

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity

INOVÁCIE VO VYUČOVANÍ JAZYKA A LITERATÚRY

**Innovations in Language and Literary
Education**



**Zostavovatelia (Eds.)
Ľudmila Liptáková – Martin Klimovič**

Prešov 2008

**Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra komunikačnej a literárnej výchovy
Prešov 2008**

Inovácie vo vyučovaní jazyka a literatúry

Editori

doc. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc.

PaedDr. Martin Klimovič

Recenzenti

prof. PhDr. Daniela Slančová, CSc.

doc. PaedDr. Ladislava Lederbuchová, CSc.

Jazyková korektúra anglických textov

Mgr. Markéta Andričíková

Za jazykovú stránku štúdií zodpovedajú autori.

© **Katedra komunikačnej a literárnej výchovy,
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2008**

ISBN 978-80-8068-795-3

**Prešov University in Prešov
Faculty of Education
Department of Communicative and Literary Education
Prešov 2008**

Innovations in Language and Literary Education

Editors

Ľudmila Liptáková, Ph.D, associate professor

Martin Klimovič, lecturer

Reviewers

Daniela Slančová, Ph.D, professor

Ladislava Lederbuchová, Ph.D, associate professor

Language correction of English texts:

Markéta Andričíková

© Department of Communicative and Literary Education,
Faculty of Education, Prešov University in Prešov, 2008

ISBN 978-80-8068-795-3

OBSAH

CONTENTS

ÚVOD <i>INTRODUCTION</i>	14
I. DYNAMIKA V OBSAHU VYUČOVANIA JAZYKA A LITERATÚRY <i>DYNAMICS IN CURRICULUM OF LANGUAGE AND LITERARY EDUCATION</i>	19
1. INOVÁCIE V KONCEPCIÁCH VYUČOVANIA JAZYKA A LITERATÚRY <i>INNOVATIONS IN CONCEPTIONS OF LANGUAGE AND LITERARY EDUCATION</i>	20
JANA KESSELOVÁ LINGVO-DIDAKTICKÉ VÝCHODISKÁ TVORBY UČEBNÝCH OSNOV ZO SLOVENSKEHO JAZYKA PRE 2. – 4. ROČNÍK ZÁKLADNEJ ŠKOLY <i>LA BASE LINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE DE LA CRÉATION DU PROGRAMME SCOLAIRE DE LA LANGUE SLOVAQUE À L' ÉCOLE PRIMAIRE</i>	20
MILAN LIGOŠ SLOVENČINA V KONTEXTE NOVÝCH VÝZEV <i>SLOVAK LANGUAGE AND LITERATURE IN THE CONTEXT OF NEW CHALLENGES</i>	43
2. NADOBÚDANIE RANEJ A ELEMENTÁRNEJ GRAMOTNOSTI A INOVÁCIE <i>THE AQISITION OF EARLY AND ELEMENTARY LITERACY AND INNOVATIONS</i>	58
ALINA BUDNIAK PRZYGOTOWANIE DO NAUKI PISANIA I CZYTANIA Z WYKORZYSTANIEM WYBRANYCH CZASOPISM DLA DZIECI <i>PREPARATION TO LEARNING TO READ AND WRITE USING SELECTED MAGAZINES FOR CHILDREN</i>	58

ĽUDMILA BELÁSOVÁ – MARTINA HOLOVKOVÁ	72
AKTUÁLNE MOŽNOSTI VÝUČBY ELEMENTÁRNEHO ČÍTANIA A PÍSANIA	
<i>CURRENT OPPORTUNITIES IN THE EDUCATION OF ELEMENTARY READING AND WRITING</i>	
IVANA ŠIMKOVÁ	88
INOVATIVNÍ PŘÍSTUP V PROCESU POČÁTEČNÍHO VYUČOVÁNÍ PSANÍ	
<i>AN INNOVATIVE APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF INCEPTIVE WRITING LITERACY</i>	
3. INOVÁCIE V LITERÁRNEJ EDUKÁCII	100
<i>INNOVATIONS IN LITERARY EDUCATION</i>	
VIERA ŽEMBEROVÁ	100
INOVÁCIA A METÓDY VYUČOVANIA LITERATÚRY (VZŤAH LITERÁRNEJ VEDY A LITERÁRNEHO VZDELANIA)	
<i>INOVATION UND METHODEN DES LITERATURUNTERRICHTS (BEZIEHUNG DER LITERATURWISSENSCHAFT UND DER LITERARISCHEN AUSBILDUNG)</i>	
ZUZANA STANISLAVOVÁ	116
K JEDNÉMU KONCEPTU BIOGRAFICKEJ PRÓZY PRE MLÁDEŽ	
<i>TO ONE CONCEPT OF BIOGRAPHICAL PROSE FOR YOUTH</i>	
VLASTA ŘEŘICHOVÁ	123
FORMATIVNÍ ASPEKTY SOUČASNÉ LITERATURY PRO DĚTI A MLÁDEŽ	
<i>FORMATIVE ASPECTS OF CONTEMPORARY LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH</i>	
IVANA GEJGUŠOVÁ	131
LITERÁRNÍ VÝCHOVA VE VSTUPNÍ FÁZI REFORMY ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ	
<i>STUDY SUBJECT „LITERATURE” IN THE STARTING PHASE OF THE CZECH EDUCATIONAL SYSTEM</i>	

KATEŘINA HOMOLOVÁ	145
STRUKTURA DĚTSKÉHO PUBESCENTNÍHO ČTENÁŘSTVÍ A CÍLE SOUČASNÉ LITERÁRNÍ VÝCHOVY <i>THE STRUCTURE OF CHILDREN'S PUBESCENT READING AND THE GOALS OF CONTEMPORARY LITERARY EDUCATION</i>	
RADOSLAV RUSŇÁK	162
ŠTRUKTÚRNOST VERZUS MIMOŠTRUKTÚRNOST V DIDAKTICKEJ INTERPRETÁCII <i>STRUCTURAL CHARACTER VERSUS LACK OF STRUCTURAL CHARACTER AS INTERPRETED BY DIDACTICS</i>	
JAROSLAV VALA	173
STUDENTSKÉ PŘEDSTAVY O POEZII <i>STUDENTS' CONCEPTS OF POETRY</i>	
JANA HYPLOVÁ	182
KOMUNIKACE S LITERÁRNÍM TEXTEM NA DRUHÉM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY <i>COMMUNICATION WITH THE LITERARY TEXT AT THE 2ND GRADE OF PRIMARY SCHOOL</i>	
MARTINA KOHÚTOVÁ	192
SPOMIENKOVÝ PRÍBEH NA HODINÁCH LITERÁRNEJ VÝCHOVY <i>MEMOIRISTIC STORY ON THE LITERATURE LESSONS</i>	
4. INOVÁCIE V JAZYKOVEJ A KOMUNIKAČNEJ EDUKÁCII	202
<i>INNOVATIONS IN LANGUAGE AND COMMUNICATIVE EDUCATION</i>	
MARIE ČECHOVÁ	202
DYNAMIKA V OBSAHU A FORMÁCH VYUČOVÁNÍ MATEŘSKÉMU JAZYKU NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH <i>DYNAMICS IN THE CONTENT AND FORMS OF MOTHER TONGUE INSTRUCTION IN SECONDARY SCHOOLS</i>	
LUDMILA ZIMOVÁ	209
„VADY“ A „NEDOSTATKY“ V KOMUNIKACI JAKO ZDROJ POZNÁNÍ JAZYKA A KULTIVACE ŘEČI <i>KOMMUNIKATIONSMÄNGEL ALS QUELLE DES SPRACHKENNTNISSEES UND KOMMUNIKATIONSKULTIVIERUNG</i>	

MARIE ZOUHAROVÁ	228
SKLADBA ČEŠTINY VE VYSOKOŠKOLSKÝCH UČEBNÍCÍCH <i>CZECH SYNTAX IN TERTIARY EDUCATION</i>	
LUBA SIČÁKOVÁ	235
MIMOJAZYKOVÁ STRÁNKA VLASTNÝCH MIEN A EDUKAČNÝ PROCES <i>EXTRALINGUAL ASPECTS OF PROPER NOUNS AND EDUCATIONAL PROCESS</i>	
KVĚTOSLAVA MUSILOVÁ	246
K VÝPOVĚDNÍM MODIFIKACÍM V ČEŠTINĚ A SLOVENŠTINĚ (NA MATERIÁLU ČNK A SNK) <i>UTTERANCE MODIFICATIONS IN CZECH AND SLOVAK LANGUAGE (BASED ON THE CZECH AND SLOVAK NATIONAL CORPUS)</i>	
RADANA METELKOVÁ SVOBODOVÁ – RADIM ŠINK	259
POROZUMĚNÍ TEXTU A AKTUÁLNOST INTEGRACE VE VÝUCE MATEŘSKÉHO JAZYKA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE <i>READING LITERACY AND ITS INTEGRATION WITHIN MOTHER TONGUE TRAINING AT PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS</i>	
MILAN POLÁK	271
INTEGRACE A KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVA JAKO ZÁKLADNÍ PRINCIPY KURIKULÁRNÍ REFORMY V ČESKÉ REPUBLICE, ÚSKALÍ A PERSPEKTIVY <i>COMMUNICATION EDUCATION AND INTEGRATION AS MAIN PRINCIPLES OF CURRICULUM REFORM IN THE CZECH REPUBLIC, DIFFICULTIES AND PERSPECTIVES</i>	
5. MEDIÁLNA VÝCHOVA AKO INTEGRAČNÝ FENOMÉN	279
<i>MEDIA EDUCATION AS AN INTEGRATIVE PHENOMENON</i>	
DAGMAR STREJČKOVÁ	279
NÁVRH VÝZKUMU ÚČINNOSTI MODELŮ MEDIÁLNÍ VÝCHOVY JAKO PRŮŘEZOVÉHO TÉMATU RVP ZV VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL <i>THE CONCEPT OF THE RESEARCH ON THE EFFICIENCY OF THE MEDIA EDUCATION MODELS AS THE THEME OF RVP ZV (THE FRAME EDUCATIONAL PROGRAMME</i>	

EVA CHUDÍKOVÁ KONCEPT MEDIÁLNEJ VÝCHOVY V PRIMÁRNOM JAZYKOVOM VZDELÁVANÍ <i>CONCEPT OF MEDIA EDUCATION IN PRIMARY LANGUAGE EDUCATION</i>	292
MÁRIA MORAVČÍKOVÁ PRVKY MEDIÁLNEJ VÝCHOVY VO VYUČOVANÍ MATERINSKÉHO JAZYKA <i>REFLECTIONS UPON MEDIA EDUCATION COMPONENTS IN TEACHING MOTHER TONGUE</i>	306
KATEŘINA JECHOVÁ K VYBRANÝM FAKTORŮM VLIVU TELEVIZE NA OSOBNOST DĚTÍ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU <i>ZU DEN AUSGEWÄHLTEN FAKTOREN DER FERNSEHEINWIRKUNG AUF DIE PERSÖNLICHKEIT DER SCHÜLER ZWEITER STUFE DER GRUNDSCHULE</i>	320
LUCIA BLAŽEKOVÁ KOMUNIKAČNÉ VYUŽITIE MEDIÁLNEJ VÝCHOVY NA HODINÁCH SLOVENSKEHO JAZYKA <i>COMMUNICATIVE USAGE OF MEDIAL EDUCATION ON THE SLOVAK LANGUAGE LESSONS</i>	329
6. KREATIVITA V KOMUNIKAČNEJ A LITERÁRNEJ EDUKÁCII <i>CREATIVITY IN COMMUNICATIVE AND LITERARY EDUCATION</i>	337
BLANKA ROZEHNALOVÁ KREATIVITA OČIMA PEDAGOGA <i>CREATIVITY IN TEACHER'S VIEW</i>	337
EVA DOLINSKÁ O INOVAČNOM PRÍSTUPE K VYUČOVANIU LITERATÚRY <i>INNOVATORY WAYS IN TEACHING LITERATURE</i>	347

MARTIN KLIMOVIČ	359
KURZ TVORIVÉHO PÍSANIA V PRÍPRAVE UČITELOV PREDPRIMÁRNEJ A PRIMÁRNEJ ŠKOLY <i>COURSE OF CREATIVE WRITING IN THE EDUCATION OF FUTURE PRE-ELEMENTARY AND ELEMENTARY TEACHERS</i>	
ZDENKA KUMOROVÁ	372
TVORIVÉ PÍSANIE – ZÁĽUBA UNIVERZÍT, NEVYHNUTNOSŤ ZÁKLADNÝCH A STREDNÝCH ŠKÔL <i>CREATIVE WRITING – HOBBY OF UNIVERSITIES, NECESSITY OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS</i>	
II. UČITEĽ AKO INOVÁTOR , ŽIAK AKO ZMYSEL INOVÁCIÍ	383
<i>TEACHER AS AN INNOVATOR, PUPIL AS A TARGET OF INNOVATIONS</i>	
JOVITA DAUKŠYTĖ – ASTA BALČIŪNAITENĖ	384
FORMATION OF PERSONALITY SOCIALIZATION IN THE CONTEXT OF LANGUAGE TEACHING <i>SOCIALIZÁCIA OSOBNOSTI V KONTEXTE VÝUČBY JAZYKA</i>	
ALICA PETRASOVÁ	397
UČITEĽ – TVORCA KVALITATÍVNYCH ZMIEN <i>TEACHER AS A CREATOR OF QUALITATIVE CHANGES</i>	
MAŁGORZATA MNICH	414
JĘZYK OJCZYSTY W NAUCE I ZABAWIE W WYBRANYCH PAKIETACH EDUKACYJNYCH DO KSZTAŁCENIA ZINTEGROWANEGO W KLASACH I-III W POLSKIEJ RZECZYWISTOŚCI EDUKACYJNEJ <i>FIRST LANGUAGE IN EDUCATION AND GAMES IN CHOSEN INTEGRATED EDUCATIONAL SETS FOR THE CLASSES 1-3 IN THE POLISH TEACHING-LEARNING REALITY</i>	
IRENA POLEWCZYK	428
STYMULOWANIE PERCEPCJI SŁUCHOWEJ U DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM JAKO PODSTAWY EDUKACJI JĘZYKOWEJ <i>STIMULATION OF PRESCHOOL CHILDREN'S SOUND PERCEPTION AS THE BASIS OF LANGUAGE EDUCATION</i>	

KARLA ONDRÁŠKOVÁ	437
POZITIVNÍ MOTIVACE ROZVOJE VYJADŘOVACÍCH SCHOPNOSTÍ ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY	
<i>POSITIVE MOTIVATION OF THE DEVELOPMENT OF THE PUPILS' EXPRESSING SKILLS AT PRIMARY SCHOOLS</i>	
ANTÓNIA SOCHOVIČOVÁ	443
CLOZE TEST AKO METÓDA DIAGNOSTIKOVANIA A STIMULOVANIA SCHOPNOSTI POROZUMIEŤ TEXTU	
<i>CLOZE TEST AS A METHOD OF DIAGNOSTICS AND STIMULATING THE SKILLS OF THE TEXT COMPREHENSION</i>	
III. ELEKTRONIZÁCIA VYUČOVANIA JAZYKA A LITERATÚRY	454
<i>COMPUTERIZATION OF LANGUAGE AND LITERARY EDUCATION</i>	
JANA BURGEROVÁ	455
MOŽNOSTI ŠTÚDIA S ELEKTRONICKOU PODPOROU – SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY	
<i>WAYS OF STUDY WITH ELECTRONIC SUPPORT – PRESENT AND PERSPECTIVES</i>	
JANA SVOBODOVÁ	471
MODERNIZACE VÝUKY MATEŘSTINY A NOVÁ MÉDIA	
<i>MODERNIZATION OF MOTHER TONGUE TEACHING AND THE NEW MEDIA</i>	
ĽUDMILA LIPTÁKOVÁ	482
O ELEKTRONIZÁCII PREGRADUÁLNEJ KOMUNIKAČNO-LITERÁRNEJ PRÍPRAVY UČITEĽA PREDPRIMÁRNEJ A PRIMÁRNEJ ŠKOLY	
<i>ON COMPUTERIZATION OF PRE-GRADUAL COMMUNICATIVE AND LITERARY TRAINING OF PROSPECTIVE TEACHERS IN PRE-PRIMARY AND PRIMARY SCHOOLS</i>	
HANA MAREŠOVÁ	491
MULTIUŽIVATELSKÉ VIRTUÁLNE PROSTŘEDÍ VE VÝUCE (JAZYKA A LITERATURY)	
<i>MULTI-USER VIRTUAL ENVIRONMENT IN THE LANGUAGE AND THE LITERATURE TEACHING</i>	

- IZABELA BIEŃKOWSKA** 503
 ISSUES CONNECTED WITH THE COMPUTER USAGE
 IN INTEGRATION CLASSES
*VYUŽÍVÁNIE POČÍTAČOVÝCH PROGRAMOV
 V INTEGROVANÝCH TRIEDACH*
- JANA BURGEROVÁ – ALICA PETRASOVÁ** 512
 EFEKTÍVNE STRATÉGIE PODPORUJÚCE UČENIE SA
 Z NÁUČNÉHO TEXTU A HYPERTEXTU V KONTEXTE
 CELOŽIVOTNÉHO VZDELÁVANIA
*EFFECTIVE STRATEGIES SUPPORTING LEARNING FROM SPECIALIZED
 TEXT AND HYPERTEXT IN THE CONTEXT OF LONG-LIFE LEARNING*
- BIBIÁNA HLEBOVÁ** 524
 LITERÁRNÝ TEXT A HYPERTEXT V ČÍTANÍ S POROZUMENÍM
 NA 1. STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY
*THE LITERARY TEXT AND HYPERTEXT IN READING WITH
 UNDERSTANDING ON THE 1ST GRADE OF PRIMARY SCHOOL*
- KATARÍNA VUŽŇÁKOVÁ** 537
 SLOVNÍKY V ELEKTRONICKEJ PODOBE A ICH VYUŽÍVANIE
 V ŠKOLSKEJ PRAXI
ELECTRONIC DICTIONARIES AND THEIR USE IN EDUCATION
- KAMILA BALHAROVÁ** 556
 VÝUKOVÉ A METODICKÉ WEBOVÉ STRÁNKY JAKO SOUČÁST
 MODERNIZACE A ELEKTRONIZACE PROCESU VYUČOVÁNÍ
 JAZYKA A LITERATURY
*EDUCATIONAL AND METHODICAL WEB-SITES AS A PART
 OF MODERNIZATION AND ELECTRONIZATION OF THE PROCESS
 OF TEACHING LANGUAGE AND LITERATURE*
- JAN KRČMA** 568
 VYUŽITÍ INTERAKTIVNÍ TABULE VE VÝUCE MATEŘSKÉHO
 JAZYKA A LITERATURY
*USAGE OF INTERACTIVE TOUCHBOARD IN TEACHING
 MOTHER TONGUE AND LITERATURE*

IV. PLURILINGVÁLNE PROSTREDIE A EDUKÁCIA <i>PLURILINGUAL ENVIRONMENT AND EDUCATION</i>	576
MARIE HÁDKOVÁ DÍTĚ-CIZINEC VE VÝUKOVÉM DIALOGU <i>FOREIGN CHILDREN AS THE PARTICIPANTS IN A TEACHING DIALOGUE</i>	577
JAROMÍRA ŠINDELÁŘOVÁ SLOVENČINA AKO CUDZÍ JAZYK PODĽA SPOLOČNÉHO EURÓPSKEHO REFERENČNÉHO RÁMCA <i>SLOVAK AS A FOREIGN LANGUAGE WITH RESPECT TO THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES</i>	594
ANNA GÁLISOVÁ – IVAN OČENÁŠ SLOVENČINA V KOMUNIKÁCI A KULTÚRNOM KONTEXTE PRE CUDZINCŮV <i>SLOVAK LANGUAGE IN COMMUNICATION AND CULTURAL CONTEXT FOR FOREIGNERS</i>	622
DAGMAR TUČKOVÁ ČEŠTINA JAKO CIZÍ JAZYK VE VYUČOVÁNÍ SLOVENSKÉHO JAZYKA <i>CZECH AS A FOREIGN LANGUAGE IN SLOVAK LANGUAGE EDUCATION</i>	631
MÁRIA ALABÁNOVÁ SLOVENSKÝ JAZYK NA PRVOM STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY S VYUČOVACÍM JAZYKOM MAĎARSKÝM <i>SLOVAK LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOLS WITH EDUCATION IN HUNGARIAN LANGUAGE</i>	639
ĽUDMILA BENČATOVÁ SLOVENČINA V UČEBNÝCH OSNOVÁCH NA ŠKOLÁCH S VYUČOVACÍM JAZYKOM MAĎARSKÝM A MOŽNOSTI JEJ ZDOKONAĽOVANIA <i>SLOWAKISCH IM LEHRPLAN AUF DEN SCHULEN MIT UNGARISCH ALS UNTERRICHTSSPRACHE UND MÖGLICHKEITEN IHRER ERWEITERUNG</i>	649

PAVOL ZUBAL	662
CUDZOJAZYČNÁ PRÍPRAVA V PODMIENKACH ZÁKLADNEJ ŠKOLY; CIELE, STRATÉGIE	
<i>FREMDSPRACHLICHE VORBEREITUNG IN DEN BEDINGUNGEN DER GRUNDSCHULE; ZIELE, STRATEGIEN</i>	
SVETLANA MAŤKOVÁ	675
ROZPRÁVANIE PRÍBEHU AKO EFEKTÍVNY VYUČOVACÍ PRÍSTUP V PROCESE VYUČOVANIA CUDZIEHO JAZYKA NA ELEMENTÁRNOM STUPNI VZDELÁVANIA	
<i>STORYTELLING AS AN EFFECTIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHOD WITH YOUNG LEARNERS</i>	
AUTORI MONOGRAFIE	684
<i>THE AUTHORS OF THE CONFERENCE MONOGRAPH</i>	

ÚVOD

MONOGRAFIA O INOVÁCIÁCH VO VYUČOVANÍ JAZYKA A LITERATÚRY – VÝCHODISKÁ, OBSAH, PERSPEKTÍVY

*Inovácie vznikajú na križovatke
medzi kritickým myslením a tvorivosťou...
(Kurt Meredith, Univerzita v Severnej Iowe, USA)*

Predkladaná monografia vznikla v rámci riešenia výskumného **projektu Kultúrnej a edukačnej grantovej agentúry Ministerstva školstva Slovenskej republiky (KEGA 3/4092/06)** zameraného na využitie e-learningu pri rozvíjaní literárno-komunikačnej a odborovodidaktickej kompetencie budúceho učiteľa predprimárnej a primárnej školy.

Monografia vychádza s cieľom syntetizovať výsledky výskumu riešiteľského kolektívu Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity, ale zároveň aj s cieľom ponúknuť šírku a hĺbku teoretických a aplikačných súvislostí súčasného domáceho i zahraničného lingvodidaktického a literárnodidaktického diskurzu.

V období reformy slovenského edukačného systému, vrátane prípravy a realizácie obsahových a procesových zmien vo vyučovaní jazyka a literatúry na všetkých stupňoch a typoch škôl, považujeme za veľmi dôležité koncentrovať výskumy, názory a postoje vysokoškolských odborníkov pripravujúcich budúcich učiteľov materinského, štátneho či cudzieho jazyka. Prezentácia rôznych aspektov moderného a efektívneho vyučovania jazyka a literatúry môže, podľa nášho názoru, napomôcť nielen progres v súčasnej lingvo- a literárnodidaktickej teórii, ale môže vytvoriť aj teoreticko-praktickú oporu pre učiteľov pri tvorbe školských vzdelávacích programov, ako aj pri samotnom edukačnom procese.

Obsah monografie tvoria tematicky usporiadané štúdie prezentujúce výskumy odborníkov v oblasti teórie vyučovania jazyka a literatúry zo Slovenska, Česka, Poľska a Litvy. Širším kontextom zjednocujúcim a zároveň špecifikujúcim jednotlivé skupiny štúdií sú štyri tematické oblasti:

- I. Dynamika v obsahu vyučovania jazyka a literatúry.
- II. Učiteľ ako inovátor, žiak ako zmysel inovácií.
- III. Elektronizácia vyučovania jazyka a literatúry.
- IV. Plurilingválne prostredie a edukácia.

Dané tematické oblasti zahŕňajú jednak šírku obsahovej a procesovej stránky vyučovania jazyka a literatúry na všetkých stupňoch škôl, ale zároveň vytvárajú priestor na postihnutie tých progresívnych tendencií, aspektov a javov, ktoré sú reflexiou aktuálnej a anticipovaním perspektívnej, národnej i medzinárodnej spoločenskej a osobitne edukačnej situácie.

V kapitole ***Dynamika v obsahu vyučovania jazyka a literatúry*** sa prezentuje inovačný pohľad tak na koncepčné otázky vyučovania, ako aj na špecifickosť obsahu literárnej či jazykovo-komunikačnej edukácie, zvlášť napríklad inovačný prístup k nadobúdaniu ranej a elementárnej gramotnosti. Aktuálne miesto v rámci analýzy dynamiky obsahovej stránky vyučovania jazyka a literatúry majú tematické oblasti transkurikulárneho charakteru ako mediálna výchova a tvorivé písanie.

Štúdie zahrnuté do kapitoly ***Učiteľ ako inovátor, žiak ako zmysel inovácií*** zdôrazňujú, že zmysluplné edukačné zmeny musia smerovať k podporovaniu a zefektívňovaniu interakčného vzťahu medzi učiteľom a žiakom ako hlavnými účastníkmi výchovno-vzdelávacieho procesu.

Monografia prináša v kapitole ***Elektronizácia vyučovania jazyka a literatúry*** štúdie z perspektívnej oblasti inovácií edukačného procesu, ktorá navyše v rozvíjaní osobnosti žiaka primárnej či sekundárnej školy, ale aj v príprave budúceho učiteľa integruje získavanie dvoch kľúčových kompetencií, a to komunikačno-literárnej kompetencie a kompetencie v oblasti informačno-komunikačných technológií.

Kapitola s názvom ***Plurilingválne prostredie a edukácia*** reflektuje globálny, európsky a regionálny aspekt vo vyučovaní jazyka a literatúry. Analyzuje tak problematiku vyučovania svetového jazyka, ako aj nové výzvy vo vyučovaní slovenčiny a češtiny ako cudzích jazykov v kontexte Spoločného európskeho referenčného rámca a osobitne si všíma problematiku osvojovania si štátneho jazyka v regióne národnostnej menšiny. Plurilingvalizmus je aktuálnou výzvou európskej jazykovej politiky a znamená právo každého na rozvíjanie komunikačnej schopnosti v jazykoch a jazykových varietách podľa svojich potrieb. V súlade s tým sa zdôrazňuje globálny integrovaný prístup v jazykovej edukácii.

Naším želaním je, aby monografia ***Inovácie vo vyučovaní jazyka a literatúry*** bola nielen zaujímavým čítaním, ale, nadväzujúc na úvodný citát, aj zdrojom kriticko-tvorivého progresu v teórii i praxi komunikačno-literárneho vyučovania, ktorý sa prejaví v zmysluplných edukačných inováciách.

editori

INTRODUCTION

THE MONOGRAPH ON INNOVATIONS IN LANGUAGE AND LITERARY EDUCATION

*Innovations emerge on the cross
between critical thinking and creativity...*
(Kurt Meredith, University of Northern Iowa, USA)

This monograph was originated as a result of the **research project of Cultural and Educational Grant Agency of Ministry of Education of the Slovak Republic (KEGA 3/4092/06)** aimed at the use of e-learning to develop the literary-communicational and didactical competences of the future pre-primary and primary school teachers.

The aim of the monograph is to synthesize the results of the research held by the team of researchers from the Department of Communicative and Literary Education, Faculty of Education, Prešov University, and at the same time to offer the width and the depth of the theoretical and application context of contemporary national and foreign lingual-didactical and literary-didactical discourse.

In the reform period of the Slovak educational system, including the planning and implementation of the process changes in the language and literary education on all stages and types of schooling, we consider highly important to gather all the researches, opinions and attitudes of the academic experts preparing the future teachers of mother tongue, native or foreign language. We suppose that the presentation of various aspects of modern and effective language and literature teaching can help not only to develop contemporary lingual-didactical and literary-didactical theory, but it can also become a fundament for the theoretical-practical support for the teachers and their creating educational programs in schools, and it is also necessary for the educational process.

The monograph consists of the thematically arranged papers and articles presenting the researches of the experts in the field of theory of teaching language and literature from Slovakia, Bohemia, Poland and Lithuania. The wider context, both integrating and specifying the categories of the papers, is formed by four thematical areas:

- i) Dynamics in curriculum of language and literary education.
- ii) Teacher as an innovator, pupil as a target of innovations.

- iii) Computerization of language and literary education.
- iv) Plurilingual environment and education.

Given thematical areas cover both the wideness of the content and process aspect of the language and literature education on all stages and types of schoolings and at the same time they create a space to formulate those progressive tendencies, aspects and phenomena, which reflect the actual national and international social and, preferably, educational situation, and they also anticipate its perspectives.

The chapter *Dynamics in Curriculum of Language and Literary Education* brings the innovative view both on the conceptual matters of education as well as on the particularity of the content of the literary and language-communication education, especially on the innovative approaches to the acquiring of early and elementary literacy. The actual position within the analysis of the content aspect of teaching language and literature belongs to the thematical fields of transcurricular character, such as the media education and creative writing.

The papers to be found in the chapter *Teacher as an Innovator, Pupil as a Target of Innovations* emphasize the fact, that meaningful changes in education have to support interaction between teacher and pupils as the main participants of educational process and by that means make it more effective.

The chapter *Computerization of Language and Literary Education* brings the papers from the perspective area of innovation of the educational process, which, moreover, in the development of the primary and secondary pupil's personality and in the training of future teachers, integrates the acquiring of the two crucial competencies – literary-communicative competence and the competence of information-communicative technologies.

The chapter titled *Plurilingual Environment and Education* reflects the global, European and regional aspect of language and literary education. It brings the analysis of both the issue of the world language education and the new challenges in teaching Slovak and Czech language as foreign languages in the context of the Common European Framework of Reference and, particularly, it deals with the issues of acquiring the national language in the national minority-region. Plurilinguism is the actual challenge of the European language policy and it means the right for everyone to develop the communicative skills in the language and language variety of his own according to his own needs. In full compliance with that, the global integrative approach in language education is emphasized.

We are expressing the wish that the monograph ***Innovations in Language and Literary Education*** becomes not only an interesting reading, but also, following up the above quotation, a source of critical-creative progress in the theory and practice of literary-communicative education, resulting in meaningful innovations.

Editors

I. DYNAMIKA V OBSAHU VYUČOVANIA JAZYKA A LITERATÚRY

***DYNAMICS IN CURRICULUM OF LANGUAGE
AND LITERARY EDUCATION***

1. INOVÁCIE V KONCEPCIÁCH VYUČOVANIA JAZYKA A LITERATÚRY

INNOVATIONS IN CONCEPTIONS OF LANGUAGE AND LITERARY EDUCATION

LINGVO-DIDAKTICKÉ VÝCHODISKÁ TVORBY UČEBNÝCH OSNOV ZO SLOVENSKEHO JAZYKA PRE 2. – 4. ROČNÍK ZÁKLADNEJ ŠKOLY

JANA KESSELOVÁ

Anotácia

V príspevku vychádzame zo skúseností získaných z autorstva a experimentálneho overovania učebníc slovenského jazyka, ale i z tvorby návrhu učebných osnov tohto predmetu. V prvej časti príspevku precizujeme princípy komunikačno-poznávacieho modelu vyučovania materinského jazyka, v druhej predkladáme návrh obsahu učiva, ktoré je súčasťou učebných osnov. V porovnaní s predchádzajúcimi učebnými osnovami sú v predložennom návrhu dva typy zmien – kvantitatívne a kvalitatívne. Kvantitatívna zmena spočíva vo vymedzení lingvo-didaktických zásad na stanovenie rozsahu učiva. Ich spoločným menovateľom je upustenie od relatívnej úplnosti poznatkov o jazyku a od voluntarizmu pri konštituovaní obsahu učebných osnov. Kvalitatívnu zmenu predstavuje fakt, že na rozdiel od predchádzajúcich učebných osnov, ktoré v jazykovej zložke vymedzovali iba rozsah poznatkov o jazyku, precizujeme obsah učiva trojrozmerné: poznatky o jazyku – komunikačné činnosti – kľúčové kompetencie.

Kľúčové slová

model vyučovania materinského jazyka, aktuálne, relačné a procedurálne poznatky, komunikačné činnosti, kľúčové kompetencie

Tento príspevok má dva motivačné zdroje. Prvý – vonkajší – spočíva v aktuálnych diskusiách, zameraných na hľadanie zmyslu a novej podoby vyučovania materinského jazyka v súčasnej škole. Druhý – interný – vyviera z viacročnej skúsenosti z tvorby a experimentálneho overovania učebníc a rovnako aj z výskumného záujmu o ontogenézu reči dieťaťa v mladšom školskom veku a komunikačno-poznávacie aspekty školského dialógu. Výsledkom súhry oboch impulzov je návrh učebných osnov, ktorý reprezentuje jeden z potenciálnych aspektov inovácií v obsahu a proce-

se vyučovania materinského jazyka.

Kontext tvorby učebných osnov

Návrh učebných osnov reflektuje súčasný kultúrno-spoločenský, lingvistický i pedagogicko-didaktický kontext, majúci na zreteli:

- fakt, že zmenené charakteristiky komunikačných procesov kladú vyššie požiadavky na **korektnú komunikáciu**¹ i na **komunikačnú kompetenciu** človeka, zahŕňajúcu nielen poznanie jazyka (jazykov), ale aj interakčné zručnosti a poznanie sociálnych a kultúrnych noriem;
- súčasný stav lingvistického poznávania slovenčiny, v ktorom je badateľný posun od systémovo-štruktúrneho chápania jazyka ku komunikačno-pragmatickému a kognitívningvistickému uvažovaniu o jazyku a reči;
- výskum spontánnej komunikácie detí v období mladšieho školského veku;
- výskum školského dialógu a komunikačných činností počas vyučovania slovenského jazyka na 1. stupni základnej školy;
- výsledky slovenských žiakov 4. ročníkov základných škôl v medzinárodných porovnávacích štúdiách PIRLS 2001 a 2006;
- skúsenosti z tvorby, experimentálneho overovania a postupného zavádzania učebníc slovenského jazyka pre 2. až 4. ročník ZŠ do praxe;
- štúdium zahraničných učebných osnov materinského jazyka.

Návrh učebných osnov neznamenaá úplnú negáciu doterajšej vyučovacej tradície. Princípy komunikačno-poznávacieho vyučovania sú totiž v teoretickej podobe známe už dlho. Dôraz na praktické ovládanie jazyka v jeho rozličných funkciách, rozvíjanie jazykovej pohotovosti, tvorba jazykových prejavov adekvátnych svojmu účelu, využitie poznania jazyko-

1 Komunikačný zreteľ znamená orientáciu na komunikačnú kompetenciu človeka, ktorú však nechápeme iba ako rozvíjanie schopnosti funkčne používať jazyk v závislosti od komunikačného zámeru, situácie, adresáta apod. Tento často zvyrazňovaný aspekt totiž vysúva do centra pozornosti len akomodačnú stránku komunikácie, teda prispôbovanie sa hovoriaceho komunikačným okolnostiam. Zdravá komunikácia prinášajúca pocit uspokojenia z komunikačnej sebarealizácie a naplňajúca potrebu byť akceptovaný vyžaduje rovnováhu medzi prispôbovaním sa okoliu a prispôbovaním si okolia, teda aj komunikačného partnera, potrebám vlastného ja (asimilácia). Podľa J. Dolníka (2006, s. 13 – 14) princíp akomodačno-asimilačnej proporcie je v základe **korektnej komunikačnej interakcie**, ktorú pokladáme za zmysel komunikačnej prípravy v škole.

vého systému nielen na jazykové vzdelávanie, ale hlavne na komunikačnú prax s oporou o žiakovo vlastné poznanie materinského jazyka, ktoré škola nesmie negovať, ale má naň nadväzovať, sú také komunikačné a poznávacie axiómy, ktoré by bezpochyby našli miesto i v súčasnej učebnici didaktiky. V skutočnosti vznikli už na sklonku 20. rokov minulého storočia (ako súčasť Téz Pražského lingvistického krúžku; cit. podľa Vachka, 1970). Chceme tým ukázať, že cesta od vymedzenia cieľov vyučovania materinského jazyka k prvým pokusom o učebnice komunikačno-poznávacieho typu trvala na Slovensku viac ako sedem desaťročí, pričom, pravda, existencia nových učebníc ešte neznamená ich bezproblémovú akceptáciu, ani automatickú premenu vyučovania v každodennej školskej realite.

Dva typy zmien v učebných osnovách

Nové učebné osnovy pokladáme za dokument, ktorý čiastkové a rozptýlené úsilie didaktikov, tvorcov učebníc aj učiteľov integruje a systemizuje, prípadne k premene „ducha“ vyučovania inšpiruje. V porovnaní s predchádzajúcimi učebnými osnovami sú v predloženom návrhu dva typy zmien:

1. kvantitatívne;
2. kvalitatívne.

1. Kvantitatívna zmena spočíva **v oslobodení sa od úsilia sprostredkovať žiakom maximum informácií**, v upustení od snahy po relatívnej úplnosti poznatkov o jazyku, po zvládnutí základov jazykovedy už v základnej škole. Poznatky o jazykovom systéme sú, prirodzene, súčasťou obsahu vyučovania aj naďalej, avšak ich rozsah je zredukovaný. Redukcia učiva je motivovaná jednak zníženou časovou dotáciou hodín slovenského jazyka, jednak ich vzťahom k rozvíjaniu niektorej z komunikačných činností. Zredukovanú základnú štruktúru učiva o jazyku predstavujú „tie prvky učiva (vedomosti, intelektuálne i praktické zručnosti, návyky, postoje, schopnosti), ktoré podmieňujú osvojenie si ďalšieho učiva a ktoré si musí povinne osvojiť aspoň na minimálnej úrovni každý žiak“ (Turek, 1996, s. 18). Toto všeobecné vymedzenie základného učiva sa pri redukcii obsahu učiva zo slovenského jazyka v našom návrhu premieta do dvoch kritérií:

1.1 funkčného

Uplatnenie funkčného kritéria v konštituovaní obsahu značí zaradenie takých poznatkov, ktoré sú predpokladom na dosiahnutie:

- **bázovej gramotnosti** (schopnosti čítať a písať),

- **funkčnej gramotnosti** (schopnosti spracúvať textové informácie, a to z lineárnych aj nelineárnych textov²) a
- **komunikačnej kompetencie** (schopnosti vyberať a používať jazykové prostriedky s ohľadom na komunikačný zámer, situáciu, adresáta, komunikačný kanál, ústnu/písomnú formu komunikácie).

1.2 vývinového

Druhým kritériom na výber učiva je **stupeň kognitívneho a rečového vývinu dieťaťa**. Vychádzajúc z teórie J. Piageta (1993, s. 86 – 96), možno povedať, že obdobie 1. stupňa základnej školy je **štádiom konkrétnych operácií**. Piagetovu požiadavku, aby uvažovaniu, premýšľaniu dieťaťa predchádzala konkrétna skúsenosť, fyzická činnosť dieťaťa aplikujeme na výber učiva o jazyku v tom zmysle, že do sústavy poznatkov o jazyku vyberáme len tie jazykové javy, ktoré už sú súčasťou jeho fyzickej činnosti – aktívnej rečovej produkcie. Inými slovami, **v uvažovaní o jazyku by nemali byť tie jazykové prvky, pre ktorých poznávanie dieťa nemá oporu vo vlastnej rečovej skúsenosti, v dosiahnutom stupni rečového vývinu**³.

Na druhej strane, rešpektovanie dosiahnutého stupňa kognitívneho a rečového vývinu neznamena podceňovanie vývinových potencií dieťaťa. Práve naopak, „dobré učenie predbieha vývin“ (Vygotskij, 2004, s. 103). Hlavnou kognitívnou štruktúrou v období mladšieho školského veku je podľa D. Fontanu (1997, s. 69 – 70) grupovanie (schopnosť dieťaťa zoskupovať predmety a udalosti do súborov podľa ich spoločných definíčných znakov) a sériácia (schopnosť dieťaťa radiť, usporadúvať udalosti, predmety podľa istého kritéria). Tieto dve kognitívne štruktúry zabezpečujú, že aj poznávanie vybraných prvkov jazykového systému a vzťahov medzi nimi, spočívajúce na pozorovaní ich spoločných a rozdielnych vlastností, je v mladšom školskom veku vhodné a primerané. Aplikácia tohto psychologického poznatku sa uplatňuje najmä vo výbere a štruktúrovaní učiva z morfológie.

2. Kvalitatívna zmena spočíva v tom, že na rozdiel od predchádzajúcich učebných osnov, ktoré v jazykovej zložke vymedzovali iba rozsah poznatkov o jazyku, precizujeme ciele vyučovania slovenského jazyka

2 Lineárne texty – texty, ktorých jediným výrazivom sú jazykové prostriedky; nelineárne texty – texty, ktoré sú kombináciou jazykových a obrazových prostriedkov (tabuľka, schéma, ilustrácia, graf, diagram, fotografia, karikatúra, mapa, formulár...).

3 Východiskom je výskum spontánnej reči detí mladšieho školského veku (KESSELOVÁ, J., 2001: Lingvistické štúdie o komunikácii detí. Prešov, Náuka. 136 s. – KESSELOVÁ, J., 2003: Morfológia v komunikácii detí. Prešov, Vydavateľstvo Anna Nagypová. 149 s.).

trojrozmerné:

2.1 poznatky o jazyku;

2.2 komunikačné činnosti;

2.3 kľúčové kompetencie.

Upúšťame od termínu sloh/slohová výchova, pretože v našom návrhu majú všetky tematické celky nielen poznávací, ale aj **komunikačný cieľ**. Paralelne so získavaním poznatkov sa rozvíjajú štyri **komunikačné činnosti** a súčasťou kľúčových kompetencií je primárne **komunikačná kompetencia**. Slohová výchova je teda imanentnou súčasťou vyučovania slovenského jazyka ako celku, komunikačné využitie je funkciou vybraných poznatkov o jazyku, a preto nepokladáme za odôvodnené vydielať ju ako samostatnú zložku. Návrh učebných osnov zo slovenského jazyka na 1. stupni je štruktúrovaný takto:

ročník				
Tematický celok	Hláskoslovie a pravopis	Slovná zásoba	Gramatika	<u>Komunikačné činnosti</u>
Poznávací cieľ				
<u>Komunikačný cieľ</u>				
<u>Kľúčové kompetencie</u>				

2.1 poznatky o jazyku

Poznávanie jazyka chápeme **inštrumentálne**, a to v dvojakom zmysle slova: jednak ako prostriedok na rozvíjanie **poznávacích schopností** (pozornosť, pamäť, predstavivosť, myšlienkové operácie, schopnosť riešiť problém samostatne alebo v skupine...), jednak ako prostriedok na rozvíjanie **reči**. Poznávanie jazykového systému má podľa nášho názoru opodstatnenie iba vtedy, ak nie je samoúčelným hromadením faktov o jazyku, ale je prostriedkom **na uvedomené⁴ používanie jazykového systému v reči** a ak toto poznávanie prebieha spôsobom, ktorý vyžaduje **aktuali-**

4 Otázkou, čo nové môže dieťa získať učením sa gramatiky, keď si ju prakticky celú osvojilo už pred vstupom do školy, sa zaoberal aj L. S. Vygotskij. Dieťa síce skloňuje a časuje, ale nevie, čo skloňuje a časuje. Má isté poznatky v oblasti reči, ale **nevie, že si ich osvojilo**. Tieto operácie sú **neuvedomované**. Ovláda ich spontánne, t.j. vtedy, keď ho situácia podnecuje, aby ich prejavilo. Ale úmyselne, vedome a zámerne nedokáže dieťa urobiť to, čo vie urobiť nezámerne. Je teda v používaní svojich poznatkov obmedzené (cit. podľa Průchu, 2004, s. 98 – 99).

záciu myšlienkových operácií s rozličnou – t. j. nielen pamäťovo-reprodukčnou – kognitívnou náročnosťou.

Predpoklad, že poznatky o jazyku samy osebe vedú k rozvíjaniu komunikačnej kompetencie človeka, je nepodložený. Poznatky o jazyku sú síce v komunikačnej kompetencii zahrnuté, ale samotné poznávanie jazyka na rozvíjanie reči dieťaťa nestačí. Preto v našom návrhu majú poznatky o jazyku zrejme komunikačné zacielenie. Poznatok o jazyku sa stáva komunikačne využiteľný až vtedy, keď sa zaradi do komunikačného kontextu s jasnou komunikačnou funkciou. Preto sa **poznávacie ciele prelínajú s cieľmi komunikačnými** (využitie preberaného jazykového javu v potenciálnej komunikačnej situácii).

Pre rozvíjanie funkčnej gramotnosti (schopnosti spracúvať textové informácie, a to z lineárnych aj nelineárnych textov) je dôležité, aby sa vo vyučovaní využívali na jednej strane typy úloh s jedinou správnou odpoveďou (**reprodukčné úlohy** zamerané na vybavenie faktov z pamäti, na nájdenie faktov explicitne uvedených v texte; **aplikačné úlohy**, ktoré vyžadujú použitie vedomosti na riešenie úlohy), ale aj úlohy s viacerými možnými riešeniami (**produktívne úlohy**, v ktorých sa okrem poznatku žiada vlastný uhol pohľadu, originalita myslenia, predstavivosť, vlastná skúsenosť, spojenie aktuálneho poznatku so skôr nadobudnutými vedomosťami; **hodnotiace úlohy** zamerané na vyslovenie vlastného názoru, na prejavenie úsudku, na hodnotenie obsahu textu i výrazových prostriedkov). Zmyslom tohto postupu je, aby sa informácie, ktoré sú pre žiaka nové, usúvzťažnili so skôr osvojenými poznatkami a aby sa súbor poznatkov postupne menil **na poznatkový systém**. Súčasne spôsob, akým sa pracuje s informáciami, má dieťa viesť **do umenia učiť sa**.

2.1.1 Klasifikácia úloh podľa typu myšlienkových operácií⁵ veľmi úzko súvisí so štyrmi úrovňami porozumenia textu rozlišovanými v štúdiách PIRLS (Obrancová a kol., 2004; Ladányiová, 2007):

- a) **schopnosť identifikovať informácie uvedené v texte explicitne;**
- b) **schopnosť dedukovať z textu a vyvodiť informácie**, ktoré v texte nie sú uvedené priamo, ale z neho vyplývajú;
- c) **schopnosť integrovať myšlienky z textu s predchádzajúcimi poznatkami a skúsenosťami** detí (porozumenie „nad rámec“ textu, teda prihliada sa na integračný charakter porozumenia);

5 Táto klasifikácia úloh má oporu v Bloomovej taxonómii poznávacích cieľov. Chceme však pripomenúť, že dostatok inšpirácií ponúka i slovenská didaktická literatúra. Problematikou vzťahu medzi vyučovaním materinského jazyka a rozvíjaním myslenia sa zaoberala V. Betáková (1976).

d) schopnosť hodnotiť text (z hľadiska formy, obsahu, jazykových prostriedkov, útvaru, štýlu atď.).

V komparatívnych štúdiách (op. cit., 2004, 2007) sa v rokoch 2001 a 2006 sledovalo percentuálne zastúpenie žiakov podľa úspešnosti v riešení úloh od najnižšej úrovne porozumenia (od schopnosti vyhľadať informácie priamo uvedené v texte – úroveň 1) po najvyššiu úroveň (schopnosť hodnotiť text – úroveň 4). Keďže Slovensko bolo v medzinárodnom prieskume zastúpené už dvakrát, je zaujímavé výsledky žiakov s odstupom piatich rokov porovnať. Prekvapivé sú však rozdielne údaje, ktoré sa v národných správach z výskumu uvádzajú (porov. Obrancová a kol., 2004, s. 23; Ladányiová, 2007, s. 20). Percento žiakov dosahujúcich jednotlivé úrovne čitateľských zručností v roku 2001, ktoré bolo hlavnou výstupovou jednotkou na porovnávanie výkonov slovenských žiakov s medzinárodným kontextom, sa rôzni:

Tabuľka 1: *Percento žiakov, ktorí dosiahli jednotlivé úrovne čitateľských zručností v roku 2001*

zdroj	úroveň 4	úroveň 3	úroveň 2	úroveň 1
Obrancová a kol., 2004, s. 23	7	23	59	88
Ladányiová, 2007, s. 20	5	34	76	94

Tabuľka 2: *Percento žiakov, ktorí dosiahli jednotlivé úrovne čitateľských zručností v roku 2006*

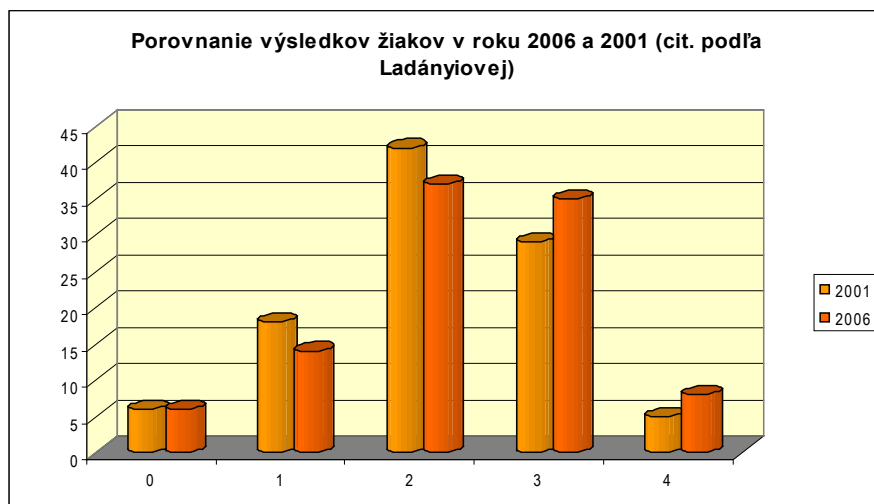
zdroj	úroveň 4	úroveň 3	úroveň 2	úroveň 1
Ladányiová, 2007, s. 20	8	43	80	94

Poznámka: v oboch tabuľkách sa percentuálne zastúpenie žiakov uvádza kumulatívne.

Ak pri porovnaní vychádzame z národnej správy E. Obrancovej a kol. (2004, s. 23), rok 2006 v porovnaní s rokom 2001 vyznieva veľmi priaznivo. Údaje vypovedajú o tom, že počet žiakov v najviac rizikovej skupine (0), ktorá nedosahuje ani najnižšiu úroveň porozumenia textu, klesol o polovicu. Naopak, počet žiakov, ktorí dosahujú vysokú úroveň porozumenia (úroveň 3 – **schopnosť integrovať myšlienky z textu s predchádzajúcimi poznatkami a skúsenosťami**) sa viac ako zdvojnásobil. V priemernej a najvyššej úrovni (v grafe druhá a štvrtá úroveň) dosiahli slovenskí žiaci mierny vzostup.



Ak za východiskové pokladáme údaje, ktoré uvádza E. Ladányiová (2007, s. 20), zisťujeme, že počet detí, ktoré na konci 1. stupňa základnej školy nedosahujú ani najnižšiu úroveň porozumenia textu, ostáva v roku 2006 na rovnakej úrovni ako v roku 2001 (6 %). V oboch sledovaných obdobiach **najpočetnejšiu skupinu predstavujú žiaci dosahujúci priemer-nú úroveň** (2. úroveň: schopnosť dedukovať z textu a vyvodiť informácie, ktoré v texte nie sú uvedené priamo, ale z neho vyplývajú). V roku 2006 sa mierne zvýšil počet detí, schopných riešiť úlohy vyžadujúce vysokú a najvyššiu úroveň porozumenia textu (3. a 4. úroveň).



Ako vidno, rozdielne údaje (oba publikované pod gesciou Štátneho pedagogického ústavu v Bratislave) vedú k diametrálne odlišným interpretáciám zmien v čitateľskej gramotnosti slovenských detí. Tak či onak, z hľadiska celkových výsledkov v teste čítania s porozumením sa v roku 2006 ukázalo, že **slovenskí žiaci sa nezaradili medzi rovesníkov, patriacich k nadpriemeru krajín Európskej únie, ani krajín OECD** (porov. tab. č. 2, cit. podľa Ladányiovej. 2007, s. 16). Za jednu z potenciálnych príčin pokladáme spôsob práce s textom, ktorý indikuje typológia učebnicových inštrukcií a výzev/otázok v školskom dialógu podľa stupňa kognitívnej náročnosti. Ako sme už ukázali skôr (Kesselová, 2005, s. 62 – 72), z analýzy inštrukcií v učebniciach slovenského jazyka pre 3. a 4. ročník základnej školy – používaných v čase medzinárodnej diagnostiky – vyplýva, že:

a) Inštrukcie nižšej kognitívnej úrovne (reprodukcia, aplikácia) sú k inštrukciám vyššej úrovne (produkcia, hodnotenie) približne v pomere $\frac{3}{4} : \frac{1}{4}$. Otázkou, pravda, ostáva, či sa na hodinách s úlohami, vyžadujúcimi vyššie myšlienkové procesy vôbec pracuje, a ak áno, či žiaci skutočne dospejú k odpovediam zodpovedajúcim kognitívnemu stupňu otázky.⁶

b) Najväčšia časť slovenských detí bola úspešná v tých typoch úloh, ktoré majú vo vyučovaní najvýraznejšiu preferenciu. Hoci sa vyučovanie materinského jazyka v teórii charakterizuje ako komunikačné a poznávacie, v praxi má naďalej prevažne charakter reprodukčného vybavovania vedomostí z pamäti, vyhľadávania údajov priamo uvedených v predlohe, prípadne aplikácie pravidiel, ktoré smeruje k jedinej správnej odpovedi.

2.2 komunikačné činnosti

Komunikačný aspekt výučby materinského jazyka je prítomný v nasledujúcich podobách:

- **v zaradení štyroch komunikačných činností**

V návrhu učebných osnov vychádzame z faktu, že vyučovanie slovenského jazyka má žiaka pripraviť na hovorenú i písanú komunikáciu, na

6 Táto otázka je motivovaná tzv. **kognitívnou korešpondenciou otázky s odpoveďou** (Dillon, 1982; cit. podľa Gavoru, 2003, s. 103). Výsledky výskumu zameraného na vzťah medzi otázkou a odpoveďou ukazujú, že asi 60 – 70% otázok zameraných na nižšie kognitívne procesy vyvolalo odpovede na rovnakej úrovni (reprodukcia, jednoduchá aplikácia). Ale náročnejšie otázky (vyžadujúce zdôvodňovanie, vysvetlenie vlastného názoru, hodnotenie) vyvolali odpovede na zodpovedajúcej úrovni len v 45 – 50%. Inak povedané, pri náročnejších otázkach je kognitívny súlad otázky s odpoveďou nižší než v prípade otázok nižšieho typu. To poukazuje na nepriamočiarosť komunikácie a neprediktabilnosť dialógu, pretože otázka istého typu síce vyvoláva vyšší či nižší predpoklad odpovede zhodného kognitívneho typu, ale sama osebe ho nezaručuje.

produkcii textov aj na ich apercepciu (na vnímanie textov s porozumením). V priesečníkoch týchto dichotómií sú štyri komunikačné činnosti.

	apercepcia	produkcia
ústna komunikácia	počúvanie	hovorenie
písaná komunikácia	čítanie	písanie

- **v rešpektovaní znakovkej rôznorodosti komunikácie**

Na rozdiel od predchádzajúcich učebných osnov založených na výhradnom postavení lineárneho textu a na výlučnom postavení jazykových prostriedkov sme do návrhu učebných osnov zaradili i rozvíjanie schopnosti žiakov spracúvať textové informácie, založené na kombinácii lineárnych textov s nelineárnymi typmi komunikátov (obrázky, ilustrácie, tabuľky, grafy, mapy,...). Na dôležitosť tohto cieľa ukazujú i výsledky medzinárodnej štúdie PISA (2006, s. 23), podľa ktorej sú pre slovenských žiakov najviac problematické práve také úlohy, ktorých riešenie vyžaduje porozumenie súvislostí a vyvodzovanie informácií z viacerých častí textov alebo z rozličných typov textov (napr. text a graf). Z opakovanej diagnostiky v štúdiu PIRLS 2005 (Ladányiová, 2007, s. 29) vyplynulo, že až 64 % slovenských žiakov 4. ročníka sa s tabuľkami, diagramami a grafmi nestretlo počas vyučovania vôbec.

- **v didaktickom postupe od textu k textu (= od apercepce k produkcii textu)**

Realizácia učebných osnov predpokladá, že východiskové texty s rozličnou žánrovou a autorskou skladbou (určené na čítanie s porozumením alebo na aktívne počúvanie) sú prirodzeným zdrojom na rozhovor o obsahu textu, ale i na poznávanie jazykového javu v kontexte. Jazykové javy sa teda žiakom nepredkladajú vo „vypreparovaných“, na didaktický účel zvlášť zostavených a navzájom nesúvisiacich výpovediach, ale v prirodzených textoch. Systém úloh s rôznou kognitívnou náročnosťou vytvára príležitosť na to, aby žiaci **objavovali** funkciu výrazových prostriedkov použitých v texte. Každá jazyková téma je uzavretá komunikačnou úlohou, zameranou na využitie aktuálneho poznatku vo vlastnom písanom alebo ústnom prehovore žiaka. Takto sa vyučovanie jazyka dostáva do komunikačného rámca: východiskový text – vlastný text.

2.3 kľúčové kompetencie

Návrh učebných osnov sme pripravovali s predstavou, že konečným cieľom vyučovania materinského jazyka v najnižších ročníkoch základ-

nej školy je prispieť k rozvíjaniu kľúčových kompetencií. Vzhľadom na povahu a charakter predmetu ide najmä o:

- komunikačnú,
- kognitívnu a
- interpersonálnu kompetenciu.

Pri vymedzení kompetencií sme vychádzali jednak zo Štátneho programu výchovy a vzdelávania (2007), jednak z návrhov I. Tureka (2003). Vzhľadom na existenciu bohatej literatúry k téme kľúčové kompetencie nepokladáme za funkčné na tomto mieste problematiku kompetencií ďalej precizovať a konkretizáciu kľúčových kompetencií vo vyučovaní slovenského jazyka uvádzame priamo v návrhu učebných osnov (v prílohe príspevku).

Štúdia vznikla v rámci riešenia projektu KEGA č. 3/3001/05 Komunikačno-interpretčné a kognitívne kompetencie učiteľa a žiaka vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry.

Literatúra

- BETÁKOVÁ, V.: Triedenie jazykových cvičení. 1. vydanie. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1976, s. 23 – 45.
- DOLNÍK, J.: Jazyková komunikácia ako akomodačno-asimilačný proces. In: Komunikace – styl – text. Zborník Filozofickej fakulty Juhočeskej univerzity v Českých Budějoviciach. Ed.: A. Jaklová. České Budějovice 2006, s. 13 – 17.
- FONTANA, D.: Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele. Praha: Portál 1997.
- GAVORA, P.: Modely a úrovně gramotnosti. In: Gavora, P. – Zápotočná, O. a kol.: Gramotnost. Vývin a možnosti jej didaktického usměrňování. Bratislava: Univerzita Komenského 2003, s. 11 – 26.
- KESSELOVÁ, J.: Lingvistické štúdie o komunikácii detí. Prešov: Náuka 2001. 136 s.
- KESSELOVÁ, J.: Morfológia v komunikácii detí. Prešov: Vydavateľstvo Anna Nagyová 2003. 149 s.
- KESSELOVÁ, J.: Porozumenie textu ako znovuoživený lingvo-didaktický problém. In: Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty v Prešove. 11. Ed.: Ľ. Sičáková – Ľ. Liptáková. Prešov: Prešovská univerzita 2005, s. 62 – 72.
- LIPTÁKOVÁ, Ľ.: Integrovaný typ vyučovacej hodiny – nová vyučovacia i didaktická realita. In: Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty v Prešove. 11. Ed.: Ľ. Sičáková – Ľ. Liptáková. Prešov: Prešovská univerzita 2005, s. 100 – 107.

- LADÁNYIOVÁ, E.: Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ. [online] Národná správa zo štúdie PIRLS 2006. Bratislava: Štátny pedagogický ústav 2007. 44 s. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk>.
- OBRANCOVÁ, E. a kol.: Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ. Výsledky medzinárodnej štúdie PIRLS 2001. Bratislava: Štátny pedagogický ústav 2004. 57 s.
- PIAGET, J. – INHELDER, B.: Psychológia dieťaťa. Bratislava: SOFA 1993, s. 68 – 78.
- Štátny program výchovy a vzdelávania. Bratislava: Štátny pedagogický ústav 2007. 29 s.
- ŠEBESTA, K.: Od jazyka ke komunikaci. Praha: Univerzita Karlova – Karolinum 1999. 157 s.
- TUREK, I.: Tvorba a výber učiva. Vzdelávacie štandardy. Banská Bystrica: Metodické centrum 1996. 44 s.
- TUREK, I.: Kľúčové kompetencie. Úvod do problematiky. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum 2003. 32 s.
- VACHEK, J.: U základů pražské jazykovědné školy. Praha: Academia 1970, s. 23 – 56.
- VYGOTSKIJ, L. S.: Psychologie myšlení a řeči. Výbor z díla uspořádal J. Průcha. Praha: Portál 2004. 135 s.

**LA BASE LINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE DE LA CRÉATION
DU PROGRAMME SCOLAIRE DE LA LANGUE SLOVAQUE
À L' ÉCOLE PRIMAIRE**

Résumé

Dans cet article on présente l' enseignement de la langue slovaque comme la langue maternelle, y compris la proposition du programme scolaire dans laquelle il y a deux changements – qualitatifs et quantitatifs. Les changements quantitatifs signifient la réduction du contenu des matières enseignées. Les changements qualitatifs se touchent le mode d' enseignement qui développe des capacités de communications – qu' on peut utiliser dans la communication quotidienne – et en même temps la pensée des élèves, notamment la pensée créatrice, divergente, abstraite. C' est-à-dire non seulement la pensée pour reproduire et mémoriser des faits. On prend la cognition du système de la langue maternelle pour le moyen qui épanouit la promptitude et l' importance de la communication. La cognition du système de la langue ce n' est pas le but final. Comme je suis une des auteurs des livres scolaires et du programme scolaire de la langue slovaque, je présente les principes de la création de ce programme dont le coeur constitue un équilibre entre la communication et la cognition.

D' une part il est nécessaire chez les enfants de développer une attitude reflexive sur la langue, fixer les connaissances pour savoir les mettre en oeuvre („en tâton-

nant“ chercher et choisir les formulations plausibles et les plus convenables pour exprimer son idée ou pour résoudre un problème simple de langue). D’ autre part il est notamment important que les enfants pendant l’ école primaire acquièrent les capacités pour dire, lire, écrire et écouter avec une compréhension. Les résultats d’ élèves slovaques qu’ on a attendus dans une enquête internationale (PIRLS 2006) en comparaison des élèves dans les pays de l’ Union européenne et des pays OECD étaient médiocres. C’ est une des causes qui entraîne les changements dans le système d’ enseignement de la langue.

Les mots clefs

l’ enseignement de la langue slovaque, les changements du programme scolaire, la cognition du système de la langue, les connaissances, les capacités communicatives

Prílohy

2. ročník				
Tematický celok	Hláskoslovie a pravopis	Slovná zásoba	Gramatika	Komunikačné činnosti
Poznávací cieľ	Hláska a písmeno - Rozdelenie hlások: samohlásky – krátke a dlhé; dvojhlásky; samohláska <i>ä</i>; slabikotvorné <i>r/ř – l/ḷ</i>; spoluhlásky – tvrdé a mäkké. <i>i – y</i> ako jedna hláska, ale dve písmená. Písanie <i>i/í</i> po mäkkých a <i>y/ý</i> po tvrdých spoluhláskach v koreni domácich slov. - Písanie spoluhlások <i>d', t', ñ, l'</i> s mäkčenom a bez neho (v domácich slovách pred <i>e, i</i> a dvojhláskami). - Písanie veľkých písmen v menách osôb a v zemepisných názvoch z blízkeho okolia žiakov.	• Delenie slov na slabiky Formou hry so slovom viesť žiakov k pochopeniu, že slovo sa skladá zo slabík a hlások a že je prostriedkom na tvorbu vety.	• Spájanie slov do viet. Formou hier so slovami tvoriť vety z rozsypaných slov, obmieňať poradie slov vo vete, rozširovať a zmenšovať počet slov vo vete, obmieňať tvary slov vo vete, dokončiť začatú vetu podľa svojej predstavy...). • Písanie veľkých písmen na začiatku vety a interpunkčných znamienok na konci vety (bodka, otáznik, výkričník, tri bodky).	• Hovorenie Porozprávať o obrázku, ústne vyjadriť súvislosť medzi ilustráciou a obsahom prečítaného textu. Vyjadriť svoj názor na ilustráciu v knihe. Porozprávať svoj zážitok (v dvojiciach, v skupine, celej triede). Usporiadať obrázky podľa časovej a príčinnej súvislosti a porozprávať príbeh podľa série obrázkov. • Počúvanie S porozumením počúvať inštrukcie učiteľa a vedieť ich sformulovať vlastnými slovami. Počúvať rozprávanie spolužiakov a vedieť sformulovať otázku k jeho obsahu. • Čítanie V prečítanom texte vedieť vyhľadať informáciu, ktorá je v ňom explicitne uvedená. V prečítanom texte vedieť vyhľadať informáciu, ktorá je v ňom uvedená synonymným spôsobom. Po prečítaní časti príbehu sformulovať svoju predstavu o pokračovaní textu. • Písanie Napísať nadpis k obrázku. Napísať nadpis k sérii obrázkov. Napísať krátku reakciu na počutý/prečítaný text.

Komunikačný cieľ	• Precvičovať zrozumiteľnú výslovnosť hlások ako predpoklad efektívnej komunikácie. • Spresňovať výslovnosť hlások. • Spresňovať výslovnosť krátkych a dlhých samohlások (uvedomene používať kvantitu na rozlíšenie významu slov). • Poznať vzťah medzi písaním a výslovnosťou samohlásky <i>ä</i>. • Získať základy fonetického a slabičného pravopisného princípu pri písaní domácich slov. • Použiť vlastné mená v písaní adresy.	• Delenie slov na slabiky využívať pri rozdeľovaní slov na konci riadku (len otvorené slabiky). • Zmenou hlásky/písmena alebo slabiky v slove utvoriť nové slovo a poznať jeho význam. • Pri overovaní pravopisu a poznávaní významu slov používať slovníky a encyklopédie (tlačené aj elektronické).	• V ústnom prejave melódiou zreteľne ohraničiť výpovede. • Pri čítaní a v spontánnom prejave rozlíšiť melódiu oznamovacej, opytovacej, rozkazovacej a želacej vety. • Porovnať podobnosti a rozdiely medzi vetami s rozdielnym počtom slov a s rozdielnym poradím slov. • Vedieť sformulovať otázku k prečítanému/počutému textu. • Vedieť sformulovať oznamovaciu vetu ako reakciu na počutý alebo prečítaný text. • Vedieť sformulovať želanie a vyjadriť svoj pocit. • Pomocou zvolacej vety vyjadriť emócie.	
Kľúčové kompetencie	• Komunikačná Osvojiť si základy princípu zdvorilosti a kooperácie v každodennej komunikácii (pozdrav, oslovenie, vedieť prevziať slovo v dialógu v skupine, predstaviť sa, prosba, poďakovanie, ospravedlnenie; základy neverbálnej komunikácie: nadviazať očný kontakt, vhodný postoj a gestá pri hovorení pred skupinou spolužiakov). • Kognitívna Analyzovať celok na časti a syntetizovať časti do celku (text – veta – slovo – slabika – hláska). Formou hier s hláskami a písmenami, slovami a vetami rozvíjať fluenciu, flexibilitu a originalitu myslenia. Učiť sa vyhľadávať informácie o jazyku v tlačených slovníkoch a encyklopédiách, aj v elektronických zdrojoch. Získať báзовú gramotnosť, rozvíjať základy funkčnej gramotnosti. • Sociálna Rozvíjať schopnosť participovať na spoločnej komunikácii i na spoločnej činnosti.			

3. ročník				
Tematický celok	Hláskoslovie a pravopis	Slovná zásoba	Gramatika	Komunikačné činnosti
Poznávací cieľ	• Abeceda • Obojaké spoluhlásky • Vybrané slová a významovo príbuzné slová¹, ich význam a pravopis. • Písanie a výslovnosť slov, ktorých koncová spoluhláska sa spodobuje, v rozličných tvaroch (pozorovanie rozdielov medzi hláskou a písmenom ako východisko vyučovania spodobovania v 5. ročníku). • Veľké písmená vo vlastných menách (osobné mená, zemepisné názvy z blízkeho okolia a v medzipredmetových vzťahoch s vlastivedou).	• Spisovný jazyk a nárečia. Získať prvotnú predstavu o existencii spisovných a nespisovných slov.	• Prvotné oboznámenie so štyrmi základnými slovnými druhmi. Slovesá vyvodit' z pomenovaní pohybu a bežných činností . Podstatné mená vyvodit' na konkrétnych. Pri vyvedení prídavných mien vychádzať len z akostných. Pri vyvedení prísloviak vychádzať z prísloviak miesta, času alebo spôsobu. • Vety podľa postoja hovoriaceho ku skutočnosti (oznamovacie, opytovacie, rozkazovacie a želacie).	• Hovorenie Porozprávať svoj zážitok s dodržaním časovej a príčinnej súvislosti v skupine spolužiakov i pred triedou (vyvolanie zážitku môže byť podporené fotografiou alebo predmetom, ktorý sa k nemu viaže). Do rozprávania zážitku začleniť pomenovanie času a miesta. V ústnom prejave využiť rozličné slovné druhy, typy viet, verbálne i neverbálne prostriedky. • Počúvanie Po vypočutí textu čítaného učiteľom a vhodného textu z médií ústne sformulovať: – vlastnú reakciu na text – otázku k textu. Postrehnúť vecné chyby a rozpory v obsahu počúvaného textu a vedieť ich opraviť. • Písanie Napísať krátky vymyslený príbeh na pobavenie a pre radosť s určenými jazykovými prostriedkami (napr. s vybranými slovami, s určenými slovnými druhmi).

1 Do súboru vybraných slov budú zaradené komunikačne najfrekvencovanejšie slová podľa frekvenčných charakteristík vybraných slov v *Slovenskom národnom korpusu*.

				• Napísať päť veršik, príp. iný útvar založený na hre s jazykovými prostriedkami. • Zoštylizovať nadpis celého textu, aj „nadpisy“ k odsekom (ako výstižné zhrnutie obsahu jednotlivých častí textu, teda osnovu). • Pri písaní využívať tzv. zhlukovanie (pojmové mapy).
Komunikačný cieľ	• Prakticky využívať poznanie abecedy na prácu so slovníkmi, encyklopédiami a registrom náučných kníh pre deti. Abecedu využívať pri vyhľadávaní informácií. • Rozšíriť aktívnu slovnú zásobu žiakov o vybrané slová, poznávať frazémy s vybranými slovami, vedieť ich použiť vo vhodnej situácii. Vybrané slová vedieť používať nielen v izolovaných slovách, vetách, v pravopisných cvičeniach, nácvichných a kontrolných diktátoch, ale aj vo vlastných textoch a pri písaní poznámok v iných predmetoch.	• Pracovať s tlačnými aj elektronickými slovníkmi, vedieť vyhľadávať význam slov v slovníku. Podporovať záujem o poznanie nových slov a ich presné používanie. • V späťosti s učivom z morfológie rozvíjať schopnosť detí vyberať vhodné slová podľa komunikačných okolností. V simulovaných komunikačných situáciách odlišť slová vhodné do súkromnej a do verejnej komunikácie, spisovné slová od nespisovných slov.	• Rozširovať aktívnu lexiku dieťaťa o podstatné a prídavné mená, slovesá a príslovky z tých významových skupín, ktoré dieťa mladšieho školského veku nemá v aktívnej lexike². • Slová, ktoré už sú súčasťou aktívnej lexiky žiaka, používať v nových spojeniach, aj ustálených a expresívnych (frazémy). • Rozširovaním slovnej zásoby viesť žiakov k variabilite, k presnosti a jednoznačnosti pri vyjadrovaní.	• Čítanie (a hovorenie – písanie) V prečítanom umeleckom a náučnom texte vedieť: – vyhľadať informáciu, ktorá je v ňom explicitne uvedená, – vyhľadať informáciu, ktorá sa v ňom priamo nenachádza, ale z neho vyplýva (jednoduché vyvodenie záveru) – nájsť súvislosti medzi informáciou z prečítaného textu (umeleckého a náučného) a informáciami, ktoré žiaci získali v iných predmetoch alebo vlastnou skúsenosťou (žiak si konštruuje význam nad rámec čítaného textu) Využiť zvukové prostriedky reči v dialogizovanom (rolovom) čítaní.

Komunikačný cieľ		• Slová so širokým rozsahom a chudobným obsahom, časté v reči detí mladšieho školského veku, nahrádzať významovo presnejšími slovami (bez používania termínu synonymá). • Formou hry so slovami tvoriť slová s opačným významom. Pracovať s textami, ktoré sú založené na slovných hračkách, homonymii, polysémii, antonymii. Nevyvodzovať príslušné termíny, ale vzbudiť záujem o slová, o reč a komunikáciu.	• Vedieť sformulovať odkaz, otázku k čítanému alebo počutému textu, prosbu a výzvu, želanie. V simulovanej komunikačnej situácii zistiť, že opytovacia veta je nielen prostriedkom na získanie informácií, ale aj na vyjadrenie zdvorilej prosby. Opytovaciu vetu použiť ako prostriedok na získavanie a overovanie informácií. • Pri čítaní a v hovorení odlišiť melódiu dopĺňajúcej a zisťovacej otázky. Pomocou zvukových prostriedkov reči (melódia, dôraz, pauza...) odlišiť rozličné komunikačné funkcie a expresívne varianty oznamovacej vety: konštatovanie, dôrazné oznámenie, prekvapenie, údiv, (ne)spokojnosť, úľava....	
-------------------------	--	---	--	--

- 2 Výsledky výskumu dosiahnutého stupňa rečového vývinu detí mladšieho školského veku z hľadiska osvojovania slovných druhov predstavila J. Kesselová v monografii Morfológia v komunikácii detí (Prešov, Vydavateľstvo Anna Nagyová 2003. 149s.)

Kľúčové kompetencie	Komunikačná: Prostredníctvom vyučovania tematických celkov a komunikačných činností sa žiak učí korektne komunikovať (počúvať iných, prispôbiť sa komunikačným okolnostiam, ale aj vyjadrovať vlastný postoj, názor, pocit, želanie. Vyučovanie slovenského jazyka prebieha tak, aby sa spontánne jazykové vedomie dieťaťa postupne modifikovalo na poučené a kultivované. Kognitívna Pri poznávaní jazyka rozvíjať logicko-myšlienkové operácie, podporujúce prechod od štádia konkrétnych operácií k abstraktnému mysleniu. Formou hier s hláskami a písmenami, slovami a vetami rozvíjať fluenciu, flexibilitu a originalitu myslenia. Učiť sa vyhľadávať informácie o jazyku v tlačенých slovníkoch, encyklopédiách a v elektronických zdrojoch. Prostredníctvom aktivít, ktoré slúžia na spracúvanie informácií, sa žiak učí učiť sa. Prostredníctvom rozvíjania schopnosti pýtať sa, formulovať otázky k obsahu textu podporiť zvedavosť žiakov, vytvoriť predstavu o tom, že so získanými vedomosťami sa vynárajú aj ďalšie otázky a proces učenia a poznávania je celoživotnou zmenou. Sociálna: Prostredníctvom komunikačných aktivít rozvíjať schopnosť žiaka participovať na spoločnej komunikácii i na tímovej práci. Rozvíjať schopnosť akceptovať názor iných, ale súčasne sa aj kultúrne (neagresívne) sebaaprezentovať.
----------------------------	--

4. ročník				
Tematický celok	Hláskoslovie a pravopis	Slovná zásoba	Gramatika	Komunikačné činnosti
Poznávací cieľ	• Vybrané slová Získať pravopisné návyky v písaní už prebraných vybraných slov a pravopisné vedomosti a zručnosti pri písaní ďalších vybraných slov a významovo príbuzných slov¹. Poznať význam vybraných slov. • Pozorovať rozdiely medzi výslovnosťou a pravopisom slov so spodobovaním spoluhlások na morfematickom šviku (vo vnútri slova)². • Veľké písmená vo vlastných menách (rozšírenie vlastných mien o ďalšie zemepisné názvy, mená príslušníkov národov, sviatkov, nebeských telies, a to a v medzipredmetových vzťahoch s prírodovedou a vlastivedou).	• Tvorenie slov Odvodzovanie slovies predponami, pravopis a výslovnosť predponových odvodenín.	• Slovné druhy Rozšírenie poznatkov o základných slovných druhoch Rod, číslo a pád podstatných mien. Triediť a zoskupovať podstatné mená podľa rodu a zakončenia (podľa pádovej prípony a spoluhlásky pred ňou) ako príprava na vyvedenie systému vzorov vo vyššom ročníku. Zhoda podstatných a prídavných mien v rode, čísle a páde. Osoba, číslo a čas slovies. Prvotné oboznámenie s nadstavbovými a gramatickými slovnými druhmi: Zámena vyvodit' na základe osobných a ukazovacích zámen, ktoré sú v texte len v základnom tvare (v nominatíve). Číslovky vyvodit' pomocou základných čísloviek. Predložky vyvodit' na materiáli prvotných predložiek s priestorovým významom (<i>na, do, v, s/so, z/zo</i>). Pravopis a výslovnosť predložiek <i>s/so z/zo</i>.	Hovorenie Povedať svoj názor na riešenie konfliktu v reálnej a vymyslenej situácii. V komunikačných aktivitách využívať niektorú zo stratégií použiteľných na riešenie konfliktu („učiť sa hádať“). V ústnom prejave využívať verbálne i neverbálne prostriedky. Počúvanie Po vypočutí textu čítaného učiteľom/textu z médií písomne zaznamenať: – svoju reakciu na text, – kľúčové fakty, – údaje, ktoré učiteľ vopred určí. Postrehnúť vecné chyby v počúvanom texte a vedieť ich opraviť. Písanie Využiť <i>pojmové mapovanie</i> na: – zachytenie vlastných vedomostí pred čítaním náučného textu

1 Do súboru vybraných slov budú zaradené komunikačne najfrekvencovanejšie slová podľa frekvenčných charakteristík vybraných slov v *Slovenskom národnom korpuse*.

