

Štylistika v edukačnom kontexte alebo Prečo a ako učiť štylistiku (sloh)

Anna Timková Lazurová

Inštitút slovakistiky a mediálnych štúdií, Filozofická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove
anna.timkova-lazurova@unipo.sk

Kľúčové slová: edukácia, didaktika materinského jazyka, sloh, štylistika, text

Key words: education, mother tongue didactics, style, stylistics, text

1 Štylistika – sloh – škola

Počas vysokoškolskej didaktickej prípravy budúcich učiteľov predmetu slovenský jazyk a literatúra sa aj v súčasnosti môžeme nezriedka stretnúť s tradičnými predstavami o jeho vyučovaní. Prevažujúca transmisívnosť a výkladovo-ilustratívny spôsob podania jazykového (a slohového) učiva sú vo vedomí mnohých budúcich pedagógov na základe vlastnej edukačnej skúsenosti tak hlboko zakorenené, že s nevôľou prijímajú uvažovanie o iných možnostiach a vyučovacích koncepciách. Stáva sa, že študent – budúci učiteľ – je ochotný uspokojiť sa s prevažujúcim deduktívnym výkladom a následným aplikačným precvičovaním vybraného jazykového (resp. štylistického/slohového) javu – a to bez vnímania jeho prirodzenej prítomnosti v texte, kontexte a komunikácii. Pritom práve aplikačný kontext je akcentovaný v aktuálne platných pedagogických dokumentoch a ešte výraznejšie je zacielenie na text v pripravovanej kurikulárnej reforme.

Ak sa však integrácia jazykového a slohového vyučovania v prepojení s komunikačnou praxou nestane „automatickou“ pre učiteľa, ak pre pedagógov nebude vnímanie recepcie a produkcie textu (vo všetkých jeho podobách) východiskom a zároveň cieľom kreatívneho vyučovania jazyka s akcentom na prepojenie s komunikačnou praxou, zásadná zmena nenastane. Tá je možná len v súlade s ochotou učiteľov aspoň do istej miery zmeniť tradičný prístup a učiť „inak“, rešpektujúc pritom osobnosť žiaka/dieťaťa.

Našou snahou je poukázať v tomto texte na teoretické východiská edukačnej štylistiky a zároveň na spoločenskú potrebu inovovať prístup k vyučovaniu materinského jazyka (aj vo vzťahu k výučbe jeho komunikačno-slohovej zložky). Zámerne sa pritom opierame o postuláty „prešovskej didaktiky“, keďže prínosu a osobnostiam „Prešovskej školy“ patrí v súčasnom kontexte didaktiky slovenského jazyka (a literatúry) popredné miesto. Našou ambíciou nie je kritická analýza kurikulárnych dokumentov, ale apel, ktorého výsledkom by mala (mohla) byť zmena pohľadu na vyučovanie slohu.

V úvode uvažovania o teoretických východiskách spätých so štylistikou (slohom) v edukačnom kontexte sa zameriame na problematiku *štylistickej terminológie* – konkrétne na základné pojmy *štýl*¹ a (jeho nie vždy ekvivalent) *sloh* – tie sú odrazom štylistického myslenia,

¹ Štýl v kontexte interaktívnej štylistiky (porov. Slančová, 2003, 2007, 2019) vnímame ako individualizovaný spôsob verbálnej komunikácie, ktorý v konkrétnom komunikačnom akte nadobúda kvalitatívnu platnosť. Vzniká aktivizáciou komplexu štýlém. Tie sa aktivizujú s ohľadom na zamýšľanú štýlovú a štylistickú kvalitu. Rozlišujeme tri druhy štýlu: *singulárny* (štýl konkrétneho textu), *individuálny* (zovšeobecnené individuálne štýlové znaky podmienené takou konfiguráciou štýlém, ktoré sú príznačné pre texty jedného autora, zároveň ho odlišujú od štýlu iného autora – individuálny personálny štýl, resp. texty príslušníkov jednej skupiny, ktoré ich zároveň odlišujú od štýlu inej skupiny – individuálny skupinový štýl) a *výrazový* (vymedzený príslušnou štýlovou kvalitou – ak v texte prevládajú štýlém určované istou štylistickou kvalitou, hovoríme o štýle s atribútom príslušnej kvality).

v rámci ktorého sa v poslednom storočí vyvíjala slovenská štylistika. Na modelovom základe platformy časopisu *Slovenská reč*, ktorú môžeme metonymicky vnímať ako obraz terminologickej situácie v slovenskej štylistike vôbec (pozri Slančová – Spáčilová – Timková Lazurová, 2021, s. 101–113), môžeme sledovať, že termín *sloh* sa pomerne skoro (približne od 40. rokov 20. storočia) začína používať (v porovnaní s termínom *štyl*) viac na označenie entity, ktorú možno poznať, možno sa ju naučiť, v ktorej sa možno cvičiť, prípadne ktorú možno vyučovať. Dokazuje to aj kolokačný kontext, v ktorom sa pomenovanie *sloh* vyskytuje.²

Od 50. rokov 20. storočia prevažujú kolokáty s edukačným významom (*znalosť slohu, chyby v slohu, naučenie slohu, hodina/hodiny, vyučovanie, metodika, príručka, vývin slohu*). Od 70. rokov sa v pozícii ľavostranného kolokátu stretávame len s výrazmi *vyučovanie a hodina/hodiny*. V celej 90-ročnej histórii *Slovenskej reči* sa na jej stránkach stretávame s pomenovaniami s edukačným významom (*slohový výcvik, slohová výchova, práca, prax, úloha, hodina; slohové cvičenie, vyučovanie*), od začiatku 21. storočia pribúda *slohová zložka predmetu* a v duchu súčasnej didaktiky materinského jazyka aj *komunikačno-slohová zložka vyučovania materinského jazyka*. Naznačené súvislosti sú v priamej väzbe s formovaním *didaktiky slovenského jazyka* ako samostatnej vednej disciplíny približne od začiatku 60. rokov 20. storočia, ktorej súčasťou je aj *teória vyučovania slohu*.

