

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.146-162>

Triáda v podloží teórie a praxe vyučovania slovenčiny ako materinského jazyka (nielen vo výučbe)

Triad Based on the Theory and Practice of Teaching Mother Tongue and Literature (not only in teaching)

Milan Ligoš

Abstract

In the present study, the author discusses the issue of universal code 3 in the theory and practice of teaching Slovak as a mother tongue. In doing so, he builds on the initial study (see Ligoš, 2024a) and, relying on a broader theoretical background, applies the functioning of the triad and the trinity not only in terms of the nature of the main actors of teaching, i.e. the teacher and the pupil, but also of selected key didactic categories and the essence of the basic model of the educational process. This optics is updated in a perspective setting also in the content analysis of new pedagogical documents for the teaching of Slovak as a mother tongue within the curricular reconstruction of the school in Slovakia at present according to the project Education of the 21st century.

Keywords: Theory and practice of mother tongue language teaching. Teacher. Pupil. trinitarian model of the nature of man and the educational process.

Trojčednosť v podstate hlavných aktérov vyučovania materinského jazyka

V počiatkových fázach, ale i vzostupne priebežne sa mi v oblasti výučby slovenského jazyka a literatúry (ďalej SJL) eklekticky, deviačne i cielene vynárali rôzne aspekty, kategórie a fenomény tohto výseku života. Na jednej strane ma prekvapovala otázka prieniku a neoddeliteľnosti jednotlivých prvkov do komplexnosti, neopakovateľnosti a jednoty v konkrétnej realite, na strane druhej rôzne polohy či prestupovanie ich vymedzenia a chápania v teórii vyučovania aj v praxi, a to najmä v reláciách jednoty variantnosti vs. invariantnosti alebo na pozadí pohľadov všeobecného, zvláštneho a konkrétneho. Ved' špecificky sa práve pedagogické javy a pedagogické pôsobenie jednoznačne vyznačuje komplexnosťou a očakávanou komplementaritou. V tejto mozaike mi postupne začala vystupovať do popredia jednota troch oporných zložiek v širšom kontexte života, čo som si neskôr začal cielene všimáť v mojich študijných a vedecko-pedagogických

aktivitách. Stretával som sa napr. s trojjediným cieľom vyučovania materinského jazyka (ďalej MJ) alebo s tromi základnými zložkami učebného predmetu, s trojzložkovým modelom a s trojfázovým výchovno-vzdelávacím procesom, so žiakom ako východiskom, cieľom a zmyslom pôsobenia či s neoddeliteľnosťou cieľovo-prostriedkovo-podmienkových aspektov výučby alebo s učebným obsahom ako jednotou vedomostí, zručností a schopností, novšie s tromi úrovňami kurikula v reláciách s vyššie spomenutými vzťahmi všeobecného, špecifického (zvláštneho) a konkrétneho na pozadí invariantnosti vs. variantnosti atď.

Uvedomoval som si, že pri odkrývaní nových poznatkov v záujme chápania podstaty javov treba pracovať aj s istou úrovňou abstrakcie a s možnosťou určitej otvorenosti kognitívnych procesov, aby sme mohli preniknúť k hlbšiemu poňatiu sledovanej problematiky. Ak ide o jednotlivé prvky alebo zložky sledovaného fenoménu vyučovania, tak je dôležité zistiť a podložene interpretovať ich zmysluplné fungovanie vo väčších celkoch a kontextoch. Na základe týchto podnetov v špecifickej oblasti výučby slovenského jazyka (i cudzieho jazyka) som sa postupne prepracoval k ich prepojeniu s chápaním sveta a človeka na širšom i hlbšom základe, ako som hutne predstavil v štúdiu (Ligoš, 2024a). Ďalej priblížim v naznačenom priestore niektoré z mojich zistení s istou víziou bádania v budúcnosti.

Prvé relevantné zistenia a výsledky sledovania univerzálneho kódu 3 som predstavil vo viacerých publikačných i na konferenčných výstupoch po r. 2000 (pozri Ligoš, *ibid.*). Osobitným výstupom bola prednáška na medzinárodnej konferencii *Kontexty edukačných vied v dimenziách informačnej spoločnosti* s názvom *Kompetencie učiteľa slovenského jazyka a literatúry na pozadí trojjednosti* (Ligoš, 2007), v ktorej som vyzdvihol kód 3 z pozície učiteľa MJ. Prirodzene, z hľadiska vymedzeného problému „triády alebo trinitného modelu“ som si priebežne všimol trojjednosť aj u žiaka ako osoby, v skupine žiakov, v triede či inej komunite žiakov v školskom vyučovaní slovenčiny. Môžem potvrdiť, že aspekt kódu 3 sa doteraz v rôznych reláciách výraznejšie dostal do popredia v teórii, ale i v praxi výučby tohto učebného predmetu. V ostatnom období príznačne i na úrovni centrálnych a školských pedagogických dokumentov v súvislosti s reformným úsilím komplementácie vzdelávania v SR na európsky vzdelávací priestor. Najskôr si všimnem pohľad na učebný predmet SJL a následne priblížim aspekty kódu 3 v základných didaktických kategóriách. Výberovo takisto pri tvorbe kurikula a jeho implementácie v školskej praxi.

SJL ako profilový a komplexný učebný predmet v primárnom a sekundárnom vzdelávaní má vo svojom jadre tematickú náplň v troch základných zložkách, ktoré sa postupne vyprofilovali do zamerania na: jazykovo-komunikačnú, slohovo-komunikačnú a literárno-komunikačnú.¹

¹ Pozri ďalej k perspektívnemu smerovaniu zložiek predmetu SJL v projekte *Vzdelávanie 21. storočia*.

Ako vidieť, staršie poňatie v podobe jazyka, slohu a literatúry sa v rámci vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia v každej zložke prepojilo najmä s komunikačno-kognitívnym aspektom, a to aj s integrovaným konštruktivistickým a zážitkovým konceptom, čo ukazuje na podložie rozumu, citov a vôle ako základných sfér človeka v súvislosti s výučbou MJ. Dá sa povedať, že človek, žiak, učiteľ ako subjekt (osobnosť, osoba, originálna ľudská bytosť, individualita)² so svojou identitou má tieto 3 základné mocnosti (rozum, city a slobodnú vôľu), ktoré špecificky integruje do originálnej jednoty *primárne materinský jazyk a ľudská komunikácia*, a to neopakovateľne prepojenej so základnými potrebami človeka na vertikálnej dimenzii od deficitných cez nárastové (otvorené a vzostupné) až po transcendentné, resp. sebaaktualizačné a duchovné (pozri Ligoš, 2024a). Týmto spôsobom je jazyk, reč a komunikácia jednou z kľúčových síl človeka a darov na vlastné sebanaplnenie a sebauskutočnenie. Preto je také špecifické a výnimočné postavenie osvojovania a výučby materinského jazyka. V školskom výchovnovzdelávacom programe má trojjediný charakter statusu v systéme učebných predmetov, a to: vlastný špecifický predmet náplne (obsahu), taktiež je základom pre ostatné učebné predmety a napokon prepája či integruje celú osobnosť žiaka vo formatívnom zmysle.