2 Systém znělých a neznělých spoluhlások žiaci poznávajú v 5. ročníku.

			Pravopis a výslovnosť predložiek <i>s/so</i> a <i>k/ku</i> v spojení s osobnými zámenami. Spojky vyvodit' z najfrekventovnejších spojok aktívnej lexiky detí: <i>a, ale, že, keď</i>. Častice vyvodit' na materiáli výrazov súhlasu, nesúhlasu, pochybnosti, istoty (<i>áno/hej, nie, asi, možno, naozaj, určite</i>). Citoslovčia vyvodit' na materiáli zvukomalebných citosloviec. Upevniť poznatky o vete z predchádzajúcich ročníkov. Sloveso ako východiskový slovný druh pri tvorbe viet.	– zachytenie kľúčových údajov z písaného textu (ako forma poznámok). Doplňat' chýbajúce slová v texte podľa zmyslu a významu (<i>close test</i>). Na základe prečítaného textu zaznamenať spoločné a rozdielne vlastnosti vecí, osôb a pod. (<i>Vennov diagram</i>). Čítanie V prečítanom umeleckom a náučnom texte vedieť: – vyhľadať informáciu, ktorá je v ňom explicitne uvedená; – vyhľadať informáciu, ktorá sa v ňom priamo nenachádza, ale z neho vyplýva (jednoduché vyvodenie záveru z lineárneho textu, ale aj z kombinácie lineárneho a nelineárneho textu, napr. z tabuľky, grafu, ilustrácie apod.); – nachádzať súvislosti medzi informáciou z textu (umeleckého a náučného) a informáciami získanými i v iných predmetoch alebo vlastnou skúsenosťou (žiaci si konštruujú význam nad rámec čítaného textu);
Komunikačný cieľ	• Vybrané slová Rozšíriť aktívnu slovnú zásobu žiakov o vybrané slová, poznávať frazémy s vybranými slovami, vedieť ich použiť vo vhodnej situácii. Vybrané slová vedieť používať nielen v izolovaných slovách, vetách, v pravopisných cvičeniach a diktátoch, ale hlavne vo vlastných textoch a pri písaní poznámok v iných predmetoch.	• Hrou so slovami a pomocou textov s predponovými odvodeninami sa žiaci učia poznávať významové rozdiely slov a uvedomene používať predponové odvodeniny vo vlastných textoch.	• V komunikačných aktivitách rozširovať aktívnu lexiku dieťaťa o slovné druhy z tých významových skupín, ktoré dieťa mladšieho školského veku nemá v aktívnej lexike³. • Slová, ktoré už sú súčasťou aktívnej lexiky žiaka, používať v nových spojeniach, aj ustálených a expresívnych (frazémach).	

3 Výsledky výskumu dosiahnutého stupňa rečového vývinu detí mladšieho školského veku z hľadiska osvojovania slovných druhov predstavila J. Kesselová v monografii *Morfológia v komunikácii detí* (Prešov, Vydavateľstvo Anna Nagyová 2003. 149s.)

		• Vo vyučovaní slovnej zásoby využívať zvláštnosti detských okazionalizmov⁴ na podporenie záujmu o jazyk a reč. • V spätosti s učivom z morfológie spresňovať pomenúvanie činností využívaním predponových slovies.	• Rozširovaním slovnej zásoby viesť žiakov k spresňovaniu pri pomenúvaní vecí, ich vlastností, dejov, okolností, vzťahov, postojov, pocitov a podobne. • V simulovanej komunikačnej situácii vyberať vhodné typy viet podľa postoja ku skutočnosti na dosiahnutie komunikačného zámeru. Tvorit' vety tak, aby boli čo najadekvátnejšie zamýšľanému komunikačnému zámeru.	
--	--	---	---	--

4 Okazionalizmy, vrátane detských, preskúmala Ľ. Liptáková (*Okazionalizmy v hovorenej slovenčine*. Prešov: Náuka 2000. 145 s.)

Kľúčové kompetencie	Komunikačná: Rozširovanie slovnej zásoby je prostriedkom na presnejšie vyjadrovanie myšlienok. Prostredníctvom aktivít týkajúcich sa poznatkov o jazyku i pomocou komunikačných činností rozvíjať verbálnu inteligenciu žiaka. Kognitívna Žiaci sa učia robiť poznámky z počutého a čítaného textu a podľa poznámok zreprodukovať text (učia sa učiť z vlastných poznámok). Pomocou aktivít patriacich do okruhu komunikačných činností si žiaci prehľbujú schopnosť spracovávať, štruktúrovať, chápať a zapamätávať informácie. Pri poznávaní systému slovných druhov využívať schopnosť detí zoskupovať a zorad'ovať veci a javy podľa špecifických vlastností. Rozvíjať logicko-myšlienkové operácie, podporujúce prechod od štádia konkrétnych operácií k abstraktnému mysleniu. Formou „slovotvorných hier“ rozvíjať fluenciu, flexibilitu a originalitu myslenia. Sociálna: Prostredníctvom komunikačných aktivít zameraných na počúvanie a riešenie konfliktov sa žiaci učia vnímať svet aj i z iného než len zo svojho hľadiska a súčasne vyjadrovať svoje pocity a vlastné návrhy na riešenie. Učia sa konštruktívne zvládať spory a konflikty.
----------------------------	--

SLOVENČINA V KONTEXTE NOVÝCH VÝZEV

MILAN LIGOŠ

Anotácia

Príspevok mieri do oblasti jazykového vzdelávania v SR a EÚ. Autor si všíma najmä slovenčinu ako materinský (vyučovací) a cudzí jazyk v kontexte transformácie Slovenska a spoločných referenčných rámcov pre jazyky v EÚ. Najskôr čitateľovi predstavuje slovenčinu ako vyučovací jazyk v najnovších pedagogických i štátnych programových dokumentoch (projekty a školský zákon), potom prechádza k vyučovaniu materinských (vyučovacích) a cudzích jazykov v európskom medzinárodnom priestore. Na tomto podloží napokon v centre autorovej pozornosti sú aktuálne výzvy pre slovenčinu ako vyučovací a cudzí jazyk na Slovensku i v zahraničí. Závery smerujú k novej transformácii predmetu slovenský jazyk a literatúra v rámci vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácie podľa nového štátneho i školského vzdelávacieho programu.

Kľúčové slová

slovenčina, materinský jazyk, vyučovací jazyk, cudzí jazyk, kurikulum, referenčný rámec, úroveň, kompetencia, dokument, školský zákon, transformácia

Zásadná kvalitatívna transformácia našej spoločnosti v ostatnom období začala v r. 1989 a pokračuje najmä vstupom SR do EÚ od r. 2004. V kontexte podstatných zmien vo všetkých sférach života a v podmienkach pokračujúcej integrácie Slovenska do európskeho spoločenstva, prirodzene, zaznamenávame aj nové výzvy a požiadavky pre slovenčinu ako materinský (vyučovací, štátny) a cudzí jazyk. Súčasná spisovná slovenčina sa vyznačuje nezvyčajnou dynamikou a diferenciáciou svojho vývinu nielen z hľadiska vnútorných jazykových zákonitostí a činiteľov, ale najmä v interjazykových, mimojazykových a interkultúrnych reláciách, čo sa odráža v oblasti novej orientácie jazykovedného bádania, poznačenej pragmatickým a interdisciplinárnym prístupom, taktiež v úrovni jazykovej kultúry a kultúry vyjadrovania používateľov slovenčiny.

Vo svojom príspevku máme v úmysle predložiť niekoľko poznámok a faktov, ktoré sa vzťahujú na nové výzvy súčasnej slovenčiny ako materinského a cudzieho jazyka vo výchovno-vzdelávacom procese v intencionálnom inštitucionálnom pôsobení. Ide vlastne o dve základné oblasti či dimenzie a tendencie vyučovania slovenčiny v aktuálnom i perspektívnom zmysle, t. j. **slovenčina ako MJ a slovenčina ako CJ**. Svoje myšlienky alebo reflexie vidím jednak na podloží pracovných aktivít v oblasti di-

daktiky materinského jazyka a učiteľskej praxe s vedecko-pedagogickým prepojením, jednak na báze štúdia i reflexie základných dokumentov jazykového vzdelávania na Slovensku aj v EÚ, ktoré boli vydané ostatných rokoch, resp. v ostatných dvoch desaťročiach. Na uvedenú problematiku sa pozrieme v tejto postupnosti tematických okruhov ako oporných bodov:

1. Slovenčina ako materinský a vyučovací jazyk v SR.
2. Materinské jazyky ako vyučovacie jazyky v EÚ (RRVJ).
3. Nový školský zákon z r. 2008 a vyučovanie slovenského jazyka v SR.
4. Vyučovanie cudzích jazykov v EÚ (SERR).
5. Vyučovanie cudzích jazykov a slovenčiny ako cudzieho jazyka v SR.
6. Nové výstupy v projektoch o slovenčine ako cudzom jazyku v intenciách SERR – Slovenčina v komunikácii a kultúrnom kontexte pre cudzincov.
7. Záver a perspektívy.

1. Slovenčina ako materinský a vyučovací jazyk v SR

Slovenčina je pre väčšinu obyvateľov SR materinským, národným a vyučovacím jazykom, pre všetkých občanov SR štátnym jazykom. Podľa *Učebných osnov Slovenský jazyk a literatúra pre 5. – 9. ročník základnej školy* a učebných osnov pre slovenský jazyk a literatúru na iných stupňoch a druhoch škôl v SR s platnosťou od r. 1997¹ „kvalitné poznanie a praktické ovládanie zákonitostí slovenského jazyka podmieňuje pohotovú, funkčne primeranú a kultivovanú komunikáciu jeho nositeľov“, pričom „kultivované ovládanie slovenčiny zabezpečuje občanom tejto republiky nielen úspešné zvládnutie školského vzdelávania, ale následne aj ich plnohodnotné uplatnenie v pracovnom zaradení.“ Novšie sa vo vyučovaní materinského jazyka vychádza zo základných funkcií jazyka v živote človeka a spoločnosti, zdôrazňuje sa jazyková a literárna kultúra ako súčasť celkovej kultúry osobnosti človeka i spoločnosti, vzťah jazykového, literárneho vedomia a jazykovej, komunikačnej či literárno-estetickej kompetencie v materinskom jazyku a literatúre či kultúre. V *Návrhu kurikulárnej transformácie predmetu slovenský jazyk a literatúra*² sa: „Jazyk vníma ako potenciálny zdroj osobného a kultúrneho obohatenia človeka. Dobré zvládnutie jazykového učiva a najmä komunikačných kompetencií

1 Bratislava: MŠ SR, 1997, s. 3.

2 Bratislava: ŠPÚ, 2007, s. 49, 50.

považujeme za východisko kvalitnejších výsledkov celého školského systému a následnej schopnosti žiakov uplatniť sa na trhu práce a v súkromnom živote“, pričom: „Komunikačná gramotnosť sa má však cieľavedome budovať a rozvíjať vo všetkých vyučovacích predmetoch s ohľadom na ich špecifické potreby.“ V literárnej výchove je príznačná „preferencia estetického poznávania a prežívania skutočnosti a snaha odstrániť z literárnej výchovy jej za mnoho desaťročí upevnenú orientáciu na pojmové a faktografické vyučovanie a jednoznačné uprednostňovanie vecného chápania umeleckých artefaktov.“ V rámci konštruktivistického a vývinového prístupu k učeniu žiak sa stáva učiacim sa subjektom a v predmete SJL smeruje najmä k vedomostiam, zručnostiam, schopnostiam a návykom rôznej úrovne, teda k rôznej úrovni kompetencií elementárnej a funkčnej gramotnosti, k jazykovej, komunikačnej, čitateľskej, literárno-kultúrnej a socio-kultúrnej kompetencii v kontexte celkového rozvoja osobnosti i spoločnosti.

Aj v našom učebnom predmete badať, že Delorsove štyri základné piliere vzdelávania v EÚ (1996) – *učiť sa žiť, učiť sa učiť, učiť sa spolupracovať a učiť sa konať* – sa špecifickým spôsobom premietajú do novej koncepcie vyučovania slovenčiny. Prejavuje sa to najmä v novom postavení (statuse) učebného predmetu, v novom hľadaní jeho cieľov, obsahu, realizácii obsahu vo vyučovaní a pri hodnotení výstupov. V uvedených reláciách v ostatnom období na Slovensku vznikajú pre učebný predmet SJL pedagogické dokumenty zásadného reformného charakteru. Okrem rámcových učebných osnov pre všetky stupne a druhy škôl s platnosťou od 1. septembra 1997 a následne i niektorých novokoncipovaných učebníc SJ a LV doteraz postupne boli spracované obsahové a výkonové štandardy, nová maturita a postupne prechádzame na dve základné formy evaluácie – interné (školské) a externé hodnotenie výstupov (9. ročník monitor a maturitný test). Na základe grantového projektu KEGA č. 3/122203 s názvom *Východiská, ciele a koncepcia kurikulárnej prestavby predmetu slovenský jazyk a literatúra na ZŠ a SŠ*, riešeného v r. 2004 – 2007, ŠPÚ v Bratislave vydal komplexný dokument *Návrh kurikulárnej transformácie predmetu slovenský jazyk a literatúra* so vzdelávacími štandardmi pre 1., 2. stupeň základnej školy a pre gymnáziá.³

Dôležité je, že podľa nového chápania učebného predmetu východiskovým pedagogickým dokumentom sa stáva vzdelávací štandard, z ktorého sa potom odvíjajú učebné osnovy, učebné plány, kritériá a metódy hodnotenia, učebnice, príručky, štandardné testy, plánovanie, modelo-

3 Tamtiež.

vanie vyučovania, výchovno-vzdelávací proces, jeho hodnotenie a pod. Vzdelávací štandard stanovuje základné učivo a základné cieľové požiadavky na výstupy na jednotlivých stupňoch vzdelávania, učebné osnovy rámcovo vymedzujú novú koncepciu a približujú procesúlnu stránku vzdelávania a výchovy, pričom okrem štandardného učiva ponúkajú aj doplnujúce, rozširujúce, rozvíjajúce, podporné či príležitostné učivo. Ako si ďalej ukážeme, zásadnú zmenu vidíme aj v tom, že školy na Slovensku začínajú pracovať podľa dvojstupňového modelu riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu v učebnom predmete SJL, v ktorom rozlišujeme národný a štátny vzdelávací program na jednej strane a školský, resp. miestny vzdelávací program na strane druhej. Národný program výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 – 20 rokov predstavuje najmä známy projekt *Milénium*, štátny a školský vzdelávací program je tvorený v intenciách nového školského zákona o výchove a vzdelávania z tohto roka (schválený v máji 2008 v parlamente, NR SR).

Túto časť nám prichodí ukončiť s tým, že v SR sa slovenčina ako vyučovací materinský jazyk nachádza vo fáze kvalitatívnej transformácie z hľadiska koncepcie, filozofie učebného predmetu, cieľových požiadaviek, učebného obsahu i procesúlny stránky, k čomu smerujú aj novo koncipované pedagogické dokumenty. Zo strany štátu a centrálnych štátnych orgánov už boli vykonané základné kroky v intenciách tejto prestavby (uvedený 5. školský zákon, štátny vzdelávací program a výstupy z viacerých projektov KEGA, nové učebnice), ktoré tvoria strategické východisko na tvorbu školského vzdelávacieho programu v učebnom predmete SJL na všetkých stupňoch a typoch škôl v komplexnom zmysle.

2. Materinské jazyky ako vyučovacie jazyky v EÚ (RRVJ)

V rámci blízkych, resp. susedných krajín i v rámci EÚ pozorujeme už dlhšie obdobie zaujímavý fenomén, ktorý môže poslúžiť na posilnenie pozitívnych tendencií vo vyučovaní materinských jazykov. Vieme, že EÚ je značne diferencované multikultúrne a multijazykové medzinárodné spoločenstvo, pričom v ostatnom období vyšlo viacero dokumentov RE, EP a EK k zachovaniu, ba priamo k podpore a rozvíjaniu tohto bohatstva.

V našom pohľade ide najmä o to, že všetky vyučovacie a materinské jazyky majú spoločné problémy, znaky a špecifiká v značnej časti didaktiky (teórie) alebo pedagogickej praxe. Navyše, ešte viac spoločných problémov majú napr. ako celok – slovanské, germánske alebo románske jazyky, čo môžeme potvrdiť napr. aj z dejín vyučovania slovenského a českého spisovného jazyka. My sme si tento fakt intenzívnejšie uvedomili nielen v rámci česko-slovenského kontextu, ale i neskôr, pri prvých vycesto-

vaniach na univerzity v Nemecku. V podstate na tomto podloží sme po novom videli teóriu a prax vyučovania slovenského jazyka a literatúry. Ukazuje sa, že v rámci EÚ sa tento rozmer začína viac dostávať do popredia po vydaní dokumentu RE *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky* (SERR)⁴ v r. 2001 a ďalšími následnými kľúčovými európskymi dokumentmi v oblasti jazykovej politiky a vzdelávania. Tento dokument sa stal hlavným indikátorom projektu EK *Európsky indikátor jazykových kompetencií*, taktiež ako nástroj implementácie SERR bolo v ostatnom období vytvorené *Európske jazykové portfólio* (EJP), ktoré pozostáva z *jazykového pasu*, *jazykového životopisu* a *zbierky prác a dokladov* majiteľa EJP.

Dôležité je, že v SERR sa pracuje s jazykovými kompetenciami ako indikátorom a kritériom pre hodnotenie znalosti jazyka, pričom sa počíta so šiestimi úrovňami kompetencií pre jednotlivé jazykové zručnosti (od A 1 – používateľ základného jazyka, až po C 2 – skúseného používateľa). V rámci uvedeného dokumentu sa pôvodne predpokladalo, že vyššie úrovne jazykových zručností a kompetencií budú platiť aj pre vyučovacie, teda materinské jazyky. Lenže, ako sa neskôr v ďalších rokoch jednoznačne potvrdilo, nemožno stotožňovať ciele alebo obsah či proces vzdelávania v materinskom a cudzom jazyku, neprekrývajú sa totiž ani v istých úrovniach ovládania jazyka a komunikácie, lebo ide o celkom iné parametre a prieniky najmä s osobnosťou človeka. Potvrdili sa teda, podobne ako v iných národných a štátnych jazykoch, špecifiká vyučovania slovenčiny ako materinského a cudzieho jazyka. A práve v tejto súvislosti ide o problém spracovania nového referenčného rámca EÚ pre vyučovacie jazyky (RRVJ). Základnou myšlienkou je fakt, že všetky materinské jazyky ako vyučovacie jazyky majú spoločné ciele, úlohy, funkcie a výstupy vo vzdelávaní a rozvoji osobnosti človeka i spoločnosti. Ako sa konštatuje v záverečnej správe k projektu KEGA č. 3/2245/04 *Štandardizácia úrovni ovládania slovenského jazyka*⁵, na základe prieskumu, vykonaného v r. 2005 v členských krajinách EÚ vo vyučovaní materinských jazykov, taktiež seminárov i konferencií v Štrasburgu a v Krakove v r. 2005 – 2006, sa začalo spoločné úsilie na podporu rozvoja jazykových kompetencií v oblasti vyučovacích jazykov a stanovenie novej jazykovej politiky v oblasti vyučovacích jazykov v krajinách EÚ.

4 *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, 2001.

5 Zodp. riešiteľ: E. Nemcová, Bratislava: KEGA, MŠ SR, 2008. Dostupné na: www.minedu.sk

Vo vyučovaní materinských jazykov sa zdôraznil fakt, že ich ovládanie umožňuje prístup k vzdelaniu a poznávaniu, k demokratizácii spoločenského života a aktívnej účasti na ňom. Preto treba zabezpečiť čo najvyššiu kvalitu jazykového vzdelávania, preto aj konferencia v Štrasburgu bola zameraná na témy: **jazyk ako samostatný vyučovací predmet v systéme výchovy a vzdelávania, jazyk ako prostriedok na získanie vedomostí a zručností v iných predmetoch**. V súlade s týmito tendenciami bol teda na Slovensku úspešne obhájený spomínaný projekt *Štandardizácia úrovni ovládania slovenského jazyka*, ktorý sme v r. 2008 odporúčali vydať ako účelovú publikáciu pre učiteľov SJL. Predpokladáme, že tento materiál bude vhodným východiskom na prestavbu nášho učebného predmetu SJL v intenciách tvorby štátneho a školského vzdelávacieho programu v perspektívnom zmysle. V materiáli je zachytených a charakterizovaných 6 úrovní ovládania slovenčiny (A 1, A 2, B 1, B 2, C 1, C 2) v týchto základných komunikačných zručnostiach: *počúvanie, čítanie, písanie, hovorenie a dialóg*, a to v oblasti kompetencií: *lexikálnej, morfolologickej, syntaktickej, ortoepickej, ortografickej a štylistickej*. Prirodzene, iný je problém literatúry a literárnej výchovy, ktorý je zaradený do oblasti *umenia a kultúry* najmä s kompetenciami: *čitateľská, recepčná, interpretačná, literárno-kultúrna a tvorivo-estetická*.

V tejto časti nášho vystúpenia sme chceli poukázať na smerovanie slovenčiny ako vyučovacieho jazyka k vypracovaniu nového dokumentu RE EÚ *Spoločný európsky referenčný rámec pre vyučovacie jazyky* (RRVJ). Ako vidieť, v uvedenej oblasti sa SR aktívne zapája a participuje pri naplňaní tohto zámeru. Navyše, na Slovensku už v predstihu máme pripravený východiskový dokument na charakteristiku štandardizácie úrovni ovládania slovenského jazyka v intenciách zjednocovania požiadaviek na vyučovanie materinských jazykov v Európe.

3. Nový školský zákon z r. 2008 a vyučovanie slovenčiny v SR

V zmysle *Programového vyhlásenia vlády SR* z r. 2006 bol vypracovaný a v máji tohto roka (2008) NR SR schválený zákon o výchove a vzdelávaní ako základ novej školskej reformy (5. školský zákon). Tento nový školský zákon má ambíciu nadviazať nielen na prijaté nové koncepcie a dokumenty na Slovensku v ostatných rokoch (najmä na *Milénium* ako národný program výchovy a vzdelávania na najbližších 15 – 20 rokov v SR), ale i na medzinárodné normy, dokumenty a klasifikácie vzdelávania (EÚ, OECD, UNESCO) so zámerom participovať na spoločnom medzinárodnom vzdelávacom priestore v súlade so zásadou zvyšovania kvality výchovy a vzdelávania. Zákon predpokladá pružnosť a dynamiku nového systému vzdelávania v SR, taktiež tvorbu novo koncipovaných kurikulárnych do-

kumentov. V intenciách *Odporúčaní EP a RE o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie*⁶ človeka v 21. stor. do jednotlivých programov výchovy a vzdelávania (štátny a školský) sa prierezovo dostávajú základné tematické oblasti vzdelávania, medzi ktorými sa k učebnému predmetu slovenský jazyk a literatúra úzko vzťahuje vzdelávacia oblasť – **jazyk a komunikácia**, sčasti i **umenie a kultúra**. Jazyk a komunikácia smerujú ku kľúčovým kompetenciám: **komunikácia v materinskom jazyku a komunikácia v cudzích jazykoch**; literárna výchova najmä ku kompetencii: **kultúrne povedomie a vyjadrovanie**.

Ukazuje sa teda, že nový školský zákon vytvára komplexný legislatívny rámec na realizáciu veľkej školskej reformy vo všetkých oblastiach vzdelávania a výchovy v reláciách prepojenia na európsky spoločný medzinárodný priestor. Pre učebný predmet slovenský jazyk a literatúra sa týmto otvárajú nové možnosti na jeho kvalitatívnu transformáciu a orientáciu. Zásadná zmena spočíva najmä v jeho pevnom mieste v rámci štátneho a školského vzdelávacieho programu, taktiež v novom poňatí jeho cieľov a funkcií v rámci spomenutých vzdelávacích oblastí – jazyk a komunikácia, umenie a kultúra, smerujúcich ku kľúčovým kompetenciám človeka v modernej spoločnosti.

Na základe nového školského zákona a na podloží už vypracovaných nových kurikulárnych dokumentov pre vyučovanie slovenského jazyka a literatúry nás v najbližšom prechodnom trojročnom období, t. j. v r. 2008 – 2010 čaká uplatnenie a ďalšia konkretizácia tejto reformy jednak z hľadiska didaktiky materinského jazyka (teórie), jednak v reálnej školskej pedagogickej praxi. Myslíme tým najmä na zásadnú či kvalitatívnu vnútornú reformu školy a školského vzdelávacieho prostredia, na profiláciu školy i miesto jednotlivých učebných predmetov v školských vzdelávacích programoch v intenciách profilu absolventov jednotlivých stupňov a typov škôl. Znamená to nielen tvorbu nového programu a nových učebných textov pre adeptov učiteľstva na vysokých školách i učiteľov v ďalšom vzdelávaní, ale aj prípravu a vydanie novo koncipovaných, overených alternatívnych učebníc, príručiek a iných rôznych didaktických prostriedkov (programov, materiálov, nosičov, textov, pomôcok, testov, ponúk nových, najmä participačných, interakčných metód, postupov, modelov a pod.).

4. Vyučovanie cudzích jazykov v Európe (SERR)

Osobitným problémom je učenie sa a vyučovanie cudzích jazykov na Slovensku i v Európe. Ako sme už vyššie naznačili, aj slovenčina a jej osvojovanie sa čoraz výraznejšie dostáva do dvoch základných aplikačných oblastí vo vzdelávacej činnosti, a to: jednak ako vyučovací, jednak ako cudzí jazyk. Pozrime sa na tento rozmer v kontexte európskeho spoločného vzdelávacieho priestoru.

Ako sme už vyššie spomenuli, v rámci EÚ nová koncepcia vzdelávania v cudzích jazykoch v ostatnom období vychádza zo základného dokumentu *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky* (SERR, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Cambridge, 2001), ktorý bol vytvorený na pôde Rady Európy.⁷ Prichodí nám tu pripomenúť, že hoci na Slovensku už máme niektoré výstupy projektov pre slovenčinu ako CJ v intenciách SERR, predsa zatiaľ, žiaľ, pre slovenský jazyk neexistuje oficiálny dokument, schválený RE, ktorý by vymedzoval jeho jednotlivé referenčné úrovne a kompetencie ako cudzieho jazyka. Stalo sa to najmä tým, že SR sa vlastne nezapojila do aktivít pri klasifikácii úrovni ovládania slovenského jazyka ako CJ, napr. ako v susednej ČR, kde s podporou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy vznikli popisy úrovní A1 – B2 v súlade so SERR a boli schválené RE.

Dôležité je, že dokument SERR vytvára rámec pre tvorbu edukačných politík v oblasti cudzích jazykov a smeruje najmä do oblasti rozvoja komunikačných a kognitívnych kompetencií žiaka, pričom stanovuje všeobecný stupeň dosiahnutia jednotlivých presne stanovených kompetencií a spôsobilostí, ktoré môže učiaci sa pri presne stanovených podmienkach dosiahnuť. Kľúčovými pojmami SERR sú najmä kompetencie, komunikačné úrovne a zručnosti, spôsobilosti a funkcie, pričom sa dbá aj na rozvoj interkultúrnych zručností. Základnými kompetenciami v oblasti jazykovej prípravy sú: porozumenie pri počúvaní a čítaní, hovorenie pri ústnej interakcii (dialógu) a samostatnom ústnom prejave, napokon písanie, teda v podstate ide o tieto komunikačné kompetencie, resp. zručnosti: **počúvať, čítať s porozumením, hovoriť, viesť dialóg a písať**. Dokument definuje jednotlivé komunikačné úrovne na tri základné, a to: základná úroveň A nazvaná Používateľ základov jazyka, mierne pokročilá úroveň B nazvaná ako Samostatný používateľ a pokročilá úroveň C nazvaná Skúsenejší používateľ. Každá z týchto základných úrovní sa ďalej člení na dve, napr. A1 (fáza objavovania, oboznamovanie sa s jazykom) a úroveň

7 Slovenský preklad – FRANKO, Š.: *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Učenie sa, vyučovanie, hodnotenie*. Bratislava: ŠPÚ, 2006.

A2 (počiatočná fáza využívania základných komunikačných nástrojov), podobne aj B1 a B2, C1 a C2. Vzhľadom na to, že SERR podporuje aj jemnejšie členenie jednotlivých úrovní, tak sa napr. riešiteľský kolektív v ČR rozhodol ešte i pre ďalšie členenie úrovní na medziúrovne: A1: A1.1 a A1.2; A2: A2.1, A2.2; B1: B1.1 a B1.2, B2: B2.1 a B2.2. **Rozhodujúcim kritériom pri transformácii vyučovania a učenia sa cudzích jazykov je dosahovanie istých úrovní jazykových, komunikačných a interkulturných kompetencií žiaka.** Ako si ďalej ukážeme (pozri v časti ad 6), na Slovensku v oblasti slovenčiny ako CJ v intenciách SERR existujú iba niektoré výstupy z konkrétnych projektov, resp. ešte prebiehajúcich projektov. Teraz sa pozrieme na problém vyučovania cudzích jazykov na slovenských základných a stredných školách.

5. Vyučovanie cudzích jazykov a slovenčina ako cudzí jazyk v SR

V súlade so SERR a ostatnými kľúčovými európskymi a národnými dokumentmi v oblasti jazykovej politiky bol na Slovensku v r. 2004 – 2007 riešený projekt KEGA č. 3/1014/03 *Návrh koncepcie jazykovej politiky pre výučbu cudzích jazykov v základných školách a stredných školách* a ESF *Prehľad efektívnosti vyučovania cudzích jazykov po vstupe do Európskej únie*.

Na základe úspešného obhájenia výstupu z tohto projektu bol vypracovaný východiskový materiál pre šesť cudzích jazykov, ktoré sa najčastejšie vyučujú na Slovensku. Má názov *Koncepcia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách*⁸ a v súčasnosti prebieha jeho implementácia do edukačného systému SR. Ide o zjednocovanie koncepcie pedagogickej dokumentácie jednotlivých cudzích jazykov: AJ, NJ, FJ, SJ, TJ a RJ od začiatočného vyučovania až po úroveň maturitnej skúšky, pričom kľúčovým východiskovým dokumentom je SERR. Podľa spracovanej *Koncepcie vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách*⁹ nová pedagogická dokumentácia zabezpečuje „požiadavku EÚ, ktorou je znalosť dvoch cudzích jazykov na komunikačne dostatočnej úrovni po ukončení stredoškolského vzdelania, kontinuitu vo vzdelávaní cudzích jazykov pri prechode zo základnej na strednú školu, odstránenie strát vo vyučovaní cudzích jazykov, akceptovateľné zmeny v učebných plánoch základných a stredných škôl.“ Naša nová maturitná skúška v spomenutých cudzích jazykoch, t. j. jej cieľové požiadavky a úroveň dosiahnutých zručností, spôsobilostí a kompetencií, má dosahovať v súlade so SERR úrovne B1 a B2. Kompletne učebné osnovy pre všetkých šesť CJ sú už

8 Bratislava: MŠ SR. ŠPÚ, 2007.

9 Tamtiež, s. 45.

skompletizované a uverejnené na webovej stránke ŠPÚ Bratislava od apríla 2008.

Prakticky to znamená, že aj pre slovenčinu ako CJ, či už na Slovensku alebo v zahraničí, kde sú záujemci o toto štúdium, platia jednotlivé komunikačné úrovne zručností a kompetencií citovanej *Koncepcie* v súlade so SERR. Ako vidieť, slovenčina ako CJ sa zaraďuje k ostatným národným jazykom, ktoré sú v EÚ ponúkané ako cudzie jazyky v intenciách zámerov spoločného európskeho medzinárodného vzdelávacieho priestoru. Týmto spôsobom vstup Slovenska do EÚ okrem iných oblastí znamená aj integráciu a demokratizáciu jazykového vzdelávania či jazykovej politiky v uvedených dvoch základných oblastiach – slovenčina ako materinský, resp. vyučovací a cudzí jazyk.

6. Nové výstupy v projektoch o slovenčine ako cudzom jazyku v intenciách SERR – *Slovenčina v komunikácii a kultúrnom kontexte pre cudzincov*

Vyššie sme spomenuli, že na Slovensku sa riešili i riešia niektoré výskumné projekty, ktoré sú zamerané na slovenčinu ako na cudzí jazyk v súlade s referenčnými úrovňami SERR.

Primárne sa na túto oblasť činnosti už celé desaťročia orientujú najmä univerzitné pracoviská v Bratislave, Banskej Bystrici a Košiciach. V minulosti to boli ako cieľové skupiny väčšinou zahraničnú študenti, ktorí mali záujem študovať na vysokých školách na Slovensku. Do 90. rokov títo študenti, hlavne ako štipendisti vlády, absolvovali denný kurz ako jazykovú prípravu pred nástupom na slovenské vysoké školy najmä v Ústave jazykovej a odbornej prípravy UK v Senci, Herľanoch, taktiež priamo v Bratislave, Košiciach alebo v Banskej Bystrici. ÚJOP UK tohto roku už má 48-ročnú tradíciu a centrum Studia Academica Slovaca UK organizuje už 43 rokov letnú školu SAS pre rôznych záujemcov zo sveta o slovenčinu a slovenskú kultúru. Dá sa teda povedať, že je na čom stavať a na čo nadväzovať, lebo, podobne, ako napr. v ČR, aj u nás máme istú tradíciu s vyučovaním slovenčiny ako cudzieho jazyka. **V súčasnom období ide len o to, aby učebnice a príručky sledovali referenčné rámce ovládania jazyka v súlade so spomenutým dokumentom SERR.** V tejto súvislosti ďalej si vyzdvihneme aspoň tri projekty, ktoré majú tieto ciele a ambície. O jednom z nich budú na tejto konferencii podrobnejšie informovať riešitelia z UMB v Banskej Bystrici.

Na prvom mieste je to e-learningový kurz pre cudzincov s názvom *Vzdelávací program slovenčina ako cudzí jazyk*, ktorý realizuje Studia Academica Slovaca FF UK, ved. projektu doc. J. Pekarovičová v r. 2004

– 2009. „Kurz je pripravovaný pre všetky jazykové stupne v súlade so Spoločným európskym referenčným rámcom pre jazyky CEF a podporovaný Ministerstvom školstva.“¹⁰ Všetky učebné materiály z tohto kurzu pre úroveň A1 už boli uverejnené na uvedenej webovej stránke kurzu a v týchto mesiacoch pribudli do zoznamu ďalšie dve učebnice základnej úrovne pre slovenčinu ako CJ. Jednu z nich, učebnicu a cvičebnicu s názvom *Hovorme spolu po slovensky* vydal ÚJKOP UK. Knihu a cvičebnicu sprevádzajú aj tri CD, na ktorých záujemca o slovenčinu nájde nahrávky fonetických cvičení, texty piesní a dialógy.¹¹ Učebné texty reflektujú súčasnú spoločenskú realitu v ukážkach známych osobností a v slovenských reáliách. Okrem tejto publikácie centrum SAS ponúka svoju novú učebnicu slovenčiny pre začiatočníkov s názvom *Krížom-krážom*.¹² Kolektív šiestich autoriek v tomto diele vyšiel o. i. zo skúseností s výučbou slovenčiny cez internet v rámci e-learningu, ktorý sme vyššie spomenuli ako kurz na webovej stránke www.e-slovak.sk. Súčasťou tejto novej publikácie sú aj dve CD s dialógmi a fonetickým nácvikom.

Medzi ďalšie univerzity na Slovensku, ktoré sa zaoberajú vzdelávaním slovenčiny ako CJ v súlade so SERR, je najmä Technická univerzita Košice. Jej Katedra jazykov rieši v tomto smere viaceré projekty, napr.: *Slovenčina a čeština pre začiatočníkov* (tu boli zatiaľ vypracované referenčné rámce slovenčiny ako CJ pre úrovne A1 a A2); *Projekt EURO-IntegrELP* v rámci projektu Socrates, Lingua s názvom *Rovnaké šance v európskej integrácii prostredníctvom používania Európskeho jazykového portfólia*. Ide o veľmi ambiciózný projekt viacerých krajín Európy (DE, GR, AT, EE, LT, PL, RO, SK), medzi ktorým je aj Slovensko, a mieri k vypracovaniu spoločného európskeho dokumentu – EJP, ktorý sme už spomenuli vyššie v našom texte. V súčasnosti je už hotový EJP pre žiakov 2. stupňa ZŠ. Cieľom projektu je o. i. „motivovať jednotlivcov, aby zobrali zodpovednosť za svoj jazykový rast do svojich rúk, aby dokázali sami seba ohodnotiť v jazykovom vývoji, aby dokázali efektívne ovládať samovyhodnocovacie zručnosti pre podporu ďalšieho rastu v jazykovom vývoji učiaceho sa v národných povolaniach vyžadujúcich cudzí jazyk, zabezpečenie informácií o možných prostriedkoch a metódach, výmena informácií a diseminácia informácií v Európskom jazykovom portfóliu medzi tými, ktorí rozhodujú o jazykovej politike v štáte, napomôcť problematike štandardizácie vyhodnocovania úrovne cudzojazyčných kompetencií v rámci Spoločného európskeho rámca jednotlivých úrovní.“¹³

10 Dostupné na: www.e-slovak.sk

11 ZEBEGNEYOVÁ, A. a kol., Bratislava. UJOP UK, 2008.

12 Kol., Bratislava: SAS UK, 2008.

13 Dostupné na: <http://web.tuke.sk/kj/EuroIntegrELP.htm>

V rámci projektu Socrates, koordinátor projektu Kalábrijská univerzita, Taliansko, rieši KJ TU Košice aj projekt CMC – *Komunikácia vo viacjazyčných kontextoch*.¹⁴ Okrem Talianska a Slovenska sú tu zapojení aj partneri zo Španielska, Holandska, Portugalska a Veľkej Británie. Tento projekt je špecifický v tom, že sa zameriava na študentov univerzít a sleduje najmä problematiku výmenných študijných programov pre študentov univerzít. Podľa materiálov ciele projektu sú tieto:¹⁵

- „umožniť univerzitným študentom: zlepšiť si svoje jazykové znalosti pred nástupom na výmenný program, - zdokonaľiť si základné akademické zručnosti tak, aby sa študenti mohli zúčastňovať štúdií na vysokých školách v zahraničí, - oboznámiť sa s kultúrnymi rozdielmi v krajine, kde budú študovať.“

Projekt bol riešený v r. 2004 – 2007 a podľa riešiteľov učebné materiály sú spracované v cieľových jazykoch: taliančina, španielčina, holandčina, slovenčina, portugalčina a angličtina. Kurz pozostáva z dvoch základných modulov. Modul 1 má tieto tematické celky: - stretnutie na univerzite, akademické zručnosti, študijné odbory on-line a životopis. Modul 2 obsahuje celky: - prezentácia, akademický seminár, život mimo univerzity a pracovné ponuky on-line.

Ako vidieť, nové učebné materiály spomenutých kurzov sa orientujú jednak na bežnú začiatočnú komunikáciu v slovenčine ako CJ, jednak špecificky pre cieľovú skupinu univerzitných študentov, ktorí by potenciálne mali záujem o výmenný študijný pobyt na niektorej univerzite na Slovensku. Tematické celky a oblasti sú zväčša založené na zvládnutí vybratých životných komunikačných situácií, pričom sa dbá na fonetickú a pravopisnú stránku a osvojenie si nevyhnutného penza slovnej zásoby a slovenskej gramatiky. Prirodzene, nová koncepcia sa zakladá na súčasnej spoločenskej a kultúrnej realite Slovenska s interkultúrnymi prienikmi. Podčiarkujeme a pripomínáme, že všetky uvedené materiály kurzov slovenčiny sú spracované v intenciách SERR.

Na tomto mieste nám prichodí aspoň v stručnosti uviesť tretí projekt č. 3/5054/07 s názvom *Slovenčina v komunikácii a kultúrnom kontexte pre cudzincov*, ktorý v rámci programu KEGA rieši v r. 2007 – 2009 UMB B. Bystrica v spolupráci s KU Ružomberok a PU Prešov. I tu ide o napĺňanie a uplatňovanie zámerov SERR pre slovenčinu ako CJ na referenčnej úrovni A1 a A2. Predpokladáme, že o projekte budú na tejto konferencii podrobnejšie referovať riešitelia z UMB B. Bystrica, preto v rámci nášho vystúpenia spomenieme aspoň základnú charakteristiku, resp. niektoré aktuálne poznámky a zámery vzhľadom na tému nášho príspevku.

14 Dostupné na web. stránke projektu: www.cmcproject.it

15 Dostupné na: <http://web.tuke.sk/kj/CMC.htm>

V anotácii podkladov sa o. i. píše: „Projekt je zameraný na vytvorenie koncepcie vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka so zreteľom na tzv. referenčné úrovne. Základnými výstupmi projektu je učebný materiál, ktorý bude oporou pre študenta i učiteľa a ktorý bude pozostávať z učebnice, pracovného zošita, CD nosičov so zvukovými záznamami a metodickej príručky pre učiteľa.“ Na podloží preštudovanej literatúry a nových pedagogických dokumentov v rámci SR a EÚ riešiteľský tím sa v súčasnosti zameriava na výber tematických oblastí a tém v intenciách danej cieľovej skupiny, t. j. najmä pre študentov (adolescentov) na SŠ a v prvých semestroch na vysokých školách, ktorí majú iný materinský jazyk ako slovenčinu a prejavili záujem o slovenský jazyk a kultúru Slovenska. Ukazuje sa, že aktuálne tematické oblasti by mohli byť: *prvé kontakty a stretnutia, škola - univerzita, rodina a okolie, dom a byt, návšteva u známych, u lekára, cestovanie a doprava, nákupy, kultúrne podujatia, v reštaurácii, realie a kultúra Slovenska*. Prirodzene, s uvedenými tematickými okruhmi a témami (lekciami) sa viažu východiskové texty a vybrané základné životné situácie, ktoré by adepti mali zvládnuť v slovenskom jazyku, ak si osvoja aspoň isté minimálne či štandardné penzum: ortoepie a pravopisu, slovnej zásoby, gramatiky, a to s prepojením na základné komunikačné zručnosti: počúvanie a čítanie s porozumením, písanie a ústna komunikácia v širšom zmysle (dialóg, konverzácia, monológ a pod.). Pripomíname, že systematizácia v gramatike sa začne až na úrovni A2.

V tomto období sa pri riešení projektu ukazuje ako veľmi dôležitá úloha porovnať novo koncipované učebné texty a materiály pre materinské jazyky ako cudzie jazyky, ktoré vychádzajú v ostatnom období pre adeptov štúdia cudzieho jazyka – začiatocníka na úrovni A1, A1 s vekovým rozptylom približne 16 – 25 rokov v slovenčine, češtine, prípadne v iných susedných, kontaktných či príbuzných jazykoch, ďalej pre angličtinu, nemčinu, francúzštinu alebo španielčinu ako cudzí jazyk na spomínanej úrovni SERR, a to na pozadí zámerov i riešenia tohto projektu. Takisto nám prichodí zdôrazniť problém súvzťažnosti naznačených, resp. uvedených základných parametrov kurzu, t. j. organické a funkčné prepojenie: tematických okruhov/celkov a tém s výslovnosťou, pravopisom, slovnou zásobou, gramatikou a základnými komunikačnými zručnosťami: počúvaním a čítaním s porozumením, konverzáciou, písaním a hovorením. Jednotlivé lekcie budú založené na vybraných živých komunikačných situáciách a textoch, v ktorých autori anticipujú hľadanie i osvojenie si jazykových, parajazykových i mimojazykových prostriedkov v intenciách zvládnutia daných úrovní jazykových, sociálno-komunikačných a kultúrnych kompetencií či spôsobilostí, postojov a návykov. Výstup z uvedeného projektu bude takto alternatívnym príspevkom v oblasti slovenčiny ako cudzieho jazyka pre osobitne zacielenú skupinu frekventantov, ktorí

majú záujem osvojiť si nielen základy slovenčiny, ale aj o komunikáciu v tomto jazyku orientovanú na bežné komunikačné situácie a základné kultúrne hodnoty či špecifiká Slovenska.

7. Záver a perspektívy

Celkove nám vychádza, že slovenčina ako materinský a cudzí jazyk sa v súčasnosti vyznačuje značnou dynamikou, determinovanou jazykovými i mimojazykovými vplyvmi, organicky a prirodzene prepojenou s transformáciou spoločnosti v SR a medzinárodným priestorom najmä v rámci EÚ. Dá sa preto hovoriť o historicky relevantnom medzníku vo vývine slovenského jazyka v pozitívnom a perspektívnom zmysle. I keď slovenčina patrí k tzv. menším jazykom a je do značnej miery otvorená interjazykovým vplyvom nielen kontaktných či susedných jazykov (najmä češtiny), ale i tzv. veľkým alebo svetovým jazykom a internacionalizmom (angličtine, nemčine, francúzštine, europeizmom, slovám grécko-latinského pôvodu a pod.), predsa nové podmienky demokratizácie a kvalitatívnej prestavby, transformácie i profilácie celej spoločnosti znamenajú pre slovenčinu nové výzvy smerom k jej vyššej kultúre, kultivácii a diferenciácii výrazových prostriedkov.

Uvedená tendencia prispieva k tomu, aby slovenčina a slovenská kultúra originálnym spôsobom obohatila spoločný európsky priestor. Preto nás teší, že v súčasnosti máme na Slovensku k dispozícii nielen nový školský zákon (v r. 2008), ale prinajmenšom evidujeme aj z neho vychádzajúce zásadné celospoločenské reformné úsilie smerujúce k novej koncepcii vyučovania slovenčiny ako materinského a cudzieho jazyka v aproximácii, komplementárnosti a v intenciách spoločného európskeho vzdelávacieho priestoru. Je prirodzené, že do tohto priestoru patrí i jazykové vzdelávanie pre materinské, resp. vyučovacie a cudzie jazyky. Ako sme v našom príspevku poukázali, slovenčina sa už zaradila do tohto spoločného úsilia s očakávaním, že naplní uvedené nové výzvy, potreby i požiadavky. Vyjadrujeme presvedčenie, že v naznačenom kontexte a v priblížených tendenciách obstoí medzi ostatnými európskymi jazykmi a že bude o slovenčinu a našu kultúru záujem na Slovensku i v zahraničí, čím sa, prirodzene, prehĺbi aj posilní naše národné i európske povedomie, taktiež naša národná i kultúrna identita a originalita.

Literatúra

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge, 2001.

Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1, A1, B2. Dostupné na:

<http://www.msmt.cz>

<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-rame-pro-jazyky>
<http://www.minedu.sk>
<http://www.statpedu.sk>

Kol. autorov: *Návrh kurikulumárnej transformácie predmetu slovenský jazyk a literatúra*. Bratislava: ŠPÚ, 2007 ISBN 978-80-89225-29-3

Kol.: *Krížom-krážom*. Bratislava: SAS UK, 2008.

Kol. autorov: *Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk*. 2001

Kol.: *Vzdelávací program slovenčina ako cudzí jazyk*. Dostupné na:

<http://www.e-slovak.sk>

Rovnaké šance v európskej integrácii prostredníctvom používania Európskeho jazykového portfólia. Dostupné na:

<http://web.tuke.sk/kj/EuroIntegrELP.htm>

Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Učenie sa, vyučovanie, hodnotenie. Preklad Š. Franko. Bratislava: ŠPÚ, 2006. Dostupné na:

<http://www.statpedu.sk>

Učebné osnovy. Slovenský jazyk a literatúra pre 5. – 9. ročník základnej školy. Bratislava: MŠ SR, 1997.

ZEBEGNEYOVÁ, A. a kol.: *Hovorme spolu po slovensky*. Bratislava. UJOP UK, 2008.

SLOVAK LANGUAGE AND LITERATURE IN THE CONTEXT OF NEW CHALLENGES

Summary

The article is considered to be part of the language education in Slovakia and the EU. The author observes the Slovak language in the context of mother educational language and foreign language in the context of transformation of Slovakia and mutual referential frame for languages in the EU. Firstly, Slovak language is presented as an educational language in the newest pedagogical and state programmes and documents /eg. projects and the School law/ Later, the author moves to the education of mother tongue and foreign languages in the context of international space. There are actual challenges for the Slovak language as an educational and mother language in Slovakia and abroad being presented on this basis in the author's attention. The conclusion is directed towards new transformation of the subject-Slovak language and literature, in the educational level-language and communication-according to the new state and school educational programme.

Keywords

Slovak language, mother tongue, educational language, foreign language, curriculum, referential frame, level, competention, document, school law, transformation

2. NADOBÚDANIE RANEJ A ELEMENTÁRNEJ GRAMOTNOSTI A INOVÁCIE

THE AQUISITION OF EARLY AND ELEMENTARY LITERACY AND INNOVATIONS

PRZYGOTOWANIE DO NAUKI PISANIA I CZYTANIA Z WYKORZYSTANIEM WYBRANYCH CZASOPISM DLA DZIECI

ALINA BUDNIAK

Streszczenie

Rynek wydawniczy czasopism dla dzieci jest bardzo bogaty w ofertę i różnorodny. Dzieci, rodzice i nauczyciele mogą wybierać wśród wielu tytułów o bardzo urozmaiconej zawartości. W referacie zostaną omówione i porównane możliwości wykorzystania wybranych czasopism dla dzieci w wieku przedszkolnym w przygotowaniu do nauki czytania i pisania. Przedstawione zostaną rodzaje ćwiczeń, ich układ, sposób prezentacji, zgodność z programem wychowania w przedszkolu, a także ocena możliwości zastosowania ćwiczeń w stymulowaniu umiejętności grafomotorycznych dzieci i analizy i syntezy w zrozkowej i słuchowej.

Słowa kluczowe

czasopismo, przygotowanie, wychowanie przedszkolne, nauka czytania i pisania

Wprowadzenie

Media towarzyszą dzieciom od najwcześniejszych lat życia, a ich „materiałem” jest język (E. Rostańska, 2004, s. 260). „Współczesny młody człowiek w coraz młodszy wiek jest poddawany oddziaływaniu multimedialnemu. Tradycyjne formy wychowania oraz oddziaływania są zastępowane przez obraz i dźwięk docierający ze srebrnego ekranu, przez kolorowe czasopisma. Telewizja, kasety wideo, gry komputerowe wyparły czytanie bajek, książek dla dzieci oraz tradycyjne gry i zabawy. Media i środki techniczne coraz częściej zastępują drugiego człowieka jako partnera dialogu, komunikowania się i wzajemnej interakcji” (L. Strumska-Białko, N. Pęcherzewska-Kaczmarek, 1997). Czasopisma dla dzieci należą do tych środków przekazu, które – w odróżnieniu od ra-

dia czy telewizji – wymagają zaangażowania odbiorcy, podjęcia różnorodnych działań w trakcie korzystania z nich. „Czasopisma dla dzieci w wieku przedszkolnym przekazują informacje inaczej niż tak popularne obecnie media, jak: telewizja, radio czy komputer. Dzięki swojej specyfice oddziałują na przedszkolaka w sposób szerszy, różniąc się od wymienionych poprzednio zakresem zaangażowania intelektualnego i sposobem kontaktu na drodze nadawca – odbiorca” (M. Bugara, 2001). Periodyki mogą spełniać funkcje: informacyjną, opiniotwórczą, edukacyjną czy rozrywkową (M. Braun-Gałkowska, 2003); tematyka niniejszego opracowania będzie dotyczyła wybranych kwestii związanych z wypełnianiem przez wybrane czasopisma dla dzieci funkcji edukacyjnej.

Podstawy programowe wychowania przedszkolnego w zakresie nauki czytania i pisania

Wychowanie w przedszkolu, które obejmuje wspomaganie rozwoju i wczesną edukację dzieci do momentu rozpoczęcia nauki w szkole, akcentuje ukierunkowanie rozwoju dziecka zgodnie z jego wrodzonym potencjałem i możliwościami rozwojowymi w relacjach ze środowiskiem społeczno-kulturowym i przyrodniczym. Wśród szczegółowych zadań przedszkola wymienia się: wspieranie samodzielnych działań dziecka, tworzenie sytuacji doskonalących pamięć, zdolność kojarzenia, umiejętność skupienia uwagi na rzeczach i osobach, wzbudzanie zainteresowań obrazem (ilustracją) i tekstem, tworzenie warunków nabywania i rozwijania umiejętności czytania i pisanie, w tym czytania i pisanie liczb (MEN, 2007).

Początkowa nauka czytania obejmuje odczytywanie przez dzieci wyrazów, równoważników zdań, krótkich zdań i tekstów zawsze w powiązaniu z odpowiednią ilustracją (A. Klim-Klimaszewska, 2005, s. 106), a proces początkowej nauki czytania sprowadza się do dwóch etapów: wyrabiania gotowości do czytania i wprowadzenia elementarnej nauki czytania (M. Kwiatowska, Z. Topińska (red.), 1978, s. 475). Obok ćwiczeń analizy i syntezy dźwiękowej wyrazów, wyodrębniania głosek, łączenia ich w logiczną całość, ćwiczona jest analiza i synteza słuchowo-wzrokowa (A. Klim-Klimaszewska, 2005, s. 106-110). Przygotowanie do nauki pisanie, jako umiejętności wtórnej wobec czytania, koncentruje się na rozwijaniu sprawności psychomotorycznych – dobrej orientacji w przestrzeni, rozpoznawania i odtwarzania kierunków, położenia, proporcji wymiarów odwzorowywanych form graficznych oraz pamięci ruchowej, czyli umiejętności przetwarzania obrazu graficznego na obraz ruchu (A. Klim-Klimaszewska, 2005, s. 110). Kolejną grupę umiejętności stanowią

zręczność, sprawność, koordynacja wzrokowo-słuchowa i słuchowo-ruchowa, doskonalone poprzez wszelkie zadania manualne, gry i zabawy (graficzne, ruchowe, konstrukcyjne, plastyczne itp.), majstrowanie, zadania techniczne z wykorzystaniem różnych materiałów usprawniające ręce dziecka (por. M. Dunin-Wąsowicz (red.), 1980, s. 228-282).

Zalecenia metodyczne uwzględniane w materiałach dla nauczycieli dokładnie charakteryzują rodzaje i kolejność wykonywanych z dziećmi ćwiczeń przygotowujących do czytania i pisanie (np. A. Klim-Klimaszewska, 2005, s. 106-111).

Doskonaląc umiejętność czytania, szczególnie ważne jest, by zwracać uwagę na:

- Poprawność wymowy
- Umiejętność skupienia uwagi i zapamiętywania
- Wrażliwość słuchu fizycznego, muzycznego i językowego
- Zdolność myślenia i zapamiętywania
- Spostrzegawczość wzrokową
- Umiejętność porównywania, kojarzenia, zapamiętywania, porządkowania bodźców słuchowych i wzrokowych oraz kojarzenia z nimi umownych znaczeń (por. M. Mnich, 2007, s. 251)
- Budzenie zainteresowań czytelniczych oraz utrzymywanie stałego kontaktu z książką (A. Łada-Grodzicka i in., 2000, s.107).

Zadania ogólne w zakresie wprowadzania umiejętności czytania zostały podzielone na cztery poziomy zależne od wieku dzieci przedszkolnych: poziom I opiera się głównie na umiejętności słownego komunikowania się z otoczeniem, słuchaniu i rozumieniu prawidłowej mowy, doskonaleniu spostrzegawczości wzrokowej przez zwracanie uwagi na kształt, barwę i dominujące cechy przedmiotów z otoczenia; poziom II obejmuje zagadki słuchowe polegające na odróżnianiu wymowy prawidłowej od nieprawidłowej, w dalszym ciągu doskonalony jest także słuch fonematyczny w oparciu o głoski opozycyjne oraz przez różnego rodzaju zabawy i zagadki słuchowe; poziom III prócz ćwiczeń usprawniających i doskonalących słuch fonematyczny, uwzględnia zadania polegające na: wyodrębnieniu w krótkich zdaniach wyrazów i przeliczaniu ich, dzieleniu prostych wyrazów na sylaby, które połączone jest ze stukaniem lub klaskaniem, tworzeniu zestawów, grup wyrazów rozpoczynających się taką samą głoską; syntezie słuchowej krótkich wyrazów, słuchowym wyodrębnianiu samogłosek na początku wyrazu i spółgłosek na końcu, dobieraniu obrazków rozpoczynających się tą samą literą, pierwsze próby globalnego czytania wyrazów, połączonych z

obrazkiem lub przedmiotem. Poziom IV – obok zadań utrwalających i rozwijających wcześniej opanowane umiejętności – obejmuje: rozumienie symboli graficznych i znaków informacyjnych, rozumienie pojęć przestrzennych, wielkościowych i kierunkowych, tworzenie własnych symboli umownych i przestrzeganie ustaleń z nimi związanych, kończenia rozpoczętego przez nauczyciela zdania, doskonalenie umiejętności dokonywania analizy i syntezy słuchowej w obrębie zdań, wyrazów, sylab i głosek, określanie miejsca głoski w nagłosie, wygłosie i śródgłosie, poznanie 23 liter drukowanych małych i wielkich, odczytywanie złożonych z nich wyrazów i prostych zdań i tekstów spełniających warunek zgodności graficzno – fonetycznej.

W dalszej części, pojawiają się zagadnienia związane z utrwalaniem znajomości liter: odczytywanie rebusów literowo- i sylabowo-obrazkowych, wstawianie liter w wyrazach z lukami, tworzenie sylab, wyrazów, zdań i tekstów z alfabetu ruchomego, tworzenie z liter „podpisów” i tytułów do obrazków, czytanie wyrazów, zdań i tekstów ze zrozumieniem ich treści (A. Łada-Grodzicka i in., 2000, s.1097).

W zakresie przygotowaniu do pisania programy proponują rozwijanie prawności manualnej i ruchowej, orientacji przestrzennej, koordynacji wzrokowo – ruchowej, lateralizacji, spostrzegawczości, pamięci wzrokowej, rozumienia symboli; ważną rolę odgrywają czynności manualne, w tym działania o charakterze plastycznym i konstrukcyjnym. Zagadnienia dotyczące przygotowania do pisania i czytania rozpoczynają się (Poziom I) od opanowania czynności samoobsługowych. Dalej dzieci doskonalą umiejętność kierowania własnym ciałem, ilustrują obiema rękami czy ruchami palców zabawy muzyczne, wykonują proste prace plastyczne, stopniowo przechodząc do prób ułożenia 3-4 różniących się między sobą klocków zgodnie z podanym wzorem. Poziom II proponuje tworzenie mozaiki, układanie klocków lub zabawek według podanego wzoru, nawlekanie na cienką linkę guzików lub innych elementów. Na kolejnym etapie – poziomie III – dzieci uczą się regulować nacisk ręki w zależności od używanego przez siebie przyboru (pędzel, kredki itd.), tworzą ilustracje przez obrysowywanie prostych konturów, czy odtwarzają z pamięci figury i układy graficzne. Pojawiają się też zadania polegające na wykonywaniu prostych rysunków przez łączenie kropek oraz pierwsze zabawy graficzne z rysowaniem linii nieregularnych. Poziom IV bogaty jest we wszelkiego rodzaju ćwiczenia doskonalące manualną sprawność dłoni i palców: korzystanie z układanek, łamigłówek, domin, wykonywanie różnorodnych prac plastyczno – konstrukcyjnych, sprawne posługiwanie się nożyczkami, kredkami, pędzlem, posługiwanie się igłą i nit-

ką. Doskonalona jest też pamięć wzrokowa poprzez odwzorowywanie i odtwarzanie z pamięci wcześniej widzianych figur, wzorów, znaków i ich układów, rozwijanie umiejętności odwzorowywania rysunkiem obserwowanych przedmiotów czy postaci, rysowanie polegające na uzupełnianiu rysunku o brakujące części. Ten poziom proponuje także całą gamę ćwiczeń graficznych, podając właściwą kolejność ich wprowadzania: wodzenie po śladzie linii kredką, rysowanie linii w labiryntach, rysowanie linii równoległych; łączenie liniami nieregularnymi takich samych przedmiotów, tworzenie kompozycji z linii nieregularnych; rysowanie i malowanie linii pionowych, poziomych, ukośnych i rozbieżnych, tworzenie kompozycji z użyciem tych linii; rysowanie i malowanie linii falistych, zaokrąglonych i pętli, tworzenie kompozycji z użyciem tych linii. Rysowanie wzorów od strony lewej do prawej i z góry na dół. Odtwarzanie wzorów na kartkach w szerokich i nieco węższych liniach w sposób płynny i precyzyjny; rysowanie kół i owali, tworzenie z nich oraz odwzorowywanie podanych wzorów; tworzenie z różnych rodzajów linii: figur, kształtów i wzorów. Rysowanie wzorów bez linii i w zwężającym się coraz bardziej polu ograniczonym liniami (usprawnianie precyzyjnych ruchów dłoni i palców); rysowanie znaków literopodobnych w sposób płynny, bez częstego odrywania ręki, na kartkach z liniaturą zeszytu stosowanego w 1 klasie szkoły podstawowej (A. Łada-Grodzicka i in., 2000).

Czasopisma dla dzieci w wieku przedszkolnym na polskim rynku wydawniczym

Współcześnie wydawane w Polsce czasopisma dla dzieci są zróżnicowane i przystosowane do poszczególnych faz rozwoju psychofizycznego młodych czytelników. Ze względu na zamieszczane w periodykach teksty, jakość, ilość i wykorzystanie ilustracji oraz formę edytorską można - za Anną Przecławską - dokonać klasyfikacji wydawnictw periodycznych przeznaczonych dla dzieci i młodzieży, stosownie do poziomu rozwoju umysłowego, społecznego i emocjonalnego czy zainteresowań odbiorców na cztery grupy:

- czasopisma dla czytelników najmłodszych (3-6 letnich), operujące ilustracją jedno- lub wielobarwną oraz łatwym i krótkim tekstem pisanym prozą i wierszem. Pisma te zawierają często wkładki do wycinania, ilustracje do kolorowania czy propozycje rozrywek umysłowych (np. zagadki, rebusy, labirynty, płataninki itp.), rozwijające wielokierunkową aktywność dzieci. Do pism o powyższym charakterze należą: „Miś – przyjaciel najmłodszych”, „Jaś”, „Kubuś Puchatek”, „Abecadło”, „Naucz Mnie Mamo”,

„Wesołe Literki“, „Teletubies“, „Mój kucyk Pony“, „Akademia Przedszkolaka“ i inne;

- periodyki przeznaczone dla dzieci potrafiących już czytać (6-9 letnich), bogato ilustrowane (ponad 50% zawartości pisma to różnego typu ryciny), zawierające łatwe teksty pisane wierszem i prozą, a związane z najbliższym otoczeniem dziecka. Do tej grupy odbiorców kierowane są: „Kraina Zwierząt“, „Abecadło – edukacyjne pismo dla najmłodszych“, „Przyjaciele z Zielonego Lasu – seria o zwierzętach i przyrodzie“, „Nauka na Wesoło“, „Disney i ja“, „Świerszчыk – magazyn dla dzieci“, „Piórník – edukacyjne pismo dla uczniów klas I-III“, „Ciapek – gry i zabawy ze zwierzętami“, „Odkryj świat – wszystkie odpowiedzi na pytania, jakie stawiają sobie dzieci“ i inne;
- czasopisma dla uczniów szkoły podstawowej, zawierające dłuższe, wzbogacane jedynie ilustracją czy fotografią różnorodnie rodzajowo teksty literackie (reportaże, eseje, nowele, opowiadania, powieści w odcinkach itp.), łatwe artykuły na rozmaite tematy i wiadomości popularnonaukowe. Układ działowy zbliża te periodyki do magazynów dla dorosłych. Często obecne są stałe kąciki (np. przyrodniczy, techniczny, kulinarny, komputerowy, rozrywkowy itp.), informacje o ciekawych książkach, grach, filmach czy nowych nagraniach muzycznych ulubionych wykonawców; bogata jest również korespondencja z czytelnikami. Do tego typu pism należą: „Ciuchcia – miesięcznik nie tylko dla grzecznych dzieci“, „Planeta“, „Magazyn 5-10-15“, „DeDe Reporter“, „Wally zwiedza świat“, „Supermózg“, „Płomyczek“ i inne.
- pisma dla młodzieży wkraczającej w okres dojrzewania, podejmujące trudniejszą problematykę, powiązaną z aktualnymi wydarzeniami (społecznymi, politycznymi itp.), których treści poruszają problemy moralne, społeczne czy uczuciowe młodych odbiorców. Teksty (zarówno artykuły, reportaże, opowiadania sensacyjno-przygodowe, fragmenty prozy, felietony o życiu młodzieży czy porady) zamieszczone w czasopismach tego typu dotyczą istotnych dla wieku zainteresowań (muzyka, podróże, filmy itp.). Ilustracja jest podporządkowana treściom słownym i stanowi ich uzupełnienie. Wśród tytułów można wymienić np. „Victor Junior“, „Magazyn 5-10-15“, „Płomyk“, „Victor Gimnazjalista“ i inne (A.Przeclawska, 1993, s.77-78).

Wśród licznych tytułów pojawiających się na rynku wydawniczym część stanowią czasopisma mogące być doskonałą pomocą dla rodziców lub nauczycieli w pracy indywidualnej lub w trakcie zajęć programowych

z dziećmi przedszkolnymi. Pisma wspomniane powyżej w pierwszej grupie są kierowane wprawdzie do małych czytelników, ale (ze względu chociażby na wiek odbiorców) często zawierają także informacje metodyczne dla rodziców; spełniają więc rolę bodźca zachęcającego rodziców do wspólnego z dziećmi spędzania czasu wolnego i sugerują wykorzystanie zawartości pisma w stymulowaniu rozwoju dziecka. Większość czasopism dla dzieci w wieku przedszkolnym (tj. „Miś”, „Abecadło”, „Kubuś Puchatek”, „Jaś”) uwzględnia teksty literackie o dużej sile oddziaływania (odwoływanie się do emocji dzieci, uwzględnianie związku z porą roku i ważkimi wydarzeniami, kolejne przygody znanych bohaterów, teksty autorów znanych i lubianych przez dzieci, podejmujące interesujące dla dzieci tematy). Teksty w czasopismach dla najmłodszych są bogato ilustrowane, a urozmaicona szata graficzna, różnobarwne zdjęcia i ilustracje, wysoki poziom edytorski wydatnie podnoszą walory obecnie publikowanych periodyków i pozwalają dzieciom rozwijać wrażliwość estetyczną i poznawać rzeczywistość w sposób pośredni, doskonałą umiejętność skupienia uwagi, myślenia i zapamiętywania.

Częsty, regularny kontakt z czasopismem przygotowuje dziecko do rozbudzania i zaspokajania potrzeb czytelniczych, systematycznego kontaktu z tekstem, wyszukiwania potrzebnych informacji, wdraża do samokształcenia. Kolejne numery pism dla dzieci są powiązane z porą roku, aktualnymi wydarzeniami, co ułatwia wykorzystanie ich fragmentów w pracy wychowawczej podejmowanej z dziećmi przedszkolnymi. Nowoczesna formuła wspomnianych czasopism uwzględnia w ich treści propozycje zabaw, prac plastycznych, doświadczeń i obserwacji, czy ciekawych sposobów pobudzania aktywności intelektualnej dzieci (rozmaite rozrywki umysłowe), co umożliwia wykorzystanie periodyków w szerszym wymiarze – nie tylko jako źródła wzruszeń w kontaktach z literaturą, ale również jako sposobów wartościowego – z punktu widzenia rozwoju dziecka – zagospodarowania czasu wolnego. Historyjki obrazkowe, charakterystyczne dla periodyków dla najmłodszych odbiorców, czasem uzupełnione podpisami, mają pomóc dzieciom w uczeniu się ustalania kolejności wydarzeń, określania związków przyczynowo-skutkowych, ćwiczeniu spostrzegawczości, umiejętności analizy, abstrahowania, wnioskowania, niezbędnych w trakcie dalszej nauki. Czasopisma dla dzieci są atrakcyjne pod względem zawartości, a bogactwo i różnorodność tytułów na rynku wydawniczym sprawia, że dla każdego wymagającego czytelnika można znaleźć coś interesującego, że można wybrać taki tytuł, który pozwoli wychowawcom wspierać rozwój dziecka i doskonalić jego poszczególne umiejętności (A. Budniak, 2006, s. 281-289).

Rodzaje ćwiczeń przygotowujących do pisania i czytania obecne w czasopismach dla dzieci w wieku przedszkolnym

Różnorodność periodyków dla dzieci na rynku wydawniczym pozwala odbiorcom wybrać takie, które zawierają oczekiwaną zawartość. Należałoby się zastanowić, w jakim stopniu pisma te mogą posłużyć wychowawcom, rodzicom czy opiekunom dzieci w wieku przedszkolnym do kształtowania kompetencji wymienianych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego.

Czasopisma dla dzieci proponują szeroką gamę różnorodnych zadań przygotowujących dzieci do czytania i pisania, choć – ze względu na swą specyfikę – zamieszczają niewiele ćwiczeń skupionych na kształtowaniu słuchu fonematycznego i muzycznego, poprawności wymowy, słuchowej analizie i syntezie głosek, sylab, krótkich wyrazów, zdań. Przykładem zadań w tym zakresie są jedynie te, które zachęcają dzieci do wybrzmiewania głosek, których literowe odpowiedniki dzieci poznają (np. „Naucz Mnie Mamo” 6/2003, 7/2004 i inne); nazywania przedmiotów na niewielkich ilustracjach zamieszczonych w tekście i podawania ich nazw w trakcie wspólnego z dorosłym czytania (dział „Poczytajcie sobie razem – Tata (mama, babcia, dziadek) słowa, Ty – obrazek” z „Misia” czy „Opowiadania na dobranoc” zamieszczone w „Kubusiu Puchatku”, „Czytaj z Jassem” w czasopiśmie „Jaś”); jednym ze sposobów wykorzystania pisma może być opowiadanie treści ilustracji, historyjek obrazkowych, w czasie których dzieci ćwiczą poprawną artykulację głosek, płynność wypowiedzi, rozwijają słownictwo itp.; ćwiczenia te mają jednak istotny walor – włączają opiekunów do wspólnego korzystania wraz z dzieckiem z pisma.

W każdym z czasopism dla dzieci w wieku 3-7 lat zamieszczane są działy poświęcone przygotowaniu do nauki czytania i pisania (np. „Abecadło”, „Naucz Mnie Mamo” czy „Miś”), zawierające różnorodne ćwiczenia skoncentrowane na kształtowaniu umiejętności dzieci.

Pierwszym rodzajem ćwiczeń rozwijających sprawność manualną i ruchową, koordynację wzrokowo-ruchową i orientację przestrzenną jest oglądanie obrazków, ilustracji, zdjęć, odnajdywanie i wskazywanie szczegółów, analizowanie historyjek obrazkowych; jest to możliwe, ponieważ periodyki dla dzieci zawierają ponad 50% ilustracji.

Wiele czasopism proponuje zadania doskonalące precyzję ruchów, wodenie po śladzie oraz kształtowanie zdolności odpowiedniego nacisku narzędzia pisarskiego na kartkę. Te umiejętności są rozwijane we wszystkich czasopismach dla przedszkolaków w trakcie wypełniania kolorowanek („Abecadło”, „Kubuś Puchatek”, „Jaś”, „Wesołe Literki”). Ilustracje

do kolorowania są drukowane na odpowiednim, szorstkim papierze, ułatwiającym wypełnianie zaznaczonych konturów kolorowymi kredkami (np. wkładka wewnątrz pisma „Wesołe Literki“, „Naucz Mnie Mamo“, „Miś“ od nr 13 z 2004 r.). Dodatkowo w trakcie kolorowania rysunków dzieci mogą ćwiczyć dalsze umiejętności – np. wypełnianie konturów rysunku według podanego wzoru, co doskonali dokładność, podporządkowanie się instrukcji (np. „Malowanki – Zgadywanki“ w „Kubusiu Puchatku“); kolorowanie według kodu, który stanowią np. kształty figur geometrycznych lub litery, cyfry, gdy każda z nich ma przypisaną określoną barwę („Abecadło“, „Wesołe Literki w podróży“); poprawne rozszyfrowanie połączenia znak-kolor pozwala dziecku odkryć ukryty rysunek, co stanowi dodatkową zachętę dla czytelnika (np. „Abecadło“ 2004/2, „Wesołe Literki w podróży“, strony 30-31); uzupełnianie rysunku podanymi elementami – rozwija umiejętności twórcze, ale także podporządkowanie się instrukcji słownej (np. „Naucz Mnie Mamo“ nr 1/2003, „Wesołe Literki w podróży“ 6/2003); odnajdywanie wymienionych elementów na ilustracji pokolorowanej przez dziecko, przeliczanie ich itp. („Malowanki – Zgadywanki“ w „Kubusiu Puchatku“, „Abecadło“ 1/2006); uzupełnianie drugiej części ilustracji zgodnie z osią symetrii („Wesołe Literki w podróży“ 5/2003). Poprzez omówione powyżej ćwiczenia dziecko kształci spostrzegawczość, rozróżnianie kształtów i kolorów, ćwiczy precyzję ruchów dłoni, reguluje nacisk kredek na kartkę papieru, doskonali także umiejętność prawidłowego trzymania narzędzia pisarskiego.

Następny rodzaj ćwiczeń polega na obrysowywaniu konturów i wodenie kredką lub ołówkiem po śladzie (kropki, linie przerywane) („Szlaczkowe zwierzęta” – „Abecadło“, s. 4 każdego numeru). Bardzo często występującym zadaniem jest rysowanie „szlaczków” złożonych z linii falistych o różnych kształtach, pętli, kluczek, arkad, girland, kół i owali i innych kształtów, w trakcie których dziecko – najczęściej w szerokiej liniaturze, ale także w układzie pionowym – ma bez odrywania ręki dokończyć wzór (w każdym numerze „Abecadła“ na stronie 4; cztery pierwsze numery serii „Naucz Mnie Mamo” z 2003 roku i dwa pierwsze numery serii „Naucz Mnie Mamo” z 2005 roku). Podobne znaczenie mają zabawy graficzne, które polegają np. na odnajdywaniu drogi w labiryncie, łączenie w pary za pomocą linii (np. ilustracji i podpisu, zbioru z liczbą jego elementów, przeciwieństw itp.), łączenia kropek różnego rodzaju liniami, aby powstał kształt, odtwarzanie kompozycji z figur, wzorów i znaków i ich układów. Nieco trudniejsze zadania polegają na rysowaniu obserwowanych przedmiotów czy postaci.

Osobną grupę ćwiczeń stanowią różnego rodzaju prace manualne – plastyczne i techniczne, zamieszczane we wszystkich periodykach dla

dzieci, np. „Zadania dla dziecka i taty” w „Misiu” z 2003 roku, „Zrób to sam” w „Abecadle” na stronie 23, „Zrób to sam” na stronach 16-17 „Kubusia Puchatka” czy „Wycinanka” w „Naucz Mnie Mamo”, „Majster Klepka” w „Misiu” z 2005 roku. Zadania te zwykle są dostosowane do tematyki zeszytu, kształcą różne umiejętności dziecka, takie jak: odrysowywanie i obrysowywanie kształtów, zaginanie papieru, bibuły, wycinanie lub nacinanie nożyczkami, wydzieranie, naklejanie, klejenie klejem i taśmą klejącą, łączenie elementów różnymi sposobami (za pomocą plasteliny, igły i nitki, sznurka), lepienie, modelowanie, malowanie farbami plakatowymi i kredkami, flamastrami i inne. Wykonanie prac plastyczno-techniczno-konstrukcyjnych przedstawione jest w czasopiśmie w postaci instruktażu słowno-ilustrowanego, gdzie materiały i przybory oraz każdy etap pracy zostały narysowane i opisane, a kolejność wykonania wskazują kolejne liczby. Zadania te – oprócz ćwiczenia umiejętności manualnych – przygotowują dziecko do czytania instrukcji, wskazują także rozmaite sposoby spędzania wolnego czasu, umożliwiają poznanie różnych materiałów i narzędzi, technik plastycznych, a dziecko ma możliwość majstrowania. M. Dmochowska uważa, że majstrowanie jest działalnością najbardziej różnorodną, jeśli chodzi o kształtowanie manualnych umiejętności, sprawności i zdolności dziecka. Oprócz tego podczas majstrowania pobudzone i angażowane są procesy poznawcze: spostrzegawczość i wyobraźnia oraz analiza i synteza myślenia, umiejętność ustalania kolejności działań, określania przyczyn i skutków. Tego rodzaju działalność służy także rozwijaniu orientacji przestrzennej, kształtowaniu pojęcia stosunków przestrzennych: proporcji, ciężaru, kierunku, miejsca – w procesie konstruowania całości (M. Dmochowska, 1979, s.128-129).

Po opanowaniu powyższych umiejętności dziecko może przystąpić do kreślenia znaków literopodobnych i liter w izolacji i liniaturze, w połączeniu z innymi znakami. W periodykach dla dzieci wiele jest urozmaiconych zadań tego typu: pisanie brakującej litery w podpisie czy krzyżówce, łączenie liter w wyrazy, pisanie cyfr, liter i prostych wyrazów w szerokiej liniaturze według wzoru (po śladzie lub bez) – doskonała jest umiejętność utrzymania ciągłości pisanej linii, precyzyjne ruchy dłoni (mała motoryka), a także mieszczanie się w liniaturze; dziecko zapamiętuje i utrzuca wygląd litery, kolejność kreślenia poszczególnych jej elementów; w trakcie ćwiczeń dziecko przyzwyczaja się do prawidłowego trzymania narzędzia pisarskiego i odpowiedniego naciśku na papier, rozwija także koordynację wzrokowo-ruchową, staranność i dokładność ruchów dłoni („Abecadło” dział „Uczę się pisać” i „To potrafię”, „Zadania do wykonania” w „Kubusiu Puchatku”, „Zabawy

z literami” lub „Literki” w „Misiu”, „Pisanie” w „Naucz Mnie Mamo”, „Łamigłówki” i „Zabawy graficzne” w „Wesołe Literki w podróży”).

Obok rozwijania umiejętności pisania dzieci korzystające z periodyków mogą dzięki nim przygotowywać się do rozpoznawania liter, łączenia ich w sylaby i wyrazy oraz czytania.

Dużo miejsca we wszystkich tytułach czasopism dla dzieci zajmują zadania doskonalące orientację przestrzenną i spostrzegawczość wzrokową dziecka przez zwracanie uwagi na kształt, barwę i dominujące cechy przedmiotów z otoczenia. Czytelnicy mają odnajdywać szczegóły na obrazkach, porównywać ilustracje, wskazywać błędy, łączyć w pary, układać figury w określonym porządku, śledzić przebieg wydarzeń historyjek obrazkowych czy komiksów, wskazywać elementy nie pasujące do pozostałych, rozpoznawać kolory, określać wielkość i położenie przedmiotów względem siebie itp. („Zadania do wykonania” w „Kubusiu Puchatku”, „Czytanie” w „Naucz Mnie Mamo”, „Literki” w „Misiu”, „Czytam z mamą” w „Wesołych Literkach w podróży”, „Uczę się czytać” w „Abecadle”). Różnorodność ćwiczeń jest bardzo duża, a atrakcyjna szata graficzna czasopism zachęca dzieci do działania.

Zgodnie ze wskazaniem metodycznymi przygotowanie do czytania obejmuje ćwiczenia związane z analizą i syntezą – dzieci wyodrębniają w krótkich zdaniach wyrazy, przeliczają je, dzielą wyrazy na sylaby, poszukują wyrazów (i ich ilustracji) rozpoczynających się taką samą głoską-literą, rozpoznają symbole graficzne i znaki informacyjne (piktogramy), podejmują próby globalnego czytania prostych wyrazów (np. imion, nazw kojarzonych z przedmiotami na rysunkach), a po opanowaniu tych umiejętności poznają kształt liter (małych i wielkich, drukowanych i pisanych różnym krojem czcionki).

Wiele zadań drukowanych w czasopismach dla dzieci służy ukształtowaniu umiejętności rozpoznawania poznanych liter w wyrazach, uzupełniania ich, czytania, układania i zapisywania nowych wyrazów z poznanych liter. Wiele zadań ćwiczących te kompetencje ma postać rozrywek umysłowych, dostosowanych tematycznie do problematyki podejmowanej w konkretnym numerze pisma, które umożliwiają dziecku sprawdzenie własnych możliwości, rozwijają umiejętność rozumienia poleceń (słownych, podanych przez osobę dorosłą, lub samodzielnie odczytanych). Pojawiają się więc rebusy literowo- i sylabowo-obrazkowe, wyrazy z lukami, łączenie w pary wyrazów różniących się jedną literą, przyporządkowywanie podpisów do ilustracji, tworzenie sylab, wyrazów, zdań i tekstów z alfabetu ruchomego, uzupełnianie krzyżówek i wiele innych. Kolorowe rysunki, przedstawiające zabawne scenki i bliskie dzieciom sytuacje, bohater tytułowy czasopisma zachęcający dziecko do wysiłku,

możliwość odniesienia sukcesu, jakim jest rozwiązanie zadania – to atuty ćwiczeń zamieszczanych w pismach dla dzieci.