2 Didaktika slohu ako súčasť teórie vyučovania slovenského jazyka (a literatúry)

Vyučovanie slovenského jazyka a literatúry prešlo vo svojej histórii mnohými koncepčnými zmenami. Proces kreovania *didaktiky materinského jazyka* ako mladej hraničnej vednej disciplíny je badateľný najmä od začiatku 60. rokov, resp. od prelomu 50. a 60. rokov minulého storočia (do 60. rokov nebola teória slohu systematicky rozpracovaná) – v roku 1957 L. Horečný spolu s kolektívom zostavili 1. a 2. zborník s názvom *Metodické problémy vyučovania slovenského jazyka a literatúry*. V tomto období bola po prvýkrát vyslovená požiadavka *spájania slohu s jazykovou praxou a životom dieťaťa*. Opätovne sa táto otázka otvorila v 70. – 80. rokoch, keď sa začal klásť dôraz na ústne jazykové prejavy žiakov. Od 70. – 80. rokov sa začínajú objavovať prvé čiastkové štúdie o vyučovaní slohu, avšak spočiatku bolo slohové vyučovanie učením o slohu, resp. slohových útvaroch, nebolo učením slohu (Beláková, 2011, s. 40).

Na formovanie súčasnej podoby teoreticko-metodologickej inovovanej teórie vyučovania slovenského jazyka (a literatúry) mali výrazný vplyv okrem iných práce zástupcov Nitrianskej literárno-komunikačnej školy, príspevky publikované v časopisoch *Kultúra slova* a *Slovenský jazyk a literatúra v škole* (v roku 2014 ho nahradilo periodikum *Jazyk a literatúra* vydávané Štátnym pedagogickým ústavom), ale napríklad aj činnosť Výskumného ústavu pedagogického v Bratislave.

Za zakladateľku modernej teórie vyučovania slovenčiny možno považovať V. Betákovú (a najmä jej priekopnícku *Didaktiku materinského jazyka*, vydanú v spoluautorstve so Ž. Tarcalovou v roku 1984). V tejto súvislosti nemožno nespomenúť vplyv prác známych slovenských jazykovedcov a mená ako J. Findra, J. Horecký, F. Miko – a jeho prácu *Sloh*, no celkovo i prínos jeho teórie o výrazových kategóriách na línii operatívnosť – ikonickosť –, J. Mistrík, J. Kačala, F. Ruščák (*Nácvik invencie, kompozície a štylizácie na hodinách slohu*, 1971), takisto práce M. Ligoša (*Základy jazykového a literárneho vzdelávania*, 2009a, 2009b; *Vyučovanie slovenčiny ako materinského jazyka v minulosti, prítomnosti a budúcnosti*

² Podľa Ľ. Králika (2015, s. 539) je slovo *sloh* používané od 19. storočia, prevzaté bolo v období národného obrodzenia s možným prostredníctvom češtiny. Na základe tvrdenia K. Svobodu z roku 1943 uvádza M. Krístek (2012), že termín *sloh* ako ekvivalent termínu *štyl* vytvoril spisovateľ A. J. Puchmajer a po prvýkrát ho použil v roku 1804.

(*Kapitoly z dejín vyučovania slovenčiny s výzvami do budúcnosti*), 2019), didaktiku autoriek J. Palenčárovej, J. Kesselovej a J. Kupcovej *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo* (2003), publikáciu *O dvoch komunikačných zručnostiach* (Palenčárová – Liptáková, 2004), ktorá reflektuje nástup a realizáciu **komunikačno-poznávacej koncepcie**. Kognitivisticky orientovaná koncepcia didaktiky materinského jazyka je predstavená v monografii Ľ. Liptákovovej *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii* (2012) (pozri Liptáková et al., 2015; Ligoš, 2019; Ruščák, 2020).

M. Ligoš (2009a, s. 14) charakterizuje didaktiku slovenského jazyka (a literatúry), súčasťou ktorej je i *teória vyučovania slohovej zložky* predmetu slovenský jazyk a literatúra, ako „hraničnú, sprostredkujúcu, teoreticko-aplikačnú a praktickú disciplínu, ktorá sa nachádza v prieniku (inklúzii) viacerých základných vedných odborov, a to najmä jazykovedy, literárnej vedy a vied o človekovi a spoločnosti v širšom zmysle.“ Ľ. Liptáková a kolektív (2015) vnímajú tento prienik s inými odbormi na základe *obsahového a edukačného hľadiska*. Čo sa obsahu týka, didaktika slovenského jazyka (a literatúry)³ čerpá poznatky z jazykovedy a jej príbuzných disciplín (psycholingvistiky, kognitívnej lingvistiky, vývinovej lingvistiky, sociolingvistiky, etnolingvistiky, semiotiky, pragmatiky, teórie textu, kulturológie, teórie komunikácie a pod.). V súvislosti s *integráciou slohovej zložky* môžeme vnímať silné prepojenie s vedeckou štylistikou, *didaktika slohu* je v takom prípade modifikáciou teoretickej štylistiky a je spojená s konkrétnym výberom podľa podmienok školy a spoločenských potrieb. Didaktika slovenského jazyka z príbuzných disciplín informácie čerpá, ale zároveň ich aj odovzdáva (Ligoš, 2009a; Liptáková et al., 2015).

Didaktika slohu je integrovanou súčasťou didaktiky slovenského jazyka. Táto súčasť teórie vyučovania slovenského jazyka sa v minulosti spracúvala samostatne ako *didaktika slohu*, *teória vyučovania slohu*, *teória vyučovania slohovej výchovy* a pod. (Beláková, 2017, s. 19). V učebných osnovách bola slohová zložka označovaná aj ako *slohový výcvik* (70. roky 20. stor.), *slohová výchova* (Betáková – Tarcalová, 1984, s. 11, 184). M. Čechová (1985, s. 17) vysvetľuje termín *slohová výchova* na základe jej cieľa – tým je rozvíjanie slohových schopností, nielen vedomostí, preto nehovorí o slohovom vzdelávaní, ktoré je iba časťou slohovej výchovy.

Kolektív autorov pod vedením Ľ. Liptákovovej používa termín *integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry* (2015), v ktorom sa integrujú všetky tri zložky predmetu slovenský jazyk a literatúra, čo najmä (avšak nielen) vzhľadom na primárny stupeň vzdelávania najkomplexnejšie vyjadruje podstatu tejto disciplíny. V našich úvahách sa však zameriame v rámci *didaktiky slovenského jazyka* predovšetkým na integráciu jazykovej a slohovej časti.