Inovovaný pohľad na didaktické kategórie a edukačný proces výučby slovenčiny v kontexte reformných dokumentov na Slovensku

Pozrime sa aspoň na dve *didaktické kategórie, ako je cieľ a obsah* (učebný obsah, učivo, kurikulum a i.). Je zaujímavé, že už J. A. Komenský na základe jednoty myslenia, reči a činnosti (správania a konania človeka) rozlišuje trojjediný cieľ vo vyučovaní MJ, a to: praktický (rozumieť a vyjadrovať sa), materiálny (získať vedomosti) a formálny (najmä naučiť sa prostredníctvom jazyka myslieť), k čomu sa o niekoľko storočí o. i. prihlásil G. A. Lindner a v podstate pretrváva až dodnes v súlade so súčasnou reformnou koncepciou vyučovania MJ (porov. Jelínek, 1979; Čechová, Styblík, 1998; K. Šebesta, 2005; Liptáková et. al., 2015; Ligoš, 2009a), ale aj v aktuálnych návrhoch projektu *Vzdelávanie pre 21. storočie* v r. 2022 (dostupné na: <https://verejnakonzultacia.vzdelavanie21.sk/projekt-noveho-kurikula/>). Tieto tri univerzálne ciele smerujú aj k chápaniu nového centrálného pojmu v modernom európskom vzdelávaní s označením *kompetencia, resp. kompetentnosť*, ktorý vo svojej komplexnosti obsahuje celé spektrum znalostí od najnižších až po najvyššie vo vertikálnom i horizontálnom ponímaní, v štruktúre i v procese a mieri k očakávaným kompetenciám človeka pre

² Prirodzene, aj ďalších faktorov a zainteresovaných (pedagogický zbor, vedenie školy, podporné a pomocné sily, rodičia, zriaďovateľ etc.) v reláciách otvorenej školy a iných moderných koncepcií vzdelávania.

21. storočie v danej oblasti života. Napr. v aktuálnom vyššie uvedenom projekte v SJL v základnej štruktúre ide o očakávanú úroveň: *čitateľskej, pisateľskej a komunikačnej schopnosti*, čo nemožno oddeliť od osvojenia si jazykových znalostí a pozitívnych postojov k MJ a komunikácii.³ Na inom mieste sa tu uvádza zámer rozvíjať: *osobnostnú, sociálnu a kultúrnu sféru žiaka*, pričom tematická náplň stojí na 3 pilieroch: *jazyk, gramotnosť a kultúra* s primárnou orientáciou na: *interakciu, recepciu a produkciu* s avizovaním ďalšej konkretizácie.

Takto sa následne bude učebný predmet SJL rámcovo profilovať do 3 hlavných tematických oblastí: *komunikačná interakcia, produkcia (hovorená, písaná a digitálna – mediálna) a recepcia (vecná a zážitková)*, pričom sa vlastne logicky ruší jeho tradičné trojzložkové poňatie (v genéze s vyústením k jazyku, slohu a literatúre). Ide najmä o to, že literatúra (literárna výchova) ťažiskovo bude v perspektíve obsiahnutá najmä v zážitkovej recepcii a sekundárne v prieniku ďalších hlavných tematických oblastí učebného predmetu SJL, osobitne však v rámci vzdelávacej oblasti *umenie a kultúra*. V zhode s týmto konceptom K. Šebesta (2005) charakterizuje komunikačnú kompetenciu v týchto 3 tematických okruhoch: *ovládanie jazyka, resp. v širšom zmysle kódov (výrazových prostriedkov), interakčné zručnosti a schopnosti, kultúrne znalosti*.

Pre súčasné i perspektívne poňatie takých súborov regulačných prostriedkov (v oblasti modelovania i procesu), ako sú ciele a učebný obsah (učivo, tematika, znalosti), je strategicky dôležité ich poradie v tom zmysle, že *východiskom majú byť ciele* jednak na úrovni plánovania či vstupov (ako ideálne, očakávané zámery, t. j., čo chceme, máme dosiahnuť) a na úrovni realizácie a výstupov (ako reálne výkonové a merateľné štandardy, t. j., čo sme dosiahli), a *učebný obsah, resp. tematika v učebnom predmete (obsahový štandard) sa má odvíjať z cieľov*. Preto sa aj v novej koncepcii zdôrazňuje problematika systému vzdelávacích cieľov (pozri ŠVP a iné pedagogické dokumenty, najmä ich taxonómia podľa Blooma, Niemerka, Krathwohla, Harrowa, implementovaná v nových odborových didaktikách MJ), ktoré sledujú *ako kľúčové: kognitívne, afektívne a psychomotorické dimenzie inklinujúce k integrovanej osobnostnej štruktúre v podobe vedomostí, zručností, citov, hodnôt a postojov, t. j. k určitej kompetentnosti človeka*.

Kým v problematike *cieľov* a ich statusu, vymedzenia alebo poradia vo vzťahu k učivu a ostatným didaktickým kategóriám vcelku prevažuje zhoda, problém vyvstáva najmä v poňatí, vymedzení, statuse a koncipovaní *učebného obsahu*. Prevažuje tu totiž značná rozkolísanosť, difúznosť a nejasnosť v užšom aj širšom chápaní, čo spôsobuje značnú prekážku osobitne pri tvorbe

³ Má to svoju oporu napr. v neoddeliteľnom trojjedinom prepojení na jazykovú, komunikačnú a axiologickú kompetenciu žiaka i učiteľa, ako som to uviedol podľa najnovších poznatkov podľa kolektívneho diela (pozri Slančová et. al., 2022) v osobitnej štúdii (Ligoš, 2024a).

vzdelávacích štandardov zo SJL alebo slovenského jazyka a slovenskej literatúry (SJSL).⁴ Potvrdzujem to na základe štúdia aktuálnych pedagogických dokumentov v SR po r. 2008, porovnávajúc s vybranými vzdelávacími programami viacerých vyspelých európskych krajín, ale aj na báze sledovania pedagogickej praxe. Pozrime sa na tento problém bližšie z odborného hľadiska v kontexte stredoeurópskej proveniencie.

