaní jazyka zo strany žiakov. V tomto veku by už žiaci mali byť schopní rozpoznávať slovné spojenia, významové polia, textové súvislosti a gramatické vzorce. Pri rozvíjaní slovnej zásoby môžu zohrávať väčšiu úlohu tematické slovné siete, kolokácie, slovesné väzby, slovtvorné vzorce a úlohy viazané na krátke texty.

Tabuľka 20

Pojmy pre rozvíjanie slovnej zásoby na druhom stupni	
Tematická slovná sieť	Tematická slovná sieť je usporiadaný systém slov a slovných spojení súvisiacich s určitou témou. Nie je to iba jednoduchý zoznam slov, ale sieť, ktorá ukazuje, ako jednotlivé lexikálne jednotky navzájom súvisia na základe svojho významu, používania alebo gramatických vzťahov. Napríklad s témou <i>škola</i> môžu súvisieť miesta: <i>trieda, chodba, telocvičňa</i> ; osoby: <i>učiteľ, žiak, spolužiak</i> ; predmety: <i>knihy, zošit, pero</i> ; ako aj činnosti: <i>učiť sa, písať, čítať, odpovedať</i> . Tematická slovná sieť pomáha žiakom, aby sa neučili izolované slová, ale vnímali ich v ich významových a funkčných súvislostiach.
Kolokácia	Kolokáciami nazývame slovné spojenia, v ktorých sa určité slová v jazykovom používaní pravidelne a typicky vyskytujú spolu. Kolokácia nie je úplne ustáleným výrazom, ale ani náhodným spojením slov: ide o spojenie, ktoré je v danom jazyku bežné a prirodzené. Napríklad: <i>robiť domácu úlohu, písať test, tráviť voľný čas, mať hlad, mať smäd, ťažká úloha, silný vietor</i> . Pri vyučovaní slovnej zásoby treba preto ukazovať aj to, s ktorými ďalšími slovami sa jednotlivé slová prirodzene spájajú.
Slovesná väzba	Slovesná väzba znamená, že sloveso si vyžaduje určitú gramatickú konštrukciu. K významu slovesa často patrí aj to, s akým pádom podstatného mena, s akou predložkovou konštrukciou alebo s akou formou so <i>sa/si</i> sa spája. Napríklad: <i>čakať na autobus, tešiť sa na prázdniny, báť sa psa, pomáhať kamarátovi, rozprávať sa s učiteľkou, zaujímať sa o hudbu</i> . Pri vyučovaní slovenských sloves nestačí uviesť iba ich maďarský význam; sloveso treba vyučovať spolu s typickou väzbou, pretože iba tak ho žiak neskôr dokáže správne použiť vo vete.

Nasledujúce úlohy sú určené predovšetkým pre žiakov druhého stupňa, môžu sa však úspešne využívať aj na prvom stupni, pokiaľ to úroveň rozvoja žiakov umožňuje. Úlohy slúžia iba ako návrhy, preto ich možno podľa vekových osobitostí, kognitívnej úrovne a jazykových kompetencií žiakov konkrétnej triedy voľne upravovať, rozširovať alebo zjednodušovať. Vo vyšších ročníkoch slúžia jednoduchšie cvičenia iba ako základný rámec, ktorý odporúčame ďalej rozširovať.

1. Tvorba tematickej slovnej siete

Napríklad téma: *mesto*.

Do stredy sa umiestni slovo: *mesto*

Okolo neho sa usporiadajú napríklad:

ulica, námestie, obchod, škola, autobusová zastávka

ísť do mesta, bývať v meste, čakať na zastávke

veľké mesto, malé mesto, rušná ulica, hlavné námestie

Úloha: Vytvor slovnú sieť k téme *mesto*, potom si vyber päť slov alebo slovných spojení a využi v krátkom z príbehu.

Príklady viet:

Bývam v malom meste.

Na námestí je obchod.

Čakám na autobusovej zastávke.

Tematickú slovnú sieť je vhodné vytvoriť aj graficky. V strede môže byť napríklad slovo *škola* a okolo neho sa v jednotlivých významových skupinách usporiadajú podstatné mená, slovesá a slovesné konštrukcie spolu s ich typickými väzbami.

2. Zhromažďovanie slovných spojení

Cieľom je, aby si žiaci osvojovali typické slovné spojenia. Samotná úloha je zameraná na hovorenie: žiaci pomocou slovných spojení zisťujú od spolužiakov skutočné alebo hravé informácie.

2.1 Detektívi slovných spojení

Žiaci najprv pracujú samostatne. K zadaným slovám vyhľadávajú alebo vyberajú typické slovné spojenia:

test – písať test, pripraviť sa na test, mať ťažký test
problém – riešiť problém, mať problém, hovoriť o probléme
čas – tráviť voľný čas, mať čas, nemať čas
prázdniny – tešiť sa na prázdniny, ísť na prázdniny, rozprávať o prázdninách
šport – zaujímať sa o šport, robiť šport, hrať futbal/basketbal

Potom vo dvojiciach alebo v malých skupinách robia navzájom krátke rozhovory. V otázkach aj odpovediach musia použiť aspoň tri z uvedených slovných spojení.