3 Miesto štylistiky (slohu) v súčasných základných pedagogických dokumentoch

V *inovovanom Štátnom vzdelávacom programe* pre nižšie sekundárne vzdelávanie (2. stupeň ZŠ) (ďalej iŠVP) je vo vzdelávacej oblasti *Jazyk a komunikácia* jazyková zložka predmetu charakterizovaná tým, že „[...] sa zaoberá problematikou jazyka ako nástroja myslenia a komunikácie medzi ľuďmi. Jazyk je vnímaný ako potenciálny zdroj osobného a kultúrneho obohatenia človeka. Vo vyučovaní jazyka je v popredí analýza a interpretácia textov/prejavov a tvorba vlastných textov/prejavov, ktoré sú adekvátne konkrétnej komunikačnej situácii...“ (iŠVP, s. 2).

V *obsahovej časti* vzdelávacieho štandardu (ako centrálného pedagogického dokumentu) pre tento stupeň, ktorá určuje obsah vzdelávania a jej cieľom je zjednocovať, koordinovať a zabezpečovať kompatibilitu obsahu vzdelávania na všetkých školách, je *slohové učivo*, ktoré je osvojiteľné všetkými žiakmi, definované v pojmoch – tie sú prehľadne uvedené na stranách

³ V našom uvažovaní s akcentom na jazykovú zložku predmetu.

77 – 79 a sú dostupné v online podobe (iŠVP). Pre vyššie sekundárne vzdelávanie sú zosumarizované na stranách 22, 23 a 26 príslušného online dokumentu.

Výkon je pre oba vzdelávacie stupne definovaný dvoma úrovňami, a to optimálnou (najvyššou – *výborný*) a minimálnou (najnižšou akceptovateľnou – *dostatočný*). Inštitucionálne (školskou inšpekciou, národnými testami a pod.) je tento výkon na nižšom stupni sekundárnej edukácie merateľný na konci piateho, siedmeho a deviatego ročníka (iŠVP, s. 4).

Súčasťou dokumentov pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie sú aj *kritériá kontroly a hodnotenia žiakov* týkajúce sa i *písomných (slohových) prác*. Tie sú podrobne rozpracované najmä v dokumente pre nižšie sekundárne vzdelávanie na stranách 66 – 69 a na strane 27 pre vyššie sekundárne vzdelávanie.

Obsahový štandard pre jazykovo-komunikačnú zložku predmetu slovenský jazyk a literatúra je v súčasnosti vymedzený *dvoma základnými tematickými blokmi* – a to *aplikačným kontextom*, ktorý bol doplnený do inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu pre nižšie aj vyššie sekundárne vzdelávanie, je dominantným prvkom a došlo v ňom k posilneniu väzby medzi *jazykovou a slohovou zložkou*. „Ide o textovú zložku vzdelávacieho štandardu, ktorú tvoria jednotlivé slohové útvary/žánre, resp. druhy textov stanovené v obsahovom štandarde. V rámci kompetencie čítať s porozumením súvislé aj nesúvislé texty predstavuje textová zložka priestor na analýzu, t. j. priestor na vyvodzovanie, utvrdzovanie jednotlivých pojmov a nadobúdanie predmetových kompetencií. Pri kompetenciách vyjadrovať sa adekvátne komunikačnej situácii ústne/písomne žiak deklaruje svoje nadobudnuté vedomosti a kompetencie vo forme tvorby konkrétneho slohového útvaru/žánru. Jednotlivé slohové útvary/žánre tak predstavujú komunikačný priestor, v ktorom žiak aplikuje svoje nadobudnuté vedomosti a kompetencie z jednotlivých jazykových rovín a slohu“ (iŠVP, s. 3). Druhú časť vzdelávacieho štandardu tvoria práve *pojmy* z oblasti *jazykovedy a teórie komunikácie*. Analogicky je obsahový štandard koncipovaný aj vo vyššom sekundárnom vzdelávaní (pozri vzdelávacie štandard Slovenský jazyk a literatúra – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom).⁴

V teoretických východiskách aktuálne pripravovanej *kurikulárnej reformy* tak, ako ich vo verejnej online prezentácii 7. 2. 2022 priblížila Ľ. Liptáková, bude dôraz v ešte výraznejšej miere kladený práve na *text – vecný* (ktorý je zdrojom informácií) a *umelecký* (ktorý je zdrojom zážitku) – s ohľadom na uplatňovanie jeho komunikačnej, poznávacej, estetickej a reprezentatívnej funkcie.

⁴ *Slohová výchova na 1. stupni základnej školy* je orientovaná na rozvíjanie komunikačných zručností a schopností viesť dialóg. Podľa aktuálne platného *inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie* sú pre jednotlivé ročníky 1. stupňa ZŠ formulované špecifiká jazykovej a slohovej zložky takto:

1. ročník – Žiaci sa oboznamujú s grafickým zápisom reči a postupne si osvojujú schopnosť čítať a písať. Väčší dôraz sa kladie nielen na schopnosť prepísať a odpísať texty, ale aj na samostatné *tvorivé písanie*. *Produktívne činnosti súvisiace s písaním zaraďujeme postupne s ohľadom na individuálne schopnosti žiakov*. Žiaci sa oboznamujú len s obmedzeným množstvom gramatických a pravopisných pravidiel, napr. žiak rozlišuje vety podľa začiatku a ukončenia, vety prečíta so správnou intonáciou. *V slohovej zložke dbáme na to, aby žiaci ústne komunikovali, primerane si rozvíjali slovnú zásobu a maximálne využívali zaužívané konvencie*.

2. ročník – Žiaci si začínajú osvojevať teoretické vedomosti o jazykových pravidlách a systéme jazyka. *Uplatňujú jazykové pravidlá v písomnom prejave, nielen pri odpise a prepise, ale tiež pri veku primeranej jazykovej analýze textu*. Dbajú na rozvoj komunikačných kompetencií a kladú dôraz na hovorenú reč.

3. ročník – Osvojenie si základných pravopisných pravidiel a kľúčových pojmov o jazykovom systéme, slovných druhoch na elementárnej úrovni. *Nadobudnutie spôsobilosti ústne prezentovať výsledky svojej práce, rozprávať podľa predlohy alebo zadania. Napísať krátke útvary podľa špecifického zamerania učiva*.