Pri kategórii *učíva* alebo učebného obsahu sa stretávame aj s termínmi ako: obsah, učebná látka, obsah vyučovania/učenia, znalosti, kurikulum, vzdelávací program, obsahový štandard v ponímaní od vecného, resp. tematického obsahu učenia aj vyučovania až po schopnosti, spôsobilosti a kompetencie. Novšie sa do učíva zaraďujú akékoľvek skúsenosti žiaka, ktoré si osvojuje vo výchovno-vzdelávacom procese v rámci formálneho vzdelávania⁵ a smeruje k vymedzeniu pojmu kurikula (porov. Průcha & Walterová & Mareš, 1995 s. 244). Podľa staršieho chápania východiskovým a rozhodujúcim činiteľom plánovania a riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu vo vyučovaní SJ je obsah, v ktorom sú zahrnuté ciele, t. j. aj v pedagogickej praxi si učitelia slovenčiny v minulosti mali vo svojich plánoch a v prípravách stanovovať ciele podľa určeného učebného obsahu (jednotného, centrálného). V podstate kopírujúceho skrátené rámcové poznatky zo systémovo-štruktúrnej a formálno-deskriptívnej jazykovedy, štylistiky a literárnej vedy, resp. novšie posilnené aj o okruhy teórie textu, štýlu, komunikácie alebo práce s informáciami, médiami a pod.). V tomto zmysle dobová teória vyučovania SJL prezentovala aj základný kybernetický trinitárny model výchovno-vyučovacieho procesu (v podobe trojuholníka so vzájomnými interakčnými vzťahmi), v ktorom na vrchole bol obsah a na základni učiteľ aj žiak (pozri Betáková & Jacko - Zelinková, 1884; Jurčo & Obert, 1984).

Je zaujímavé a inšpiratívne, že už taký nestor teórie vyučovania MJ ako bol J. Jelínek (1979, s. 108 – 109), rozlišuje trojjedinú povahu učíva v českom jazyku: informatívne (poznatkové), inštrumentálne (aplikačné, praktické) a formatívne (rozvoj psychických vlastností žiaka, najmä intelektuálneho a hodnotovo-afektívneho charakteru s vytváraním záujmov

⁴ Značná rozkolísanosť a nejednotnosť je evidentná aj v súvislosti s novými poznatkami a ich terminologického používania v rôznych krajinách sveta (najmä tradične európskeho a anglosaského). Takisto v súčasnosti ide o viac pojmov a termínov v pedagogicko-didaktickej oblasti, napr. vzdelanie/vzdelávanie (formálne, neformálne a informálne), obsah, učivo, kurikulum, štandardy (pozri Průcha – Walterová – Mareš, 1995; Švec et. al., 2003). Novšie sa k tomuto problému vyjadrovali renomovaní autori, ako M. Zelina, I. Turek alebo v ČR viacerí odboroví didaktici (Stuchlíková – Janík, et. al., 2015). M. Zelina (2010, s. 5) doslova uvádza: „Existuje značná nejednotnosť vo vymedzení, čo je metóda, metodika, technika, forma, prostriedky, stratégie, organizácia, postupy vo vyučovaní“. Tento aspekt som v ostatnom čase zdôraznil aj v súvislosti s projektom kurikulárnej prestavby na Slovensku (pozri Ligoš, 2023).

⁵ Tu mám na mysli školské, resp. formálne vzdelávanie.

a postojov žiaka). Tu sa mi zreteľne vynára istá alúzia na vyššie uvedenú trojjedinú povahu základných cieľov výučby MJ, koncipovaných už od Komenského.⁶ Podľa Tureka (2008, s.178 – 181, s. 20) učivo má tieto prvky: vedomosti, zručnosti a návyky, skúsenosti, hodnoty a postoje, pričom na inom mieste poznamenáva, že učivo ako sústava poznatkov a činností smeruje k dosahovaniu cieľov, s čím sa dá len súhlasiť. Týmto spôsobom učivo nadobúda aj pevný status základného didaktického prostriedku na dosahovanie cieľov (výkonových štandardov). Podobne vymedzujú učivo aj českí autori Kalhous a Obst (2009, s.126), podľa ktorých: *Učivo ve škole chápeme jako obsah vyučování nebo vzdělávání, v podobě výsledku výuky jako obsah školního vzdělávání*,“ pričom tradične má tieto 3 zložky: vedomosti, zručnosti („dovednosti“) a hodnotovú orientáciu žiaka, jeho záujmy, presvedčenie a postoje.

Ako vidieť, *učivo už nie je východiskovou kategóriou, ale je koncipované na základe cieľov a súčasne ide o jeho širšie chápanie jednak na úrovni náplne (obsahu) učebného predmetu a jeho výsledkov v podobe vstupov aj výsledkov*. Týmto spôsobom sa vývin uberá k pojmom, ako sú *vzdelávacie programy, štandardy a kurikulum*, paralelne a simultánne upúšťajúc od známeho pedagogického dokumentu učebná osnova. Pri vzdelávacích štandardoch mi prichodí zdôrazniť základnú požiadavku, *aby boli koncipované primárne z pozície žiaka*⁷ na jednej strane, na strane druhej, aby neboli spracované ťažkopádne, neprehľadne, zložito a rozsiahlo (podrobne, detailne), ba až deštruktívne s dosahom zjavnej absencie očakávanej inštruktívnosti v procese implementácie smerom k praxi. Nevyhnutné je ich koncipovanie a spracovanie ako východiskový pedagogický dokument sprostredkujúceho aplikačného charakteru, t. j. najmä v stručnej rámcovej podobe z hľadiska zmyslu, statusu a poslania učebného predmetu s očakávanými cieľmi v rámci profilácie absolventa a školy (v kontinuu od teórie vyučovania k pedagogickej praxi s účinným príznakom reálnej implementácie). Týmto spôsobom sa približujeme k rámcovému poňatiu kurikula ako komplexného pedagogického dokumentu, ktorý zahŕňa najmä odpoveď na otázky: *čo sa má dosiahnuť vo výstupoch vzdelávania a ako výučbu organizovať*, t. j. modelovať (plánovať), riadiť a hodnotiť (diagnostikovať). Pre skrátenie otvorenej explanácie v relácii s kódom 3 ďalej *vyzdvihnem trinárnu podobu kurikula* so záverečným zhrnutím vzťahu cieľov a obsahu pri tvorbe projektu a realizácii výchovno-vzdelávacieho procesu v učebnom predmete SJL.

⁶ Na formálnej rovine môžeme pri cieľov brať do úvahy aj triádu cieľov na úrovni hlavných, čiastkových a konkrétnych, resp. všeobecných, zvláštnych (špecifických) a konkrétnych (jednotlivých). Analogicky aj pri učive vidieť istú trojstupňovú líniu od tematických okruhov cez tematické celky až k jednotlivým témam. Podľa môjho názoru tento pohľad a určitý algoritmus by mohol pomôcť aj pri koncipovaní pedagogických dokumentov a pri tvorbe kurikula učiteľa slovenčiny v praxi (pozri aj tu nižšie uvádzané príklady z ČR, Rakúska alebo NSR).

⁷ S tým, že učiteľ, prirodzene, uvažuje a pracuje aj so štandardom zo svojej pozície.