Príklady otázok:

- *Kedy píšeš test?*
- *Ako sa pripravuješ na test?*
- *Čo robíš, keď máš problém?*
- *Ako tráviš voľný čas?*
- *Na aké prázdniny sa tešíš?*
- *Zaujímaš sa o šport?*
- *Aký šport máš rád/rada?*

Žiaci si robia poznámky o odpovediach spolužiaka a potom ho krátko predstavia triede:

Môj spolužiak/Moja spolužiačka sa volá... Vo voľnom čase... Na prázdniny sa teší... Keď má problém, ... O šport sa zaujíma/nezaujíma.

Hravejšou verziou úlohy môže byť, že každý žiak dostane „tajnú kartu osobnosti“, napríklad:

Nemá rád testy.
Má problém s matematikou.
Voľný čas trávi pri počítači.
Teší sa na letné prázdniny.
Zaujíma sa o futbal.

Na záver úlohy je vhodné spoločne na tabuli zhromaždiť slovné spojenia, ktoré sa počas rozhovorov objavili:

2.2 Čo vieme povedať?

písať test z matematiky
pripraviť sa na test
riešiť problém s kamarátom
tráviť voľný čas doma
tešiť sa na letné prázdniny
zaujímať sa o šport

3. Slovné rodiny a tvorenie slov

Na druhom stupni je vhodné viesť žiakov aj k tomu, aby si uvedomovali, že jednotlivé slová v jazyku nestoja izolovane, ale vytvárajú tzv. **slovné rodiny**. Slovná rodina je súbor slov odvodených od spoločného základového slova. Práca so slovnými rodinami pomáha rozširovať slovnú zásobu, pretože žiaci sa učia rozpoznávať slová s rovnakým slovným základom alebo slová, ktoré spolu významovo súvisia, a ľahšie dokážu odhadnúť význam nových slov. Je vhodné povzbudzovať ich, aby podľa rozpoznávaného vzoru vytvárali slovné rodiny zo slov, ktoré už poznajú, a následne spoločne overiť, či takto vytvorené slová skutočne patria do slovnej zásoby slovenčiny.

Príklady:

škola – školský – školák – školáčka

učiť / učiť sa – učiteľ – učiteľka – učenie – učebnica

kniha – knižnica – knižný

šport – športovať – športovec – športový

cesta – cestovať – cestovateľ – cestovanie

Úlohou, samozrejme, nie je iba to, aby žiaci členov slovnej rodiny zapísali, ale aby ich používali aj vo vetách a krátkych komunikačných situáciách. Slovtvorné povedomie sa tak priamo prepája s aktívnym používaním slovnej zásoby.

3.1 „Rozhovor so slovnou rodinou“

Žiaci dostanú jednu slovnú rodinu, napríklad:

šport – športovať – športovec – športový

Najprv vytvoria so slovami vety a potom sa vo dvojiciach navzájom pýtajú:

Máš rád/rada šport?

Športuješ?

Ktorý športovec sa ti páči?

Máš športovú tašku/športové oblečenie?

Potom krátko porozprávajú o svojom spolužiakovi:

Martin má rád šport. Športuje dvakrát týždenne. Jeho obľúbený športovec je futbalista. Má športovú tašku.

V krátkom rozhovore tak žiaci používajú slová z tej istej slovnej rodiny patriace k rôznym slovným druhom a zároveň ich uplatňujú v rozličných vetných konštrukciách: podstatné meno, sloveso, podstatné meno označujúce osobu a prídavné meno.

3.2 „Nájdí člena rodiny!“

Učiteľ napíše na kartičky napríklad nasledujúce slová, nie však v uvedenom poradí, ale premiešané:

škola, školský, školák, kniha, knižnica, knižný, šport, športovať, športovec, cestovať, cestovanie, cestovateľ

Žiaci ich najprv roztriedia podľa slovných rodín. Potom si každá skupina vyberie jednu slovnú rodinu a vytvorí s jej členmi krátky dialóg.

Napríklad so slovnou rodinou *kniha*:

– *Máš rád knihy?*

– *Áno, rád čítam knihy.*

– *Chodíš do knižnice?*

– *Áno, v piatok idem do knižnice.*

– *Chodíš aj do knižného klubu?*

– *Áno, s kamarátom chodím aj do knižného klubu, ale nie tak často ako do knižnice.*

3.3 „Jedna slovná rodina – jeden minipríbeh“

Skupina dostane jednu slovnú rodinu a jej úlohou je vytvoriť krátky príbeh v rozsahu 4–5 viet tak, aby v ňom použila čo najviac členov danej slovnej rodiny.

Napríklad:

cesta – cestovať – cestovateľ – cestovanie

Rád cestujem. V lete idem na dlhú cestu. Mój brat chce byť cestovateľ. Cestovanie je zaujímavé, ale niekedy aj únavné.

Potom si žiaci príbehy navzájom porozprávajú alebo ich predstavia celej triede. V závislosti od skupiny možno k úlohe pridať aj hravú podmienku: príbeh má byť vtipný, zvláštny alebo prehnaný.

Napríklad:

Malý cestovateľ cestuje každý deň do školy. Hovorí, že cesta do školy je veľké cestovanie. V taške má mapu, desiatu a knihu o cestovateľoch.