Podsumowanie

Redakcje pism dla dzieci zwykle starają się, aby zamieszczane na kartach pisma treści i zadania przyciągały uwagę dzieci, by odpowiadały potrzebom małych odbiorców – barwna szata graficzna, dobry poziom edytorski, różnorodność ćwiczeń, stali bohaterowie, znani dziecku, tematyka tekstów i ilustracji związana z interesującymi dziecko sprawami, wreszcie dołączane drobne zabawki, które dziecko może kolekcjonować – pozwalają odnaleźć stałą grupę odbiorców pisma. Bogata oferta wydawnicza umożliwia rodzicom i wychowawcom wybór takich tytułów czasopism dla dzieci, które pomogą kształtować kompetencje dziecka, organizować zajęcia w czasie wolnym, podsunąć pomysły zabaw i gier, działań plastycznych i technicznych. Regularny kontakt z czasopiśmem rozwija potrzeby czytelnicze dziecka, uczy wyszukiwania potrzebnych informacji, pomaga rozwijać różnorodne sfery osobowości małych odbiorców. W trakcie analizy dostrzeżono także braki i błędy w wybranych tytułach (np. czasopismo „Naucz Mnie Mamo” zaleca dzieciom pisanie liter drukowanych; w piśmie „Abecadło” kolejność wprowadzanych liter jest zgodna ze wskazaniami metodycznymi, ale wprowadzane są one z początkiem roku kalendarzowego, a nie roku szkolnego, co utrudnia wykorzystanie zawartości pisma jako uzupełnienia zadań proponowanych do wykonania w przedszkolu lub szkole; dołączane do tytułu zabawki, drobne przybory szkolne stają się często głównym powodem zakupu pisma itp.), jednak nie obniżają one na tyle walorów pism dla dzieci, by nie można było ich wykorzystać w pracy z dziećmi.

Przedstawiona analiza – choć skrókowa – pozwala stwierdzić, że wykorzystanie czasopism dla dzieci we wspomaganiu wszechstronnego rozwoju dziecka jest możliwe, a odpowiednie korzystanie z zadań zamieszczanych na łamach periodyków przez opiekunów i wychowawców może przyczynić się do osiągnięcia przez dziecko gotowości szkolnej.

Literatura:

- BRAUN-GAŁKOWSKA, M.: Dziecko w świecie mediów, „Edukacja i Dialog”, nr 6 (149) czerwiec 2003, dostępne na: [www.przedszkole76.prospera.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=140&Itemid=91]
- BUDNIAK, A.: Rola periodyków dla dzieci najmłodszych w kształtowaniu zainteresowań otaczającym światem, [w:] Edukacja przed-

- szkolna w teorii i praktyce; red. S.Włoch, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006, s. 281 – 289. ISBN 978-83-7395-176-1
- DMOCHOWSKA, M.: Zanim dziecko zacznie pisać, WSiP, Warszawa 1979, ISBN 83-02-00378-6
- ŁADA-GRODZICKA, A., BEŁCZEWSKA, E., HERDE, M., KWIATKOWSKA, E., WASILEWSKA, J.: ABC... Program wychowania przedszkolnego XXI wieku, Warszawa, 2000 ISBN 83-02-07722-4
- MNICH, M.: Umiejętność kodowania i dekodowania znaczeń jako warunek sukcesu dziecka w początkowej nauce czytania i pisanie, [w:] Edukacja w społeczeństwie wiedzy. Niejednoznaczność rzeczywistości edukacyjnej, społecznej i kulturowej. Red. S. Juszczak, M. Musioł, A. Watoła, Katowice 2007, str. 250 – 255, ISBN 978-83-61061-24-3
- Podstawa Programowa Wychowania Przedszkolnego, załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2007 r. (DZ.U. z dnia 31.05.2007 r., nr 157, poz. 1100)
- PRZECŁAWSKA, A.: Czasopisma dziecięce i młodzieżowe, [w:] Encyklopedia pedagogiczna, red. W. Pomykało, Fundacja „Innowacja”, Warszawa 1993
- ROSTAŃSKA, E.: Specyfika komunikacji nauczyciela i dziecka w edukacji elementarnej [w:] Diferencjacja vyučovania a súvislosti (VEGA 1/0092/03), red. E.Petlák, S.Juszczak, Nitra 2004, s. 260 – 265, ISBN 80-8050-743-0
- STRUMSKA-BIAŁKO, L., PEŁCHERZEWSKA-KACZMAREK, N.: Media a wychowanie, „Edukacja i Dialog” nr 7 (90) wrzesień 1997; dostępne na: [www.vulcan.edu.pl/edi/archiwum/1997/07/index.html]

PREPARATION TO LEARNING TO READ AND WRITE USING SELECTED MAGAZINES FOR CHILDREN

Summary

The market of magazines for children has a very wide and diversified offer. Children, parents and teachers may choose from among many titles with much diversified contents. The paper will discuss and compare the possibilities to use selected magazines for pre-school children in preparing them to learn to read and write. It will present types of exercises, their layout, presentation method, compliance with the educational programme in kindergarten, as well as the assessment of the possibility to use the exercises when stimulating graphomotoric abilities in children and visual and auditory analysis and synthesis.

Pre-school education comprises support of development and early-stage learning of children till they begin their education at school. Particular tasks set for a kin-

dergarten include: supporting independent activities of a child, creating situations to improve memory, ability to associate, ability to focus on objects and persons, arousing interest in images (illustration) and text, creating conditions for acquiring and developing skills of reading and writing, including reading and writing figures (MEN, 2007). All magazines for children place tasks and exercises aimed at developing readiness for reading and introducing elementary reading, whereas preparation for writing focuses on developing psychomotoric skills – good sense of direction, recognizing and retracing directions, localization, proportion of directions of projected graphic forms and motor memory i.e. skill of transforming a graphic image into a motion image.

Methodical recommendations included in materials for teachers characterize in details types and sequence of exercises that are to prepare children for learning to read and write. The paper tries to show what types of exercises publishers of magazines for children offer, whether these exercises correspond with methodical recommendations, what skills can children develop, whether their arrangement in a magazine allows children to acquire competences gradually and at the same time whether the presented tasks are attractive, varied and stimulating child's interest in learning.

Keywords

magazine, preparation, pre-school education, learning to read and write

AKTUÁLNE MOŽNOSTI VÝUČBY ELEMENTÁRNEHO ČÍTANIA A PÍSANIA

ĽUDMILA BELÁSOVÁ – MARTINA HOLOVKOVÁ

Anotácia

Autorky zameriavajú pozornosť na koncepcie čítania a písania, ktoré je možné realizovať v súčasnej edukačnej praxi 1. stupňa základnej školy. Stručne analyzujú stav do roku 1989, ktorý bol charakteristický jedinou, dlhé desaťročia využívanou koncepciou. Hlavnú pozornosť zameriavajú na aktuálne možnosti výberu z troch existujúcich spôsobov výučby elementárneho čítania a písania na Slovensku. Oboznamujú aj s metodikou Sfumato, ktorá si nachádza pevné miesto v edukačnej praxi 1. ročníkov našich základných škôl. Prezентujú zistenia prieskumu zameraného na zisťovanie názorov a postojov respondentov (učiteľov 1. stupňa základných škôl) na efektívnosť aktuálnych koncepcií čítania a písania.

Kľúčové slová

koncepcie čítania a písania, metodika Sfumato, efektívnosť aktuálnych koncepcií elementárneho čítania a písania

V súčasnom období si učiteľ elementarista môže vybrať jednu z troch existujúcich koncepcií čítania a písania. Ich autorkami sú Alžbeta Hirková a Margita Nemčíková, Lýdia Virgovičová a Zuzana Virgovičová, Kamila Štefeková a Romana Culková. Šlabikár prvých dvoch autoriek bol schválený ako základná učebnica (od školského roku 2008/2009), ostatné šlabikáre sa dostali na pozíciu alternatívnych učebníc, čo vyznieva dosť paradoxne vzhľadom na ich obľúbenosť v edukačnej praxi 1. stupňa ZŠ (bližšie pozri Šutková, 2008, resp. prieskumné zistenia autoriek prezentované v príspevku). Ktorá koncepcia predchádzala súčasným? Čo je špecifické pre aktuálne koncepcie? Majú nejaké spoločné znaky? Aké sú medzi nimi rozdiely? Existujú v súčasnosti aj iné možnosti výučby elementárneho čítania a písania? Ako hodnotia učitelia 1. stupňa základných škôl aktuálne využívané spôsoby výučby čítania a písania v 1. ročníku?

Takmer 40 rokov sa v praxi 1. ročníkov našich základných škôl využíval šlabikár autora Juraja Brťku. Vyznačoval sa príkladným využívaním hláskovej analyticko-syntetickej metódy a počas celej doby nezmeneným poradím vyvodzovania hlások – písmen. Najprv to boli samohlásky v poradí a, i, e, o, u, potom spoluhlásky podľa výslovnosti, frekvencie a obťažnosti písania. Šlabikárové texty na čítanie vznikali len z vyvedených písmen (s výnimkou viet s malými ilustráciami suplujúcimi slová s ešte nevyvedenou hláskou), a preto často dochádzalo k tzv. čítaniu spamäti.

Žiaci si v 1. ročníku osvojovali len písanú podobu písmen, ktoré si precvičovali v písankách s predtlačou, ku ktorým neskôr pribudli aj dva pracovné zošity. Pri čítaní sa kládol dôraz na techniku, pri písaní na krasopis, znásobovaný samostatnou vyučovacou hodinou písania v 2. a 3. ročníku základnej školy.

K zmene situácie došlo v školskom roku 1991/92, kedy sa čítanie a písanie v 1. ročníku začalo vyučovať podľa alternatívnych učebníc. Ich autormi sa stali L. Virgovičová a manželia Nemčíkovci.

Koncepcia Lýdie Virgovičovej

Prípravná časť šlabikára je venovaná práci s ilustráciami, analýze viet na slová, slov na slabiky, slabík na hlásky a spätnej syntéze. Každá dvojstrana tvorí jeden tematický celok. Na ľavej strane je motivačný obrázok určený na rozvoj komunikácie, na pravej sú obrázky problémové a určené na vyfarbenie. Problémové obrázky umožňujú aktívne zapájanie všetkých žiakov. Vyfarbovaním sa rozcvičuje svalstvo ruky pred písaním.

V abecednej časti ponechala autorka pôvodné poradie vyvodzovania hlások (v porovnaní so spomínanou koncepciou J. Brťku), t. j. najskôr vyvodzuje samohlásky v poradí a, i, e, o, u, potom spoluhlásky (m, l, v, s, j a ď.) L. Virgovičová argumentuje tým, že „spoluhlásky sa pri výslovnosti ťažšie vyčleňujú z celku, sú ťažšie vysloviteľné ako samohlásky“ (Takáčová, 1991/92, s. 3). Každý hláske a písmenu sú venované 3 strany v šlabikári a 3 – 4 pracovné dni. Na 1. strane sa nová hláska – písmeno vyvodzuje, na 2. precvičuje a na 3. strane sú problémové úlohy s frekvenciou novej hlásky. Autorka pracuje s analýzou a syntézou veľmi dôsledne. Osobitnú pozornosť venuje nácviku čítania slabík. Graduie úlohy tak, aby boli pre žiakov zaujímavé, príťažlivé. Vyhyba sa opakovaniu slov z predchádzajúcich strán a takmer úplne vylučuje „čítanie spamäti“.

Čítanka tvorí samostatnú učebnicu a podobne ako šlabikár obsahuje pracovné strany s úlohami na dopisovanie, dopĺňanie, vyfarbovanie a pod. Čítankové texty sa môžu využiť na diferencované vyučovanie – podľa stupňa čitateľskej vyspelosti žiakov. Pre ich veľký rozsah ich môžeme žiakom odporučiť ako prázdninové čítanie.

Najnovšie, upravené a rozšírené vydanie koncepcie L. Virgovičovej a Z. Virgovičovej, vyšlo v roku 2002, s platnosťou od školského roku 2002/2003. Autorky obohatili šlabikár o nové pracovné strany, obsahujúce úlohy na precvičovanie a opakovanie učiva. Podarilo sa im zachovať pôvodnú didaktickú líniu šlabikára.

Šlabikár autoriek Virgovičových má charakter pracovného zošita s textami, ktoré sú jednoduchšie a žiaci sa naučia čítať ľahším a hravej-

ším spôsobom. Šlabikár je „didaktikou“ analyticko-syntetickej metódy s množstvom metodických podnetov pre učiteľa.

Koncepcia manželov Nemčíkovcov

Prvé vydanie ich šlabikára vyšlo rovnako ako šlabikár L. Virgovičovej v roku 1991. Ilustrácie prípravnej časti evokujú žiakov k rozprávaniu, rozširovaniu si slovné zásoby. V dolnej časti strany sú písmená v tlačenej podobe, ktoré žiaci vizuálne vnímajú.

Abecedná časť má na rozdiel od predchádzajúcich slovenských šlabikárov zmenené poradie vyvodzovaných hlások – uvedieme prvých 10: a, m, e, l, i, v, u, s, o, j. Striedanie samohlások a spoluhlások pri vyvodzovaní odôvodňujú autori tým, že čítanie izolovaných samohlások a abstraktných slabík v pomerne dlhom časovom období je pre deti únavné a málo podnetné. Ďalším argumentom je nerovnomerné narastanie učiva, pretože pri prvých 5 samohláskach sa nenachádza ani jeden spoj, no po prebratí 1. spoluhlásky sa ich hromadí naraz veľmi veľa, čo na žiakov pôsobí nepriaznivo. Nemčíkovci neodporúčajú samostatný nácvik abstraktnej slabiky. Od začiatku zdôrazňujú plynulé a intonačne správne čítanie. Predpokladajú „akési prirodzené, automatické zvládnutie čítania vnútornými, intuitívnymi procesmi žiakov bez osobitného zvyrazňovania analyticko-syntetickej podstaty“ (Kálná, 1991/92, s. 84).

Čítanková časť je súčasťou šlabikára. Autori sa usilovali o výber ľudovej a umeleckej tvorby posledných 10 rokov.

V roku 1998 vychádza pod názvom Lipka nový variant koncepcie manželov Nemčíkovcov. Tvorila ho 3 samostatné učebnice (Živé písmená, Šlabikár Lipka 1. a 2. časť), pracovný zošit a sada písaniek s predtlačou).

Na prípravu hravého, uvedomelého a tvorivého osvojovania elementárneho čítania a písania slúži nová učebnica – Živé písmená. Žiak má v priebehu prvých 5 týždňov zvládnuť nasledujúce úlohy:

1. sluchom rozlíšiť prvých 10 hlások;
2. vedieť prečítať písmená a poznať ich grafickú podobu;
3. samostatne pracovať za pomoci symbolov – značiek;
4. analyzovať 2-slabičné slová s otvorenou slabikou na hlásky;
5. analyzovať otvorené slabiky na hlásky.

Nácvikové obdobie začína vyvodzovaním hlások a písmen, ktorých poradie je totožné s predchádzajúcim šlabikárom M. a J. Nemčíkovcov (t. j. striedavé vyvodzovanie samohlások a spoluhlások). Novým prvkom v šlabikári Lipka sú básne uvedené pod motivačnou ilustráciou, ako aj pokyny pre učiteľov, žiakov a najmä rodičov (symboly), slúžiace ako pomoc

pri domácej príprave. Novým učivom je osvojovanie si tlačenej podoby písmen veľkej a malej abecedy.

Čítankovú časť tvoria väčšinou rozprávky, ktoré deti poznajú z „pasívneho čítania“ v predškolskom veku, teraz si ich môžu prečítať sami.

Pracovný zošit je určený na precvičovanie tlačených a písaných tvarov písmen. Umožňuje diferencovanú a samostatnú prácu žiakov.

V šlabikári manželov Nemčíkovcov je proces čítania urýchľovaný najmä v počiatočnej etape, čím podstatne znižujú zdĺhavé obdobie čítania izolovaných hlások a abstraktných slabík. Ich šlabikár má skôr čítankovú podobu bez zdôrazňovania analyticko-syntetickej podstaty osvojovania procesov čítania a písania.

Koncepcia Kamily Štefekovej a Romany Culkovej

Ide o najnovší šlabikár, ktorý po rozsiahlom experimentálnom overovaní vstúpil do platnosti v školskom roku 2007/2008.

Na prvý pohľad zaujme svojím grafickým a výtvarným stvárnením, značne odlišným od predchádzajúcich šlabikárov. Prehliadnuť nemožno ani nápovedné obrázky, ktoré sú po obode každej dvojstrany. Práve táto „legenda“ je jedným z najdôležitejších metodických zámerov autoriek, výrazne ovplyvňujúcim nácvik elementárneho čítania.

Autorky sa pri koncipovaní šlabikára snažili vyhnúť zdĺhavému obdobiu pre žiakov zložitých procesov analýzy a syntézy v prípravnom období a práci s abstraktnými pojmami, akými sú veta, slovo, slabika a hláska. Ďalším problémom, ktorému sa chceli vyhnúť, je čítanie abstraktných slabík. V prípravnom období venujú pozornosť nasledujúcim krokom:

1. sluchové rozlišovanie hlások na začiatku slova;
2. práca s nápovednými obrázkami (podľa hlásky na začiatku slova hľadá žiak nápovedný obrázok s písmenom, čím sa zároveň oboznamuje s tlačenými písmenami, ktoré si už od prípravného obdobia osvojuje aj graficky);
3. sluchová syntéza hlások do slabiky, alebo tzv. čítanie bez písmen“ (Štefeková, 2007), ktoré má podľa autorky kľúčový význam pre pochopenie princípů čítania (tamtiež).

Nová koncepcia je prednostne založená na procese syntézy. Umožňuje diferencovaný prístup k žiakom podľa ich schopností. Jej charakteristickým znakom je oddelenie procesov čítania a písania (tvary písaného písma si žiaci osvojujú s časovým odstupom), pretože súbežná výučba oboch procesov podľa autoriek „výrazne brzdí proces čítania, ktorý je omnoho dynamickejší (Štefeková – Culková, 2007, s. 3). Od začiatku školského

roka autorky navrhujú na hodinách čítania a písania využívať okrem šlabikára aj iné tituly súčasnej literatúry pre deti. Učiteľom 1. ročníka uľahčujú výber tým, že na konci metodických poznámok k šlabikáru uvádzajú jej aktuálny zoznam (žánrovo rozlíšený).

Základné **rozdiely medzi uvedenými koncepciami** elementárneho čítania a písania môžeme konštatovať hlavne:

- v učive prípravného obdobia;
- v poradí vyvodzovania prvých 10 hlások/písmen;
- v osvojovaní si tlačenej a písanej podoby písmen
- vo výbere textov;
- v celkovom didaktickom spracovaní.

Spoločnými znakmi súčasných koncepcií sú:

- členenie obsahu učiva do troch po sebe nasledujúcich období (prípravné, nácvikové, čítankové);
- plánované časové trvanie uvedených období;
- vysoká odborná a umelecká úroveň;
- takmer úplne odstránená možnosť „čítania spamäti“;
- prevládajúce analyticko-syntetické, resp. syntetické metódy ako hlavné metódy pri osvojovaní elementárneho čítania a písania (každá z koncepcií má aj súbor špecifických metód).

Skúmanie efektívnosti vyššie analyzovaných aktuálnych koncepcií elementárneho čítania a písania bolo cieľom výskumu, realizovaného v školskom roku 2007/2008 v Košickom kraji.

Čiastkové ciele sme sformulovali nasledovne:

Zistiť kritéria výberu jednotlivých koncepcií učiteľmi 1. stupňa základných škôl.

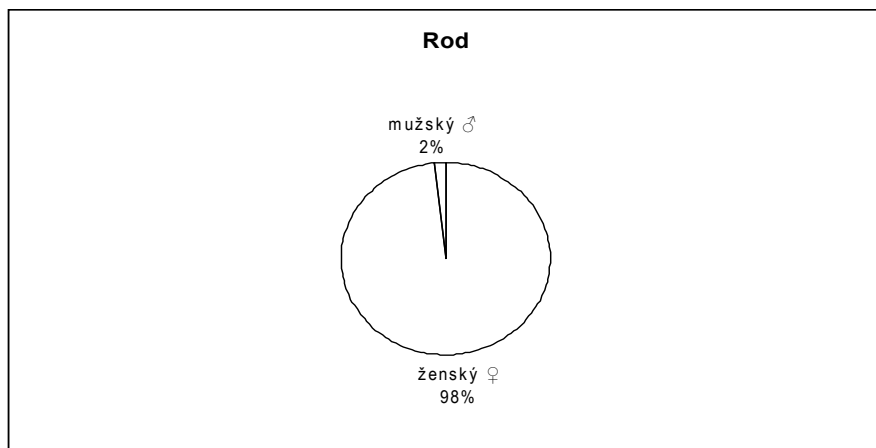
Zistiť názory a postoje učiteľov na aktuálne koncepcie čítania a písania.

Zistiť názory a postoje učiteľov na existujúcu úroveň čítania a písania žiakov.

Názory a postoje na uvedené koncepcie mohli respondenti vyjadriť v dotazníku, obsahujúcom prevažne otvorené položky. Do výskumu sme zapojili učiteľov, ktorí v šk. roku 2007/2008 učili v 1. ročníkoch ZŠ.

Výberový súbor tvorilo 168 učiteľov 1. stupňa mestských a vidieckych základných škôl košického kraja. V nasledujúcich grafoch uvádzame základné údaje o respondentoch.

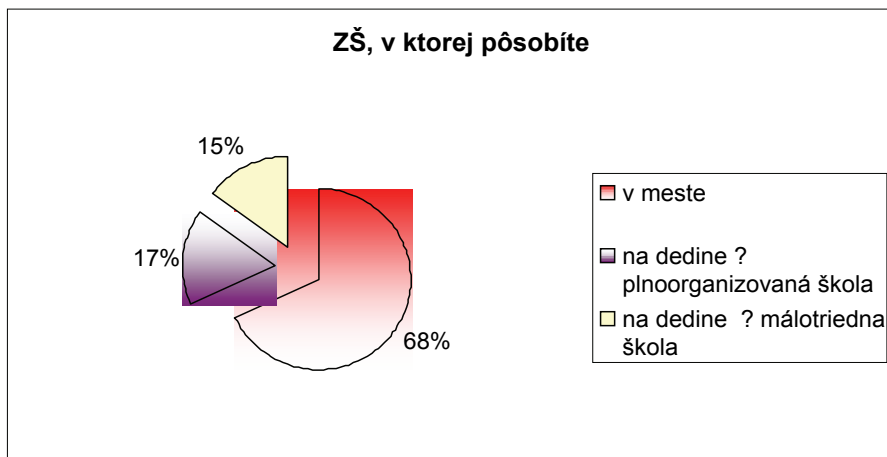
GRAF 1: Pohlavie.



Naše školstvo je feminizované, pracuje v ňom jednoznačná prevaha ženského pohlavia, čo sa potvrdilo aj v našom prieskume.

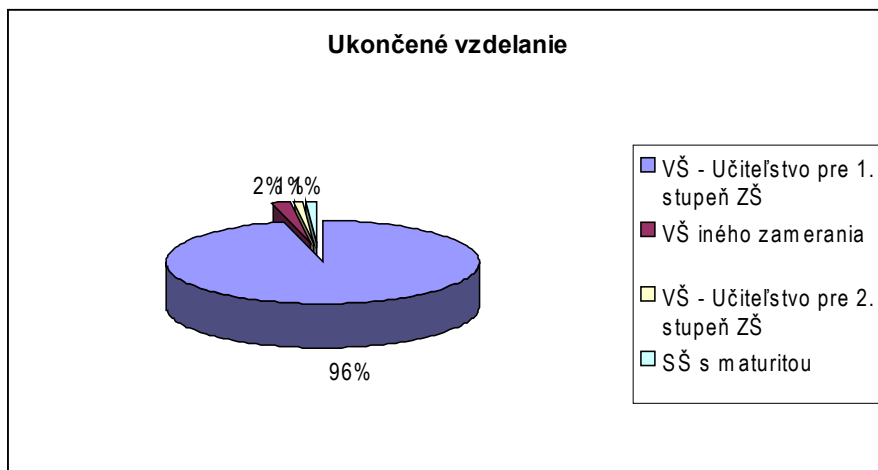
Do prieskumu boli zapojení učitelia z mestských, vidieckych plnoorganizovaných a vidieckych málotriednych škôl.

GRAF 2: Prostredie.



Predpokladáme, že na 1. stupni ZŠ pôsobia kvalifikovaní učitelia. Nasledujúci graf ukazuje stupeň dosiahnutého vzdelania a odbornú kvalifikáciu respondentov pôsobiach na 1. stupni ZŠ v skúmanej lokalite.

GRAF 3: Ukončené vzdelanie.



96 % respondentov dosiahlo požadovanú kvalifikáciu VŠ – Učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ, 2 % respondentov uviedlo kvalifikáciu VŠ – Učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ + VŠ iného zamerania. 1 % z opýtaných dosiahlo kvalifikáciu VŠ – Učiteľstvo pre 2. stupeň ZŠ, 1 % učiteľov pôsobí na ZŠ so stredoškolským vzdelaním s maturitou.

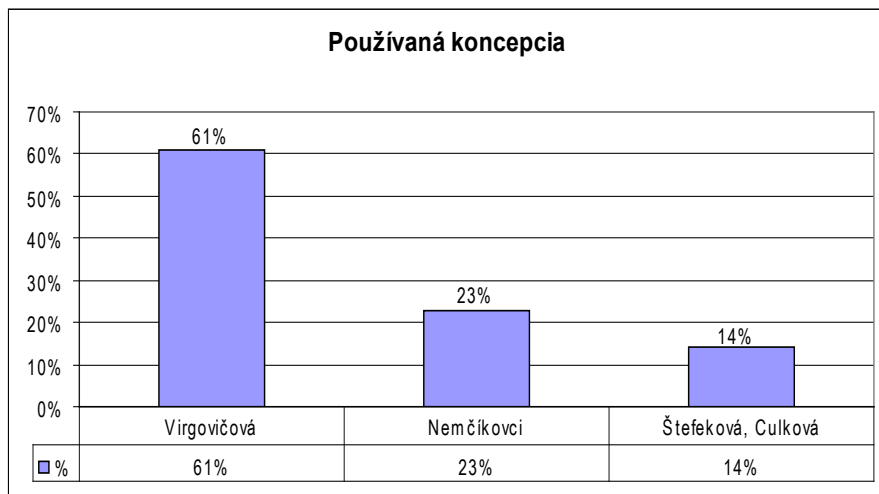
V otázkach sme zisťovali aj iné identifikačné údaje o respondentoch. Priemerný vek respondentov bol 43 rokov. Priemerná dĺžka ich učiteľskej praxe bola 20 rokov. Priemerná dĺžka praxe v 1. ročníku ZŠ bola 6 rokov.

Dotazník obsahoval dovedna 24 položiek. Pre potreby tohto príspevku vyberáme len základné informácie v snahe priblížiť čitateľovi názory a postoje respondentov na koncepcie čítania a písania v zhode s nami formulovanými čiastkovými cieľmi.

Oblúbenosť aktuálnych koncepcií čítania a písania v edukačnej praxi 1. stupňa základnej školy nás zaujímala hlavne v súvislosti s kategorizáciou učebníc (na základné a alternatívne, zmieňujeme sa o tom v úvode príspevku). Zistili sme, že u našich respondentov bola v školskom roku 2007/2008 najobľúbenejšou koncepcia autoriek L. a Z. Virgovičovej. Celkový prehľad používania jednotlivých koncepcií v uplynulom škol-

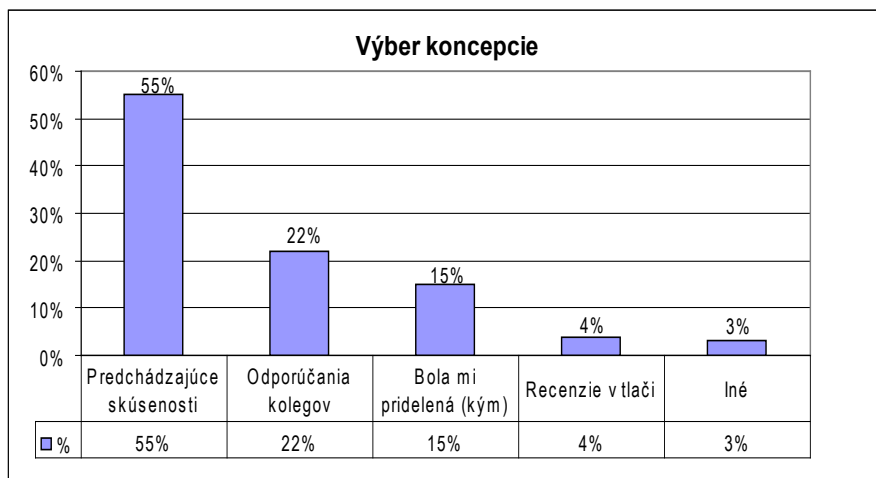
skom roku ukazuje nasledujúci graf.

GRAF 4: Používaná koncepcia.



Zaujímalo nás, či učitelia majú možnosť slobodnej voľby pri výbere koncepcie čítania a písania, resp. kto alebo aké okolnosti ovplyvňujú ich rozhodnutie. Odpoveď na túto otázku sme premietli do Grafu 5.

GRAF 5: Výber koncepcie.



Používanú učebnicu si vybralo 55 % elementaristov na základe predchádzajúcich skúseností. 22 % učiteľov sa rozhodlo pre aktuálnu koncepciu po kladných ohlasoch a skúsenostiach svojich kolegov. Priamu účasť na výbere koncepcie nemalo 15 % respondentov. Tým bol šlabikár pridelaný najčastejšie vedením školy. Recenzia v tlači ovplyvnila 4 % učiteľov a neuvedené dôvody výberu koncepcie označili 3 % respondentov.

Poprosili sme respondentov, aby v otvorenej otázke uviedli aspoň 3 dôvody, pre ktoré by odporúčali nimi používanú koncepciu pre svojich kolegov. Uvedieme argumenty zoradené podľa frekvencie a taktiež podľa postupnosti výučby elementárneho čítania a písania (prípravné obdobie, nácvikové, čítankové).

L. a Z. Virgovičové

- rokmi overená koncepcia,
- ilustrácie prípravného obdobia dynamické, blízke veku a skúsenostiam žiakov, podnecujúce rozvoj slovnej zásoby,
- dostatočne dlhé prípravné obdobie, vyhovujúce aj slabším žiakom,
- zošit moje prvé čiary so zväčšenou podobou uvoľňovacích a prípravných cvikov,
- vhodné poradie vyvodzovania hlások – písmen,
- grafické znázorňovanie slabík, slov, viet,
- výborne rozpracovaná hlásková analyticko-syntetická metóda,
- obsahové zameranie textov,
- dostatočný priestor na rozhovory so žiakmi, sociálne vzťahy, tvorivé úlohy,
- vhodná veľkosť písmen aj formát učebnice,
- dôsledne dodržiavaná zásada postupnosti a vekuprimeranosti v celom šlabikári,
- možnosť uplatňovania medzipredmetových vzťahov,
- výborne rozpracovaná metodická príručka.

M. a J. Nemčíkovci

- výborná koncepcia pre zrelých žiakov,
- vhodné poradie oboznamovania s hláskami – písmenami, resp. ich vyvodzovania,
- plynulý prechod z prípravného do nácvikového obdobia,

- žiaci začínajú skôr čítať a písať zmysluplné vety,
- postupné obohacovanie slovnej zásoby,
- jediná koncepcia obsahujúca motivačné básne.

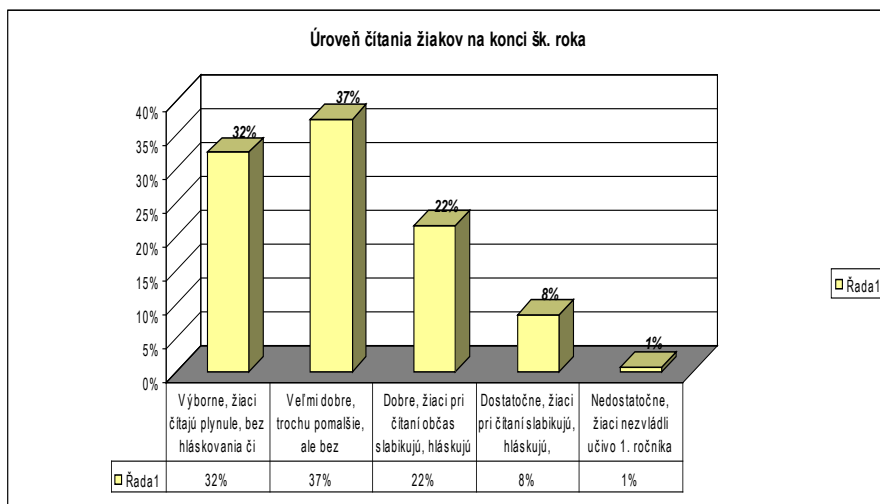
K. Štefeková, R. Culková

- tvorivé úlohy v prípravnom období umožňujúce diferencovanú prácu žiakov,
- vhodné poradie prvých 10 hlások – písmen,
- tlačené písmená v prípravnom období,
- nápovedné obrázky s písmenami lemujúce dvojstrany v šlabikári,
- možnosť samostatnej a aktívnej práce,
- farebné rozlíšenie slov v texte,
- veľmi dobre koncipované texty s ich postupnou náročnosťou,
- uvoľnená atmosféra pri práci so šlabikárom.

Zaujímalo nás, ako hodnotia respondenti úroveň čítania a písania žiakov na konci školského roka.

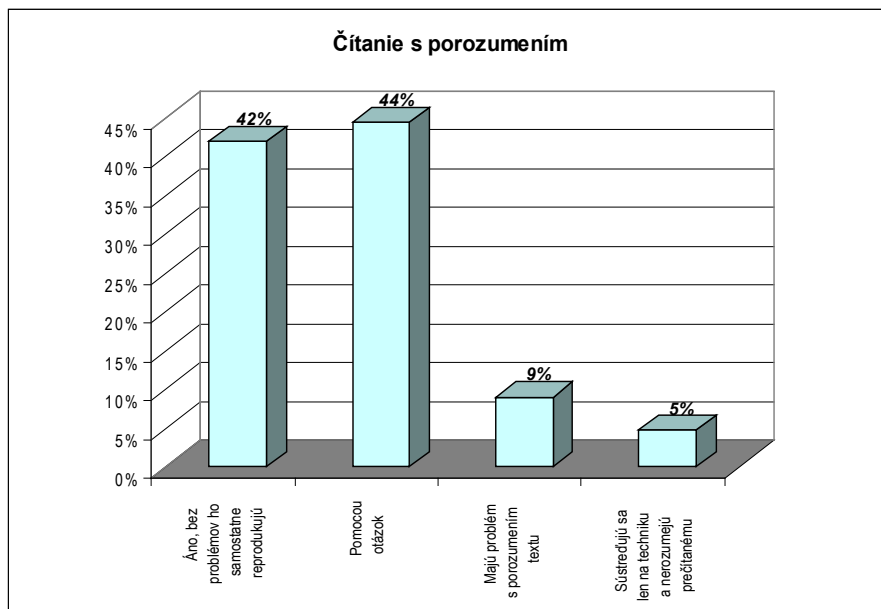
Poznámka: uvedené informácie nebudeme osobitne interpretovať s ohľadom na aktuálne využívanú koncepciu. Rozsah textu neumožňuje detailnú analýzu tohto skúmaného javu.

GRAF 6: Úroveň čítania žiakov 1. ročníka na konci šk. roka.



Na konci šk. roka čítalo výborne 32 % žiakov. Ich čítanie bolo plynulé, bez hláskovania, slabikovania, bez domýšľania si a opakovania. Veľmi dobre čítalo 37 % žiakov. Ich čítanie bolo trochu pomalšie, ale bez hláskovania, slabikovania. Dobre čítalo 22 % žiakov. Žiaci pri čítaní občas slabikovali, hláskovali, zamieňali si písmená v slovách. Dostatočne čítalo 8 % žiakov. Žiaci slabikovali, hláskovali, zamieňali si písmená v slovách. Nedostatočne čítalo 1 % žiakov. Žiaci nezvládli učivo 1. ročníka z materského jazyka.

GRAF 7: Čítanie s porozumením.

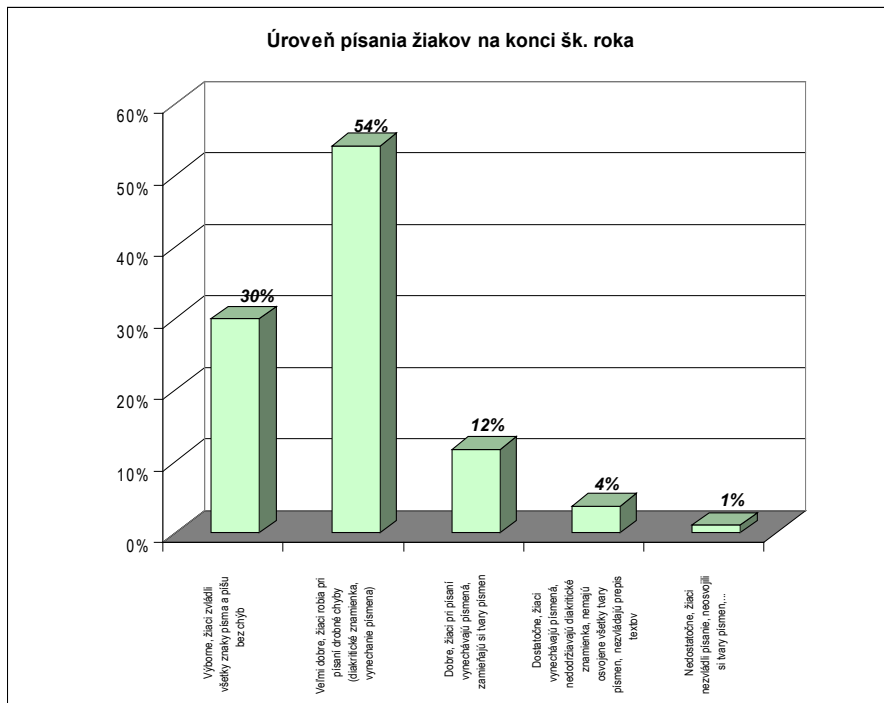


Na konci školského roka bez problémov samostatne reprodukovalo prečítaný text 42 % žiakov. 44 % žiakov reprodukovalo text pomocou otázok. 9 % žiakov malo problém s porozumením textu. 5 % žiakov sa pri čítaní sústreďovalo na techniku čítania a nerozumelo prečítanému.

Na konci školského roka písalo výborne 30 % žiakov. Žiaci zvládli všetky tvary písma a písali bez chýb. Veľmi dobre písalo 54 % žiakov. Pri písaní sa dopúšťali drobných chýb (diakritické znamienka, vynechanie písmena). Dobre písalo 12 % žiakov. Vynechávali písmená, zamieňali si ich tvary. Dostatočne písali 4 % žiakov. Nemali dostatočne zafixované všetky tvary písmen. Žiaci vynechávali písmená, nedodržovali diakritické znamienka, nezvládali prepis textov. Nedostatočne písalo 1 % žiakov.

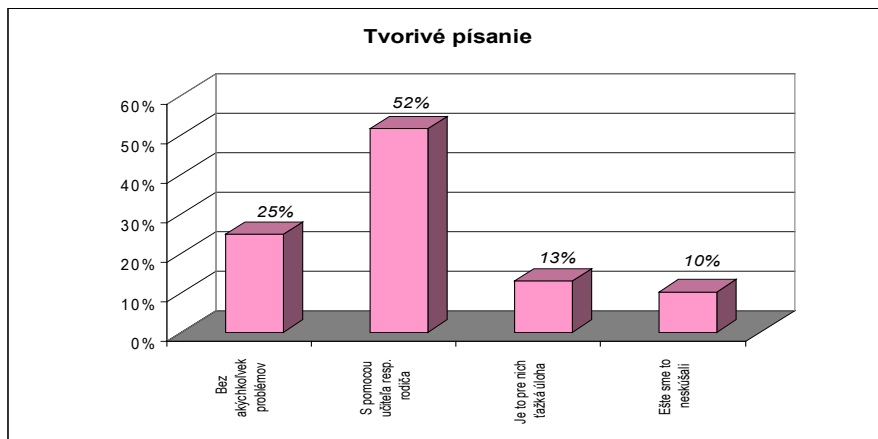
Žiaci nezvládli písanie, neosvojili si tvary písmen.

GRAF 8: Úroveň písania žiakov na konci školského roka.



Okrem zvládnutia tvarov písmen bolo predmetom nášho záujmu aj tvorivé písanie žiakov. O jeho stave na konci školského roka v skúmaných triedach informuje nasledujúci graf.

GRAF 9: Tvorivé písanie.



Na konci školského roka zvládlo tvorivé písanie bez akýchkoľvek problémov 25 % žiakov. 52 % žiakov zvládlo tvorivé písanie s pomocou učiteľa resp. rodiča. 13 % žiakov nezvládlo tvorivé písanie, bola to pre nich ťažká úloha. 10 % žiakov neskúšalo v priebehu 1. ročníka tento druh aktivity.

Respondenti mali možnosť v otvorenej otázke navrhnúť úpravy na vylepšenie nimi využívanej koncepcie elementárneho čítania a písania.

V tejto položke sa najčastejšie objavovali nasledujúce odpovede:

Virgovičová

- skrátiť prípravné obdobie aspoň o jeden týždeň;
- do šlabikára vsunúť pracovné strany s tvorivými úlohami;
- do prípravného obdobia vložiť tlačené podoby písmen pre zrýchlenie procesu čitateľských schopností a na udržanie motivácie žiakov;
- striedať poradie prvých desiatich písmen, za účelom zatriaktívnenia začiatku nácvikového obdobia;
- koncepciu doplniť o zvukový nosič hlások, slabík, slov, viet. Žiaci by mali počuť aj iný hlas, nielen hlas svojho učiteľa.

Nemčíkovci

- zaradiť do prípravného obdobia veľké prípravné cviky na rozcvičenie svalstva ruky pred písaním, podobne ako je to u Virgovičovej;
- prepracovať analýzu slabiky; elementaristom nevyhovoval nácvik čítania slabiky; prvotná by mala byť syntéza a následne vykonaná analýza;

- učitelia odporúčajú vložiť bohatšie ilustrácie do prípravného obdobia a skrátiť texty v hlavne v čítankovej časti.

Štefeková, Culková

- vložiť písané tvary tlačенých písmen pri ich vyvodzovaní;
- doplniť pracovný zošit o veľké tvary prípravných cvikov;
- venovať viac času práci s detskou literatúrou.

Respondentov sme požiadali, aby si z existujúcich koncepcií vybrali len tú, s ktorou boli počas svojej doterajšej pedagogickej praxe najviac spokojní. Dali sme im možnosť odôvodniť svoje odpovede.

Za najúspešnejšiu koncepciu označilo 55 % respondentov Virgovičovú. S koncepciou manželov Nemčíkovcov bolo spokojných 33 % respondentov. Najnovšia alternatívna koncepcia elementárneho čítania – písania bola priaznivo označená 12 % respondentov. Najstaršiu koncepciu J. Brťku spomenulo a označilo 1 % z opýtaných.

Dôvody, pre ktoré respondenti označili jednotlivé koncepcie, boli nasledovné:

Virgovičová

Koncepcia je po metodickej stránke veľmi dobre spracovaná, preto vyhovuje všetkým žiakom, najmä slabším. Vyhovujúce je poradie prvých desiatich písmen v nácvikovom období. Od prípravného obdobia je šlabikár krásne ilustrovaný. Ilustrácie motivujú žiakov v komunikačných aktivitách, v rozvíjaní slovnej zásoby, v tvorivom myslení, v samostatnej práci. Respondentom vyhovovala základná analyticko-syntetická metóda, grafické znázornenie slabiky a nácvik jej čítania. Autorka použila slovnú zásobu primeranú veku žiakov.

Respondentom vyhovovali parametre koncepcie, veľkosť knihy aj samotných písmen v šlabikári.

Nemčíkovci

Vyhovujúce je poradie prvých desiatich hlások – písmen. To ponúka žiakom od začiatku školského roka zmysluplnú, pútavú prácu zodpovedajúcu ich vedomostiam o písmenách. Žiaci začínajú v prípravnom období čítať a písať tlačенú podobu písmen, slabík, slov a jednoduchých viet.

Respondenti ocenili optické zvýraznenie slabík, názornú syntézu slabík do slov, primerané množstvo slov na jednej strane. Žiaci prechádzajú plynulým prechodom z prípravného do nácvikového obdobia, poznajú prvých desať písmen/hlások. Koncepcia je dômyselne spracovaná k spokojnosti mnohých učiteľov.

Štefeková, Culková

Podobne ako v predchádzajúcej, aj v tejto koncepcii ocenili respondenti poradie vyvodzovania prvých desiatich písmen. Tlačená podoba písmen sa vyskytuje už v prípravnom období, čo umožňuje tvorivú prácu žiakov. V porovnaní s koncepciou L. Virgovičovej začínajú žiaci skôr čítať a písať. Šlabikár im núka množstvo kreatívnych úloh, možnosť samostatnej a diferencovanej práce. Veľkou výhodou koncepcie je nápovedná abeceda lemujúca dvojstrany šlabikára.

Respondenti ocenili grafické znázornenie slabiky. Slabiky sú v slovách farebne rozlíšené dokonca aj v čítankovej časti v trojslabičných slovách.

Realizovaný prieskum potvrdil často konštatovanú najväčšiu obľúbenosť šlabikára L. a Z. Virgovičových. Záverom dodávame, že existencia viacerých variantov počiatočnej výučby elementárneho čítania a písania nezaručuje automaticky úspech v rovine ich praktickej realizácie. Stále je namieste hľadanie nových, efektívnejších spôsobov osvojovania týchto – pre žiakov neraz veľmi zložitých – procesov.

Jednou z ďalších možností je metodika Sfumato, ktorá si hľadá pevné miesto v 1. ročníkoch základných škôl aj na Slovensku.

Uvedená metodika (autorka M. Navrátilová, ABC Music,v.o.s.)

- nie je v rozpore s doteraz využívanými metódami počiatočnej výučby,
- je vypracovaná na základe komplexného prístupu k počiatočnej výučbe,
- dokonale rozlišuje zvukovú a grafickú podobu slova, krátke a dlhé samohlásky,
- zdokonaľuje vyjadrovacie schopnosti žiakov,
- prináša čítanie s porozumením,
- predchádza poruchám čítania a písania,
- zabraňuje vzniku tzv. dvojitého čítania,
- využíva prvky tvorivej dramatiky,
- je založená na zážitkovej výučbe v reálnom prostredí triedy.

Doterajšie skúsenosti s jej využívaním v podmienkach slovenských základných a špeciálnych škôl sa javia ako priaznivé. Práve prebieha jej experimentálne overovanie vo vybraných základných školách východného Slovenska (výskumný projekt VEGA Efektívnosť metodiky Sfumato v podmienkach 1. stupňa základných škôl na Slovensku, ktorého predkla-

dateľkou je Ludmila Belásová). Zámerom riešiteľov je dôsledné oboznámenie sa s metodikou Sfumato, jej rozpracovanie na podmienky slovenských základných škôl a hlavne skúmanie jej efektívnosti v komparácii so štandardnými metódami elementárneho čítania a písania.

Literatúra

KALNÁ, V.: Nové slovenské šlabikáre. Slovenský jazyk a literatúra v škole, roč. 38, 1991/92, č. 2, str. 82 – 85.

TAKÁČOVÁ, L.: Na Slovensku prvé ročníky alternatívne. Slovenský jazyk a literatúra v škole, roč. 38, 1991/92, č. 1, str. 1 – 6.

ŠTEFEKOVÁ, K.: Písmenká v novom štýle. Učiteľské noviny, 2007, č. 1, s. 26.

ŠTEFEKOVÁ, K. – CULKOVÁ, R.: Metodické poznámky k šlabikáru, písankám a čítanke pre 1. ročník základných škôl. Bratislava, Orbis Pictus Istropolitana 2007

ŠUTKOVÁ, V.: Úradníci prepísali šlabikár. SME, 20. 5. 2008, s. 4.

CURRENT OPPORTUNITIES IN THE EDUCATION OF ELEMENTARY READING AND WRITING

Summary

The authors of the paper describe current conceptions of literacy used at the 1st stage in primary schools. In their research they briefly analyze the situation until 1989, characterized by the same conception used for decades. They focus on the current opportunities of selection from the three existing ways to teach literacy in Slovakia.

At the same time they present results of their research aimed to show opinions and attitudes of teachers (in the 1st stage of primary schools) on the current conceptions of reading and writing. They also consider and describe a method Sfumato, one of the alternative ways in education of elementary reading and writing.

Keywords

conceptions of reading and writing, method Sfumato, current conceptions of reading and writing

INOVATIVNÍ PŘÍSTUP V PROCESU POČÁTEČNÍHO VYUČOVÁNÍ PSANÍ

IVANA ŠIMKOVÁ

Anotace

Psaní je složitá aktivní činnost, kterou je nutno vidět v celé komplexnosti vztahů v rámci celkové koncepce prvopočáteční výuky. V procesu rozvoje písarských dovedností je nutno plně využít schopností a nadání žáků se zřetelem k individuálním rozdílům tak, aby se všestranně rozvíjela žákova osobnost. Navrhujeme alternativní metodiku psaní, která by měla zajistit rychlý a efektivní postup rozvoje písarských dovedností žáků. V navrhovaném přístupu se klade důraz především na rozumovou činnost žáků, užití pomocné liniatury a orientačních bodů, které jsou důležité zejména pro účinné a systematické řízení písarského rozvoje žáků.

Klíčová slova

žák 1. třídy ZŠ, písarské dovednosti, optimalizace psaní, rozumová činnost

Začátek uvažování o gramotnosti se v posledních letech stále častěji posouvá do období raného dětství. S rychle se měnící společností se změnil i pohled na gramotnost, úspěšné „fungování“ jednotlivce v ní vyžaduje od něho disponovat nejen schopností číst, psát a počítat, ale celou řadou vzájemně propojených jazykových kompetencí. To předpokládá projít dlouhou a namáhavou cestou.

V současné době se mění způsob výuky psaní a čtení tak, aby šlo především o jejich využití nejen jako zdroje informací a prostředku komunikace a vzdělávání, ale také jako způsobu zábavy. Výuka by měla podporovat přirozený zájem žáků osvojovat si psanou řeč.

Psaní je bezpochyby jedním ze základních stavebních kamenů gramotnosti. „Dnes píšeme převážně na počítači, ale ani rukopis neztrácí na svém významu a funkci pro svou pohotovost a možnost bezprostředního použití. Navíc je písmo zrcadlem člověka, lze z něj vyčíst povahu, náladu, založení, případnou indispozici a mnohé další vlastnosti. Osvojování psacích dovedností čeká v dětském věku každého člověka. Pro někoho je to činnost snadná, pro někoho obtížnější“ (Andrašová, 2005, s. 5).

Z hlediska vstupu dítěte do psané kultury je důležité uvědomit si, že písmo je svou stavbou „sociálně-historickým vynálezem“, ne něčím přirozeným. Tuto stavbu je však potřebné pochopit, vstoupit do vnitřních pravidel systému grafém versus foném a naopak, nikoli jen písmo napodobovat. Dítě si tvoří v procesu interakce s psanou kulturou nejrůz-

nější hypotézy o tom, co je písmo, k čemu slouží a jak se s ním pracuje (Fereirová, 1990).

Se současnou úrovní a výsledky v oblasti osvojování psacích návyků nemůžeme být spokojeni. Při porovnání výsledků ve vyučování psaní několika škol zjistíme, že učitelé na našich školách nejsou jednotní v metodice vyučování psaní. Místo unifikace v psaní dochází k diferenciaci a roztržštění požadavků na tvary písmen. Hlavní příčinu, podmiňující nepříznivou situaci ve vyučování psaní, vidíme v dosud neujasněném názoru na význam a postavení psaní v obsahu vyučování a v důsledku toho nedoceníení metodiky vyučování psaní na 1. stupni základní školy.

Pokud dnes porovnáváme naše písmo s dalšími evropskými abecedami, psacím písmem malé a velké latinky, souhlasíme s tím, že bychom se měli seznámit se současnými tvary evropského písma, zvláště rakouské, maďarské, polské, i holandské abecedy, a zjistit společné tendence, které se v jejich inovovaných tvarových podobách už projevily. Shodným či podobným znakem dnešní střeoevropské a západoevropské abecedy je bezesporu tvarová jednoduchost, která v konečném důsledku přispívá k úspornému psacímu pohybu a umožňuje zvyšovat rychlost psaní.

Učení psaní závisí na pozitivní motivaci žáků a jejich radosti z ovládnutí jednoho z prostředků lidské komunikace. Žák by si již na počátku školní docházky měl osvojit písmo takovým způsobem, který mu umožní již v počátcích výuky vyjádřit se prostřednictvím písemného projevu a postupně využívat dovednosti psát v běžných situacích.

Výuka psaní v 1. ročníku by se již neměla zakládat na drilu, stresu či nepřiměřených požadavcích na žáka. Někteří žáci se přestávají do školy těšit právě kvůli psaní, některým žákům se nedaří dostatečně se přizpůsobit nárokům dospělých a raději přestanou své myšlenky a nápady sdělovat a píšou jen to, co musejí.

Učení je proces aktivní: předpokládá u žáků určitý systém činností. Charakter těchto činností ovlivňuje rozhodujícím způsobem kvalitu získaných vědomostí i proces osvojování dovedností. Není totiž vůbec lhostejné, jakou činností žák určité vědomosti získal. Produktivní cestou není nikdy např. mechanické memorování ani postup na základě „pokusů a omylů“. Jestliže se k nim žáci při běžném učení často uchylují, pak je to proto, že nejsou vedeni k adekvátnější činnosti. Zásada aktivního učení, aktivní poznávací činnosti žáků, je obecně známa, nebývá však vždy správně realizována v pedagogické praxi. Jednak tím, že se nebere v úvahu, že pro úspěšné učení není vhodná jakákoliv aktivita žáků, ale jen aktivita určitého druhu vyhovující určité řadě podmínek. Dále tím, že se vychází z toho, že žák je již připraven k určité činnosti a že vše závisí

jen na tom, aby určitou činnosť aktívne započal. Zpravidla však k tejto činnosti dochádza až během vyučovania.

Navrhovaný postup ke zkvalitnění elementární výuky psaní posuzuje vyučování z hlediska Galperinovy koncepce (Đurič, Štefanovič, 1979; Linhart, Turková, 1987) postupného rozumového vývoje a předkládá příspěvek ke zkvalitnění počátečních etap výuky psaní v 1. ročníku. Navrhujeme novou inovativní metodu psaní, která zajišťuje velmi jednoduchý a rychlý – efektivní postup rozvoje písarských dovedností žáků. Rozhodující úlohu optimalizace spatřujeme v charakteru žákovy činnosti, v charakteru jeho operací a v kvalitě řízení těchto operací učitelem. Výsledek učení u žáků závisí na dvou stránkách učení: na charakteru operací samotných žáků a na kvalitě řízení těchto operací. Čím kvalitněji řídí učitel žákovy operace, tím je dosahovaný efekt vyšší.

Galperin vychází z teorie interiorizace, která vysvětluje jednostranné učení a jeho fáze na podkladě tzv. zinternění, tj. přechodu vnější činnosti ve vnitřní psychickou činnost. Cílevědomé učení nemůže existovat bez aktivity učícího se, pohnutku k učení pak vyvolává především stav motivace. Rozhodující úlohu při utváření činnosti má její první orientační část: určuje rychlost procesu utváření a kvalitu utvářené činnosti. Smyslem této první etapy je vytvoření předpokladu činnosti, a to v podobě orientace v úkolu, sestavení předběžné představy úkolu v podobě vytvoření „orientačního základu činnosti“. Jejím cílem je provést takový rozbor výchozí situace, který vede k odhalení a vyznačení „opěrných bodů“, „znaků“, jež jsou pro realizaci činnosti rozhodující. Podstatný význam v této důležité fázi, kdy se žák orientuje v zadaném úkolu, má míra úplnosti přehledu o podmínkách, které jsou objektivně nevyhnutelné pro úspěšnou učební činnost. Přehled o podmínkách lze žákovi prezentovat již hotový se zadáním úkolu, nebo ho žák získává samostatně, stačí-li ovšem vzhledem ke svým schopnostem a vědomostem sám zajistit potřebné údaje pro řešení daného problému. V případě, že je na žákovi, aby sám zjistil všechny potřebné orientační body a pravidla pro správné provedení celé činnosti, postupuje zpravidla pokusem a omylem, s velkou námahou a nahodile. Vypracování úlohy mu trvá poměrně dlouho, dopouští se řady chyb.

Pro vznik orientačního základu činnosti jsou rozhodující především tyto vlastnosti činnosti: zobecněnost, způsob osvojení a úplnost. Každá z nich má své specifické důsledky pro práci s učebními cíli i pro průběh a výsledky žákova učení. Úplný orientační základ činnosti spočívá v tom, že je žákovi předložen hotový vzorek výsledné činnosti, vzor písmene s vyznačenými orientačními body, a návod, jak „hledat opěrné body“, tj. jak vyanalyzovat podmínky a znaky správného provedení činnosti. Žákovi se vysvětlí, k čemu jsou „opěrné body“ potřebné a jak se odlišují.

Pak se mu předkládají nová písmena a on sám hledá opěrné body. Neučí se tedy hned psát písmena; nejprve sestavuje úplný orientační základ této činnosti; tj. dostane obecný návod, který mu umožňuje nacházet úplný systém orientačních bodů ve všech dílčích případech daného bodu. Doba potřebná k osvojení činnosti se tím sice v prvních fázích prodlouží, ale pak se rychle zkracuje. Kvalita výkonu je vysoká. Nalezení a vyčlenění orientačních bodů při psaní jednotlivých písmen je pak výsledkem žákovy uvědomělé a systematické činnosti, cílově orientované. Identifikace všech potřebných orientačních bodů, a tedy i činnost, která se o ně opírá, zrychluje proces nácviku psaní, odstraňuje chyby, rozvíjí žákovu aktivitu a samostatnost. Jakmile žák identifikuje potřebné orientační body u jednotlivých písmen, může s jejich pomocí samostatně realizovat vlastní činnost. Znamená to, že v dalších etapách výuky psaní opěrné body a pomocná liniatura ztrácejí význam, neboť osvojená činnost samostatně určovat úplný systém opěrných bodů je schopna transferu. Za takových podmínek postupuje nácvik psaní velmi rychle. Takto koncipovaný proces učení je nejen úspěšný, ale po určitém počtu opakování vede k tomu, že žák řeší všechny další podobné úkoly bez učení, jeho výsledkem je tedy nejen osvojení si určité konkrétní činnosti, ale též osvojení obecného principu této činnosti. Orientační část, i když proběhla velice úspěšně, sama k cíli nevede.

V prováděcí části si žáci osvojují veškerý obsah činnosti. Provádějí úkony v materiální vnější podobě, bezprostřední manipulací s konkrétními předměty. Pro zapamatování si tvaru písmene mohou využít psaní do pískového stolu, modelování písmen z provázku, drátku, obtahování písmen apod. Přechod od předmětné činnosti k činnosti intelektuální si však nelze představovat jako nějaké mechanické převedení vnějšího ve vnitřní, objektivního v subjektivní, materiálního v ideální. Je to složitý a dlouhodobý proces, probíhající a provázený osobitými změnami.

V další etapě učení se postupuje dále, k dalšímu zevšeobecnění a zkracování, nejde však ještě o zautomatizovanou činnost. Žák sice hovoří o manipulaci s předměty nebo znaky, ale již bez jejich přítomnosti. Řeč je chápána jako jediný prostředek, který umožňuje převést materiální operaci v rozumovou. Žákova činnost prodělává postupně další zobecnění a zkrácení, zdokonaluje se i percepční způsob činnosti, dovednost vidět a slyšet; jako příklad lze uvést počítání orientačních bodů očima. Žákova předmětná činnost se po odrazu v různých formách řeči stává činností rozumovou, intelektuální. Maximálně se zkracuje a automatizuje.

Učitel předkládá žákům konkrétní písmeno, s pomocí zjednodušeného názvosloví analyzuje psací pohyb, identifikuje potřebné orientační body a předkládá žákům hotový vzor výsledné činnosti. Žáci si pak vlast-

ní aktivitou osvojujú veškerý obsah činnosti, jejích všetky prvky berou na seba podobu vonjšej (písemnej alebo ústnej) reči: to umožňuje učiteľovi objektívne kontrolovať každé provedenie žákovej operácie a osvojovanie dovedností písania cievvedomý ríditi. Proniknutie k písmenu sa stáva pre dieťa podstatným znakom písania. Inovatívna metóda podporuje a rozvíja rozumové operácie, díky nimž si žák ľahšie učivo osvojuje a zvnitřňuje. Dieťa tak není pouze pasívnym príjemcom, ale stáva sa objaviteľom, hodnotiteľom a tvórcem, a má možnosť zahrnúť seba i své okolie priamo do učiva, ktoré je tak pro něj zajímavější a zábavnější.

Konečnou etapou učení, zvnitřněním, je etapa rozumové činnosti. Činnost učícího se nabývá podoby vnitřní reči, činnost se maximálně zkracuje a automatizuje. Činnost se uskutečňuje „v duchu“, vlastní řečový proces se ztrácí z oblasti vědomí a zůstává v něm jen jako předmětný obsah, myšlenka o něčem. Jde o proces interiorizace, proces utváření rozumových operací. Zvnitřněné poznatky pak mohou mít podobu praktického uplatnění, exteriorizace.

Realizace výzkumu a výzkumný vzorek

Výzkum byl zaměřen na posouzení a vyhodnocení účelnosti nové inovativní (alternativní) metodiky písania, která by měla zajistit rychlý a méně namáhavý rozvoj písarských dovedností žáků. Ověřovali jsme předpoklad, že důsledné uplatňování navrhované inovativní metody zvyšuje efektivnost učení u žáků v předmětu prvopočáteční písania. Dalším cílem byla následná komparace vyučovacích metod uplatňovaných při současné výuce prvopočátečního písania. Vzhledem k tomu, že akceptujeme komplexnější pohled na utváření počátečních dovedností, předpokládali jsme rozdílné výkony žáků, kteří byli vyučováni odlišnými metodickými postupy, zvláště na úplném počátku osvojování písmen.

Výzkum byl prováděn ve vybraných školách v Českých Budějovicích a okolí a v dalších lokalitách jižních Čech na školách plně i neplně organizovaných. Žáci byli vyučováni navrhovanou inovativní metodou písania (experimentální třídy) a běžnou stávající metodou výuky písania (kontrolní třídy – stávající výuka byla pouze sledována). Výzkum se uskutečnil v běžných podmínkách školní práce žáků v průběhu vyučovacího procesu. Experiment se vyznačoval aplikací účinnějších vyučovacích postupů: vytvoření úplného orientačního základu činnosti, rozvíjení uvědomělých rozumových aktivit žáků, postupné individuální odstraňování pomocné liniatury a orientačních bodů při písania. Výuka v experimentálních třídách byla koordinována, vyučující byli seznámeni s nově navrhovaným metodickým postupem a projevíli zájem s ním pracovat. Experimentální

výzkum byl časově náročný, opíral se o individuální diagnostiku a dlouhodobá pozorování žáků v podmínkách běžné každodenní výuky. Na výzkumném úkolu participovali studenti 3. a 4. ročníku učitelství pro 1. stupeň ZŠ PF JU v Českých Budějovicích v rámci předmětu didaktika prvopočátečního čtení a psaní. Vyhodnocena byla všechna malá a velká písmena psací abecedy ve 14 experimentálních prvních třídách a ve 20 kontrolních třídách. Písanky žáků byly vyhodnocovány průběžně podle předem vytvořeného klíče. Jde o diagnostický postup, který respektuje kvalitativní i kvantitativní znaky písma, vývojové tendence i specifické obtíže začínajících písarů. Výhodou „klíče“ je vyšší objektivnost vyhodnocování žákovského psaní (přesně stanovená kritéria pro vyčíslení počtu opakování umožňují určit stejné číslo opakování u daného písmene i v případě, že bude posuzováno několika posuzovateli). Na základě „klíče“ lze přímo v pedagogické praxi ověřovat u žáků stupeň a míru osvojení dovednosti napsat určité písmeno, využívat těchto poznatků při hodnocení, klasifikaci zejména méně schopných a zaostávajících písarů. V případě, že žák ještě nedosáhl stupně osvojení, musí učitel přistupovat k hodnocení jeho výkonů diferencovaně: čtyřky či pětky v písankách žáků 1. ročníku, často nedoložené korekcemi, nesignalizují promyšlený a individuální přístup učitele k žákům. Naopak třeba jen čtyři dobře napsaná písmena v úkolu zaostávajícího písáře, vybraná učitelem a hodnocená „včeličkou“, „hvězdičkou“, motivují žáka k lepším výkonům i k překonávání počátečních obtíží. V případě, že si žák dané písmeno již osvojil, může se náročnost učitele plně odrazit v hodnocení nevyrovnaných, nedbalých výkonů žáka.

Klíč (Šemberová, 1989) je založen na souboru dvanácti správně napsaných písmen. Celkový počet dvanácti písmen byl stanoven záměrně, aby byly vyloučeny případy nahodilosti, kdy se žákovi podaří napsat několik správných tvarů, aniž by písmeno již zvládl. Soubor dvanácti písmen je utvářen postupně. Každý tvar určitého písmene je posuzován zvlášť. Splňuje-li kvalitativní požadavky, je písmeno začleňováno do souboru. Každé správně napsané písmeno je v souboru prezentováno pořadovým číslem. Tak získáme řadu dvanácti čísel, z nichž následujícím způsobem zjistíme počet pokusů nutných k zvládnutí daného písmene. V souboru dvanácti čísel hledáme sérii tří po sobě jdoucích čísel. Další čísla, následující po sérii, nesmí mít mezi sebou mezeru větší než dvě čísla:

a) jsou-li tyto podmínky splněny, první číslo z trojice určuje výsledný počet opakování;

b) je-li mezera větší než dvě čísla, hledáme další sérii tří po sobě jdoucích čísel a celý postup opakujeme znovu;

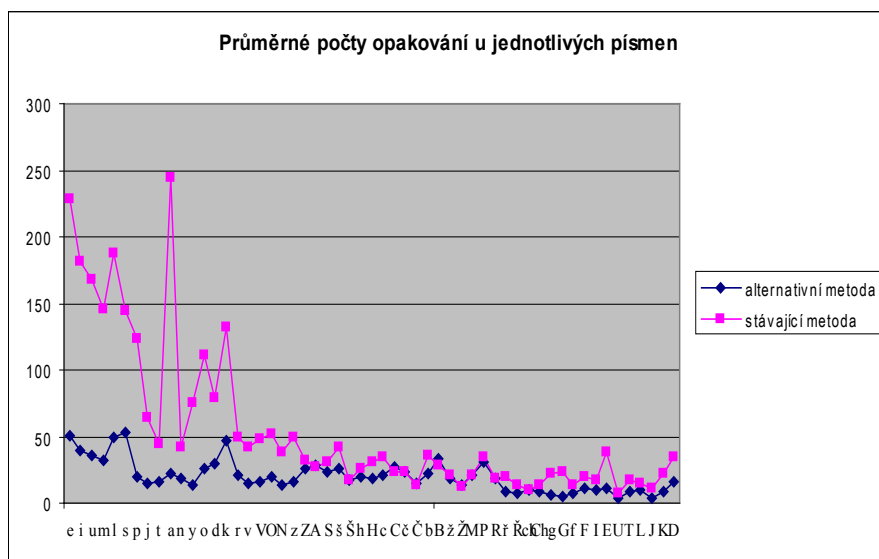
c) môže se vyskytnout situace, kdy v souboru žádné seskupení není a dvanáct správně napsaných písmen se žákovi povedlo napsat náhodně, pak je celý soubor nevyhovující a ve vyhodnocování písmen se pokračuje dále, dokud nevznikne série tří či více písmen za sebou.

Interpretace získaných údajů

Kvantitativně-kvalitativní analýza písanek žáků 1. ročníků nám umožnila posoudit, jaká vyučovací metoda je vhodnější a efektivnější pro rozvoj písarských dovedností žáků. Inovativní metodický postup navozuje a prohlubuje myšlení žáků v součinnosti s obecně známým postupem výuky psaní, rozvíjí pozorování a vyjadřování, sebekontrolu, volbou obtížnosti při nácviu psaní písmene aktivuje žáky k překonávání překážek a k dobrovolnému stanovení si vyššího cíle, vytváří stejné podmínky k úspěšnosti pro všechny žáky. Formulované závěry byly prezentovány zpět všem studentům studujícím příslušnou disciplínu a zároveň byly nabídnuty také participujícím učitelům ve školách. Takto koncipovaný předmět didaktiky prvopočátečního psaní se jevil jako nesmírně efektivní z hlediska rozvoje učitelských kompetencí studentů, ale i participujících učitelů. Aplikace nové metody, jejímž základním požadavkem bylo naučit žáka hledat „opěrné body“, analyzovat podmínky správného provedení činnosti, tj. nacházet úplný systém orientačních bodů dříve, než se jednotlivá písmena učí číst a psát a používat pomocnou liniaturu podle individuálních schopností písarů, se významně odrazila ve výkonech žáků. Výkony jednoznačně potvrdily oprávněnost požadavku, aby ve výuce psaní v prvních etapách, kdy si žáci vytvářejí předpoklady k nové činnosti, sestavují si předběžnou představu o úkolu, budují si „orientační základ činnosti“, bylo využíváno systému bodů a znaků rozhodujících pro vlastní realizaci psaní.

Proces psaní má svou křivku učení. Ta udává místo, kdy nastává zlom mezi fázemi v procesu učení. Křivky učení nám ukazují, že největší problémy mají žáci u prvních 15 písmen. V této době potřebují žáci největší péči a trpělivost učitele. Jestliže se již na počátku učení vyrovnají s problémy při psaní psacích prvků a prvních písmen, chyby již v dalších písmenkách neopakují. Z grafu je patrná diference ve výkonech žáků obou skupin. Ukazuje se, že proces učení probíhá u všech žáků relativně stejně, ale žáci učící se inovativní metodou potřebují k osvojení písmen kratší dobu a hlavně menší počet opakování než žáci skupiny kontrolní.

Porovnání inovativní metody ve psaní s metodou klasickou



Analýza výsledků potřebných ke zvládnutí jednotlivých písmen potvrzuje nutnost individuálního přístupu: aplikace pomocné liniatury u úspěšných písařů se jeví účelná pouze u prvních osmi písmen, u průměrných písařů déle (kolem patnácti písmen), u nejslabších písařů může být v jednotlivých případech nutná pomocná linka ještě pro písmena střední výšky. V této souvislosti je nutné zdůraznit, že aplikace úplné pomocné liniatury má své teoretické i praktické opodstatnění u všech žáků. Napomáhá jim v rozvoji psaní do té doby, než si osvojí obecný princip této konkrétní činnosti. Učitel musí individuálně posoudit, do jaké míry si jednotliví žáci činnosti osvojili a rozhodnout, kdy jim pomocná liniatura již nepřináší informace, kdy ji nepotřebují.

Pomocné linky mají význam skutečně jen pomocný, nikoliv stěžejní. Někteří učitelé se totiž domnívají, že dodatečné doplnění pomocných linek v písmenkách vlastní problém počátečního psaní vyřeší. Pokud zároveň nedokáží určit a stanovit, kdy žáci - v tomto případě osvojující si dovednost psaní metodou pokusu a omylu - pomocnou liniaturu již nepotřebují, dojde k situaci, že pomocné linky nejen nesplní svůj pravý účel, ale stanou se brzdícím elementem v rozvoji žákovy dovednosti správně a úhledně psát. Žák se pak učí psát písmeno do prostoru ohraničeného linkami. V případě, že pomocné linky nebude mít k dispozici, nedokáže správnou výšku písmen zachovat. Zavedení pomocné liniatury u všech

písmen by tak nemělo své opodstatnění.

Počty opakování u stávající metody jsou vysoké. Jak ukazují křivky učení, počty opakování na počátku osvojování vykazují kolem 250 opakování. Učení zde probíhá na základě nápodoby, cestou pokusu a omylu. Otázkou zůstává, do jaké míry se na výsledku osvojování si písarské dovednosti podílí řízené vedení učitele. Nácvik jednotlivých písmen je nejobtížnější na počátku osvojování, kdy písarská zkušenost je nejnižší a problémy s tvarem a výškou jednotlivých písmen narůstají. Je nutné dodržet zásadu jedné obtížnosti - při psaní do úplné liniatury se žák může plně soustředit pouze na tvar. Po zvládnutí tvaru pak může přistoupit k druhé obtížnosti - dodržet při psaní prvků i jednotlivých písmen jejich stejnoměrnou velikost. Plnit obě obtížnosti na počátku psaní je mimořádně obtížnou záležitostí, zejména pro méně úspěšné pisáře. Proces učení psaní u nich probíhá pomaleji, pomocnou liniaturu „potřebují“ déle než žáci úspěšní.

Celkové písarské výkony žáků jsou souhrnem nejen schopností samotného žáka, rodinného prostředí, ale především způsobu řízení počátečního vyučování učitelem. Učitel by měl žákům zadávat úkoly rozvíjející samostatnost, diferencovat domácí úkoly a zadávat jim individuální práce s cvičnými úkoly. Aspekt individuální práce s žáky je potřebný zvláště u průměrných a méně úspěšných pisářů. Individuální přístup může překlenout právě u těchto žáků počáteční obtíže, které se promítají do následných výkonů. Přitom je nutné si uvědomit, že bez malé nebo téměř žádné podpory rodiny jsou začátky žáků velmi těžké.

Veškeré výsledky jednoznačně potvrdily oprávněnost požadavku, aby ve výuce psaní, zvláště v první etapě, kdy si žáci vytvářejí předpoklady k nové činnosti, budují si orientační základ činnosti, bylo využíváno systému bodů, které jsou podstatné pro vlastní realizaci psaní. Výzkum prokázal, že důsledné uplatňování tohoto navrhovaného postupu v praxi zvyšuje efektivnost učení u žáků.

Psaní je namáhavá práce, při níž vyniká přesnost, pečlivost, vytrvalost, vůle, dosahují se první úspěchy a neúspěchy a objevuje se i první skutečný výsledek práce. Psaní působí žákům větší či menší obtíže. Mezi žáky byly patrné větší či menší rozdíly hned od počátku výuky. Žákům pomáhají uvolňovací cviky, přípravné kresebné cviky, důkladné procvičení psacích prvků, motivační a rytmické říkanky. Tabule je pro práci učitele primární, práce se sešitem a písankou sekundární. Základem je úplná informace, vlastní psaní je pouze prostředkem. Při hodnocení je vždy nutné přihlídnout k individuálním zvláštnostem žáka. Některým chybám, kterých se žáci dopouštějí při psaní, lze předejít důkladnějším procvičováním psacích prvků, neboť právě ty jsou hlavním klíčem k úspěšnému psaní. Čím

více času věnujeme nácviku psacích prvků, tím lepších výsledků dosahují žáci při prvním uvědoměném psaní písmen. Přechod na nácvik dalších písmen je pak u většiny žáků rychlý a bezproblémový. Využívá se zákonitosti učení – transferu, tedy přenosu dovednosti čtení a psaní v pozdějším stadiu. Zákon transferu nám pomáhá využívat již osvojené vědomosti, dovednosti a návyky k získání nových vědomostí, dovedností a návyků. Práci je potřeba organizovat tak, aby se mohl zákon transferu uplatnit. Transfer se velmi brzy projeví, žáci si sami začínají velmi rychle osvojovat další písmena (bez vysvětlení a bližší instruktáže učitele). Přenos informací je významnou zákonitostí učení a je velmi dobře inovativní metodou využíván. Neméně důležitou zákonitostí učení je opakování. Musí probíhat tak, aby žákům působilo radost. Proniknutí k písmenu se stává pro dítě podstatným znakem psaní. Inovativní metoda psaní podporuje a rozvíjí rozumové operace, díky nimž si žák snadněji učivo osvojuje a zvnitřňuje, rozvíjí pozorovací a vyjadřovací schopnosti, podporuje rozvoj vnímání, sebekontrolu i zájem o psaní. Dítě tak není pouze pasivním příjemcem, ale stává se objevitelem, hodnotitelem a tvůrcem, a má možnost zahrnout sebe i své okolí přímo do učiva, které je tak pro něj zajímavější a zábavnější.

Vycházíme-li ze zjištěných faktů uvedených na předcházejících stránkách, je potřebné propojit způsob přípravy na psaní v mateřské škole, metodiku nácviku psacích prvků a metodiku nácviku psaní novou inovativní metodou. Je potřeba přizpůsobit techniku psaní novému materiálu, cvičit psací návyky a zručnosti, ve kterých by se respektovaly progresivnější metody a pracovní podmínky poskytované žákům při psaní. Na základě rozboru a hodnocení žáků vyučovaných stávající a inovativní metodou výuky psaní se můžeme jednoznačně vyslovit pro aplikaci nové metody. Žáci, kteří jsou vyučováni metodou řízeného vedení a aktivního přístupu, podávají zcela vyrovnané výkony. Mnohem více úsilí a energie pak musí vydat žáci vyučováni stávající metodou. Inovativní metoda psaní, při které učení neprobíhá pouze na základě instrukce a napodobování, ale především na základě rozumového poznání a zdůvodnění zákonitostí psaní, je efektivnější.

Zjištěné výsledky potvrzují, že nová alternativní metoda psaní probouzí a prohlubuje myšlení žáků v součinnosti s ostatními známými postupy výuky psaní. Vytváří stejné podmínky k úspěšnosti pro všechny žáky. Metoda rozvíjí pozorovací a vyjadřovací schopnosti žáků, klade základy jejich sebekontroly, aktivizuje žáky k překonávání překážek a k dobrovolnému stanovení si vyššího cíle. Technika psaní se postupně vlastní činností a získáváním písařských zkušeností zkvalitňuje.

Současná alternativní metoda psaní přispívá k rozšíření nabídky metod elementárního čtení a psaní v prvních třídách a zároveň pomáhá učitelům při hledání efektivnějších metod výuky v současné škole.

Katedra českého jazyka a literatury PF JU v rámci dalšího vzdělávání učitelů (zejména učitelů elementaristů 1. stupně ZŠ) připravuje každoročně kurz zaměřený na možnost výuky počátečního psaní inovativní metodou. V obsahu kurzu je obsaženo mj. srovnání tradičního a inovativního pojetí výuky počátečního psaní, seznámení s manuálem výuky jednotlivých písmen psací abecedy i zaměření na některé pedagogicko-psychologické aspekty výuky v 1. ročníku ZŠ.

Literatura

- ANDRÁŠOVÁ, H.: Tvořivé psaní v němčině. Brno, 2005, s. 5.
- FERREIRO, E.: Literacy development: Psychogenesis. In: S. GOODMAN (ed.): How children construct literacy, Piagetian perspectives. Newark, DE: IRA, 1990, s. 12 – 25.
- FISCHER, R.: Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování. Praha, Portál 1997.
- GALPERIN, P.J.: Učení jako formování rozumových operací. In: Ďurič, L. – Štefanovič: Pedagogická psychológia. Bratislava, 1979.
- LINHART, J. – TURKOVÁ, M.: Procesy učení v počátečním čtení a psaní. Praha 1987.
- ŠEMBEROVÁ, J.: K optimalizaci počátečního vyučování psaní v 1. ročníku. Komenský, r.109, č.1, září 1984, s. 40-43.
- ŠEMBEROVÁ, J.: Využití pomocné liniatury v nácviku psaní. In: Kořínek, Z. – Křivánek, Z.: Didaktika prvopočátečního čtení a psaní. Skripta PF UK, Praha, SPN 1989.
- ŠEMBEROVÁ, J.: Utváření grafické složky psaní v počátečním vyučování. Komenský, r. 114, č. 8, 1990, s. 460 – 462.