V plnej zhode s Liptákovou sa identifikujem s trojúrovňovou konšteláciou kurikula SJL v intenciách naplňania progresívnej a kompetentnej didaktickej komunikácie, ktoré smeruje od kognitívneho modelu (konceptuálneho kurikula) cez didaktický systém (projektové kurikulum) až po jeho realizáciu a konkretizáciu v edukačnom systéme, t. j. implementované a dosiahnuté kurikulum, pričom aj vo vzťahu k jazykovede a literárnej vede je učivo, resp. obsah v konceptuálnom kurikule usporiadaný z hľadiska školskej výučby na trojitej základni princípov (Liptáková et al., 2011, s. 42 – 44). V hĺbke sa tu teda črtá kód 3, pričom v ďalšej konkretizácii ide o istú líniu príznačnej trojjedinosti, a to podobne, ako sme si predstavili pri podstate človeka či sveta (pozri Ligoš, 2024a). V princípe konceptuálne i didaktické kurikulum má charakter centrálného a učiteľovho modelovania (plánovania) riadenia výučby (ako istý projekt), edukačná úroveň preveruje školu i učiteľa po stránke koncepcie, prípravy i konkrétnej každodennej realizácie výchovno-vzdelávacieho procesu, do čoho patrí i jeho celoživotná profilácia. Na ilustráciu ešte tu predložím niekoľko ukážok z tvorby vzdelávacích štandardov z MJ v susedstve SR.⁸

Kurikulárny rámec pre vzdelanie a komunikace v českom jazyku pre SOŠ z r. 2020/21 je spracovaný na dvoch stranách (dostupné na: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/obory-e/-66-obchod/>; pozri aj: revízie RVP SOV (edu.cz)), a to okrem pár riadkov vstupu a zamerania učebného predmetu obsahuje v tabuľkovej podobe dva parametre: výsledky vzdelávania a učivo z hľadiska žiaka. Konkrétne napr. výsledok: „*V písomném i mluveném projevu využívá poznatků z tvarosloví a skladby.*“ pričom v rámci 1. tematického okruhu: „*Zdokonalování jazykových vědomostí a dovedností*“ ide o učivo: „*Tvarosloví a skladba*“ (opak. cit., s. 14). V Rakúsku vo vyučovaní nemčiny pre nižší stupeň sekundárneho vzdelávania majú v súčasnosti z centra určených 5 základných kompetencií v týchto tematických okruhoch: počúvanie, hovorenie, čítanie, písanie a jazykové vedomie. Takto napr. v rámci 5. kompetencie je VŠ pre nemčinu v 8. ročníku konkretizovaný v postupnosti 2. úrovňami deskriptorov. Na exemplifikáciu tu vyberám: „*Slovné druhy a slovné konstrukcie poznávať a používať*“, ktorý sa konkretizuje v 45. deskriptore v znení výstupného štandardu (preklad ML): „*Žiaci dokážu spoznať (určiť) a pomenovať slovné druhy a ich funkcie,*“ a v 46. deskriptore: „*Žiaci dokážu používať základné pravidlá tvorenia slov (odvodzovania a skladania).*“ Aj tento VŠ pre 8. ročník má celkový rozsah 4 strany. (Dostupné na: <https://www.oebv.at/digitales-zusatzmaterial/bildungs-standards-deutsch-8-schulstufe>, s. 9 – 12). Na porovnanie ešte uvediem dobový príklad zo VŠ zo SJL pre 2. st. ZŠ, schváleného MŠ SR v r. 1999, t. j. z obdobia prvého uvažovania

⁸ Vzdelávacími štandardmi zo SJL v porovnaní s vybranými stredoeurópskymi štátmi som sa v ostatnej dekáde zaoberal vo viacerých publikačných výstupoch (pozri o. i. Ligoš, 2016, 2017).

o zavádzaní konceptu, pojmu a termínu vzdelávacieho štandardu. Ak ostanem v gramatike, tak v 8. ročníku pri výkonovom štandarde v zmysle požiadaviek na vedomosti a zručnosti žiakov sa pri slovesách s tematikou, t. j. učebnou látkou: „*Slovesá. Určité a neurčité tvary. Výnimky z rytmického krátenia*“ uvádzajú 4 výstupné ciele v podstate zamerané na ovládanie delenia slovesných tvarov a znalosť výnimiek z rytmického pri týchto slovných druhoch, t. j. v línii tradičného poňatia (Vavreková – Somorová, 1999/2000, s. 142). V podstate išlo o systémovo-štruktúrny teoreticko-akademický prístup k výučbe (nie ani osvojovaniu v intenciách istých úrovni jazykového vedomia v MJ!) slovenčiny ako materinského jazyka, a to na úrovni faktuálnych, maximálne konceptuálnych poznatkov v prepojení na nižšie kognitívne funkcie (zapamätanie, pochopenie, analýzu, prípadne aj aplikáciu v zmysle špecifického transferu).

Celkovo, ak si máme podľa uvedeného zhrnúť môj názor a návrh k vymedzeniu učiva, resp. učebnému obsahu ako pedagogicko-didaktickej kategórie, tak sa prikláňam k jeho širšiemu chápaniu až po cieľové kompetencie či schopnosti s tým, že *treba rozlišovať obsah učiva ako tematiku danej problematiky na rôznych úrovniach štrukturácie* (najmä vzdelávacej oblasti, študijného odboru, učebného predmetu, zložky učebného predmetu, tematického okruhu, tematického celku a témy). *V tomto zmysle aj poňatia obsahového štandardu (ako vyčlenenia istej oblasti, výseku skutočnosti, poznania, resp. učebného materiálu, učebnej látky v základnom vymedzení sledovanej problematiky z hľadiska istej úrovne didakticko-edukačného zacielenia)*, t. j. tak, ako ich chápú vyspelé krajiny (porov. poňatie učiva ako vecného obsahu učenia, *učebnej látky v znení Lehrstoff alebo learning material*; pozri Průcha & Walterová & Mareš, 1995, s. 244) na jednej strane a na strane druhej *ako vzdelávací program, resp. kurikulum minimálne trojstupňovej úrovne*, teda z hľadiska modelovania, riadenia a hodnotenia s diagnostikovaním.

Podľa môjho názoru vo vzdelávacom štandarde postačí, ak si vyjasníme problematiku kompetencií minimálne na trojstupňovej úrovni až po deskriptory cieľových výstupov, pričom *v rámci obsahového štandardu by postačilo, aby tieto dokumenty obsahovali iba tematiku daného učiva na istej úrovni*, ako som to výberovo ilustroval vyššie na príkladoch zo zahraničia, resp. ako sa objavila, hoci ešte v tradičnom poňatí zacielenia, aj v našich pôvodných VŠ zo SJL z r. 1999. Načim tu podotknúť, že konceptom a štruktúrou (po formálnej stránke) tieto prvé štandardy boli moderne koncipované, teda podobne ako je to aj dnes v spomenutých vyspelých krajinách stredoeurópskeho vzdelávacieho priestoru. Prichodí mi tu pre tento prístup uviesť základný argument v relácii s poukázaním na fakt, že predsa aj výkonový štandard má svoju tematiku, teda je vždy o niečom v rámci danej vzdelávacej oblasti, čo je konštituované na širšej úrovni pedagogických dokumentov. *Pre učiteľa a žiakov by takto obsahový štandard mohol byť vymedzený iba z pozície tematiky učiva*. Prirodzene, všeobecne platí už vyzdvihnutá základná axióma, že učivu alebo učebnému obsahu patrí status fundamentálneho didaktického prostriedku pri dosahovaní cieľov. Na tomto mieste sa žiada ešte poznamenať, že triádu

základných didaktických kategórií v podobe *cieľovo-prostriedkovo-podmienkového vzťahu* sme v programe motivačného pôsobenia vo vyučovaní MJ povýšili na jeden z ôsmich základných motivačných faktorov (Ligoš et al., 2011).⁹ Ďalej nazrieme do procesu.