3.4 „Ktoré slovo chýba?“

Učiteľ pripraví vety, v ktorých vynechá jeden člen slovnej rodiny. Žiaci majú vybrať správny tvar a potom vetu prečítať.

Napríklad:

Môj brat rád _____.

→ **športuje**

Peter je dobrý _____.

→ **športovec**

Mám nové _____ topánky.

→ **športové**

V škole máme veľkú _____.

→ **knížnicu**

Rád čítam _____.

→ **knihy**

Úlohu možno rozšíriť tak, aby bola zameraná aj na hovorenie. Po jej vyriešení položia žiaci spolužiakovi otázku súvisiacu s doplnenou vetou a ten na ňu odpovie.

Môj brat rád športuje. A ty športuješ?

Áno, športujem./Nie, nešportujem.

3.5 „Strom slovnej rodiny“

Na tabuľu sa napíše základové slovo, napríklad **škola**. Žiaci potom spoločne vytvárajú strom slovnej rodiny:

škola

→ **školský**: školský rok, školská taška, školské potreby

→ **školák/školáčka**: dobrý školák, malá školáčka

→ **školstvo**: slovenské školstvo

→ **školník/školníčka**: náš školník

Na druhom stupni je už vhodné upozorniť aj na to, že novovytvorené slovo neprináša iba nový význam, ale často patrí aj do iného slovného druhu: z podstatného mena môže vzniknúť prídavné meno, zo slovesa podstatné meno alebo z podstatného mena pomenovanie osoby.

Práca so slovnými rodinami je skutočne užitočná vtedy, keď sa nezastaví pri jednoduchom vymenúvaní slov. Žiaci by mali vidieť aj to, že slová s rovnakým slovným základom alebo patriace do rovnakého významového okruhu môžu vo vete plniť rozličné funkcie: môžu byť podstatnými menami, slovesami, prídavnými menami alebo pomenovaniami osôb. Preto je vhodné slovné rodiny precvičovať v krátkych vetách, v otázkach a odpovediach a v minipríbehoch.

4. Odvodzovanie významu z kontextu

Vo vyšších ročníkoch je už dôležité, aby sme každé neznáme slovo nevysvetľovali ani neprekladali vopred. Žiaci sa pokúšajú odhadnúť význam nových slov na základe krátkeho textu.

Napríklad:

Peter každý deň cestuje autobusom do školy. Na zastávke čaká so svojimi kamarátmi. Cesta trvá dvadsať minút.

Úloha:

Čo môžu znamenať slová *zastávka* a *trvá*? Podľa čoho si odhadol/odhadla ich význam?

Takáto úloha rozvíja aj stratégie učenia sa: žiak sa učí, že na porozumenie textu nemusí vždy presne poznať a osobitne pochopiť každé jednotlivé slovo.

6. Precvičovanie antoným a synonymým

Dôležitou súčasťou rozvíjania slovnéj zásoby je vyjadrovanie vlastností. Precvičovanie antoným je mimoriadne vhodné najmä pri prídavných menách, pretože žiaci môžu významy ľahko prepájať prostredníctvom obrázkov, pohybu alebo konkrétnych situácií: *veľký* – *malý*, *dlhý* – *krátky*, *rýchly* – *pomalý*, *veselý* – *smutný*. Pri precvičovaní synonymým zároveň upozorňujeme na to, že významovo blízke slová nie sú vždy vo všetkých situáciách úplne zameniteľné.

6.1. Povedz to inak! Povedz opak!

Učiteľ alebo jeden zo žiakov povie jednoduchú vetu. Ostatní majú najprv vytvoriť vetu s opačným významom a v náročnejšom variante ju preformulovať pomocou významovo blízkeho slova.

Napríklad:

- *Mám veľkú tašku.*
- *Mám malú tašku.*
- *Peter je veselý.*
- *Peter je smutný.*
- *Tento test je ťažký.*
- *Tento test je ľahký.*
- *Film je pekný.*
- *Film je krásny./Film je škaredý.*
- *Mám problém.*
- *Mám ťažkosť.*
- *Hovorím s kamarátom.*
- *Rozprávam sa s kamarátom.*

6.2 „Zmeň svet!“ – precvičovanie antoným vo dvojiciach

Žiak si vytiahne vetu:

- Mám veľký dom.*
- Mám dlhý deň.*
- Som veselý.*
- Test je ťažký.*
- Autobus je rýchly.*

Úlohou spolužiaka je povedať opak:

- Nie, máš malý dom.*
- Nie, máš krátky deň.*
- Nie, si smutný.*
- Nie, test je ľahký.*
- Nie, autobus je pomalý.*

Úlohu možno poňať aj hravo: žiaci majú vytvárať čo najzvláštnejšie vety:

- Mám malého slona.*
- Mám dlhý banán.*
- Pomalý tiger ide do školy.*

6.3 „Zosilni vetu!“ – práca vo dvojiciach

Jeden žiak povie jednoduchú vetu a jeho spolužiak ju zopakuje s iným prídavným menom, ktoré vyjadruje odlišný stupeň vlastnosti. V nasledujúcich príkladoch uvádzame iba po dve významovo blízke možnosti, pri samotnom cvičení však možno ich okruh ďalej rozširovať. Na tabuľu možno napríklad premietnuť slovný mrak, z ktorého si žiaci vyberajú vhodné slová.