4. ročník – Rozširovanie poznatkov o jazykovom systéme, slovných druhoch. *V slohu sa zameriame na zautomatizovanie používania pravopisných pravidiel v písomnom prejave žiakov. Zdokonaľujeme u žiakov spôsobilosti vedieť ústne prezentovať výsledky svojej práce, rozprávať podľa zadania, predlohy a samostatne tvoriť písomne texty*. (Kurzívou sme vyznačili časti týkajúce sa slohu.)

Aj tento akcent na prácu s textom poukazuje na fakt, že **text** je médiom, pomocou ktorého si v komunikácii odovzdávame obsahy a kódujeme či dekodujeme komunikačné zámery. V slovenskej lingvistike existuje viacero pohľadov na definíciu textu (Liptáková et al., 2015, s. 186). J. Mistrík (1997) zdôrazňuje *tematickú jednotu textu*, ktorá sa premieta do usporiadanej jazykovej štruktúry, v jeho definícii však absentuje výraznejší komunikačný aspekt textu. Podľa neho „text je jazykovo-tematická štruktúra so zámerným usporiadaním výpovedí, ktorým sa vyjadruje relatívne uzavretý myšlienkový komplex“ (Mistrík, 1997, s. 273). *Komunikačné hľadisko* textu vo výraznejšej miere zdôrazňuje *textová lingvistika* (Dolník – Bajžíková, 1998), čím sa poukazuje na to, že text je prostriedkom odovzdávania a prijímania obsahov a zámerov medzi autorom/produktorom a recipientom (Liptáková et al., 2015, s. 187).

Text je teda štruktúra menších prvkov, ktoré musia byť vnútorne a vonkajškovo spojené, ak majú spolu tvoriť celok. *Koherencia* je obsahová, tematická súdržnosť a spojitosť textu, *kohézia* zas jazykovo-kompozičná nadradenosť menších prvkov textu (Dolník – Bajžíková, 1998, s. 15 – 33). Podľa J. Findru sú práve koherencia a kohézia prvotným charakteristickým znakom textu: „Text je funkčná následnosť obsahovo-tematických segmentov a jazykovo-kompozičných zložiek a prvkov.“ (2004, s. 126).⁵

Žiaci majú byť v kontexte kurikulárnej reformy vedení k práci s rôznymi typmi textov rozličných komunikačných sfér, s rôznym komunikačným zámerom, uplatňujúc rôzne slohové postupy. Jazykové znalosti by sa mali pre žiakov stať oporou rozvíjania *textovej kompetencie* a *jazykové učivo* celkovo by nemalo byť konečným cieľom vyučovania slovenského jazyka, ale malo by byť vnímané ako „platforma“, na ktorej možno *textovú kompetenciu* (porozumenie i produkovanie textu) v komunikačnej interakcii rozvíjať; má slúžiť na zdokonaľovanie práce s textom.

V pripravovanej reforme bolo definovaných 5 základných kurikulárnych komponentov: *komunikačná interakcia, hovorená produkcia, písaná produkcia, vecná recepcia, zážitková recepcia* a 3 prienikové komponenty, ktoré sa prelínajú so všetkými témami a základnými komponentmi – *jazyk* (ako prostriedok rozvíjania komunikačných schopností žiaka), *gramotnosť* (schopnosť písať a čítať) a *kultúra*.

Na základe naznačeného je zjavné, že v učebniciach, ktoré budú súčasťou postupnej implementácie kurikulárnej reformy od roku 2026, bude výrazne väčší priestor venovaný práve *slohovo-komunikačným témam*. Jednou z ambícií kurikulárnej reformy je odstránenie „vonkajšieho tlaku“ na učiteľa, čím by sa mal otvoriť reálny priestor na posilňovanie prirodzeného záujmu dieťaťa/žiaka rozvíjať sa (pozri aj *Východiská zmien v kurikule základného vzdelávania*, 2021).

4 Slohová (komunikačno-slohová, slohovo-komunikačná) zložka vyučovania materinského jazyka

Vyučovací predmet *slovenský jazyk a literatúra* má v systéme školského vzdelávania centrálnu postavu – vytvára predpoklady na zvládnutie ostatných vyučovacích predmetov.

Čo sa týka procesu, vyučovanie slovenského jazyka je založené na *komunikačno-poznávacom princípe*. Spočíva vo *vyhľadávaní jednotlivých jazykových javov v rôznych typoch textov*, v následnom *usúvzťažnení, triedení a systematizovaní* analyzovaných javov – to vedie k *zovšeobecneniu poznatkov o danom jave*. Poučenie o preberanom jave sa *začlení do širších súvislostí* a tie *vyúsťujú do jazykovej praxe*.

Vo vyučovaní sa uplatňuje princíp *špirálovitosti a postupnosti* – k preberaným jazykovým javom sa postupne pridávajú ďalšie poznatky, ktoré sa rozširujú a prehĺbujú.

Z obsahového hľadiska predmet *slovenský jazyk (a literatúra)* zahŕňa *jazykovú, slohovú a literárnu zložku*. *Jazyková a slohová zložka* tvoria *integrálnu súčasť jazykového*

⁵ O rozličných chápaniach textu porov. Slančová – Mergeš – Klingová et al., 2021.

vyučovania, nie sú vzájomne oddelené. Integrácia jazykovej a slohovej zložky sa podporuje efektívnym uplatňovaním **komunikačného princípu vyučovania**. Podstatou princípu je zlúčenie a prepojenie jednotlivých zložiek predmetu so širším interdisciplinárnym zapojením vedomostí získaných v ostatných predmetoch, ale aj v praktickom živote. Tento fakt sa prejavuje na oboch stranách – na hodinách *jazykového vyučovania* sa žiaci učia uplatňovať *poznatky o jazyku vo svojich prejavoch*, teda hovoríme *o slohovom uplatnení preberaných (jazykových) javov*. Naopak, na *hodinách slohu* žiaci využívajú poznatky získané v jazykovom vyučovaní *pri reprodukcii a produkcii* rozmanitých textov (Palenčárová – Kesselová – Kupcová, 2003, s. 7–13).

Ak teda súčasnú koncepciu vyučovania slovenčiny chápeme ako **integrálnu komunikačno-kognitívnu a zážitkovú**, môžeme v tomto duchu v rámci troch zložiek predmetu slovenský jazyk a literatúra hovoriť aj o: **jazykovo-komunikačnej, slohovo-komunikačnej a literárnej výchove**. V každom prípade najužšia integrácia je práve v *jazykovo-slohovo-komunikačnej zložke*.