V súčasnosti sa všeobecne uznáva *trojfázový komunikačný model pre vyučovanie, myslenie a učenie vo výučbe MJ*, ktoré je známe pod akronymom EUR. V tomto rámcovom modeli ide o: evokáciu, uvedenie si významu a reflexiu. Je zaujímavé, že jeho podstatu som predstavil svojho času v dizertačnej práci pri skúmaní motivácie vo vyučovaní gramatiky s názvom *Kognitívno-motivačný proces vo vyučovaní gramatiky*, pričom v 1. fáze išlo o kontext osobnej a spoločenskej skúsenosti v jazykovom vyjadrení, tiež o kontinuitu s predchádzajúcou vyučovacou jednotkou, teda, keď je ešte gramatický či iný jav neuvedomený (isté prekoncepty, implicitné znalosti etc.). V 2. fáze máme do činenia s procesom poznávania či reflexie, uvedenia si znakov i fungovania gramatickej jednotky a v 3. fáze ide najmä o poučené poznanie a používanie gramatického javu v zmysle istej kompetencie pri aplikácii v širšom kontexte (pozri Ligoš, 1979, s. 158). Tento model som následne ďalej dopracúval vo viacerých výstupoch, v ktorých sa markantne objavovali ďalšie rozmery kódu 3, napr. intuitívne používanie jazykovej jednotky, proces jej poznávania (uvedomovania, reflexie, jazykového povedomia/vedomia) a kompetentného používania výrazovej jednotky na základe jazykovej znalosti (pozri o. i. Ligoš 1999, s. 19 – 39), čo plne súladí s teóriou jazykového vedomia a jazykového citu (podvedomia) v MJ, ako ho odkrývajú viacerí naši bádatelia (Horecký, Dolník, Slančová, Liptáková, Klimovič) v relácii so spontánnym, implicitným, bežným jazykovým vedomím a poučeným či diskurzívnym jazykovým vedomím.

Tento problematike sa cielene v ostatnom období venuje *Prešovská škola PU*, ktorá sa v rámci výskumu detskej reči a kultúry špecificky zameriava na problematiku exekutívnych funkcií žiaka pri porozumení textu alebo implicitných a explicitných jazykových znalostí dieťaťa, taktiež tvorivého písania so zreteľom na inováciu teórie a praxe vyučovania slovenčiny (pozri napr. Liptáková & Klimovič, 2015; Klimovič, 2016; Klimovič et al., 2020). V tejto relácii mi prichodí uviesť pripomenutie Dolníka (2017, s. 41) o napätí, vznikajúcom medzi protikladmi: osvojiť si spisovný jazyk vs. učiť sa spisovný jazyk s podčiarknutím špecifik pri školskej výučbe MJ.

Tri dimenzie sa dostávajú do popredia v ďalších rôznych polohách, napr. pri čítaní textu pracujeme s postupmi, metódami a stratégiami pred čítaním, pri čítaní a po čítaní, diskurzívny čitateľ sa pohybuje na osi od: recipienta cez

⁹ Vzhľadom na priestor tejto štúdie pri trojjednosti v profilácii učiteľa MJ v pregraduálnom a celoživotnom vzdelávaní tu zostanem iba na odkaze vyššie spomenutej publikácie a špecificky na konferenčné vystúpenie (pozri Ligoš, 2007), prirodzene s tým, že odvtedy v danej oblasti sa ukázali ďalšie súvislosti a dimenzie. Preto tomuto okruhu ponechám miesto na iných miestach v potenciálnej polohe.

percipienta až k apercipientovi; pri kognitívnych exekutívnych funkciách porozumenia textu prechádzajú čitatelia základnými fázami: plánovania, sebaregulácie a porozumenia textu. A vôbec, napr. aj pri texte ako komplexnej komunikačnej jednotke načim rozlišovať prinajmenšom jeho začiatok, rozvíjanie (expanziu témy a zámeru), pričom má aj svoj koniec (záver i efekt). Podľa Orgoňovej a Dolníka (2010, s. 155): v rečovej činnosti človeka: „*Recipientove reakcie reprezentujú tri typy reakcií: sémantické, pragmatické a axiologické reakcie*“ V školskej komunikácii sa tiež prierezo vo vynára trojdimenzionálne ukotvenie tohto procesu, napr. vzťah *pedagogicko-didaktickej a literárnej komunikácie* Obert (2003) vidí *determinačne, koordinačne a apozíčne* s trojakým prístupom: *ilustračným, informačným a interpretačným*. Podľa Hoffmannovej a kol. (2016, s. 237): „*Typická dialogická sekvence je tedy minimálně trojčlenná*“, čo sa jednoznačne potvrdzuje pri skúmaní školského dialógu v zmysle istej triády (pozri Zelina, Gavora vo viacerých dielach alebo české autorky: Höflerová, 2003; Svobodová, 2000 a ďalší bádatelia). Napokon k procesu ešte pridám aspoň 3 ďalšie okruhy tejto problematiky.

Pri pôsobení učiteľa sú nosné 3 hlavné fázy, a to: plánovanie (modelovanie, príprava), organizácia (konkrétny proces aj so sebareguláciou) a kontrola so sebakontrolou a sebareflexiou (pozri Ligoš 2009a, 2003 a i.). Ako zaujímavé a inšpirujúce v sledovanej téme vychádzajú *stratégie a sféry rozvíjania osobnosti žiaka*, známe pod názvom KEMSAK, ku ktorému som pridal ešte rozmer S v reláciách s dimenziou spriritualizácie (Zelina, 1994; Ligoš et al., 2011). V optike tohto príspevku sa v prvej trojici ukazujú nižšie (non)kognitívne procesy a s istým prerastaním k trojici vyšších funkcií (od kognitívizácie, emocionalizácie a motivácie k socializácii, axiologizácii a kreativizácii, v podstate korelujúce so 6 kategóriami znalostí taxonómie kognitívneho procesu podľa Blooma, Andersona a Krathwohla) až k dimenziám presahujúcimi človeka, t. j. k spirituálnym, resp. k tým, ktoré už môžeme povedať, že sú transcendentné.¹⁰ Podľa Křivohlavého (2004, s. 177 – 178) pri spiritualite človeka ide o tri hlavné psychologické problémy, a to: „*Hledání toho, čo nás přesahuje, objevování toho, k čemu máme úctu a udržování kontaktu s tím, čo považujeme za to nejvyšší, nejhodnotnejší a nejvzácnější.*“ Takto približuje výstižne spiritualitu človeka aj Říčan (2010, s. 152): *Ako „integrující centrum motivů, postojů a citů i kognitivní orientace, jádro osobní identity a smyslu života.*“ Říčan pritom uvádza, že treba rozlišovať náboženskú a nenáboženskú spiritualitu. V rámci psychologického pojmu potom ide o ducha ľudského, ktorý je zvyčajne chápaný s výraznými pozitívnymi črtami, ako niečo ušľachtilé, vyššie, čo povznáša, čo ukazuje cestu dopredu a hore, kultúru, život ako poslanie, zmysel života,