- Film je dobrý.*
- Film je výborný.*
- Dievča je pekné.*
- Dievča je krásne.*
- Mám problém.*

Mám veľký problém./Mám ťažkosti.

Po vypočutí viet sa môžeme žiakov opýtať, ktoré slovo bolo významovo „silnejšie“. Napríklad pri prvej dvojici:

– *Ktoré slovo bolo „silnejšie“?*

– *Slovo výborný je „silnejšie“.*

Na druhom stupni je už dôležité, aby slová neslúžili iba na pomenúvanie, ale aj na vyjadrovanie názoru. Možno použiť napríklad tieto vetné rámce:

Myslím si, že...

Podľa mňa je...

Páči sa mi...

Nepáči sa mi...

Mám rád/rada...

Zaujímam sa o...

Podľa mňa je šport dôležitý.

Páči sa mi moderná hudba.

Zaujímam sa o cestovanie.

Nemám rád dlhé testy.

Aj táto úloha je vhodná na prácu vo dvojiciach, pretože tak možno zabezpečiť, aby sa do hovorenia zapojil každý žiak. Jeden z dvojice si vyberie štyri konštrukcie na vyjadrenie názoru, doplní ich a povie ich spolužiakovi, ktorý na ne reaguje výpoveďou s opačným významom:

Podľa mňa šport nie je dôležitý.

Nepáči sa mi moderná hudba.

Nezaujímam sa o cestovanie.

Mám rád dlhé testy.

Potom si úlohy vymenia.

7. Aktivizácia slovnej zásoby v krátkej písomnej úlohe – samostatná práca

„Kam zmizlo moje popoludnie?“ – minipátranie

Predstav si, že si o tretej popoludní prišiel/prišla domov zo školy a večer o siedmej si zistil/zistila, že ubehlo celé popoludnie. Napiš v 5 – 6 vetách, čo sa medzitým stalo. Použi aspoň štyri výrazy: tráviť voľný čas, hrať sa / hrať futbal, pozerať film, čítať knihu, pomáhať doma, písať domácu úlohu, počúvať hudbu, rozprávať sa s kamarátom, nemať čas.

Vetné rámce:

Dnes som prišiel/prišla domov o tretej.

Najprv som...

Potom som...

Chcel/chcela som..., ale nemal/nemala som čas.

Večer som zistil/zistila, že...

Krátke písomné úlohy skutočne podporujú aktivizáciu slovnej zásoby vtedy, keď žiakom neposkytujú iba tému, ale aj určitú rolu, situáciu alebo problém. Napríklad klasickú tému *voľný čas* netreba spracúvať iba formou tradičnej slohovej práce, ale aj ako minipríbeh, denníkový zápis, inzerát alebo fiktívne rozprávanie. Žiaci tak používajú tie isté slová a slovné spojenia v rozmanitejšom, osobnejšom alebo hravejšom kontexte.

8.3 Zhrnutie

Rozvíjanie slovnej zásoby sa nemôže obmedziť iba na predstavovanie a preklad nových slov. Pedagóg má viesť žiakov k tomu, aby si nové slová osvojovali v ich zvukovej aj písomnej podobe, spolu s významom, gramatickými vlastnosťami, typickými slovnými spojeniami a situáciami, v ktorých sa používajú. Mimoriadne dôležité je, aby sa žiaci neučili izolované lexikálne jednotky, ale aby si osvojovali aj konštrukcie, vetné rámce, kolokácie a slovesné väzby.

Slovná zásoba sa stáva funkčne použiteľnou vtedy, keď sa s ňou žiak stretáva v rozličných situáciách: najprv ju rozpoznáva, potom ju používa v riadených úlohách a napokon ju dokáže uplatniť aj vo vlastných výpovediach. Na vyučovacej hodine sú potrebné úlohy, v ktorých žiaci získavajú skúsenosť s tým, ako môžu vyjadrovať vlastné názory, zážitky a skúsenosti a môžu slovenčinu používať v reálnych alebo simulovaných komunikačných situáciách. Rozvíjanie slovnej zásoby tak nie je samostatným učením sa zoznamov slov, ale súčasťou spoločného rozvíjania počúvania s porozumením, rečovej produkcie, čítania, písania a gramatického povedomia.

9. Záver

Cieľom tejto publikácie bolo poskytnúť teoretické, lingvistické a metodické východiská pre vyučovanie slovenského jazyka v školách s vyučovacím jazykom maďarským. Vyučovanie slovenčiny v tomto prostredí nemožno chápať iba ako otázku jedného vyučovacieho predmetu. Úzko súvisí s jazykovou situáciou žiakov, ich spoločenským prostredím a materinským jazykom. Zároveň treba zohľadňovať postavenie slovenčiny ako štátneho jazyka, ako aj jazykové a pedagogické podmienky, v ktorých vyučovanie a učenie sa prebiehajú. Publikácia nechcela iba predstaviť praktické úlohy, ale aj načrtnúť širší interpretačný rámec, ktorý umožňuje pedagogické rozhodnutia plánovať uvedomejšie.