Štylistická teória v primeraných modifikáciách má vo vyučovaní komunikačno-slohovej výchovy svoje pevné miesto, pretože osvojené štylistické vedomosti majú vplyv na vyjadrovanie žiakov a kladne ovplyvňujú ich výkon (Palenčárová – Kesselová – Kupcová, 2003, s. 158).

Aj v minulosti bolo cieľom vyučovania slohu vypestovať funkčný jazykový prejav, avšak bez akcentu na vytváranie vedomostí a zručností v dnešnom ponímaní. Úlohou vyučovania slovenského jazyka bolo naučiť žiakov recipovať a produkovať text (Betáková – Tarcalová, 1984, s. 184). V podstate dodnes platí, že na primárnom stupni vzdelávania sa žiakovi vštepujú základné komunikačné princípy (rozlišovanie komunikačnej situácie, partnera, používanie vhodných jazykových prostriedkov a pod.) a na sekundárnom stupni sa učiteľ orientuje viac na individuálny štýl žiaka, vedie ho k originalite vyjadrovania. Individuálny personálny štýl žiaka je možné pestovať iba formou pravidelných štylizáčnych a textových cvičení a samostatnej tvorby textov (porov. Betáková – Tarcalová, 1984, s. 171–218).

Podľa *inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu* z r. 2015, o ktorom sme sa už zmienili, je centrom vzdelávacej oblasti *Jazyk a komunikácia*. V podstate sa tak do popredia dostáva neoddeliteľnosť materinského jazyka a komunikácie so zámerom získania adekvátnych kompetencií u žiakov.

Od kľúčových *nadpredmetových kompetencií* (predovšetkým *kognitívnej, komunikačnej, sociálnej, personálnej a kultúrnej*) sa odvíjajú a konkretizujú **špecifické predmetové kompetencie**: *počúvanie a rozprávanie, vedenie dialógu, čítanie, písanie, jazyková reflexia, jazykové povedomie a používanie jazyka, pravopis, využívanie informácií a médií, práca s literatúrou, vecným a umeleckým textom, základné znalosti jazyka, literatúry a kultúry, integrované vzdelávanie, rozpoznanie a používanie metód recepcie, analýzy, interpretácie a tvorby textov*. Tým je vyjadrené základné cieľovo-obsahové zameranie a ťažisková náplň predmetu i podstata jeho zmyslu a poslania v rozvíjaní osobnosti žiaka. V súlade s uplatňovaním zásad a princípov **didaktického konštruktivismu**, na ktorom stojí zážitkové a komunikačné vyučovanie, by malo ísť v pedagogickej praxi o to, aby žiak nebol len pasívnym recipientom „hotových“ informácií, ale aby *aktívne participoval a zodpovedne kooperoval na získavaní nových (vlastných) poznatkov, zručností, spôsobilostí a schopností* v medziach komplexného rozvíjania svojich kompetencií a vlastnej osobnosti.

V **komunikačnej výchove** rozlišujeme dva základné typy komunikačných činností – **produktívne** a **receptívne**, v podobe *hovorenia* (monológu a dialógu), *písania, počúvania* a *čítania*. Vzdelávacie štandardy zo slovenského jazyka a literatúry v intenciách kľúčových kompetencií konkretizujú základné predmetové kompetencie na báze týchto komunikačných činností, teda **čítanie, písanie, hovorenie a počúvanie s porozumením** (Ligoš, 2019, s. 169–174).

S nástupom *komunikačno-poznávacej koncepcie vyučovania* slovenského jazyka a literatúry, ktorej začiatok súvisel so spoločenskými a metodologickými zmenami v jazykovede a literárnej vede v 80. rokoch 20. storočia, sa teda začal klásť dôraz na rozvíjanie komunikačných a interpretačných zručností žiaka s oporou o poznanie základných jazykovedných a literárnovedných pojmov. Komunikačno-poznávacia koncepcia je reakciou na komunikačno-pragmatický obrat v jazykovede a nadviazala na štruktúrno-funkčné a funkčno-komunikačné chápanie vyučovania materinského jazyka z 30. rokov 20. storočia, ktoré bolo založené na teórii Pražskej lingvistickej školy. V literárnej zložke išlo o obrat k literárno-komunikačnej a explikatívno-interpretáčnej koncepcii, vychádzajúcej predovšetkým z výskumov Nitrianskej školy (Ligoš, 2009a).

Komunikačné vyučovanie celkovo smeruje k pestovaniu *komunikačných zručností a kompetencií*. Pri komunikačnom vyučovaní by sa nemala jazyková a slohová zložka oddeľovať, ale mali by byť učiteľom (i žiakmi) vnímané ako jeden celok. V bežnej pedagogickej praxi, tak ako to uvádza napríklad M. Beláková (2017, s. 36–37), sa však vo vyučovaní slovenského jazyka, napriek deklarovanej integrácii zložiek, veľmi často separuje „sloh“ a „gramatika“. Učitelia v duchu tradičného vyučovania oddeľujú slohové hodiny a hodiny určené na výučbu gramatiky aj v časovo-tematickom pláne. V zmysle integrácie oboch zložiek by táto separácia nemala byť viditeľná. Okrem toho, že je komunikačno-slohová výchova integrujúcim prvkom jednotlivých zložiek predmetu slovenský jazyk (a literatúra), je aj jedným z nosných vyučovacích predmetov podporujúcich funkčnú gramotnosť (Palenčárová – Kesselová – Kupcová, 2003, s. 152).

5 Prečo a ako učiť štylistiku (sloh)

V bežnej komunikácii si často vôbec neuvedomujeme, že pri riešení rôznych životných situácií používame širokú škálu textov. V našom vedomí existuje súbor predstáv o textových modeloch. Tie sa utvárajú *vlastnou skúsenosťou* aj *školskou jazykovo-komunikačnou edukáciou*. V bežnom živote sa človek o podobách textu dozvedá prostredníctvom recepcie a produkcie textov nezámerne. V škole však prostredníctvom rozličných textových úloh recepcného i produkčného typu získava systemizované poznatky o variabilite typov textu (Liptáková et al., 2015, s. 183–184).