¹⁰ Ako vieme, že aj známy americký psychológ A. Maslow napokon prehodnotil svoju pozoruhodnú hierarchiu potrieb človeka (ako pyramidu) s tým, že k nižším na úrovni deficitných a vyšším nárastovým, resp. vzostupným (otvoreným) pridal ešte transcendentné (presahujúce) potreby. Takto sa nám tu vynára línia triády základných ľudských potrieb aj ich dynamických, neopakovateľných vzťahov na princípe jednoty v rôznorodosti, resp. komplementárnosti.

autenticitu človeka, slobodu alebo tvorivý vzlet. V podstate: „*Jde o poslední, nejvyšší zájem, o orientaci na to, co je osobně nejdůležitější, posvátné, prožitek tajemství atd.*“ (op. cit., s. 153). Ako som už vyššie naznačil, súčasná pozitívna psychológia pozná i negatívnu alebo zlú spiritualitu, pričom je príznačné, že v dejinách civilizácie nájdeme tri základné ciele alebo orientácie zmyslu života, a to: prežiť život v láske (kresťanstvo), v múdrosti a rozumieť životu (antická filozofia), prežiť život v pokoji s nepripúšťaním si bolesti (budhizmus). Podobne podľa Piagetových 3 fáz vývoja detského myslenia a reči Goldman vyčlenil *3 fázy vývinu spirituality dieťaťa: intuitívne, konkrétne a abstraktné* (pozri Křivohlavý, 2004, s. 176 – 187).¹¹

Napokon sa mi ešte žiada pripomenúť, že na podloží trojjedinej podstaty človeka súčasná psychológia, prirodzene, špecificky teológia, sa zaoberá i *spirituálnymi aspektami interpersonálnych vzťahov*, čo môže byť veľmi podnetné pre rozvíjanie didaktiky MJ.¹² Totiž aj v Trojjedinosti a v triáde sveta i človeka nejde iba o principiálnu trojjedinosť, ale aj o trojjediné vzťahy v komplementárnosti s presahujúcimi alebo otvorenými dimenziami. V súvislosti s vybranými základnými didaktickými kategóriami a poňatím človeka aj výchovno-vzdelávacieho procesu som mal v úmysle vyzdvihnúť istú analógiu alebo podobnosť univerzálneho kódu 3 od Stvoriteľa k semiotickej interpretácii sveta a vesmíru k podstate človeka, od čoho sa odvíja istá axioma alebo hypotetická téza o trojstupňovej štruktúrovanosti jazyka a komunikácie s tým, že v zúženej optike, t. j. v našom prípade so zacielením na jedinečnú výrazovú jednotku ľudskej komunikácie sme sa priblížili k jej vymedzeniu a poňatiu v tom zmysle, že existuje aj spiritualéma ako trilaterárna sui generis štyléma, čo sa ponúka pri uchopení základných východísk nového poňatia vyučovania MJ. Dá sa povedať, že učiteľ a žiak ako arbitri edukačného procesu a kurikula finálne rozhodujú o uplatnení tohto poňatia v reálnej každodennej praxi.

V naznačených kontúrach by sa ďalej dala rozvíjať problematika istej triády v metódach a formách vyučovania, v socio-kultúrnych, etnografických a etnokomunikačných vzťahoch v školskom vzdelávaní v prepojení na vnútrozložkové, najmä však medzi-predmetové a mimoškolské kontexty a i. Na tomto mieste na ilustráciu predsa ešte aspoň taxatívne alebo enumeratívne možno problematiku konkretizovať na týchto javoch a aspektoch: triáda školského dialógu, antická schéma kritického myslenia v podobe téza – antitéza – syntéza, trojjediný model jazykového cvičenia, základný kompozičný model jazykového prejavu v rámci narácie: pred udalosťou – udalosť – po udalosti, všeobecne: úvod – jadro – záver a pod. V základnej schéme poznávacieho procesu možno vybadať líniu od sebareflexie cez socializáciu až po internalizáciu (až po

¹¹ Tento pohľad úzko koreluje s teóriou J. Sabola (2008, s. 8 – 9) o premene/pohybe jazykového znaku od motivovanej ikonicko-symbolickej k arbitrárnej, nemotivovanej, resp. abstraktnejšej štruktúre znaku, t. j. smerom k vyššej kvalite semiózy v intenciách permanentného vývinu ľudského myslenia a poznania.

¹² Takéto aspekty uvádza aj Říčan (2010).

úroveň tacitných znalostí), v rámci čoho je zrejme neustála dynamika trojjedinej podstaty bádania či hľadania porozumenia seba i sveta, ktoré je nevyhnutne v polohách cieľa, prostriedku aj východiska pre ďalšie bádania a odkrývanie pravdy. Iné dimenzie sa nám môžu roztvoriť pri komplexnom poňatí procesuálneho modelu rečovej činnosti (ako isté konvencionalizované pravidlá sociálneho správania) z pozície osvojovania si MJ v školskej komunikácii, z čoho sa špecificky vyníma problematika triády lingvistického kognitívno-komunikačného, socio-kultúrneho a personálno-kreatívneho prístupu.

Záver

V príspevku som priblížil univerzálny kód 3, tajomne vtlačený do sveta, vesmíru a človeka ako istý odraz a obraz, vychádzajúci z Trojjednosti Boha (Stvoriteľa, Vykupiteľa a Tešiteľa). Vo svojej explanácii zvoleného problému som sa opieral nielen o kresťanské náboženské učenie, teológiu, spoločenské a humánne vedy, ale osobitne aj o vybraté nové smery v prírodných vedách, ktoré sa výrazne prikláňajú k *trinitárnemu modelu všeobecných charakteristík sveta*, z ktorého možno odvodiť isté progresívne kódovanie bytia nasmerované na zjednocovanie a jednotu jednotlivín či zložiek v rôznosti v komplexnej dynamike „dejín spásy“, resp. aj v zmysle teistickej evolúcie, inteligentného dizajnu či biologosu v reláciách harmónie vedeckého a duchovného svetonázoru v prepojení na morálny zákon v človeku a k človeku (pozri Collins, 2018). Podľa tohto pohľadu veda a viera sa nevyklučujú, ale vlastne potvrdzujú celú pravdu o svete, čo vyúsťuje ku komplexnému a integrovanému chápaniu podstaty človeka i ľudskej reči. Ako píše J. Pavol II. (1998) v komunikácii sa ako problematický ukazuje vzťah medzi významom a pravdou. Ved' sme svedkami toho, ako sa obsah a poslanie slov vyprázdňuje a devaluje, s čím súvisí aj kríza identity človeka, rodiny alebo národa. Podľa J. Pavla II. (op. cit., s. 124): „*V ľudskej reči sa teda zviditeľňuje reč Boha, ktorý oznamuje svoju pravdu podivuhodnou „blahosklonnosťou“, ktorá odzrkadľuje logiku Vtelenia.*“