Prvé kapitoly sa venovali postaveniu slovenského jazyka vo vzdelávaní s vyučovacím jazykom maďarským a jazykovej situácii žiakov s maďarským materinským jazykom na Slovensku. Osobitnú pozornosť sme venovali terminologickému rozlíšeniu štátneho jazyka, druhého jazyka, cudzieho jazyka a jazyka prostredia, pretože nejde iba o teoretické kategórie. Uvedomenie si týchto rozdielov ovplyvňuje aj to, ako uvažujeme o cieľoch vyučovania slovenčiny, o jeho metódach a o výsledkoch, ktoré možno od žiakov očakávať. Prostredníctvom základných pojmov predstavených v publikácii, ako osvojovanie si druhého jazyka, úloha veku, motivácie a jazykového prostredia či typologické rozdiely medzi maďarčinou a slovenčinou, sme sa usilovali ukázať, prečo predstavuje učenie sa slovenčiny u žiakov s maďarským materinským jazykom špecifickú pedagogickú situáciu. Analýza morfologickej komplexnosti, transferu, interferencie a typických chýb žiakov poukázala na to, že značná časť ich ťažkostí nevyplyva iba z nedostatočného precvičovania alebo nepozornosti, ale aj z odlišného štruktúrneho fungovania oboch jazykov.

V metodických kapitolách sme sa usilovali predstaviť zásady vyučovania slovenčiny nie ako zjednodušené metodické recepty, ale ako navzájom súvisiace možnosti pedagogického rozhodovania. Možnosti a limity komunikačného vyučovania jazykov, vzťah medzi orientáciou na význam a zameraním pozornosti na jazykovú formu, úloha gramatického povedomia, ako aj rovnováha medzi funkčným používaním jazyka a jazykovou presnosťou smerovali k jednej základnej otázke: ako viesť žiakov k skutočnému používaniu jazyka a zároveň nenechať v úzadí štruktúrne osobitosti slovenčiny. Rozvíjanie jazykovej produkcie žiakov a metodické využitie ich vedomostí z maďarčiny ako materinského jazyka podporujú prístup, podľa ktorého materinský jazyk žiakov nie je prekážkou, ale môže byť vedome využívaným východiskom pri rozvíjaní cieľového jazyka.

Praktické časti – rozvíjanie počúvania s porozumením, slovnej zásoby, precvičovanie gramatických štruktúr, ako aj interpretácia a riešenie chýb žiakov – ponúkli príklady toho, ako možno prepájať teoretické východiská s prácou na vyučovacej hodine. Uvedené cvičenia nepredstavujú jediné možné riešenia a nemožno ich chápať ako hotové recepty. Uvedomujeme si, že pedagógovia z praxe používajú množstvo podobných a v mnohých prípadoch aj úloh lepšie prispôbených vlastným skupinám žiakov. Naším cieľom nebolo tieto postupy nahradiť, ale poskytnúť uvedomejšie metodické východiská pre plánovanie a interpretáciu úloh.

Jednou zo základných myšlienok publikácie je, že dobrá prax neznamená iba nápaditú úlohu. Úloha má skutočný rozvíjajúci potenciál vtedy, keď je zrejmé, akú zručnosť, jazykový prvok, slovnú zásobu, konštrukciu alebo komunikačný cieľ podporuje. Predpokladom je, aby pedagóg dokázal jednotlivé činnosti na vyučovacej hodine interpretovať aj v širšom jazykovom, psycholingvistickom a metodickom kontexte. Iný prístup si vyžadujú receptívne a produktívne vedomosti, náhodné pochybenie a systematické chyby, ťažkosť vyplývajúca z transferu z materinského jazyka a dôsledok nedostatočného jazykového vstupu. Rovnako odlišné pedagogické rozhodnutia si vyžadujú rozvíjanie počúvania s porozumením, aktivizácia slovnej zásoby, gramatické povedomie či príprava na samostatnú tvorbu textu.

Vyučovanie slovenského jazyka v školách s vyučovacím jazykom maďarským si vyžaduje lingvistické povedomie, metodickú flexibilitu a citlivé poznanie jazykovej situácie žiakov. Ak vyučovanie dokáže prepájať používanie jazyka zamerané na význam, postupné uvedomovanie si jazykovej formy, pedagogické využitie rozdielov medzi maďarčinou a slovenčinou a podporné rozvíjanie jazykovej produkcie žiakov, učenie sa slovenčiny sa môže stať procesom, v ktorom sa žiak postupne učí čoraz istejšie, presnejšie a samostatnejšie zapájať do komunikačných situácií v slovenskom jazyku.

Pri príprave rukopisu bol ako pomocný nástroj využitý **ChatGPT Edu (OpenAI)**, ktorý bol sprístupnený fakultám pripravujúcim budúcich učiteľov v rámci pilotnej spolupráce medzi Ministerstvom školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky a spoločnosťou OpenAI. Nástroj sa využíval predovšetkým na kontrolu pravopisu, terminologické spresnenia, prípravu zoznamov slov, formulovanie niektorých častí textu a návrhy týkajúce sa jeho členenia, ako aj na kontrolu niektorých didaktických aktivít a metodických úloh.