Komunikácia vo všeobecnosti je obojsmerný proces výmeny informácií medzi komunikantmi za určitých podmienok, je to dorozumievanie. Komunikácia znamená, že **niekto** odovzdáva **niekomu** inému **niečo** pomocou **niečoho** za istých **podmienok** (porov. napr. Slančová, 1996, s. 8). Ak pri komunikačnom procese chýba ktorákoľvek z týchto piatich zložiek, komunikácia nemôže prebehnúť. Proces produkcie a recepcie je pritom ovplyvňovaný objektívnymi i subjektívnymi komunikačnými faktormi.

Komunikačno-slohová výchova zahŕňa v tomto kontexte **recepciu** (príjem) aj **produkciiu** (tvorbu) jazykových komunikátov. Do úvahy berie všetky zložky komunikácie s dôrazom na výber vhodných **výrazových prostriedkov** vo vzťahu k **adresátovi**, **komunikačnej situácii** a **zámeru**, vzhľadom na **formu jazykového prejavu**. **Recepcia** komunikátov vyžaduje aktívne **počúvanie** a **čítanie** s porozumením, ich **produkcia** kreatívne **písanie** a pútavé **rozprávanie**. S recepciou a produkciou textov úzko súvisí **schopnosť klásť** zmysluplné **otázky** (tie podporujú kritické myslenie a vzájomný dialóg), ale i **schopnosť využívať** v **jazykových prejavoch** celý **repertoár komunikačných výrazových prostriedkov** (verbálnych aj neverbálnych) (Palenčárová – Kesselová – Kupcová, 2003, s. 153).

Zároveň platí, že efektívna (úspešná) komunikácia predpokladá **porozumenie obsahu textu**, ale súčasne aj **porozumenie komunikačnému zámeru** (Slančová, 1996).

Textová produkcia je zložitá mentálna aktivita jedinca (porov. napr. Horecký, 2001a, 2001b; Slančová, 2019). S nástupom kognitívnych vied sa v centre pozornosti ocitá text aj ako *proces*, nielen ako *výsledok* produkcie. Za produkciu pritom vo všeobecnosti pokladáme

prevod zamýšľaného obsahu na výpoveď. Procesy *hovorenia* a *písania* môžeme prezentovať pomocou *obsahovej*, *sémantickej* a *syntaktickej* špecifikácie. Autor/produktor najprv špecifikuje **obsah** (vyberá, čo bude verbalizovať); potom vyhľadáva vhodné významy a k nim adekvátne **lexikálne jednotky**; nakoniec sa tieto jednotky usporadúvajú do **jazykovej štruktúry**. **Mentálna aktivita autora/produktora má selektívnu povahu** – autor/produktor podľa vlastných znalostí a nadobudnutých komunikačných skúseností volí najideálnejší spôsob vyjadrenia **komunikačného zámeru**; stanovuje **optimálny pomer** medzi tým, čo z psychického obrazu daného výseku skutočnosti vyjadří (*obsahová špecifikácia*), a tým, **ako** to vyjadří (aké komunikačné prostriedky použije a ako ich usporiada – *sémantická a syntaktická špecifikácia*) (Liptáková et al., 2015, s. 191–193).

Produkcia textu je kognitívno-komunikačná aktivita premietnutá do vertikálnej aj horizontálnej osi v komunikačnom modeli (pozri Slančová, 1996) – **kognitívnu zložku** (vertikálna os) je referenčný vzťah medzi textom a výsekom objektívnej skutočnosti a **komunikačnou zložkou** (horizontálnou osou) je vzťah medzi autorom a adresátom.

Produkcia textu sa teda začína **motivovaným zámerom** autora/produktora, pokračuje výberom komunikačných prostriedkov a ich vyjadrením zvukovou alebo grafickou formou.

Komunikačný zámer aktualizuje vo vedomí autora/produktora predstavu príslušného textového modelu, o ten sa autor/produktor pri tvorbe a realizácii komunikátu opiera. **Textový model** je zovšeobecnenou predstavou človeka o jednotlivých druhoch textov, ktorá vzniká abstrahovaním pozorovateľných vlastností konkrétnych textov (je uložená v jazykovom vedomí človeka). Súčasťou textovej kompetencie človeka je aj repertoár rozličných druhov textov, ktoré mal jedinec počas svojho života možnosť kognitívne spracovať (Liptáková et al., 2015, s. 193–194).

Komunikačnú kompetenciu tvoria vedomosti, zručnosti, postoje a hodnoty človeka, ktoré sa týkajú diferencovaného komunikačného procesu. *Vedomostnú zložku* tvoria znalosti o jazyku a komunikácii (znalosti o princípoch, pravidlách, prostriedkoch a normách v jazyku i komunikácii); *zručnostnú zložku* tvoria *recepčné* a *produkčné* komunikačné zručnosti (hovorenie a písanie). **Schopnosť človeka tvoriť text je produkčnou textovou kompetenciou**, chápeme ju ako *komplex znalostí a stratégií*, ktoré umožňujú človeku *dosahovať vo verbálnej interakcii* prostredníctvom *hovorenia* a *písania* *vlastný komunikačný zámer*. *Rozvíjať produkčnú textovú kompetenciu* žiaka (ktorá je súčasťou jeho kognitívnej a komunikačnej kompetencie) znamená poskytnúť mu *dostatočné množstvo podnetov na rečovú činnosť* v hovorenej aj písanej podobe (Liptáková et al., 2015, s. 195–196).

Na rozvíjanie rozličných typov kompetencií, teda aj na výber a vhodné využitie slov, slovných spojení a konštruovanie výpovedí (viet), a to v ústnej i písanej forme, sú zamerané **štylizáčne cvičenia**. Sú vhodným prostriedkom integrácie komunikačno-slohovej výchovy a jazykového vyučovania. Na hodinách slohu sú prípravnými cvičeniami pred produkciou textu, na hodinách jazyka sú vlastnými cieľovými cvičeniami, v ktorých sa žiak učí používať preberaný jazykový jav. Tieto cvičenia môžu byť **lexikálnoštylizáčne** (ide v nich o používanie slov a slovných spojení vo vetnom kontexte z hľadiska výstižnosti a vhodnosti; patria sem aj frazeologické cvičenia); **morfologickoštylizáčne** (ich cieľom je vypestovať u žiakov zmysel pre tvar slova a upevňovať používanie tvarov adekvátnych slohovému rázu komunikácie); **syntaktickoštylizáčne** (ide v nich o využívanie vetných prostriedkov, rôznych konštrukcií uplatňovaných vo vete a rôznych druhov viet). Štylizáčne cvičenia sa môžu realizovať *formou konštrukčných a korektúrnych (opravných) cvičení*. Podľa *spôsobu práce* môžu byť: **výberové** (vyberáme z niekoľkých možností), **doplňacie** (doplňame slohovo vhodné slovo, jeho tvar, slovné spojenie), **obmieňacie** (obmieňame formu vyjadrovania), **substitučné** (nahradzame slová, tvary, slovné spojenia vhodnejšími) a **transformáčne** (meníme jeden spôsob vyjadrovania za druhý). Cvičeniami komplexnejšej povahy sú **textové cvičenia** – pracujeme v nich *s jazykovým prejavom* ako *celkom* – zaoberáme sa výstavou textu, jeho