Práve na tento rozmer som sa usiloval poukázať v reláciách istého metodologického podložia pre rozvíjanie teórie a praxe vyučovania slovenčiny ako MJ. Podľa môjho názoru, ak budeme brať do úvahy podstatu človeka v jeho celej pravde vo vzťahu k Bohu (s presahom do nekonečna, absolútna), k sebe, svetu a iným v intenciách kladnej seba transcencie, t. j. k tomu, čo ho presahuje v najvyšších cieľoch, métach a v najušľachtilejšom poslaní života v prepojení s ľudskou rečou i komunikáciou, tak nájdeme pevný základ pre ďalšie napredovanie v adekvátnej koncepcii vyučovania. V podstate slovom/Slovom a cez slovo/Slovo tvoríme nielen náš jedinečný psycho-sociálny a psycho-spirituálny, resp. mentálny svet, ale smerujeme aj k činom a skutkom v intenciách nášho zmysluplného správania, konania a poslania. Ved' keď riekne niečo Boh, to sa aj stane, t. j. Slovo sa stane skutkom. Jazyk, reč a komunikácia nás vlastne majú spájať, aby sme si porozumeli a v istej symbióze kooperovali, čo

možno potvrdiť aj slovami z biblického textu: „*aby aj oni boli v nás jedno*“ (Jn, 17, 20 – 22, s. 2302). Týmto spôsobom nejde iba o našu trojjedinú integritu ako osoby vo svojej podstate a v interných (bytostných, imanentných, inherentných) vzťahoch na princípe komplementárnosti, ale aj o presahy trojjediných vzťahov v celej pravde o človeku, ako sme si už vyššie zhrnuli. Uvedený odkaz úzko koreluje a speje k chápaniu spiritualémy v pozitívnom nastavení, v ktorej sa opravdivá línia sebaaktualizácie, vlastného sebanaplnenia a sebauskutočnenia realizuje.

Tieto aspekty sa v rôznej miere vynárajú v celej genéze vývinu ľudstva a sveta, pričom sú ešte naliehavejšie v súčasnej dobe nevidanej dynamiky (vrátenie chaosu a neistoty) diania. Je zaujímavé, že aj v mojich zisteniach (Ligoš, 2003, s. 22 – 24) žiaci od učiteľa očakávajú základnú trojicu kvalít v tomto poradí: ľudské parametre (spiritualémy, kulturémy), pedagogicko-didaktické schopnosti a napokon odbornó-predmetové poznatky, čo potvrdzuje aj trojzložkové *nastavenie osobnosti učiteľa MJ: od charakteru cez vzdelanie ku kompetenciám*. Český autor O. Hník (2021) na základe svojich bádateľských aktivít zmenu výučby literatúry vidí na troch pilieroch novej koncepcie: *čítanie – tvorba a teória*.

Vo výklade som sa okrem odborných literárnych zdrojov, vlastných skúseností a bádání opieral o širší kontext zistení a výziev v oblasti didaktiky a praxe výučby MJ, z ktorých mi vychádzajú *3 základné schopnosti žiakov pre 21. storočie*: adaptabilita, kooperatívnosť a schopnosť riešiť problémy. Súhlasím s výzvou kol. autorov Stuchlíková & Janík (2015), aby sme v perspektíve identifikovali postavenie didaktiky slovenčiny *v rámci triády zamerania na: základný – aplikovaný a experimentálny výskum s nevyhnutnými intervenčnými dopadmi na školskú prax*, pričom je najvyšší čas, aby v učiteľských študijných programoch a odboroch zaujali odborové didaktiky svoje miesto ako hlavné profesijné disciplíny, lebo: „*Kvalita oborových didaktik do značné míry zakladá kvalitu učiteľského vzdelávání*“ (op. cit., s. 14, 449). V tejto relácii, ako som v štúdií naznačil, z hľadiska istej vízie výskumu sa v perspektíve ukazujú nevyhnutné preniknúť do hĺbkového podložía teórie a praxe vyučovania MJ. Ako som sa zmienil svojho času: „*Podľa môjho názoru je podstata človeka, jazyka, reči i výchovno-vzdelávacieho procesu vo vyučovaní MJL príznačne trojzložková a trojdimenzionálna*“ (Ligoš, 2012, s. 95). V tomto zmysle som sa usiloval nazrieť podrobnejšie do danej oblasti života s vyzdvihnutím *kódu 3* v intenciách ďalšieho rozvíjania teórie a praxe výučby slovenčiny ako materinského jazyka.

Bibliografia

- Betáková, V., Jacko, J., Zelinková, K. (1984). *Teória vyučovania slovenského jazyka*. Bratislava: SPN.
- Bildungsstandards Deutsch, 8. Schulstufe*. Dostupné na: <https://www.oebv.at/digitales-zusatzmaterial/bildungs-standards-deutsch-8-schulstufe>.

- Collins, S. F. (2018). *Jazyk Stvoriteľa. Obhajoba poctivého hľadania vedeckej pravdy a kresťanskej viery*. Bratislava: Porta libri. ISBN 978-80-8156-139-9.
- Dolník, J. (2017). Spisovný jazyk v sociálnom živote Slovákov. In: J. Pekarovičová & M. Vojtech (Eds.), *Studia Academica Slovaca*, 46, s. 38 – 54. Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-4361-9.
- Hník, O. (2021). *Didaktika literatury: výzvy odboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha : Karolinum, Univerzita Karlova. ISBN 978-80-246-4959-7.
- Hoffmannová, J. et. al. (2016). *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha : Academia. ISBN 978-80-200-2566-1.
- Höfflerová, E. (2003). *Školský dialog a jeho vliv na rozvoj řeči dětí*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostrave, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7042-297-1.
- Ján Pavol II. (1998). *Fides et ratio*. Bratislava : Don Bosco. ISBN 80-88933-06-4.
- Jelínek, J. (1979). *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha : SPN.
- Kalhous, Z., Obst, O. et. al. (2009). *Školní didaktika*. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KLIMOVIČ, M. (2016). *Detský pisateľ v procese tvorby textu*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-1696-7.
- Klimovič, M. et. al. (2020). *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-2639-3.
- Křivohlavý, J. (2004). *Pozitivní psychologie*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-835-X.
- Ligoš, M. (1979). *K motivácii vo vyučovaní gramatiky slovenského jazyka*. Rukopis dizertačnej práce. Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta. 227 s.
- Ligoš, M. (1999). *Možnosti rozvíjania vnútorných dynamických síl osobnosti žiaka vo vyučovaní slovenského jazyka*. Ružomberok : Žilinská univerzita, Katecheticko-pedagogická fakulta sv. Ondreja v Ružomberku. ISBN 80-7100-579-7.
- Ligoš, M. (2003). *Motivačné a duchovné rozmery vyučovania slovenského jazyka*. Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta. ISBN 80-8939-16-2.
- Ligoš, M. (2007). Kompetencie učiteľa slovenského jazyka a literatúry na pozadí trojjedinosti. In: M. Maglione, J. Dzuriaková, V. Cabanová (Eds.), *Acta Humanica I*, s. 40 – 44. Fakulta prírodných vied Žilinskej univerzity v Žiline. ISSN 1336-5126.
- Ligoš, M. (2009a). *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I*. Filozofická fakulta KU v Ružomberku. ISBN 978-80-84-429-5.
- Ligoš, M. (2009b). *Základy jazykového a literárneho vzdelávania II*. Filozofická fakulta KU v Ružomberku. ISBN 978-80-8084-430-1.