Takto pripravené **pracovné materiály** autori následne odborne skontrolovali, upravili, doplnili a metodicky prispôbobi cieľom vyučovania slovenčiny ako druhého jazyka v školách s vyučovacím jazykom maďarským. Zodpovednosť za odborný obsah, overenie zdrojov, konečné znenie textu a rukopis ako celok nesú autori.

Použitá literatura

- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), 556–559. <https://doi.org/10.1126/science.1736359>
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Multilingual Matters.
- Barrouillet, P., & Camos, V. (2007). The time-based resource-sharing model of working memory. In N. Osaka, R. H. Logie, & M. D'Esposito (Eds.), *The cognitive neuroscience of working memory* (pp. 59–80). Oxford University Press.
- Bartha, C. (1999). *A kétnyelvűség alapkérdései: Beszélők és közösségek*. Nemzeti Tankönyvkiadó. (
- Bermel, N., Knittl, L., Alldrick, M., & Nikolaev, A. (2024). Ideal and real paradigms: Language users, reference works and corpora. *Cognitive Linguistics*, 35(2), 177–219. <https://doi.org/10.1515/cog-2023-0032>
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge University Press.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2–27). Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5–35. <https://doi.org/10.5070/L462005216>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume*. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-companion-volume-and-its-language-versions>
- Csernicskó István. (2012). *Megtanulunk-e ukránul? A kárpátaljai magyarok és az ukrán nyelv*. Ungvár: PoliPrint Kiadó.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- DeKeyser, R. M. (2003). Implicit and explicit learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 313–348). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch11>
- DeKeyser, R. M., & Criado, R. (2013). Automatization, skill acquisition, and practice in second language acquisition. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Wiley-Blackwell.
- Doughty, C., & Williams, J. (Eds.). (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). Multilingual Matters. doi:10.21832/9781847691293-003
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 83–107.
- Ellis, R. (2015). The importance of focus on form in communicative language teaching. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 1–12.
- Field, J. (2009). *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Newbury House.

- Goh, C. C. M., & Vandergrift, L. (2022). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action* (2nd ed.). Routledge.
- Gósy, M. (2005). *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.
- Gyurgyík, L. (2022). Quo vadis? A szlovákiai magyarsághoz tartozók száma a 2021. évi népszámlálás nemzetiségi és anyanyelvi adatai alapján. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 24(3), 3–17.
- Harrach, G. (2024). Main demographic characteristics of Hungarians in Slovakia: Insights from the 2021 census. *Hungarian Journal of Minority Studies*, 7, 53–89. doi:10.62152/hjms.2024.hg
- Haspelmath, M., & Sims, A. D. (2010). *Understanding morphology* (2nd ed.). Hodder Education.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269–293). Penguin.
- Ivanová, M. (2025). Clitics in Slovak with(out) constraints: Corpus frequency versus acceptability ratings. *Jazykovedný časopis*, 75(3), 291–308. <https://doi.org/10.2478/jazcas-2024-0045>
- Ivanová, M., Kyseľová, M., & Gálisová, A. (2021). Acquiring word order in Slovak as a foreign language: Comparison of Slavic and non-Slavic learners utilizing corpus data. *Jazykovedný časopis*, 72(2), 353–370. <https://doi.org/10.2478/jazcas-2021-0033>
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. Longman.
- Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203935927>
- Jazyková poradňa JÚĽS SAV. (2013, June 18). *Ako určujeme zvrtné a nezvrtné slovesá?* Jazyková poradňa.
- Juhász, V. (2022). A nyelvi tudatosság szerepe az anyanyelvi nevelésben, az olvasástanulásban és az idegennyelv-tanulásban. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 15(1), 7–23.
- Juhász, V. (2023). A szintaktikai tudatosság fogalma, szerepe az olvasásértésben és vizsgálati módszerei. In L. Balázs (szerk.), *Fenntarthatóság a kommunikáció oktatásában (75–88. o.)*. Hungarovox Kiadó.
- Kačala, J., Pisárčiková, M., Považaj, M. (Eds.). (2003). *Krátky slovník slovenského jazyka*. (4., dopl. a upr. vyd.) Veda.
- Kozmács, I. (2019). Az államnyelv oktatása a szlovákiai magyar tananyelvű általános iskolákban. *Magyar Nyelvőr*, 143(2), 184–195.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Landry, R., & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23–49. doi:10.1177/0261927X970161002
- Lanstyák, I. (2000). *A magyar nyelv Szlovákiában: A magyar nyelv a Kárpát-medencében a XX. század végén* III. Osiris Kiadó–Kalligram Könyvkiadó–MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2021). *How languages are learned* (5th ed.). Oxford University Press.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge University Press.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. B. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39–52). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sib1.2.07lon>
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). Academic Press.
- Long, M. H., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15–41). Cambridge University Press.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>
- MacWhinney, B. (1987). Applying the Competition Model to bilingualism. *Applied Psycholinguistics*, 8(4), 315–327.