AN INNOVATIVE APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF INCEPTIVE WRITING LITERACY

Summary

Writing is a complex activity which must be considered with regard to all references within the general conception of primary instruction. The designed approach makes full use of children's talents and abilities, taking account of their individuality so as to facilitate the all-round enhancement of the pupil's personality. The main emphasis is placed on the pupils' intellectual activity, on using supportive lineage and refe-

rence points which are pivotal, notably in the effective and systematic development of pupils' writing skills. Designed to enhance the quality of teaching elementary writing, the procedure is based on J. P. Galperin's "theory of forming intellectual operations" and its application, further advanced by PhDr. Jana Šemberová, CSc. It surveys the instruction in elementary writing skills with respect to Galperin's concept of gradual intellectual development and contributes to improvement in the quality of early stages of teaching writing skills in the first form. The crucial function of the optimisation is reflected in the type of the pupil's activity, in the type of their operations and in the quality of the teacher's control of these operations. With pupils, the result of learning depends on two aspects: on the type of pupils' operations (whether they are aimed at the target points of objects to be mastered), and on the quality of control of these operations. The better the teacher's control of the pupil's operations, the more effective is the process.

Keywords

a first-former, writing skills, making the writing process more effective, intellectual activity

3. INOVÁCIE V LITERÁRNEJ EDUKÁCII

INNOVATIONS IN LITERARY EDUCATION

INOVÁCIA A METÓDY VYUČOVANIA LITERATÚRY (VZŤAH LITERÁRNEJ VEDY A LITERÁRNEHO VZDELANIA)

VIERA ŽEMBEROVÁ

Anotácia

Vzťah medzi literárnou vedou, umeleckou literatúrou a spôsobmi jej šírenia vo vzdelávacích (školských) ustanovizniach patrí latentne medzi otvorené a prirodzene napredujúce „problémy“ (národnej) kultúry a vzdelávacieho systému. Najskôr tak vymedzenú tému, ako má konferencia, navodzujú radikálne zmeny v niektorej zo zložiek tohto vzťahu. V slovenských súvislostiach sa dá povedať, že tak (slovenská pôvodná) umelecká literatúra obsiahnutá vo vyučovacích osnovách predmetu slovenský jazyk a literatúra, ako aj navrhovaný systém vzdelávania označovaný za školskú reformu, súbežne dali do pohybu polaritné postoje: dovoľovanie sa radikálnej zmeny voči názorom potvrdzujúcim účinnosť osvedčeného postupu pri práci s umeleckým textom v jednotlivých stupňoch (štátneho) slovenského školského systému. Zmeny azda obidve strany očakávajú v rozsahu, zábere, metóde a funkcii práce pedagóga aj študenta s umeleckým textom ako estetickým a poznávacím celkom. To však znamená, že sa do popredia dostáva literárna história, teória literatúry a literárna estetika, aby sa uchoval vývinový proces a (špecifické) súvislosti vo vzťahu národná literatúra, autorská dielňa, umelecký text, hodnota a „význam“ umeleckého textu pre procesy pôsobiace tak v priestore národnej aj globalizovanej kultúry.

Kľúčové slová

literatúra, literárna výchova, literárne vzdelania, literárna veda, metóda vyučovania, umelecký text, učiť sa literatúrou, mladý čitateľ, hodnota umeleckého textu, estetika umeleckého textu, umelecký zážitok, estetický zážitok

Vyučovanie literatúry a vyučovať prostredníctvom umeleckej literatúry sú dve odlišné, a predsa vnútorne predmetom i zámerom prepojené činnosti. Vykonáva ich odborník na literárnu vedu a na metódy práce s umeleckým textom, je ním odborne pripravený pedagóg literárnej výchovy. Objektom inovácie ako latentného procesu vyučovania a vzdelávania je žiak alebo študent istého stupňa školského vzdelávacieho systému. Schéma previazanosti vyučujúceho a vyučovaného v školskom systé-

me je navyše určená aj limitovaná typom (verejnej, súkromnej, cirkevnej, odbornej a iné) školy a školskými osnovami ministerstva školstva, no v súčasnosti aj koncepciami zostavovania jadra a nadstavby obsahu predmetu, učebnými pomôckami a spôsobom nazerania na predmet či na objem vedomostí v štruktúrovanej spoločenskej a kultúrnej (pragmatickej) praxi. Pojem inovácia v súčasnosti je podmienený tak štatútom školy vo vedomí spoločnosti, ako aj zámerom liberalizovať a globalizovať proces vzdelávania a jeho výsledkov v súlade s európskou (svetovou) normou „moderného, moderne vzdelaného jedinca“.

Literárna veda tento proces pochopila ako parcializáciu vývinového systému konkrétnej národnej literatúry, čím narušila v poznaní dnešných žiakov a študentov chápanie vývinového procesu ako (národnej, javovej, názorovej, hodnotovej) kontinuity, čím v dôsledku horizontalizovala aj zovšeobecnila jej vývinové dominanty, teda reagoval na krajnosť ich dočasného vysunutie na okraj spoločenského záujmu a praktickej „dennej potreby“. Pritom aj v nej, teda v súbore potrieb moderného človeka otvorenej spoločnosti, tradícia zohráva postavenie hodnoty nielen národnej umeleckej literatúry, ale aj kultúry ako obsahu aktívneho spoločenského vedomia a výrazu obnovovaného stupňa hodnôt i prejavov jej široko otvorenej a široko dostupnej vzdelanosti jednotlivca i spoločenstva.

Všeličo z tých individuálnych a všeobecných kultúrnych zručností ešte pred dvoma desaťročiami, s ktorými mohla a aj musela literárna výchova (osnovy predmetu) ako so „štandardom“ počítat vo vedomostných zdatnostiach svojich žiakov a študentov prichádzajúcich zo štátnych vzdelávacích inštitúcií, sa zmenilo, napokon obdobný proces prebieha aj v sústave vysokoškolských zariadení, kde sa realizovala jednotná vzdelávacia sústava, no i ona sa dnes javí inak. Skutočnosť, že došlo k zmene, má svoje širšie spoločenské opodstatnenie, ale aj inštitucionálne a individuálne výsledky aj dôsledky. Za podnetné treba považovať rozhodnutie, ktoré rešpektuje všestrannú kvalitu osobnosti pedagóga, a tá sa formuje v čase a na podloží problémov, no efektívne aj využívanými spôsobmi a podnetmi prinášanými do predmetom vzdelávania i do dynamicky sa meniacej vývinovej a spravidla individuálnej a (mladosťou, módnosťou, pod vplyvom inej osoby či skupiny atď.) podnecovanej spontánnej pribojnosti v záujme iba o „čosi“, ale predovšetkým do individuálne naznačovanej študijnej či profesijnej „profilácie“ vzdelávaného žiaka a študenta.

Za podnet, hoci s odlišnými následkami pre kultúrnu i vzdelávaciu prax – tie v rozličných variáciách a pod „tlakom“ či ako následok výrazných „podnetov“ zo strany žiaka, študenta alebo spoločenskej potreby – pôsobí teda tak, ako napredujú exponované obsahy spoločenského „času“ (technizácia, ekonomizácia, liberalizácia či iné) a ním preferované enti-

ty (isté typy profesií, vyhraňovanie charakteru spoločnosti), a na druhej strane presadzujúca sa vzdelávacia prax, ktoré si spoločne vyžadujú, aby bol prijatý spôsob, akým sa v súčasnosti žiak i študent „dostávajú“, priamo i sprostredkované, cielene i náhodne, k súborom vedomostí o kultúre, umení, literatúre aj o konkrétnom umeleckom texte. Toto zovšeobecňované smerovanie „modernej“ európskej spoločnosti má širokú podporu v spoločnosti, ale aj medzi jednotlivcami, čo umožňuje pedagógom spoluprofilovať predmet svojho účinkovania a podnecuje žiakov i študentov – pod vplyvom tvorivého prijímania predmetu, v ktorom sú vzdelávaní – upozorniť ich a aj modelovať ich schopnosť, talent či zručnosť, a tak sa skôr vyhraniť a v podstatne skoršom časovom období ako donedávna aj postupne úspešne presadzovať predstavu o svojom budúcom profesijnom živote.

Do podložia, vlastne medzi inšpirujúce a nezastupiteľné „nástroje“ vzdelávacieho procesu, jeho inovácie, aktualizácie a vedomostného, poznávacieho aj tvorivého rozširovania patria aj dve „zložky“ predmetu literárna výchova. Za prvý „nástroj“ označíme dostupné, nové, nekonvenčné či informačne komponované učebné texty (učebnice, príručky, slovníky, encyklopédie, internetové rešerše aj ďalšie početné a dostupné pomôcky) približujúce sa reálne zdôvodniteľným potrebám súčasného žiaka i študenta a za druhý „nástroj“ budeme považovať nezastupiteľný (autorský) umelecký text. V tejto súvislosti sa budeme odvolávať na tie umelecké texty, o ktorých možno bez práva na omyl naznačiť i to, že ich témy, príbehy, postavy a riešenia účinkujú vo vedomí mladého čitateľa, teda vzdelávaného žiaka a študenta ako modelová vzorka toho, čo sa rozkladá v morálke, v hodnotách a v názoroch súčasnej spoločnosti ako „norma“. V tomto zmysle ide o cenné odborné a umelecké texty, a to preto, že sa prirodzene stávajú, či už sa naplno etablovali ako dostredivý priestor vedomia spoločnosti o sebe „tu a teraz“, alebo premyslene rozvíjajú svoj pôvodný humanizujúci i vzdelávací zámer aj s emocionálnym a estetickým kľúčom, priamym zdrojom (vedomej) inovácie, teda otvárania, obnovovania, rozvíjania a prehodnotenie takmer všetkých zložiek z nástrojov emancipovanej spoločnosti a jej výkonných zložiek (kam vzdelávacia sústava patrí primárne), veď tie sú nasmerované do kultúry osobnosti a do povedomia hlbkovej humanizácie života i človeka v praxi denného jestvovania spoločnosti ako dynamického a funkčného organizmu.

A aj preto najskôr siahneme do „dávnoveku“ spoločenského a pedagogického postoja k rozprávke, a to tak, že zalistujeme v práci Rudolfa Janouška, v ktorej sa v podkapitole Rozprávky možno stretnúť s týmto názorom: „Nás na tomto mieste nezaujíma natoľko táto otázka, viac tá, kde sa hovorí o vhodnosti a nesúčnosti rozprávok pre mládež a ktorú i dnes

treba pokladať za otvorenú. Protivníci tvrdia, že vraj rozprávky vzbudzujú v deťoch strach a tým ničia ich nervovú sústavu, škodlivo účinkujú na ich obrazotvornosť, kreslia život v nepravdepodobných ružových farbách a tak ich vychovávajú pre akýsi vysnívaný svet. Zlé činy hrdinov zvädzajú mládež napodobniť ich.“

Tradičná rozprávka, pri termíne tradícia sa dovolávame jej folklórnych foriem a typových možností, ustálenej mravnej a didaktickej aplikácie, nuž taká rozprávka učila dobrým príkladom, kde víťazilo dobro nad zlom, kontrastným komponovaním všetkého, čo mohlo v príbehu názorne zastupovať zlo, zlobu a zlých, či sa už napravili, alebo ostali vo svojej pôvodnej, vlastne autorom zamýšľanej kompozičnej pozícii.

Moderná a postmoderná rozprávka navrstvujú na tradičnú rozprávku humor, grotesku, zapájajú do príbehu meno postavy, obmieňajú tradičné roly za ich náprotivky, čím sa takisto vyvoláva potreba hrať sa, teda meniť, obmieňať, rozvíjať to, čo je uložené v čitateľskej skúsenosti detí ako receptčne zažité, poznané, tradičné, možno aj staré, ale isto osvedčené a obľúbené.

Literárna estetika a onomastika si presvedčivo poradili s menami literárnych postáv v ľudovej rozprávke, čo dosvedčí aj ich „prenesenie“ a fungovanie v praxi kultúrneho (aj iného) podobenstva: hlúpy Jano bude ten, čo je napokon najchytrejší, zlá macocha nech robí, čo robí, láskavého prijatia sa od iných nedočká, starý kráľ je ten, kto aj s nevôľou vždy ustúpi a radcovia skôr neradia, ako sú užitoční, ba aj pyšná princezná sa potrápi, ale napokon zmúdre srdcom atď. Čo väčšmi ako tento „prenos“ večných „práv“ o jestvovaní medzi inými, ale aj vo vlastnom živote potvrdí nezastupiteľnosť inej pravdy bez obmedzení a ohraničenia, podľa ktorej, kto sa chce poučiť, ten tak aj urobí.

Už z naznačeného vyplýva, že meno postavy v ľudovej rozprávke bolo funkčné, tendenčné a patrí k jej kompozičnému rituálu: cesta viedla cez hľadanie k poznaniu a ceste domov, dobro a krása, hoci s útrapami, premohli zlo, a kto bol pracovitý a žičlivý, nakoniec sa dočkal odmeny. Rovnica medzi typom a počtom „hráčov“ z ohraničeného počtu rozprávkových postáv (pozri typológiu Vladimír Proppa, Jiří Polívku, ale na ne vplýva aj folklórny a kultúrny kontext konkrétnej národnej literatúry), ktoré sa do „národnej“ ľudovej rozprávky dostali, určovala spravidla téma a pointa, jej smerovanie k prijateľnej (didaktickej) téze o tom, čo sa v živote vypomstí, keď jednotlivec nerešpektuje zákony „svojho“ spoločenstva.

Nech sa rozprávky v role modelov javia akokoľvek prosté, ich vnútorné príčinné, mravné i akčné sklbenie už také nie je.

Autorská rozprávka už svojou genézou, funkciou a individuálnosťou konkrétnej dielne spisovateľa (Hans Christian Andersen, bratia

Grimmovci, Lubomír Feldek, Daniel Hevier a ďalší) buduje svoju prítomnosť aj opodstatnenosť na vrchole pyramídy, ktorú „postavila“ ľudová rozprávka. Teda na tom, aby to, čo sprostredkúva v „príbahu,“ stalo sa užitočné a podnetné pre všetkých. Ďalej to, aby dokázala organizovať všeobecný problém človeka do takej výpovednej formy, aby vo svojom umeleckom tvare bola prístupná a podnetná pre svojho príjemcu.

Typológia rozprávky poskytuje širokú škálu možností, ktoré sú pôvodne podnecované stratégiou autora, jeho estetickým, poetologickým, didaktickým či poznávacím zámerom, veď ako možno jedinečne, nekonvenčne, alebo „inak“ organizovať (tradičnú) schému vnútrotextového organizovania fabuly a sujetu, postavy a pointy „príbahu“ v (autorskej) rozprávke (= rytmom, v dynamickom a fabulou kondenzovanom zrozumiteľnom príbehu „o niečom“ a „o niekom,“ teda o hocikom) ?

Moderná autorská rozprávka anticipovala situáciu a rolu dieťaťa v „modernej“ rodine, teda v podstatne sa meniacich súradniciach (aj kontroverzne voči rodinnej tradícii) napredujúcej spoločnosti, v role rodiča a o vzťahoch medzi rodičom a dieťaťom, kde sa radikálne od polovice minulého storočia mení spôsob komunikácie a chápanie „modernej,“ „otvorenej,“ „individualizovanej“ mravnej normy vo výchove v rodine.

Téza o aspektoch dieťaťa a o aspektoch dospelého, princíp hry a emancipácia postu dieťaťa a dospelého v autorskej rozprávke si, popri iných podstatnostiach textu, „dala záležať“ na jazyku a štylistike. Autorská rozprávka sa nevzoprela modelu a typom ľudovej rozprávky. Práve naopak, z jej schém sa inšpiruje naďalej, ale vzdáľuje sa jej svojou filozofujúcou vertikálou, „novou“ múdrosťou a rozširuje jej horizontálu a tematiku aj problémy z kontaktu dieťaťa s verifikovateľnou, hoci iba „jeho“ skutočnosťou. Navyše autorská rozprávka druhej polovice 20. storočia „musela“ a „chcela“ reagovať na médiá a technológie, ktoré vstúpili ako prirodzená súčasť do života mladých ľudí s poznaním a informáciami „vedy,“ a tie im neostávajú vzdialené a ambivalentné. Vzťah a dosah vedy v jej jednotlivostiach do života mladých či menších je tak radikálny a tak intenzívny, že mení spôsob ich myslenia, správania sa, reči, utvárania vzťahov aj postojov, čím takmer v skokoch sa mení ich (generačný, rodový) spôsob vnímania seba vo svete a sveta vo svojich životoch. Na tomto pozadí sa musela zmeniť aj literatúra pre tento typ adresátov, teda sa zmenila aj rozprávka vo svojej druhovej, žánrovej, tematickej, naračnej a noetickej rovine. Sloganom naznačené potom ostáva aj povedomie rozprávky (forma), pritom na nepoznanie sa mení jej poslanie (obsah), no a ukotvene pretrvávajú presvedčenie vo víťazstve dobra nad zlom ako jej mravný znak a príčinný účinok. Autorská rozprávka sprostredkuje žiakom aj študentom svoju „ustálenú“ mravnú normu, obmieňať sa môžu, čo sa aj stáva pri

jej žánrom pohybe (ľudová – prerozprávanie – adaptácia – autorská a ďalšie možné mediálne úpravy) metódy i „techniky“, ako zbližovať „dávne“ so súčasným, no a pritom vhodne zapojiť do práce s umeleckým textom to, čo zbližuje žiakov a študentov s reálne „žitou“ spoločenskou skutočnosťou a aj s jej kultúrnym „modelom“. I preto prevažujú zámery zbližovať tradičné v rozprávke s inovačnými vkladmi do „priestoru“ textu vo forme kompozičných vložiek s absurditou a humorom v ich (ne)reálnych, teda (ne)predstaviteľných zapojeniach do poetiky, estetiky a sémantiky „finálneho“ textu.

Autorská rozprávka „rozpušťa“ konvenciu ľudovej rozprávky štylistikou svojej výpovede, ale aj prostredníctvom mena rozprávkovej postavy. A pri sémantickom a estetickom využívaní literárnej onomastiky sa „zvnútra“ autorskej stratégie raz premyslene, inokedy spontánne organizuje invenčný alebo konvenčný emblém autora. Modelové, naopak aj schematické ostáva, veď ide o „dohovorenú“ a všeobecne „komunikatívnu“ schému istého typového, príbehového a hodnotového univerza, prenášanie aj aktualizácia postavy hlúpeho Jana, Zlatovlásky, čo vyvažuje ich „protihráč“ alebo protipól, ako sú „najvzdelanejšia bytosť Apraxia“ a „zlatovlasý princ Zlatohlávok“. Literárne meno rozprávkovej postavy ponúka verbálne zhľuky, medzi nimi môžu byť „slávny spevák Sonatino“, ale aj hyperboly z do celku spojených nelogizmov „učený Habakukus“, „princezná Blankolína“ či literárne meno ako výsledok „kríženia“ nerozprávkových a nepôvodných podobenstiev, no v lexike ide o uvedenie nových termínov, akým je „kráľ Elaborát“. Popri nich sa autorská rozprávka „spolieha“ na analógie „moderného“ povedomia toho, čo sa označuje za rozprávkové. Veď i takto môžu byť aj mená odvodené z tradície iného mena v tomto žánri, kam možno priradiť i takéto „priame“, emotívne podporené odvodeniny ako Brumlíček, Brum alebo mená – kompozície z viacerých, pôvodne samostatných mien v novej, spravidla pre detského čitateľa priehľadnej (príčinnej) významovej, možno aj vtip imitujúcej forme – ako sú Osmidunčo a Osmijanko (Bendová, 1967, s. 31, 62, 69, 70 – 74, 80 – 88, 93).

Rozprávková či nerozprávková prvotina Dušana Taragela Rozprávky pre neposlušné deti a ich starostlivých rodičov (1997, 1998, 2000) naznačuje, že sa „prax“ synkretizmu (v tomto prípade predovšetkým slovo dotvárané komiksovou ilustráciou Jozefa Gertliho Danglára) stala organickou zložkou postmodernej literatúry aj kultúry. Autor textu nezastiera, že je rodič a vychovávateľ s jedinou pomôckou a tou mu napokon po všetkých pokusoch ostal už iba ten, ktorému dôveruje, a je ním umelecký text v role podobenstva. Napokon naznačil i to, že čitateľský účinok svojho textu s poslaním náučného podobenstva „testoval“ na sebe blízky

deťoch a za mieru ich súhlasného ocenenia považoval intenzitu toho, ako sa na jednotlivých častiach Rozprávok pre nespôslné deti (...), sú to Taragelove slová, „rehotali“. Smiech je spoločenský, psychický, emotívny, sociálny (...), ale aj skupinový a individuálny prejav, ktorý jeho „režiséri“ vedia vypočítať „na efekt“ (verejná produkcia), ale vzniká aj za extrémnych podmienok (šok, ohrozenie, stres, nesúhlas...), preto s ním najskôr treba počítať ako s prejavom alebo aj s reakciou „na čosi“ práve v jeho mnohoznačnosti. Už i preto sa, ako sa ukáže, nemá podceňovať jeho (členitá) motivácia. Základom smiechu, ak má mať širší, možno až univerzálny dosah a „zásah“, je prostá gestická alebo verbálna komika (nemý film, pantomíma, konverzačka). V tomto texte sa literárna estetika dostala do priesečníka viacerých jednotlivostí: ľudová rozprávka a autorská rozprávka, rozprávka a jej výchovné tradovanie, rozprávka a jej norma na zapájanie sa do tvorby detských adaptácií známych rozprávok, slovo a jeho priestorové či neverbálne zapájanie do rozprávkového príbehu a napokon hyperbola z negácie určujúcich mravných, estetických noriem v spoločenskom kultúrnom vedomí a praxi. Azda sa nebude potrebné ani namáhať, aby sme využili obavu, akú naznačil Rudolf Janoušek medzi tými odporcami rozprávky z polovice minulého storočia a mohli sme s istým uspokojením povedať, že práve „všetko“, čo len môže byť proti mravnej a spoločenskej konvencii, zapojil Dušan Taragel do rozprávky, aby jej spoločným znakom, hoci v kultúrnom vedomí detského čitateľa bolo súznejúce „za“: kazisvet, žalovanie, mľaskanie, pažravosť, strácanie sa, frflanie a papuľovanie, lakomosť, zábudlivosť, špáranie sa v nose, lenivosť (...). Už len do hry, lebo o čo iné by vlastne malo ísť, pretože rozprávka si musí vystačiť sama, patrí *pomocný slovník, test a presvedčovací argumentár*, ako si poradiť s neposlušnými deťmi, ale aj s ich starostlivými rodičmi. Jedni i tí druhí sú si vzájomne rovnocenné problémy, ktoré sa vyvolávajú, udržiavajú sa „pri živote“ – a ukáže sa – že rozprávačom priamo rozvíjaná obojstranne esteticky hyperobľizovaná negácia (všetkého, všetkých, akejkolvek situácie a činnosti) pretrváva a len potom sa navodí (marginálne) výchovne komponovaná neúnosná rodinná, spoločenská, mravná, estetická, vzťahová situácia. Ukáže sa, že dospelí a deti, tí „normálni“ a ich „nenormálni“ potomkovia, konvencia a radikálna zmena, akosi ani nechcú byť riešené, teda ani (do)vyriešené tak, aby navodili svoj opak a spolu s ním prax iného (kladného, všeobecne konvenčného) spoločenského dohovoru či normy a aj civilizovaného a humanizovaného kontaktu. Podstatná sa teda ukazuje estetika okamihu: zvláštnej, inej, novej, eruptívnej situácie (podnecuje a vyvoláva súzvukný, odmietavý estetický a emotívny postoj v čitateľovi) a jej „akčná“ reflexia v réžii autorského rozprávača, ktorá smeruje stupňovanou negáciou výlučne do teritória klaunskej zábavy. To by mohlo znamenať i to, že Taragelova (verbálna aj

neberválna) estetika nepočíta s príčinou na navodenie situácie, ale naplno sa venuje jej smiešnemu, (trucovitému) mierne agresívnemu následku, ktorý napovedá, že teraz to „vyhralo“ dieťa, ale perspektívne bude pravda na strane dospelých. Spoločne, ako keby len tak mimochodom, sa však po celý čas akcie „pohybuje“ nad nimi a medzi nimi nepomenovaná, a predsa vzájomná láska (rodičia) a poznanie spolupatričnosti (rodina), ktorá by to raz mohla, za pomoci rozumu a súdnosti (novej empirie z dozrievania) detí aj ich rodičov, dostať do všeobecnej „normy“ aspoň tak, ako sa musí každý dostať z detstva do dospelosti a pohybovať sa ďalej v „normálnej“ spoločnosti.

Estetika (celku) a literárna estetika (jednotlivý text) Taragelových rozprávok pracuje a priori s negáciou vžitej estetickej kategórie. Navyše popiera aj empiriu vzájomne rešpektovaného vkusu a osobnej kultivovanosti, spochybňuje to, čo je „normálne,“ pretože tak sa javí dieťaťu svet dospelých: v ňom je všetko (a všetci) všedné, neprikazové, neobťažujúce, asi preto aj nudné a nevýnimočné. O čo sa Taragelove detské (ne)rozprávkové prototypy pokúšajú? V podstate o nič! Akcia detskej postavy (Ľubka, Petrik, Katka, Vierka, Betka, Dorotka, Paľko, Ferko – transparentná emocionalita v deminutíve mena, ale aj ľudský čas a osobná situácia detskej postavičky) absolutizuje aspekt dospelého tak, ako detské (ne)rozprávkové postavy si počinajú aj s jeho zapájaním sa prostredníctvom totálneho rozprávača do súčastí inštruktážnej komunikatívnej funkcie medzi autorom, jeho textom a – jeho či ich – čitateľom. Aktuálnosť obrazu, reči postáv, situácie, rozprávania, stupňovania sekvencií z jednej akcie sa nespája so sujetom a fabulou, ale výlučne s „výrazovou kreativitou“ rozprávača, a tá je z viacerých uhlov jej uvádzania, rozvíjania a poinťovania vždy pozoruhodná a inštruktážna. „Všetko“, čo sa v Taragelovej rozprávke navonok prejavuje ako spontánny chaos a jednoznačné presadenie sa vôle nesprátnika v detskom veku a súčasne aj ako bezodkladné zlyhanie úplne „všetkého“, čo súvisí výlučne s dospelými, je premyslená hra (spoločenských ideí a noriem) v hre (zmyslov a vývinových signálov na ceste k vlastnej osobitosti až osobnosti).

Dominancia jazyka, ktorú udržiava stupňujúca sa hravosť ako kompozičný postup, naznačuje, že jazykom a v štylistike sa prispôsobuje stupňovanie, odbočenia, nadväzovanie, otvorený i uzavretý koniec a absencia „šťastného“ konca, čo má, nazdávame sa, dať Taragelovým Rozprávkam (...) „celkový“ mravný, poznávací, náučný i zábavný zmysel a význam, teda poslanie prekračujúce „priestor textu“ bez toho, aby sa do rituálovej úvodnej či záverečnej vety, ako to v rozprávke býva, dostalo očakávané „správne“ riešenie problému, ktorým každé, ale skutočne každé zdravé dieťa s neporušeným vývinom musí prejsť: neumýva sa, neukladá si svoje

hračky, prejedá sa zmrzlinou, neposlúcha, odvráva (...). Len marginálne dáva Taragel za pravdu deťom v tom, že starosti majú ony s dospelými, a z toho vzniká séria groteských, vtipných, škodoradostných situácií, ale iba „na jedno“ názorné a určite aj výchovné (vy) Použitie silou svojho sugestívneho verbálneho príkladu. Modelová vzbura „obyčajných detí“ – vždy ide len o jedno dieťa s rodným menom – voči rodičom, má podobu akcie (niečo odmietnu urobiť), ale materializuje sa do fiktívneho obrazu až jazykom dospelého rozprávača: teda verbálnu anarchiu do textu nevnaša dieťa, ale rozprávač, ktorý si je vedomý toho, že slovom zasahuje paralelne viacero zložiek z celostného významu literárneho textu, pretože – rozlične, čo je vývinová hrana každého dieťa – vstupuje do mravne, citovo, poznáním, vzťahovo, výchovne (...) sa tvarujúcej osobnosti dieťaťa. Taragelova literárna estetika si nie náhodou „vybrala“ pôdorys rozprávky a vyplnila ho nerozprávkovými náučnými a výchovnými príbehmi, lenže „odbúrала estetiku krásneho“, mikropříbehy o malých detských typoch pripravila o ilúziu nielen krásneho, ale aj o všemocnosť rozprávkového čara a sloganu: dobro vždy zvíťazí. Napokon v Taragelových príbehoch sú potrestaní všetci. Tí, čo sú dobrí, ale aj tí, ktorí sú zlí, lebo sa nechcú napraviť a robia tým, čo žijú s nimi a sú v ich najbližšom okolí, len a len starosti a príkorie, preto odmenených postáv v jeho Rozprávkach pre neposlušné deti a ich starostlivých rodičov niet! Lenže azda na tomto mieste sa musí urobiť poznámka o ďalšom zmysle Taragelových Rozprávok (...), sídli v nich aj predstava o budovaní či presadzovaní osobnej slobody, názoru, činu nezávislosti. Bola by to len omylná ilúzia, keby sme pri reflektovaní Taragelových Rozprávok (...) i preto zotrvali pri zistení, podľa ktorého aj v ich estetickej (literárnej) praxi dominuje estetika škaredého, drastického, brutálneho a agresívneho (Šabík, 2001, s. 113). Animálnosť, s ktorou sa v Rozprávkach (...) pracuje v podobe prirovnania (vyzeral ako prasa, povedal, že levy smrdia, bývať v chlieve, v búde pre psa), v mene postavy (Bubo, Profesor Samojed, Mária Mäsomlynková) má aj ilúziu vzdelávacieho (škola) a rovnako módného (domáce hranie sa) média, s ktorým sú mladí čitatelia zžití väčšmi ako s knihou: kreslený film (ninja, kocúr, myš, pes, kurča atď.), PC kreslená hra atď.

Keď si autor za podloží svojej autorskej rozprávky osvojí taký rozprávkový text, ktorý je z najrozličnejších príčin časom pevne fixovaný v univerzálnej kultúrnej pamäti, má spravidla rovnako ťažkú a rovnako uľahčenú „situáciu“. Keby sa rozhodol „pohnúť“ a „rozhybať“ jej príbehové podloží tak, aby pôvodný, tradovaný príbeh porušil, isto by „sklamal“ a zneistil svojho čitateľa, najskôr by nedokázal s úspechom presadiť v detsky konzervatívnej kultúrnej skúsenosti „čosi“, čo ono a priori odmieta zo svojej z rozprávkových kníh prijatej kultúrnej skúsenosti, lebo argu-

mentuje takým prostým tvrdením, s ktorým sa nedá sporiť, pretože ja si to pamätám takto, mama to rozprávala zas takto atď.

Výchovná a spoločenská prax potvrdí, že dieťa prijme ad hoc vymýšľané adaptácie starého základu v novom humornom alebo nonsensovom rozprávaní tu a teraz, ale odmietne ten istý zámer v textovej, zakonzervovanej podobe už pri tom to, čo považuje za cudzie, hoci ide o tú istú príčinu, nápad, ktorý akceptovalo v – (staro)rodičovskom – verbálnom jestvovaní ako výsledok spontánne fabulovaného príbehu na motívy toho, o čom ono už vie, čo už pozná, ale – a to bude podstatné pri jeho rozhodovaní – inak. Ako príklad možno uviesť rozprávku o vajci na vandrovince, o zlej sestre alebo o Aničke a Janíčkovi pred perníkovým domčekom atď.

Keď sa autor rozhodne uchovať pôdorys i stavbu „starej“ rozprávky a vstúpiť do nej „zboka“, teda ju rozšíriť, či „nadstavat“, potom prijíma aj literárne mená pôvodných rozprávkových postáv, nemení ich vzájomné vzťahy, len im poskytne viac „miesta“ na konanie s filozofujúcimi pointami a aktualizovanou netransparentnou múdrosťou. Aby sa takáto stavba s „prístavbou“ vydarila a vznikol nový celok, autor dopĺňa svoj „príbeh“ aj o nové postavy v takej sémantickej, zvukovej, verifikačnej, estetickej, mravnej či akčnej „línii“, aby nič nesťažovalo komunikáciu medzi starým a novým rozprávkovým príbehom: „Ak chcete, jedno vám prezradím – nuž verte či nie, ale traja slávni kamaráti, Dlhý, Široký a Bystrozraký boli v skutočnosti piati. Naozaj. Teda niežeby boli piati Dlhí, piati Širokí a piati Bystrozrakí, ale títo traja mali ešte dvoch kamarátov – Čarostrelca a Čarofuka. Boli to piati zázračníci“ (Šuplata, 1995, s. 5).

Kým Dlhý, Široký a Bystrozraký „ťažia“ v rozprávke zo svojho daru – neželanej danosti od prírody a menia ho podľa okolností len v sínusoide hore – dolu, teda podľa výhody pre seba v zložitej situácii a na jej účinné vyriešenie využijú danosť, že čosi zo svojej inakosti vedia získavať, alebo stratiť (na hmotnosti), potom Čarostrelca a Čarofuka pre svoju jedinečnosť a zručnosť (presná strelba, čarovanie) museli všeličo vopred urobiť a vlastnosť uložená do ich mena sa tak stáva ich výnimočnosťou, ktorá vzniká z ich predpokladu, premyslenej práce, pevnou vôľou, skúsenosťou a učením sa.

V postmoderných deväťdesiatych rokoch sa zložkou „inakosti“ v autorskej rozprávke stalo aj meno postavy v autorskej rozprávke, ktorá nemusela byť nevyhnutne aj rozprávkovou postavou.

Postmodernú rozprávkovú „skladačku“, úspešné Rozprávky uja Klobásu Júliusa Satinského, sprevádza v ich úvode podstatná informácia, ktorá sa dotýka mena ústrednej postavy a rozprávača: „Ujo Klobása je

autorská postava Júliusa Satinského. Všetky práva vyhradené. Použitie iba s predchádzajúcim súhlasom majiteľa autorských práv.“ Po tejto pragmatickej informácii si možno iba povzdychnúť a sklamane dodať: je po rozprávke!, je po ilúzii čarodejného sveta!

Autorská rozprávka veľmi rýchlo „objavila“ možnosti, aké jej ponúklo meno postavy pri precizovaní jej typológie na rozprávky realistické, čarodejné, duchovné, zvieracie a iné. Pritom nemyslíme na všeobecné pomenovania (chlapec, dievčička, striga, otec), na meno odvodené od profesie (stolár, kráľ, vojak, sluha, kuchárka, sokoliar, radca), na meno s podobenstvom (dievčička ako ružička, chlapček drobček), na meno s preneseným významom i účinkom (valibuk, bystrozraký, storuký), na mená rozprávkového žánrového a kultúrneho kódexu (Snehulienka, Šípková Ruženka, Popoluška). Ale sa odvolávame – popri nich – aj na nepríznakové (rodné) mená, ktoré deťom postavičky takto označené v rozprávke nielen približovali, ale ony sa s nimi personalizovali, myslíme teda na detské rozprávkové postavičky s „obyčajným“ menom Evka, Anička, Ema, Marta, Maruška, Vasilko, Vladko, Petrík a mnohé iné.

Postava v rozprávke má meno ako svoj znak alebo masku. So svojím menom koná, čo musí (stratégia autora), ale aj nemôže nikdy vykonať. Vtedy ide o danosť či možnosť žánru a postava v rozprávkovom príbehu svoj znak mena (ne)môže prekonať: možno to dokáže iba hlúpy Jano, ktorý na cestách po svete zmúdreje alebo zlá princezná (...), keď pochopí, že dobro je užitočnejšie aj pre ňu. Vtedy sa už musí uvažovať o stratégii textu.

Rozprávky uja Klobásu patria medzi „poučené“ slovesné útvary. Július Satinský si žáner (klasickej realistickej) rozprávky prispôbil, zužitkoval jej povest a využil ju na preklenutie „atmosféry“ príbehu – podobenstva z „krutej“ skutočnosti do postmodernej, neohraničenej fikcie. I takýmto spôsobom sa tak „náhodne“ vytvorilo také naračné „prostredie“, v ktorom je možné „všetko“, kdekoľvek a akokoľvek, pretože rozhodujúci je (iba) rozprávačský efekt. Ním sa rozumie zábavnosť textu, nespútanosť rozprávača, čomu „padne za obeť“ i to, čím sa „stará“ autorská rozprávka „starala“ o usporiadanie vnútorného sveta dieťaťa.

Verbálny efekt zábavnosti, nespútanosti, ktorý musí navodzovať a udržať predstavu o spontánnosti pri nájdení, zapojení a využití „nápadu“ rozprávača, akosi „prirodzene“ pri takejto „taktike“ rozprávania nerešpektuje všeličo z konvencie žánru, napríklad kauzalitu, mravnosť, primeranosť či vkus. Satinského ujo Klobása od sna odvodí se(n)ník (s. 28), ponechá si dobráka Miška (s. 31), zapojí do svojej série epizód - rozprávok Janka Hraška (s. 104), nebráni sa verifikovateľným reáliám raz personálnym – Alžbeta Báthoryová, básnik Mihálik, Hviezdoslav (s. 31, 25, 11 a 87), ja-

vovým – Guinessova kniha rekordov (s. 38) alebo inokedy geografickým – Revúca, Hont, Anglicko, Rhodos, Alexandria (s. 38, s. 98 – 99), aby nie nepodstatnú akčnú príležitosť v jeho rozprávkovom „všadebolo“ dostali viacerí Čučoriedkovia: Nosáli, Huhnier, Šušliar, Šlepcer, Jachtár. Popri nich sa do „akcií“ rozprávača zapojí aj drak Bakula, obor Bolo Bobolo, ďalej Prndulíno, notár Kaňúr a mnohí, viac či menej „vtipne“ pomenovaní rozprávkoví „hráči“ v predstaveniach zo slov uja Klobásu. Isto sú poniektoré mená rozprávkových postáv Júliusa Satinského na hrane vkusu (Prndulíno), pretože nepatria do uprednostňovanej výbavy tradičnej výchovy spoločensky kultivovaného dieťaťa. Nemožno im však ubrať „neohraničenosť“ pri vymýšľaní toho, čo sa so slovom ešte dá (ne)urobiť tak, aby sa význam povedaného a predvedeného „nezlomil“ aspoň vo svojej predstave, či sa to dá, alebo nedá vykonať, podstúpiť, predviesť atď.

Meno postavy (chlapec Melo, Paľko, policajt Dubák, Nikoletka a iné) v rozprávkach Júliusa Satinského sa nezamestnáva „funkciou“ postavy, ale ani tým, aký je jej znak v systéme (ak vôbec nejaký jestvuje) autorových typov postáv. Autor a narátor pracujú na efekt okamžiku aj pri využití mena postavy. Postava svoje meno iba nesie (znáša ho), nežíva sa s ním a nereprezentuje jeho sémantiku. Meno rozprávkovej postavy v súbore Rozprávky uja Klobásu, nie raz ide iba o mená bez akéhokoľvek iného textového (sujetového, fabulačného) zaradenia a napojenia na ďalšiu akciu, predsa len „spúšťa“ neočakávaný mechanizmus citového a vedomostného „prebúdzania“ sa dieťaťa, s ktorým sa hra (dospelého uja Klobásu), čo sa volá „všetko je možné“, dala do pohybu prostredníctvom vizualizovanej verbálnej predstavy.

Postmoderná rozprávka z autorskej výbavy Júliusa Satinského signalizuje (ale využívame tohto autora i jeho text predovšetkým ako všeobecne známu, možno aj módnú čitateľskú skúsenosť), že uvoľnenie normy, ba až rozpad (tradičného) žánru (autorskej) rozprávky pokročil v súčasnosti tak, že ani autor, ale ani jeho narátor to už nezakrývajú. V detaile problému videné v genologických súradniciach „problému“, slovo rozprávkara sa oslobodilo od druhových a žánrových väzieb aj od štruktúry tradičnej alebo modernej autorskej rozprávky a dostalo sa do jednosmernej služby hry so slovom a predstavivosťou. Tento zámer však má svojskú stratégiu v texte a má svoje významy uložené aj „za textom“.

Otvorenosť autora voči neohraničenej „praxi“ postmoderny v rozprávkovom texte znamená i to, že sa autorská rozprávka druhovo „neobmedzuje“, teda synkretizmus sa stáva jej žánrom, nech to znie aj genologicky neakceptovateľne. Tri rozprávky Alžbety Verešpejovej – Starosti divadelného škriatka Dobrotku, Taký zmrzlinový deň! a Ako letel kuchynský riad na Mesiac – doplnené Divadelným slovníkom k prvej rozprávke,

ťažkými slovíčkami k druhej rozprávke a Vesmírnym slovníčkom k tretej rozprávke, navyše s Dvoma labužníckymi slovíčkami – napovedá, že autorka pracuje s textom aj ako s dramatickým literárnym textom, v ktorom sa spolieha na zmyslovú schopnosť detského čitateľa a na jeho spontánnu náklonnosť voči nonsensovým situáciám. Maškrtné rozprávky nepoznajú žiadne limity, ktoré by boli dané časom, priestorom, gravitáciou a akciou, preto sa „spoliehajú“ na linearitu a prvoplánovosť aj v literárnom mene a v lexike, ktorá má rovnakým spôsobom označovať ďalšie predmety, javy, postavy (...) tak, aby čitateľ dokázal „udržať“ svoj „súlad“ s tým, o čom sa hovorí, no a napokon aj schopnosť orientovať sa v „rútiacich“ sa miniakciách Verešpejovej rozprávky. Vo Verešpejovej Maškrtných rozprávkach má všetko meno. Pritom sa mená odlišujú, sú hovoriace aj znakové: vršky sú Kalužový, Čmárací, Skryvčakový, Vetríkový, vila Domenika, dievčatko je Natália Patália i Jajka, ale chlapci majú „triezve“ rodné mená Ignác, Nino, Bruno. Verešpejovej literárne meno pre postavu má väčšiu ambíciu, než je len pomenovacia a rozlišovacia. Meno sa stáva spôsobom a návodom, ako sa orientovať v množstve nových a nových postavičiek, ktoré sú napojené na stupňujúce sa akcie, ale už nie na príbehové možnosti, ktoré obsahuje kód ich hovoriaceho mena. Azda týmto postupom Verešpejovej rozprávky prekračujú „modernú“ rolu literárneho mena v texte, ako keby už neuspokojovala jeho pomenovacia rola pre postavu a meno sa stalo len východiskom na orientáciu v množstve priradovaných veľmi voľne k sebe pričleňovaných, ktoré sa stotožnili a zotrvali, paradoxne, iba vo svojom mene. Autorka od mena nič viac ani neočakáva. Zábava a humor prichádza z akcie, do ktorej sa postava dostáva, a nie z toho, že ona svojím literárnym menom ju iniciuje, či „koloruje“.

Inovácia a metódy vyučovania literatúry sú vo vzťahu latentného dialógu, kým to tak bude, budú sa uskutočňovať ambície názornej a abstraktnej výučby príkladom a úvahou. Pritom tí, ktorí sú zapojení do procesu vyučovania, citlivo sledujú premeny vo vývine a socializácii svojho partnera, teda žiaka a študenta. Latentnosť sa chápe ako systém vo vertikále, vtedy reaguje na príznakové aktualizácie v živote spoločnosti a svojho žiaka, ale ide aj o proces „podpovrchový“, a ten sa uskutočňuje vertikálne, vo vedomí, v mravnej výbave a sociálnej zrelosti vyučujúceho aj vyučovaného. Napokon do procesu latentnosť (zmeny, premeny, napredovania, ale isto jestvujú aj iné možnosti na jej prítomnosť) vstupujú aj zložky z neliterárnej a neumeleckej skutočnosti, ide o pomôcky, ktoré procesu inovácie a rozširovaniu či výmene vyučovacích metód napomáhajú. A v tejto súvislosti sa prax odvoláva na výsledky vedeckého a technického výskumu, na to, ako sú aktívne zapájané do vzdelávacieho procesu, zvlášť na informácie a na nástroje ako ich žiaci a študenti, ale

aj učitelia literárnej výchovy získavajú, na prostriedky techniky a na jej vzťah k umeniu, no a že neobídu literatúru a vedu o literatúre, o tom azda ani netreba pochybovať.

Literatúra

- CESTY K TVOŘIVÉ ŠKOLE. Sborník příspěvků z konference konané k 50. výročí založení Pedagogické fakuty Masarykovy univerzity. Brno 13. – 14. listopadu 1996. Editoři: Rudolf Šrámek, Iovan Němec. Brno: Pedagogická fakulta 1998. 596 s.
- DRASTICKOSTĚ A BRUTALITA VÝRAZU. PROLEGOMENA. Zost. Lubomír Plesník. 1. vydanie. Nitra: Vysoká škola pedagogická 1994. 286 s.
- JAROUŠEK, Rudolf: Slovenská literatúra pre mládež. 1. vydanie. Kremnica: Knížnica Priateľa dielok 1940. 150 s.
- MIKO, František: Estetika výrazu. Teória výrazu a štýl. 1. vydanie. Nitra: Pedagogická fakulta 1969. 292 s.
- MIKO, František: Analýza literárneho diela. Vedecký redaktor Stanislav Šmatlák. 1. vyd. Bratislava : VEDA 1987. 175 s.
- ŠABÍK, Vincent: Diskurzy o kultúre. 1. vydanie. Bratislava: Spolok slovenských spisovateľov 2001. 524 s.
- O INTERPRETÁCIÍ UMELECKÉHO TEXTU 16. Drastickosť a brutalita výrazu. Zborník prác Ústavu literárnej a umeleckej komunikácie Fakulty humanitných vied Vysokej školy pedagogickej v Nitra. Vedecký redaktor Lubomír Plesník. 1. vydanie. Nitra: Vysoká škola pedagogická 1995. 306 s.
- PLESNÍK, Lubomír: Pragmatická estetika textu. 1. vydanie. Nitra: Vysoká škola pedagogická. Fakulta humanitných vied. Ústav literárnej a umeleckej komunikácie 1995. 284 s.
- RAZUMNYJ, Vladimír: Estetická výchova. Podstata. Formy. Metódy. 1. vydanie. Bratislava. Smena 1975. 174 s.
- SOŠKOVÁ, Jana: Od teoretickej ku aplikovanej estetike. Problémy filozofie dejín estetiky na Slovensku. 1. vydanie Prešov: b. v. 2001. 286 s.
- Teória umeleckého diela 1. Editorka Viera Žemberová. 1. vydanie. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity 2006. 104 s.
- Teória umeleckého diela 2. Editorka Viera Žemberová. 1. vydanie. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity 2007. 129 s.
- UMELECKÁ TVORBA, JEJ RECECIA A INTERPRETÁCIA AKO ŽIVÉ FORMY KULTÚRY. Zostavila Mária Valentová. 1. vydanie. Nitra: Vysoká škola pedagogická 1992.
- Významové a výrazové premeny v umení 20. storočia. Editorka Viera Žemberová. 1. vydanie. Prešov. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity 2005.

- ŽEMBEROVÁ, Viera: Autorská rozprávka v deväťdesiatych rokoch. Miniatúry a reflexie. 1. vydanie. Prešov: NÁUKA 2000. 203 s.
- ŽEMBEROVÁ, Viera: Kontinuita a kontext textu. Literárnohistorické a interpretačné prieniky do slovenskej literatúry dvoch storočí. 1. vydanie. Prešov: Náuka 2004. 467 s.
- ŽILKOVÁ, Marta: Dieťa v kontexte postmoderny. 1. vydanie. Nitra: Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa 1999. 193 s.

Pramene

- BENDOVIÁ, Krista: Osmijankove rozprávky. Ilustrovala Božena Plocháňová. Bratislava: Mladé letá 1967.
- SATINSKÝ, Július: Rozprávky uja Klobásu. Ilustroval Daniel Hevier. Bratislava: HEVI 1996.
- ŠUPLATA, Václav: Päť zázračníkov. Ilustroval Rudolf Brum. Bratislava: Bib Art 1995.
- TARAGEL, Dušan: Rozprávky pre neposlušné deti a ich starostlivých rodičov. Ilustroval Jozef Gertli Danglár. Levice: L. C. A. 2000.
- VEREŠPEJOVÁ, Alžbeta: Maškrtné rozprávky pána Dobošíka, pani Krémešovej. Ilustroval Tomáš Čepek. Bratislava: Mladé letá 2003.

INOVATION UND METHODEN DES LITERATURUNTERRICHTS (Beziehung der Literaturwissenschaft und der literarischen Ausbildung)

Zusammenfassung

Der Literaturunterricht und Unterrichten mittels der künstlerischen Literatur sind zwei unterschiedliche und trotzdem innerlich den Gegenstand und die Absicht betreffend verbundene Tätigkeiten. Sie werden vom Fachmann auf die Literaturwissenschaft und auf die Arbeitsmethoden mit dem künstlerischen Text ausgebübt, der in diesem Falle der Lehrer ist. Das Objekt der Inovation als des latenten Unterrichtsprozesses und der Ausbildung ist der Schüler oder Student einer gewissen Stufe des schulischen Ausbildungssystems. Das Schema der Verbindung vom Unterrichtenden und Unterrichteten im Schulsystem wird dabei auch durch den Typ der (öffentlichen, privaten) Schule und Unterrichtspläne des Schulministeriums bestimmt. Der Begriff der Inovation wird in der Gegenwart sowohl durch den Status der Schule im Bewusstsein der Gesellschaft als auch durch die Absicht des Liberalisierens und Globalisierens des Ausbildungsprozesses und deren Ergebnisse im Einklang mit der europäischen (weltlichen) Norm „des modern ausgebildeten Einzelnen“ bedingt.

Die Literaturwissenschaft erfasste diesen Prozess als die Partialisation des Entwicklungssystems der konkreten Nationalliteratur, womit sie in der Erkenntnis

der heutigen Schüler und Studenten die Auffassung dieses Entwicklungsprozesses als Kontinuität verletzte. Die Tradition spielt in der Kontinuität der Entwicklung die Stellung des respektierten Wertes nicht nur in der künstlerischen Nationalliteratur, sondern auch in der Kultur als des sich humanisierenden gesellschaftlichen Bewusstseins und im Ausdruck der Stufe deren Ausbildung.

Schlüsselwörter

Literatur, literarische Erziehung, literarische Ausbildung, Literaturwissenschaft, Unterrichtsmethode, künstlerischer Text, Lernen mittels Literatur, Wert des künstlerischen Textes, Ästhetik des künstlerischen Textes, künstlerisches Erlebnis, ästhetisches Erlebnis

Preložil: Pavol Zubal

K JEDNÉMU KONCEPTU BIOGRAFICKEJ PRÓZY PRE MLÁDEŽ

(Pavol Emanuel Dobšinský a Terézia Vansová
v umeleckej reflexii Petra Glocka)

ZUZANA STANISLAVOVÁ

Anotácia

Biografická próza je literárna oblasť, ktorá sa pohybuje na rozhraní beletrie a literatúry faktu. Spracúva životné osudy významných osobností ľudskej kultúry. Stvárnene životné situácie osobnosti môžu byť skutočné alebo predpokladané. Biografická próza je schopná ponúknuť mládeži príťažlivé literárne vzory, preto sa tento typ literatúry objavuje v tvorbe pre mládež. V slovenskej literatúre má táto próza dlhú tradíciu. Pripojil sa k nej aj Peter Glocko, ktorý je autorom troch biografických románov pre mládež. Štúdia si všíma dva z nich: román o zberateľovi a upravovateľovi slovenských ľudových rozprávok Pavlovi Emanuelovi Dobšinskom Rozprávkar a Rozprávnik a román Tri lásky Terézie Vansovej o jednej z prvých slovenských žien spisovateľiek Terézii Vansovej. Glockove biografické prózy predstavujú model, ktorý je založený na štylizácii faktov do formy priameho rozprávania a v dôsledku toho na jeho vysokej subjektivizácii.

Kľúčové slová

biografická próza, beletria, literatúra faktu, priamy rozprávač, subjektivizácia

Stará známa pravda hovorí, že mládež potrebuje vzory. Je dobre, ak tieto vzory reprezentujú takrečeno nadčasové ľudské a sociálne hodnoty. Životy osobností, ktoré sú nositeľmi takýchto hodnôt, sa oddávna stávali látkou pre žánre biografickej prózy, resp. pre žáner biografie. Pre súčasnú mládež však dnes vzory predstavujú väčšinou novodobé „celebrity“. Ide potom spravidla o vzory reprezentujúce mierne povedané „netradičné“, v podstate však povrchné, ba pochybné hodnoty, pretože sú postavené na senzačnosti a na akceptovaní axiologických kritérií, aké určuje bulvár. Deti a pubertálna mládež ich však ochotne prijímajú. Vzhľadom na celkovú nivelizáciu humánnych hodnôt (i pod vplyvom globalizovanej kultúry) vo vedomí súčasníka stáva sa teda aktuálnou potreba nenápadne, práve prostredníctvom biografických žánrov, ponúknuť mladým aj možnosť nazrieť do životných osudov významných tvorcov hodnôt domácej či svetovej kultúry.

Biografická próza sa spravidla realizuje v románovej podobe. V poetických slovníkoch (Š. Vlašín, P. Valček, L. Lederbuchová, D. Mocná

– J. Peterka a kol.) je charakterizovaná ako literatúra, ktorá „stváraňuje skutočné alebo predpokladané životné osudy významných osobností, pričom vychádza z dobových reálií a prameňov (historické dokumenty, korešpondencia, denníky, tlač, dobové fotografie,...), no využíva ich výberovo a akcentačne v súlade s autorským zámerom. Nejde pri tom spravidla len o románové priblíženie protagonistu alebo historickej osoby, ale aj o širší, prípadne komplexný obraz doby, v ktorej žila“ (Valček, 2006, s. 41). Tento typ literatúry je situovaný na pomedzie beletrie a literatúry faktu, ale „na rozdiel od vedecky zaměřené biografie využívá esteticky účinnějších postupů románové stavby (výběrové užití nasbíraného materiálu, doplnění chybějící faktografie uměleckým výmyslem, odchylky od chronologie, modelování dokumentárně nedoložených dialogů, začlenění psychologické hypotézy a pod.)“ (Mocná-Peterka a kol., 2004, s. 62).

V slovenskej literatúre pre deti a mládež bola biografická próza prítomná od začiatku 20. storočia zásluhou napr. Terézie Vansovej, neskôr okrem iných tvorbou Ľuda Zúbka, Zlaty Dónčovej, Margity Valehrachovej – Matulayovej či Ladislava Švihrana a mnohých ďalších autorov. Keďže dnešná doba uprednostňuje skôr (auto)biografie mediálne známych celebrit, než životopisy osobností národnej, resp. nadnárodnej kultúry, prítomnosť biografických žánrov v kontexte literárnej tvorby pre mládež je zriedkavejšia. K nemnohým autorom, ktorí sa tejto oblasti tvorby venujú systematickejšie, patrí Peter Glocko.

Záujem Petra Glocka o kultúrne osobnosti (nielen) slovenských dejín nie je nový. Zrejme tak trochu súvisí aj s autorovým dlhoročným záujmom jednak o rozprávku a jej tradíciu v slovenskej literatúre, v tom zmysle aj o rozprávkarov, jednak o rodný gemerský región. Na rozprávkovom a povestovom poste sa realizoval ako zberateľ a upravovateľ zápisov folklórneho materiálu i ako tvorca autorských variantov folklórnych rozprávok, resp. aj moderných autorských rozprávok. História sa zasa dotýkal v historicko-dobrodružných románoch pre mládež, pričom v centre jeho pozornosti boli aj v týchto žánroch historické osobnosti (napr. Paracelsus a Jules Verne v románe Ruža pre Jula Verna, 1986, rytieri Bašovci v románe Tomáš a lúpežní rytieri, 1987); pravda, tvrdiť, že v týchto prípadoch ide o biografické romány, by bolo nezmyslom. Od záujmu o rozprávkové texty bol potom už iba krok k tomu, aby začal písať aj o ich tvorcach. Takto sa dostal k Hansovi Christianovi Andersenovi. Jeho krátky kontakt so Slovenskom spracoval v próze *Prešporské čary pána Christiana* (2004). Od dánskeho rozprávkara bolo potom už blízko k osobnosti, ktorá je považovaná za „slovenského Andersena“ – teda k Pavlovi Emanuelovi Dobšinskému. Urobiť tento krok muselo byť pre P. Glocka o to príťažlivejšie, že ide o autora gemerského regiónu. Tak

vznikla publikácia *Rozprávkar a Rozprávnička. Päť obrazov zo života Pavla E. Dobšinského* (2006). V predmetnom regióne zostal aj vo svojej tretej knihe biografického ladenia, *Tri lásky Terézie Vansovej* (2007). Tentoraz siahol po osobnosti, ktorá sa dostala do blízkosti Dobšinského (i Glocka) nielen ako spisovateľka, nielen ako rodáčka, ale aj ako Dobšinského švagriná (jej sestra Adela Čajaková sa po smrti svojho muža Jána Čajaka stala druhou manželkou P. E. Dobšinského), v istom zmysle jeho „žiačka“ (Dobšinský mal určitý vplyv na Vansovej spisovateľskú kariéru) a človek, ktorého s Dobšinským spájajú aj niektoré podobné osudové momenty (smrť dieťaťa).

Tri Glockove publikácie o literárnych osobnostiach patria k tomu typu literatúry, ktorá pracuje s biografickými faktami dochovanými v osobných dokumentoch spracúvaných postáv a nadstavuje ich fikciou. Podiel faktu a fikcie je v jednotlivých publikáciách modifikovaný. Azda najmenšiu faktografickú bázu má próza o H. Ch. Andersenovi, najširšiu kniha o P. Dobšinskom, v ktorej ako jedinej z trojice publikácií sa súčasťou ilustračnej výbavy stala aj autentická fotodokumentácia. Najnovšia publikácia tohto typu o Terézii Vansovej stojí z uvedeného hľadiska kdesi uprostred.

Konceptualizácia životopisu vybraných osobností má evidentné znaky identickej autorovej metódy. Predovšetkým vo všetkých prípadoch ide o mozaiku beletrizovane podaných informácií, rámcovanú časopriestorovým výsekom zo života postavy. V prípade Andersena je takýmto rámcom jediný deň, lepšie povedané niekoľko hodín, ktoré Andersen pri svojej ceste po Dunaji skutočne strávil v Bratislave. Vo svojom životopise krátkou poznámkou spomína na stretnutie s mestom Prešporok, na občana, ktorý mu odporučil navštíviť ruiny Devína a historické pamiatky starého Prešporka, a na „*krásne ruže a ešte krajšie deti – stretol som dievčinku s veľkou kyticou, usmiala sa na mňa, na cudzieho, zastala v rýchlej chôdzi, vzala jednu z najkrajších ruží, dala mi ju, uklonila sa a bola preč. Tá ruža nezvädne, rozkvitne v básni, a až tá dievčina o niekoľko rokov rozkvitne v ružu, náhoda jej prinesie moju báseň – a hádam si spomenie na cudzinca, ktorého kedysi obdarovala kvetinou*“ (2005, s. 87). Práve táto krátka pasáž sa stala základom Glockovho biografického románu, v ktorom sú sporé fakty nadstavené mimoriadne vysokým podielom psychologickej hypotézy. V prípade Terézie Vansovej sú časopriestorovým rámcom tri spisovateľkine destinácie: Dobšinského fara v Drienčanoch v roku 1867, fara v Lomničke v rokoch 1875 – 1881 a fara v Rimavskej Píle v rokoch 1882 – 1885. Rozprávanie o Vansovej sa končí v roku, v ktorom umrel Dobšinský. V prípade Dobšinského tvorí rámec jeseň v roku 1885, teda čas tesne pred jeho smrťou (zomrel 22.10.1885). Posledné dve menované

diela sú teda pomerne úzko spojené nielen osobnými kontaktmi protagonistov, ale aj dôrazom na rok s osudovými dôsledkami pre obidvoch (1885: smrť, strata životného priateľa). Do vymedzeného časopriestorového rámca sú osadené rozprávania, retrospekcie a reflexie, ktorými autor približuje uzlové body osudu oboch osobností.

Pripomeňme si opakovane, že biografický román ako žáner je charakteristický prítomnosťou fakticity a pohybuje sa na pomedzí beletrie a literatúry faktu. A doplnme toto konštatovanie o základné znaky biografického románu, ktoré sa dajú na základe odborného prameňa (Mocná – Peterka a kol., 2004, s. 63) vymedziť aj takto: protagonistom býva kontroverzná osobnosť, ktorá prerastá horizonty svojej doby a vedie s ňou spor; v kompozícii sa uplatňuje konfliktný vzťah medzi vnútorným a vonkajším svetom, dôraz je položený na situáciách osudových rozhodnutí; v prehovoroch hlavnej postavy sa využívajú autentické výroky (fragmenty, citáty z dochovaných denníkov a korešpondencie postavy, zo svedectiev jej súčasníkov, z odborných reflexií o nej a pod.). Častá je romantická štylizácia, zdôrazňujúca hrdinovo úsilie o uchránenie si vnútornej slobody a osobnostnej integrity, a to aj za cenu utrpenia a obetí.

V prípade biografických románov Petra Glocka o P. E. Dobšinskom a T. Vansovej (pretože tie nás budú zaujímať) a jeho žánrového konceptu sa (v zmysle vyššie vymedzených znakov) protagonistom stáva v oboch prípadoch osobnosť, ktorá je v napätí s nepriaznivou dobou. Cez hlavný životný problém je životná situácia postavy zároveň konfrontovaná s inou postavou. U Vansovej je takouto postavou jej muž Ján Vansa, životným problémom, prostredníctvom ktorého dochádza ku konfrontácii postáv – v tomto prípade nie bez kontroverznosti, je nenaplnené, resp. tragicky ukončené materstvo. Partnerkou Dobšinského, s ktorou sa jeho osud a názory konfrontujú v tomto prípade harmonicky, nie kontroverzne, je jeho manželka Adela (pomenovaná rozprávkovým menom Otolienka, resp. „hovoriacim“ menom Rozprávnička) a životným problémom, prostredníctvom ktorého sa konfrontácia deje, je smrteľná choroba Dobšinského. Spoločným znakom protagonistov je fakt literárnej tvorby, ktorá spoločensky nie je docenovaná (Dobšinský), resp. nekorešponduje s dobovo interpretovaným rodovým stereotypom vo vzťahu k ženám (Vansová), v rámci ktorého sa ženské písanie akceptovalo len veľmi pomaly a s výhradami. Literárne tvorba je priestor „tretej lásky“ T. Vansovej a jej blízkeho vzťahu s Dobšinským. Faktografická dokumentácia je použitá iba pri Dobšinskom: jednak v podobe autentických obrazových dokumentov, jednak v podobe slovesných informácií etnografického a historického charakteru, ktorými sa konkretizuje dobové pozadie Dobšinského života. Biografický román o T. Vansovej je koncipovaný skôr do podoby denní-

kových záznamov.

P. Glocko si vo svojich biografických románoch zvolil priame rozprávanie; pracuje teda s biografickým „ja“. Rozprávač ako biografické „ja“ stojí v pozícii „ja – prežívajúceho“, ale zároveň aj v pozícii „ja – svedok“. Táto skutočnosť poznamenáva spôsob kombinovania fikcie s faktami. Voľba priameho rozprávača umožnila totiž vstúpiť do textu značnej miere subjektivizácie a lyrizácie podania v podobe už spomínanej psychologickkej hypotetickosti (čo autor využil až nadužil), a tak to, ako postava prežíva osudové momenty, životné problémy, tvorivé krízy a vzopätia, vníma čitateľ z vnútornej perspektívy postavy, ale s dávkou nenáležitého sentimentu či pátosu. Fikcia, ktorou P. Glocko nadstavuje fakty, sa teda najintenzívnejšie realizuje v modelovaní vnútorného, psychologického sveta biografického „ja“. Naračný proces vyznieva ako proces konštruovania vlastnej identity postavy. Biografický román sa tak posúva do pozície štylizovanej kvázi autobiografie. Biografické fakty sú takouto štylizáciou zvnútornené, ibaže táto skutočnosť v podaní P. Glocka zahmlieva faktografickú korektnosť textu a v konečnom dôsledku zneisťuje čitateľa vo vzťahu ku korektnosti faktov. Vnútny svet postavy síce pôsobí autentickjšie, ale fakty vyznievajú menej dôveryhodne a „rozpúšťajú“ sa v slovnom balaste.

Vyššia miera expresivity, ktorá sa v dôsledku subjektivizácie podania dostáva do modelovania postáv a rozprávania, vedie teda k úkazu, ktorý je s biografiou predsa len ťažko zlučiteľný: k dominantnosti štýlu nad sémantickou stránkou výpovede. Dôsledky takéhoto postupu sú zrejmé: seba produkcia rozprávača (rozprávač sa necháva „unášať“ stylistickým výkonom) a s tým súvisiaci rétorický historizmus, verbalizmus, ornamentálnosť štýlu, v konečnom dôsledku prechýlenie emocionality do sentimentalitity a akéhosi „blúznivého“ charakteru rozprávania, ktoré znejasňuje, rozdeľuje zmysel výpovede (tento „blúznivý“ spôsob štylizovanej seba výpovede doviedol do krajných polôh v dievčenskej próze Večernica z dračej jaskyne, 2006).

Esteticky funkčná miera expresivity rozprávania a lyrizácie postavenej na stvárnení vnútorného sveta postavy je teda v biografických prózach P. Glocka narušená. Etická dimenzia úsilia Dobšinského i Vansovej zachovať si svoju identitu (ako človeka, literáta, národovca, životného partnera) je v dôsledku spomínaných postupov poznačená pátosom (patetickosť je nadužitým rozmerom vzťahu Dobšinského a jeho ženy Adely, ale aj vzťahu Vansovej a jej muža Jána i jej vzťahu k Dobšinskému), resp. sentimentalitou.

Glockove prózy biografického ladenia predstavujú model, ktorý sa pokúsil priblížiť vybrané osobnosti slovenskej kultúry nekonvenčným,

vysoko individualizovaným spôsobom. V jeho biografických prózach nie je však dodržaná funkčná miera romantickej štylizácie (ako legálnej súčasti biografickej prózy), rétorickosť potom dominuje nad fakticitou. Prostredníctvom biografického „ja“ rekonštruuje vnútorný svet osobnosti, ktorý je tvorený fikciou kombinovanou s faktami – biografické „ja“ je koncipované ako svedok a zároveň prežívajúci subjekt; jeho identita sa konštruuje v polohe sebaidentity. V dôsledku neprimeraných postupov subjektivizácie rozprávania a použitia rozprávača orientovaného na seba-produkciu prevládala v texte samoučelnosť štýlu nad výpovednou hodnotou faktov. Glockove prózy sú svedectvom o negatívnych dôsledkoch nedodržania estetickej miery pri použitých stavebných prostriedkoch textu pre jeho čitateľskú recepciu.

Literatúra

- ANDERSEN, Hans Christian. Rozprávka môjho života bez príkras. Ed. Mária Števková. Bratislava : Vydavateľstvo Buvik 2005. 150 s. ISBN 80-89028-49-7
- GLOCKO, Peter. Prešporské čary pána Christiana. Bratislava : Adrián Štefanko – CORNEA 2004. 112 s. ISBN 80-968697-2-8
- GLOCKO, Peter. Rozprávkar a Rozprávnik. Päť obrazov zo života Pavla E. Dobšínskeho. Bratislava : Perfekt 2006. 87 s. ISBN 80-8046-323-9
- GLOCKO, Peter. Tri lásky Terézie Vansovej. Bratislava : Perfekt 2007. 78 s. ISBN 978-80-8046-377-9
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Pruvodce literárním dílem. Výkladový slovník základních pojmů literární teorie. Praha : Nakladatelství H+H 2002. 355 s., s. 43. ISBN 80-7319-020-6
- MOCNÁ, Dagmar – PETERKA, Josef a kol. Encyklopedie literárních žánrů. Praha – Litomyšl : Paseka 2004. 699 s., s 62-67. ISBN 80-7185-669-X
- VALČEK, Peter. Slovník literárnej teórie. Druhé doplnené a upravené vydanie. Bratislava : Literárne informačné centrum 2006. 351 s., s. 41. ISBN 80-89222-09-9
- VLAŠÍN, Štěpán. a kol. Slovník literární teorie. Praha : Československý spisovatel 1977. 471 s., s. 47-48.

TO ONE CONCEPT OF BIOGRAPHICAL PROSE FOR YOUTH
(Pavol Emanuel Dobšinský a Terézia Vansová in Peter Glocko's
artistic reflexion)

Summary

Biographical prose belongs to the field of literature standing on the dividing line between factual and fictional writing. It treats the life of some famous personalities of human civilization. Depicted life situations can be either real or assumed. Biographical prose can offer to young readers appealing literary models, that's why this type of prose appears in the production for youth. In Slovak literature this kind of prose has a lasting tradition. Peter Glocko joined to this tradition with his three biographical novels for young readers. The paper deals with the two of them: the novel about the collector and adaptor of Slovak folk-tales Pavol Emanuel Dobšinský titled *Rozprávkar a Rozprávnik* (Fairy-taller and Fairy-talless) and the novel about one of the first Slovak women-writers Terézia Vansová titled *Tri lásky Terézie Vansovej* (Three Loves of Terézia Vansová). Glocko's biographical proses belong to the model based upon the first-person narrator and a high subjectivization of the narration. Through the biographical „me“ the author records the inner world of the personality. This world is formed by fiction combined with facts – biographical „me“ is treated as a witness and at the same time as an experiencing subject. The subject's identity constructs itself in the process of narration, however, due to the subjectivization of narration becomes this process more like the construction of selfidentity. Rhetorical aspect dominantes over the factual aspect. Therefore, the problem of Glocko's biographical proses resides in the narrator oriented rather on the selfproduction, that consequently leads to the dominance of style over the facts.

Keywords

biographical prose, literature of fact, fiction, first-person narrator, subjectivization

FORMATIVNÍ ASPEKTY SOUČASNÉ LITERATURY PRO DĚTI A MLÁDEŽ

VLASTA ŘEŘICHOVÁ

Anotace

Rostoucí počet kritických analýz vývoje českého školství po roce 1989 upozorňuje na oslabení výchovného působení školy a častý výskyt sociálně patologických jevů mezi dětmi a mládeží. Pedagogicko-psychologické studie a školní preventivní programy, jejichž cílem je posilovat schopnost žáků bránit se sociálně patologickému chování, doporučují mimo jiné využití umělecké literatury. K titulům, které svými estetickými kvalitami a důrazem na etické hodnoty nabízejí celou škálu podnětů pro formování postojů a hodnotové orientace dětí a mládeže, patří romány amerických autorů Phyllis Reynolds-Naylorové a Louise Sachara, jež se v uplynulých letech dočkaly i českého vydání. Jejich základními motivy jsou hledání pravdy a spravedlnosti, přijetí odpovědnosti za svá rozhodnutí, přátelství a vzájemná pomoc, vztah k handicapovaným a rasismus.

Klíčová slova

české školství po r. 1989, mravní výchova dětí a mládeže, sociálně patologické jevy, literatura pro děti a mládež

V poslední době lze sledovat rostoucí počet analýz a komentářů kriticky hodnotících výsledky vývoje českého školství po roce 1989 a vliv probíhajících změn ve školství na stav naší společnosti. Jejich autoři upozorňují mimo jiné na to, že výchova dětí ve škole je dnes výrazně omezena či dokonce vyloučena, neboť původní, jednoznačně pozitivní záměr respektovat individualitu žáků, jejich potřeby a zájmy se v praxi proměnil v situaci, kdy je jim dovoleno téměř vše a vyžaduje se od nich minimum. Děti jsou sice komunikativní a svobodné, ale jejich svoboda je často spíš neukázněností, která ústí do chaotičnosti myšlení a neschopnosti něco dokončit. Autoři zmíněných prací rovněž uvádějí, že výuka ve školách je poznamenána obecnější tendencí obcházet nebo dokonce vyloučit cokoliv pracného a málo příjemného, přičemž kult pozitivního myšlení vede k tomu, že v hodnocení žáků převažuje pochvala a děti tak nejsou připravovány na neúspěchy a krize, které je v životě zákonitě čekají.¹ Výzkumy

1 Srov. např. text přednášky prof. PhDr. P. Piňhy, CSc., Velká iluze našeho školství Dostupné z: <http://www.stolzova.cz/stolzova/view.php?cislocianku=2008041701> a následná diskuse na webových stránkách portálu Česká škola. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/AR.asp?PG=1&ARI=105108&CAI=2125>

VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. ISBN 80-7041-148-1.

orientované na výskyt sociálne patologických jevů mezi dětmi a mládeží navíc signalizují, že v důsledku změn české společnosti po roce 1989 dochází k jejich nárůstu.² Současná mladá generace, jak uvádí např. P. Vacek, je „ohrožována oproti předchozím obdobím daleko širším a sofistikovanějším spektrem svodů, které narušují či přímo deformují její hodnotový žebříček.“³ Autor poukazuje především na problémy vyplývající z komercializace společnosti a její orientace na úspěch a bohatství, dostupnost prostředků či aktivit nabízejících únik a neobvyklé zážitky a také zneužívání dětí za účelem zisku. „Míra ohrožení mladé generace je nebývale vysoká jako nikdy předtím, je profesionálně organizovaná a jsou do ní investovány značné prostředky.“⁴

Pedagogicko-psychologické studie i preventivní programy, které se začínají na školách postupně vytvářet a uplatňovat s cílem seznámit žáky s riziky sociálně patologického chování a posilovat jejich schopnost bránit se mu, doporučují mimo jiné využití umělecké literatury.⁵ Pro učitele však není snadné zorientovat se v záplavě domácí i zahraniční knižní produkce, v níž se - mimo jiné i díky masivnímu marketingovému působení - prosazují především nejrůznější fantasy mnohdy jen těžící ze současné vlny zájmu čtenářů o tento žánr a často pouze obecně, o to však barvitěji líčící boj dobra se zlem, a ztrácejí se knihy, které mají výraznou, a přesto velmi nenásilnou formativní funkci. K takovým příběhům patří romány

2 PETRŽÍLKOVÁ, M. a TÝC, M. *Prevence sociálně patologických jevů. Průzkum ve školských zařízeních*. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/uploads/soubory/prevence/JCHDDDv2.ppt>

NEJEZCHLEBOVÁ, L. aj. *Vzdělávejme se, abychom jim lépe rozuměli*. Olomouc:

Pedagogicko-psychologická poradna Olomouckého kraje, 2008. ISBN 978-80-254-1726-3.

3 VACEK, P. *Průhledy do psychologie morálky*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006, s. 77.

4 VACEK, P., *ibid.*, s. 77.

5 Srov. např. VACEK, P., cit. 3. Metodický pokyn MŠMT k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních z 16. 10. 2007. Dostupné z: <http://www.msmt.cz>

Program prevence sociálně patologických jevů ZŠ Mendelova v Praze 4 – Jižním Městě. Dostupné z: <http://www.zsmendelova.cz/skola/dokumenty/program-prevence>

amerických prozaiků Phyllis Reynolds-Naylorové⁶ a Louise Sachara⁷, jež se v uplynulých letech dočkaly i českého vydání.

Ústředním motivem románová trilogie Phyllis Reynolds-Naylorové *Shiloh*⁸ je setkání jedenáctiletého Martyho Prestona s týraným psem, který utekl od svého majitele, a chlapcovo rozhodnutí psa si nechat a tak ho uchránit před dalším trápením. Marty přitom ví, že postarat se o psa nebude vůbec snadné. Nejen proto, že skromné příjmy rodiny Prestonových a nutnost přispívat na ošetřovatelku Martyho babičky nedovolují víc než nezbytná vydání. Snad ještě důležitější roli hraje vědomí, že cizí majetek, i když je to týrané zvíře, si nelze jednoduše přivlastnit.

Odhodlání ochránit Shiloha a postupně vznikající vzájemné pouto mezi oběma protagonisty příběhu Martyho staví před řadu palčivých otázek. Je přípustné pro dobrou věc lhát, podvádět a nebo dokonce vydírat? Jak se zachovat, když se povinnost respektovat práva druhého dostane do konfliktu s vlastním svědomím či přesvědčením? A jak se vyznat v pravidlech dospělých, která se dítěti jeví jako nesrozumitelná a někdy i jako protikladná?

Autorka na tyto otázky ani na stěžejní problém zakomponovaný do příběhu o hledání pravdy a spravedlnosti nenabízí jednoduchou a jednoznačnou odpověď. Snaha ochránit psa donutí Martyho lhát a podvádět, ale přiměje ho také nasadit všechny síly pro to, aby psa získal. V tomto střetu se světem dospělých i se sebou samým se Marty ovšem naučí mnohem víc – pochopí nutnost přijímat zodpovědnost za své činy a naslouchat ostatním stejně jako nezbytnost vnímat a hodnotit okolní svět jinak

Dostupné z: <http://www.zsmendelova.cz/skola/dokumenty/program-prevence>

- 6 Phyllis Reynolds-Naylorová, narozená v roce 1933, je autorkou více než 120 knih pro děti i dospělé značného tematického a žánrového rozpětí. Trilogie *Shiloh* (1991, *Můj kamarád Shiloh*, č. 1999), *Shiloh Season* (1996, *Či je vlastně Shiloh?*, č. 2000) a *Saving Shiloh* (1997, *Shiloh je náš*, č. 2001) patří k nejúspěšnějším. V r. 1996 vznikla filmová adaptace 1. dílu, 2. díl byl zfilmován v r. 1999.
- 7 Louis Sachar, narozený v roce 1954, patří k předním americkým autorům literatury pro děti a mládež. Po vysokoškolských studiích pracoval krátce jako učitel, později vystudoval také práva a od r. 1989 se věnuje výhradně literární tvorbě. Román *Holes* byl poprvé vydán v r. 1998 a v českém překladu s názvem *Diíry aneb Tajemství Zeleného jezera* v r. 2002. Román *Small Steps* byl publikován v r. 2006, česky r. 2008. Na pomezí fikce a literatury faktu stojí kniha Stanley Yelnats' *Survival Guide to Camp Green Lake* (2003, *Průvodce Stanleyho Yelnatse k přežití tábora Zelené jezero*).
- 8 REYNOLDSOVÁ-NAYLOROVÁ, P. *Můj kamarád Shiloh*. 1. vyd. Přel. R. Podaný. Praha: Albatros, 1999. 127 s. ISBN 80-00-00695-2. REYNOLDSOVÁ NAYLOROVÁ, P. *Či je vlastně Shiloh?* 1. vyd. Přel. R. Podaný. Praha: Albatros, 2000. 118 s. ISBN 80-00-00821-1. REYNOLDSOVÁ-NAYLOROVÁ, P. *Shiloh je náš*. 1. vyd. Přel. R. Podaný. Praha:

než dosud. Méně jednoznačně, o to víc ale v souladu s realitou. Románová trilogie P. Reynolds-Naylorové tak nabývá podoby psychologické prózy zachycující vidění světa mladého člověka, který překračuje horizont dětství a vstupuje do světa dospělých. Autorka v ní prokázala nevšední schopnost porozumět psychice dítěte a umění vytvořit dramatické a přitom realisticky ukotvené, myšlenkově pozoruhodné dílo bez zjednodušujících soudů a návodů.

Civilně hodnověrný a současně neobyčejně podmanivý příběh činí z trilogie nejen samotný námět, ale i vnitřní výstavba textu s četnými dějovými peripetiemi a také forma vyprávění. Martyho osobní perspektiva, nejpůsobivější především ve vnitřních dialozích, totiž dovoluje dětskému čtenáři intenzivně spoluprožívat dilemata hlavního hrdiny a vybízí ho, aby se podílel na hledání možných řešení.