- Ligoš, M. (2010). Tri piliere kvalitatívnej transformácie učebného predmetu materinského jazyka a literatúry. In: J. Kusá, J. Sláma (Eds.), *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. 190 – 197. ISBN 978-80-244-2435-4.
- Ligoš, M. et al. (2011). *Rozvíjanie motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenčiny*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. ISBN 978-80-8084-785-2.
- Ligoš, M. (2012). Spektrum jazyka a reči vo vyučovaní materinského jazyka (Sloboda voľby a zodpovednosť). In: *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi. Svoboda jazyka – jazyk svobody*. R. Novák (ed.). Ostrava : Pedagogická fakulta OU, s. 93 – 103. ISBN 978-80-7464-173-2.
- Ligoš, M. (2016). Vyučovanie slovenčiny ako materinského jazyka v kontexte nových výziev a perspektív. *Jazyk a literatúra*, 3 (3 – 4), 2 – 33. Dostupné na: <https://www.statpedu.sk/files/sk/publikacnoscinnost/jazyk-literatura-casopis/jazyk-literatura/jal-3-4-2016-dopl.pdf>
- Ligoš, M. (2017). Ešte k novým výzvam a perspektívam vyučovania slovenčiny ako materinského jazyka. *Jazyk a literatúra*, 4 (1 – 2), 2 – 36. Dostupné na: <https://www.statpedu.sk/files/sk/publikacnoscinnost/jazyk-literatura-casopis/jazyk-literatura/1-2-jal-2017.pdf>
- Ligoš, M. (2019). *Vyučovanie slovenčiny ako materinského jazyka v minulosti, prítomnosti a budúcnosti. Kapitoly z dejín vyučovania slovenčiny s výzvami do budúcnosti*. Veda SAV. ISBN 978-80-224-1770-9.
- Ligoš, M. (2020). Súčasnosť a budúcnosť vyučovania materinského jazyka v stredoeurópskom vzdelávacom priestore (so zreteľom na slovenčinu, češtinu, nemčinu a poľštinu). In: L. Hampl, *Beskidzkie dziedzictwo VI* (s. 93 – 113). Beskidzki Instytut Nauk o Człowieku Łygowice. ISBN 978-83-62092-76-5.
- Ligoš, M. (2023). Didaktika materinského jazyka a prax. In: *O dieťati, jazyku, literatúre*. Roč. 11, 2023, č. 1, s. 67 – 77. ISSN 1339-3200 (print), ISSN 2729-8639 (online).
- Ligoš, M. (2024a). Triáda v podloží sveta, človeka, jazyka a komunikácie. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitatis Catholicae Ružomberok* [online]. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2024, 23 (1), s. 195 – 212. ISSN 1336-2232. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.195-212>
- Liptáková, E. (2012). *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov : Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-0643-2.
- Liptáková, E. et al. (2015). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov : Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-1252-5.

- Liptáková, E., Klimovič, M. (2015). Stimulovanie exekutívnych funkcií žiaka procesov porozumenia textu. *O dieťaťi, jazyku, literatúre*. 3(2), 9 – 27.
- Obert, V. (2003). *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov*. Bratislava : Poľana. ISBN 80-89002-81-1.
- Ondruš, Š., Sabol, J. (1981, 1987). *Úvod do štúdia jazykov*. 1., 3. vyd. SPN v Bratislave.
- Palenčarová, J., Kesselová, J., Kupcová, J. (2003). *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava : SPN. ISBN 80-10-00328-X.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (1995). *Pedagogický slovník*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-029-4.
- Rámcové vzdelávací programy stredního odborného vzdelávání*. Obory E > 66 Obchod. Dostupné na: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/obory-e/66-obchod/>
- Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha : Grada. ISBN-80-247-3133-9.
- Orgoňová, O., Dolník, J. (2010). *Používanie jazyka*. Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-2925-5.
- Orgoňová, O., Bohunická, A. (2018). *Interakčná štylistika*. Bratislava : Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-4566-8.
- Sabol, J. (2004). Semiotické pozadie komunikačných sústav. In: *Súčasná jazyková komunikácia v interdisciplinárnych súvislostiach. 5. medzinárodná konferencia o komunikácii*. Ed. V. Patráš. Banská Bystrica, Univerzita Mateja Bela, s. 30 – 36. ISBN 80-8055-979-1.
- Sabol, J. (2008). Výraz, význam, semióza. In: *Výraz a význam v jazyku. AFPh UP. Jazykovedný zborník*, 28 (234/316), s. 8 – 13. ISBN 978-80-8068-907-0.
- Slančová, D. et. al. (2022). *Úvod do štúdia interaktívnej štylistiky I., II.* Prešov: Vyd. Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-3004-8, ISBN 978-80-555-3009-3.
- Sväté písmo starého a nového zákona*. (1996). Trnava : SSV. ISBN 80-7162-152-8.
- Svobodová, J. (2000). *Jazyková sepcifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Spisy Ostravské univerzity, 133, 2000. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. ISBN 80-7042-175-4.
- Stuchlíková, I., Janík, T. et. al. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno : Masarykova univerzita v Brne. ISBN 978-80-210-7769-0. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-7884-2015>
- Šebesta, K. (2005). *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha : Karolinum. ISBN 80-246-09487.
- Švec, Š. et. al. (2003). *Pojmoslovné spory a ich definičné riešenia vo výchovovede*. Bratislava : Filozofická fakulta Univerzity Komenského - Stimul. ISBN 80-88982-73-1.
- Turek, I. (2008). *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition. ISBN 978-80-8078-198-9.

Ligoš, M.:

Triáda v podloží teórie a praxe vyučovania slovenčiny ako materinského jazyka (nielen vo výučbe)

Turek, I. (2010). K aktuálnym otázkam didaktiky na základných a stredných školách v SR. In: *Didaktika*, november – december, s. 13 – 18. ISSN 1338-2845.

Vavreková, L., Somorová, R. (1999/2000). Vzdelávací štandard zo slovenského jazyka pre 2. stupeň základnej školy. *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. 5 – 6(46), 129 – 148. ISSN 1335-2040.

Zelina, M. (2011). *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : Iris. ISBN 978-80-89256-60-0.

Zelina, M. (2010). Didaktika – spory o vymedzenie pojmu. In: *Didaktika*, november – december, s. 2 – 5. Bratislava : IURA Edition. ISSN 1338-2845.

Prof. PaedDr. Milan Ligoš, CSc.

Katedra slovenského jazyka a literatúry

Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

milan.ligos@ku.sk