nadväznosťou a usúvzťažňovaním viet do vyšších útvarov (odsekov), úpravou a opravou textu (pozri Palenčárová – Kesselová – Kupcová, 2003, s. 162). Textové cvičenia sú podľa M. Čechovej (1998, s. 137) **konštrukčné** a **korektórne**, a to **analytické** a **syntetické**. Vychádzajúc z analýzy sprostredkúvaného obsahu (pri korektórnom cvičení i zo sprostredkúvanej formy), dospievame k záveru (syntéza), ako obsah vyjadriť lepšie (pozri Palenčárová – Kesselová – Kupcová, 2003, s. 163).

Pri príprave hodín komunikačno-slohovej výchovy je potrebné (v duchu **holistického**, celostného prístupu k jazykovému vyučovaniu) rešpektovať (žiakovo) celostné vnímanie sveta – preto je vhodné využívať **medzizložkové** a **medzipredmetové vzťahy**. Práve hodiny slohu sú pre učiteľa priestorom na to, aby počúval svojich žiakov, aby vnímal realitu ich očami, vytváral im priestor na vzájomný dialóg, na vyjadrenie vlastných názorov, pocitov, vedomostí a skúseností, čím zároveň podporuje ich kritické myslenie a ujasnenie životných postojov. Hodiny komunikačno-slohovej výchovy by mali byť nielen kreatívnou „hrou na život“, inšpiráciou k „riešeniu reálnych situácií“, ale i kľúčom k sebaopoznaniu a sebavyjadreniu prostredníctvom efektívnej a kultivovanej komunikácie (Palenčárová – Kesselová – Kupcová, 2003, s. 157).

Hoci je komunikačno-poznávací model v súčasnej lingvodidaktike pomerne dobre spracovaný, problémom je jeho implementácia do pedagogickej praxe, ktorá je neustále poznačená tradičným prístupom (Beláková, 2017, s. 21).

M. Krůželová (2009) uvažuje o možných príčinách toho, prečo je slohová časť vyučovania materinského jazyka často v úzadí oproti jazykovej zložke a prečo je sloh vnímaný ako menej dôležitá „súčasť“ vyučovania materinského jazyka. Poukazuje na fakt, že slohová zložka akcentuje praktické a komunikačné činnosti. Od učiteľa vyžaduje slohové vyučovanie výraznejšiu mieru kreativity a schopnosti motivovať žiakov k aktívnej spoluúčasti na tvorivých činnostiach, čím môže byť o čosi náročnejšie udržať počas vyučovacej hodiny ich primeranú pozornosť, a v neposlednom rade je oprava písomných slohových prác pre učiteľa časovo veľmi náročná.

Aj preto je dôležité premyslene využívať na hodinách zameraných na slohové vyučovanie *zážitkové* a *aktivizujúce metódy*, ktoré vedú vyučovanie k splneniu výchovno-vzdelávacích cieľov prostredníctvom vlastnej učebnej práce a aktivity žiakov – dôraz je pritom kladený na ich myslenie a riešenie problémov. Pri zadávaní úloh by sme nemali obchádzať ani humorne ladené námety, aby sme žiakom dali možnosť využiť v textovej produkcii svoj zmysel pre humor. Vhodné je tiež vo všetkých fázach vyučovacej hodiny cielene a premyslene pracovať s didaktickými hrami a prvkami tvorivej dramatiky. Navodzovanie rôznych komunikačných situácií môže žiakov motivovať k jazykovej i myšlienkovej tvorivosti. V motivačnej časti hodiny sú vhodné napríklad rôzne hry so slovami, ktoré môžeme modifikovať a obmieňať v závislosti od veku žiakov (Krůželová, 2009, s. 7–10). Žiaci vo všeobecnosti (v súlade s tvrdeniami spomínanej autorky) najlepšie zvládajú riešenie (slohových) zadaní (úloh), pri ktorých môžu využívať vlastné životné skúsenosti, čím zvyšujeme prirodzený záujem žiakov o prácu na hodine a zároveň aktívne pracujeme so zážitkovosťou vo vyučovaní materinského jazyka.

Záver

Slohové vyučovanie tak, ako sme o tom uvažovali v predchádzajúcich častiach textu, otvára veľký priestor na rozvíjanie kľúčových kompetencií, upevňovanie medzipredmetových vzťahov prostredníctvom prierezových tém, pričom je vhodné premyslene a cielene pracovať s vnútropredmetovou (slohová, jazyková a literárna zložka) i medzipredmetovou (napr. sloh a výtvarná výchova, hudobná výchova, etická výchova, dejepis, zemepis, biológia, občianska náuka a pod.) integráciou tematického vyučovania, projektového vyučovania a pod.

Ak sa učiteľom podarí vytvoriť na hodinách slohu pozitívnu, tvorivú a podnetnú pracovnú atmosféru, takéto hodiny sa môžu stať pre obe strany – učiteľa i žiaka (žiakov) predmetom, ktorý ich bude „baviť“, a to, čo nás baví, nám ide ľahšie a prináša „aj viac úžitku“. Do koncepcie slohových hodín je preto vhodné zámerne začleňovať rôzne motivačné, aktivizujúce a hravé cvičenia, ktoré môžeme využiť zvyčajne v ktorejkoľvek časti hodiny alebo z nich príležitostne môžeme zostaviť aj celú hodinu, prípadne sa môžu stať základom opakovacej hodiny. V tomto zmysle sa do prípravy vyučovacích hodín môže pretaviť celková flexibilita a kreativita, ktorou učiteľ disponuje, aby v konečnom dôsledku prostredníctvom uplatňovania princípov komunikačného a zážitkového vyučovania motivoval žiakov k textovej produkcii a cielene tak rozvíjal ich produkčnú textovú kompetenciu.