Každá z dospělých postav ztělesňuje určitý typ chování, přesto jejich zobrazení nevyznívá ploše či schematicky. Otec a matka jsou pro Martyho autority s jasnými a jednoznačnými morálními zásadami konvenujícími se společenskými normami a principy křesťanské morálky, jež jsou pro dítě prvotní oporou usnadňující orientaci ve světě relativizujících se hodnot, a jejich charakteristika dotváří prostor fungujících rodinných vztahů založených na empatii a důvěře. Další klíčová postava, dr. Murphy, který zachrání zraněného Shiloha a jako lékař je každodenně konfrontován i se stinnými stránkami lidského života, je v příběhu tím, kdo Martymu pomáhá vykročit z bezpečného světa dětských jistot směrem k dospělosti. *Když někdo ví, co je správné a špatné pro něho samotného, nic proti tomu nemám,* říká dr. Murphy Martymu. *A taky musíme všichni dodržovat zákony. Ale kromě toho je spousta situací, kdy to, co je v jedné správné, je v jiné špatné. Musíš se rozhodnout sám. To je to nejtěžší.*⁹ Především jeho zásluhou Marty prochází zásadním morálním vývojem příznačným pro dospívání - od respektu vůči autoritám jako nositelům určitých etických norem, ke snaze řídit se vlastními, svobodně zvolenými morálními hodnotami, jež jsou v souladu s existujícími společenskými konvencemi i vlastním svědomím.

Martyho protihráčem ve zprvu nerovném zápasu o psa je Judd Travers, pytlák a alkoholik poznamenaný citově chudým dětstvím, který je postrachem pro své psy i pro všechny obyvatele v okolí. Travers Martyho zstrašuje, mění podmínky dohody mající chlapci zaručit, že Shiloha získá natrvalo, a dokonce na něj i vystřelí. Přes mnohé zvraty v Juddově chování, navzdory pochybám a občasně bezradnosti ale Marty považuje za je-

Albatros, 2001. 155 s. ISBN 80-00-00927-7.

diné možné východisko neustoupit a svou část dohody splnit. A postupně dochází k poznání, že ani Judd nemá jen jednu tvář, že *nic není tak jednoduché, jak se zdá, nic není jen špatné nebo dobré*.¹⁰

Některé myšlenky akcentovala autorka i volbou prostředí, do kterého je příběh zasazen. Odehrává se v malém městečku v Západní Virginii a jeho okolí, v kraji, jehož obyvatelé, potomci původních osadníků žijících na izolovaných odlehlých samotách, stále ještě pokládají za samozřejmé takové hodnoty, jako je nedotknutelnost cizího majetku a individuální právo na ochranu toho vlastního, sousedské vztahy založené na vzájemné důvěře a výpomoci, místo, kde vztahy rodičů a dětí mají vcelku jasná pravidla a péče o staré a nemocné je samozřejmostí.

Románová trilogie Phyllis Reynolds-Naylorové je nevšedním a mimořádně působivým vyprávěním o přátelství, rodinné soudržnosti, hledání vlastní identity i univerzálních morálních principů a hodnot. Potvrzuje to i jedno z nejprestižnějších amerických ocenění udělované knížkám pro děti, Cena Johna Newberyho za rok 1992.

Děj románu Louise Sachara Díry¹¹ se odvíjí v táboře Zelené jezero, nápravném zařízení pro mladistvé delikventy, jehož vedení má velmi svérázné představy o metodách jejich převýchovy.

Dramatický příběh o hledání ukrytého pokladu a přátelství chlapců, kteří se v táboře ocitli souhrou nešťastných náhod, je současně příběhem o nezbytnosti přijmout odpovědnost za svá rozhodnutí a nutnosti naučit se překonávat sebe sama. Hlavní hrdina Stanley Yelnats, outsider, který byl pro svou tloušťku až dosud jen terčem posměchu spolužáků i učitelů, musí rychle pochopit nepsaná pravidla života v táboře a poněkud paradoxně teprve tady zažívá pocit přijetí do skupiny svých vrstevníků. Také Hektor, přezdívaný pro svou neochotu komunikovat s ostatními Nula, handicapovaný negramotností a poznamenaný chybějícím rodinným zázemím, začíná až v táboře chápat smysl přátelství a vzájemné pomoci.

Jedním z vrcholů realisticko-symbolického vyprávění propojujícího několik časových a významových rovin je líčení útěku Nuly a Stanleyho z tábora. Poslední úsek jejich strastiplné cesty vyprahlou pouští je o to obtížnější, že Stanley, sám na pokraji sil, musí zraněného a vyčerpaného Nulu nést. *Vždycky se soustředil na jeden krok. Opatrně zvedl nohu a položil ji o kus dál. Myslel jen na kroky, ne na nemožný úkol, který před sebou má*.¹² Závěrečný happy end nesklouzl k laciné moralitě a neoslazuje emo-

9 REYNOLDSOVÁ-NAYLOROVÁ, P. *Či je vlastně Shiloh?* Praha: Albatros, 2000, s. 92.

10 REYNOLDSOVÁ-NAYLOROVÁ, P. *Můj kamarád Shiloh*. Praha: Albatros, 1999, s. 127.

11 SACHAR, L. *Díry aneb Tajemství Zeleného jezera*. Praha: Knižní klub, 2002, s. 152.

12 V roce 2003 vznikla filmová adaptace románu, která však nedosahuje kvalit literární předlohy a vyznívá spíš jako její parodie.

cionální účinek knihy. Jejím prostřednictvím se L. Sachar představil jako tvůrce, který se umí otevřeně a neotřele vyslovit jak k mnohým problémům dospívajících, tak i k závažným otázkám společenským.¹³

Symbol jednotlivých postupných kroků na nelehké cestě k cíli rozvinul Sachar ve svém dalším díle nazvaném *Malé krůčky*, volně navazujícím na román *Díry*. Jeho protagonistou je jedna z vedlejších postav prvního příběhu, osmnáctiletý Theodor zvaný Podpaždák, který se po návratu z tábora u Zeleného jezera pokouší začít nový život a řídit se slovy poradkyně, s níž se setkal po svém propuštění. *„Jestli si myslíš, že s tebou život nejednal fér předtím, než tě zabásli,“ řekla poradkyně, „připrav se na to, že až budeš venku, bude to dvakrát těžší. Lidi od tebe čekají to nejhorší a podle toho se k tobě budou chovat.“ Řekla mu, že jeho život bude jako cesta proti proudu dravé řeky. Tajemství spočívá v tom, že musí dělat malé krůčky a nesmí se zastavit. Jestli se pokusí udělat velký krok, proud ho strhne a odnese zpátky.*¹⁴

Podpaždák se jako čtrnáctiletý popral s dvěma bílými kluky, když hledal v kině svoje místo a jeden z nich mu nastavil nohu, a zbavit se stigma tu násilníka pro něj není lehké. Už proto, že patří k chudší a černé vrstvě obyvatel a v městečku, ve němž bydlí, jsou letité stereotypy a předsudky v myslích bělošské většiny stále pevně zakořeněny.

Těch, kterým jeho barva nevadí, je jen málo. Patří k nim především desetiletá Ginny, tělesně postižená v důsledku mozkové obrny. Podstatu jejich vztahu autor vystihl několika málo slovy: *...padli si do oka od začátku – nebála se ho a on ji nelitoval.*¹⁵ Mezi oběma vzniká neobvyklé přátelství, díky němuž alespoň na chvíli zapomínají na své handicap a postupně se spolu snaží dělat malé krůčky na cestě za lepším životem.

Postava Ginny sehrává v příběhu jednu ze zásadních rolí. Především díky ní prochází Podpaždák procesem vnitřního zrání, začíná si uvědomovat, že za svůj život nese odpovědnost především on sám a ujasňuje si svoje místo mezi ostatními. Prostřednictvím postavy Ginny také autor bez jakékoli dávky sentimentu či patosu a zjevné výchovné tendence reflektuje postoje společnosti k handicapovaným, určované stále ještě poměrně často předsudky či snahou vyhýbat se tomu, co se odlišuje od běžných standardů.

Nekonvenční přátelství na první pohled zcela odlišných jedinců a úsilí po novém životě jsou však pouze jedny z řady dalších motivů románu.

13 Za mimořádný přínos americké literatury pro děti a mládež získal román několik významných literárních cen.

14 SACHAR, L. *Malé krůčky*. Praha: Knížní klub, 2008, s. 7.

15 SACHAR, L., *ibid.*, s. 21.

V centru autorovy pozornosti jsou i takové problémy, jako je nedostatek odolnosti dospívajících vůči nejrůznějším sociálním tlakům a návrhům vrstevníků, jež mohou iniciovat nežádoucí chování, neschopnost zodpovědně se rozhodnout a předvídat následky svého jednání, nepřipravenost zvládat úzkost a stres a neschopnost vyrovnat se s neúspěchem. Jejich pomocí Sachar pozvolna konstruuje dramatické vyprávění odvíjející se zprvu ve dvou dějových liniích. Zatímco v první sleduje Podpažďákovy každodenní střety s okolím i zápas se sebou samým, ve druhé rovině čtenáře zavádí do zákulisí showbyznysu, světa pokřivených hodnot, v němž je vše podřízeno zisku a děti, které se stanou jeho součástí, jsou nuceny rychle dospět. Protnutím obou linií si vytvořil prostor pro další gradaci napětí a přesah příběhu do kriminálního žánru.

Třetí významnou postavou je Kaira, na první pohled úspěšná a obdivovaná vycházející hvězdička pop-music, v podstatě ale vykořisťovaný, citově deprivovaný teenager toužící po přátelství, pochopení a opravdovém citovém vztahu. Její sblížení s hlavním hrdinou je jen krátkou epizodou, ale i díky němu se také ona – stejně jako Ginny a Podpažďák – vydává malými krůčky na vlastní cestu životem. Cestu plnou pochyb a tápání, ale zbavenou už zátěže falešných iluzí a předstírání.

Otevřené zakončení románu, podtrhující slovy nejnovější Kaiřiny písně jeho metaforický název, dává čtenáři prostor pro uplatnění vlastního interpretačního přístupu a nenásilně vybízí k obecnějším úvahám o životních hodnotách, mezilidských vztazích i sobě samém.

Romány Phyllis Reynolds-Naylorové a Louise Sachara se dotýkají mnohých problémů individuálních i společenských a svými estetickými kvalitami a důrazem na etické hodnoty nabízejí celou škálu podnětů pro formování postojů a hodnotové orientace mladé generace. Při použití vhodných metod a forem práce se mohou stát jedním z účinných prostředků mravní výchovy dětí a mládeže.

Literatura

- DOROVSKÝ, I., ŘEŘICHOVÁ, V. aj. *Slovník autorů literatury pro děti a mládež. I. Zahraniční spisovatelé*. Praha: Libri, 2007. ISBN 978-80-7277-314-5.
- Filosofie – výchova – hodnoty: sborník k významnému životnímu jubileu prof. PhDr. Jaroslavy Peškové, CSc.* Praha: Univerzita Karlova, 1999. ISSN 0802-4461.
- NEJEZCHLEBOVÁ, L. aj. *Vzdělávejme se, abychom jim lépe rozuměli*. Olomouc: Pedagogicko-psychologická poradna Olomouckého kraje, 2008. ISBN 978-80-254-1726-3.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2005. ISBN 80-87000-02-1.

VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. ISBN 80-7041-148-1.

VACEK, P. *Průhledy do psychologie morálky.* 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-188-0.

FORMATIVE ASPECTS OF CONTEMPORARY LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH

Summary

There has recently been a growing number of critical analyses and commentaries assessing the development in Czech schools after 1989. It has been pointed out that guidance has been neglected or even omitted and the initial positive movement focusing on a pupil as a fully respected individual has resulted in an insufficient control and minimal expectations. The prevailing cult of positive thinking fails to prepare pupils for failures and crises and there has been an increase in socio-pathological behaviour among children and youths.

The newly introduced school preventive programmes making pupils aware of the risks of socio-pathological behaviour involve beside others fiction.

The prevailing genre of fantasy depicting the fight between good and evil often in gaudy colours and general manner may suppress the works of a different kind of fiction that has a strong but unobtrusive formative function. Some of those works - by Phyllis Reynolds Naylor and Louis Sachar - have been translated into Czech. The central motif of the *Shiloh* trilogy by Reynolds Naylor is a friendship between an eleven-year-old boy and an abused dog running away from its owner. A correction camp for young boys is the setting of the novel *Holes* by Louis Sachar. The main motives of *Holes* as well as of another novel *Small Steps* are friendship, necessity to accept responsibility for one's actions and racism.

Both authors deal with authentic individual and social issues and offer numerous incentives for school guidance as their aesthetical qualities and focus on ethics can form attitudes and values of young generation.

Keywords

changes in Czech schools after 1989, socio-pathological phenomena, guidance for school children, literature for children and youth

LITERÁRNÍ VÝCHOVA VE VSTUPNÍ FÁZI REFORMY ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ

IVANA GEJGUŠOVÁ

Anotace

Příspěvek navazuje na autorčiny texty hodnotící postup reformních kroků v českém základním i středním školství. Věnuje pozornost problematice výuky českého jazyka a literatury, jejím proměnám v době, kdy v platnost vstoupil Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a v prvních a šestých ročnících všech českých základních škol probíhá výuka podle nově zpracovaných školních vzdělávacích programů.

Autorka přináší první postřehy spojené s hodnocením školních vzdělávacích programů fakultních škol Ostravské univerzity. Zaměřuje se zvláště na vymezení výstupů a učiva literární výchovy. V druhé části příspěvku analyzuje jednu z nových metod, s jejíž pomocí se snaží učitelé základních škol rozvíjet čtenářské aktivity žáků a jejich vztah ke knize a mimoškolní četbě.

Klíčová slova

proměna českého školství; Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; školní vzdělávací programy; výstupy a učivo; rozvoj čtenářských aktivit; metoda tzv. tichého čtení individuálně zvoleného textu

Se zahájením školního roku 2007/2008 byla dovršena přípravná etapa proměny českého základního školství. Po zpracování a přijetí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání vznikly na jednotlivých základních školách školní vzdělávací programy a od 1. září 2007 se podle nich začalo vyučovat v prvních a šestých ročnících všech základních škol. Po ověřování nového pojetí vzdělávání v pilotních školách v uplynulých letech došlo k plošné realizaci připravovaných reformních kroků. Tím se vytvořil prostor pro soustavné sledování předpokládané proměny výuky a pro průběžné hodnocení výsledků reformních postupů.

Vzhledem k tomu, že české základní i střední školství je – možno říci – v posledních desetiletích v neustálém pohybu a mnozí pedagogové i středního věku mají v živé paměti zkušenosti z předchozích pokusů o kvalitativní posun českého školství, vytváří se tak podmínky pro průběžné srovnávání a sledování, zda reformní pokusy neztrácejí dech a nevstupují do slepých uliček, v nichž zabloudily mnohé z předchozích reformních snah.

Již opakovaně jsem při různých příležitostech konstatovala, že proces vzniku nových vzdělávacích dokumentů a jejich rozpracování do škol-

ních vzdělávacích programů jsem zvláště v počátcích vnímala jednoznačně jako možnost, aby se učitelé aktivně podíleli na vzniku závazných vzdělávacích dokumentů a aby do nich vnesli potřebnou zkušenosti vzdělatelů, kteří znají reálnou podobu našeho školství. Současně jsem však v uplynulých letech nemohla přehlížet, že mnozí pedagogové zaujímali k plánovaným proměnám školství spíše rezervovaný postoj a pochybovali o opodstatněnosti požadované proměny dosavadní podoby vzdělávání v českých školách. Sledování výuky na fakultních školách potvrdilo do jisté míry jejich postoje. Školní praxe ukazuje, že tvořiví pedagogové, kteří do výuky vnášeli inovativní prvky již v předchozích letech, v tomto trendu dále pokračují i bez podpory nových vzdělávacích dokumentů, nicméně těm, jejichž pedagogický um je omezen, nepomohly ani nové školní vzdělávací programy k výraznějšímu posunu výuky. Je třeba si uvědomit, že proměna vzdělávání je záležitostí dlouhodobou, že cesta k její zdárné realizaci nespočívá ani tolik ve vytváření a přepracovávání kurikulárních dokumentů, ale spíše ve zkvalitnění vysokoškolské přípravy budoucích učitelů a ve vytvoření podnětů a podmínek k soustavnému celoživotnímu vzdělávání pedagogických pracovníků.

Při setkáních s pedagogy fakultních škol a s jejich kolegy v rámci dalšího vzdělávání učitelů jsem se setkávala poměrně často s postoji, v nichž se odrážela obava pedagogů, zda dokáží v praxi realizovat požadavky obsažené v RVP ZV. Je možno předpokládat, že jisté zneklidnění přineslo zvláště zdůrazňování vzdělávacích výstupů. Současné pojetí vzdělávání klade do centra pozornosti jednoznačně žáka a jeho vzdělávací potřeby. Stěžejním měřítkem kvality pedagogovy práce přestává být to, jak např. realizuje výuku, jakou šíří znalostí disponuje, ale má být nadále hodnocen především podle toho, k jakým znalostem a dovednostem žáky dovede a jak žáci naplní očekávané výstupy předmětu a jeho jednotlivých složek.

První postřehy z praxe, které se snaží tento příspěvek přinést, jsou zaměřeny na dva okruhy problémů. Hlavní zájem je soustředěn **na podobu školních vzdělávacích programů**, zvláště na ty části, které jsou věnovány literární výchově. Na tento okruh problémů navazují otázky spojené s podílem školy a výuky mateřštiny **na rozvoji mimoškolních čtenářských aktivit žáků**.

Školní vzdělávací programy a vymezení výuky literatury

Naše pozornost byla věnována těm částem vybraných dostupných školních vzdělávacích programů, které vymezují výstupy a učivo vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura.

Již úvodní vhledy do školních vzdělávacích programů ukazují na jisté kvalitativní disproporce při zpracování výstupů a učiva pro jednotlivé složky mateřštiny. Pasáže školních vzdělávacích programů věnované jazykové a slohové, komunikační výchově se povětšinou vyznačují koncepčností, nepostrádají logickou stavbu, návaznost, přehlednost a konkrétnost zvláště při vymezování učiva. Nepopíratelně je toho dosaženo i tím, že uvedené části školních vzdělávacích programů výrazně kopírují dobíhající osnovy (nejčastěji osnovy vzdělávacího programu Základní škola) a důsledně přejímají časové rozložení a obsahové vymezení učiva v používaných učebnicích.

Části věnované literární výchově se v mnoha případech jeví jako značně problematické, to lze dokumentovat na ukázkách ze školního vzdělávacího programu jedné fakultní školy Ostravské univerzity:

Část věnovaná literární výchově na 2. stupni základní školy je ve školním vzdělávacím programu poměrně problematicky členěna na oddíl nazvaný *Tvořivé činnosti s literárním textem*, na který navazuje oddíl *Tvořivé činnosti s uměleckým dílem*, ty jsou v jednotlivých ročnících doplněny o oddíl *Literární druhy a žánry* (7. až 9. ročník) nebo *Základní literární směry* (8. a 9. ročník).

Pro 6. ročník jsou tyto oddíly zpracovány následujícím způsobem:

TVOŘIVÉ ČINNOSTI S LITERÁRNÍM TEXTEM VÝSTUPY

- volně reprodukuje přečtený text, orientuje se v něm, snaží se jednoduše popsat strukturu a jazyk literárního díla
- volně vypráví nějakou pohádku, pověst, pokusí se vytvořit báseň, pohádku...
- vyhledává zastaralá slova, porovnává je se současným jazykem, z paměti recituje básně ze sbírky Kytice
- seznámí se se základními literárními pojmy: bajka, balada, kanon, kontrast, kronika, legenda, metafora, melodram, přísloví, personifikace, rým, verš, zvukomalebnost, přirovnání, rčení...a v textu je vyhledává
- rozpozná pohádku klasickou a moderní, vyjmenuje typické znaky pohádky, vysvětlí, proč vznikly mýty a báje, uvede příklad mýtů a bájí, odliší pohádku, pověst, báj, dokáže z textu vyvodit znaky pověsti, najít pravdivé jádro

UČIVO

- volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, jazyk literárního díla, obrazná pojmenování, zvukové prostředky poezie, rým, rytmus...
- základní literární teorie, vytváření vlastních literárních textů k aktuálním příležitostem
- antické báje, pověsti, pohádky, cestopis, dobrodružná literatura
- specifika autorské poetiky: odraz doby a autorův život jako inspirace
- lidová slovesnost
- ohlasová poezie

Tvořivé činnosti s uměleckým dílem**VÝSTUPY**

- jednoduše formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení
- tvoří referáty z vlastní individuální četby
- vede čtenářský deník mimočítankové četby
- v průběhu školního roku přečte pohádku, pověst, bajku, báj (biblický příběh)

UČIVO

- interpretace literárního textu nebo uměleckého díla
- vyjádření vlastních dojmů a názorů
- referáty z vlastní individuální četby
- čtenářský deník

Pro 7. ročník jsou tyto oddíly zpracovány následujícím způsobem:

TVOŘIVÉ ČINNOSTI S LITERÁRNÍM TEXTEM**VÝSTUPY**

- uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla
- rozumí základním literárním pojmům: báj, pohádka, pověst, melodram, epos, balada, romance, bajka, kronika, epitaf, legenda, anafora, rým, apostrofa, zvukomalebnost, epika, lyrika, verš, metafora, personifikace, druhy rýmu, přirovnání, kontrast, přísloví

- rozumí základným pojmom: drama, komedie, tragédie, filmová adaptace, filmový scénář, monolog, derniéra, dialog, repríza, premiéra...
- pokusí se vytvořit vlastní text
- uvědomí si význam literatury v minulosti i v současnosti a vliv způsobu života a dějinných událostí na tvorbu literárních děl, sleduje typické znaky v dílech lidové slovesnosti a ohlasové poezie

UČIVO

- volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, jazyk literárního díla,
- obrazná pojmenování, zvukové prostředky poezie, rým, rytmus...
- základní literární teorie
- vytváření vlastních literárních textů
- epos, pověsti, dobrodružné příběhy, povídka
- specifika autorské poetiky: odraz doby a autorův život jako inspirace
- lidová slovesnost
- ohlasová poezie
- F. J. Čelakovský, J. Suchý

TVOŘIVÉ ČINNOSTI S UMĚLECKÝM DÍLEM

VÝSTUPY

- formuluje ústně a písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo
- vede čtenářský deník se záznamy mimočítankové četby
- přečte dle vlastního výběru jeden román, jednu povídku, četbou obohacuje svou slovní zásobu
- připraví si recitaci básně

UČIVO

- interpretace literárního textu nebo uměleckého díla
- vyjádření vlastních dojmů a názorů
- tvorba referátů o vlastní četbě
- čtenářský deník

LITERÁRNÍ DRUHY A ŽÁNRY

VÝSTUPY

- rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovnává je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele

UČIVO

- charakteristika literárních druhů (poezie, próza, drama) a žánrů (lyrika, epika, drama)
- F. L. Čelakovský, J. Neruda, J. Seifert, A. Jirásek, K. Bednář, J. London, J. Suchý

Pro 8. a 9. ročník je navíc vymezen oddíl *Základní literární směry, jehož podoba pro 8. ročník je následující:*

ZÁKLADNÍ LITERÁRNÍ SMĚRY

VÝSTUPY

- odlišuje v textu fakta od názorů a hodnocení
- ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáním s dostupnými informačními zdroji
- prostřednictvím ukázek se seznámí s elementárním přehledem vývoje české a světové literatury od počátku písemnictví po 20. století
- vyjmenuje hlavní představitele české a světové literatury

UČIVO

- elementární přehled vývoje české i světové literatury od počátku písemnictví po 20. století

Názvy jednotlivých oddílů jsou poněkud mechanicky převzaty z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. V rámci vymezeného učiva se v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání hovoří o aktivitách spojených s *tvůřivou činností s literárním textem* a o způsobech *interpretace literárních a jiných děl*. Je patrné, že takto se Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání snaží potvrdit skutečnost, že literární výchova vedle hlavní pozornosti upřené na literární tvorbu nemůže opomíjet další oblasti umění, zvláště film, divadlo, hudbu a výtvarné umění. Nicméně tento potřebný trend se následně v konkrétním programu školy projevil jen vymezením jednoho požadovaného výstupu: žák formuluje dojmy z četby, z návštěvy divadelního nebo filmového představení.

V oddílu *Tvorivé činnosti s uméleckým dílom* se dále hovoří o čtenářských mimoškolních aktivitách žáků, je stanoven početní požadavek na přečtené a základní žánrové vymezení – jeden román, jedna povídka a požaduje se vedení čtenářského deníku, i když bychom logicky očekávali vřazení těchto aktivit do předchozího oddílu.

Poměrně problematicky je v jednotlivých oddílech vymezeno učivo. Místo konkrétních údajů o plánovaném učivu jsou častěji pojmenovány využívané metody a formy práce, nadřazené pojmy nejsou spojeny s výčtem souvisejících podřazených pojmů. V oddílu *Tvorivé činnosti s literárním textem* se např. v jedné z odrážek objevuje formulace *základní literární teorie* (má jít o obměnu formulace základy literární teorie – viz RVP ZV?), přitom literární pojmy, které by odpovídaly nárokům kladeným na žáky 2. stupně základní školy, jsou obsaženy v předcházející i následující odrážce (epos, pověsti...). V oddílu *Literární druhy a žánry* pro 7. ročník je opět poněkud zmatečně vymezeno učivo – literární druhy (poezie, próza, drama) a literární žánry (lyrika, epika, drama) – triáda literárních druhů je doplněna o triádu výrazových forem.

V oddílu *Základní literární směry* pro 8. ročník bychom očekávali údaje o konkrétních etapách vývoje světového i českého písemnictví a uvedení konkrétních uměleckých směrů, kterým bude v daném ročníku věnována pozornost. Uvedené časové vymezení – od počátku písemnictví po 20. století – bezpodmínečně vyžaduje maximální, ale promyšlenou redukci. Obdobně konstatování, že žák vyjmenuje hlavní představitele české a světové literatury, je až příliš všeobsažné a bezbřehé, vyžaduje konkrétní zajištění např. v návaznosti na použité čítanky a v nich zastoupené autory.

Pasáže zahrnující program pro 9. ročník v oddílu *Základní literární směry* přesně kopírují předchozí ročník s rozdílem časového období, je muž má být věnována pozornost (literatura 20. století), opět bez uvedení konkrétních uměleckých směrů, jmen autorů. Přičemž poměrně rozsáhlý výčet autorů české i světové literatury 20. století je obsažen v oddílu *Literární druhy a žánry*, aniž by byli autoři alespoň spojeni s pro ně typickými žánry či žánrovými variantami. Zcela nelogicky jsou do tohoto oddílu vloženy výstupy: odlišuje v textu fakta od názorů a hodnocení a ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáním s dostupnými informačními zdroji. Hledat v uměleckém textu fakta a stavět je do protikladu k fikci je jen pokračováním problematických aktivit, které jsou naznačeny např. v oddílu výstupem: sledovat specifika autorské poetiky: odraz doby a autorův život jako inspiraci a které v žácích nesprávně upevňují představu (s níž mnohdy marně bojujeme ještě ve vysokoškolských literárních seminářích) např. o neoddelitelné jednotě autora a vypravěče, o kvalitě příběhu podmíněné konkrétními zkušenostmi tvůrců.

Zjištěné postřehy vzbuzují pochybnost, zda se nekonceptnost oddílů vzdělávacího dokumentu věnovaných literární výchově zákonitě neodrazí v realizované výuce. Jsem si vědoma toho, že za vznikem uvedených částí dokumentu je skryta práce konkrétních učitelů, a pevně věřím, že ji konali ve snaze odvést co nejlepší výkon. Nechci se dopouštět paušalizujících závěrů, nicméně musím konstatovat, že prostudovaný školní vzdělávací program se v pasážích věnovaných literární výchově na 2. stupni míjí s prosazovanými trendy moderně pojaté výuky literatury. V úvodu příspěvku jsem dosavadní dlouholeté aktivity spojené s reformou základního vzdělávání možná překvapivě označila jako přípravnou fázi a zahájení plošné výuky podle nových školních vzdělávacích programů jako první fázi reformy, po níž musí následovat další. I když se mnozí učitelé a ředitelé základních škol domnívají, že zpracováním školních vzdělávacích programů splnili všechny povinnosti s reformou spojené, ukazuje se, že tomu tak není. Učitelé by si měli v následujících letech opakovaně klást otázku, zda vskutku vytvořili kvalitní vzdělávací dokumenty, s jejichž podporou realizují kvalitní výuku. Školní vzdělávací programy se nesmí stát nedotknutelnými texty, naopak by se měly v následujících letech proměňovat a absorbovat získané zkušenosti z výuky.

Literární výchova a rozvoj čtenářských aktivit žáků

Na základě srovnání dobíhajících osnov vzdělávacího programu Základní škola a Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání jsem již opakovaně konstatovala, že RVP ZV rezignuje na jasné a jednoznačné formulování požadavku, aby byli žáci ve výuce mateřského jazyka soustavně vedeni ke čtenářství. Přes rezervovanost základního kurikulárního dokumentu k otázkám mimoškolních čtenářských aktivit žáků se široký okruh pedagogů, vyučujících českého jazyka a literatury, s nimiž se setkávám na fakultních školách při pedagogických praxích a na aktivitách dalšího vzdělávání učitelů, domnívá, že podíl školy na rozvoji čtenářství nelze opomíjet.

Učitelé si uvědomují, že pozitivní vztah ke čtenářství je ve velké míře spojen také se zájmem o samo vzdělávání. Jeden z posledních průzkumů dětského čtenářství (Gabal, Helšusová Václavíková, 2007, s. 28) poukázal na skutečnost, že dětští čtenáři dosahují lepších studijních výsledků a zaujímají pozitivní vztah ke škole a školním aktivitám. Současně se také potvrdilo, že podíl školy na rozvoji čtenářství je jen dílčí, že škola může většinou jen posilovat a podporovat již existující pozitivní vliv rodiny. V roce 2007 se uskutečnila první etapa nového průzkumu čtenářství a čtení zaměřená na dospělé čtenáře (Trávníček, 2008, s. 27), z publikovaných výsledků plyne, že respondenti zařazení do kategorie čtenář se

v padesáti percentech hlásí k zásadnímu vlivu rodiny na rozvoj svých čtenářských aktivit. Zhruba desetina čtenářů označila za rozhodující vliv knihovny a teprve na třetím místě s šesti procenty dotázaných se objevil vliv školy. Pokud se navíc průzkum pohyboval na škále nečtenář, sporadický čtenář, pravidelný čtenář a častý čtenář, pak stoupající podíl četby ve volnočasových aktivitách byl spojen s výrazně stoupajícím vlivem rodinného prostředí na čtenářství daného jedince.

I když výsledky jednotlivých šetření přinášejí spíše pesimistický pohled na možnosti školy a výuky mateřského jazyka rozvíjet dětské čtenářství, mnozí učitelé si uvědomují, že jejich snahy zdaleka nemusí vyjít naprázdno, že existuje na „čtenářském trhu“ určitý prostor pro jejich uplatnění. Vždyť škole se nabízí šance svým působením alespoň částečně snížit rozdíly, které plynou z odlišné míry podnětnosti rodinného zázemí, případně z nevyhraněného vztahu konkrétní rodiny ke vzdělání a kulturním hodnotám. Škola se stává jakousi záchrannou sítí pro jedince s nedostatečnými rodinnými podněty, a pokud uspěje v rozvíjení čtenářských aktivit těchto žáků, pak každý sebemenší posun k čtenářství je u uvedené skupiny žáků výrazným a potřebným úspěchem.

Při vytváření školních vzdělávacích programů museli učitelé českého jazyka a literatury zvažovat, které metody a formy práce k rozvíjení čtenářství je vhodné dále využívat, co naopak jako nefunkční a problematické zásadně změnit nebo zcela opustit. Ve fakultních školách, s nimiž spolupracujeme, jsem se ve školním roce 2007/2008 zvláště v 6. třídách, v nichž probíhá výuka podle nových školních vzdělávacích programů, opakovaně setkala s aktivitou, kterou je možno nazvat „tiché čtení individuálně zvoleného textu“. Podnětem k jejímu využití byly také semináře o čtenářství dětí připravované Krajským vzdělávacím a informačním centrem (pobočka Nový Jičín, Ostrava).

V čem je podstata dané metody? Žáci si na počátku školního roku přinesou do školy knihu podle vlastního výběru, mohou vybírat z celého spektra beletrie: poezie pro dětské čtenáře, pohádkové příběhy, pověsti, rozmanitá příběhová próza, fantasy literatura, stejně tak mohou volit populárně naučnou literaturu, encyklopedie apod. Vybraná kniha zůstává po celý školní rok ve škole a v úvodu každé hodiny literární výchovy je po vstupní organizační části zhruba 7 až 10 minut věnováno tichému individuálnímu čtení. Poté jeden z žáků představí titul, který si pro celoroční čtení vybral. Vyučující podle časových možností zařazují také stručné informace týkající se autorů představovaných děl a jejich ilustrací, neopomíjejí seznámení s pojmy typu obsah, rejstřík, tiráž, nakladatelství, překladatel, editor aj., zmiňují se v souvislosti s představeným žánrem o aktuálních knižních novinkách.

Výše popsaný vstup individuálne vybrané knihy do hodín literárnej výchovy se jeví jako pozitivní, jako její efektivní oživení. Pokusme se o hlubší zhodnocení tím, že vymezíme znovu základní znaky metody, aniž bychom je v první fázi výrazněji hodnotili. I když dílčímu hodnocení se asi zcela nevyhneme.

- Žák si volí titul k četbě sám, bez přímého vlivu učitele a to v něm jistě vyvolává pocit, že se může aktivně zapojit do podoby a průběhu výuky.
- Volnost výběru vede k tomu, že v pomyslném čtenářském koši se sejde široké spektrum žánrů.
- Tiché čtení na počátku vyučovací hodiny vytváří prostor pro vnitřní zklidnění, žák se připraví na další práci s uměleckým textem.
- Následné krátké, většinou spontánní referování jednoho z žáků o vybrané knize je pro třídní kolektiv motivací k další četbě v mimoškolním čase.
- Vzhledem k časové dotaci mateřského jazyka a zastoupení jednotlivých složek (literární výchově je většinou vymezena jedna hodina týdně) se žák k tichému čtení knihy dostane zhruba třicetkrát za celý školní rok, což v optimálním případě představuje celkově 5 hodin četby.
- Žák se k textu vrací vždy po týdnu, za tuto dobu se setkává s velkým množstvím informací a podnětů, které dojmy z četby nejspíš potlačí.
- Čas k tiché individuální četbě vymezený nejvýše deseti minutami je krátký, návrat k titulu s týdenním odstupem vyžaduje určitou dobu k opětovnému zorientování se v textu, k tzv. začtení se, ve zbylém čase žák přečte poměrně krátký úsek textu.
- Zážitek z takto časově rozložené četby je nejspíš roztříštěný.

Předchozí výčet dává tušit, že pro úspěšné využití uvedené metody je stěžejní výběr titulu. Učitelé ve školách zdůrazňovali, že žáci mají při jeho volbě úplnou svobodu. Domnívám se však, že by je měl učitel citlivě vést tak, aby zvolený text snesl specifické podmínky čtení, které spočívají v krátkém, několikaminutovém kontaktu s knihou se zhruba týdenními odstupy.

Učitel by měl s žáky zvažovat volbu titulu z několika pohledů:

Má si žák přinést knihu, kterou považuje za velmi atraktivní a na jejíž čtení se těší? Pokud by žák volil takto, asi by nerad přistoupil na uvedené týdenní dávkování četby v doslova stopovém množství. Titul,

který nás láká a při četbě opravdu zaujme, většinou podněcuje k tomu, abychom se ho zmocnili co nejdříve. Jistě většina z nás zažila ony okamžiky fascinování konkrétním dílem, které byly spojeny s četbou pod lavicí v libovolném předmětu a touhu po čtení neoslabila ani hrozba pedagogických trestů. Takto atraktivní titul býval případně čten vložený do učebnice předmětu, v němž jsme nevykazovali nejlepších výsledků, nebo pod peřinou s baterkou, aby nezasáhla starostlivá ruka rodiče. Odtrhnout se od přitažlivé knihy bylo vnímáno jako trest a spojováno s pubertálně projevovanou nespokojeností, že je místo zajímavé četby třeba vykonat nějakou jinou činnost. Jsou-li v třídním kolektivu pravidelní čtenáři (až typu vášnivých čtenářů), pak bychom právě jim z výše uvedených důvodů vysoce atraktivní titul neměli doporučit, můžeme jim však nabídnout, aby se např. rozhodli pro žánr, který dosud opomíjeli, a aby se přesvědčili, zda i v jeho rámci nenajdou autory a díla, která za pozornost stojí. I když někdy potřebují, abychom se do nich postupně začetli. Naopak s nečtenáři či sporadickými čtenáři bychom měli pátrat po knize, která by v nich vzbudila alespoň dílčí zájem a jejíž otevření v hodině literatury by nebylo vnímáno jako těžká forma tortury.

Může si žák zvolit knihu, kterou již zná, k opakovanému čtení?

Domnívám se, že i tato varianta připadá v úvahu. Znalost čteného totiž oslabuje negativní dopad časově omezeného čtení v týdenních intervalech, o němž jsem se zmínila výše. Pedagog by měl žákům vysvětlit, že jsou literární díla, která nás mnohdy provázejí životem a k jejichž čtení se opakovaně vracíme, aniž bychom to vnímali jako maření času. Dítě tak snáze pochopí, že je četba ovlivněna řadou faktorů, např. čtenářskou a životní zkušeností, okamžitým duševním rozpoložením, aktuálními problémy a starostmi, převažujícími zájmy atd. a že kvalitní umělecký text je natolik mnohovýrobový, že nabízí stále nové podněty a čtenářské prožitky, že může být čten novými očima,

Existují žánry, které by měli žáci při výběru upřednostnit?

Pokud bereme v úvahu, že žáci mohou vnímat rušivě krátký čas na četbu, pak v určité výhodě budou ti z nich, kteří si vybrali k četbě např. encyklopedie, neboť vymezený čas se jeví jako ideální právě k prostudování jednoho rozsáhlejšího encyklopedického hesla, nebo čtenáři poezie, kteří i opakovaně přečtou jednu báseň, majitelé knih, které jsou členěny do krátkých kapitol.

Může žák během roku změnit zvolený titul?

Tato možnost by měla vždy existovat a opět se odvolávám ke čtenářským zkušenostem, snad každý zažil ve svém čtenářském životě, že zvolenou, mnohdy zpočátku atraktivní knihu odložil a nedočetl. Učitel by

měl o případné změně vědět, pro učitele i žáky by bylo jistě podnětné o důvodech změny hovořit. Odložení knihy by nemělo být vnímáno negativně jako čtenářská prohra, ale jako možná a odstranitelná překážka při cestě za tituly, které danému čtenáři plně vyhovují.

Četba individuálně zvolených titulů by měla být alespoň v závěru školního roku uzavřena a zhodnocena, nejlépe rozmluvou s žáky, v níž se zamyslí spolu s učitelem nad čteným či přečteným titulem a zvláště nad tím, zda a jak budou v následujícím školním roce v tichém individuálním čtení pokračovat. Uvedená metoda s sebou nese nebezpečí stereotypu a může lehce sklouznout k tomu, že žáci budou opakovaně na počátku literární hodiny otvírat knihu s pocitem, že je čeká několik minut nicnedělání, které příjemně prodlouží přestávku.

Na závěr musíme opakovat již dříve řečené: reforma českého základního školství je odstartována, před všemi účastníky, i těmi, kteří se již cítí být v cíli, je dlouhý běh, velmi podobný náročnému maratónu nebo orientačnímu závodu v neznámém terénu a bez přesných map.

Literatura

- GEJGUŠOVÁ, I.: Pojetí literární výchovy v proměnách času. In *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi. Komunikace v zrcadle času. Sborník příspěvků z odborné konference*. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2006. s. 113-117. ISBN 80-7368-271-0.
- GEJGUŠOVÁ, I.: Rámcové a školní vzdělávací programy versus tradice a mýty v českém školství. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Sborník prací z mezinárodní konference*. Olomouc : HANEX - OLOMOUC, 2007. s. 32-35. ISBN 80-85783-72-X.
- GEJGUŠOVÁ, I.: Komplexnost v literární výchově. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Sborník prací z mezinárodní konference*. Olomouc : Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2008. s. 36-40. ISBN 978-80-244-1947-3.
- GEJGUŠOVÁ, I.: První fáze proměny českého školství. *Nová role učitele-budoucnost učitelů ve světě práce v Moravskoslezském kraji*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008, s. 117-121. ISBN 978-80-7368-517-1.
- GEJGUŠOVÁ, I. : *Tiché čtení individuálně zvoleného textu v hodinách literární výchovy*. Příspěvek přednesený na konferenci Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci: 2008-04-10.
- GABAL, I. – VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, L. : Jak čtou české děti? In *Host do školy*, č.1, leden 2007, s. 28–30.

- GABAL, I. – VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, L. : Jak čtou české děti? In *Host do školy*, č. 5, listopad 2007, s. 30-32.
- TRÁVNÍČEK, J. : Čtenáři a čtení v České republice. Příloha časopisu *Host*. Host, roč. 24, č. 1, 2008, 39 s.
- SLADOVÁ, J.: Výběr textu jako projev profesionální kvalifikace učitele literární výchovy. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Sborník prací z mezinárodní konference*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, s. 216-219. ISBN 80-244-1002-8.
- HLEBOVÁ, B. : *Žánre detskej literatúry v čítaní s porozumením. Príručka pre asistenta učiteľa*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2006. ISBN 80-8068-403-0.
- Český jazyk. Učební osnovy pro 1. až 9. ročník. Vzdělávací program Základní škola*. Praha: Fortuna, 1996.
- Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání. Dostupný na <http://www.Scio.cz/skoly/rvp>.
- Pilotní verze Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání*. Praha: VUP, 2004. Dostupný na <http://www.vuppraha.cz> nebo <http://www.nuov.cz>.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VUP, 2004. Dostupný na <http://www.vuppraha.cz> nebo <http://www.nuov.cz>.

STUDY SUBJECT „LITERATURE” IN THE STARTING PHASE OF THE CZECH EDUCATIONAL SYSTEM

Summary

The contribution follows up the author's texts evaluating the procedure of the reform steps in Czech basic and secondary education system. It focuses on the issue of teaching Czech language and literature, their modifications in the time when the Framework of Educational Program for basic education came in force, and when in first and sixth grades of all Czech schools, teaching is done according to newly revised school education programs.

The author brings out first impressions connected with the evaluation of school educational programs of the training school of the University of Ostrava. She focuses especially on the definitions of the outcomes and the teaching matter of literature. She points out non-conceptual parts which define the outcomes and the teaching matter of literature.

In the 2nd part of the article, she analyses one of the new methods, with the help of which elementary school teachers try to develop reading activities of their pupils and their relationship to a book and reading out of school. It defines main points of

this method, its pros and cons which need to be minimized. She realizes that long-term use of this method will bring a danger of unwanted stereotype.

The author emphasizes, that so far only the first phase of the reform has been realized, which still has to go on. Its success depends on the quality of university studies of teachers and their life long learning.

Keywords

Reform of Czech education system; Framework of Educational Program for elementary schools; school educational programs; outcomes and teaching matter; development of reading activities; method of so called silent reading of individually selected text

STRUKTURA DĚTSKÉHO PUBESCENTNÍHO ČTENÁŘSTVÍ A CÍLE SOUČASNÉ LITERÁRNÍ VÝCHOVY

KATEŘINA HOMOLOVÁ

Anotace

Příspěvek je zaměřen na oblast reflexe aktuální společenské situace v cílech literární edukace, konkrétně na propojování reálné podoby dětského čtenářství s cíli školní literární výchovy jako výchovy čtenářské, výchovy četbou a ke čtenářství. V základu příspěvku stojí aktualizované a víceúrovňovou výzkumnou sondou podpořené poznání struktury dětského (pubescentního) čtenářství. Jeho základní strukturní elementy jsou pak dány do souvislostí s edukační realitou současné školy (koncepčními dokumenty danými a doporučovanými cíli, metodami, formami). Čtenářství je nazíráno prizmatem pedagogických kategorií a jako takové na sebe váže inovované postupy jeho rozvoje a kultivace. V závěru příspěvku se autorka zamýšlí nad možnostmi efektivní čtenářsky orientované literární výchovy.

Klíčová slova

dětské čtenářství, struktura, literární výchova, cíle, metody, vyučovací formy, výchova čtenáře, pedagogické kategorie, konstruktivismus

Literární výchova po transformaci českého školství – po r. 1989

Trend nastartovaný změnami v českém školství ve smyslu deideologizace, demokratizace a humanizace spatřuje hlavní těžiště školního výchovně-vzdělávacího procesu v těsnějším sepetí s životní realitou žáka a především se zájmem učitele o jeho aktivní prožívání edukace.

Literární výchova má pak kvalitativně nový potenciál formovat nejen literární, ale i obecnou kulturnost dítěte prostřednictvím jeho vlastních zkušeností a vybavit ho pro zaujetí aktivního vztahu ke knize a ke čtenářství. Proto by měla v co největší míře akceptovat vliv četby na rozvoj psychiky dítěte a jeho sociability. Také proto je žádoucí soustředit se na otázky vztahu dítěte ke knize (jako pojmu i skutečnosti) a na problematiku vztahu školní literární výchovy a mimoškolního čtenářství dětí.

Tomu odpovídají i nové didaktické zřetele školní literární výchovy jednak ve vztahu k poznatkům literární vědy, psychologie a sociologie četby, jednak ve vztahu k přímému čtenářskému výběru u žáků. Do popředí se dostává stimulace a aktivizace rozvoje žáků v širším smyslu.

Aktivní čtení, zájmová četba a celoživotní čtenářství

Ve Vzdělávacím programu základní škola (dále jen VP ZŠ, 2003, s. 17) schváleném MŠMT ČR 1996 byla výuka v literárněvýchovné části předmětu český jazyk směřována k tomu, aby:

- se žáci přiměřeně svému věku naučili s porozuměním číst a interpretovat přístupné literární texty, a tak si postupně vytvářeli základní čtenářské dovednosti a návyky;
- získali elementární a použitelné literárněvědné poznatky, důležité pro pochopení čteného textu, pro jeho rozbor a hodnocení;
- se seznámili s nejdůležitějšími literárními žánry a formami a dovedli rozlišovat hodnotnou literaturu od literatury konzumní a manipulační;
- se na základě četby a dalších činností utvářel jejich čtenářský vkus a trvalý zájem o četbu.

Významnou funkcí literární výchovy rovněž bylo prostřednictvím četby podporovat emocionální zrání žáků a na příkladech jim ozřejmovat životní a mravní hodnoty, které ovlivňují způsoby jednání a rozhodování lidí (srov. VP ZŠ, 2003, s. 17). Sleduje tak tendenci k hlubšímu respektování osobnosti žáka, chápané již automaticky nejen jako objekt, ale i jako subjekt výchovného působení, a to subjekt aktivní. Tedy je to taková literární výchova, v níž žák je plně akceptován, je viděn i v dimenzích sociálních, ve svém prostředí a ve svých společenských vztazích.

Činnosti doporučené jako základní i nabízené jako rozšiřující, které měly k výše uvedeným cílům žáky i jejich učitele přirozeně vést, vycházely v pojetí VP ZŠ ze závěrů moderní pedagogické psychologie západní, konkrétně z tzv. PCA přístupu (Person Centered Approach = učení orientované na žáka). PCA, jako termín rogersovské orientace, vychází z humanizačních tendencí, jejichž těžištěm je vztah mezi žákem a učitelem (podle Rogerse, 1995 a Mertona, 1997 srov. Kusák, Dařílek, 2001, s. 120).

Organicky tak byl do výuky implementován subjekt žáka se všemi jeho vývojovými specifiky. Interpretace textu se neomezovala pouze na ukázky z knih, ale zahrnovala nově i reflexi časopisecké produkce pro děti a mládež. Aktivizaci žáka sledoval i důraz na individuální četbu, kterou bylo doporučeno zadávat žánrovými okruhy, a dialogický přístup k výuce stavějící na odpovídajících metodách besedy, práce s informačními zdroji, problémového rozhovoru apod. (srov. VP ZŠ, 2003, s. 42).

Kvalitativně novou součástí vzdělávacích programů bylo i zařazení souboru očekávaných znalostí, schopností či dovedností žáků na výstupu

z jednotlivých etáp základného vzdelávania. V súvislosti se zaměřením na posilování úlohy dětského čtenářství vybíráme z kategorie „co by měl žák umět“ (VP ZŠ, 2003, s. 42n) zejména tyto schopnosti:

- formulovat vlastní názory k četbě;
- uvědomovat si význam literatury;
- obohatit vlastní jazykovou kulturu;
- rozumět významu a smyslu literárního textu;
- vybírat si hodnotnou četbu;
- chápat literaturu jako významného pomocníka při získávání životních hodnot.

Ačkoli se formulace koncových schopností pohybovala na různých rovinách obecnosti, tendence revidovat přístup k literárnímu jako zároveň čtenářskému vzdělávání byla již patrná.

Koncepce VP ZŠ všestranně podporovala směřování žáků k **aktivnímu čtení** a procesuální charakter jejich vztahu k četbě s cílem apelovat na postoje žáků (zejména ke konfliktním situacím prezentovaných literárními postupy). Ve vyšších ročnících dávala literární výchova prostor i pro tvůrčí interpretační aktivity. Čtení bylo postaveno do nových rolí, vedle zdroje estetického zážitku bylo hlavně funkčním způsobem získávání informací.

Rozvíjen byl i vztah tzv. školní doporučené četby k individuální **zájmové četbě** žáků. V činnostní orientaci literární výchovy bylo možno vysledovat i rostoucí podíl aktivit využívajících vlastní četbu žáků, jejich čtenářské zážitky a zkušenost. VP ZŠ čtenářské zájmy žáků chápal jako rovnocenné zájmům obecným, k nimž se v rámci výše zmíněného PCA přístupu nově přihlíželo jako k významným činitelům ovlivňujícím vzdělávací proces. Obrat ke čtenářským zájmům respektuje i podmínku efektivní práce v již dřívějších obdobích zohledňované „zóně nejbližšího rozvoje“ (termín L. S. Vygotského, který v naší teorii literární výchovy představil O. Chaloupka, 1982, s. 59). Ta umožňuje uchopení problematiky „čtenářské“ literární výchovy v rovnováze mezi saturační složkou žákovské četby, uspokojující stávající motivace a zájmy žáků, a její složkou perspektivně formativní.

Shodná kritéria (perspektivního formování) určovala i pojetí literární výchovy jako výchovy k **celoživotnímu čtenářství**. Apelem na hodnoty, které lze z četby čerpat a převést do praktického života, reagovala na závěry výzkumných šetření provedených ve druhé polovině 90. let 20. století. Na stránkách časopisu *Český jazyk a literatura* shrnula výsledky

své sondy do detského, resp. pubescentného čtenářství L. Lederbuchová (1996–1997, s. 155–161). Také v nich se výrazně objevovala provázanost zjištěného stavu pubescentního čtenářství a stylu výuky v literární výchově.

Celoživotní čtenářství jako hodnota začalo být, zejména v době rozmachu audiovizuální kultury, kdy se děti programově vzdávají svého aktivního čtenářství, spojováno s receptivně pojatou literární výchovou.

Souhlasně s těmito závěry začaly být ve struktuře cílů literární výchovy dominantní rozvoj a kultivace čtenářství dítěte (žáka). V ambivalenci funkcí četby vytvořily „četba jako cíl“ ve vztahu s „četbou jako prostředkem“ spojení nadřazené vztahům jiným. Teorie, resp. metodika literární výchovy byly postaveny mimo jiné před nutností přehodnocení literárně-výchovné interpretace textu směrem k recepčním aktivitám žáka.

Zásadou celého procesu transformace literární výchovy jako komunikativně a čtenářsky pojaté disciplíny se stal respekt k dítěti jako tvůrci reálného obsahu četby, jako k partnerovi dialogu o četbě. Důležitým komponentem byl i respekt ke čtenářskému vztahu dítěte k literatuře stojící na hypotéze, že dítě bude spontánně číst, jen když mu četba bude poskytovat uspokojení.

Koncepce literárně-výchovného procesu v pojetí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

Literární výchova 90. let 20. století se profilovala jako cesta kultivace komunikačního procesu recepce žáků souběžně s aktivním osvojováním poznatků z literární teorie a historie (neboť jimi jsou rovněž zkvalitňovány čtenářské dispozice žáků). Tento trend pak určil i způsob naplňování literárně-výchovných „rámců“ na kompetenčním principu.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen *RVP ZV*) usiluje o to, aby žáci v průběhu devítileté školní docházky získali kvalitní základy moderního všeobecného vzdělání. Odpovídá na otázku, co by měli žáci poznat z hlavních oblastí lidské kultury a jakými dovednostmi by měli být vybaveni, aby mohli dále pokračovat ve svém vzdělávání, dorozumívat se s lidmi a uplatnit se v životě.

Ve vzdělávací perspektivě *RVP ZV* je vůdčím prvkem osobnost postupně vyzrávajícího mladého člověka. Kritériem pro výběr a zpracování obsahu základního vzdělání je jeho významnost, využitelnost a přiměřenost. Program tak sleduje vytváření elementárních a specifických dovedností.

Vzdělávací cíle RVP ZV vyjadřují jeho hlavní záměry a určují směr pedagogického působení. Jsou to cíle:

- poznávací s příslušnými dovednostmi a kompetencemi žáků;
- hodnotové, orientované na formování osobnostních rysů a mravních vlastností žáků.

Formulace výstupů v podobě kompetencí zde není normou výkonu žáka, jde o preference, které plní i funkci zpětné vazby, jsou nástrojem vnitřní evaluace vzdělávacího procesu respektujícího subjekt-objektovou roli žáka.

Obdobně jako v etapě předchozí (VP ZV) také v koncepci RVP ZV, která z ní organicky vyrůstá a jen rozšiřuje její postojové zaměření, směřuje literárněvýchovná část předmětu český jazyk k tomu, aby žáci:

- uměli s porozuměním číst a interpretovat přístupné texty z literatury minulé i současné a postupně si vytvářeli základní čtenářské dovednosti a návyky;
- získali elementární a použitelné literárněvědné poznatky, důležité pro pochopení čteného textu, pro jeho rozbor a hodnocení;
- uměli rozlišovat nejdůležitější literární žánry a formy a dovedli odlišovat hodnotnou literaturu od literatury konzumní a manipulační;
- byli motivováni na základě četby a dalších tvůrčích činností utvářet svůj čtenářský vkus a trvalý zájem o četbu, apod.

Významnou funkcí literární výchovy je prostřednictvím četby podporovat emocionální zrání žáků a na příkladech rozmanitých literárních textů jim ozřejmovat životní a mravní hodnoty, které ovlivňují způsoby jednání a rozhodování lidí. Neděje se tak ovšem izolovaně, ale za funkčního přispění interdisciplinárního přístupu, který v tomto případě znamená aktualizací propojování různých druhů umění, jako jsou hudba, výtvarné umění, film (srov. Novák, 2004) Tím se žákům otevírá i cesta k sebepoznání a k pozitivním životním motivacím.

Čtenářská kompetence a komunikativní literární výchova

Čtenářskou kompetencí se rozumí celková, dlouhodobě utvářená připravenost k četbě, do níž se promítají i čtenářské zájmy a potřeby. Její kvalita je závislá na osobnostních dispozicích čtenáře, především psy-

chických (na stavu a druhu emocionality, temperamentu, obrazotvornosti, úrovni intelektu, na znalosti významového potenciálu jazyka, na životní úrovni a preferovaných životních hodnotách, na estetickém a literárním vkusu, ale zejména na čtenářské zkušenosti a literární vzdělanosti), na úrovni osvojení komunikačních a interpretačních dovedností (srov. Lederbuchová, 2004, s. 9n).

Kompetenční princip nechává plně rozvinout komunikační pojetí literární výchovy. Určuje její možnosti v metodách a formách práce se čtenářstvím žáků i její reálnou podobu.

Komunikační pojetí literární výchovy je perspektivním kompromisem mezi dříve prosazovaným čtenářským modelem a modelem založeným na zážitkovosti dětské četby. Nově předpokládá soustavné navozování učebních situací, které učitelům i žákům otevírají široké spektrum příležitostí pro naplňování jak poznávacích, tak hodnotových cílů vyučování.

Zaměření na žáka jako čtenáře a nositele čtenářské kompetence je spojena i s individualizací a diferenciací vzdělávacích postupů. Podstatou práce v literární výchově je, aby se žáci učili pozorně vnímat literární text, rozumět jeho významům a smyslu. Porozumění literárnímu textu spojené s kultivací citů a prožitků a s pochopením významu literatury pro život mladého člověka tvoří základ pro utváření trvalého zájmu žáků o hodnotnou četbu.

Jestliže je literární výchova v pojetí *RVP ZV* ve vztahu k žákům předmětem, který podstatným způsobem rozvíjí jejich myšlení a prožívání, podmiňuje jejich úspěšnost v dalších předmětech i v dalším vzdělávání (*RVP ZV*, 2004), pak čtenářství je nepopíratelně jednou z nejefektivnějších cest, jak její obsah naplnit.

Dětské (žakovské) čtenářství je nedílnou součástí nové rámcové koncepce literárněvýchovného procesu. Domníváme se proto, že jeho hlubší poznání jako osobnostního projevu i společenského fenoménu je mimořádně důležité, jelikož může významně přispět ke zkvalitnění komunikační literární výchovy jako výchovy čtenářské.

Čtenářství jako pedagogická kategorie

Učení i výuka jsou aktivními procesy. Kognitivní psychologie rozšiřuje znalosti o způsobech mentálních reprezentací znalostí žáků v představách a souvislostech. Přesto základem soudobé didaktiky zůstává behaviorální analýza cílů výuky a na ní založený výběr metod vyučování. Stále větší důraz se klade na hodnocení vzdělávacích výsledků (Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 29).

Čtenářství je výrazem osobnostní zaměřenosti na určitý druh receptivní činnosti, na četbu. Jeho kvantita i kvalita se promítají do celkového způsobu chování a jednání člověka ve všech jeho rolích. Čtenářství je tak třídícím hlediskem, ze kterého lze usuzovat na průběh všech sociálních procesů, jichž je jedinec účastníkem.

Dětské čtenářství je, vzhledem ke svým nositelům, od počátku silně společensky determinovaným (socializovaným) fenoménem. Prizmatem sociální role žáka se pak dostává i do akční zóny intencionální (školní) výchovy a vzdělávání a stává se pedagogickou kategorií.

Pedagogicko-didaktické aspekty dětského čtenářství

Dětské čtenářství lze chápat jako systém dvou vzájemně provázaných rovin – vnitřní a vnější. Zatímco vnitřní rovina se obrací k psychosociálním charakteristikám dětského čtenáře, tj. k jeho osobnosti, rovina vnější se věnuje možnostem „pedagogického“ využití dětského čtenářství, tzn. nahlíží žáka jako subjekt i objekt edukace prizmatem jeho čtenářských preferencí.

V čisté podobě se těmito aspekty dětského čtenářství zabývá bibliopedagogika – speciální pedagogická disciplína, která zkoumá zákonitosti výchovného působení na člověka knihou, vztahy a přístupy člověka ke knize, pracovní procesy s knihou a s člověkem-čtenářem. Zahrnuje požadavek pedagogického působení na čtenářské zájmy, potřeby a orientaci, otázku efektivnosti čtení, otázku intenzity tvořivého myšlení apod. (srov. Vášová, 1995).

Pedagogika stojící dnes na konstruktivistických tezích stejně jako na behaviorální analýze svých principů může na obecné úrovni využívat kvalit dětského čtenářství jako implicitních nástrojů pedagogické diagnostiky žáka. V praxi učitele pak lze to, „jak se žák chová čtenářsky“, začlenit do komplexní mikrodiagnostiky třídního kolektivu.

Didaktické aspekty dětského čtenářství pak odrážejí specifčnost procesu žákovské recepce literárních textů (uměleckých i neuměleckých) v aktualizaci aplikovaných didaktických principů a zásad.

Jestliže zároveň akcentujeme hodnocení vzdělávacích výsledků ve smyslu získávání a rozvíjení klíčových kompetencí, pak je to právě znalost povrchové i hloubkové struktury dětského (žakovského) čtenářství, která tvoří základ pedagogického vedení k funkční čtenářské gramotnosti a kompetenci.

Teorie apriorního čtenáře

Řada současných pokusů o inovaci pojetí učení, učiva a vyučování se opírá o **konstruktivismus**, široký proud teorií ve vědách o chování a v sociálních vědách, který zdůrazňuje jak aktivní úlohu subjektu a význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogických a psychologických procesech, tak důležitost jeho interakce s prostředím a společností (srov. Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 105).

Chceme-li účinně ovlivňovat žákovy čtenářské postoje, je třeba mnohem více pozornosti, než tomu bylo dosud, věnovat osobnosti žáka jako čtenáře – poznat jeho čtenářské zájmy a motivace pro četbu určitého druhu literatury, resp. typu textů, a poznat jeho čtenářské schopnosti a dovednosti.

Koncepce tradičního literárního vyučování staví žáka do role čtenáře jakoby uměle. Snaží se jej přimět, aby se čtenářem teprve stal, v tomto duchu jej pak formuje „podle šablony“, vychovává ke čtenářství z vnějšku. Navíc se stále o kategorii čtenářství uvažuje pouze jako o prostředku roztřídění na čtenáře a nečtenáře, často s dlouhodobou (ne-li definitivní) platností.

Ve světle nejnovějších výzkumů dětského čtenářství (např. Lederbuchová, 2004) se tato cesta jeví jako pouze jednosměrná – neposkytuje dnešním žákům dostatečný prostor pro zpětnou vazbu, neoslovuje totiž jejich vnitřní pohnutky „být čtenáři“.

Standardní reproduktivní algoritmus práce učitele, jenž na žáky před sebou aplikuje zvládnutou teorii s cílem vychovat z nich čtenáře, je současnou pedagogikou minimálně relativizován. Tento přístup, vyjádřitelný ve zkratce také jako **žák-čtenář**, bude vždy narážet na pocit vysoké míry tzv. dětského nečtenářství, tím více pak i na změnu čtenářské motivovanosti dětí v posledních letech.

V produktivním komunikativním literárním vyučování je třeba nahlížet na dítě před sebou jako na **čtenáře v roli žáka**. Přístup k dítěti v první řadě jako ke čtenáři apeluje totiž na jeho latentně přítomnou čtenářskou kompetenci (ať už se jedná o celek literárně-percepčních zkušeností, či jde jen o elementární čtenářské zájmy).

Nadhodnocení role žáka ve vztahu k jeho roli čtenáře může v literární výchově vést k nežádoucím komunikačním šumům. Naopak **preference čtenářské role** před žákovskou usnadňuje i transfer pedagogických a didaktických principů, jimiž chceme formovat osobnost žáka (za jeho aktivní spoluúčasti).

Výše zmiňovaný proud pedagogického konstruktivismu lze spatřovat právě ve snaze překonat transmisivní literární vyučování jako předávání definitivních obsahů. Důležitým předpokladem aplikace konstruktivistického pojetí je položení výchozího bodu vzdělávacího procesu do místa, kde je žák, který má v mysli více či méně ucelenou představu, jaký je svět. Veškeré efektivní učení je pak modifikací a zdokonalováním této představy (Kalhous, Obst a kol., 2002).

Tomu odpovídá i naše **teorie apriorního čtenáře** (Homolová, 2005). Cestu pubescentního žáka k jeho čtenářství lze chápat jako poznání individuálně konstruované, „objektivní“ a závislé na vývoji inteligence poznávajícího. Stejně tak užité metaforické vyjádření pro žáka „naivní vědec“ vystihuje situaci pubescenta v procesu jeho čtenářské edukace, přičemž „naivní“ je zde jeho pubescentní naladění k četbě a „vědou“ je čtení jako hodnota apriori existující v potenci. Analogicky pak i učení jako „osobní nalézání smyslu“ prostřednictvím řešení problémů, asimilace a akomodace poznatkových struktur či reflexe zkušenosti je zcela adekvátní čtenářským charakteristikám pubescence a tedy i edukačním možnostem školy v této oblasti. Učitel vystupuje jako facilitátor, usnadňuje žákovu orientaci v edukační realitě. Žák získává zkušenost s realitou prostřednictvím činnosti, asimiluje informaci, vytváří nová a modifikuje dosavadní schémata reflexí zkušenosti. Při výchově a vzdělávání pubescentního čtenáře je klíčovou činností kritická diskuse o četbě, kdy hlavní těžiště spočívá v konfrontaci žákovského čtenářského sebepojetí a učitelského vnímání žáků jako čtenářů.

Odtud se pak odvíjí i míra efektivity školní literární výchovy. V duchu nastíněné „převrácené“ koncepce, tzn. čtenář-žák pak skýtá literární vyučování mnoho možností, jak učinit jeho obsah zajímavým, motivujícím. Přitom je respektován i požadavek výchovně-vzdělávacího procesu jako procesu činnostního. Žák se stává kompetentním tím, že konstruuje významy a rozumí smyslu předávaného při práci s informacemi.

Učitel literární výchovy v tomto pojetí vystupuje, řečeno souhlasně s L. Lederbuchovou (2004, s. 18), „ze své role autoritativního znalce dat o literatuře a smyslech textů a stává se ve vztahu k dítěti zkušenějším čtenářem, který dovede poradit, co zajímavého číst (a který si sám od žáka poradit nechá, tzn., že bude respektovat čtenářský zájem žáka a originalitu jeho čtenářské konkretizace)...“.

Aktuální problémy edukace pubescentního čtenáře

Efektivní výchova a vzdělávání dospívajícího jedince je určována kritériem nejlepšího možného učitelova poznání jeho osobnosti. Jedině tak

je možno realizovať učenie ako aktívny, zámerný sociálny proces vytvárania nových významů z predkládaných informácií a navozených skúseností.

V tomto duchu i vedení ke čtenářství závisí především na tom, co žák už ví, myslí si apod. Chceme-li dnes v literární výchově utvářet celoživotní pozitivní vztah žáků k (nejen umělecké) literatuře, pak je nezbytné věnovat pozornost především jejich čtenářským charakteristikám. Vzhledem k roli učitele jako facilitátora výchovně-vzdělávacího procesu je poznání struktury vnějších i vnitřních aspektů žákova čtenářství a jejich dominantních rysů klíčové.

Aktuální problémy edukace pubescentního čtenáře pak sledujeme v oblasti, kterou ve výše zmíněném paradigmatu učení podle kognitivního konstruktivismu ošetřuje bod věnovaný právě **učiteli** a v návaznosti i **metodě a strategii vyučování**.

Kognitivní konstruktivismus ukládá **učiteli** vyvolat „pocit rozporu mezi stávajícím pojetím žáka a novou zkušeností a pomoci mu obnovit novou, lepší rovnováhu“ (srov. Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 52). Učitel by tak měl dávat žákovi novou zkušenost s vědomím vzniku kognitivního konfliktu a s předpokladem, že žák bude aktivně hledat jeho „řešení“. Tak spolu budou reagovat nově předávané informace s jejich prekoncepty v mysli žáka. Předpokládá se rovněž aktualizace učitelových představ o svých žácích.

Učitel literární výchovy je situován do pozice experta profesionálně vytvářejícího pro své žáky předpoklady vzniku kvalitativně vyšších čtenářských zkušeností. Přistupuje k nim jako zkušenější čtenář, jako poučený partner a znalý vychovatel.

Při srovnávání těchto nároků kladených na současného učitele literární výchovy, resp. na komunikativní styl vedení výuky a jejich reálných výstupů, jak je signalizují výsledky výzkumů dětského čtenářství, docházíme k podstatě problému a těžišti našeho zájmu.

Předpokládáme existenci výrazné disproporce mezi vžitým učitelským vnímáním čtenářské role dospívajícího žáka (role apriorního čtenáře) a jeho vlastním čtenářským sebezpojetím.

Ptáme-li se, zda je literární výchova efektivní i jako výchova čtenářská, ptáme se nejen po přístupu učitele, po jím volených **metodách a formách práce s čtenáři-žáky**.

Komunikativně pojatá literární výchova hodnotí četbu žáka jako nejdůležitější metodu školní práce. Nebrání se žádným tradičním didaktickým aktivitám (diskuse se vedla zejména o funkci a metodickém postupu

při didaktické interpretaci textu), dokáže-li jim dát smysl v rozvoji a kultivaci četby žáka. Jako výchova čtenáře a ke čtenářství však preferuje aktivity čtenářské (samostatný výběr knih a jejich četbu) a metody práce k nim se vážící – promyšlenou motivaci četby žáka, didaktickou přípravu jeho komunikační situace, besedu o četbě, referát o přečteném, pokus o literární kritiku apod. Jde o techniky přímo reflektující čtenářskou osobnost žáka.

V případě literární výchovy na 2. stupni základní školy je partnerem učitele a zároveň akceptantem jím zvolených postupů pubescentní žák. Vedle svého specifického profilu vývojového má i osobité charakteristiky čtenářské. Do jaké míry lze uvedené metody v literárněvýchovné praxi reálně a funkčně uplatnit tak závisí na přístupu učitele. Blíže je tento trend zpracován západní pedagogickou a pedagogickopsychologickou teorií (srov. např. *Student-centered and Constructivist Approaches*, Scavin, 2000, s. 252nn).

Učitel, má-li být naplněn postulát komunikativní literární výchovy vedoucí k získání čtenářské kompetence, musí svého žáka znát jako čtenáře. Měl by vědět, jak dnešní dospívající přemýšlí o smyslu čtení a čtenářství, jaké jim přisuzuje hodnoty, do jaké míry se chová „čtenářsky“ a zda vůbec vnímá sám sebe jako čtenáře.

Také proto je nezbytné teorii i praxi literárního vyučování otevřít aktuálním výsledkům výzkumů pubescentního čtenářství v jeho psychosociální dimenzi, a tím získat možnost plného využití jeho aspektů pedagogicko-didaktických.

Struktura dětského pubescentního čtenářství

Kvalitativní vývoj osobnosti pubescenta s sebou nutně přináší i proměny jeho potřeb a zájmů čtenářských. Spolu s nimi se vytváří (dotváří) čtenářský postoj dospívajícího – mění se jeho čtenářská zkušenost a kompetence.

Vzhledem k soudobému trendu společenského vývoje směrem k informačnímu utilitarismu a životnímu pragmatismu dominuje ve struktuře čtenářských charakteristik současného pubescenta potřeba relaxační (následovaná právě potřebou poznávací). S tím souvisí i zájem dospívajících o četbu saturační, zábavnou. Významnou roli hraje i pohlaví.

Dětské pubescentní čtenářství je v současnosti více než dříve formováno vnějšími faktory, zejména receptivně agresivnějšími médii (televizí, filmem a Internetem). Čtenářské aktivity pubescenta (ovlivněné relativně

nemennou vývojovou konstantou období dospívání) sice vykazují dynamickou strukturní provázanost. Při bližším poznání jejich podstaty však zjišťujeme rozvolněnost vazeb na předchozí kontakty s literárními (nejen uměleckými) texty i proměnu celkové kulturní vyspělosti pubescentů.

Potvrzuje se tak teze o existenci vysoce dynamické soustavy pubescentních čtenářských potřeb, zájmů, motivací, rozsahu a frekvence četby. Její funkční poznávání je však možné jen při současném sledování „proměnlivých“ čtenářských projevů pubescentů vedle popisu „tradičních“ ustálených čtenářských charakteristik.

Možnosti komunikativní a čtenářské literární výchovy

Literární výchova v koncepci RVP ZV dává dostatečný prostor pro saturaci čtenářských potřeb (nejen) pubescentů, zvláště aktualizovaným spektrem činností na ně zaměřených. Efektivita školní literární výchovy však závisí nejvíce na odpovídajícím využití tohoto nabízeného prostoru. Návrhy metodických doporučení proto směřují primárně ke způsobu uchopení literárněvýchovného procesu učitelem.

V souvislosti s realitou dospívání je třeba ve škole více zohledňovat sociální rozměr čtenářství. Motivace primárně uměleckými hodnotami literárních textů a důrazem na „klasické“ a „významné“ autory je dnes nefunkční. Pubescentní žáci přikládají racionálním zdůvodněním důležitosti četby malý význam, ke čtení jsou motivováni výrazně emocionálně. Četba by proto měla být prezentována jako aktivní proces, jehož hlavním motivačním principem je vytváří osobních významů informací (Petty, 2002, s. 249).

Žákovská očekávání směřují ke zživotnění obsahu školní literární výchovy. Zvláště v oblasti mimočítankové společné četby by tak mohl být dán prostor aktuálním žánrovým preferencím pubescentů, které důraz na život a měnící se vztahy jednoznačně potvrzují.

Zjištěný významný rozdíl mezi žákovským čtenářským sebepojetím pubescentů a učitelským vnímáním dospívajících žáků jako čtenářů indikuje jako klíčovou oblast změn právě způsoby a prostředky vyrovnávání obou přístupů (Homolová, 2007).

Podmínky efektivního rozvoje čtenářství (nejen) pubescentních žáků v situaci školní literární výchovy tvoří také součinnost **organizačních forem výuky a vyučovacích metod** v duchu zjištěných zákonitostí čtenářského chování dospívajících.

Komunikatívni literárni výchova môže účinne využívať ty organizační formy vyučování, tzn. v praxi vyučovacího procesu uskutečňované a uskutečnitelné způsoby organizace a realizace vzájemné součinnosti učitele a žáků, které jsou založeny na funkční kombinaci postupů frontálního, individualizovaného, skupinového a párového vyučování.

Frontální vyučování se dosud uplatňuje jako nejběžnější forma výuky na základní škole. Uznávanou předností frontálního vyučování je jeho celoskupinová působivost. Výkony jednotlivých žáků ovlivňují učební procesy žáků ostatních, didaktická komunikace učitele s jednotlivými žáky má vzdělávací hodnotu pro všechny žáky ve třídě. Žáci současně získávají ve výkladu učitele model pro vlastní samostatnou interpretaci teoretických poznatků, kterým se ve škole učí (Vališová, Kasíková a kol., 2007; Skalková, 2007).

V koncepci literární výchovy jako výchovy čtením a ke čtenářství je na místě uvažovat o variabilním vnitřním členění vyučovacích hodin tak, aby tvořila obsahově i metodicky ucelenou jednotku. Míra učiva kvantitativně narůstá, roste i míra informací, které žáci získávají z mimoškolních zdrojů, zvyšují se požadavky na kvality vědomostí a dovedností žáků. V rámci frontálního literárního vyučování tak vzrůstá potřeba individualizovat vyučování, a to jak ve smyslu způsobu a tempa učebních činností žáka, tak ve smyslu obsahu vyučování.

Těmto závěrům odpovídá tzv. **individualizační „matching“** (viz Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 159), tj. propojování vyučovacího stylu s učebním/čtenářským stylem žáka. Učitel přizpůsobuje své vyučovací strategie žákovi na základě znalosti jeho kognitivního, resp. čtenářského stylu.

Jinou formou platnou pro aktuální podobu dětského, resp. pubescentního čtenářství je i tzv. **mastery learning** (pojem B. S. Blooma, „dokonalé učení“ nebo „zvládnuté učení“). Tato koncepce vychází z předpokladu, že učení a jeho výsledky souvisí s časem, který pro učení dostaneme. Výukový standard mohou zvládnout všichni žáci, dáme-li jim vhodné podmínky pro učení, z nichž nejpodstatnější je podmínka času a optimální zpětné vazby. Pak roste motivace ke studiu. Po společné výuce je žákům poskytnuta zpětná vazba o tom, zda a v jaké míře zvládli zadané cíle určité tematické jednotky. Tento systém je – kromě základní ideje dostatečného času k učení – založen na tzv. sukcesivním (postupném) kombinování základního a stupňovitého vyučování (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Takto jej lze aplikovat – jako **„mastery reading“** – též na situaci pubescentního čtenáře-žáka v podmínkách školní komunikativní literární

výchovy. Učení/vedení ke čtenářství je zde sice rámováno základní kvantitou, ale primárně vede k postupnému nabývání čtenářské zkušenosti a kompetence. Nejde přitom o klasické frontální vyučování, ale o vyučování snažící se respektovat individuální rozdíly mezi žáky, které ve vztahu ke čtenářství přirozeně jsou a musíme je nutně předpokládat.

K progresivním organizačním formám uplatnitelným velmi dobře i v literární výchově patří i skupinové vyučování. Jeho účinnost spočívá především v tom, že umožňuje rozvíjet v nedílné jednotě sociální a intelektuální kvality žáků. Pokud byl potvrzen většinový zájem pubescentů hovořit o četbě (z vlastní potřeby, mezi sebou), pak jej lze pedagogicky (pro naplnění aktuálních cílů literární výchovy) využít právě tímto způsobem.

Efektivita vyučovacího, resp. literárněvýchovného procesu závisí nejen na vytyčení cílů a obsahu, ale i na vhodné volbě **metod výuky**.

Literární výchova dosud tradičně využívá z hlediska didaktického zejména metody slovní – monologické (výklad, vyprávění), dialogické (rozhovor, diskuse, dramatizace) a metody práce s tištěným textem. Podle stupně aktivity a samostatnosti žáka, tj. z aspektu psychologického převažují metody sdělovací doplňované metodami samostatné práce žáků.

Literární výchova čtenářská a komunikativní, znalá psychosociálních aspektů pubescentního čtenářství, by si dle RVP ZV měla klást za cíl nejen o problémech hovořit, nýbrž vést žáka k přímému jednání, řešení úkolů a k jeho samostatnému rozhodování, a to na případech přibližujících se co nejvíce denní praxi dospívajících čtenářů.

Aktivizovat žáky při použití monologických metod lze i prostřednictvím „provokačního“ principu, který spočívá v tom, že vyučují záměrně vyslovuje sporná tvrzení. Klasický výklad se mění na výklad interaktivní či na dialogickou metodu a do popředí se dostává pubescentovu životu i čtenářství vlastní aspekt emocionálnosti a zážitkovosti (srov. Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 198).

Komunikace s pubescentním čtenářem v literární výchově může mít i charakter instruktáže, zejména instruktáže v širší podobě (srov. Vališová, Kasíková a kol., 2007), kdy je zdůrazňována motivace žáků k uvědomělému plnění praktických úkolů v oblasti výchovy a vzdělávání a umožňuje tak žákům lepší pochopení výchovné činnosti a její zhodnocení i zdůvodnění. Pro praxi literární výchovy to znamená možnost přirozeného přechodu od emocionální motivace k racionálnímu zdůvodnění a následné interiorizaci předávaných hodnot.

Možnou aktivizační alternativou instruktáže, apelující na pubescentovo obecné i čtenářské hledání smyslu, osobního přínosu může být

též „**plnění čtenářské smlouvy**“. Analogicky k metodě RWCT „plnění studijní smlouvy“ (viz Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000, s. 70). Žáci společně s učitelem vypracovávají plán své četby a rozhodují o pořadí úkolů a tempu, v kterém tyto úkoly budou plnit. Základním smyslem takto koncipované práce s mimočítankovou četbou je učit žáka odpovědnosti za vlastní čtenářský rozvoj.

Při popisu jednotlivých vyučovacích forem a metod práce s žáky směřují veškeré praktické pokyny pro jejich plánování, realizaci a hodnocení k učiteli.

Učitel, má-li být naplněn postulát komunikativní literární výchovy, musí svého žáka znát jako čtenáře. Měl by vědět, jak dnešní dospívající přemýšlí o smyslu čtení a čtenářství, jaké jim přisuzuje hodnoty, do jaké míry se chová čtenářsky a zda vůbec vnímá sám sebe jako čtenáře.

Dnešní pubescentní žáci jsou čtenáři a se svým čtenářstvím dále počítají, jejich učitelé v literární výchově je však jako čtenáře většinou neznají a nevnímají. Učitel tak může efektivně fungovat jako facilitátor literárně-výchovného procesu dospívajících čtenářů pouze tehdy, jestliže zná psychosociální aspekty dětského, resp. pubescentního čtenářství a dokáže na jejich základě rozvinout čtenářské aspekty pedagogicko-didaktické.