- MacWhinney, B. (1992). Transfer and competition in second language learning. In R. J. Harris (Ed.), *Cognitive processing in bilinguals* (pp. 371–390). North-Holland.
- Małolepsza, M., & Szymkiewicz, A. (2010). Hurra!!! Po polsku 1: Podręcznik studenta (3rd ed.). Prolog.
- Mikes, M. (2006). A környezetnyelv és idegen nyelv az óvodában. *Modern Nyelvoktatás*, 12(1), 58–62.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. (2023). *Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie* č. 2023/831:7-A2140.
- Muñoz, C. (Ed.). (2006). *Age and the rate of foreign language learning*. Multilingual Matters.
- Nádor, O. (2018). *Tanított (anya)nyelvünk*. Károli Gáspár Református Egyetem–L'Harmattan Kiadó.
- Národná rada Slovenskej republiky. (2008). *Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní / školský zákon / a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. Zbierka zákonov Slovenskej republiky. (Slov-Lex)
- Národná rada SR 2008: törvényről a szövegben jobb így: *Zákon č. 245/2008 Z. z., v znení neskorších predpisov*, ha nem az eredeti 2008-as állapotot, hanem az aktualizált hatályos változatot idézed.
- Nation, I. S. P. (2022). *Learning vocabulary in another language* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Nikolov, M., & Mihaljević Djigunović, J. (2006). Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 234–260. doi:10.1017/S0267190506000122
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.
- Oros Bugár, A., Kozmács, I., & Vančo, I. (2025). Innovációk a szlováknyelv-tanárok képzésében: Lépés a hatékonyabb államnyelvoktatás felé. *Katedra: Szlovákiai magyar pedagógusok és szülők lapja*, 33(1–2), 1–6.
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. Hodder Education.
- Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(2), 186–214.
- Piotrowska-Rola, E., & Porębska, M. (2023). Polski jest cool: Seria do nauki języka polskiego jako obcego: Książka studenta i ćwiczenia: Poziom A1. Cz. 1. Studio Temat.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024532>
- Roehr-Brackin, K. (2025). Measuring children's metalinguistic awareness. *Language Teaching*, 58(1), 27–43.
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening* (2nd ed.). Pearson Education.
- Rulik, I. (2009). Hibaelemzés köztes nyelvi keretben. *THL2: A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata*, 1–2, 106–136.
- Saville-Troike, M., & Barto, K. (2016). *Introducing second language acquisition* (3rd ed.). Cambridge University Press
- Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language Learning*, 24(2), 205–214. doi:10.1111/j.1467-1770.1974.tb00502.x
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Segalowitz, N. (2010). Cognitive bases of second language fluency. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203851357>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1–4), 209–231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Shohamy, E. G. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Routledge.
- Singleton, D., & Ryan, L. (2004). *Language acquisition: The age factor* (2nd ed.). Multilingual Matters.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning: Introduction to a general theory*. Oxford University Press.
- Stempek, I., Stelmach, A., Dawidek, S., & Szymkiewicz, A. (2010). *Polski krok po kroku 1: Podręcznik do nauki języka polskiego dla obcokrajowców*. polish-courses.com.

- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Newbury House.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285.
- Szabó Mihály, G. (2020). Jazyky a aktéri v jazykovej krajine obcí na slovensko-maďarskom etnicky zmiešanom území na Slovensku. *Jazykovedný časopis*, 71(3), 297–320. doi:10.2478/jazcas-2021-0001
- Szarka, L. (2003). Államnyelv, hivatalos nyelv – kisebbségi jogok Kelet-Közép-Európában. In O. Nádor & L. Szarka (Eds.), *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában* (pp. 15–35). Akadémiai Kiadó.
- Tódor, E.-M. (2015). The interdependencies of bilingual behaviour: Psycholinguistic and sociolinguistic profile of Hungarian-Romanian bilinguals. *Diacronia*, 2, A21, 1–8.
- Vančo, I. (2017). A szlovák nyelv tanítása szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolákban: Általános helyzetkép. *Magyar Nyelvőr*, 141(3), 272–291.
- Vančo, I. (2019). A szlovák nyelvi készségek kialakítása a szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolák alsó tagozatán. *Magyar Nyelvőr*, 143(2), 138–150.
- Vančo, I., Kozmács, I., Oros Bugár, A. (2026). Alsó tagozatos tanulók szlovák nyelvű produkcióinak elemzése: Országos felmérés eredményei a szlovákiai magyar iskolákban. *Katedra: Szlovákiai magyar pedagógusok és szülők lapja*, 33(5–6), 61–69.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní/školský zákon, časová verzia účinná od 12. 06. 2026 do 31. 08. 2026

Názov: Vyučovanie slovenského jazyka v školách s vyučovacím jazykom maďarským: teoretické východiská, didaktické súvislosti a podnety pre pedagogickú prax

Edícia Europica varietas č. 192

Vydavateľ: Fakulta stredoeurópskych štúdií Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