Tým sa zároveň dostávame k prepojeniu didaktiky štylistiky s praktickou štylistikou. Tá sa konkretizuje napríklad v princípoch, metódach a aktivitách tvorivého písania, ktoré je možné primerane prispôsobiť žiakom (a študentom) v každom veku.

Literatúra:

- BÍLIK, R. – BELÁKOVÁ, M. – CHUDÍKOVÁ, E. – RAFFAJ, R. (2011): *Teoretické aspekty jazykového a literárneho vzdelávania*. Trnava: TYPI Universitatis Tyrnaviensis.
- BELÁKOVÁ, M. (2017): *Teória a prax vyučovania slovenského jazyka I. (Úvod do problematiky)*. Trnava: Katedra slovenského jazyka a literatúry, Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity.
- BETÁKOVÁ, V. – TARCALOVÁ, Ž. (1984): *Didaktika materinského jazyka*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- ČECHOVÁ, M. (1985): *Vyučovanie slohu (Úvod do teórie)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- ČECHOVÁ, M. (1998): *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství.
- DOLNÍK, J. – BAJZÍKOVÁ, E. (1998): *Textová lingvistika*. Bratislava: Stimul.
- FINDRA, J. (2004): *Štylistika slovenčiny*. Martin: Osveta.
- HORECKÝ, J. (2001a): Jazykové vedomie. In: S. Ondrejovič (ed.): *Človek a jeho jazyk 2. Jazyk ako pamäť kultúry*. Bratislava: Veda, s. 109–116.
- HORECKÝ, J. (2001b): Hodnotové pole jazykového vedomia. In: S. Ondrejovič (ed.): *Človek a jeho jazyk 2. Jazyk ako pamäť kultúry*. Bratislava: Veda, s. 117–123.
- Inovovaný Štátny vzdelávací program pre nižšie sekundárne vzdelávanie*. [Cit. 2022-06-22.] Dostupné na internete: <https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_nsv_2014.pdf>
- Inovovaný Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie. Vzdelávacie oblasti Jazyk a komunikácia*. [Cit. 2022-06-22.] Dostupné na internete: <<https://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/jazyk-komunikacia/>>
- KRÁLIK, Ľ. (2015): *Stručný etymologický slovník slovenčiny*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo SAV.
- KRŮŽELOVÁ, M. (2009): *Máme rádi sloh*. Praha: Portál.
- KŘÍSTEK, M. (2012): *A comparison of 20th century theories of style (in the context of Czech and British scholarly discourses)*. Brno: Masarykova univerzita.
- LIPTÁKOVÁ, Ľ. et al. (2015): *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- LIGOŠ, M. (2009a): *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I. Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry*. Ružomberok: Filozofická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- LIGOŠ, M. (2009b): *Základy jazykového a literárneho vzdelávania II. Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry*. Ružomberok: Filozofická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- MISTRÍK, J. (1997): *Štylistika*. 3. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J. (2003): *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- RUŠČÁK, F. (1971): *Nácvik invencie, kompozície a štylizácie na hodinách slohu*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- SLANČOVÁ, D. (1996): *Praktická štylistika*. Prešov: Slovacontact.

SLANČOVÁ, D. (2003): Východiská interaktívnej štylistiky (Od eklektizmu k integrácii). In: *Slovenská reč*, 68/4, s. 207–223.

SLANČOVÁ, D. (2007): Štýl v jazykovej interakcii a jeho druhy. In: E. Sičáková – E. Liptáková – B. Hlebová (eds.): *Slovo o slove. 13*. Prešov: Katedra komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, s. 118–126.

SLANČOVÁ, D. (2019): Socioštylistika ako súčasť interaktívnej štylistiky – návraty a perspektívy. In: *Jazykovedný časopis*, 70/3, s. 607–626.

SLANČOVÁ, D. – MERGEŠ, J. – KLINGOVÁ, J. et al. (2021): *Úvod do štúdia žurnalistických žánrov v tlačových médiách*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.

SLANČOVÁ, D. – SPÁČILOVÁ, S. – TIMKOVÁ LAZUROVÁ, A. (2021): Štylistická terminológia v časopise *Slovenská reč* (termíny *štýl* a *sloh*). In: Z. Popovičová Sedláčková (ed.): *Štýl – komunikácia – kultúra. K stému výročiu narodenia profesora Jozefa Mistrika (1921 – 2000)*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 101–113.

Východiská zmien v kurikule základného vzdelávania. ŠPÚ 2021. [Cit. 2022-06-22.]

Dostupné na internete: <<https://vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2022/01/2022-01-13-SPU-Vychodiska-zmien-ZV.pdf>>

Vzdelávací štandard Slovenský jazyk a literatúra – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom. [Cit. 2022-06-22.]

Dostupné na internete: <[http:// https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-gymnazia-so-stvorrocnym-patrocnym-patrocnym-vzdelavacim-programom/jazyk-komunikacia/slovensky_jazyk_a_literatura_g_4_5_r_novy.pdf](http://https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-gymnazia-so-stvorrocnym-patrocnym-patrocnym-vzdelavacim-programom/jazyk-komunikacia/slovensky_jazyk_a_literatura_g_4_5_r_novy.pdf)>

Summary

Stylistics in educational context or why and how to teach stylistics (style)

In the article we focus on indicating the starting points for teaching stylistics (style) in primary and secondary schools in the context of the currently valid curriculum; however, we also approach them with regard to the announced changes in the upcoming curriculum reform. We rely on language teaching which is based on the communicative-cognitive principle – while the linguistic and stylistic components of the subject Slovak language (and literature) form an integral part of language teaching (they are not mutually exclusive). In everyday communication, often we do not realize that we use a wide range of texts when dealing with various life situations. In our consciousness, there is a set of ideas about text models which are formed by our own experience and school language and communication education. In ordinary life, a person learns about text forms through reception and production of texts unintentionally. In school students acquire systematized knowledge about the variability of text types through various text tasks of the reception and production type. Stylistic theory in its appropriate modifications has its place in the teaching of communication and style education, because the acquired stylistic knowledge has a positive impact on students' expression and affects their performance in a desired way.

Príspevok bol vypracovaný v rámci riešenia výskumnej úlohy KEGA 010PU-4/2020 Interaktívna štylistika – analýzy a syntéza.