Literatura

- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P.: Podporujeme aktivní učení a samostatné myšlení žáků. Olomouc: Hanex, 2000. 159 s.
- HOMOLOVÁ, K.: Čtenářství pubescenta v jeho subjektivním pohledu. In: Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu. Ed. R. Jandová. České Budějovice: JČU, 2007, s. 223 – 232.
- HOMOLOVÁ, K.: Žák-čtenář vs. Čtenář-žák v pedagogickém procesu. In: Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doctorských studijních programů III. Ed. J. Vašátková. Olomouc: Votobia, 2005, s. 235 – 237.
- CHALOUPKA, O.: Rozvoj dětského čtenářství. Praha : Albatros, 1982. 556 s.
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol.: Školní didaktika. Praha: Portál, 2002. 448 s.
- KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P.: Pedagogická psychologie A. 2. vyd. Olomouc: VUP, 2001. 234 s.
- LEDERBUCHOVÁ, L.: Dítě a kniha : o čtenářství jedenáctiletých. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. 179 s.
- LEDERBUCHOVÁ, L.: O pubescentním čtenářství I. Český jazyk a lite-

- ratura, roč. 47, 1996-1997, č. 1-2, s. 1-8.
- LEDERBUCHOVÁ, L.: O pubescentním čtenářství II. Český jazyk a literatura, roč. 47, 1996-1997, č. 5-6, s. 115-120.
- LEDERBUCHOVÁ, L.: O pubescentním čtenářství III. Český jazyk a literatura, roč. 47, 1996-1997, č. 7-8, s. 155-161.
- NOVÁK, R.: Nové možnosti ve vzdělávání učitelů literatury. In: Jazykové a literární vzdělávání žáků, učitelů a vychovatelů – teorie a současná praxe. Ed. E. Höflerová. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 2004, s. 45 – 54.
- PETTY, G.: Moderní vyučování. 2. vyd. Praha: Portál, 2002. 380 s.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: Pedagogický slovník. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. 328 s.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. VÚP. Stařeč: Infra, 2004. 113 s.
- SCAVIN, R. E.: Educational Psychology: Theory and Practice. 6th ed. Allyn & Bacon, 2000. 596 p.
- SKALKOVÁ, J.: Obecná didaktika. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing a. s., 2007. 328 s.
- VALISOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol.: Pedagogika pro učitele. Praha: Grada Publishing a.s., 2007. 404 s.
- VÁŠOVÁ, L.: Úvod do biliopedagogiky. Praha: ISV, 1995. 189 s.
- Vzdělávací program Základní škola. Vyd. aktualizované k 1. 9. 2003. Praha: MŠMT/Fortuna, 2003. 344 s.

THE STRUCTURE OF CHILDREN'S PUBESCENT READING AND THE GOALS OF CONTEMPORARY LITERARY EDUCATION

Summary

The paper focuses on the reflection of topical social conditions in literary education goals. In concrete the authoress shows the real state of children's reading with basic aims of school literary teaching, if it is the way to real readers education or education by reading.

In the base of the paper there are fundamental thesis presenting up-to-date recognition of children's (pubescent) reading structure. Its particular elements are related with educational aims of contemporary school. Reading is shown as a pedagogical category and the „apriori-reader theory“ is presented as new and research shored actualities. That's why we (the teachers, pedagogical or instructional experts) have to know about specific pedagogical and didactical aspects of pupils reading and to look for new or innovated approaches and methods how to make school literary education effective.

So, one of the key intentions of the paper was to sum up the effectiveness of secondary school literary education in pubescent readers perspective. We point out wide spectrum of teaching methods and forms, especially their active alternatives helpful in reader's education. As the common factor there is the theory of cognitive (or pedagogical) constructivism, mostly applied nowadays.

The problem of contemporary didactics in literary education lies in the insufficient interconnection among theoretical groundwork and great number of relating variate of social categories. On the one hand children's (pupils) reading is one of these socially determined phenomena, on the other hand it has pedagogical potentiality. That's why it is prerequisite to probe these aspects and put it through the pedagogical survey.

Keywords

children's reading, structure, literary education, goals, methods, instruction forms, reader's education, pedagogical category, constructivism

ŠTRUKTÚRNOSŤ VERZUS MIMOŠTRUKTÚRNOSŤ V DIDAKTICKEJ INTERPRETÁCII

RADOSLAV RUSŇÁK

Anotácia

Interpretácia hodnotných umeleckých textov je študentmi pedagogických fakúlt veľmi často vnímaná ako a priori odstrašujúca a nezvládnuteľná analytická činnosť. V príspevku upozorňujeme na jej základné charakteristiky najmä v súvislosti s jej špecifickým didaktickým variantom, pri ktorom by aj v priestore školskej triedy mala byť vždy zachovaná umelecko-estetická zážitková zložka textu. Interpretácia vyviera z recepcie čitateľa, a preto by jej zážitkovosť v didaktickej komunikácii (obzvlášť v styku s detským adresátom) mala ostať zachovaná; na druhej strane by sa však zážitok nemal stať jej absolútnou hodnotou. Ako ukážku dvoch rôznych prístupov k umeleckému textu prikladáme dve powerpointové prezentácie študentov Pedagogickej fakulty PU, na ktorých je zreteľné tak mimoštruktúrne, ako aj štruktúrne priradovanie významov jednotlivým umeleckým textom, čitateľné najmä pri práci so zábavnou zložkou.

Kľúčové slová

interpretácia, štruktúrne významy, mimoštruktúrne významy, literárna komunikácia, zámer autora, zámer čitateľa, zámer textu, powerpointová prezentácia

Dnes už nie je žiadnym tajomstvom, že mnoho absolventov pedagogických fakúlt na Slovensku má problémy s praktickou výučbou literárnej výchovy na 1. stupni. Tieto problémy sa týkajú najmä didaktickej práce s textom ako artefaktom umelecko-estetických kvalít, ktorý je treba prepubescentom vekuprimeraným spôsobom podať a sprístupniť. Máme teda na mysli problematiku interpretácie textu a takisto jej primeranú a štruktúrnú didaktickú interpretáciu.

Študentský „postrach“ pod menom interpretácia neexistuje na svete len pár desaťročí. *„Interpretácia (...) nie je činnosť, ktorú vymysleli literárni teoretici dvadsiateho storočia. Záhady a hádky okolo toho, ako charakterizovať túto aktivitu, majú v západnom myslení skutočne bohaté dejiny, vyvolané predovšetkým nesmierne závažnou úlohou určiť význam Slova Božieho“* (Collini, 1995, s. 13). Osobne sa prikláňam k možno jednoduchšej, no veľmi výstižnej charakteristike Umberta Eca (1995, s. 31), podľa ktorej interpretovať text znamená vysvetliť, prečo konkrétne slová môžu robiť rozličné veci (ale nie iné) tým, ako sú interpretované. Táto charakteristika teda pátra po ich zmysle v kontexte celku diela a jeho pôsobenia.

V rámci praktickej realizácie hodín literárnej výchovy však neuvažujeme o literárnovednej interpretácii (učiteľovi ale musí byť zrejmý tento interpretačný model). V školskej praxi sa stretávame so špecifickejším druhom interpretácie – s *didaktickou interpretáciou*. Interpretácia v didaktickej komunikácii by mala žiaka naštartovať k osobnej komunikácii s literárnym textom a ako poznamenáva L. Lederbuchová (2004), nemalo by ísť len o komunikáciu, ktorá zužuje svoje pôsobenie len na roviny lexikálneho významu a porozumenia slov v denotatívnej rovine (táto rovina zďaleka nevyčerpáva umeleckú potenciu textu). Didaktická interpretácia preto musí využívať také interpretačné postupy, ktoré budú aktivitu žiakov citlivo smerovať od *diela – veci* k *dielu – znaku*. Na toto sa vo výučbe literatúry pričasto (a v duchu uľahčenia práce dodajme že vcelku úspešne) zabúda. Možno je to spôsobené práve tým, že samotný učiteľ sa v priamej interakcii s literárnym textom cíti bezradne, a preto volí pre seba tie najľahšie, najschodnejšie a najpragmatickejšie chodníčky, ktoré na druhej strane textu automaticky „amputujú“ jeho najsilnejšiu a najprirodzenejšiu črtu – byť pre dieťa prameňom **umelecko-estetického zážitku**. No akákoľvek recepcia (a z toho sa odvíjajúca interpretácia) je nemysliteľná bez zapojenia emócií a citov. Skutočne hodnotný literárny text je aj v praxi učiteľa vždy v prvom rade látkou umenia, až potom látkou učiva. Esteticko-umelecká zložka je totiž vo vzťahu ku kognitívnej vždy nevyhnutne dominantná (podobne Lederbuchová 2004).

V spätosti s interpretáciou sa takmer vždy zabúda aj na fakt, že učiteľ nemá, nemal a ani nikdy nebude mať „večný patent“ na hegemonickú jedinečnosť interpretácie. Učiteľ nesmie znásilňovať literatúru spôsobom, ktorým jej v očiach detí vnúti iba jediný možný výklad – z jednoduchého dôvodu: Literárne dielo je **otvoreným systémom**, a to dvomi smermi – *je* určený pre čitateľa s jeho čitateľskými právami (podľa D. Pennaca (1999) aj právom *odmietnuť* dielo autora) a vychádza z premisy, že texty nie sú nikdy hotové a stále sa musia cez **čitateľa** a jeho **zámer** dotvárať (porovnaj Popovič, 1981, s. 80); *druhý* smer je otvorený aj samotnému autorovi, tzn. že dielo „je poznačené autotextualitou a intertextualitou svojho autora (tým, čo autor prečítal, literárnou tradíciou, kultúrou, topikou, ... spoločenským prostredím, ... estetickou výchovou, kódom literárneho žánru, ktorý uprednostňuje, alebo ktorý si v konkrétnom prípade zvolil atď.)“ (Krausová, 1984, s. 7) a ide teda o **zámer autora**. Umberto Eco (1995, s. 31 – 32) v tejto súvislosti tvrdí, že okrem zámeru autora (ktorý je ťažko zistiteľný a pre interpreta textu často nepodstatný) a zámeru interpreta existuje aj tretia možnosť, a to **zámer textu**.

Znamená to, že šablóna na univerzálnu interpretáciu neexistuje práve tak, ako neexistuje skutočne komplexná a všetko postihujúca interpretá-

cia. Literatúra je znakovou štruktúrou a tým činom je otvorená mnohým (nie však neobmedzeným) interpretáciám. Je štruktúrou, v ktorej dominuje estetická funkcia, opierajúca sa o konotačnú potenciú textu – t. j. o schopnosť produkovať rôzne významy – okrem **štruktúrnych** aj tie **mimoštruktúrne**. Práve znakovosť textu robí literatúru v recepcii a čitateľskej komunikácii detí neopakovateľnou a jedinečnou. Dielu sa v literárnej komunikácii pripisujú už vlastné významy a hodnotenie a detský čitateľ má právo (ak nie priam povinnosť) vstupovať cez vlastné prežívanie do textu a zážitkovo si ho „dočítavať“. Práve z tohto dôvodu je čitateľ fundamentálnou zložkou vzorca literárnej komunikácie a bez neho by nemalo zmysel hovoriť o existencii literatúry ako umelecko-estetickéj znakovéj štruktúre.

Základným znakom literárnej komunikácie v relácii autor – literárny text – príjemca je teda jej asymetrickosť. Asymetria literárnej komunikácie pramení z konfrontácie dvoch zámerností (Mukařovský) – autorskej a čitateľskej. Ak by malo všetko fungovať tak, ako má, zámernosť čitateľa by mala korešpondovať so štruktúrnou zámernosťou textu, ktorá vymedzuje sémantické pole pre pohyb čitateľských aktivít dieťaťa – príjemcu literárneho diela. Aj v literatúre pre deti a mládež je disproporcía medzi detskou čitateľskou skúsenosťou a textom z pozície autora vôbec prvým predpokladom uskutočnenia literárnej komunikácie (podobne Lederbuchová, 2004).

Literárna komunikácia má niekoľko fáz, v priebehu ktorých sa vytvára reálny obsah textu ako výsledok individuálnej komunikačnej situácie detského čitateľa. Prvou fázou je **percepčia**, v priebehu ktorej sa čitateľ zmyslovým vnímaním zmocňuje textu, resp. komunikuje s grafickou a zvukovou stránkou jazyka; druhá fáza je fázou **apercepčnou** – v jej priebehu si čitateľ vo svojom reálnom obsahu textu (z hľadiska horizontálnej výstavby textu) vytvára konkrétne zmyslové predstavy, tzv. *imagen* (Miko, 1989). Imagen sa vytvára na základe porozumenia slovám textu v denotačnej rovine prisúdenia významu, pričom platí, že imagen toho istého literárneho textu je u prepubescentov vždy originálny a výsostne individuálny (neexistujú na svete dva totožné imageny jedného textu). Fáza **interpretácie** je treťou fázou. V nej sa zužitkúvajú výsledky prvých dvoch fáz (percepčnej a apercepčnej) a predstavuje vlastnú interpretáciu na hodnotovo-estetickéj báze. Podstatná je najmä apercepčná fáza, s ktorej imagenom sa pracuje, pričom k denotatívnym významom sa v priebehu hodnotenia pridružujú aj relevantné štruktúrne konotačné významy. Štvrtou fázou je **konkretizácia**. V jej priebehu sa vnemom a predstavám z recepcie literárneho textu prisudzuje zmysel, zmysel pre vlastný život čitateľa. V tejto súvislosti môžeme upozorniť aj na apel V. Oberta, aby

literatúra pre deti a mládež umelecky hľadala odpovede aj na filozofické otázky postavenia dieťaťa v spoločenskom priestore a nepohybovala sa len na povrchu (nielen) detských problémov (Obert, 2002). V otázke konkretizácie je zrejmy najmä fakt, že jej priebeh je behom „na dlhú trať“, pretože nezriedka sa význam textu konkretizuje v neskorších vývinoch etapách.

Fázy interpretácie i konkretizácie môžeme zastrešiť **responznou** fázou, znamenajúcou spätné znovuprežívanie vnemov a predstáv z textu a ich dotváranie fantazijnou zložkou psychiky (podľa Lederbuchová, 2004).

Každé zdravé dieťa je schopné napredovať v čitateľskom vývoji – ide len o to, do akej miery bude schopné a ochotné naučiť sa s textovými štruktúrnymi obsahmi komunikovať, resp. do akej miery mu jedinečnú komunikáciu založenú na znakovosti a otvorenosti diela sprostredkuje učiteľ (aj v literatúre platí: Čo sa za mladi naučíš, na starosť akoby si našiel.).

Spolu s J. Kopálom (1991) môžeme povedať, že podiel citovej účasti čitateľa je v recepcii naozaj dominantný, pretože osvojenie si zmyslu diela (porozumenie, poznanie, pochopenie) sa prehĺbuje cez **zážitkovosť**. Musí však ostať zachovaná *sympióza kognitívnych a emocionálnych činností*. Aj Chaloupka upozorňuje na fakt, že rozvoj detského čítania a prenikanie do umeleckej obraznosti (a s ňou súvisiacej recepcie umeleckého textu, ktorá z literárnej komunikácie vyplýva) nesmie byť jednosmernou kompenzáciou kognitívnej, poznávacej zložky na úkor emocionálnej, ale že má vstupovať „do vnútrnej integrity rozvoje dieťaťa všetkými potenciálmi“ (Chaloupka, 1982, s. 195). Ide o to, aby sa rozvoj kognitívnej činnosti, zasahujúci oblasť poznávania, nerozvíjal jednostranne na úkor emotívneho, citového prežívania, resp. naopak; emotívne prežívanie estetiky umeleckého artefaktu nemožno považovať za izolovane sa rozvíjajúce od kognitívnych procesov – musí tu platiť dialektická jednota vzájomného prestupovania sa.

Prienik emotívneho s kognitívnym môžeme psychologicky naznačiť cez typy správania sa na vyučovacích hodinách, ktoré si vyučovacia jednotka v pedagogicko-didaktickom pôsobení metodologicky vyžaduje a ktoré Apter označuje ako *telické* a *paratelické* správanie. Niektoré vyučovacie predmety si vyžadujú telický, iné paratelický osobnostný stav, no zdravé dieťa mladšieho školského veku by sa už malo vedieť medzi týmito pólmi pohybovať. Kým v telickom stave „*jsme zaměřeni účelově a užíváme své činnosti především jako prostředku k dosažení určitého cíle... naproti tomu v paratelickém stavu jsme v hravém rozpoložení, kde je nade vše důležitá samotná právě probíhající činnost...*“ (Apter, 1989, podľa Fontana, 1997, s. 206). V tejto súvislosti sa do popredia dostáva najmä problém mo-

tivácie, ktorá pri práci s umeleckým textom v podstatnej miere zasahuje a rozhoduje o úspešnosti „prehodenia výhybký“ z telického stavu na paratelický (najmä v prípade, ak literárnej výchove v didaktickom procese predchádza napr. hodina matematiky).

Pohyb v relácii osobnostných stavov telickosti a paratelickosti je v didaktickej komunikácii z pohľadu učiteľa obzvlášť významný, pretože rozhoduje aj o miere chápania textu dieťaťom buď ako **umenia** (emotívno-estetický zážitok) alebo **učiva** (racionálno-pragmatický aspekt). Podľa Isera nie je zmysel textu racionálne vysvetliteľný, a preto musí byť zažitý ako účinok. Čitateľský akt je potom aktom, v ktorom sa síce čitateľ zmocňuje textových významov textovými štruktúrami, ale tie proces čítania nemôžu naplno „cenzurovať“, lebo čitateľ do textu spätne vysiela svoj signál o dosiahnutom účinku. Tak sa text a jeho zmysel neustále inovuje (Iser, 1976, podľa Lederbuchová, 2004).

Ak však v didaktickej interpretácii chceme u detí popri čitateľskej skúsenosti budovať aj pevné základy čitateľskej kompetencie, je nevyhnutné deťom dopriať interakciu so skutočnou literárno-umeleckou hodnotou (tým nepopierame aj určitý význam braku v detskom čítaní; jeho prostredníctvom si deti na jednej strane zautomatizujú proces čítania; na druhej strane budú raz na jeho pozadí – snáď – vedieť oceniť hodnotu skutočného umenia).

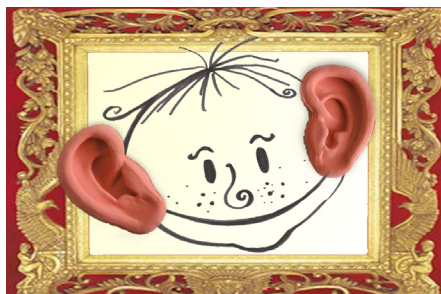
Ak som na začiatku hovoril o interpretácii ako o termíne, ktorý vzbudzuje u budúcich učiteľoch obavy, nefabuloval som. Študenti dokážu k umeleckému textu pristúpiť zo všetkých strán, len strana analytického pohľadu akoby zostávala zakliata (česť výnimkám). Ak sa totiž učiteľ dostane do hĺbkovej štruktúry diela a nahmatá štruktúrne textové významy, nemal by mať už vážny problém didakticky adekvátne (zážitkovo) nastaviť „školskú“ interpretáciu. Zážitok na vyučovacej hodine by mal byť ale prostriedkom, nie cieľom pedagogickej činnosti, veď je samozrejmé, že učiteľ musí prostredníctvom umeleckých textov naplniť aj sumu pragmatických obsahov. Ale čo vnímam ako najkritickejší moment – rešpektovanie umenia by malo mať vždy prioritné postavenie.

V súvislosti so snahou naučiť študentov „dostať“ sa do nelineárnych textov aj prostredníctvom využitia IKT (vymyslieť reklamu na umelecký text vo forme powerpointovej prezentácie) sa ukázalo, že časť študentov v snahe zaujať reklamou siahla po nekorektných (vlastných) mimoštruktúrnych významoch, ktoré so sémantickým gestom textu len pramálo korešpondovali.

Ako pars pro toto možno uviesť reklamu na text od Hansa Christiana Andersena *Dievčatko so zápalkami*, pričom je zaujímavé všimnúť si najmä prácu s humorom. Pre úplnosť a zároveň ako obranu je potrebné zdôrazniť, že táto prezentácia bola vytvorená študentom prvého ročníka bakalárskeho štúdia – teda študentom, ktorý sa o interpretačný ponor pokúšal pravdepodobne po prvýkrát.

Hans Christian Andersen: Dievčatko so zápalkami (študent 1. ročníka PF)
(Reklama na knihu)

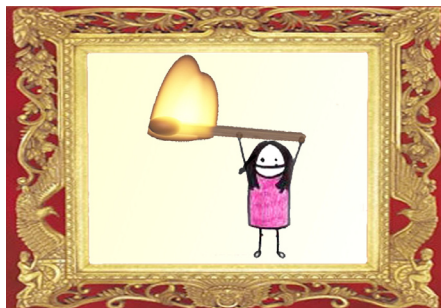
1



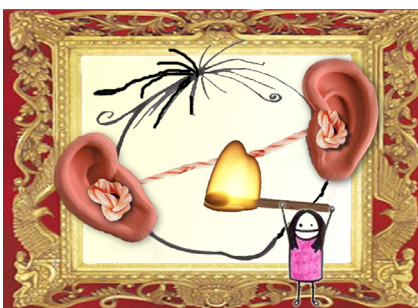
2



3



4



5



6

**DNES však jedinečná
AKCIA!**

**HRANIE S OHŇOM
DEŤOM**

7

8



9



Pola trekdica roku, padal sneh. BEHEJ sa trmavý človek. Bol to v posledný deň v roku, na Silvestra. V tej chvíli, to bolo po úľavne malé chudobné dievčatko, prastaré a bošé. Z domu vyvážalo v pantofličkách, ale načo mu aj boli také pantofle! Predtým ich nosievala jeho mama, taká boľvôvka. Ono dievčatko pravbežalo silnšie, aby sa dostalo do školy, ale tam už bolo neskoro. Vrátila sa domov, ale už sa nespokojí a sa drubou obdobiť akýsi chlapec. Vbehol, šiel z nej urobiť oči, keď bude mať deti.

Tenaz dievčatko bošé, s nádkami od zimnej červenými, ale bežiacimi, a tenaz hromadu srovných záplach a jeden záplach, ktorý dievčatko držalo v ruke. Po celý deň z nej od dievčatka nikto nie nekúpil. Nikto mu nedal ani granciar. Chodilo po uličkách hladné, premrznuté, a vyzeralo, chudo, veľmi bošé. Snovéjvôj pápa mu padal na dľaň, ale dievčatko nebralo. Dievčatko bolo taká boľvôvka, ale dievčatko myslelo na to, aké je pekné. Za všetkých obklopen sa avšetvo a na

ulici sa šírila vôňová vôľa husaciny. Veď bol novoročný produčiar, a dievčatko myslelo práve na to.

[illegible]

Sčítlo novoutpálikou, ktorá zahradila, završtila to a naznačilo, kam dopadlo jej svetlo, bol mierne pichavý ako živý. Videlo rovno do ľavy, kde bol stĺh peestný priechom obrúcom. Na ňom stál jemný porcelán a nadhnerne sa parúca pečená hus, plácná sľivkami a jablkami. Ešte krajšie bolo to, že hus vyskočila z miry a drebčila po diaľke z vidúčkou a nožom v chrbte. Drebčila dovtedy, až sa dosazla k chodobnému dievčatu. Zápalka zrazu zhasla a dievčatu videlo

Zažalo novú zápalku. Odrazu sa našlo pod nádherným viacnóžným stromčekom. Bol ešte vlhčí a viac vydušený než stromček, ktorý sa posledné Vianocce videlo oro sklne dnu v bohatstvo kupa. Na zelených konároch hoorelo tisíc sviečok a z nich sa umievali na dievčatko pestré očičky, zo inak zdania výkľadne skrine. Dieťa natiahlo obe ruky – vstec zápalka zhašla. Vianocné sviečky vystupovali stále výšle a výšle, až sa dievčatku zdalo, že sú to jasnú hviezdy. Jedna z nich spadá a urobila na nebi dlhú ohnivú dráhu.

„Teraz nikdy zomiera!“ povedalo si dievčatko. Tak vierašla, ako nehoža stará ma, ktorá jedinú zo všetkých ľudí bola k nemu dobe! Keď padá hviezda, vždy odchádza najaká duša do neba.

Opäť škrtlo o múr zápalkou, ktorá doširoka zasvietila. V jej lesku stála stará mať, nevýslovne jasná a žiarivá, milá a láskavá.

„Stará mama, zvolalo dievčatko, „vezmi ma k sebe! Ja viem, že sa stratiš, keď zápalka zhasne. Stratiš sa, tak ako teplé kachle, nádherná husacina a veľký, utešený vianočný stromček!“ — Dievčatko rýchlo zapálilo celé zvyšok zápaliek v načatom zväzku, lebo starú mamu chcelo vidieť čo najdlhšie. Zápalky svietili tak jasne, že bolo pri nich svetlejšie než za bieleho dňa. Nikdy predtým nebola stará mama taká pekná a veľká. Kde si dievčatko do náručia a leteli vysoko, veľmi vysoko, tak, že ani nie zimy, hladu ani strachu.

Za studeného rána, v kúte pri dome sedelo malé dievčatko s červenoými lícami a s úšmevom na tvári. Bolo mŕtve, zmrzlo v posledný večer starého roka. Novoročnú lónu zaspívalo malou postavíčkou, so zápalkami v lónu. Jeden zvázokček temer vyhorel. „Chcelo sa zohriať“, vraveli ľudia. Ale nikto nevedel, koľkú krásu videlo, v akom jase odišlo so starou mamou do radostí Nového roku.

Koniec

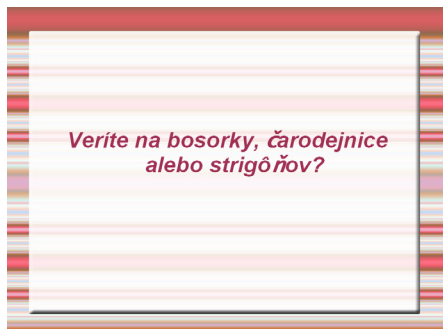
V desiatich slidoch je aj bez komentára zrejmé, že študentom nebola anticipovaná najzávažnejšia, eticko-mystická rovina textu. Nahradila ju lineárna zábavná zložka, ktorá je v smere k dieťaťu síce ľahkou, no veľmi zavádzajúcou cestou, keďže mu sľubuje niečo, čoho sa v texte nedočká. Autor stavil na *mimoštruktúrne* obsahy, ktoré sa mu v súvislosti s textom zjavne vynárali. Tie nie sú a priori zlé a odsúdeniahodné, no práve budúci učiteľ by mal získavať schopnosť a spôsobilosť mimoštruktúrne predstavy detí skôr usmerňovať v smere k štruktúrnym textovým významom (a jeho nelineárnosti) a nie ich sám vytvárať a propagovať. Prezentácia, ako zreteľne vidieť, má veľmi blízko k metódam práce, ktoré s obľubou využíva komerčná produkcia. Úsilie dostať na záver do prezentácie aj celý Andersenov text (slide č. 8 a 9) vyznieva v jej kontexte priveľmi nesúrodo a násilne; navyše tým autor znegoval celé svoje predchádzajúce úsilie, pokúšajúce sa aspoň o ľahkú zábavnosť.

Opakom prezentácie venovanej textu H. Ch. Andersena je powerpointová upútavka na knihu od Gabriely Futovej Naša mama je bosorka.

Prezentácia vznikla pod názvom *Kniha, ktorá ti nesmie uniknúť*. Aj tu treba podotknúť, že v tomto prípade už išlo o študentku štvrtého ročníka magisterského štúdia, ktorá už v interpretačných analýzach nebola nováčikom.

Gabriela Futová: Naša mama je bosorka (študentka 4. ročníka PF)
(Kniha, ktorá ti nesmie uniknúť)

1



2



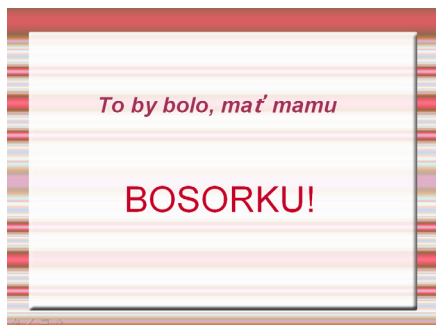
3



4

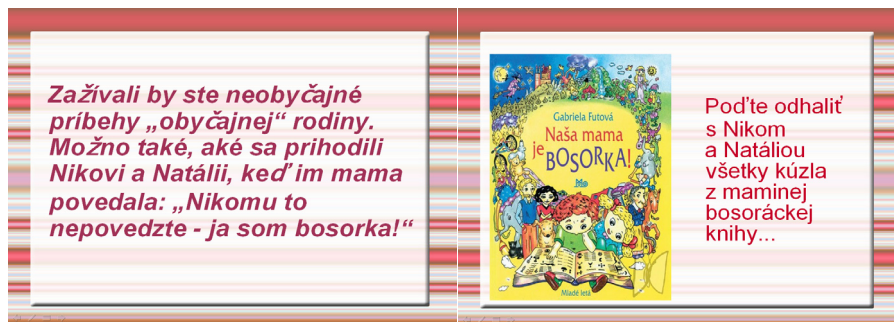


5



6





Študentkina prezentácia je na rozdiel od predchádzajúcej koherentnejšia a vo vzťahu k prototextu i **štruktúrnejšia** – prejavila v nej schopnosť upútať aj tendenčnými zbraňami reklamy, ktoré však postavila na stranu relevantných textových významov. Autorka v tomto prípade veľmi vhodne využila zábavný tón, ktorý je vlastný aj samotnému textu prešovskej autorky. Kým v prvom prípade šlo o neadekvátne mimoštruktúrne využitie zábavy pri texte, ktorý s humorom nemal nič spoločné, v druhom prípade je zvolená metóda veľmi účinnou a vťahujúcou detského adresáta priamo do zámernosti textu.

Výber textov nemožno pripísať plne pripísať autorom powerpointových prezentácií, pretože nešlo o úplne slobodný výber. V prvom prípade bol text študentovi pridelený vyučujúcim, v druhom prípade si študentka text vyberala zo študentského čitateľského minima. Parafrázujúc slová A. Popoviča (1981, s. 33) sme týmto „zúženým“ výberom sledovali „vhodnosť“ textov, t. j. aj ich nelinearitu a hodnotnosť pre prijímateľa, lebo „v detskej literatúre, je-li hodnotná, je dôležitejší sdelení o lidských problémech skryto za příběhem“ (Lederbuchová, 2004, s. 110). Šlo len o to, do akej miery sa študenti zmocnia štruktúrnosti textov a ako svoje „zmocnenie sa“ dokážu – aj formou reklamy či upútavky – odovzdať ďalej.

Aj prostredníctvom netradičného využitia IKT vo forme powerpointových prezentácií sa teda na seminárnych hodinách dá u študentov pomaly odbúravať strach z interpretácie umeleckých textov. Navyše sa takouto formou kreuje a cizuluje aj ich schopnosť postihovať a zachytávať štruktúrne textové významy, ktoré snáď po skončení štúdia budú schopní didakticky adekvátne pretaviť aj do štruktúry vlastných hodín literárnej výchovy.

Literatúra

- COLLINI, S. 1995. Konečná a nekonečná interpretácia. In: *Interpretácia a nadinterpretácia*. Bratislava: Archa 1995. ISBN 80-7115-080-0.
- ECO, U. 1995. Interpretácia a dejiny. In: *Interpretácia a nadinterpretácia*. Bratislava: Archa 1995. ISBN 80-7115-080-0.
- FONTANA, D. 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- CHALOUPKA, O. 1982. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982.
- KOPÁL, J. 1991. *Detský svet v umeleckom obraze*. Nitra: PF, 1991. ISBN 80-85183-14-5.
- KRAUSOVÁ, N. 1984. *Význam tvaru – tvar významu*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1986.
- LEDERBUCHOVÁ, L. 2004. *Literatura ve škole. Četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. [Habilitačná práca]. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela; Pedagogická fakulta, 2004.
- MIKO, F. 1980. *Hra a poznanie v detskej próze*. Bratislava: Mladé letá, 1980.
- OBERT, V. 2002. *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Nitra: Aspekt, 2002. ISBN 80-88894-07-7.
- PENNAC, D. 1999. *Ako román*. Bratislava: SOFA, 1999. ISBN 80-85752-89-1.
- POPOVIČ, A. et al. 1981. *Interpretácia umeleckého textu*. Bratislava: SPN, 1981.
- RAKÚS, S. 1995. *Poetika prozaického textu*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1995.

STRUCTURAL CHARACTER VERSUS LACK OF STRUCTURAL CHARACTER AS INTERPRETED BY DIDACTICS**Summary**

The students of the pedagogical faculties frequently view interpretation of the highly valuable artistic texts as frightening and incorrigible analytical activity. The report points out its basic distinguishing features particularly in connection with its specific didactic variant, which presupposes maintenance of the artistic, and aesthetic experience text component within the environment of the school class. The literary piece of art represents open system moving in two directions – one direction is determined for the reader along with the reader's rights and stems from the assumption that the texts have never been finished and are necessary to be com-

pleted via the readers and their intention; another direction is open for the author himself and thus the author's intention is of great significance as well. Apart from the interpreter and author's intention (the intention is difficult to be found out and the interpreter considers it to be insignificant many times) Umberto Eco specifies the third possibility represented by the intention of the texts. The model for the universal interpretation does not exist as the text itself emerges the meanings being completed within the frame of literary communication along with the reader and that is being done via the reader's personal experience.

Interpretation stems from the reader's perception and thus the experience in the didactic communication should be maintained (especially when getting into the contact with the child reader); on the other hand the experience should not represent its absolute value. As the demonstration of the two different approaches to the artistic texts, we hereby do attach two powerpoint presentations of the students of Pedagogical Faculty of Prešov University showing explicit structural and extrastuctural assignment of the meanings to the individual artistic texts legible especially when working with the entertaining part.

Keywords

interpretation, structural meanings, non-structural meanings, literary communication, author's intention, reader's intention, intention of the text, powerpoint presentation

STUDENTSKE PŘEDSTAVY O POEZII

JAROSLAV VALA

Anotace

Příspěvek se zabývá způsobem vnímání poezie ze strany studentů ve věkové kategorii 12 – 17 let. V provedeném výzkumu jsme respondentům (studentům primy, kvarty a sexty víceletého gymnázia) předložili k posouzení 10 rozmanitých textů, u kterých se vyjadřovali k tomu, zda je považují za báseň či nikoli, a sdělovali důvody svého rozhodnutí. Mezi texty byly básně renomovaných autorů, básně převedené do prozaické formy, dětská říkanka, epigram, starojaponské pětiverší apod. Ze získaných výsledků můžeme zjistit, jaká kritéria považují studenti u básní za stěžejní a jak se jejich pohled na poezii proměňuje s věkem. Obecně lze konstatovat, že s přibývajícím věkem jsou studenti k posuzovaným textům coby básním otevřenější a vstřícnější, zatímco mladší studenti výrazně častěji ulpívají na formálních znacích.

Klíčová slova

poezie, literární výchova, didaktika literární výchovy, recepce poezie, pedagogický výzkum, recepční estetika.

1. Úvod

Otázku po smyslu a účelu poezie v literární výchově si kladou mnozí učitelé a zároveň jsou na totéž tázáni svými žáky, kteří si s ní mnohdy nevědí rady. Základní idea recepční teorie, jak ji prosazovala kostnická škola, zdůrazňuje aktivní roli čtenáře v procesu čtení, tj. ve spoluvytváření díla. Podaří-li se objasnit tuto ideu žákům, uděláme důležitý krok k tomu, abychom jim přiblížili smysl samotné poezie.

Existuje více možností, jak studentům přibližovat poezii a zbavovat je přebytečného ostychu z ní. Nejčastěji se jedná o činnosti zaměřené na úpravu básní, jejich doplňování, pozměňování či na vlastní tvorbu. K vlastní tvorbě ovšem není příliš vhodné přicházet znenadání, bez podrobnější přípravy, která by jim umožnila nahlédnout do tvůrčí dílny spisovatelů a dala potřebnou odvahu básně číst a přemýšlet nad nimi. Příklad takové činnosti uveřejnil v Kritických listech Kadačka (2007), který studentům v kvartě originálně přiblížil Nezvalovu sbírku Abeceda, v níž jsou písmena abecedy představována řadou veršovaných asociací. A inspiroval studenty k vlastním básnickým variacím na dané téma. Další z řady možností, jak pracovat s klasickou poezií, je vést studenty k psaní vlastních reakcí a odpovědí na vybrané emocionálně nabitě básnické texty (Heartwell, 2002). Jsou-li po podobné průpravě studenti motivováni k vlastní literár-

ní tvorbe, je vhodné dát jim možnosť predstaviť ji i mimo priestor vlastnej triedy formou literárnych prehliedok a autorského čtení (Vala, 2006).

Pri hľadaní ďalších spôsobů, jak študentům približovať poezii a zba-viť je zbytočného ostychu, jsme přikročili k projektu, v jehož rámci jsme v hodinách literární výchovy sledovali, co si studenti pod termínem *bá-seň* představují. Tímto nejednoduchým úkolem jsme se je snažili motivo-vat k přemýšlení nad daným tématem a zároveň je přivést k jejich vlastní osobní definici poezie.

2. Realizace výzkumu

Ve výzkumné sondě provedené v roce 2007 mezi studenty Slovanského gymnázia v Olomouci jsme sledovali, jaké požadavky kladou studenti na poezii. Jaká kritéria považují za podstatná a jak se jejich posuzování po-ezie proměňuje s přibývajícím věkem. Konkrétně bylo osloveno 151 res-pondentů v šesti třídách: v primách (**kategorie K1** - 52 studentů, věková kategorie 12 let), v kvartách (**kategorie K2** - 53 studentů, 15 let) a ve 2. ročnících čtyřletého gymnázia (**kategorie K3** - 46 respondentů, 17 let). Studenti dostali k vyplnění dotazník, v jehož úvodu se měli pokusit defi-novat báseň, tj. vyjádřit, jak ji chápou, jak podle nich vypadá, a co patří mezi její základní znaky. Cílem nebylo získat přesnou akademickou defi-nici daného pojmu. Měli si představit, že vysvětlují význam tohoto slova mimozemšťanovi, který o něm nemá ani potuchy. Dílčí inspirací nám byl výzkum realizovaný v 90. letech v Anglii (Fleming, 1992). Základní zjiš-tění z této úvodní části výzkumu budou během tohoto roku publikována ve sborníku Slovo o slove (v tisku).

Druhou část dotazníku tvořilo 10 textů (označených **T1 – T10**), u kte-rých respondenti zaznamenávali na sedmibodové škále, zda a nakolik je považují za báseň. Čím vyšší bylo bodové hodnocení, tím více je daný text považován za báseň. Škálové hodnocení mohli doprovodit vlastním komentářem. Cílem bylo zjistit, nakolik se s věkem proměňuje chápání básnického textu, jakou roli hraje jeho formální stránka a jakou obsah. Výběr textů byl velice rozmanitý, všechny byly uváděny beze jména auto-ra.: starojaponské pětiverší, starojaponské pětiverší převedené do prózy, ukázka z Halasovy básně Staré ženy, ukázka z téže básně převedená do prózy, čtyřverší J. Skácela, epigram K. H. Borovského, dětské rozpočítad-lo, nákupní seznam, nákupní seznam označený názvem Ženská práce a zřýmovaný nákupní seznam.

3. Výsledků a jejich diskuse

Zaměříme-li se na celkové bodové hodnocení všech deseti básní v jednotlivých kategoriích, dostaneme tyto zajímavé výsledky: **K1 – 3,55 bodů, K2 – 4,11 bodů, K3 – 4,45 bodů.** Vyplývá z nich, že s přibývajícím věkem jsou studenti otevřenější vůči různým typům básní a tolerantnější co se týče jejich formy. Nyní se zaměříme na podrobnější analýzu vybraných textů a jejich hodnocení. Neobvyklou kategorií mezi skutečnými básněmi představovaly různé varianty nákupního seznamu. Cílem bylo zjistit, jakou roli hraje pro studenty nadpis, rým či neobvyklé téma.

3.1.1 Netradiční texty

TEXT 1	TEXT 3	TEXT 6
Ženská práce	Chléb	5 rohlíků
Chléb	5 rohlíků	7 housek
5 rohlíků	mléko	5 párků
mléko	3 nanuky	sýru kousek
3 nanuky	kuřecí stehna	4 piva
kuřecí stehna	15 dkg šunky	zavináče
15 dkg šunky	4 piva	malá niva
4 piva	kofola	uzenáče
kofola		
K1 = 9. místo (1,15 b.)	K1 = 10. místo (1,02 b.)	K1 = 5. místo (4,22 b.)
K2 = 9. místo (2,01 b.)	K2 = 10. místo (1,07 b.)	K2 = 5. místo (4,21 b.)
K3 = 9. místo (2,31 b.)	K3 = 10. místo (1,23 b.)	K3 = 6. místo (4,53 b.)

Text T3 představoval ukázkou prostého nákupního seznamu, který se často může vyskytovat po kapsách nakupujících. Předpokládali jsme, že jej studenti v drtivé většině nebudou považovat za báseň, a náš předpoklad se splnil.

Tento text se ovšem ve výzkumu objevil ještě dvakrát v upravené podobě. Varianta T1 obsahuje navíc nadpis *Ženská práce* a varianta T6 je zřymovaná. Zajímalo nás, který z těchto dvou faktorů (nadpis versus rým) dá textu v očích studentů větší punc básnickosti. Očekávali jsme, že oba texty budou posuzovány podobně. Nestalo se tak, naše hypotéza nebyla potvrzena. Jako výrazně básničtější cítí respondenti text zřymovaný.

Ve všech případech je patrná tendence, o které jsme se zmiňovali v úvodu, tj. že s přibývajícím věkem je hodnocení k textům coby básním vstřícnější. Zároveň se ukázalo, že všechny tři texty jsou přijímány v různě

ných vekových kategorií respondentů různě.

Podívejme se nyní blíže na studentské komentáře k básním, sledujme, jak se proměňují s věkem a pokusme se tam najít odpověď na rozdílné přijetí T1 a T6.

Komentáře k textu T1:

Kategorie K1: ... nerýmuje se, navíc je to jen seznam jídla, ... Text má nadpis, je uspořádaný, ale nejsou zde verše, které se rýmují. Autor nad tím asi moc nepřemýšlel.

Kategorie K2: ...není rým, má však název; ...mohla by to být báseň, ale ne klasická; ... nadpis zde hraje nějakou roli

Kategorie K3: ...umělecký záměr vtipný, ale chybí pointa, nějaké vyústění; ... diskriminace ženy; ...název tomu dává pointu, vede to k zamyšlení; ... může se jednat o moderní báseň, protože se nerýmuje.

V komentářích je zřetelný posun směrem k názvu. U nejstarší kategorie studentů je patrná větší čtenářská zkušenost a kontakt s moderní poezií, která pravidelnou formou zrovna nepřekypuje, a jsou proto v textu schopni hledat umělecké poselství. Promítají do textu svoji literární i mimoliterární zkušenost.

Komentáře k textu T6:

Kategorie K1: ...je to sice seznam na nákup, ale rýmuje se; ... rýmuje se, je legrační; ... je to polobáseň, rýmuje se.

Kategorie K2: ...velice vesele pojatá báseň; ... originální nákupní seznam.

Kategorie K3: ... rýmuje se, proto je možno to považovat za „originální“ báseň; ...za báseň to vážně nepovažuji (to bychom pak měli na světě biliony „hodnotných“ básní).

V tomto případě se komentáře jednotlivých kategorií příliš neliší. Při jejich srovnání s předchozími stojí za pozornost skutečnost, že respondenti kategorie K3 se ve svých volných vyjádření k textu s nadpisem (T1) kloní k tomu, že se jedná o moderní básnický text, zatímco T6 považují jen za rýmovačku, v bodovém hodnocení se vyjadřují spíše opačně.

3.1.2 Báseň převedená do prózy I

Pro řadu studentů je jedním z hlavních rysů poezie fakt, že verše jsou krátké, pravidelně řazené pod sebe. Jako by nebrali v potaz poetičnost textu a jím evokované obrazy. Proto jsme do výzkumu zařadili dvě básně v jejich originální podobě a zároveň jejich blízkou variantu (či jinou část) převedenou formálně do prózy. V prvním případě se jednalo o pasáže z Halasovy básně Staré ženy.

TEXT 2**Staré ženy**

Vy ruce starých žen
 šustící listy
 obracené nedočkavostí svítání
 obracené utrpením
 obracené modlitbou
 vy ruce starých žen
 tak zapomínající
 na šíje mužů
 na vlasy dětí
 vy ruce starých žen
 silné jen tak

TEXT 8

Vy vlasy starých žen, nepraskající již při pohlazení, nikdo v nich hlavu neskryje, nikdo v jejich tání nesmočí své rty, nikomu nejsou rouchem obnaženosti, nikomu nejsou svodem žádosti.

Text 2

K1 = 6. místo (3,3 b.)
 K2 = 4. místo (5,34 b.)
 K3 = 2. místo (5,81 b.)

Text 8

K1 = 8. místo (2 b.)
 K2 = 8. místo (2,8 b.)
 K3 = 8. místo (3,96)

Z výsledků vyplývá, že u T2 byl velmi výrazný rozdíl především mezi kategorií K1 a dalšími dvěma kategoriemi. Význam textu nejmladším respondentům převážně unikal, jak vyplývá i z jejich volných komentářů, kterých se však v tomto případě příliš nevyskytovalo: (*...text má nadpis, ale verše se moc nerýmují; ... je zde zachycena pravdivá myšlenka*). Podstatně většího ocenění se textu dostalo u starších respondentů, z nichž sice byli někteří bezradní, ale naopak mnozí jej ocenili: *... je nejpoetičtější, nejlepší ze všech; typický umělecký projev, který chce zachytit skutečnost; má rysy balady a zajímavou myšlenku*. Jiné konstatování: *je to poetické, je v tom cítit poezie, ale nerýmuje se...* ukazuje na určitý vnitřní rozpor respondenta mezi běžnou představou básně a aktuálně vyvolanou čtenářskou emocí, některá další ukazují na použité básnické prostředky (např. opakování slov).

Varianta převedená do prózy dosáhla nižšího bodového ohodnocení ve všech kategoriích. V komentáře studentů se pohybují od jednoho krajního pólu ke druhému: *to není báseň, nemá to verše pod sebou; úryvek z knihy; jako výňatek z románu // báseň napsaná ve vyprávění; básnické*

výrazy neusporiadané do veršů; jde o báseň, ale jinak graficky zpracovanou.

3.1.3 Báseň převedená do prózy II

Podobný experiment jsme ve výzkumu použili ještě jednou, avšak s kvalitativně odlišným textem. Oproti náročnému Halasovu textu jsme pracovali s průzračnými starojaponskými pětiveršími:

TEXT 5

Chryzantéma

Vysoko v oblacích
chryzantéma bílá:
Či se to hvězda
tak bíle
zatřpytila?

TEXT 9

Tak skvostné jako diamanty a jako perly bez pýchy, průzračné kapky vody leží na velkých listech řeřichy

Text 5

K1 = 2. místo (4,89 b.)
K2 = 2. místo (5,56 b.)
K3 = 3. místo (5,62 b.)

Text 9

K1 = 7. místo (3,13 b.)
K2 = 7. místo (3,76 b.)
K3 = 5. místo (4,85 b.)

Ve srovnání s předchozím Halasovým textem nebyly v jednotlivých kategoriích tak významné rozdíly, pokud byla báseň posuzována ve své původní podobě. Respondenti konstatovali: *...text se rýmuje, je uspořádaný a má nadpis; pěkná básnička, dává smysl*. Verzi převedenou do prózy více ocenili starší respondenti: *... rytmus i rým této „prózy“ mi říká, že se jedná o báseň; báseň není uspořádaná do veršů; básnické výrazy neuspořádané do veršů*.

3.1.4 Čtyřverší s pravidelnou formou

Dále můžeme porovnat výsledky u dvou čtyřverší: básnické miniatury J. Skácela a dětského rozpočítadla.

TEXT 4

Schoulený jako v mamince
kolena obě pod bradou
počítám jak ty ovečky
po lávce jdou a jdou

K1 = 3. místo (4,87 b.)

K2 = 3. místo (5,59 b.)

K3 = 3. místo (5,62 b.)

TEXT 7

Chodí pešek okolo,
nedívej se na něho.
Kdo se na něj koukne,
toho pešek bouchne.

K1 = 4. místo (4,8 b.)

K2 = 6. místo (4,17 b.)

K3 = 7. místo (4,15 b.)

Oba uvedené texty mají čtyři verše, pravidelný rým (v prvním případě střídavý, ve druhém sdružený), oba zároveň jsou bez nadpisu. Jejich formální podoba je tedy velmi blízká, a rozdíl tak spočívá v tématu básně, jejím zpracování a schopnosti vyvolat určitou atmosféru, určitý obraz. V případě T4 se znovu potvrdila tendence, že starší respondenti jsou při vyjádřeních, zda se jedná o báseň, či nikoli, otevřenější. Studenti ve věkové kategorii 15 a 17 let jsou schopni ocenit básnickost Skácelova textu výrazněji než jejich mladší kolegové (K1). Naopak vůči textu T7, který z hlediska čistě formálního nese také známky básně, jsou starší respondenti výrazně odmítaví, zatímco 12 letí studenti jej posuzují stejně jako text Skácelův. Z citací volných vyjádření vyplývá, že zatímco mladší respondenti nad významem příliš nepřemýšlejí a ulpívají na formě (...*typická báseň*), starší si uvědomují, že rozpočítadlu k básni něco chybí (...*rýmované říkadlo bez uměleckého podtextu; dětská říkanka, nevím, zda jde o báseň; ... dostávám se k myšlence, zda říkanka a báseň je to samé*).

3.1.5 Epigram

Vítězem mezi posuzovanými texty z hlediska jejich básnickosti byl **Havlíkův epigram Originálnost:**

TEXT 10

Originálnost

Není nad původnost,
každý po ní touží,
lidé chodí přes most,
to já půjdu louží.

K1 = 1. místo (6,15 b.)

K2 = 1. místo (6,45 b.)

K3 = 1. místo (6,42 b.)

Studenti oceňujú pravidelné usporiadání básne, rým, nadpis i skrytou (a následně odhalenou) myšlenku. Ve srovnání s ostatními ukázkami má z jejich většinového pohledu všechny atributy poezie. Někteří starší respondenti ji nicméně považují za příliš jednoduchou, podobnou říkánkám.

Přehled celkových výsledků obsahuje tabulka (u každého textu je vždy uvedeno pořadí a počet dosažených bodů)

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
K1	9. (1,15)	6. (3,3)	10. (1,02)	3. (4,87)	2. (4,89)	5. (4,22)	4. (4,8)	8. (2)	7. (3,13)	1. (6,15)
K2	9. (2,01)	4. (5,34)	10. (1,07)	3. (5,59)	2. (5,56)	5. (4,21)	6. (4,17)	8. (2,8)	7. (3,76)	1. (6,45)
K3	9. (2,31)	2. (5,81)	10. (1,23)	4. (5,6)	3. (5,62)	6. (4,53)	7. (4,15)	8. (3,96)	5. (4,85)	1. (6,42)

4. Závěr

Dostávám se k myšlence, zda říkanka a báseň je to samé. Jeden z výše uvedených citátů vystihuje, co bylo cílem naší výzkumné sondy. Usilovali jsme nejen o to, abych získali informace o studentském vnímání poezie, ale zároveň a možná především i proto, abychom samotné studenty přivedli k úvahám na dané téma. V literární výchově je vždy důležitá osobní reakce studenta na umělecký text. V případě poezie jde o vnitřní proces hledání jejích hranic, limitů, ověřování pevné půdy pod nohama. Žák sám se musí pokusit poezii definovat. Je třeba hledat, ptát se i odpovídat – texty nejsou jednoznačné, jde o živý organismus, dávají člověku prostor. Je říkanka báseň? Může být prozaický text básní? Dá se z básně extrahovat myšlenka shrnutá do několika málo slov? Kolik významů má báseň? Tyto a podobné otázky mohou u studentů nejen prohloubit chápání poezie z abstraktního hlediska, ale zprostředkovaně také přispět k rozvoji jejich emocionální gramotnosti.

Literatura

- FLEMING, M. Pupils'preception of the nature of poetry. *Cambridge Journal of Education*, 1992, roč. 22, č. 1, s. 31-41.
- HEARTWELL, P. Masters as Mentors: The role of reading poetry in writing poetry. *Voices From the Middle*, roč. 10, 2002, č. 2, s. 29-32.
- KADAČKA, R. Moderní básnické směry. Kritické listy, 2004, č. 16, s. 28-29. ISSN 1214-5823. Dostupné na www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty16_basne
- VALA, J. Psaní poezie v literární výchově. In *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi*. 1. vyd. Ostrava: KČJL PdF OU, 2006. s. 177 – 180. ISBN 80-7368-271-0.

STUDENTS' CONCEPTS OF POETRY

Summary

A contribution deals with a way of reception of poetry among the students from age of 12 to 17 years. Within the inquiry we brought up ten different texts to students' assessment, and we asked them to decide if each text is a poem or not, and why. The texts were the poems by renowned authors, poems turned into prose, nursery rhymes, epigram, old Japanese five verse poems, shopping list, rhymed shopping list, and shopping list titled Women's work. The results of the inquiry show the criteria the students consider pivotal when assessing poetry, and how their view changes through the years. Generally, we can say that elder students are more open, whereas the younger tend to stick to the traditional formal criteria.

We tried to encourage students to think of the theme of the poems, as we are convinced that within the framework of literary education student's individual reception of texts is fundamental. In the case of poetry it is an internal process of searching its borders, limits. Each student should define poetry for him/herself. It is necessary to seek, ask and answer – texts are never unambiguous, but always vivid, and offer reader his/her own space for thinking. Is a nursery rhyme a poem? Can prosaic text be a poem? Is it possible to extract the essence of a poem into a few words? How many meanings does a poem contain? Such questions can not only deepen student's understanding of poetry from abstract point of view, but also implicitly support development of student's emotional literacy.

Keywords

poetry, literary education, methodology of literary education, reader receptiveness, pedagogical research, receptive aesthetics

KOMUNIKACE S LITERÁRNÍM TEXTEM NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

JANA HYPLOVÁ

Anotace

Autorka ve svém příspěvku vychází z očekávaného výstupu literární výchovy RVP ZV, kterým je požadavek, aby žák tvořil vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie. Zabývá se rozvíjením estetických dovedností žáků 2. stupně základní školy. Popisuje, jak prakticky použít některé tvořivé metody a postupy, kterými lze žáky staršího školního věku přivést k aktivitě, a inspirovat je k vlastní tvořivé činnosti na základě recepce básnického textu a osvojených znalostí základů literární teorie. V příspěvku autorka cituje i žakovské práce, které vznikly na základě uplatnění prezentovaných metod a postupů.

Klíčová slova

rozvoj estetických dovedností, tvořivé metody a postupy, inspirace k vlastní tvořivé činnosti, žakovské práce

V příspěvku vycházím ze své patnáctileté praxe učitelky českého jazyka na 1. a 2. stupni ZŠ. Zabývám se možnostmi tvorby básnického textu v hodinách literární výchovy žáků 2. stupně ZŠ a reaguji tak na jeden z očekávaných výstupů literární výchovy pro 2. stupeň RVP ZV, který vymezuje, aby žák tvořil vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie.

Požadavek na rozvíjení tvořivých dovedností není nový. Jaromír Plch v publikaci *Základy teorie výchovy slovesným uměním* z roku 1984 uvádí: „Opomíjenou možností zůstává ve výchově slovesným uměním rozvíjení tvořivých dovedností. Dosud byla věnována pozornost spíše nácviku výrazného čtení a recitace, v ostatních druzích dovedností nebylo nasromazděno tolik materiálu, aby dovoľoval širší teoretické zobecnění metodických postupů. V tom je také možno spatřovat jednu z příčin dosud neuspokojivého rozvíjení estetických dovedností ve výchově slovesným uměním“ (Plch, 1984, s. 204).

Učitelé českého jazyka a studující učitelství českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ mohou najít oporu k rozvíjení tvořivých dovedností žáků např. v odborné publikaci Zdeňka Kožmína *Interpretace básní*, příručce Evy Beránkové *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. Další náměty a metodické postupy, které lze úspěšně aplikovat v literární výchově

na 2. stupni ZŠ, poskytujú didaktiky literárnej výchovy pro 1. stupeň ZŠ autorek Ladislavy Lederbuchové, Věry Vařejkové a Jitky Zítkové.

Plch rozumí tvořivou dovedností sestavování dvojic rýmujících se slov (tichá pošta), dotváření započatého příběhu, jeho různých obměn (místa, času, děje aj.), vytváření vlastních pohádek nebo příběhů, dramatizace, scénáře, úloh na dané téma (kompozice) a jiných úkolů ve vyšších ročnících (Plch, 1984, s. 203). Jitka Zítková mezi tvořivé práce s jazykovými prostředky zařazuje například vymýšlení vlastní metafor, přirovnání a jazykových hříček (Zítková, 2004, s. 33).

Vedeme-li žáky k tvorbě vlastního textu na základě osvojených znalostí základů literární teorie, nabízejí se následující postupné kroky rozložené do jednotlivých ročníků 2. stupně ZŠ.

Osvojení literárněvědních pojmů, zvláště z poetiky:

a/ Objasňování obrazných prostředků přímým pojmenováním a výtvarným vyjádřením:

Pracovní list (Hyplová, 2007, s. 1-5): **Unavený park**

Milena Lukešová

Trávník
je za léto
vyšlapaný
a má pleš.

– No tak běž,
vzdychl kaštanový strom.
– V tom větru
tě stejně neudržím.

Kuba s Markétkou
si ho dole chytli:
hnědý kaštánek
v zeleném spacím pytlí.

Úkol č. 1

Napište, co je pleš? *holé místo na hlavě*

Nakreslete obrázek.



Úkol č. 2

Básniřce vyšlapaná místa na trávníku připomněla *pleš*Může mít trávník pleš? V básni *ano*Nakreslete obrázek trávníku, který má *pleš*

Čím jsou si pojmenování – vyšlapaná místa a pleš – podobná?

Jsou si podobná: a/ barvou

b/ tvarem

c/ ☒ vzhledem

d/ množstvím

Básnířka **na základě podobnosti** nahrazuje jedno pojmenování druhým. Takovému přenesenému pojmenování na základě podobnosti říkáme **metafora**.

Úkol č. 3

Co tvoří obal kaštanu? *slupka*

Nakreslete obrázek.



V čem je v básni ukryt hnědý kaštanek? Opište z textu: *v zeleném spavím*

Co takhle básnička pojmenovává? *slupku babilamu*

Rozhodněte, čím jsou si tato dvě pojmenování podobná: a/ barvou

b/ tvarem

c/ množstvím

d/ vzhledem

Básnička **na základě podobnosti** nahrazuje jedno pojmenování druhým. Takovému přenesenému pojmenování na základě podobnosti říkáme... *metaforu*

b/ Práce s úryvkem básnického textu – vyhledávání a objasňování obrazných pojmenování a tvorba vlastních tropů, zde metonymie:

Taková banda

hraje v hospodě.

Plešatý buben,

zrzavá harmonika.

(Holub in Adlt, 1997, s. 50)

Vyhledávání a vysvětlení metonymie – plešatý buben/ zrzavá harmonika.

Žáci tvoří vlastní metonymii:

*červená čepice dala zelenou// vousatá brada uvedla kola do pohybu// umou-
něná tvář zvedá v kotli tlak//přikládá do kotle// copaté kleště cvakají.*

c/ Napodobení vzorových autorů:

Jednou z možností rozvíjení tvořivých dovedností je inspirace básnickým textem, ke které lze přistoupit po proniknutí do poetiky předloženého textu, jeho obrazných prostředků, po pochopení významu díla, jeho interpretaci, která vyústí v napodobení díla autorů, věnujících se básnické tvorbě pro děti a mládež. Žáci musejí s textem aktivně komunikovat. Radomil Novák uvádí: „Cílem takového poznávání není dokázat logickou přesnost pojmového metajazyka literárního textu, ale je vedeno snahou dílo pochopit. Z hlediska receptora (v našem případě studenta a posléze jeho žáka) je pro něj možnostní směřování impulsem k myšlenkovému pohybu – aktivitě. Je zřejmé, že poznání je nejintenzivnější v silovém poli polemických, souhlasných i kontroverzních názorů. Rušíme zde většinou jednosměrný vztah žák → text a nahrazujeme jej víceúrovňovou komunikací v prostoru autor – dílo – čtenář. Interpret by měl najít soulad mezi všemi účastníky“ (Novák, 2004, s. 46).

Při vlastním rozboru a interpretaci básně jsme se s žáky zaměřili na recepci básnického textu a objasňování básnických jazykových prostředků.

Žákům byly pokládány otázky: Jak, čím a proč text na žáky zapůsobil? Kterými prostředky básník vyjádřil svou představu? Jak by tuto myšlenku, představu vyjádřili žáci?

Např. při recepci Halasovy básně *Co všechno musí dělat jaro* žáci uváděli představu zosobněného Jara. Vyhledávali obrazné jazykové prostředky, objasňovali je přímým pojmenováním, zamýšleli se nad významem básně. K obrazným prostředkům tvořili vlastní: „*Jaro rozsévá žluté penízky// jaro musí rozpustit sněhuláky, vyždímat černé mraky// šneky pošimrat na jejich růžky...*“ V dalším kroku si představovali, jak vypadá zosobněná Zima, co musí, když se chopí své vlády, udělat. Pořídili si slovní zásobu: „*Zima musí roztrhnout sněhovou peřinu, obléci stromy do bílých kožíšků, na rybníce vykouzlit zrcadlo...*“

Úkol pro žáky: Napište báseň, která bude mít minimálně čtyři verše, o stejném počtu slabik. Verše se budou rýmovat a budou mít jeden z druhů rýmu.

Co musí udělat zima?

*Načechrat loukám bílé peřiny,
rozsévát třpytivé střepiny.*

Na okna upalíčkovat krajku,
na stromy pověsit první baňku.

(autorem je žák VI.B ZŠ Npor. Loma v Příboře, šk. rok 2006/2007)

Stejný postup jsme s žáky uplatnili i při inspiraci básně Zdeňka Kriebela *Jak se městu drhnou záda*, který rovněž vyústil v pokus o napodobení poetiky její 1. sloky.

Jak se městu drhnou záda (práce s 1. slokou básně)

Zdeněk Kriebel

Když mrak sud s vodou přikutálí
a tisíc lehkých kropiček
vymývá koutky uliček,
město si deštík šeptem chválí:
„Jak se mé střechy třpytí, svítí;
deštičku, ještě! Děkuji ti.“

Ukázka práce žáků:

Když mrak svou peřinu roztrhne
a tisíc lehkých chmýříček
zavěje koutky uliček,
město si snížek chválí, šeptne:
„Jak se vše třpytí, jak se leskne,
snížku, ještě!“ *slastně vzdechne.*

(autorem je žák VI. ročníku ZŠ Bartošovice, šk. rok 2005/2006)

Mnohé básně lze využít jako motivace i v hodinách jazykové výchovy.

Básně Emanuela Frynty Lev jsem využila jako výchozí text pro opakování a procvičování koncové asimilace znělosti. Žáci snadno odhalili, v čem spočívá vtip básně, uváděli slova, u kterých dochází k výše jmenovanému jevu, a imitovali Fryntův text.

Mrož tlustokož

Zlobil se na tuleně tlustokož,

že do kry vryl jméno mroš.

Poradím ti známé triky,

zavolej si do Afriky.

Tam ti řeknou hroši,

říká se snad mroši?

(brainstorming – autory jsou žáci VI. ročníku ZŠ Bartošovice, šk. rok 2001/2002)

Pro práci s nonsensovým textem byl zvolen následující postup. Abych upoutala pozornost žáků, vzbudila jejich zájem, přečetla jsem jim z několika limericků první dva verše. Jak asi bude báseň pokračovat? Co se asi s postavou dál bude dít? Co se jí mohlo přihodit? Žáci uváděli nápady. Po přečtení celé pětiveršové říkanky, byli vyzváni, aby posoudili, zda se jejich představy shodovaly s přečteným textem. V čem se báseň liší? Splnilo se vaše očekávání? Žáci uváděli: „*Překvapilo mě to.// Nečekal jsem to.// Bláznivé.// Veselé a šílené.// Zdálo se mi to šíleně praštěné.*“ V dalším kroku žáci každý z limericků interpretovali, jednotlivé verše mezi sebou srovnávali a charakterizovali. Na základě řízeného rozhovoru jsme společně vypracovali otázkovou osnovu:

1. Kdo v básni vystupuje?
2. Jakou má osoba vlastnost? Co dělá?
3. a 4. Co nesmyslného se s osobou stalo? Co nesmyslného učinila?
5. Co je zopakováno?

Takto žáci došli k obecnému závěru: Limerick je říkanka o pěti verších, první dvojverší se rýmuje s posledním veršem, třetí a čtvrtý verš bývá kratší a jsou spojeny sdruženým rýmem. Podle osnovy žáci napsali několik limericků. Při vlastní tvorbě vycházeli z 2. verše. Uváděli vlastnost, činnost postavy a přemýšleli, co by se nečekaného mohlo s osobou přihodit – 3. a 4. verš, využívali homonymii, metaforu, frazémy (např. kočka – označení pro pohlednou ženu, dívku a kožešinový pás; husa – hloupá holka – dorota; tlouci špačky – dřímat, spát a doslovné ubití špačů). Teprve potom uváděli místo, kde osoba žije – 1. verš, v 5. verši se pokusili o vygradování toho, co bylo řečeno v prvních dvou verších (Gejgušová, 2002, s. 13).

Ukázka práce žáků:

Třesky plesky II aneb Láry fáry

Jeden stařík z Vratné doliny,
naháněl dámy i mladé holčiny.
Ptaly se: „To smíte?“
Řekl: „Co vy víte!
Doktor řek – dát kočku na ledviny!“

Jeden čtyřicátník z Vilnius,
Dával si k obědu husu.
Když doroty utíkaly,
volal: „Co jste čekaly?
Jsem kanibal z Vilnius.“

Jeden ospalý sadař z obce Dvořáčky
místo hlídání tloukl špačky.
Opeřenci lítali,
třešně zobali.

Utloukl ty špačky muž z obce Dvořáčky.

(Autory limericků jsou žáci VIII. ročníku ZŠ Bartošovice, šk. rok 2007/2008)

Vlastní tvořivá činnost:

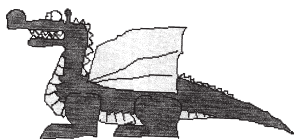
Po těchto krocích jsou žáci připraveni k vlastní tvorbě básnického textu podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie.

K vlastní tvořivé činnosti byli žáci motivováni možností vydání literárního časopisu. Byli inspirováni buď zadáním nadpisu práce, např. Proč se čerti před třezalkou třesou, Proč je peklo peklem atd., nebo si sami zvolili téma své práce. Časopis uspořádali tak, že vždy za stránkou textu následuje vtipné výtvarné vyjádření jednoho z obrazných jazykových prostředků.

Dvojdílný literární časopis získal v 32. ročníku celonárodní soutěže Náš svět vyhlášené nakladatelstvím Albatros 8. místo.

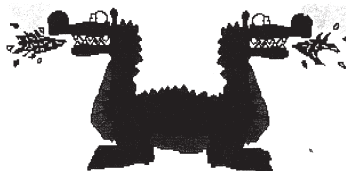
Ukázka titulní strany:

ABY PO NÁS NĚCO ZBYLO



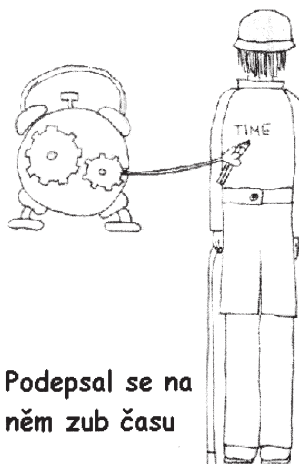
rok:
2004-2005

Aby po nás něco zbylo II.



Ukážka výtvarného zpracování obrazných jazykových prostředků:

Uklid' si toho Jirásků!



Podepsal se na
něm zub času

Ukážka vlastních básnických textů:

Kudlanka

*Kudlanka je jako kudla,
manžela si klidně slupla.*

Zvířecí hra se slovy

*Vrána k vráně sedá,
rovný rovného si hledá.
Strace chybí poud,
proto není strakapoud.*

*Mravenec se všemu diví,
mravenečník se jím živí.
Myška hledá myšlenku,
přemýšlí jen chvilenuku.*

*Medvěd pomlsá rád medu,
nevidí v tom žádnou vědu.
Sup se tváří nasupeně,
létá si při řece Léně.*

*Těžký je anglicky hard?
Pak těžký lev je levhart.
Padá rosa, padá na mák,
trávou brouzdá rosomák.*

Jaká pampa? Jaká liška?
Vždyť to kvete pampeliška!
Červeně není barvou vlčí,
přec vlčímu máku sluší!

Hra se slovy to je psina,
pro psy by to byla dřina.
Není to však jejich vina,
málo pijí psího vína.

(Autory časopisu jsou žáci IX. ročníku ZŠ Bartošovice, šk. rok 2004/2005)

Hlavním přínosem uvedeného postupu je nepochybně rozvoj fantazie, slovní zásoby, uvědomělé a tvořivé osvojování poznatků z teorie literatury, možnost sebevyjádření a vytváření kladného vztahu k poezii, tedy k četbě. Uvedené postupy napomáhají specifickým způsobem i k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků. Slovy Miroslava Cipra: „Četba je účinná tehdy, evokuje-li představy a pojmy získané vlastní aktivitou smyslovou a motorickou a inspiruje-li k nové aktivitě“ (Cipro, 1988, s. 59).

Nabízí se zde i rovnice: tvořivý učitel rovná se tvořivý žák. Je na nás, vysokoškolských učitelích, aby budoucí učitelé českého jazyka získané znalosti z teorie literatury dokázali tvořivým způsobem uplatnit ve své budoucí profesi.

Literatura

- ARTL, J.: Literární výchova pro 6. – 9. ročník základní školy a pro odpovídající ročníky víceletých gymnázií. Praha: FORTUNA, 1997. 50 s.
- CIPRO, M.: Dialektika výchovy. Praha: SPN, 1988. 59 s.
- GEJGUŠOVÁ, I.: Osobnosti a díla světové literatury pro děti a mládež. Ostrava: PdF OU, 2002. 13 s.
- HYPLOVÁ, J.: Objevujeme obrazné pojmenování. In KAFOMET pro I. a II. stupeň ZŠ. Stařeč: INFRA, s.r.o. 2007, 30 aktualizace, ČJ-156.3. s. 1 – 5.
- KRIEBEL, Z.: Jak se zobe chytré zrní. Praha: Albatros, 1989. 19 s.
- LUKEŠOVÁ, M.: Jak je bosé noze v rose. Praha: Albatros, 1981. 55 s.
- NOVÁK, R.: Nové možnosti ve vzdělávání učitelů literatury. In Jazykové a literární vzdělávání žáků, učitelů a vychovatelů – teorie a současná praxe. Ostrava: PdF, 2004. 46 s.
- PLCH, J.: Základy teorie výchovy slovesným uměním. Praha: SPN, 1984. 204 s.
- PLCH, J.: Základy teorie výchovy slovesným uměním. Praha: SPN, 1984. 203 s.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2004.

ZÍTKOVÁ, J.: Kapitoly z didaktiky literární výchovy ve 2. – 5. ročníku ZŠ. Brno: PdF MU, 2004. 33 s.

COMMUNICATION WITH THE LITERARY TEXT AT THE 2ND GRADE OF PRIMARY SCHOOL

Summary

New teaching documents specify requirements that the pupils create their own text according to their abilities and knowledge of the basic literary theory. The author reacts to this in her paper. She mentions several special publications, which engage this problem. She presents experience from her fifteen-years of practise as a teacher of Czech language and literature, forms the guidelines which can bring pupils to activity and their own creative acts, which consist in the reception of the poem, clarifying symbolic language meanings and interpretation of the poems, which consequently follows into imitation of model authors and the creative act of pupils from 2nd grade of primary school. She brings the examples of the pupils' production from literature lessons, applying mentioned guidelines and showing school literature magazine, in which except their own literature production pupils creatively show symbolic language meanings. At the end she brings the equation - creative teacher means creative pupils - and draws the attention to the need of education of future teachers in this direction.

Keywords

development of aesthetic skill, clarifying literature conception, imitation of model authors, pupils' work

SPOMIENKOVÝ PRÍBEH NA HODINÁCH LITERÁRNEJ VÝCHOVY

MARTINA KOHÚTOVÁ

Anotácia

Náš príspevok vznikol ako reflexia na projekt vydavateľstva Ikar v roku 2002, kde v novej edícii klasickej detskej literatúry pre deti a mládež boli vydané tieto tituly: román Martina Rázusa *Maroško* (1932), próza Ľuda Ondrejova *Zbojnícka mladosť* (1937) a Zelinovej dielo *Jakubko* (1959). V prózach, ktorým sme venovali pozornosť, sme sledovali viacero štruktúrnych prvkov: referenčnosť hrdinu, humor, dobrodružnosť, motívy hry, slobody, zbojníctva a iné. Pri tejto analýze sme experimentom zisťovali obľúbenosť vybraných diel na hodinách literatúry v 4. ročníkoch základnej školy. Zistili sme, že deti (čitatelia) ťažšie vnímajú medziľudské vzťahy, priateľstvá a hrdinstvá jednoduchých ľudí a detí. Možno je to dôsledok nedostatku skúseností detí alebo nízkej úrovne empatie.

Kľúčové slová

kniha, literárny text, porozumenie textu, práca s literárnym textom, čitateľské preferencie, vyhodnotenie

Existuje množstvo ciest, pomocou ktorých sa môžu vstepovať do detského srdca morálne a spoločenské hodnoty. Jednou z nich sa stáva aj kniha, médium určené pre detského ale aj dospelého čitateľa. Kniha ako maják na zložitej a neprehľadnej ceste životom v škole, v rodine, v kamarátskom a rodinnom prostredí dieťaťa mu pomáha odhaliť nové poznanie a skúsenosť.

Kniha – prvok odmietaný, ale aj prvok zbožňovaný má vo svojom zásobníku neskutočné množstvo spôsobov, metód a ciest určených k riešeniu čitateľových problémov, a nie len to. Aj „rodinné striebro“ detských knižníc, kam patria príbehy z rokov dávno zabudnutých, ktoré možno ešte niekde ožívajú pri rozprávaní starých otcov a starých mám, môžu nadchnúť čitateľa a priviesť ho k premýšľaniu o životných peripetiách.

Literárna kritika v medzivojnových rokoch formulovala závažnú otázku: „*má spisovateľ pre deti svojou tvorbou v absolútnej miere rešpektovať detský sklon k optimizmu, k hravosti a fantazijnosti, alebo má umeleckým spôsobom konkretizovať myšlienku, podľa ktorej svet detí nejestvuje ako*

izolovaná rezervácia, ale ako súčasť spoločensko-sociálneho celku dobovej reality“ (Sliacky, 1990, s. 139). Ale čo ak sa dieťa stretne s iným druhom literatúry? Aj v dnešnej dobe doznieva v detských čitateľoch posolstvo hrdinstva, obety, pokory, chudoby, alebo tieto klenoty nevnímajú. Na túto otázku sme hľadali odpoveď prostredníctvom prvého merania čitateľskej recepcie na základných školách vo štvrtých ročníkoch.

Vo vybraných triedach sme postupne odučili vybrané texty z klasickej literatúry pre deti a mládež (Maroško – Martin Rázus, Zbojnícka mladosť – Ludo Ondrejov, Jakubko – Hana Zelinová), ktoré boli čiastočne upravované a prispôbované rozsahom. V niektorých prípadoch (Maroško, Jakubko) sme texty upravili aj po obsahovej stránke tak, aby boli priradené čitateľskej gramotnosti žiakov.

Vydavateľstvo Ikar v roku 2002 vydalo novú edíciu kníh klasických spomienkových príbehov pre deti a mládež, ktoré možno považovať za „rodinné striebro“, a preto sme považovali za dôležité ohodnotiť aktuálnosť čítania spomínaných diel. Súčasne bolo zaujímavé pozorovať ich hodnotový dopad na dnešného detského čitateľa.

Literárne texty, ktoré boli zostavované pre spomínaný účel, zahŕňajú príbehy zväčša autentické s prežívaním detstva a životných nástrah doby, v ktorej sa diela písali. Aby čitateľ dokázal porozumieť literárnemu textu, musí využívať svoje vlastné skúsenosti, pocity a znalosti literárnych foriem a mať určité predstavy aj o dobe vzniku príbehu.

Literárny text môže prezentovať pohľad autora na aktuálnu spoločenskú situáciu aj očami hlavného hrdinu. Informácie alebo myšlienky môžu byť opísané priamo, alebo pomocou dialógu. Zvyčajne má text okrem explicitne vyjadreného významu aj symbolickú rovinu, ktorej význam treba odhaliť pre pochopenie jeho hlavnej myšlienky. Literárny text, v podobách klasických spomienkových príbehov je špecifický svojím jazykom, ktorý zahŕňa rôzne jazykové prostriedky (metafory, prirovnania a pod.). U čitateľa vytvára bezprostredne umelecký a morálny zážitok. *“Písomný text ako aj každý produkt komunikačnej činnosti vznikol kvôli niečomu (motivačný aspekt) a pre niečo (cieľová stránka, komunikačný zámer)”* (Gavora, 1992, s. 11). Uvedené diela vznikali v období rokov 1932 – 1959, a preto nesú dobové nánosy pretavené do hodnôt, v ktorých sa odzrkadľoval život vtedajšej slovenskej spoločnosti. Môžeme si teda položiť otázku, ktoré posolstvá ostali aj v dnešnom detskom svete viditeľné a zaujímavé.

Pri práci s vybranými a upravenými textami zo slovenskej literatúry sme v diele Ľuda Ondrejova využili didaktický test, ktorý sme spracovali na základe požiadaviek porozumenia textu vychádzajúc z výskumnej štúdie PIRLS, ktorá monitoruje štyri procesy porozumenia:

Porozumenie explicitne vyjadreným informáciám a ich vyhľadávanie,

(čitateľ lokalizuje špecifickú informáciu alebo myšlienku v texte, ktorá je dôležitá pre porozumenie významu textu, informácia je v texte explicitne uvedená),

Vyvodenie priamych záverov, (čitateľ ide za hranicu toho, čo je v texte explicitne uvedené a usudzuje na nejaký význam alebo súvislosť medzi myšlienkami textu),

Interpretácia a integrácia myšlienok a informácií,

(čitateľ prechádza nad úroveň fráz alebo viet textu, aby našiel súvislosti medzi myšlienkami textu, zhrnul informácie alebo zvažil širšie dôsledky obsahu textu)

Skúmanie a kritické hodnotenie obsahu, jazyka a prvkov textu; (čitateľ kriticky hodnotí prečítaný text - jeho obsah, jazyk, textové zložky. Obsah textu môže byť hodnotený z hľadiska jeho celkovej hodnoty, hodnovernosti, alebo jeho významu pre čitateľa. Jazykové charakteristiky a štruktúra textu môžu byť hodnotené z hľadiska ich efektívnosti, úplnosti a pod. Pri hodnotení textu môže čitateľ vychádzať zo svojho chápania sveta a predošlých čitateľských skúseností).

(http://www.statpedu.sk/buxus/generate_page.php?page_id=647)

Nesmieme zabudnúť ani na ciele čítania. Pre 9-10 ročných žiakov sú najbežnejšie tieto dva typy cieľov: čítanie pre literárnu skúsenosť alebo pre zábavu a čítanie za účelom získavania a využitia informácií. My sme sa zamerali na literárny text, a preto sme využívali prvý cieľ.

Na začiatku merania sme predpokladali objavenie nepríjemných prekážok pri čítaní, ktoré sa čoskoro aj potvrdili. Spočiatku sme zápasi s ťažkosťami pri porozumení textu, ktoré vymedzuje aj taxonómia porúch vznikajúcich pri porozumení textu. Jednotlivé parametre taxonómie sa prejavili aj v práci s didaktickým testom určeným na meranie úrovne porozumenia textu čitateľom (Gavora, 1992, s. 21):

- I. Neporozumenie slova:
 - neznáme slovo,
 - známe slovo, ktoré v uvedenom kontexte nedáva zmysel.
- II. Neporozumenie vety:
 - nemožná interpretácia,
 - len vágna, abstraktná interpretácia,
 - viacero možných interpretácií,
 - interpretácia je v rozpore s vedomosťami recipienta.
- III. Neporozumenie, v akom vzťahu je jedna veta k druhej:

- interpretácia jednej vety je v rozpore s druhou,
- nemožno nájsť spätosť medzi vetami,
- viacero možných vzťahov medzi vetami.