Autori: Ildikó Vančo, István Kozmács

Autor obálky: Mgr. Zoltán Decsi

Rok vydania: 2026

Prvé vydanie

Počet strán: 178

Náklad výtlačkov: 150

Technický redaktor: Ing. Ivan Červený

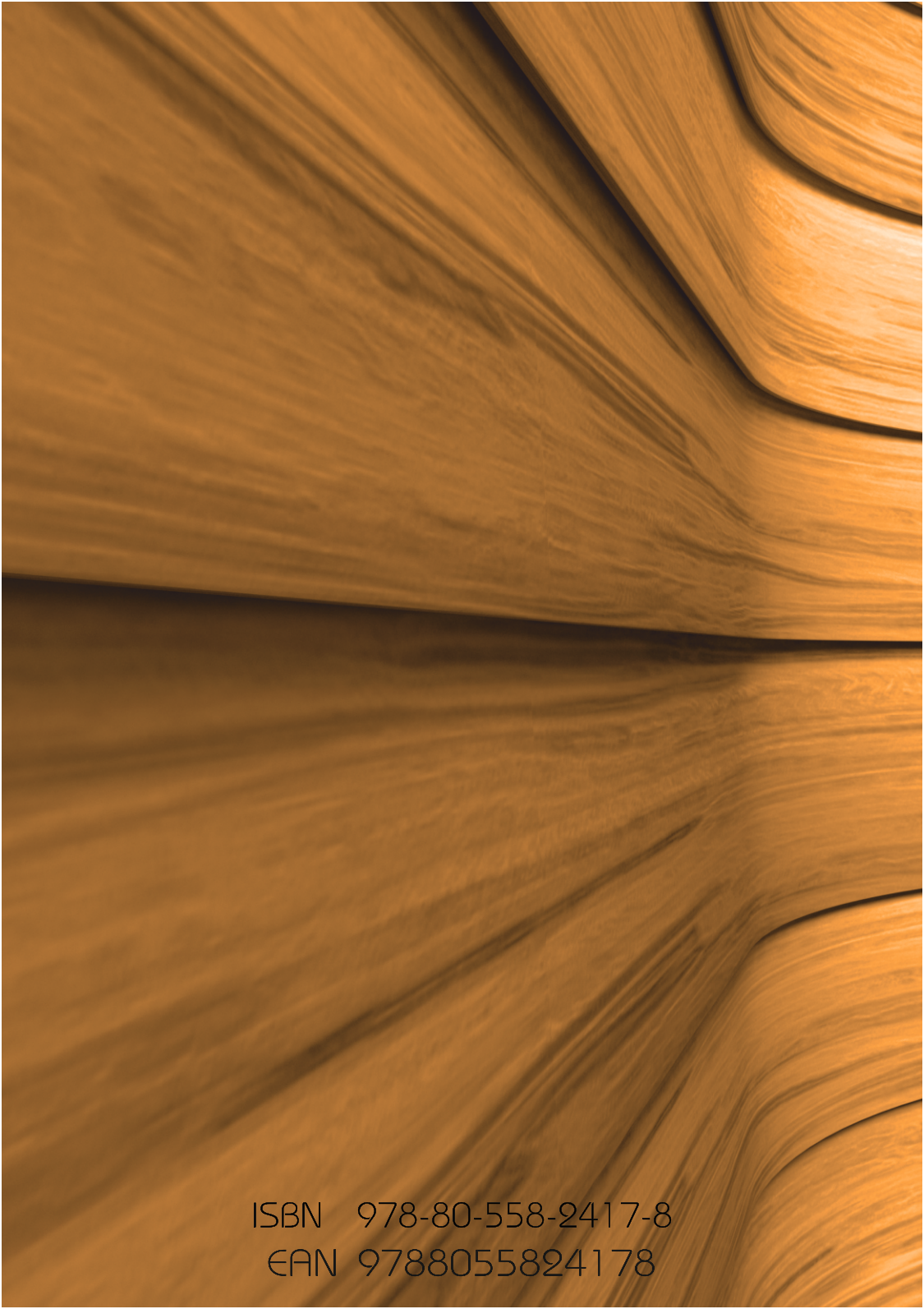
Tlač:

ISBN 978-80-558-2416-1

EAN 9788055824161

Ildikó Vančo je lingvistka a profesorka na Fakulte stredoeurópskych štúdií Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Vo svojom výskume sa venuje bilingvizmu, sociolingvistike, menšinovému používaniu jazyka a vzdelávaniu, osobitne so zreteľom na jazykovú situáciu maďarskej komunity na Slovensku. V posledných rokoch sa intenzívne zaoberá otázkami vyučovania slovenského jazyka v školách s vyučovacím jazykom maďarským, jazykovou socializáciou a jazykovými postojmi žiakov z menšinového prostredia, ako aj jazykovopedagogickými súvislosťami osvojovania si štátneho jazyka.

István Kozmács je lingvista a docent na Fakulte stredoeurópskych štúdií Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Vo svojej vedeckej a pedagogickej činnosti sa popri otázkach opisu jazyka a jazykovej pedagogiky venuje aj problematike vyučovania materinského a štátneho jazyka v menšinovom prostredí. Ako člen Výskumnej skupiny pre bilingválne vzdelávanie sa podieľa na výskume teoretických a praktických otázok maďarského menšinového vzdelávania, pedagogiky materinského jazyka a pedagogiky štátneho jazyka.



ISBN 978-80-558-2417-8
EAN 9788055824178