IV. Neporozumenie štruktúry textu:

- nemožno nájsť hlavnú myšlienku časti alebo celého textu,
- nepochopenie, prečo sa v texte vyskytujú isté časti,
- nepochopenie konania istých postáv (v literárnom texte) (Gavora, 1992, s. 21).

Ako vidíme, taxonómia porúch reflektuje poruchy podľa jednotlivých zložiek textu – slov, viet, väčších textových celkov (Gavora, 1992, s. 97).

Pri práci s textami sme spozorovali neporozumenie niektorým neznámym slovám (hlavnica, pitvor), neporozumenie niektorých abstraktných viet, neporozumeniu, v akom vzťahu je jedna veta k druhej („*Mrklo, priadlo čierne nite po izbe. V hlavnici hučala voda, besná, spenená. Niesla drevo a smeti, udierala do jelšového koreňa. Jagala sa kávovou farbou, spievala o sihotiach: „Sihote, sihote, zelená sihote....“ Jerguš, zachytený na jelšovom koreni, nakláňal sa hlboko. Dočahoval zelenú zásterku v hlbkej vode.*“), neporozumenie štruktúry textu pri vymedzení a pochopení konania istých postáv v literárnom diele („*Mama dívala sa pozorne na Jerguša, počúvala, mlčala. Po chvíli povedala:*

- Mal si sa osušiť u Halajov. Budeš odfrhať. Choď si ľahnúť do postele.“)

Množstvo literatúry ponúka rôznorodé možnosti práce s literárnym textom. To, či je práca s detským čitateľom efektívna, sa zistí podľa hĺbky zapamätania si diela recipientom, podľa jeho rozmyšľania o diele a analyzovania diela vo vzťahu k dnešnej situácii. Pri práci s ukážkou zo spoločenskej prózy pre deti a mládež Zbojnícka mladosť sme dbali na metódy čítania, písania, počúvania, rozhovoru a analýzy o prečítanom texte (Obert, 2002, s. 56). Na základe uvedených vonkajších metód literárnej výchovy a vzdelávania sme upriamovali pozornosť na ujasňovanie vzťahov medzi jednotlivými postavami a následne sa žiaci zamýšľali nad ich konaním. Pripravený text literárneho diela sme použili na hodine čítania vo štvrtom ročníku na základnej škole v Prešove. Žiaci mali k dispozícii upravený text:

Čo povedala mama

Jerguš, aby predišiel nedorozumeniam, hneď odo dverí začal rozprávať: - Chlapec sa topil. Volá sa Vilko Halaj. Skočil som za ním a vytiahol som ho!

Mama s podivením pozrela na mokré Jergušove šlapaje.

- Veď si celý mokrý! – povedala rozčúlená. – Už sa aj vyzliekaj!

Jerguš postavil sa k sporáku, začal zhadzovať mokré šaty, vyzúvať topánky. Zima ho potriasala. Rudko díval sa na neho s otvorenými ústami, Anna sa potajomky usmievala, mokrý Jerguš jej bol veľmi smiešny. Mama priniesla suché staré šaty, Jerguš sa preobliekol a rozprával:

- Spadol do kanála. Skočil som za ním a pod koreňom som ho zdrazil. Voda bola hlboká, len ma tak brala. A studená, juj! – Jerguš sa zatriasol.

Anna tíško pošepla:

- Mama, klobúk vám skántril!

A Jerguš na to:

- Ťažký bol ani brav. Tučný, s takýmto bruchom! Chcel som vyliat z neho vodu, staval som ho na hlavu, nič z neho nevyšlo...

Anna pošepla: - Nový klobúk- iste ho utopil...

- Celkom nič nedýchal! – pokračoval Jerguš veľmi hlasno.

- Vzal som ho na ruky, ťarcha ani cent. A tu mi odrazu začne škriekať. „tu si ho máte,“ povedal som jeho mame. Dali ho spať na pec. Očervenel ani karmažín!

Mama dívala sa pozorne na Jerguša, počúvala, mlčala. Po chvíli povedala:

- Mal si sa osušiť u Halajov. Budeš odrhať. Chod' si ľahnúť do postele.

Jerguš poslúchol. Prebehol zadnou izbou a pitvorom do prednej, zaboril sa do perín. Mrkalo, priadlo čierne nite po izbe. V hlavnici hučala voda, besná, spenená. Niesla drevo a smeti, udierala do jelšového koreňa. Jagala sa kávovou farbou, spievala o sihotiach: „Sihote, sihote, zelené sihote...” Jerguš, zachytený na jelšovom koreni, nakláňal sa hlboko. Dočahoval zelenú zásterku v hlbokkej vode. Usínal.

Mama zamyslená sedela v kuchyni, rozprávala deťom pomaly, rozvážne:

- Jerguš je smelý chlapec. Nebojí sa ničoho. Ale, bože, ako slepý letí do nešťastia. Ľahko sa mohol aj on utopiť.

Rozosmiala sa a povedala:

- A teraz sa bude parádiť v starom klobúku!

Priložila na oheň a postavila vodu na lipový čaj pre Jerguša.

(Ondrejov, 1982, s. 37 – 38)

V úvode hodiny sme navodili rozhovor o spisovateľovi Ľudovi Ondrejovi, ktorým sme sledovali motiváciu a záujem k čítaniu ukážky jeho diela. „*Syn môj milý*“. Po prečítaní tejto ukážky sme viedli rozhovor o udalosti, ktorá sa v príbehu udiala (Jerguš zachránil topiaceho sa chlapca Vilka Halaja). Ďalšou ukážkou „*Čo povedala mama*“ sme sledovali úroveň porozumenia žiakov prečítaného textu, ktorú odhalili pri vypracovaní pracovného listu. V druhej ukážke „*Čo povedala mama*“ bolo potrebné po rozhovore o texte vysvetliť žiakom nejasné termíny (odfíhať, karmažín, sihote, brav, cent, pitvor a iné). Nasledovalo ďalšie prečítanie textu zameraným si na upevnenie techniky čítania a súčasne prehĺbenie pochopenia obsahu. V závere nasledoval rozhovor o dojmach, ktorý v žiakoch ukážka vyvolala a vypracovanie pracovného listu, ktorý pozostával z týchto otázok:

1. Napiš mená postáv, ktoré vystupovali v príbehu.
2. Napiš vlastnosti, ktoré má podľa teba Jerguš.
3. Čo si myslíš, mala Jerguša jeho mamka rada? Napiš svoj názor aj dôvod prečo si to myslíš. Napiš vety, ktoré potvrdzujú tvoj názor.
4. Čo si myslíš, aký mala vzťah s Jergušom jeho sestra Anna?
5. Napiš vety, ktoré hovoria o vzťahu Anny s Jergušom.
6. Porozmýšľaj a napíš svoj názor. Prečo spisovateľ napísal tieto vety?

„Mrklo, priadlo čierne nite po izbe. V hlavnici hučala voda, besná, spenená. Niesla drevo a smeti, udierala do jelšového koreňa. Jagala sa kávovou farbou, spievala o sihotiach:„ Sihote, sihote, zelená sihote....“ Jerguš, zachytený na jelšovom koreni, nakláňal sa hlboko. Dočahoval zelenú zásterku v hlboké vode“.

Pre lepšie zmapovanie práce s literárnym textom na hodinách čítania vo štvrtých ročníkoch základnej školy sme zostavili anketu, ktorej úlohou bolo zistiť hodnotiace postoje k jednotlivým prečítaným ukážkam: Maroško, Jakubko, Zbojnícka mladosť. V ankete sme položili 6 otázok. Prvá smerovala k aktuálnemu zisteniu rozsahu a frekvencie populárnych literárnych diel a žánrov našich čitateľov. „Predstav si však, že sa balíš na dovolenku na krásny opustený ostrov. Zoberieš si so sebou najnutnejšie veci na oblečenie a s jedlom si starosti robiť nemusíš. Nájdeš ho všade. Na skrátenie voľných chvíľ si môžeš zobrať 5 kníh. O čom by tie knihy boli?“ Ďalšie tri otázky sledovali úroveň zapamätania si obsahu z prečítaného textu. „Počas niekoľkých hodín čítania si pracoval s textami od týchto spisovateľov: Martin Rázus – Maroško, Ľudo Ondrejov – Zbojnícka mladosť, Hana Zelinová – Jakubko. Skús si spomenúť na jednotlivé príbehy a napíš o nich pár viet.“ a predposledné dve boli ťažiskom zistenia čitateľského záujmu,

či nezáujmu jednotlivých diel (Maroško, Zbojnícka mladost', Jakubko). „Ktorý z príbehov sa ti páčil najmenej? Vysvetli prečo?“

„Ktorý z príbehov sa ti páčil najviac? Napíš prečo?“

Zistili sme, že zo 48 žiakov, ktorí vyplnili anketu a tvoria 100 % zúčastnených prieskumu, si 37 % žiakov nespomína na prečítané texty. V posledných dvoch úlohách mali žiaci napísať názov diela, ktoré sa im páčilo najviac a najmenej. Výsledok hodnotenia posledných dvoch úloh je vyjadrených pomocou tabuľky č. 1.

Tabuľka č.1: Hodnotenia literárnych ukážok žiakmi 4. ročníka

	Maroško	Zbojnícka mladost'	Jakubko	Spolu
Nepáčil sa príbeh	(10) 20 %	(17) 35 %	(4) 8 %	
Páčil sa príbeh	(9) 19 %	(9) 19 %	(12) 25 %	
Nepamätali si				(18) 37 %

Záver

Zistené fakty nám ukázali, že veľmi málo žiakov dospelo k pochopeniu literárneho textu do takej miery, aby si klasický spomienkový príbeh prečítalo na základe ukážky aj samostatne.

Na položené otázky: Čo všetko by knihy rozprávajúce ľudské príbehy z minulého storočia mohli ešte odovzdať dnešným deťom? Aké hodnoty vôbec môžu priniesť do súčasnej literatúry?, sme postrehli dôležitosť ujasnenia si funkcie. Pozastavme sa napokon nad dielom Ľuda Ondrejova Zbojnícka mladost'. Tak ako v románe Maroško, aj tu spisovateľ pretavil ponímanie detstva do okúzľujúceho príbehu vnímajúceho citlivosť na krivdu, klamstvo a pretváрку. Spisovateľ spätý s čistou prírodou vložil postavu Jerguša do nespočetných obrazov a podôb vrchovského prostredia. Detský svet sa tu stretáva so sociálnou realitou a smeruje k emocionálnemu prilnutiu k rodnému vrchárskemu prostrediu. Veľa spoločných prvkov má Zbojnícka mladost' s dielom Maroško. Maroško i Jerguš Lapin sa stretávajú s realitou podmienenou spoločenským systémom, pomocou ktorej prichádzajú k uvedomovaniu si svojej hodnoty (Sliacky, 1990, s. 141). Obidvaja hrdinovia si získavajú kamarátov, ale aj nepriateľov svojou odvahou, činmi a postojmi v živote aj v detských hrách. Na rozdiel od štruktúry knihy Maroško Ľudo Ondrejov rozčlenil svoje dielo na menšie kapitoly v podobe krátkych a nenadväzujúcich epizód. Ak Martin Rázus kontinuálne opisoval príhody svojho hrdinu, Ľudo Ondrejov podáva každú príhodu zvlášť, s podrobným opisom prírody a prostredia, v ktorom sa dej odohráva. Početné opisy však môžu spontánnu detskú recepciu priltmovať.

V prózach, ktorým sme venovali pozornosť pri spracovaní do úryvkov, sme sledovali základné recepčné opory a recepčné bariéry. „*Pod pojmom recepčná opora budeme rozumieť evidentné alebo latentné štruktúrne prvky textu (látkové a tematické, sujetovo kompozičné, jazykovo štylistické, ale aj paratextové), ktoré uľahčujú komunikáciu čitateľa s textom, t.j. prijatie a pochopenie jeho sémantiky. Sú to prvky, ktoré vyvolávajú spontánny záujem detského čitateľa o text a pri didaktickej interpretácii sa možno o ne opierať. Pojem recepčná bariéra označuje príznaky textu, ktoré predstavujú prekážky v jeho spontánnom prijatí (t.j. porozumení a výklade)*“ (Stanislavová, 2007). V sledovaných textoch predstavovalo opory viacero štruktúrnych prvkov: referenčnosť hrdinu, humor, dobrodružnosť, motívy hry, slobody, zbojníctva a iné. Na základe interpretačných náčrtov sme predpokladali, že pre staršieho čitateľa (9 – 10 rokov) dychtiaceho po dobrodružnosti môže byť zaujímavá kniha Maroško a Zbojnícka mladosť. K bariéram v týchto textoch patrí deskriptívny štýl (Maroško) a množstvo prírodných lyrických opisov (Zbojnícka mladosť), ktoré pri sledovaní dejovej línie pôsobili na deti rušivo a vyvolali pokles záujmu o dielo. Neutrálnym dielom a možno aj náhradným zástupcom predchádzajúcich dvoch titulov sa stala poviedka Jakubko. (Pozri tab.1). Rozprávačský postup nenarúša vývoj dejovej štruktúry, napomáha dobrodružnosti a pracuje aj s prvkami „detektívnosti“. V novej reedícii bol text poviedky upravený, zbavený ideologického nánosu totalitnej doby, v ktorej vznikol (pionieri a pionierska organizácia by súčasným deťom už nič nehovorili).

Na základe hore uvedenej tabuľky vidíme, že spomedzi sledovaných diel deti prejavili najvyšší záujem pri próze Maroško, pravdepodobne na základe obsahovej jednoduchosti a nezaťaženosti sociálnymi problémami, ktoré sa vyhrotenejšie objavujú v dielach Zbojnícka mladosť a Jakubko. Zároveň je zaujímavé, že hoci sme na základe dobrodružnosti predpokladali vysokú úspešnosť úryvku z diela Zbojnícka mladosť, nestalo sa tak. Práve v kategórii diel, ktoré sa žiakom nepáčili, sa tento úryvok vyskytuje až s 35 % úspešnosťou (17 krát). Predpokladáme, že hlavný dôvod neschopnosti zaujať žiakov štvrtých ročníkov vyplýva z dobovej patiny, ktorá sa odzrkadlila hlavne na spôsobe rozprávania. Nielen komunikačný štýl, ale aj vzťah medzi Jergušom a jeho matkou, Jergušom a jeho sestrou nebol dostatočne jasný pri uvažovaní o samotnej rodine. Kľúčovejšie otázky 3, 4, 5 žiaci nepochopili správne na základe vlastného úsudku a skúseností. Zaujímavé boli samotné postrehy žiakov a ich výrok, ktoré sme zachytili v pracovnom liste. Najčastejšie sa pri otázke: „Čo si myslíš, mala Jerguša jeho mamka rada? Napíš svoj názor aj dôvod prečo si to myslíš.“, objavovali tieto odpovede: „Aj keď naňho kričala, mala ho rada, lebo nechcela aby prechladol.“ (4.A), „Nemala ho veľmi rada, lebo ju

viac zaujímal klobúk ako Jerguš.“ (4.A), „Nie, lebo mu nedala lipový čaj. Veď si celý mokrý! Povedala rozčúlená. Už aj sa vyzliekaj! Mal si s osušiť u Halajov. Budeš oddrhať. Choď si ľahnúť do postele.“ (4. A), „Mamka ho má rada, ona sa len o neho bála aby sa neutopil, alebo neprechladol“ (4. A), „Áno! Určite ho mala rada preto, lebo zachránil Vilka, ale aj preto, že je jeho matka.“ (4.B), „Nemala ho rada, lebo ho vykričala, že je mokrý a že sa neosuší u Halajov.“(4. C).

Pomocou nasledujúcej otázky: „Čo si myslíš, aký mala vzťah s Jergušom jeho sestra Anna?“ sme sa pýtali na súrodenecký vzťah medzi starším bratom a mladšou sestrou. Žiaci odpovedali niekedy veľmi stručne, ale vo väčšine prípadov aj správne. Overenie ich odpovede nasledovalo v nasledujúcej otázke, kde sme odhalili porozumenie nielen samotného textu, ale aj súrodeneckého vzťahu. „Vzťah medzi Jergušom a jeho sestrou bol zlý. Anna tíško pošepla: mama klobúk vám skántril“ (4.C), „Smiala sa z neho. Nemala ho v láske.“ (4. C), „Zlý. Anna sa potajomky usmievala. Mokrý Jerguš jej bol veľmi smiešny.“(4. C).

Predpoklad nedostatku recepcných opôr (zrozumiteľnosť textu, dobrodružnosť, detektívnosť, priamočiarosť a jednoduchosť vzťahov medzi postavami, vyhranená forma zla a forma dobra), ktoré dnešní žiaci a čitatelia mladšieho školského veku v literatúre očakávajú, sa potvrdil. V detskej literatúre je však nevyhnutné pracovať s umeleckým zážitkom a s didaktickými a literárnymi hodnotami, pretože tento čas je nesmierne dôležitý nielen na zdokonaľovanie techniky čítania, ale aj na utváranie literárneho čitateľského vkusu a vzťahu k čítaniu. Posolstvo každej knihy pre deti, každej rozprávky, príbehu je symbolom nielen zábavy, ale v skrytom alebo viditeľnom znaku aj výchovy detského čitateľa. Situácia je však opačná. Uberá sa zo spomínaných aspektov a vzniká náhrada literárnych diel vo forme dejových videohier, alebo plytkých „ružových“ rozprávok a príbehov slúžiacich len na zábavu bez hlbšieho a podstatného koreňa – hodnoty.

Literatúra

BALÁŽ, O.: Recepčia textu a literatúry v príprave čitateľov a používateľov informácií. Bratislava: Univerzita Komenského 1986.

GAVORA, P.: Žiak a text. Bratislava: SPN 1992.

HLEBOVÁ, B.: Ludo Ondrejov (antológia z tvorby pre deti a mládež) 2008. Prešov: Prešovská univerzita 2008, ISBN 978-80-8068-716-8

OBERT, V.: Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa. Nitra: Aspekt 2002, ISBN 80-88894-07-7, s. 56.

ONDREJOV, L.: Zbojnícka mladosť. Bratislava: Mladé letá 1982, s. 80.

- OBRANCOVÁ, E. a kol.: Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ. PIRLS 2001. str. 11 – 12, <http://www.statpedu.sk>
- SLIACKY, O.: Dejiny slovenskej literatúry pre deti a mládež do roku 1945. Bratislava: Mladé letá 1990, s. 139.
- STANISLAVOVÁ, Z.: Recepčia a interpretácia básnického textu ako problém recepčných opôr a bariér. Štúdiá napísaná v rukopise, s. 6, 2007.

MEMOIRISTIC STORY ON THE LITERATURE LESSONS

Summary

Our article reflects the Ikar publishing house project in 2002, where, in the new edition of classic children literature for children and youth, were re-published following titles: novel *Maroško* (1932) by Martin Rázus, prose *Zbojnícka mladost'* (1937) by Ľudo Ondrejov and prose *Jakubko* (1959) by Hana Zelinová.

In these proses we observe and analyse some structure elements, such as: reference features of the hero, humour, adventurousness, play, freedom and bush-ranger motives etc.

Our analysis also comes out from the experiment, where we surveyed new reality and facts about popularity or unpopularity of selected literary works in the 4th grade of elementary schools. We have found out that children (readers) have difficulties when percieving human relationships, friendships or heroic atcs of ordinary people and children. We assume that this situation emerges as the consequence of the child's deficient experiences or their low level of emphaty.

Keywords

memoiristic story, reference features of the hero, humour, adventurousness, children's reception, popularity/unpopularity of the stories, survey

4. INOVÁCIE V JAZYKOVEJ A KOMUNIKAČNEJ EDUKÁCII

INNOVATIONS IN LANGUAGE AND COMMUNICATIVE EDUCATION

DYNAMIKA V OBSAHU A FORMÁCH VYUČOVÁNÍ MATEŘSKÉMU JAZYKU NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH

MARIE ČECHOVÁ

Anotace

Cílem příspěvku je popsat změny obsahu a forem vyučování mateřskému jazyku na středních školách se zřetelem k předpokládaným společenským potřebám absolventů – cíl pragmatický; změny obsahu ovlivněné rozvojem vědy – včetně změn terminologických – cíl kognitivní a změny obsahu a metod i postupů výuky s cílem jejího ožívání a její přitažlivosti pro žáky, jejich aktivizace a zvyšování kreativity. Za základ ve vyučování jazyku mateřskému (ale i cizímu) považujeme princip komunikační, neboť hlavním cílem výuky je přispívat ke zdokonalení schopností mládeže kultivovaně komunikovat. Nezbytnou podmínkou k dosažení tohoto cíle je však ovládnutí jazykového systému v jeho současném fungování. Ve vyučování posilujeme v souladu s aspektem komunikačním aspekt činnosti: praktické jazykové a řečové schopnosti, kompetence a performance.

Klíčová slova

komunikační principy, činnostní aspekt, učebnice, metodické příručky, školský vzdělávací program, nestandardní úlohy a cvičení

Vyjděme z premisy, že střední škola, a tedy hlavně její profesori, nesou podstatnou tíhu odpovědnosti za úroveň jazykového vzdělání a řeči celé populace, protože střední školou končí institucionální školní vzdělání naprosté většiny budoucí inteligence. Musíme si přiznat, že i absolventi vysokých škol (inženýři, lékaři, manažéři, vědci, ...) vycházejí ve své komunikaci a v postojích k jazyku právě z toho, s čím opustili střední školu, málokdo z nich rozvíjí své jazykové vzdělání tímto směrem, pokud ho k tomu přímo nenutí vlastní profese.

Dosavadní praxi některých škol, kdy učitelé neprávem a v rozporu s normativními požadavky přehlíží jazykovou a slohovou složku vyučování mateřskému jazyku nebo pouze rutinně procvičují učivo základ-

ní školy, je třeba překonávat, aby i jejich absolventi dosáhli žádoucí komunikační a vzdělanostní úrovně.

Za základ ve vyučování jazyku mateřskému (ale i cizímu) považujeme **princip komunikační**, neboť hlavním cílem výuky je přispívat ke zdokonalení schopností mládeže kultivovaně komunikovat. Nezbytnou podmínkou k dosažení tohoto cíle je však **ovládnutí jazykového systému** v jeho současném fungování. Ve vyučování posilujeme v souladu s aspektem komunikačním **aspekt činností**: praktické jazykové a řečové schopnosti, kompetence a performance.

Činnostmi chápeme jak produkování textů, tak jejich porozumění, kritické posuzování a záměrnou korekci, prováděnou s vědomím diferencovaných nároků různých komunikačních situací a komunikačních sfér. Vedle lidí, kteří mají s pochopením číst a tvořit texty odborné (návody, technické aj. zprávy, pořizovat resumé, anotace, referáty ...), texty legislativní, administrativní, vychováváme rovněž budoucí řečníky, vědce i spisovatele.

Protože hlavním cílem středoškolského studia češtiny je aktivní, praktické ovládnutí kultivované komunikace prostředky přiměřenými funkcí a situací projevu, zahrnující i vertikální rozlišení výraziva a jeho diferencované užívání (co do jeho spisovnosti, stylovosti, expresivnosti, frekvence a dobové příchuti), jsou upřednostněny činnosti komunikační a je akcentován komunikační přístup k probíranému učivu a k užívaným jazykovým jevům.

Hlavním smyslem žákovy práce je dosáhnout **komunikačního cíle** v určité **komunikační situaci**; např. popsat předmět tak, aby ho recipient bez problému identifikoval, vyložit podstatu fungování nějakého přístroje tak, aby adresát s přístrojem uměl zacházet... Sledujeme tedy pragmatické hledisko komunikace s respektováním ilokučního a perlokučního cíle. Avšak ani jazykové učivo není odstaveno na vedlejší kolej, neboť pochopení a ovládnutí jazykových jevů v systému je předpokladem jejich adekvátního vědomého užití v řečové/komunikační praxi ve všech komunikačních sférách – od prostěsdělovací přes administrativní, publicistickou k odborné, řečnické až – u jednotlivců – po uměleckou.

Ve škole nelze trvale přehlížet nejnovější vývoj lingvistiky včetně stylistiky, jež reaguje na potřeby komunikační praxe. Neměla-li střední škola zaostávat za tímto vývojem několik desetiletí, musí na tuto skutečnost reagovat. Časopis Český jazyk a literatura opakovaně píše o situacích, kdy i přijímací zkoušky na střední školy obsahují zastaralé úkoly a jejich řešení, poplatné starší lingvistice, úkoly nesvědčící o uspokojivé vzdělanostní úrovni některých učitelů. Bohužel této situaci nahrává i neexistu-

jící povinné postgraduální vzdělávání učitelů, a dokonce i některé učebnice. Nalézáme v nich překonané lingvistické názory, pojmy a termíny. Uvedme jen namátkou několik z nich: zavádějící termín *holá věta* místo *základní skladební dvojice* či *základová větná struktura*; *slovní základ* dokonce místo tří rozlišených termínů-pojmů: *kořen*, *kmen* a *slovtvorný základ*; *hovorová čeština* – označení (neexistujícího systémového) jazykového útvaru – místo *hovorová vrstva jazykových prostředků*; *hovorový styl* místo *styl prostěsdělovací* ...

V posledních letech pracovní tým soustředěný kolem Jazykovědného sdružení ČR a Pedagogické fakulty UK termíny shromáždil, analyzoval, vyhodnotil a připravil jejich rejstříky – jsou k dispozici na www stránkách MŠMT. Ministerstvo však pouze doporučilo autorským kolektivům a nakladatelstvím rejstřík respektovat, ale rejstřík nemá kodifikační platnost. Bohužel nebyl tak naplněn hlavní smysl celé činnosti: sjednocení pojmosloví ve všech řadách učebnic.

Dosažení vyučovacích cílů formulovaly dříve učební osnovy, v současnosti rámcové vzdělávací programy. Ty však nepředepisují učivo ani jeho rozvržení do jednotlivých ročníků, takže významně vzrostla odpovědnost škol a učitelů; ti na jejich podkladě připravují vlastní školní vzdělávací programy. Přitom si často s jejich tvorbou nevědí rady, protože na obdobné činnosti nebyly připravováni. Proto autorský kolektiv současných středoškolských učebnic¹ na základě svých zkušeností odborných i pedagogických – se zřetelem k ontogenezi žáka, k návaznosti učiva, k vyváženosti podílu řečové (komunikační) a jazykové složky, a to se záměrem vypěstovat u středoškoláků žádoucí jazykové kompetence a řečové performance –, stanovil cíle, vybral a rozčlenil jim odpovídající učivo (s respektováním přijaté terminologie) tak, aby absolventi mohli obstát ve společenské komunikaci běžné i odborné.

Podle jmenované řady učebnic zpracovali M. Čechová, J. Šindelářová, Č. Reinštein, P. Železná, K. Dvořák a K. Rysová návrh školských vzdělávacích programů pro střední školy (jako výsledek grantu FRVŠ v r. 2006)².

Komplex učebnic a metodických příruček sleduje výše uvedené cíle. Zdůrazníme, že nebude výuku „na zelené louce“, nezačíná vždy „ab ovo“, aby se žáci nenudili, ale navazuje na to, co probírali a co měli zvládnout na nižším stupni školy. Umožňuje však těm žákům, kteří z nejrůz-

1 Marie Čechová - Jiří Kraus - Vlastimil Styblík - Ivana Svobodová: Český jazyk pro 1, 2., 3., 4. ročník SŠ. SPN, a. s., 2000 a 2007, 2001, 2002, 2003. Ke každému dílu učebnice byla vydána metodická příručka (2004, 2005, 2006, 2007).

2 Návrhy byly publikovány v časopise ČJL 57, 2006-7, s.157-165, s. 219-228 a ČJL 58, 2007-8, s. 1-10, s. 53-56.

nějsích důvodů látku nezvládli, aby dohonili zameškané pomocí **komplexních opakovacích cvičení**. Proto na konci I. dílu najde učitel i žáci rozsáhlou komplexní opakovací kapitolu, určenou k soustavnému i příležitostnému opakování učiva po celé středoškolské studium, nejen při jeho počátku.

K opakování učiva středoškolského pak slouží **testy**, jež jsou začleňovány jako první kapitoly do 2., 3. a 4. dílu učebnicové řady. Na závěr je do učebnice začleněn **rejstřík** vybraných termínů-pojmů. Znalost těchto termínů a porozumění jim je předpokladem úspěchu u maturity a u přijímacích zkoušek z českého jazyka na vysokých školách. Práce s rejstříkem by se měla stát přirozenou činností v hodinách češtiny, aby si student totiž kdykoli i později dovedl vyhledat potřebnou informaci.

Protože někteří středoškolští učitelé a ani mnozí studenti nemají k dispozici učebnice ZŠ, zpracoval autorský kolektiv³ **Základní mluvnici českého jazyka**, v níž je podstata jazykového a stylistického učiva základní školy souhrnně vyložena. Na ni se také v případě potřeby v nižších ročnících SŠ odkazuje.

Metodické příručky zpracované k jednotlivým dílům učebnic neobsahují obecné teoretické výklady lingvodidaktické; ty najde učitel v knihách takto zaměřených⁴.

Příručky se soustřeďují na prohloubení vhledu učitele do řešených komunikačních a jazykových problémů. Konkrétní učivo se představuje z hlediska záměru, funkce a cíle jeho probírání, doplňují se informace, podává se jejich vysvětlení či zdůvodnění, zařazují se metodické pokyny pro postup ve vyučování; v přední řadě pak **řešení typových i nestandardních úloh**. Učitel by totiž sám neměl stát nad úkoly v neřešitelných rozpacích, ale to se může snadno přihodit, neboť mnohé učivo nebo jeho pojetí je zařazeno do učebnic zcela nově. Rovněž některá cvičení a některé úkoly jsou dosti obtížné a někdy nejsou jednoznačně řešitelné, obdobně jako leckteré komunikační situace v životě.

Zcela nově byly do výuky začleněny některé tematické celky. Poprvé se např. v učebnicích vykládá podstata stavby textu – tematické posloupnosti a některé další prostředky koherence textu.

Zařazeno bylo netradiční téma *Chování a řeč*. To možná překvapí, neboť obsahem překračuje hranice starší lingvistiky svou socio- a psycholingvální a zvláště pragmatickou orientací. Snad vyvstane otázka, zda některé výklady a doporučované činnosti nenáležejí spíše do výuky ji-

3 Vl. Styblík - M. Čechová - P. Hauser - E. Hošnová (vydalo SPN, a.s., 2005).

4 M. Čechová - Vl. Styblík: Čeština a její vyučování. SPN, a. s., Praha 1998. M. Čechová: Komunikační a slohová výchova. ISV, Praha 1998.

ných spoločenskovedných predmetů. Je však treba zdôrazniť, že v rámci spoločenského chováni tvorí reč neodmysliteľnou, ne-li podstatnou složku různých činností. Chceme také zdôrazniť, že práve súčasná lingvistiká se zaměřuje na konotativní rysy řeči. Hlavním důvodom zájmu o řečové chováni, např. o zdvořilost či o humor v komunikaci, o reč mužů a žen... je potřeba orientovat mládež středoškolsky **vzdělanou** na *vědomě kultivované jednání*, zabránit poklesu základní slušnosti ve vztazích mezi lidmi, sílící vulgarizaci řeči, jejího neodstíněného užívání, tj. bez ohledu na komunikační situaci a funkci projevu.

Součástí výuky jsou např. i jazykové **variety**, čeština obecná, nářečí a tzv. poloútvary či sociolekty, tedy profesní mluva, slang a argot. Jde nejen o výklad těchto jevů, ale hlavně o jejich místo v komunikaci. Učitel a s ním i žáci by si měli uvědomit, že to nejsou útvary nebo poloútvary vždy nežádoucí, ale funkčně a situačně omezené.

Se zřetelom k stanoveným záměrům **převládají cvičení nad výklady**. I v rámci výkladů jsou zařazovány úkoly a cvičení navazující na zkušenosti žáků, takže monologický výklad učitele by rozhodně neměl převažovat.

Při seznamování s novým učivom lze s výhodou užívat **metodu** tzv. **vstřícného učení**: Žáci si podle pokynů učitele (s předem stanovenými několika úkoly) sami prostudují téma v učebnici. V hodině se ověří, zda učivo pochopili a odpověděli i na dané otázky. Dále se téma společně prodiskutuje a na závěr se poznatky shrnou. Pak zpravidla následují praktická cvičení – v nich neusilujeme jen o jediný možný správný výsledek, neboť nejdůležitější je žákovo úsilí o účelné a kultivované vyjádření podložené poznáním jazyka a stylových jevů a jejich zdůvodněné užití.

Podstatou **součástí** výuky a zároveň jednou ze základních pracovních metod jsou **cvičení textová a stylizační**, z oblasti odborné, administrativní, soudní, ekonomické, technické apod., obsahující živé problémy, které denně řeší odborníci různých profesí, bohužel mnohdy nevhodně, ba i chybně, a to leckdy i s finanční či právní újmov. Proto pokládáme takováto cvičení za důležitá a užitečná a proto jsou také systematicky do všech lekcí zařazována .

Významnější místo než dosud by měly mít ve výuce **diskuse a debaty, projekty** a různé jiné samostatné činnosti. Přitom těchto typů úkolů by mělo ve vyšších ročnících pochopitelně přibývat, aby studenti měli možnost projevit svou samostatnost a vlastní tvořivost, u projektů pak i smysl pro týmovou spolupráci, schopnost vést spolupracovníky i naopak podřízovat se společnému cíli a vedení.

Které projekty, které diskuse a debaty či jiné činnosti nabízené učebnicemi budou realizovány, rozhodne vyučující, v lepším případě (při vzá-

jemne se respektujících vztazích) to záleží na jeho dohodě se studenty. Vybrané činnosti by měly být voleny tak, aby žáky zaujaly, aby je těšily a aby byly funkční – tedy aby směřovaly k nějakému vymezenému (formulovanému) cíli, neboť střední škola není herna, ale je žádoucí, aby vážného cíle bylo dosahováno nenásilně, na principu dobrovolnosti, a dokonce pokud možno způsobem, který podněcuje zájem žáků a jejich touhu po poznání a seberealizaci, třeba i hravě⁵.

Představené učebnice nabízejí řadu projektů vyzkoušených hlavní autorkou přímo ve vyučovací praxi, a to i u učiva dosud ve středoškolské výuce netradičního, např. v onomastice a ve frazeologii. Všechny projekty jsou založeny na individuálním studiu (doporučené literatury) studentů, na jeho využití při průzkumech vedených formou dotazníků a jejich kvantitativní a kvalitativní analýze, na interviewech s respondenty a na využití získaných informací v závěrečné syntéze.

Velmi oblíbené byly – a snad i mohou být i v jiných podmínkách – komplexní projekty zaměřené regionálně, např. v 90. letech na Gymnáziu pod Vyšehradem byly realizovány projekty Vyšehrad nebo Vltava, pojímající vybrané téma z nejrůznějších stránek: zeměpisné, historické, biologické, geologické, umělecké – včetně vlastní autorské tvorby výtvarné, literární a hudební.

Všechny připravené projekty byly prezentovány na akademiích, pořádaných příslušnou třídou, formou pásma uváděného studentem (zvoleným ostatními), doprovázené schématy, nákresy; někdy pojaté jako provádění turistů po určité lokalitě, jindy formou amatérského filmu připraveného studenty (např. o vybrané osobnosti).

Ve výběrovém semináři Komunikační výchova na jmenovaném gymnáziu byla aplikována **metoda imitační** (napodobení stylu vybrané literární osobnosti a žánru), **metoda tvorby textu** k zadanému fantazijnímu obrázku, textů s užitím určité formy, např. dialogu, reportáže...⁶ Všechny práce byly ve škole zveřejňovány a těšily se zájmu ostatních studentů i učitelů.

Také diskuse a debaty simulující odborné semináře (např. o všímavosti a nevšímavosti mezi lidmi, o místu spisovnosti a nespisovnosti v komunikaci) studenti sami organizovali a vedli. Každý student zastupoval určitou sociální skupinu – jím vybranou – vžíval se do jejích názorů, ty tlumočil, zdůvodňoval a obhajoval. Diskuse – zčásti předem připravené

5 Viz M. Čechová - K. Oliva - P. Nejedlý: Hrátky s češtinou. SPN, a. s., 2007.

6 Některé z projektů jsou uvedeny ve výše jmenované knize M. Čechové Komunikační a slohová výchova (ISV 1998) a v slohové části příručky Mluvnická a slohová cvičení od V. Styblíka a M. Čechové (Fortuna 2007).

– opäť vedl student, dva ďalší pak pripravovali zápis z jednání a návrh závěru.

Cílem příspěvku bylo postihnout některé změny obsahu výuky se zřetelem k předpokládaným společenským potřebám absolventů středních škol a změny obsahu ovlivněné rozvojem vědy – včetně změn terminologických; v souvislosti se změnami obsahu ukázat i změny metod i postupů výuky s cílem jejího oživování a zvyšování její přitažlivosti pro žáky, jejich aktivizace a kreativity.

DYNAMICS IN THE CONTENT AND FORMS OF MOTHER TONGUE INSTRUCTION IN SECONDARY SCHOOLS

Summary

The aim of this contribution was to cover some changes in the content of teaching with respect to the expected social needs of secondary school graduates and also to cover changes of content influenced by scientific development, including terminological changes; further, in connection with content changes, to present changes in teaching methods and processes with the aim of brightening it and enhancing its attractiveness to students, their activity and creativity.

Instruction should be the implementation of a communicative principle; it should expect a command of the language system with an increased importance being given to the working aspect.

Professional backwardness in teaching can be overcome only by using the most important linguistic and stylistic findings. A new collection of secondary school textbooks of the Czech language (Čechová etc., 2000-2007), accompanied by a relevant collection of methodical manuals (2003-2007), is helpful in this endeavour. The textbooks and the Framework educational programme inspired a proposal for a school educational programme for the 1st - 4th year of secondary schools (published in the journal ČJL 2006-2007 and 2007-2008). All the materials mentioned here contain standard and, more particularly, non-standard texts and stylistic tasks, as well as exercises and language emphasis on improving communication practice.

Keywords

communicative principle, working aspect, textbook, methodical manual, framework school educational programmes, non-standard tasks and exercises

„VADY“ A „NEDOSTATKY“ V KOMUNIKACI JAKO ZDROJ POZNÁNÍ JAZYKA A KULTIVACE ŘEČI

LUDMILA ZIMOVÁ

Anotace

Poznatky o dynamice současné češtiny jsou důležitou součástí jazykové a komunikační výchovy na středních školách. Umožňují studentům, aby porozuměli základním vývojovým tendencím, aby dokázali diferencovaně přistupovat k rozmanitým jazykovým inovacím, které se objevují v aktuálních veřejných komunikátech. „Chyby, nedostatky, odchylky a prohrěšky“ jsou pro studenty zdrojem poznávání jazyka a jeho fungování v komunikaci. Ukazují jim, v čem spočívá obsahová, gramatická a jazykově stylová nepřiměřenost komunikátu jako celku nebo jeho částí, jak snadné je bezduše přejímat šablony, bez rozmyslu napodobovat nejrůznější „komunikační vzory“. Poznávání prohrěšků a také jazykových inovací, jejich pochopení, akceptace nebo odmítnutí pomáhá v obecné kultivaci jazyka i řeči. Současná jazyková situace je v tomto ohledu velmi inspirativní.

Klíčová slova

výuka českého jazyka, skladba, skladební chyby a nedostatky, dynamika syntaktického subsystému, jazyková kultura, kultura řeči

Výuka českého jazyka na českých základních a středních školách probíhá dnes podle školních vzdělávacích programů (ŠVP), které vycházejí z Rámcového vzdělávacího programu (RVP), publikovaného na [www stránkách Výzkumného ústavu pedagogického Praha](http://www.vuppraha.cz).¹ RVP v příslušné vzdělávací oblasti, která obvykle zahrnuje více vzdělávacích oborů (předmětů), formuluje příslušné klíčové kompetence (např. k učení, k řešení problémů, komunikační, sociální atd.) a očekávané výstupy: tj. v oboru český jazyk a literatura (vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace) jde především o to, jaké znalosti a dovednosti a tomu odpovídající komunikační kompetence si má absolvent základního nebo středního vzdělávání osvojit nebo prohloubit. Tematické celky z učiva obou složek oboru (tj. na ZŠ z jazykové a literární výchovy, na gymnáziu z jazyka, jazykové a literární komunikace – viz Přílohy I a II) jsou v RVP uvedeny jen velmi stručně.²

Učitelé sice získávají jistou volnost při sestavování ŠVP, ta je však spojena s mnohem větší zodpovědností za jeho přípravu a realizaci, než tomu

1 <http://www.vuppraha.cz>

2 Pro srovnání obou RVP jsme vybrali jen celky „jazykové“, nikoli „slohové“.

kdy dříve bylo, a nutně předpokládá, že učitel češtiny bude plně aprobovaným odborníkem. Učitelé na každé škole se musí za prvé dobře zoriento-
vat v bohatém výběru učebnicových řad pro ZŠ a SŠ³ a zvolit takovou, která bude podle nich optimálně vyhovovat zamýšlenému ŠVP, za druhé mnohem více promýšlet možnosti, které se nabízejí jednak v uspořádání a návaznosti jednotlivých tematických celků v příslušném ročníku a v celém vzdělávání, jednak v rozvíjení jazykového a literárního učiva a jeho propojování s ostatními vzdělávacími oblastmi a obory.

Prioritou v mluvnické a slohové složce oboru český jazyk a literatura na SŠ i nadále zůstává zdokonalování a rozvíjení komunikačních schopností tak, aby se absolventi dokázali kultivovaně vyjadřovat s ohledem na rozmanitost komunikačních situací a svých vyjadřovacích potřeb.

Kultivovaný, tj. ve výuce převážně na hovorové spisovné češtině založený, mluvený projev učitele by měl být nezpochybnitelným atributem komunikační výchovy v celé škole. S lítostí musíme konstatovat, že někteří učitelé nečeštináři (zejména začínající) úlohu mluvního vzoru ve škole podceňují nebo ji přisuzují jen škole základní či ji pro výuku svých předmětů dokonce zpochybňují jako dávno překonaný přežitek. Jiní učitelé sice nutnost kultivovat jazykové vyjadřování žáků ve škole slovně uznávají, ale jejich vlastní řečová praxe prozrazuje, že sami mají co napravovat. Stále je opomíjen fakt, že k rozvíjení a upevňování komunikačních kompetencí by mělo docházet ve všech vzdělávacích oborech během veškerého vyučování a že každý, kdo vyučuje, by měl být jazykově a komunikačně velmi dobře připraven.

Dalším nezbytným předpokladem kvalitní výuky češtiny je, aby učitel dokázal v průběhu celé své kariéry pozorně vnímat a pro potřeby své výuky zaznamenávat: 1. jakých nedostatků a prohřešků proti spisovné normě se mluvčí ve svých projevech nevědomky dopouštějí, 2. čím se jazykové projevy v různých komunikačních sférách vyznačují, a to jak po stránce obsahové, tak jazykové, 3. zdali, jak a v čem se postupem času mění nejen jejich výstavba, ale i jazykové prostředky, tedy mimo jiné, jak se v nich aktuálně projevují různé vývojové tendence (spisovné) češtiny a proměny komunikačních norem.

Současná jazyková situace je z hlediska této nezbytné celoživotní aktivity učitele velmi inspirativní. Inovace se projevují ve všech jazykových rovinách.⁴ S ohledem na cíle jazykové a komunikační výchovy na SŠ by

3 Např. jen pro výuku češtiny na ZŠ, resp. SŠ jich existuje přes deset. Rovněž v dalších společenských vědách (např. v dějepise nebo občanské výchově) mohou učitelé vybírat z několika řad učebnic.

4 O tom svědčí řada publikací věnovaných české jazykové situaci po roce 1989.

bylo trestuhodné, pokud by učitel ignoroval fakt, že současné jazykové projevy (publicistické, politické, administrativní, reklamní i odborné) mu nabízejí nespočet zajímavých a užitečných podnětů, které lze tvořivě využít v prohloubeném poznání češtiny, jazykové kultury a v kultivaci řeči studentů.

Je nesporně velkou výhodou, může-li učitel do své výuky zařadit různé aktuální autentické doklady z veřejné komunikace, které ukazují např.: 1. porušování jazykových a slohových norem vinou nedostatečné znalosti slohové diferenciaci jazyka a možností, které nabízejí výrazové konkurenty⁵, 2. četné vyjadřovací stereotypy, výrazovou chudobu a nadměrný sklon k užívání módních slov a slovních spojení, 3. nedostatky ve stavbě větných celků i textu, 4. proměnlivost jazykového úzu a jazykových norem, 5. variantnost a (slohovou) diferenciaci současné spisovné normy, 6. dynamiku norem komunikačních a stylových.⁶

Takový přístup totiž učiteli umožňuje: 1. ukázat studentům, kde se jakým nedostatkům daří, jaké jsou jejich příčiny a jak jim předcházet, 2. ověřit si, jak dokážou využívat svých znalostí jazyka a zkušeností z práce s jazykovým materiálem při stylizaci svých jazykových projevů adresovaných veřejnosti, 3. dovést je k poznání, že i oni jsou nejen svědky, ale aktivními účastníky jazykového vývoje, 4. vysvětlit jim, jak diferencovaně lze přistupovat k četným jazykovým a textovým inovacím, jakož i ke stylizačním nedostatkům, jež se v posledních dvou desetiletích objevují ve veřejných mluvených a psaných komunikátech, 5. pozorovat, jak jsou v jazykovém projevu ovlivňováni výrazovými prostředky a vyjadřovacími stereotypy současné mediální komunikace, 6. sledovat, jaké postoje zaujímají k jazyku a jeho proměnám, kodifikaci, k úloze jazykové kultury v životě jazykového společenství i individua, 7. vést je k vědomí, že umět se kultivovaně, jasně a srozumitelně vyjadřovat je nejen záležitostí osobní prestiže, ale dnes pro mnohé nové profese (např. mluvčí, telefonní bankéř nebo operátor v tzv. call centru nebo na tzv. „horké lince“ poskytující rady v nouzi) naprosto samozřejmý a nezbytný pracovní požadavek.

5 Viz M. Jelínek (Příruční mluvnice češtiny, 1995 s.731 – 734): Podle Jelínka nabízí jazykový systém uživatel v konkrétním komunikačním aktu množinu výrazových konkurentů k realizaci jeho komunikačního záměru. Tyto konkurenty se mohou lišit sémantickými a stylistickými odstíny a v závislosti na vedlejších komunikačních záměrech může být jejich užití omezeno, příp. zcela vyloučeno.

6 Srov. Hlavsa, Z. (1988, s. 63): „K pohybu nepochybně dochází v návaznosti na změny v soustavě norem komunikačních; v naší době přináší celý komplex změn fakt, že se na spisovném sdělování v stále větší míře uplatňuje komunikace prostřednictvím hromadných sdělovacích prostředků.“

Z hľadiska pedagogickej praxe považujeme proto za potrebné, aby absolvent gymnázia měl mimo jiné ponětí o tom, a) jaký je rozdíl mezi chybou, náležitým a nenáležitým užíváním jazykového prostředku, b) čím se liší veřejné projevy psané a mluvené po stránce jazykové, textové a stylové výstavby, c) jak se nedopustit stylizačního nedostatku, příp. jak ho odstranit, d) jak se projevují základní vývojové tendence současné češtiny.

Poznatky o dynamice současného českého jazyka jsou součástí jazykové a komunikační výchovy na středních školách (viz Příloha II). Názvem našeho příspěvku – „*Vady a „nedostatky“ v komunikaci jako zdroj poznání jazyka a kultivace řeči*“ – jsme chtěli naznačit jeden z možných způsobů, jak začlenit uvedenou problematiku do obsahů jazykové a komunikační výchovy na SŠ. Nejedna jazyková proměna (inovace) se totiž zpočátku jeví jako stylizační недостаток, prohřešek proti dosud platné kodifikaci, jako prostředek stylově příznakový. Některé z nich však mohou být postupem času posuzovány méně přísně a nakonec se z nich může stát prostředek spisovný, ba dokonce i stylově bezpříznakový. Ostatně mnohé inovace si běžní uživatelé jazyka jako odlišnost nebo proměnu vůbec neuvědomují.

Učitel češtiny na rozdíl od nich však musí umět na proměny jazyka a jazykové komunikace reagovat citlivě a poučeně, navíc jako lingvodidaktik. Je-li příjemcem psaného nebo mluveného projevu, neměl by přehlédnout ani přeslechnout užití jazykových prostředků stylově nepřiliš vhodných, nevhodných nebo chybných, a to nejen prostředků lexikálních a morfologických (což je snadnější i vzhledem k tradici kodifikačních slovníků a mluvnic), nýbrž i syntaktických.⁷

Spoléhat se jen na kodifikační příručky (i přes jejich perspektivní hloubku) vždy nelze. Učitelé musí poučení o projevech aktuální dynamiky jazyka a jazykové komunikace ve vztahu ke kodifikaci a stylovým normám hledat jinde: v odborných časopisech (zvláště v *Naší řeči* a v *Čes-*

7 Požadavek na praktický význam takové příručky pro uživatele jazyka byl vznesen již před více než 25 lety. Jak ukazují mluvnice a stylistiky češtiny posledních dvou desetiletí, pojem „syntaktická norma“ se v nich neobjevuje: např. Příruční mluvnice češtiny (1995) se v předmluvě hlásí k tomu, že „(...) podává informaci o té podobě současné češtiny, která se užívá a je pokládána za náležitou ve veřejné komunikaci mluvené i psané, tedy v kultivované formě našeho národního jazyka.“ Pokud jde o skladbu standardní češtiny, konstatuje se, že „Stavba věty je rozrůzněna podle míry přesnosti a explicitnosti vyjádření významových vztahů“, přičemž hlavní rozdíly jsou spatřovány v odlišnosti větné stavby projevů mluvených a projevů psaných.“ (s. 18). Ve školské praxi (i v mnohých příručkách pro studenty) se bohužel poznatky o syntaxi redukuje na deskriptivní aparát a jeho užívání. Na mnohem důležitější krok – jak ukazují naše zkušenosti – v praxi už nezbyvá čas a někdy ani chuť ani síly učitele.

kém jazyce a literatuře), na www stránkách Jazykové poradny Ústavu pro jazyk český Akademie věd ČR, v publikacích jeho pracovníků, které jsou určeny odborné, nebo širší veřejnosti, v různých sbornících a jiných publikacích. I když jde o činnost bezesporu časově náročnou, považujeme ji za účelně vynaloženou a z hlediska pedagogického za nezbytnou.

V našem příspěvku jsme se zcela záměrně soustředili především na jevy roviny syntagmatické a větně konstrukční. K problematice inovací, nedostatků a chyb na rovině lexikálně sémantické, slovo tvorné nebo morfologické přihlížíme s ohledem na skladební funkci a význam takové lexikální jednotky ve stavbě věty nebo souvětí.

Dynamika syntaktické stavby současné češtiny se projevuje zejména: 1. v určitém napětí mezi prostředky mluvené a psané syntaxe, tj. mezi uvolněností skladby v projevech mluvených a propracovaností a sevřeností skladby v projevech psaných, 2. ve změnách funkční nebo slohové diferenciacie prostředků v (spisovné) češtině již existujících, zejména tvaroslovných a syntaktických: jde např. a) o pohyb na ose hovorovost → neutrálnost → knižnost u tvaroslovných variant, b) o genitiv přivlastňovací (vs adjektivum přivlastňovací), c) o šíření instrumentálu původce děje a nominativu jmenovacího, d) o slohové hodnocení některých typů nepravých vět vztahných, e) o ústup zvrtného posesiva *svůj*, f) o slovnědruhové přechody: konjunkcionalizaci, prepozicionalizaci, partikulizaci, g) o ústup některých slovesných nebo jmenných vazeb a vznik vazeb nových, a to buď beze změny lexikálního významu, nebo v souvislosti se vznikem významu nového (tzv. neosémantismu), h) o vytlačování některých předložek jinými, i) o pronikání předložek do původně bezpředložkových vazeb, j) o šíření adverbiálních neologismů ve funkci adverbiale zřetele, způsobu, místa nebo prostředku, k) o slovosled v otázkách přímých a nepřímých a v bohatě rozvitých attributech, l) o modifikace větných konstrukcí (např. osamostatňováním, vyčleňováním nebo elizí).

V následujícím přehledu chceme ukázat na dokladech z českých celostátních a regionálních tištěných a elektronických médií, tedy z veřejných projevů žurnalistů, moderátorů a ostatních produktorů (např. politiků, politologů, ekonomů aj.), jak poznání některých vad a nedostatků, odchylek a nepravidelností ve stavbě větných celků může učiteli pomoci k tomu, aby si studenti prohloubili poznatky o jazyce, jeho vývojové dynamice a zároveň přispěli ke kultivaci své řeči, tj. aby uměli uvážlivěji posuzovat a ve svých veřejných projevech citlivěji užívat různé inovace.

I. Chyby

A. Nenáležitě užití složeného pasivního tvaru verba finita (v mluveném projevu): *Připomínám není nasloucháno. Mám obavy, že když člověk řek-*

ne, že je vlastenec, bude se mu smáno. Tak, jak to bylo vysoutěženo, tak to určitě nebude.

B. Nerespektování gramatického rodu substantiva, resp. životnosti (zpravidla v mluveném projevu):

Shodou okolností přivítá egyptský prezident Mubarak svého českého protějška Václava Klause (patrně jako důsledek atrakce v apozičním vztahu). Mezi hosty byly i významné osobnosti ústeckého sportu, kteří v minulosti úspěšně reprezentovali náš region. Zjistil změny na mozku dětí, kteří sedí u počítačových her denně. Evropská unie ani makedonská vláda nejsou spokojeni. Zkomplikují iniciativu řady států, kteří chtějí izraelsko-palestinské vztahy vyvést ze slepé uličky. Nelze vyloučit, že životné tvary jsou projevem hyperkorektnosti; v souvislosti s živostí reálných účastníků děje se u mluvčího projevuje snaha užít v kongruenci v závislém větěném členu tvarů životných.

C. Nerespektování slovního významu cizího slova:

Důvodem může být neznalost (pak jde o chybu) nebo záměr (např. s cílem manipulovat, eufemisticky zakrýt skutečnost): *K odaromatizování výstupů z lihovaru mají být použity dvě dánské dezodorizační jednotky, jež budou na příslušná zařízení instalované do 5. května. Aromatizovat* znamená opatrovat něco vůni (tj. příjemným pachem), *odaromatizovat* zbavit něco vůně; ve skutečnosti jde však o *dezodorizaci*, tj. zbavení něčeho zápachu (tj. nepříjemného pachu.); chybný tvar ve složeném pasivu (*budou instalované*), viz dále III D. *Různé kovové artefakty odnášeli, takže se hala zřítíla* (ve zdůvodnění, proč se zřítíla hala opuštěné, zdevastované tovární haly).

D. Nerespektování významu českého slova:

Nikoli ojedinělé je nerozlišování substantiv *objev* a *vynález*: *Teflon patří k těm vynálezům, při jejichž objevu stála náhoda*, nebo sloves: např. *směřovat* a *směřovat*: *Naše úsilí směřujeme ke zlepšení průjezdnosti městem* (Kraus, 1999) anebo adjektiv *malý* a *nízký*; *velký* a *vysoký*, *krátký* a *dlouhý* v určitých slovních spojeních. S tím potom souvisí i užívání od nich odvozených sloves: *snížit*, *zvýšit*, *zvětšit*, *zmenšit*, *zkrátit*, *prodloužit*: *malé ceny – velké ceny*; ceny jsou nízké nebo vysoké, nikoli malé nebo velké; ceny klesají, nezmenšují se, anebo se zvyšují, rostou, nikoli však zvětšují; *Doba studia se zvětšuje o polovinu*: doba, lhůta se prodlužuje, zkracuje, nikoli zvětšuje, zmenšuje.

Dnes v různých kontextech nadužívané sloveso *užít si* v jednom ze svých významů „něco příjemně prožít, zažít“ proniká i do kontextů, které jsou s tímto významem přímo v rozporu: *Honem do postýlky a spánek si hezky užijeme*. Sloveso *bavit se* dnes často nahrazuje slovesa *diskutovat*, *jednat*, *hovořit o něčem*, tedy nikoli ve významech kodifikovaných:

nalézat v něčem 1. zábavu, potěšení nebo 2. příjemné rozptýlení, 3. s potěšením si vypravovat, 4. ztrácet čas, zdržovat se.

E. Falešné skladební dvojice jako důsledek chybného slovosledu:

Určitě nejde jen o nesrovnalosti v informacích o rozhodnutí o povolení stavby jeho pracovníka adresovaných obyvatelům domu (šlo o nesrovnalosti v informacích pracovníka úřadu, které se týkaly rozhodnutí o povolení stavby).

II. Narušení větné stavby a syntagmatu:

A. V určitém místě větné stavby je zařazena skladebně nenáležitá část, a tak započatá větná stavba není dobudována v souladu se spisovnou normou, tj. obvyklým, předpokládaným způsobem. Výsledkem je anakolut: *Na každé jízdence je červená nálepka, kterou když návštěvník odlepí a odevzdá po návratu u východu z areálu, obdrží od dopravce malý suvenýr*. K odstranění tohoto anakolutu se nabízí více možností, např.: a) souvětí parataktické respektující nejen chronologii, ale i faktickou, byť ne jazykově vyjádřenou kauzalitu dějů: *Na každé jízdence je červená nálepka, tu návštěvník odlepí, po návratu odevzdá u východu z areálu a poté obdrží od dopravce malý suvenýr*. b) souvětí hypotaktické: tři věty vedlejší, z nichž dvě (3. a 4. podmínkové) jsou souřadně spojeny a vloženy do druhé (nepravé vztahné „přívlastkové“): *Na každé jízdence je červená nálepka, za kterou návštěvník, když ji odlepí a po návratu u východu z areálu odevzdá, obdrží od dopravce malý suvenýr*. c) souvětí hypotaktické: mezi dvě souřadně spojené věty jsou vloženy dvě věty vedlejší (podmínkové) rozvíjející 2. větu hlavní: *Na každé jízdence je červená nálepka, když (pokud) ji návštěvník odlepí a odevzdá po návratu u východu z areálu, obdrží za ni od dopravce malý suvenýr*.⁸

B. Mnohem častější než anakolut je v současných jazykových projevech nenáležitá elipsa objektu, adverbiale nebo nekongruentního atributu u různovazebných souřadně spojených jmen nebo sloves, tedy zeugma. Naše zkušenosti ukazují, že mnozí mluvčí takové spřežení slovesných nebo jmenných vazeb za skladební nedostatek vůbec nepovažují: *Obdivuje a věnuje se balonovému létání. Používání odlakovače chráníte a současně pečujete o vaše nehty. Výběr a rozhodování o vysokoškolském studiu není pro některé středoškoláky závažným rozhodnutím*.

C. Kontaminace se v současných projevech týká hlavně slovesných vazeb a frazémů. V některých případech je kontaminovaný tvar (frazém) na

8 Srov. (Lešnerová, Oliva 2003): Pokud jde o stavbu souvětí, není podle nás náležitě realizován valenční potenciál VF *obdržet*: někdo – obdrží – něco – za něco, a tím dochází k jejímu narušení.

rozdíl od předchozích nedostatků výrazně pocítován jako závažný nedostatek: *Je třeba předpokládat s tím, že sazby pojistného porostou* (předpokládat něco x počítat s něčím); *Kladu tomu velký význam* (klást na něco důraz x připisovat / přikládat něčemu význam); *Vyvodíme proti některým jejím pracovníkům odpovědnost* (vyvodit důsledky vůči někomu x pohnat někoho k odpovědnosti; vůči x proti (např. odolný vůči chorobám); *Tak to všechno k sobě koresponduje* (korespondovat s něčím x odpovídat čemu x patřit k sobě x souviset s něčím); *Teprve pak se ukáže, kde ho Achillova pata tlačí* (Achillova pata x kde ho bota tlačí).

V jiných případech není odlišnost tak nápadná, ba naopak. Nově pronikající, kontaminací podmíněná vazba může mít naději stát se prostředkem noremním, srov. např. sloveso *zaskakovat za* (někoho) – *zastupovat* (někoho) a kontaminované *zaskakovat* (někoho) na jedné straně a sloveso *nasvědčovat* (něčemu) – *svědčit o* (něčem) a kontaminované *nasvědčovat o* (něčem) na straně druhé. Podobně sloveso *hlasovat o* (něčem) a *odhlasovat* (něco) je významově velmi blízké slovesu *schvalovat* (něco). Akuzativní objekt slovesa *schvalovat* a *odhlasovat* silně působí na pronikání akuzativu ke slovesu *hlasovat* (něco): *Dávám hlasovat návrh zákona*.

Důsledky záměny na základě podobnosti se mohou projevat také v užívání neutrálního tvaru participia činného v predikátu, je-li v subjektu substantivum *řada* ve významu neurčitého kvantifikátoru „hodně, mnoho“; tento tvar sem proniká patrně vlivem tvaru náležitého pro kvantifikátory neurčité a základní číslovky vyšší než pět: Srov. *Hodně lidí se ještě nerozhodlo. – S takovým řešením by určitě řada podniků nesouhlasilo. Řada předmětů bylo ukradeno*.

D. K atrakci dochází jen zřídka, nejčastěji ve spojení *ve většině případech*. Náchylné k atrakci jsou hlavně přívlastky: *Ke stovkám nakaženým žákům přibyli vězňové hornoslavkovské věznice* (Ke stovkám nakažených žáků ...), zejména bohatě rozvitě postponované přívlastky obsahující závislá substantiva: *Článek pojednává o problému týkajícího se umístění Národní knihovny v Praze* (o problému týkajícím se ...).

III. Projevy vývojových tendencí v rovině syntagmatické a syntaktické.

A. Neologismy, neosémantismy, nové vazby:

Poměrně lehce se dá rozlišit oblast nápadných z kontaminace vzešlých vazeb, tedy stylizačních nedostatků (viz výše II C. první skupina příkladů), a oblast vazeb nových (viz druhá skupina příkladů), které jsou výsledkem jisté vývojové dynamiky na rovině lexikálněsémantické a syntagmatické. Nové vazby si vyžadují neologismy slovo tvorné (*vybodovat* někoho) nebo sémantické (*nastavit* něco nějak, nikoli něčím, *vazba* na někoho), slova domácího i cizího původu (*kontakt* na někoho), srov. též Machová (2002,

s. 34).

Slovotvorné neologismy a neosémantismy (zpočátku mnohé z nich slohově příznakové) vstupují do syntagmatu velmi často pod vlivem slov významově a slovotvorně podobných, domácích i již zdomácnělých: k slovesům *bodovat* (něco, někoho) a *zabodovat* (v čem) přibýlo sloveso *vybodovat se* (tj. jakožto řidič dosáhnout 12 bodů za porušení dopravních předpisů, a v důsledku toho přijít o řidičský průkaz), a proto vzniklo i adjektivum *vybodovaný řidič*. *K dnešnímu dni je v kraji už na tři tisíce vybodovaných řidičů*. Srov. někoho *vyšachovat*, *vyšachovaný konkurent* podle slovesa *vyloučit* někoho, *vyloučit se*. Obdobně jako jsou vazby sloves *hrát o* (něco) a *vyhrát* (něco), bylo ke slovesům *soutěžit a soutěžit o* (něco) utvořeno sloveso dokonavé *vysoutěžit* (něco) „získat něco v soutěži, soutěžením“: *Nemocnici v Hořovicích vysoutěžila firma založená jeden den před privatizací*. *Kontrolovat* znamená nově „ovládat, řídit“: *Rodina Děrešů kontroluje taxi služby v celém regionu*; slovesa *nastavit se* užívá ve významu „stanovit, určit, vymezit“, často v pasivu: *Termíny byly nastaveny tak, aby se do nich firmy vešly*. *Metodika jsme nastavili tak, aby k podobným případům nedocházelo*. Odtud pak deverbativní adjektivum *nastavený*: *nastavené podmínky...*, *nastavená kritéria...* Substantivum *vazba na* (něco, někoho), nikoli však ve významu závislosti (Svozilová – Prouzová – Jirsová 2005, s. 427), nýbrž ve smyslu „vztah k, podíl na“: *Jde o firmu s prokazatelnou vazbou na neznámý arabský kapitál*.

Na způsob, jakým vstupují do skladebních vztahů v české větě slova přejatá, působí nejen to, jak se začleňují do českého morfologického systému, ale také to, mají-li možnost převzít vazbu slova domácího, s nímž jsou významově blízká: *kontakt s* (někým) – *spojení, styk s* (někým, něčím). Pro slovesa cizího původu to mimo jiné znamená vyjadřovat vid a druhy slovesného děje, a tak mnohá původně obouvidová slovesa dostávají různé přípony (někdy jen z důvodů čistě vidových, jindy také pro vyjádření druhu slovesného děje a jindy zase zcela nadbytečně): *zaintegrovat* (někoho) *do* (něčeho), *doprojektovat*, *vyspecifikovat*, *profinancovat*, *podfinancovat*, *zafinancovat*, *zadotovat*, *proinvestovat*, *přeprojektovat*, *zaprogramovat*, *zaprojektovat* apod. Od jejich pasivních participií se pak tvoří adjektiva typu *podfinancovaný*, *nedofinancovaný*, *proinvestovaný*, *vyspecifikovaný* apod., u některých lze pochybovat o jejich jazykověkulturnímu přínosu: *Za prosperující zadotované zdravotnické zařízení nabídl 105 milionů*. *Dobře zainvestovaná nemocnice...* *Jestli akce mohla být lépe zkomunikovaná, o tom jsem připraven diskutovat*.

I u přejatých slov vznikají nové významy, dochází k rozšiřování nebo modifikaci jejich významu a k dalšímu funkčnímu uplatnění ve větě (mimo jiné i pod vlivem původního jazyka, např. z chybných překladů):

substantívum *leader* (dnes již *lídr*) označuje podle Akademického slovníku cizích slov (1995, s. 453) osobu (vůdce, předák, vynikající sportovec, vedoucí hlas džezové skupiny); nově i jiné entity stojící na špičce, v čele nějakého pořadí: *Leadrem na trhu akcií byl včera ČEZ. Zeď vybudovaná mezi Spojenými státy a Mexikem je světovým leadrem mezi podobnými*. Podobně je tomu např. u slov *filozofie* (něčeho) jako synonymum k *pojetí, cíl, strategie* atd. *Šlo o první vlašťovku změny filozofie policie; dramatický (dramaticky) ve významu „výrazný, neočekávaný, překvapivý“* apod.: *Dramatický růst cen ropy trápí hlavně dopravce. Nic jsem si do té doby dramatického nekoupil*. Ne vždy je však výsledek v souladu s požadavky na jazykovou kulturu projevu: Srov. noremní: *Sportovec aspirující na zlato nemůže dělat takové chyby* a proti tomu *Tlak na aspirujícího sportovce je obrovský* (14).

B. Předložky:

Stranou vývojové dynamiky nestojí ani předložky (jak vlastní, tak nevlastní). Jde především a) o pronikání předložek (*o, na, pro*) do vazeb původně bezpředložkových: *signál, důkaz* (něčeho) – *signál, důkaz o* (něčem) a naopak: *diskutovat o* (něčem) – *diskutovat* (něco), *zmínit* (něco) – *zmiňovat se o* (něčem), *modlit se o* (něco), *lhát o* (něčem), b) o vytlačování některých předložek předložkami jinými (*na, pro, o, díky*), c) o užívání různých předložek u téhož lexému bez jejich významové diferenciace: *expert na, pro* (něco), *v* (něčem), stylově příznakové je však *přes* (něco), d) u některých sekundárních předložek nerespektování lexikálního významu jejich fundujícího substantiva; nejvíce patrné je to dnes u prepozice *díky*, užívané místo spojek *vinou, vlivem, pod vlivem, v důsledku, pro*: *Záchranáři přiletěli 5 dní po zemětřesení. Díky této prodlevě nenašli v sutinách nikoho živého; Při odstraňování schodů vznikly obtíže se stabilitou věže a architekt J. Möcker musel na přelomu roku 1884 a 1885 díky tomu dodatečně doprojektovat základy pro její nové opěrné pilíře; Díky velmi vysokým teplotám poklesly v posledních týdnech už tak dost nízké hladiny našich vodních toků a nádrží*. (15). V poslední době je na postupu nevlastní předložka *napříč*: *V téhle otázce jde / je shoda napříč parlamentem. Došlo ke konsensu napříč politickými stranami..*

Některé nové vazby se stávají velmi módní, o jejich nadužívání i přes jejich výrazovou chudost a významovou nejednoznačnost se přesvědčujeme dennodenně. Patří sem zejména konstrukce *být o něčem*, konkurující větám s plnovýznamovým predikátem; v závislosti na kontextu to mohou být např. slovesa *pojednávat, vyprávět, zkoumat* a mnoho dalších. Je s podivem, že mluvčí si pokleslost svých sdělení ani neuvědomují: *Koncert je o spojení rocku a blues grasu s popem. Festival Khamoro nebyl jen o koncertech. Šerm je hodně o postřehu*.

C. Spojky a spojovací výrazy:

Konstruování souvětí se spojovacími výrazy *s tím, že...* nebo *s tím, aby...* (Prouzová 1986, Macháčková 1992) lze chápat nejen jako projev postupující hypotaktizace větné stavby (srov. např. měnící se postoje k některým nepravým větám vedlejším vztažným a spojkovým), ale také jako další důkaz toho, že mluvčí (ať už vědomě nebo podvědomě) podléhá (módním) vyjadřovacím stereotypům. Neuvědomuje si nebezpečí, že mu adresát může rozumět jinak, než on sám zamýšlel: Srov. *Protokol jsme podepsali s tím, že se nic měnit nebude (... jsme podepsali s vědomím / za podmínky / s nadějí ...)*. Jak ukazuje každodenní zkušenost, patří souvětěné konstrukce se spojovacím výrazem *s tím, že* k velmi frekventovaným až nadužívaným. Rozhodně nelze tvrdit, že přispívají k jazykové kultuře a kultivaci projevu. Podobně jako souvětěné konstrukce s vedlejší větou příslovečnou způsobovou, připojenou korelativem *tak, jak* s predikátovým výrazem stejným jako ve větě řídící: *Metodika je nastavena tak, jak je nastavena*. *Hlasování o církevních restitucích nakonec dopadlo tak, jak dopadlo*. *Jeho rozhodnutí bylo takové, jaké bylo*.

Soubor dosavadních spojek časových (*když, jakmile, kdykoli, sotvaže, sotva, až, než, jak*) vhodně doplňují spojovací výrazy *poté, co a poté, když*. Renesancí prošly spojky *nicméně, ovšem* a kupodivu i *pakliže*.

D. Vytlačování složených tvarů trpných verbo-nominálními spojeními: Tendence nerozlišovat predikát slovesný s participiem trpným a predikát verbo-nominální (sloveso sponové + adjektivum) je velmi výrazná nejen v projevech běžně mluvených, ale bohužel i ve spisovných projevech žurnalistických. Při značně sílící tendenci užívat místo participia adjektivum dochází nezdůvodnitelně k ignoraci případných významových rozdílů (děj a jeho výsledek), a tak může dojít k nedorozumění, srov. rozdíly: *Tento pátek budou prostory otevřené pro veřejnost* (jen tento pátek). *V pátek budou prostory otevřené pro veřejnost* (každý pátek?) – *Tento pátek budou prostory otevřeny pro veřejnost* (bude v nich zahájen provoz); viz rovněž př. *nainstalované* v I. C.

Náhrada trpného participia adjektivem působí mnohdy velmi neobratně: *Na severu Makedonie, kde žije početná albánská komunita, byly z bezpečnostních důvodů přerušené* (přerušeny) *předčasné parlamentní volby. Ostatky byly exhumované* (exhumovány) *na různých místech*. Je otázkou dalšího vývoje, zda poroste počet uživatelů jazyka, kteří si již nedokážou významové rozdíly uvědomovat, a zda jmenný tvar participia trpného bude svou frekvencí následovat přechodníky.

E. Užívání sloves předmětových (často kauzativních) ve větných konstrukcích bezpředmětových:

Někdo/něco *zdražuje* (něco) – něco *zdražuje* (stává se drahým): *Řetězce zdražují potraviny. Potraviny zdražují.* Podobně: *Spekulativní kapitál posiluje korunu. Koruna posiluje.*

F. Elize:

Nelze rovněž přehlédnout, že v určitých komunikačních sférách roste eliptičnost. Elidovány jsou jak doplnění objektová (patient, adresát, příjemce), tak adverbialní (místo, způsob, čas): *Premiér oznámil (komu) , že fakultní nemocnice se nebudou privatizovat. Sýkora zatím nedorazil (kam). Říkali (komu), že jste nemocný, ale nevypadáte (na co, jak). Vondra letí (kam) bez mandátu pokračovat (v čem), Topolánek vyzval Paroubka (k čemu);* srov. Zimová, (1995, s. 92 – 114).

V našem příspěvku jsme se zamýšleli nad tím, jaké možnosti nabízejí učitelům češtiny současné veřejné jazykové projevy, jaké jazykové a stylizační chyby a nedostatky se v těchto komunikátech objevují a jak se v nich projevuje vývojová dynamika současné spisovné češtiny. K individuálnímu kultivovanému projevu jakožto cíli komunikační výchovy na střední škole lze dospět mimo jiné i za pomoci poučeného vyhledávání, poznávání a odstraňování chyb a nedostatků v projevech jiných. Tím, že učitel studentům ukáže, jak a v čem se projevují základní vývojové tendence současné češtiny, dává jim do budoucna schopnost lépe jazyku porozumět, poučen s ním zacházet, pečovat o něj a umět jeho potenciálu všestranně a ku prospěchu využívat.

Literatura

- ADAM, R.: Obhajoba měrových výrazů typu *až tak*. Naše řeč, roč. 88, 2005, č. 4, s. 221 – 223.
- BAYEROVÁ NELICHOVÁ, L.: Umění Češi česky? Výsledky výzkumu jazykového úzu a postoje k jazyku v Čechách. Český jazyk a literatura, roč. 55, 2004 – 2005, č. 5, s. 227 – 232.
- CUŘÍN F. – NOVOTNÝ J.: Vývojové tendence současné spisovné češtiny a kultura jazyka. Praha: SPN, 1981. 105 s.
- ČECHOVÁ A KOLEKTIV AUTORŮ: Čeština – řeč a jazyk. Praha: ISV nakladatelství, 2000. 407 s.
- ČECHOVÁ, M – STYBLÍK, VL.: Čeština a její vyučování. Didaktika českého jazyka pro učitele základní a středních škol a pro studenty učitelství. Praha: SPN – Pedagogické nakladatelství, a. s., 1998. 264 s.
- ČECHOVÁ, M.: Jazyková kultura a výuka češtiny ve škole. In: Aktuální otázky jazykové kultury v socialistické společnosti. Ed. J. Chloupek. Praha, Academia 1979, s. 145 – 152.
- ČMEJRKOVÁ, S.: Osudy zvrtného zájmena *svůj*. Naše řeč, roč. 86, 2003, č. 4, s. 181 – 206.

- DANEŠ, F. – KRAUS, J.: K súčasnému stavu jazykovej kultúry a kultúry dorozumievání vôbec. Naše reč, roč. 76, 1993, č. 3, s. 139 – 141.
- DANEŠ, F. A KOL.: Český jazyk na přelomu tisíciletí. Praha: Academia, 1997. 292 s.
- FUKOVÁ, N.: Demise z funkce, *na* funkci. Naše reč, roč. 67, 1984, č. 2, s. 112.
- GREPL, M. – KARLÍK, P.: Skladba češtiny. Olomouc: Votobia, 1998. 5003 s.
- HLAVSA, Z.: K některým aktuálním otázkám syntaktické normy. In: Sborník Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy Dynamika současné češtiny z hlediska lingvistické teorie a široké praxe. Ed. R. Brabcová – F. Štícha. Praha 1988. s. 63 – 70.
- HLAVSOVÁ, J.: Čeština bez chyb. b. m. Vydavatelství Víkend, 2001. 95 s.
- HRDLÍČKOVÁ, H.: K některým otázkám dynamiky češtiny z hlediska vyučování. In: Sborník Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy Dynamika současné češtiny z hlediska lingvistické teorie a široké praxe. Ed. R. Brabcová – F. Štícha. Praha 1988. s. 161 – 166.
- CHROMÝ, J.: O nazírání a vnímání jazykového vývoje, zejména nedávného. Naše reč, roč. 91, 2008, č. 2, s. 68 – 79.
- CHROMÝ, J.: Tzv. hyperkorektnost a její vztah ke kodifikaci češtiny. Naše reč, roč. 90, 2007, č. 3, s. 123 – 131.
- JANOVEC, L.: K projevům jazykových vývojových tendencí v současné češtině. Naše reč, roč. 90, 2007, č. 2, s. 57 – 66.
- JEDLIČKA, A.: Spisovný jazyk v současné komunikaci. Praha: Univerzita Karlova, 1978. 227 s.
- KOLEKTIV AUTORŮ: Encyklopedický slovník češtiny. Praha: nakladatelství Lidové noviny, 2002. 604 s.
- KOLEKTIV AUTORŮ: Příruční mluvnice jazyka českého. Praha: nakladatelství Lidové noviny, 1995. 800 s.
- KOSTEČKA, J.: Do světa češtiny jinak. (Didaktika českého jazyka a slohu pro vyučovací praxi). Jinočany: Nakladatelství H&H, 1993. 229 s.
- KRALČÁK, L': Jazyková kultura a dynamika jazyka. In: Otázky jazykové kultúry (Jazyková kultura a jazyková ekológia). Sborník Katedry slovenského jazyka Filozofické fakulty Univerzita Konštantína filozofa v Nitre. Ed. M. Olšiak. Nitra, 2004, s. 101 – 112.
- KRAUS, J.: Jak se díváme na dnešní češtinu. In: Přednášky z XLIII. běhu Letní školy slovanských studií. Ed. J. Hasil. Praha: Univerzita Karlova Filozofická fakulta, 2000, s. 51 – 56.
- KRAUS, J.: Slovesa *směřovat* a *směřovat* v současném úzu. Naše reč, roč. 82, 1999, č. 1, s. 51 – 52.
- LEŠNEROVÁ, Š. – OLIVA, K.: Česká vztažná souvětí s nestandardní strukturou. Slovo a slovesnost, roč. LXIV, 2003, č. 4, s. 241 – 252.

- MACHÁČKOVÁ, E.: Stereotypní spojovací prostředek s *tím*, že. Naše řeč, roč. 75, 1992, č. 3, s. 141 – 144.
- MACHOVÁ, S.: Jemné proměny české věty. In: Sborník prací filozoficko-přírodovědecké fakulty Slezské univerzity v Opavě. Řada jazykovědná. Ed. M. Tichý. Opava, 2002. s. 33 – 40.
- MARTINCOVÁ, O. A KOLEKTIV AUTORŮ: Nová slova v češtině. Slovník neologizmů. Praha: Academia 1998. 356 s.
- MARTINCOVÁ, O. A KOLEKTIV AUTORŮ: Nová slova v češtině. Slovník neologizmů 2. Praha: Academia 2004. 568 s.
- MEJSTŘÍK, V.: Přijmout někoho na pozici moderátora. Naše řeč, roč. 82, 1999, č. 1, s. 52 – 53.
- NEBESKÁ, I.: Jazyk, norma, spisovnost. Acta Universitatis Carolinae, Philologica. Monographia CXXVI. Praha: Univerzita Karlova, 1995. 159 s.
- PROUZOVÁ, H.: K souvětímným spojením typu s *tím*, že / *aby*. Naše řeč, roč. 69, 1986, č. 1, s. 51 – 53.
- PROUZOVÁ, H.: Nejen k vazbám slovesa *manipulovat*. Naše řeč, roč. 82, 1999, č. 1, s. 25 – 28.
- PROŠEK, M.: Spisovnost, nespisovnost a inovace jazyka v praxi jazykové poradny. Naše řeč, roč. 88, 2005, č. 3, s. 135 – 139.
- SGALL, P. – PANEVOVÁ, J.: Jak psát a jak nepsat česky. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2004. 197 s.
- SGALL, P.: Poznámka k pojmu hyperkorektnost. Naše řeč, roč. 89, 2006, č. 1, s. 21 – 25.
- STICH, A.: K problémům spisovného jazyka a jazykové kultury. In: Z teorie spisovného jazyka. Zborník referátov a diskusných príspevkov. Ed. J. Kačala. Bratislava, Veda 1979, s. 144 – 146.
- SVOZILOVÁ, N. – PROUZOVÁ, H. – JIRSOVÁ, A.: Slovník slovesných substantivních a adjektivních vazeb a spojení. Praha: Academia 2005. 579 s.
- SVOZILOVÁ, N. – UHLÍŘOVÁ, L.: Bez toho aby / že versus aniž. Naše řeč, roč. 76, 1993, č. 1, s. 51 – 53.
- SVOZILOVÁ, N. – UHLÍŘOVÁ, L.: Přivlastňovací 2. pád versus přídavné jméno individuálně přivlastňovací. Naše řeč, roč. 73, 1990, č. 1, s. 11 – 17.
- SVOZILOVÁ, N.: Jak dnes píšeme / mluvíme a jak hřešíme proti dobré češtině. Jinočany: Nakladatelství H&H, 2000. 171 s.
- ŠIMANDL, J.: Aspirující. Naše řeč, roč. 88, 2005, č. 1, s. 53 – 55.
- ŠTĚPÁN, J.: K normě a kodifikaci shody přísudku s podmínkem obsahujícím kvantitativní přívlastek. Naše řeč, roč. 69, 1986, č. 3, s. 186 – 193.
- ŠTĚPÁN, J.: K užívání substantiv *důvod*, *důsledek* ve funkci výrazu *pro-to*. Naše řeč, roč. 73, 1990, č. 1, s. 52 – 54.

- ŠTĚPÁN, J.: K periférii současného souvětňého systému se spojovacím výrazem *co*. Naše řeč, roč. 89, 2006, č. 3, s. 123 – 140.
- ŠTĚPÁN, J.: K vývojovým tendencím v syntaktické normě současné češtiny. In: Sborník Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy Dynamika současné češtiny z hlediska lingvistické teorie a široké praxe. Ed. R. Brabcová – F. Štícha. Praha 1988, s. 71 – 78.
- ŠTÍCHA F.: O užívání a významu dvojí formy trpného rodu v současné spisovné češtině. Naše řeč, roč. 62, 1979, č. 2, s. 57 – 71.
- ŠTÍCHA, F.: Ke dvěma méně běžným spojovacím prostředkům v současné češtině (*poté, co a bez toho, aby/že*): korpusová analýza. Naše řeč, roč. 80, 1997, č. 2, s. 73 – 80.
- ŠTÍCHA, F.: Některé projevy dynamiky vztahu parole-langue v syntaxi větné a syntagmatické. In: Sborník Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy Dynamika současné češtiny z hlediska lingvistické teorie a široké praxe. Ed. R. Brabcová – F. Štícha. Praha 1988, s. 55 – 61.
- ZIMOVÁ, L.: Několik poznámek k jazykovědné terminologii v pomocných knihách o češtině. In: Sborník Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a Jazykovědného sdružení ČR. Školská jazykovědná terminologie. Ed. Hájková, E. – Machová, S. Praha, 2002, s.120 -125.
- ZIMOVÁ, L.: Centrum a periferie v syntaxi. In: Sborník Okraj a střed v jazyce a v literatuře. Ed. M. Čechová – D. Moldanová – Z. Millerová. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně. Ústí nad Labem 2003, s. 126 – 134.
- ZIMOVÁ, L.: *Když by* versus *kdyby*, *i když by* versus *i kdyby* ve větách podmínkově přípustkových a přípustkových. In: Sborník prací filozoficko-přírodovědecké fakulty Slezské univerzity v Opavě. Řada jazykovědná. Ed. M. Tichý. Opava, 2003. s. 184-196.
- ZIMOVÁ, L.: Skladba mluvených projevů z hlediska spisovnosti. In: Spisovnost a nespisovnost. Zdroje, proměny a perspektivy. Ed. E. Minářová – K. Ondrášková. Masarykova univerzita Pedagogická fakulta. Brno, 2004. s. 156 – 162.
- ZIMOVÁ, L.: Začarované kruhy ve výuce syntaxe na filologických katedrách pedagogických fakult. In: Syntax a jej vyučovanie. Ed. J.Vaňko. Filozofická fakulta Univerzity Konštantína filozofa. Nitra, 2005, s. 146 – 156.
- ZIMOVÁ, L.: Způsoby vyjadřování větných členů v textu. Konkurence pojmenování, pronominalizace a elize. Ústí nad Labem. AUP v Ústí nad Labem, 1995. 188 s.

KOMMUNIKATIONSMÄNGEL ALS QUELLE DES SPRACHKENNTNISSEES UND KOMMUNIKATIONSKULTIVIERUNG

Zusammenfassung

Tschechischunterricht erfolgt in tschechischen Haupt- und Oberschulen nach dem Schulrahmenbildungsprogramm, der auf dem zentralen Rahmenbildungsprogramm basiert. Es bleibt weiterhin Priorität Kommunikationsfähigkeiten hinsichtlich der Vielfältigkeit der Kommunikationssituationen und -bedürfnisse vervollkommen und entfalten.

Es wird notwendig den Studierenden beizubringen: a) was für einen Unterschied zwischen Fehler und Mangel gibt, b) womit sich öffentliche schriftliche und gesprochene Texte (Sprachmittel, Text und Stilaufbau) unterscheiden, c) was man tun soll, um Sprachmängel vorzubeugen bzw. zu eliminieren, d) wie Sprachentwicklungstendenzen im Text zum Ausdruck gebracht werden.

In diesem Beitrag werden absichtlich nur einige syntagmatische und Satzbau betreffende Spracherscheinungen behandelt. Es geht vor allem um Anakolut, Zeugma und Kontamination sowie Innovationen im Bereich von Substantiv- und Verbwortfügungen u. a. Mit Hilfe von authentischen Beispielen aus tschechischen Medientexten wird gezeigt, wie Erkenntnis von Fehlern, Mängeln, Unregelmäßigkeiten und verschiedener Innovationen im Satzbau zur besseren Aneignung der Sprache beiträgt und infolge dessen auch Kommunikation kultiviert.

Schlüsselwörter

Tschechischunterricht, Syntax, syntaktische Fehler und Mängel, Entwicklungsdynamik des syntaktischen Subsystems, Sprachkultur, Kultivierung der Kommunikation

Přílohy

Příloha I. RVP pro 2. stupeň ZŠ

Jazyková výchova

Očekávané výstupy: žák

- spisovně vyslovuje česká a běžně užívaná cizí slova
- rozlišuje a příklady v textu dokládá nejdůležitější způsoby obohacování slovní zásoby a zásady tvoření slov, rozpoznává přenesená pojmenování, zvláště ve frazérech
- samostatně pracuje s Pravidly českého pravopisu, se Slovníkem spisovné češtiny a s dalšími slovníky a příručkami

- správne triedí slovní druhy, tvoří spisovné tvary slov a vědomě jich používá ve vhodné komunikační situaci
- využívá znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace
- rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a souvětí
- v písemné projevů zvládá pravopis lexikální, slovoslovný, morfologický i syntaktický ve větě jednoduché a souvětí
- rozlišuje spisovný jazyk, nářečí a obecnou češtinu a zdůvodnění jejich užití

Učivo

- **zvuková stránka jazyka** – zásady spisovné výslovnosti, modulace souvislé řeči (přízvuk slovní a větný), intonace, členění souvislé řeči (pauzy, frázování)
- **slovní zásoba a tvoření slov** – slovní zásoba a její nedostatky, slohové rozvrstvení slovní zásoby, význam slova, homonyma, synonyma, obohacování slovní zásoby, způsoby tvoření slov
- **tvarosloví** – slovní druhy, mluvnické významy a tvary slov
- **skladba** – výpověď a věta, stavba věty, pořádek slov ve větě, rozvíjející větné členy, souvětí, přímá a nepřímá řeč, stavba textu
- **pravopis** – lexikální, morfologický, syntaktický
- **obecné poučení o jazyce** – čeština (jazyk, národní, jazyk mateřský), skupiny jazyků (slovanské – především slovenština – a jiné, jazyky menšinové), rozvrstvení národního jazyka (spisovné a nespisovné útvary a prostředky), jazyk a komunikace (jazyková norma a kodifikace, kultura jazyka a řeči, původ a základy vývoje češtiny, jazykové příručky)

Příloha II

RVP pro gymnázia:

Vzdělávací obsah

Očekávané výstupy: žák

- odlišuje různé variety národního jazyka a vhodně jich využívá ve svém jazykovém projevu v souladu s komunikační situací
- při analýze vybraných textů popíše základní rysy češtiny a vysvětlit zákonitosti jejího vývoje i současné vývojové tendence
- v mluveném projevu ovládá zásady spisovné výslovnosti a pro

účinné dorozumívání vhodně užívá zvukové prostředky řeči (modulace síly, výšky hlasu a tempa řeči; umístění přízvuků a pauz, správné frázování)

- v mluveném projevu vhodně užívá nonverbálních prostředků řeči
- v písemném projevu dodržuje zásady pravopisu a s oporou příruček řeší složitější případy; účinně využívá možností grafického členění textu
- v písemném i mluveném projevu volí vhodné výrazové prostředky podle jejich funkce a ve vztahu k sdělovacímu záměru, k dané situaci, kontextu a k adresátovi; vysvětlí a odůvodní význam slov v daném kontextu
- ve svém projevu uplatňuje znalosti tvarosloví a slovotvorných a syntaktických principů českého jazyka
- využívá znalostí o větných členech a jejich vztazích, o aktuálním členění výpovědí a o druhích vět podle záměru mluvčího k vhodnému vyjádření myšlenky, k účinnému dorozumívání, logickému strukturování výpovědí a k odlišní záměru mluvčího
- v mluveném i psaném projevu vhodně využívá slohotvorné rozvrstvení výrazových prostředků češtiny
- používá různé prostředky textového navazování vedoucí ke zvýšení srozumitelnosti, přehlednosti a logické souvislosti sdělení; uplatnění textového členění v souladu s obsahovou výstavbou textu a rozvíjením tématu
- při tvorbě vlastního textu mluveného i psaného využívá základní principy rétoriky
- volí adekvátní komunikační strategie, zohledňuje partnera a publikum; rozeznává manipulativní komunikaci a dovede se jí bránit
- posoudí a interpretuje komunikační účinky textu, svá tvrzení argumentačně podpoří jeho všestrannou analýzou
- pořizuje z textu výpisky, zpracovává výtahy, konspekty
- efektivně a samostatně využívá různých informačních zdrojů (slovníky, encyklopedie, internet)

Učivo

- **obecné poučení o jazyku a řeči** – jazyk a řeč, jazyková komunikace; myšlení a jazyk; národní jazyk a jeho útvary; čeština a slovanské jazyky; jazyková kultura; základní vývojové tendence českého jazyka

- **zvuková stránka jazyka** – zásady spisovné výslovnosti, zvukové prostriedky souvislé řeči grafická stránka jazyka, písmo, jeho vznik a druhy; zvukové prostriedky souvislé řeči
- **grafická stránka jazyka** – písmo, jeho vznik a druhy; základní principy českého pravopisu a nejčastější odchylky od nich
- **slovní zásoba, sémantika a tvoření slov** – jednotky slovní zásoby (včetně frazeologických); významové vztahy mezi slovy; rozšiřování slovní zásoby; způsoby tvoření slov
- **tvarosloví (morfologie)** – slovní druhy a jejich mluvnické kategorie a tvary
- **skladba (syntax)** – základní principy větné stavby (větné členy, věty, souvětí a jejich vztahy); aktuální členění výpovědi; základy valenční a textové syntaxe

SKLADBA ČEŠTINY VE VYSOKOŠKOLSKÝCH UČEBNÍČÍCH

MARIE ZOUHAROVÁ

Anotace

Stať pojednává o syntaktické látce v učebnicích, které jsou uváděny jako studijní materiál pro vysokoškolskou přípravu studentů na jejich povolání. Dále se zaměřujeme na vybrané elementární syntaktické termíny a na tomto vzorku pomocí komparace poukazujeme na skutečnost, jak jednotlivé publikace odlišně přistupují k výběru a uspořádání syntaktického učiva, často i ve způsobech výkladu sledovaných termínů. Předmětem komparace se staly následující učebnice:

Čechová, M. a kol.: *Čeština – řeč a jazyk*,

Karlík, P. a kol.: *Příruční mluvnice češtiny*,

Grepl, M., Karlík, P.: *Skladba češtiny*.

Klíčová slova

syntax, vysokoškolské učebnice, výběr a způsob uspořádání syntaktického učiva, rozsah a obsah syntaktických termínů, valenčně pojatá syntax, věta, výpověď, přísudek

Skladba má dlouholetou tradici jako vědní disciplína i jako neoddělitelná součást vyučování českému jazyku. V dnešní době prochází změnami v oblasti teorie a metodologie.

V souvislosti s rozvojem oboru dochází k zavádění nových poznatků do výuky. Jejich teoretické zpracování ovšem není jednotné, proto se často setkáváme s řadou potíží, které jsou úzce spojeny s užitím některých syntaktických termínů. To můžeme spatřovat především v přístupech či způsobech jejich výkladu v jednotlivých učebnicích.

Zaměříme se na soudobé vysokoškolské učebnice českého jazyka. Nejprve stručně postihujeme **charakter učebnice**, zpracování syntaktického učiva a dále věnujeme pozornost zejména analýze syntaktických termínů, které jsme vybrali pro náš účel jako vzorek, a jejich následné komparaci. Všímáme si rovněž rozsahu, v jakém jsou srovnávané termíny v odborných publikacích prezentovány, pozornost soustředíme i na uplatňování poznatků z valenční syntaxe.

Do zkoumaného souboru vysokoškolských příruček byly zařazeny tituly našich předních bohemistů:

ČECHOVÁ, M. a kol. *Čeština - řeč a jazyk*. 2. přepracované vydání. Praha: ISV Nakladatelství, 2000. 407 s. ISBN 80-85866-57-9.

KARLÍK, P., NEKULA, M., RUSÍNOVÁ, Z. (ed.) *Příruční mluvnice*

češtiny. 2. opravené vydání. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2003. 799 s. ISBN 80-7106-134-4.

GREPL, M., KARLÍK, P. *Skladba češtiny*. 1. vydání. Olomouc: Votobia, 1998. 503 s. ISBN 80-7198-281-4.

Čeština - řeč a jazyk (ČŘJ)

Autoři této publikace předpokládají, že gramatika může oslovit především vnímatele, kteří mají zájem si poznání o mateřském jazyce prohloubit a rozšířit. Druhé přepracované vydání reflektuje nové poznatky a aspekty z oblasti moderního lingvistického bádání.

Výklad se orientuje zejména na vyšší řečové a jazykové jednotky. To můžeme pozorovat již v uspořádání jednotlivých tematických celků, ve kterých se dostává poučení o pojmenování a slově, o výpovědi a větě, o komunikátu a textu. V menším rozsahu je pak věnována pozornost zvukové a grafické stránce soudobého jazyka.

Syntaktická problematika je zachycena v kapitole *Výpověď a věta*, kterou zpracoval J. Hrbáček. Autor v ní osobitým způsobem předkládá definici termínů **výpověď** a **věta**. Popisuje je z hlediska formální stránky, vyjadřuje vzájemné souvislosti a vztahy mezi nimi a také se zabývá funkcemi, které v jazykovém projevu plní. Podstata věty je zde dána spíše se zřetelem k principům tradiční syntaxe.

Příruční mluvnice češtiny (PMČ)

Záměrem této mluvnice je zpřístupnit informace o podobě současné češtiny aktivním uživatelům jazyka. Zaujmout může zejména ty čtenáře, kteří si osvojili základní poznatky v oboru českého jazyka a chtějí se zdokonalit v mluveném projevu.

Kniha se formálně člení na kapitoly. Ty tvoří samostatné tematické celky zabývající se různými jazykovými rovinami (fonetika a fonologie, lexikologie, slovtvorba, morfologie, syntax a stylistika). Učební text je názorně doplněn příklady, které přispívají k mnohem snadnějšímu porozumění jednotlivým jevům. K řadě problémů jsou rovněž připojeny poznámky autorů publikace. Velmi dobrou orientaci v četných odkazech skýtají průběžně číslované paragrafy umístěné v marginální části stránek knihy. Výkladovou část pak uzavírá věcný rejstřík, který rovněž odkazuje na čísla paragrafů.

Na sestavení oddílu věnovanému syntaxi se podíleli naši přední vysokoškolsí bohemisté M. Grepl, P. Karlík a M. Nekula. První dva uvedení autoři zakomponovali některé získané poznatky do další společné práce

(*Skladba češtiny*), která představuje daleko širší záběr dané problematiky. V obou těchto dílech proto můžeme spatřovat významnou podobnost v přístupu a také ve zpracování zkoumané látky.

Skladba češtiny (SČ)

Zatímco obě předcházející publikace zkoumají současný stav češtiny a její fungování z různých jazykových rovin, poslední titul z konfrontovaného souboru vysokoškolských učebnic zaměřili její autoři M. Grepl a P. Karlík výhradně na oblast syntaktickou. Monotematické zaměření práce umožnilo hlubší poznání této vědní disciplíny a do jisté míry došlo i k rozšíření samotného předmětu skladby.

Podat ucelený obraz, který by zachycoval nesmírně složitou a obsáhlou látku české skladby ve všech jejích vztazích a vzájemných souvislostech, je úkol těžký a v důsledku neustálých změn, jež pronikají do jazykového systému, i nereálný. Přesto se autorům podařilo vytvořit velmi rozsáhlou práci, která se podrobně této problematice věnuje. Vycházejí přitom ze starší práce, která byla vydána v roce 1986 pod názvem *Skladba spisovné češtiny*, a pojímají ji jako vysokoškolskou učebnici.

Při popisu vlastností a funkcí skladby češtiny se autoři opírají o principy současné lingvistiky, tj. zkoumat jazyk v procesech jeho realizace (v řeči), z čehož plynou i snahy důsledně rozlišovat mezi termíny **věta** a **výpověď**. Toto pojetí je patrné, již z formálního uspořádání publikace, která se člení na dva výchozí oddíly – *Větu* a *Výpověď*. Jednotlivé části se pak zabývají zejména popisem věty z hlediska její struktury a vymezením základní typologie větných struktur. Značná pozornost je věnována také komunikační funkci výpovědi. Zdůrazňován je tedy hlavně zřetel významový a funkční. Kniha rovněž prezentuje základní termíny valenční syntaxe a pracuje s některými termíny, které odrážejí pragmatická hlediska výpovědi.

Za každou kapitolu učebnice je umístěn seznam základní literatury, který představuje vhodný materiál pro další studium skladby. Praktické příklady jsou zvýrazněny graficky. Stejným způsobem jako u titulu *Příruční mluvnice češtiny* jsou uváděny paragrafy, na které se odvolávají četné odkazy. Jednotlivé výkladové pasáže obohacuje mohutný poznámkový aparát. Práci s knihou usnadňuje velmi podrobně zpracovaný obsah.

Nyní se zaměříme **komparaci** v oblasti terminologického pojmosloví. Nejzřetelnější **rozdíly** při pojmenovávání syntaktických termínů jsme zaznamenali mezi publikacemi *Příruční mluvnice češtiny*, *Skladba češtiny*

a titulom *Čeština řeč a jazyk*. Jejich autoři při zpracovávání syntaktické roviny jazyka volí zcela osobitý přístup. Některé syntaktické jevy popisují spíše se zřetelom k principům klasické syntaxe, jiné s ohledem na valenční pojetí syntaxe. Často také narážíme na kombinování termínů z obou syntaktických teorií. Příklady - výklad a pojetí termínů **věta, výpověď a přísudek** - uvádíme pro ilustraci v přílohách.

Největší **rozsah** syntaktického učiva a početně nejvíce syntaktických termínů obsahuje odborná práce *Skladba češtiny*, která se výhradně orientuje na problematiku jazykové syntaxe. Oba další konfrontované tituly (*Čeština řeč a jazyk a Příruční mluvnice češtiny*) ze souboru vybraných vysokoškolských učebnic se snaží zpřístupnit informace o podobě současné češtiny z různých jazykových rovin, a tak se nevěnují syntaktické tematice v takové šíři jako právě kniha *Skladba češtiny*.

Základy **valenčně pojaté syntaxe** uplatňují v různé míře všechny konfrontované vysokoškolské učebnice skladby. Nejvíce ovšem těží z této syntaktické teorie publikace *Skladba češtiny*, která se snaží aplikovat nový model v popisu skladby češtiny.

Můžeme konstatovat, že nejednotnost výkladu syntaktické teorie a rozkolísanost v syntaktické terminologii je jevem nežádoucím. Tento přetrvávající stav má negativní odpad na konečné příjemce, zejména tedy na žáky-studenty a učitele, ale i na ostatní aktivní uživatele jazyka. Rovněž naznačuje potřebu sjednocení terminologického aparátu v syntaktické rovině jako nezbytného předpokladu pro inovaci stávajícího syntaktického učiva nejen na školách základních a středních, ale i na školách vysokých.

Literatura

- ČECHOVÁ, M. a kol. *Čeština řeč a jazyk*. Praha: ISV Nakladatelství, 2000. 407 s. ISBN 80-85866-57-9.
- GREPL, M., KARLÍK, P. *Skladba češtiny*. Olomouc: Votobia, 1998. 503 s. ISBN 80-7198-281-4.
- HÁJKOVÁ, E., MACHOVÁ, S. (ed.) *Školská jazykovědná terminologie*. Sborník z konference konané dne 29. listopadu 2001 na Univerzitě Karlově v Praze. Praha: PdF UK, 2002. ISBN 80-7290-095-1.
- <http://www.ujc.cas.cz/js/termin.htm>
- KARLÍK, P., NEKULA, M., RUSÍNOVÁ, Z. (ed.) *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2003. 799 s. ISBN 80-7106-134-4.
- ŘEZNÍČKOVÁ, M. *Termíny ve vysokoškolských učebnicích skladby*. Závěrečná práce. Olomouc, 2006.

- ZOUHAROVÁ, M. Základní syntaktické pojmy I. Olomouc: UP, 1992. 64 s. ISBN 80-706-7010-76.
- ZOUHAROVÁ, M. Zvláštnosti pojmu-termínu ve vyučování. Olomouc: UP, 2002. 95 s. ISBN 80-244-0434-6.
- ZOUHAROVÁ, M. Inovace organizace a prezentace syntaktických termínů v učivu českého jazyka na základní škole. Olomouc: UP, 2005. 241 s. ISBN 80-244-1017-6.

CZECH SYNTAX IN TERTIARY EDUCATION

Summary

An essay is aimed at comparison of textbooks for university students. We compare following textbooks:

Čechová, M. et al.: Čeština – řeč a jazyk (Czech – speech and language),

Karlík, P. et al.: Příruční mluvnice češtiny (Handbook of Czech grammar),

Grepl, M., Karlík, P.: Skladba češtiny (Czech syntax).

We briefly characterize the textbook, elaboration of syntactic curriculum, we pay attention to analysis of chosen syntactic terms, and we compare the terms. We also observe the range, in which the chosen terms are introduced in the textbooks, and we focus on application of findings from valence syntax.

The textbooks differ especially in applied approaches, choice and arrangement of subject matter and syntactic terms. As examples we mention different concepts of the terms *clause/sentence*, *utterance*, and *predicate*.

Finally we can say that ambiguity in interpretation of syntactic theory, as well as wobbliness in syntactic terminology is an undesirable phenomenon. This persisting condition causes negative impact on final recipient, i. e. students and teachers, as well as other language-users. Such condition also implies the urge for unification of terminology on syntactic level as an inevitable anticipation for innovation of current syntactic curriculum, not only within primary and secondary education, but also on tertiary level.

Keywords

syntax, textbooks for tertiary education, choice and arrangement of syntactic curriculum, range and content of syntactic terms, valence syntax, clause/sentence, utterance, predicate

Přílohy

PMČ	SČ	ČŘJ
Větou rozumíme abstraktně míněnou, tj. v komunikační situaci nezakotvenou jazykovou jednotku, již dominuje přísudek (predikát). Výpovědi rozumíme větu (věty) zakotvenou (pronesenou nebo napsanou) v nějaké konkrétní komunikační situaci (S). Dělení větných struktur: ➤ podměťové (dvojčlenné), ➤ bezpodměťové (jednočlenné).	Větou rozumíme abstraktně míněnou, tj. v komunikační situaci nezakotvenou jednotku obsahující VF. Výpovědi rozumíme větu zakotvenou (pronesenou nebo napsanou) v nějaké konkrétní komunikační situaci (S), přičemž ten, kdo produkuje nějakou výpověď, zpravidla se angažuje v nějaké sociální situaci. Podle počtu valenčně vázaných syntaktických pozic lze rozlišovat predikátory: ➤ jednovalenční, ➤ dvouvalenční, ➤ trojvalenční, ➤ čtyřvalenční.	Věta jednoduchá je struktura syntaktických vztahů mezislovních obsahující jednu gramaticky vyjádřenou predikaci (přisuzovací vztah). Gramatické vyjádření predikačního vztahu je základem systémové syntaktické jednotky, která se nazývá věta. Věta zpravidla obsahuje VF, jež je jeho strukturním jádrem. Výpověď je elementární jednotka promluvy, komunikátu mající nějaký věcný obsah, mající gramatickou formu větnou (i nevětnou), uzavřená zpravidla intonačně (a graficky), mající jistou komunikační funkci a modalitu a rozčleněná na východisko a jádro výpovědi. Gramatická forma výpovědi: • větná - mohou být vyjádřeny: 1. větou jednoduchou, ➤ věty dvojčlenné, ➤ věty jednočlenné. 2. větou složenou. • nevětná ➤ větné ekvivalenty

Termínom prísudok označujeme ten člen vety, ktorým se o niekom/o niečom niečo říká, tj. jímž se přisuzuje někomu/něčemu nějaká vlastnost, stav, změna nebo činnost, popř. zároveň signalizuje vztah někoho/něčeho k někomu/něčemu. Prísudek slovesný Prísudek vyjádřený slovesnými predikátory ve tvaru určitém nazýváme přísudek slovesný. Prísudek slovesně-jmenný Prísudek vyjádřený predikátory tvořenými zvl. pomocí tvarů slovesa <i>být</i> a jména se nazývá přísudek slovesně-jmenný. Prísudkové přídavné jméno Prísudkové podstatné jméno Prísudkové příslovce Prísudková číslovka Jiné slovní druhy Infinitiv	Termínom prísudok označujeme větně konstitutivní syntaktickou pozici, v níž je výraz, kterým se o někom/něčem něco říká, tj. jímž se přisuzuje někomu/něčemu nějaká vlastnost, stav, změna nebo činnost, a který umožňuje tyto příznaky/vztahy aktualizovat, tj. časově orientovat vzhledem k momentu promluvy a modálně charakterizovat z hlediska způsobu platnosti. Prísudek slovesný Prísudek vyjádřený slovesnými predikátory ve formě VF nazýváme přísudek slovesný. Prísudek slovesně-jmenný Prísudek vyjádřený slovesem ve formě VF a jména se nazývá přísudek slovesně-jmenný. Můžeme rozlišovat dva typy slovesně-jmenného přísudku: 1. Spojení se slovesem <i>být</i> Jmenná část slovesně-jmenného predikátoru s ryzím predikátorizátorem <i>být</i> ve formě VF se někdy nazývá predikativ. A. Prísudkové přídavné jméno Prísudkové podstatné jméno Prísudkové příslovce Prísudková číslovka Infinitiv 2. Spojení s kategoriálním slovesem Můžeme rozlišovat dva typy: spojení „sloveso <i>stát se/ stávat se, dělat/udělat, činit/učinit</i> + konkrétní substantivum/ adjektivum“. spojení „sloveso kategoriálního významu, zvl. přináležitosti, změny přináležitosti, změny lokalizace, činnosti apod. + dějové nebo stavové substantivum.“ Pádová forma jmenné části těchto spojení je dána buď valencí slovesa nebo sémanticky.	Prísudek/predikát je v dvojčlenné větě závislý člen predikační dvojice, jímž se tvrdí něco o podmětu. Z hlediska strukturního tvoří základ věty. Tvzení vyjadřované přísudkem je aktualizací vztah, který se realizuje gramaticky verbem finitem (VF). • Prísudek slovesný 1. Jednoduchý slovesný přísudek je tvořen také složenými tvary. 2. Složený slovesný přísudek se skládá s infinitivu významového slovesa a z určitého tvaru modálního slovesa nebo fázového slovesa nebo slovesa <i>dát</i> a <i>nechat</i>. 3. Sousední slovesný přísudek je tvořen a) frazeologickým slovesným pojmenováním, b) slovesným souslovím, c) multiverbálním slovesným výrazem. • Prísudek slovesně (sponově)-jmenný Prísudek slovesně (sponově)-jmenný se skládá ze sponového slovesa (<i>být, stát se, zůstat, zdát se, mít</i>) a jmenné části, která je významovým jádrem přísudku. Neslovesná část přísudku bývá vyjádřena: A. Skladebním substantivem B. Skladebním adjektivem C. Infinitivem D. Skladebním příslovcem E. Vedlejší přísudkovou větou
--	--	--

MIMOJAZYKOVÁ STRÁNKA VLASTNÝCH MIEN A EDUKAČNÝ PROCES

ĽUBA SIČÁKOVÁ

Anotácia

V príspevku sme sa zaoberali problematikou vlastných mien, a to najmä z hľadiska ich fungovania v edukačnom procese a v jazykovej komunikácii. Pri poznávaní obsahovej stránky proprií sme sa pokúsili zvýrazniť dôležitosť vzťahu medzi denotátom (objektom) a jeho pomenovaním, pretože v porovnaní s gramatickou, pravopisnou stránkou sa obsahovej stránke proprií venuje v edukácii menšia pozornosť. Propriá sa od apelatív líšia plnením zvláštnych funkcií: všeobecných (kategoriálnych), špecifických (druhových), ktoré tvoria obsah kategórie propriálnosť. Tie spolu s individuálnymi (jedinečnými) príznakmi (funkciami) dotvárajú ich obsahovú stránku. Propriá v porovnaní s apelatívami plnia v komunikácii tri propriálne (všeobecné) funkcie, a to identifikovať, diferencovať a lokalizovať objekt v rámci svojho druhu. Naznačené teoretické otázky súvisiace s mimojazykovou (designatívnou) stránkou proprií sme sa snažili v príspevku aj didakticky transformovať.

Kľúčové slová

mimojazyková stránka vlastných mien; všeobecné, špecifické, individuálne príznaky; identifikačná, diferenciačná, lokalizačná funkcia proprií; vzťah medzi denotátom a jeho pomenovaním; pomer proprií k apelatívam; fungovanie vlastných mien v komunikácii

Vlastné mená ako pomenovania druhových jednotlivín majú v jazykovom systéme špecifické miesto. Spolu s apelatívami sú súčasťou lexiky národného jazyka. Od apelatívnych jednotiek sa však onymické jednotky líšia špecifickými funkciami, ktoré plnia v jazykovej a spoločenskej komunikácii, a preto aj pohľad na problematiku vlastných mien môže byť viacaspektový.

Vlastné meno, ktorého jednotlivé zložky sú v rozličných vzťahoch a súvislostiach, možno analyzovať z hľadiska ich vzniku a vývinu (genetický aspekt) a z hľadiska ich fungovania v komunikácii (funkčný aspekt). Tieto dva aspekty spolu súvisia, pretože odrážajú (zachytávajú) proces nominácie obsahovej stránky a praktické využitie vlastných mien v komunikácii. Poznávanie obsahu (množiny informácií) vlastných mien je prvotné, jeho formálne stvárnenie a pravopis druhotné. Obsah je stváraný formou. Uvedený vstup naznačil problematiku, ktorej sa chceme v príspevku venovať.

Designácia (obsahová stránka) vlastných mien

Vlastné mená a vyučovací proces

Vlastné mená a ich využitie v komunikácii

Designácia (obsahová stránka) vlastných mien

Analýza obsahovej stránky vlastných mien je prvým stupňom ich systematického opisu, druhým je opis formálnej (jazykovej) stránky. Je to preto, že vystihnúť podstaty designatívnej problematiky umožňuje dôslednejšiu charakteristiku formálnej výstavby vlastných mien.

Onymickú sémantiku (designáciu), ktorá je jedným z najdôležitejších ukazovateľov propriálnosti, systematicky spracoval v monografii *Teória vlastného mena* (1996). V. Blanár. V nej autor predstavil dve zložky onymického obsahu vlastných mien:

Prvú zložku tvorí vedenie o onymickom objekte. Je to množina informácií o objekte, jeho individuálne príznaky, ktoré však nie sú jazykovo stvrnené (napr. vzhľad, tvar a iné). V. Blanár hovorí o referenčnej identifikácii.

Druhú zložku onymického obsahu tvoria onymicky relevantné (špecifické) príznaky (napr. spôsob štandardizácie názvu, lokalizácia a iné), ktoré utvárajú onymickú sémantiku jednotlivých tried vlastných mien. V. Blanár hovorí o presupozíčnej identifikácii.

Hierarchicky na najvyššej abstrakčnej úrovni stoja všeobecné (kategoriálne) príznaky, ktoré charakterizujú oblasť vlastných mien ako celok. Tieto príznaky proprii sa najčastejšie vymedzujú konfrontáciou s apelatívami.

Z uvedeného vyplýva, že obsahovú stránku vlastných mien vytvárajú onymické sémantické príznaky (sú obsahovou náplňou funkcie), a to: všeobecné (kategoriálne), špecifické (druhové) a individuálne (jedinečné). Individuálne príznaky vlastných mien charakterizujú objekt, osobu, vec, tok v rámci toho istého druhu a patria do nižšej abstrakčnej úrovne. Individuálne príznaky sú väčšinou odrazom motivačných činiteľov, vplývajúcich na vznik pomenovania a tvoria obsah kategórie *jedinečná propriálnosť*.

Špecifické (druhové) príznaky charakterizujú jednotlivé triedy proprii ako celok a odlišujú ich navzájom, napr. druh (podsystem) antropným od triedy (podsystemu) hydroným. Súbor špecifických príznakov umožňuje klasifikovať rozličné vrstvy vlastných mien na jednotlivé podsystemy. Špecifické príznaky tvoria obsah kategórie *druhová propriálnosť*. Každý onymický podsystem (trieda) má odlišné špecifické príznaky, ktoré spolu s nasledujúcimi všeobecnými príznakmi patria do vyššej abstrakčnej roviny.

Všeobecné (kategoriálne) príznaky sú dané súborom funkcií, ktoré určité meno plní pri pomenovaní. Sú to identifikácia, diferenciácia a lokalizácia príslušného denotátu (objektu, osoby). Uvedené tri funkcie tvoria obsah kategórie *propriálnosť*.

Proprium teda musí obsahovať všeobecnú, spoločensky podmienenú identifikáciu/ diferenciáciu, ktorou sa v rámci jazyka vydeľuje trieda proprií ako celok, jednu alebo viaceré špecifické funkcie, ktoré zaručia jeho druhovú špecifikáciu a konkrétny onymický obsah, a tiež individuálnu funkciu (príznak).

V onomastike funkcia znamená „byť vlastným menom“ (Blanár, 1996; Šrámek, 1999). Je to všeobecná (propriálna) funkcia vlastných mien, ktorá sa realizuje prostredníctvom špecifickej funkcie „byť určitým vlastným menom“. Z uvedeného vyplýva, ak má nejaké pomenovanie fungovať ako proprium, nie apelatívum, musí plniť všeobecné funkcie – identifikovať, diferencovať objekt (denotát). Táto všeobecná funkcia vlastných mien sa dá najjednoduchšie pochopiť (aj v edukácii) v porovnaní s apelatívami, preto na tento vzťah v krátkosti poukážeme. Vo vete *Na návštevu prišiel ujo Kováč* je slovo *Kováč* proprium, lebo:

- identifikuje (určuje) konkrétnu osobu,
- diferencuje (odlišuje) jednu osobu (len ona sa volá *Kováč*),
- pomenúva jednu konkrétnu osobu,

a preto uvedené funkcie tvoria obsah kategórie *propriálnosť*.

Slovo *kováč* je preto apelatívum, lebo nič neidentifikuje, nediferencuje – len pomenúva množinu ľudí, ktorí vykonávajú kováčske remeslo.

Zdrojom motivácie pri vzniku vlastného mena, pri samom prvom pomenovaní, môže byť najprv apelatívny význam, ktorý sa postupne stráca. To znamená, že meno *Kováč* mohlo byť prvotne motivované apelatívnym významom „*kováč*“, pretože pomenovaná osoba vykonávala remeslo kováča. Prvotná motivácia sa stráca, ak sa meno prenáša aj na druhú generáciu. Vtedy meno už obyčajne nič „nehovorí“ o vlastnostiach svojho nositeľa, aj keď naďalej signalizuje prvotnú motiváciu, okolnosti pomenovania. Zjednodušene možno povedať, že *kováč* je kováč, *Kováč* (1) môže byť ešte kováč, ale *Kováč* (2) už nie je kováč v onomastickom zmysle slova. Jedným zo špecifických príznakov mena *Kováč* (2) môže byť súvislosť s potomkom *Kováča* (1), prvotne motivovaného kováčskym remeslom.

Propriá od apelatív odlišujú dve všeobecné funkcie (identifikácia a diferenciácia), ktoré sa prejavujú cez príznaky. Propriá s apelatívami spája ich spoločná (pomenovacia) funkcia, lebo vlastné meno pomenúva jednotlivinu a apelatívum množinu, celú triedu javov. Vlastné meno pre-

stane byť vlastným menom, keď stratí všeobecnú funkciu identifikovať, diferencovať objekt (denotát) ako jednotlivinu, lebo nenapĺňa obsah kategórie propriálnosť.

Ak sa v kontexte stretnú dve vlastné mená z dvoch onymických podsystémov (napr. *Pani Kováčová býva v obci Kováčová*), všeobecná (propriálna) funkcia sa nemení. Obidve pomenovania naďalej fungujú ako propriá (kategória propriálnosti sa nemení), lebo obidve identifikujú, diferencujú daný denotát. Obe propriá majú však odlišné špecifické a individuálne funkcie, ktoré ich začlenia do príslušnej triedy vlastných mien (podsystému), a to prvé pomenovanie do triedy antroponým, druhé do triedy oikoným (osadných názvov).

Z troch funkcií vlastných mien (všeobecné, špecifické, individuálne), ktoré sa realizujú cez príznaky, možno za najproblematickejšiu funkciu v edukácii pokladať špecifickú funkciu, ktorou sa jednotlivé triedy vlastných mien ako celky od seba odlišujú. Súborny špecifických príznakov pre jednotlivé onymické podsystémy nie sú presne stanovené. Najintenzívnejšie ich skúmal a analyzoval V. Blanár (1996), R. Šrámek (1999), ktorý (s. 25) sprostredkoval aj názory iných autorov (napr. F. Debusheho, 1998). Podľa neho je identifikácia základná všeobecná funkcia vlastných mien, všetky ostatné sú hyperfunkcie.

V. Blanár (1996) pre jednotlivé onymické podsystémy (triedy) stanovil špecifické onymické príznaky, ktorými sa navzájom ako triedy vlastných mien odlišujú. Pre toponymické podsystémy sú to príznaky, ktoré z určitého hľadiska charakterizujú jednotlivé druhy zemepisných objektov: lokalizačný vzťah, sídelnosť – nesídelnosť, konotatívnosť, spôsob šandardizácie názvu: úradné a neúradné toponymum. V. Blanár tento príznak pokladá za príznak vyššej kategórie. Pre antroponymický podsystém vyčlenil V. Blanár príznaky spoločenskej povahy, ako napr. rodinný stav, príbuzenský vzťah, dedičnosť, spôsob života, pracovná činnosť. Špecifické príznaky, ktoré vytvárajú onymickú sémantiku vlastných mien (designáciu), sa transformovali do obsahového modelu a napríklad pri antroponymách sú úzko zviazané so sociálnou povahou onymických objektov (denotátov).

Z uvedenej charakteristiky príznakov vlastných mien vyplýva, že všeobecné príznaky identifikujú proprium ako kategóriu, špecifické príznaky ako druh (triedu) propria, individuálne ako konkrétne proprium. Špecifické príznaky tvoria obsahovo-sémantickú náplň vlastných mien, individuálne odrážajú skôr motivačné činitele, vplývajúce na jeho vznik, nie na fungovanie.

Fakty naznačujú, že nemožno zamieňať význam (obsah) vlastných mien s motiváciou vlastných mien, lebo patria do odlišných kategórií.

Obsah však niekedy môže byť totožný s motiváciou. Je to vtedy, keď charakter pomenúvaného objektu (napr. rýchlosť, tvar) motivoval (ovplyvnil) vznik pomenovania. Je to v názvoch ako *Rýchly potok*, *Krivý potok*, v ktorých motivácia a obsahovo-sémantická náplň sú totožné.

Nie každý motivačný príznak sa zmenil na relevantný špecifický príznak. V názvoch tokov *Betliarsky potok*, *Hankovský potok* je motivačným príznakom názov osady *Betliar*, *Hanková*, ale obsahovo-sémantickým (špecifickým) príznakom týchto názvov je *lokalizácia* toku vzhľadom na osadu, vedľa ktorej pretekajú [*lokalizačný* príznak]. Poznanie motivačných okolností vplyva na vznik hydronyma, obsahovo-sémantické príznaky charakterizujú jeho fungovanie. Motiváciu a fungovanie nemožno od seba odlišovať, lebo motivácia vznikom hydronyma nezaniká (Majtán, 1996). V súvislosti s pomenovaniami tokov možno konštatovať, že súbor motivačných i obsahovo-sémantických príznakov tvorí hydronymickú hodnotu konkrétneho hydronyma, zobrazenú v pomenúvacích obsahových (vzťahových) modeloch. V rámci hydroným možno hovoriť o štyroch obsahovo-sémantických modeloch, v ktorých sa odrazili špecifické i individuálne príznaky (Sičáková, 2007).

Vlastné mená vo vyučovacom procese a v komunikácii

Vlastné mená fungujú ako jazykové (onymické) znaky, ktoré sa vyznačujú nielen osobitnou onymickou sémantikou, ale aj osobitným jazykovým stvárnením, preto by aj ich obidvom stránkam mala byť venovaná rovnaká pozornosť. Skutočnosť je však celkom iná. Výučba vlastných mien sa značne redukuje na ich gramatickú, pravopisnú stránku. Vo vyučovacom procese stráca vlastné meno funkciu pomenúvacieho prvku, ktorý sa viaže na určitý objekt, osobu, lokalitu. Viac sa zvyrazňuje jeho pravopisná stránka, ktorá je vecou dohody používateľov jazyka. Aj postup od obsahu (významu) k formálnemu vyjadreniu vlastných mien je bližší mladšiemu veku detí, ktoré najprv spoznávajú veci, predmety, osoby z najbližšieho okolia, vnímajú ich ako konkrétne (jedinečné) objekty a postupne sa ich učia stotožňovať s pomenovaniami. Na základe konkrétneho poznania jednotlivín sa deti učia zovšeobecňovať a pomenúvať iné predmety.

Z uvedeného vyplýva, že pri poznávaní vlastného mena je potrebné analyzovať najmä vzťah medzi onymickým objektom (denotátom) a jeho názvom, v ktorom sa odrazili podstatné príznaky pomenúvaného objektu, o ktorých sme hovorili v časti o designácií. Uvedené teoretické východiská, súvisiace najmä s významovou (obsahovou) stránkou vlastných mien, sa pokúsime didakticky transformovať v edukačnom a komunikačnom

proces. Aj keď sú vlastné mená v komunikácii detí v porovnaní s apelatívami menej zastúpené, patrí im v edukačnom procese rovnaké miesto a prirodzené je pochopiť aj ich vznik a fungovanie. Vo vyučovacom procese nie je potrebné osvojiť si všetky triedy vlastných mien, ale aspoň tie, ktoré sú súčasťou ich detského sveta (antroponymá, živé mená, toponymá, hydronymá) a prostredníctvom nich vysvetliť zákonitosti a princípy ich fungovania.

Ak podstatu vlastného mena chápeme ako vnútornú jednotu individuálnych, všeobecných a špecifických príznakov, potom by aj výklad o vlastných menách mohol začať objasnením týchto (príznakov) funkcií, ktoré každé vlastné meno plní v spoločenskej komunikácii. Príznak a funkciu nestotožňujeme, lebo príznak je obsahovou náplňou funkcie, alebo (Šrámek, 1999) funkcia sa prejavuje cez príznak.

Vlastné mená sa v jazykovej komunikácii používajú častejšie v kontexte s apelatívami, v ktorom výraznejšie rezonuje ich podstatná a základná funkcia – spoločensky podmienená identifikácia. Pochopenie podstaty vlastných mien možno vysvetliť objasnením vzťahu medzi denotátom (objektom, osobou) a jeho pomenovaním, a to z hľadiska všeobecných funkcií. To znamená, že:

- objekt sa menom identifikuje ako konkrétny objekt v rámci svojho druhu, napr. *Slaná* je konkrétna rieka, ktorá sa určuje (identifikuje) týmto pomenovaním;
- objekt sa menom diferencuje medzi objektmi svojho druhu, napr. rieka *Slaná* svojím menom odlišuje (diferencuje) *Slanú* od inej rieky v rámci druhu tokov. Rieka *Slaná* nie je rieka *Rimava*, čiže medzi všetkými tokmi danej lokality sa len jeden tok menuje *Slaná*;
- objekt sa menom lokalizuje (polohuje) inde ako iný objekt v rámci svojho druhu, napr. *Slaná* tečie, lokalizuje sa inde ako sa lokalizuje rieka s názvom *Rimava*, preto sa nedajú medzi sebou lokalizačne zameniť (pozri aj Šrámek, 1999).

Objasnením všeobecných funkcií sa žiaci učia rozpoznať, že uvedená jazyková jednotka je vlastné meno, lebo pomenúva jednotlivinu v rámci svojho druhu, napr. *Slaná* je pomenovanie jednotliviny v rámci druhu tokov. Objekt s menom *Slaná* sa svojím menom identifikoval, diferencoval, lokalizoval ako vlastné meno (všeobecná funkcia), nie ako apelatívum, a to na základne individuálnych príznakov toku (motivácia slaným, bariatým územím) ako konkrétne vlastné meno *Slaná*, a na základe špecifických príznakov ako konkrétna trieda vlastného mena – hydronymum. Jeho obsahom je množina informácií o toku, ktoré sú v pomenovaniach typu *Slaná*, *Malý potok* totožné s motiváciou, čiže s individuálnymi príznakmi.

Množiny špecifických príznakov, ktoré čiastočne stanovil pre jednotlivé onymické triedy V. Blanár a o ktorých sme už v úvode príspevku hovorili, sú najťažšie vydeliteľné, ale sú podstatné, lebo tvoria obsah kategórie druhové proprium.

Vo vyučovacom procese možno skúmať špecifické príznaky na základe poznávania významu objektu v kontexte (*Slaná* tečie inde ako napr. *Rimava*, tok možno lokalizovať vzhľadom na obec, v ktorej deti bývajú), a tak zistiť, že je to hydronymum (jeho názov súvisí s charakterom objektu, ktorým tok preteká a pod.). Lokalizačný príznak možno vydeľovať len v triede toponým, nie v triede antroponým, ale identifikačný a diferenciacny príznak je vo všetkých onymických triedach prítomný.

V jazykovej komunikácii sa konkrétne vlastné mená a ich triedy vyskytujú obvyčajne v apelatívno – propriálnom kontexte (o ňom písal V. Blanár, 1996), napr. *Do triedy vstúpil Ján Kováč a jeho spolužiačka Anna Sláviková*, v propriálnom kontexte (sú to rôzne zoznamy toponým, osadných názvov, občanov obce, voličské zoznamy, lexikóny, zoznamy žiakov v triede), napr. *V IV. triede boli vyznamenaní nasledovní žiaci: Ján Kováč, Anna Sláviková a Eva Šťastná*. Jazyková komunikácia máva často podobu apelatívneho kontextu, napr. *Usilovný kováč pracuje v malej kováčskej dielni*. Uvedenú apelatívno – propriálnu komunikačnú situáciu možno v edukačnom procese aj z rôznych aspektov transformovať. Pri poznávaní vzťahu medzi denotátom (objektom, osobou) a jeho pomenovaním naznačíme niekoľko modelových situácií, a to z výpovede vyslovenej v komunikácii: *Kamarát Xavier cestuje do Amsterdamu*.

- a) Pre dieťa môžu byť dve slová *Xavier*, *Amsterdam* významovo nejasné, nezrozumiteľné, nemusí vedieť, že sú to vlastné mená z dvoch onymických sústav (tried), lebo sa s nimi v komunikácii nikdy nestretlo. V takom prípade je potrebné, aby na základe poznania rôznych vzťahov a odhaľovania skutočnosti deti zistili, že ide o meno. Mali by vedieť stotožniť meno *Xavier* s osobou (kamarátom) a na základe toho zatriediť pomenovanie osoby do príslušnej triedy vlastných mien (antroponým). Tento vzťah medzi osobou a menom možno nasledovne didakticky transformovať: Ak z vety *Kamarát Xavier cestuje do Amsterdamu* vypustíme slovo *Xavier*, veta bude znieť *Kamarát cestuje do Amsterdamu*. Z vety je zrejmé, že by to mohol byť ktorýkoľvek kamarát z najbližšieho okolia. Priradením mena *Xavier* k osobe (kamarátovi) sa ozrejmil fakt, že ide o pomenovanie osoby menom *Xavier* a jeho meno patrí do triedy antroponým. Žiak sa menom identifikoval, konkretizoval, diferencoval ako *Xavier*, čiže ako jednotlivina v rámci druhu osôb. Apelatívom kamarát možno pomenovať ktoréhokoľvek kamaráta, ale *Xavier* je len jeden konkrétny kamarát.

- b) Druhá komunikačná situácia môže byť jednoduchšia. Dieťa zo spojenia „*kamarát Xavier*“, v ktorom je apelatívom vyjadrený druh denotátu (kamarát), hneď zistí (aj keď sa so slovom *Xavier* nikdy nestretlo), že ide o pomenovanie osoby (antroponymum), ktoré patrí do onymickej (antroponymickej) triedy. Je to preto, lebo proces poznávania javov objektívnej reality a ich usúvzťažňovanie s príslušnými pomenovaniami prebieha u každého človeka inakšie a na inej úrovni.
- c) Spojenie „*cestuje do Amsterdamu*“, v ktorom chýba druhové označenie „mesto“, predstavuje v porovnaní so spojením „*kamarát Xavier*“, s vyjadreným druhovým označením „osoba kamarát“, náročnejšiu situáciu. Je to preto, lebo slovo „*cestuje*“ môže konotovať s viacerými druhovými označeniami (mesto, krajina, oblasť). V takom prípade až širší kontext ozrejmi situáciu, preto je potrebné v komunikácii skúmať vlastné meno v rozličných vzťahoch. V rôznych cvičeniach si tak žiaci môžu upevňovať poznávanie vlastných mien cez ich praktické použitie v rečovom prejave. Aj v spojení „*cestuje do Amsterdamu*“ sa ozrejmi onymická trieda (ojkononymum) rôznymi cvičeniami. Poznávanie vlastných mien sa môže v edukačnom procese realizovať cez pripravené modelové situácie, alebo analýzou apelatívno – propriálneho komunikačného kontextu.

Druhové jednotliviny možno zisťovať (identifikovať) v rozličných onymických podsystemoch (triedach) vlastných mien, napr. rieka *Torysa* – súbor *Torysa*, obec *Gemer* – oblasť *Gemer*, hotel *Dukla* – oblasť *Dukla*. Sú to homonymné názvy, ktorých odlišné významy (obsahy) možno dešifrovať v komunikačnej situácii. Jeden z homonymných názvov rieka *Torysa* motivoval vznik druhého názvu *Torysa* (súbor). Uvedené utvorené názvy sa proprializovali (transonymizovali, termín podľa R. Šrámk, 1999).

Prvým krokom pri rozpoznávaní homonymných názvov, z dvoch odlišných tried vlastných mien, je identifikovať ho ako *konkrétne* vlastné meno. Identifikuje sa na základe individuálnych vlastností (príznačkov), ktoré sa v edukačnom procese odhalia v komunikačných súvislostiach, napr. *Prešovom tečie Torysa. Mladí Prešovčania spievajú nielen v Toryse, ale aj v Šarišanovi*. V uvedených vetách (bez vyjadrených druhov – rieka, spevácky a tanečný súbor) dokážu deti identifikovať konkrétne vlastné meno a odlíšiť ho od druhého. Na rozlíšenie rôznych druhov tried vlastných mien (onymických podsystemov) slúžia množiny špecifických príznačkov, ktoré nie sú ešte pre jednotlivé triedy striktne vymedzené. Už v úvodných teoretických častiach príspevku sme o nich hovorili.

V edukačnom procese je možné pre jednotlivé triedy vlastných mien stanoviť také špecifické príznaky (vlastnosti), ktoré danú triedu najlepšie charakterizujú, a to spolu s individuálnymi vlastnosťami objektu, osoby, osady, pohoria a pod. Žiaci pozorujú znaky objektu a analyzujú ich s cieľom podrobne poznať a identifikovať denotát. Pre jednotlivé triedy proprii sme vydelili nasledujúce špecifické a individuálne príznaky:

Pre antroponymá (názvy osôb): príbuzenský vzťah v rodine, súrodenci, povahové vlastnosti;

Pre ojkonymá (osadné názvy): osada, lokalizácia v teréne, vzťah s reálnymi objektmi;

Pre oronymá (terénne názvy): vrch, dolina, pole, lúka; lokalizácia vzhľadom na blízkosť osady, charakter terénu (malý, krivý, kamenný);

Pre urbonymá (názvy častí miest a lokalít): sídlisko (väčšia časť mesta), ulica, hrad (jeho poloha, tradície, historické súvislosti); lokalizácia v teréne,

Pre hydronymá (vodné názvy): rieka (tečie, pramení, vlieva sa), more (veľká vodná plocha);

Pre zoonymá (názvy zvierat): kôň, pes, mačka

Uvedené špecifické a individuálne príznaky objektu (charakter toku, poloha objektu, tečie popri osade, vrch je malý, krivý a pod.) predstavujú spolu so všeobecnými príznakmi (identifikovať objekt) obsahovú mimojazykovú stránku vlastných mien. Jej postupné odhaľovanie, poznávanie a veku primerané sprístupňovanie by malo byť súčasťou vyučovania problematiky vlastných mien aj na 1. stupni základnej školy. Poznávanie obsahovej, významovej stránky vlastných mien by malo prebiehať spolu s poznávaním ich jazykovej stránky. Je len vecou pedagóga, ktorej oblasti venuje väčší priestor, ale súvislosť medzi významovou, gramatickou a pravopisnou stránkou vlastných mien treba vo vyučovaní primerane zvýrazniť. Pri riešení problematiky vzniku a fungovania vlastných mien sa črtajú ďalšie možnosti ich spracovania, my sme sa snažili ponúknuť jednu z nich.

Na záver nášho uvažovania o problematike vlastných mien (ktorú sme sa snažili predstaviť v príspevku) uvádzame skrátenú verziu postupu pri poznávaní mimojazykovej stránky vlastných mien a jej didaktickej transformácie, a to na materiáli hydroným.

Analýza vlastného mena: *Brdárka*

Všeobecné (kategoriálne) funkcie	špeciálne (druhovú) funkcie	individuálne (jedinečné) funkcie (príznamy) = motivácia	pomenovací princíp	jazyková stránka
<u>Brdárka sa:</u> - <i>identifikuje</i> menom ako konkrétny tok; - <i>diferencuje</i> svojim menom ako iný tok, Brdárka nie je Slaná; - <i>lokalizuje</i> svojim menom inde ako	<u>Brdárka:</u> je hydronymum; - lokalizuje sa pri obci Brdárka; - konotácia s názvom obce Brdárka	<u>Brdárka je:</u> - ľavý prítok Hankovského potoka; - 3 km dlhý; - pramení v chotári obce Brdárka	<u>Brdárka</u> vznikla z ojkonyma (osadného názvu) Brdárka	<u>Brdárka je:</u> substantívum, konkrétne, ženský rod, singulár, N. vzor žena, - je to proprium, preto sa píše tok s menom Slaná s veľkým písmenom na začiatku

Naznačená (možná) analýza hydronyma smeruje od pomenovaného denotátu (toku) k odrazu pomenovacích okolností v designácii názvu a k jej jazykovému stvárneniu. Vlastné mená vznikajú pre potrebu jazykovej komunikácie, a preto sa realizujú v rámci gramatických zákonitostí konkrétneho jazyka.

Literatúra

- BLANÁR, V.: Teória vlastného mena (Status, organizácia a fungovanie v spoločenskej komunikácii). Bratislava: VEDA, vydavateľstvo SAV, 1996. 250 s.
- MAJTÁN, M.: Z lexiky slovenskej toponymie. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo SAV, 1996. 191s.
- SIČÁKOVÁ, L.: Pomenovacie modely hydroným z povodia Slanej. In: Súradnice súčasnej onomastiky. Zborník materiálov zo 16. slovenskej onomastickej konferencie. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo SAV, 2007, s. 210 – 226.
- ŠRÁMEK, R.: Úvod do obecné onomastiky. Brno: Masarykova univerzita, 1999. 191 s.

EXTRALINGUAL ASPECTS OF PROPER NOUNS AND EDUCATIONAL PROCESS

Summary

Proper nouns as the designators of the class particularities have their specific place within the system of language. Together with appellatives they form a significant part of national lexis. But the appellative units differ from the onymic units by their specific functions, and that's why the problem could be viewed from many perspectives.

Aim of our contribution resides in analysis of the extralingual aspect (designation) of the proper nouns, their relation to appellatives, their function in communication and educational process.

Content (designative) aspect of the proper nouns is formed by *individual* indicators (they characterize an object within the same class, e. g. one hydronym from another) and *specific*, class indicators (they differentiate one class from another as a whole, e. g. the subsystem of antroponyms from the subsystem of hydronyms). Proper noun has to include also *general* (categorical) function, by which is the class of proper nouns differentiated as a whole. General function means identification, differentiation and localization. In practice, it means that an object is *identified* by its name as a concrete object within its class, for example *Slaná* is the concrete river, which is defined by this designation; an object is *differentiated* by its name among the objects of the same class, for example the river *Slaná* is differentiated by its name from another river within the class of watercourse; and an object is *localized* by its name within its class, for example the river *Slaná* flows, (localizes itself) on the different place than for example the river named *Rimava*, that's why these names are not interchangeable within their class.

Class particularities are to be found in different onymic subsystems (classes of proper nouns), e. g. the river *Torysa* – the ensemble *Torysa*; the locality *Gemer* – the region *Gemer*. These are homonymous names. One name of the homonymous pair (river) motivated the origin of another name in the pair (ensemble). It means that the names have been transonymized. We tried to explain the mentioned relations as well as the other relations between an object and its designation also in the educational process.

Keywords

proper nouns, extralingual aspect of the proper nouns, appellatives vs. proper nouns, process of designation, onymic subsystems, educational process

K VÝPOVĚDNÍM MODIFIKACÍM V ČEŠTINĚ A SLOVENŠTINĚ (NA MATERIÁLU ČNK A SNK)

KVĚTOSLAVA MUSILOVÁ

Anotace

Tématem referátu autorka navazuje na svůj výzkum česko-slovenských kontakto- vých a nekontakto- vých jazykových jevů. Zaměřuje se na některé typy modifikací výpovědi, které vznikají jednak při procesu stahování souvětných struktur (kon- denzace) a s tím související partikulizace výrazů, jednak při tzv. křížení výpo- vědních konstrukcí; porovnává výskyt těchto modifikovaných struktur v češtině a slovenštině s cílem kvantifikovat sledované jevy na základě jejich frekvenční dis- tribuce v psaných textech Slovenského a Českého národního korpusu. Výsledky výzkumu autorka využívá také při výuce volitelných disciplín „čeština pro cizince“ – Slováky studující na UP, a „porovnání češtiny a slovenštiny“ pro české studenty pedagogických a filozofických fakult.

Klíčová slova

výpovědní modifikace, kontrakce souvětných struktur, kondenzace, křížení vět, partikulizace, Slovenský národní korpus, Český národní korpus

0. Při komparaci češtiny a slovenštiny využíváme elektronické databáze Slovenského a Českého národního korpusu, a to nejen při dokumentování výrazných rozdílů mezi oběma jazyky, k nimž patří např. nevalenční po- stavení některých zájmen (Musilová 2005), bezsubjektové a formálně sub- jektové konstrukce s kauzáto- rem explicitně nespecifikovaným (Musilová (2007) apod., ale rovněž při sledování takových jazykových jevů, které se v obou jazycích vyvíjejí paralelně. V současné době věnujeme pozornost oblasti výpovědních modifikací, přičemž vycházíme z koncepce Skladby češtiny (1998). Přestože výpovědní modifikace vznikají v komunikačním procesu a jsou typické pro nepřipravený mluvený projev, není jejich vý- skyt úplně ojedinělý ani v textech psaných, jak jsme zjistili v databázích ČNK (SYN2000, SYN2005., SYN2006pub) a SNK (prim-3.0-public-all, případně prim-2.1-public-all). Jako perspektivní z hlediska „uchopitel- nosti“, sledovatelnosti v korpusech se jeví zvláště některé typy modifi- kací, např. kontrakce souvětných struktur a zvláštní typ anakolutu – tzv. křížení vět, jak tuto modifikaci nazval F. Štícha (1996); v tomto referátu budeme prezentovat dílčí výsledky našeho dosavadního zkoumání uve- dených modifikátů.

Při vyhledávání jsme používali jednoduchých dotazů (s implicitním atributem lemma a word) zaměřených na konkrétní lexikum. Z praktických důvodů jsme zadávali zvlášť výrazy s počátečním písmenem velkým a zvlášť s malým tam, kde to bylo funkční. Jako příklad uvádíme dotaz pro spojení „Potom, že...” (tj. s čárkou): ČNK, SNK [word=“Pak”] [woord=“;”] [word=“že”]; dotaz pro křížení vět jsme zadávali s počátečním malým i velkým písmenem zároveň, např. ČNK, [word=“[Kk]de”] [lemma=“myslet”], SNK [word=“[Kk]de”] [lemma=“mysliet”] apod. Pro identifikaci modifikovaných struktur je nutný širší kontext, bylo tedy nutno roztrždit jazykový materiál „ručně“.

1. Kontrakce souvětých konstrukcí

Výsledkem stahování souvětých konstrukcí jsou modifikáty dvojího typu, a to stažené věty hlavní (1.1) a stažené věty vedlejší (1.2.); mají charakter ustálených syntaktických útvarů, které jsou konvencionalizovány pro určité ilokuční funkce, např. typ Č, SL „Potom(.) že...” pro vyjádření nesusohlasu, námitky aj., porov. věty (1) – (8), typ Č „Když(.) / SL „Ked(.) tak...” pro vyjádření rady, návrhu řešení aj., porov. věty (23) – (30), jsou také prostředkem textové koheze. S procesem modifikace tohoto typu je spojeno rovněž to, že v mluvené podobě mizí pauza po výrazu uvozovacím a bezprostředně po něm následujícím; tato tendence se promítá také do grafiky: přestává se psát původní čárka a dokonce se v neoficiálních textech (e-mail, ICQ, SMS aj.) objevují některé podoby psané dohromady – sprežky (dobřeže, škodaže, kdyžtak, štěstíže apod.).

1.1 Stažené věty hlavní

Procesu kontrakce podléhají hlavní věty v antepozici; po vynechání všech výrazů včetně predikátu nebo jeho části (spony) zůstane pouze uvozovací element a ten potom nabývá charakteru partikule, např. *Pak/Potom se říká, že Češi nejsou vynalézaví* → *Pak/Potom(.) že Češi nejsou vynalézaví.*, *Bylo dobře/ Bylo štěstí/ Bylo škoda, že jsme je tam nepotkali.* → *Dobře/ Štěstí/ Škoda(.) že jsme je tam nepotkali.*

1.1.1 Typ Č, SL P/potom(.) že..., Č P/pak(.) že...

Ze zjištěných četností je patrné, že v českých i ve slovenských psaných textech existuje rozdíl mezi formou, která uvozuje větu bezprostředně po koncovém předělu (tj. s počátečním velkým písmenem, tab. č. 1), a formou, která se vyskytuje v ostatních případech (tab. 2a, 2b); zatímco první z nich se ve všech korpusech vyskytuje spíše okrajově, druhá forma je o něco frekventovanější. Dále je zřejmé, že u výrazu Č, SL *potom*, Č *pak* převládá původní význam časový, jak je vidět z poměrů výskytu v tab. č. 2, např. absolutní frekvence spojení *potom, že...* v SYN2000 je 16, z toho

hľadaný jev – partikulizace výrazu, je obsažen 3x a význam (prevažne) časový má četnosť 13. Sp्रेझka Č, SL *P/potomže* a Č *P/pakže* se nevyskytla vôbec.

Tab. č. 1

čeština		slovenština	
Potom, že...	2x (SYN2000)	Potom, že...	2x (prim-3.0-public-all)
Pak, že	1x (SYN2005) 3x (SYN2006pub)		
Potom že...	1x (SYN2005)	Potom že...	3x (prim-3.0-public-all)
P/potomže...	0 x	P/potomže	0x
P/pakže	0x		

(1) Č ř. 1 *První slosování soutěže „Moje ryba 97“*. <**Potom, že**> ryby neberou.

(SYN2006 pub, blne 9726:63:2)

(2) Č ř. 1. *Utekla k jednomu z těch poštovních doktorů*. <**Potom že**> neřežou do živého.

(SYN2005; poptaku:3:1043)

(3) SL ř. 4 *Courber ironicky komentoval estéta a básníka: <Potom, že> nebol meštiak, čo!*

(DF02/08)

(4) SL ř. 3 <**Potom že**> je hlúpy! (VŠik13)

Č (5) ř. 1 *Lidé zlé vůle se proti vám spolčili už dávno! <Pak, že>pokrok neexistuje!*

(SYN2005, nezaboli:1:2526)

O něco frekventovanější bylo spojení *Pak že...* (bez čárky): SYN2000 11x, SYN2005 15x, SYN2006pub 24x, např. (6):

Č (6) ř. 9 *Cuba libre, tedy cocacolu a Bacardi rum, směle nahradili kofolou s tuzemákem*.

<**Pak že**> jde pokrok zastavit!

(SYN2006pub; ln96100:60:30)

Č (7) ř. 13 *Pohyb psa je možný pouze s majitelem a náhubkem a že znečištění místa psem nelze zakázat*. <**A potom že**> vyhlášky jsou nudné.

(SYN2005; doc. opus pr980107)

SL (8) ř. 170 *Tak předsa platí, že kde raz stála krčma, tam bude stát navždy...* <**A potom, že**> sa história neopakuje!

(SMEblog2005)

Tab. č. 2a

čeština		(převážně) časový význam	partikulizace	absolutní frekvence
potom, že...	SYN2000	13x	3x	16x
	SYN2005	34x	7x	41x
	SYN2006pub	14x	4x	18x
potom že...	SYN2000	13x	3x	16x
	SYN2005	34x	7x	41x
	SYN2006pub	14x	4x	18x
pak, že...	SYN2000	100x	8x	108x
	SYN2005	107x	4x	111x
	SYN2006pub	287x	16x	293x
pak že...	SYN2000	43	44	87x
	SYN2005	95x	57x	152x
	SYN2006pub	86x	141x	227x

Tab. č. 2b

slovenština	(převážně) časový význam	partikulizace	absolutní frekvence
prim-3.0-pub			
potom, že...	174x	40x	214x
potom že...	80x	47x	33x

1.1.2 Typ Č, SL *škoda*(,) *že...*, Č/SL *Dobře/Dobre* (,) *že...*, Č/SL *Štěstí/Šťastie*(,) *že...*

Pro vyhledávání těchto kontrahovaných struktur jsme zvolili formu dotazu s velkým počátečním písmenem, protože tato není limitována kontextem. Z korpusových údajů vyplývá, že na rozdíl od výpovědí uvozených partikulizovaným *potom/pak*(,) *že...* jsou mnohem frekventovanější, zvláště v korpusu slovenském v podobě psané s čárkou (tab. č. 3), např. věta (12); tato forma je ve všech sledovaných spojeních nejfrekventovanější, což souvisí s tím, že psané texty jsou ovlivněny kodifikací, porov. tab. č. 3, 4, 5.

Doklad psaní dohromady, *škodaže*, jsme našli pouze jeden (při zadání velkého i malého písmene), a to v českém korpusu SYN2006pub (11), podobně *dobřeže* pouze 1x, a to v SYN2005, věta (16).

Tab. č. 3

čeština	SYN2000	SYN2005	SYN2006pub	slovenština	prim-3.0-public-all / prim-2.1-public-all
Škoda, že...	720x	647x	2508x	Škoda, že...	4 293x / 3870x
Škoda že...	144x	466 x	653x	Škoda že	40x / 33x
Š/škodaže...	0x	0x	1x	Š/škodaže	0x / 0x

Č (9) ř. 1 <**Škoda, že**> *mě to nenapadlo dřív...*

(SYN2005; kolaps:8:480)

Č (10) ř. 71 <**Škoda že**> *vás taky nemůžu pozvat na čaj!* *zavolał.*

(SYN2005; petka 5:1:177)

Č (11) ř. 1 <**Škodaže**> *nedostali větší prostor.*

(SYN2006pub; bl970509:46:8)

SL (12) ř. 1 <**Škoda, že**> *niektoré údaje nemal autor k dispozícii z primárnych zdrojov.*

(prim-3.0-public-all; Slo1/03)

SL (13) ř. 1 <**Škoda že**> *majiteľ banky si nenechal nájsť vinníkov.*

(prim-3.0-public-all; InZ8/01)

Tab. č. 4

čeština	SYN2000	SYN2005	SYN2006pub	slovenština	prim-3.0-public-all
Dobře, že...	50x	96x	121x	Dobre, že...	568x
Dobře že	20x	59x	17x	Dobre že	14x
Dobřeže	0x	1x	0x	Dobreže	0x

Č (14) ř. 1 „<**Dobře, že**> *jsem k těm Langovým zajel,*“ *řekl.*

(SYN2005; upfield1:1:1275)

Č (15) ř. 1 <**Dobře že**> *prijede policie.*

(SYN2005; hvezdyto:1:1376)

Č (16) ř. 1 <**Dobřeže**> *voják. Nikdy neškodí mít vojáka na své straně.*

(SYN2005; ryby:1:3027)

SL (17) ř. 1. < **Dobre, že**> *si sa rozhodol preložiť perlu našej literatúry...*

(Slo8/2)

SL (18) ř. <**Dobre že**> *dal o sebe vedieť, teraz viem, že nieje mŕtvý.*

(LGian1)

Tab. č. 5

čeština	SYN2000	SYN2005	SYN2006pub	slovenština	prim-3.0-public-all
Štěstí, že...	33x	56x	115x	Šťastie, že	149x
Štěstí že...	4x	16x	6x	Šťastie že	1x
Š/šťestíže...	0x	0x	0x	Š/šťastieže	0x

Č (19) ř. 1 <**Štěstí, že**> pan Lance s sebou ještě dneska nepřivedl manželku.
(SYN2005; christi1:1:2445)

Č (20) ř. 7 „<**Štěstí že**> jsme nešli spát!“ vyhrkl Fanshaw.
(SYN2005; chester:1:3445)

SL (21) <**Šťastie, že**> je polovica septembra a noci nie sú také chladné.
(ASP02/01)

SL (22) <**Šťastie že**> už som skoro na konci Miletičovej.
(SMEblog)

1.2 Stažené věty vedlejší

Výsledkem kontrakce vedlejší věty je to, že z ní zůstává pouze spojka a ta se v důsledku tohoto procesu partikulizuje, zároveň k sobě váže uvozovací *tak* z věty nadřazené; frekventovaným typem je modifikát s výrazem Č *když/okrajově jestli tak*, SL *keď/ak tak* časového nebo podmínkového původu: *Když nestihneš vlak, tak zůstaň v Olomouci.* → *Když(.) tak zůstaň v Olomouci.* Na rozdíl od 1.1. nemusí jít vždy pouze o vedlejší větu anteponovanou, porov.: *Tak zůstaň v Olomouci, když nestihneš vlak.* → *Zůstaň v Olomouci(.) když tak/kdyžtak.* Stejně jako u stažené věty hlavní i zde existují varianty s čárkou (23), (24), (28), (30), bez čárky (25), (29) a podoba psaná dohromady, spřežka (pouze v ČNK: (26), (27), porov. také následující přehled četností v tab. č. 6:

Tab. č. 6

čeština	SYN2000	SYN2005	SYN2006pub	slovenština	prim-3.0-public-all/ prim-2.1-public-all
Když, tak...	11x	16x	27x	Keď, tak...	14x/14x
Když tak...	12x	17x	34x	Keď tak...	1x/1x
Kdyžtak...	3x	4x	3x	K/keďtak...	0x/0x
kdyžtak...	2x	17x	4x	Ak, tak...	74x/73x
Jestli, tak...	1x	2x	2x	A/aktak...	0x/0x

Č (23) ř. 266 <“Dobře, ale možná se tam nezdržím. <**Když, tak**> mi zavolej.
(SYN2005; svora:10:125)

Č (24) ř. 61 Vnímál jste před dvanácti letyZmělíkův triumf v Barceloně?
<**Jestli, tak**> jenom z novin. Okrajově.
(SYN2005; bl040826:44:33)

Č (25) ř. 108 Mám pár nápadů. <**Když tak**> mne opravte.
(SYN2005; ikariec:67:383)

Č (26) ř. 2 Růžo, uvidíš, jak to půjde v lize. <**Kdyžtak**>tě v národáku zkusíme.
(SYN2006pub; mf030217:478:25)

Č (27) ř. 4 *Je potřeba ... nechodit na dlouhé procházky na slunce a <kdýž-tak> psovi dopřát nějakou koupel.*

(SYN2006pub; mf030805:313:53)

SL (28) ř. 248 *Ale ani jedna koncepcia sa neujala, neuskutočnila v praxi. <Ked', tak> len omrvinkami.*

(prim-3.1-public-all; SLJŠ97)

SL (29) ř. 123 *Sučka sa dusila, vzpierala, ale nešla. <Ked' tak> sa otočila a ťahala smerom domov.*

(prim-3.1-public-all; KR02/12)

SL (30) ř. 736 *Ani na pivo člověk nemůže každý večer příst. <Ak, tak> na-ozaj len na jedno.*

(prim-2.1-public-all; LŤaž3)

2. Křížení větných konstrukcí

Dalším druhem výpovědní modifikace je tzv. křížení vět, jehož podstatou je slovosledná aktualizace. Zaměřili jsme se především na křížení otázkového a částečně také oznamovacího (vztažného) typu se slovesy mluvení a myšlení (např. *Jakou myslíš, že má kočka povahu?* TV Prima, 6. 3. 2007, *Vybral jsem si téma, které jsem myslel, že umím.* – z komunikace v semináři); pro tyto struktury je charakteristické, že uvozující (tázací/vztažný) výraz není součástí valenčního potenciálu slovesa v první (řídící) větě, není ani jejím členem rozvíjejícím, ale obsahově (i formálně) souvisí s propozičním participantem informace věty závislé. Nejsou však výjimkou ani výpovědi dvojznačné, kdy uvozovací výraz může být v jiném kontextu součástí věty první, porov. (45), (46), (52).

Zkoumali jsme vzájemné fungování kombinací tázacích/vztažných výrazů a některých sloves z uvedené sémantické skupiny, konkrétně Č říkat, SL hovořit, vravět, Č myslet, SL myslet.

Prvotní sonda do korpusů naznačovala, že mezi oběma jazyky existuje mírný rozdíl ve frekvenci užívání (Musilová 2007), avšak další zkoumání tento předpoklad nepotvrdilo: četnosti jsou velmi nízké, u některých spojení jsme zaznamenali dokonce nulový výskyt, např. *myslet + od kedy*, *do kedy*, *skade*, *do koho*, *do čoho*, *čomu*, *za čo*, *za koho*, *od koho*, *pre koho*, *s kým*, *koľkokrát*, *koľkoraz* apod. Nepřímo jsme tak provedli „důkaz“ silné vázanosti uvedeného typu výpovědi na texty mluvené. Zkoumali jsme konkordance databází českých: SYN2000, SYN2005, SYN2006pub, a slovenských: prim-3.0-public-all a také prim-2.1-public-all, přestože jazykový materiál je v podstatě stejný jako v prim-3.0-public-all. Pro vyhledávání kombinací s flektivními tázacími/vztažnými výrazy jsme zvolili formu [lemma=“kdo“] [lemma=“infinitiv slovesa“], v ostatních případech jsme použili dotaz [word=“[K/k]am“] [lemma=“infinitiv slovesa“]. Při „ruč-

ním“ třídění jsme zjistili, že např. například spojení SL „kto + hovorit“ se v prim-3.0-public-all vyskytuje v 563x, ale ani jednou jako výsledek křížení vět, spojení „který + říkat“ v SYN2006pub se vyskytuje 749x, z toho pouze 2x jako křížení vět (41) atd. Nízká frekvence sledovaných modifikátů neposkytuje prostor pro porovnávání výskytu v obou jazycích, nebudeme tedy uvádět všechny nalezené doklady křížení vět, ale pouze některé z nich jakožto dokumentaci sledovaného jevu v textech psaných. U spojení „sloveso + tázací/vztažný výraz“ je vždy uveden celkový počet výskytů v určitém korpusu (SYN2000 aj., prim-3.0-public-all), např. 2x, a následuje jeden příklad věty.

2.1 Struktury se slovesy Č myslet/SL myslieť :

(31) SL AKO + myslieť 11x

např. ř. 2 <**Ako myslíte**>, že škola pripraví na život?

(Kor02/7)

(32) SL KEDY + myslieť 6x

např. ř. 37 ...<**kedy myslíte**>, že sa dostanete na prešovský ľad?

(Kor01/08)

(33) SL KAM + myslieť 1x ř. 1

Ale tam už musíte ísť sami... A nie je to tam, <**kam myslíte**>.

(SME97/10)

(34) SL KOLKO + myslieť 2x

např. ř. 3 <**Kolko myslíš**>, že to bude trvať?

(RGral)

(35) SL KOLKÝ + myslieť 1x

ř. 1. <“**Kolkých myslíte**>, že tu máme?“ opýtal sa Alley.

(PShal1)

(36) SL KTO + myslieť 13x

např. ř. 7. <**Koho myslia**>, že oklamú?

(RSL04)

(37) Č JAKÝ + myslet 1x

ř. 1 ...že já nejsem člověk, <**jakého myslél**>, že tu najde.

(SYN2005; mrtvola:1:197)

(38) SL AKÝ + myslieť 1x

ř. 1 Ale nájdú sa aj ľudia pokorní, ktorí ukazujú tvár, <**akú myslia**>, že majú před Bohom.

(AHli13)

(39) Č KTERÝ + myslet 1x

ř.1 ... a tak je vracel lidem, <**kterým myslél**>, že ty prachy patří.

(SYN200; pi225)

(40) SL KTORY + myslieť 3x

např. ř. 16 *Do dnešného dňa netuší, či sa zhováral s tým p. p., <ktorého myslieť>, že by v devínskej nemohol stretnúť.*

(SMEblog2005)

2.2 Struktúry se slovesy Č říkat/SL vraviť, hovoriť

(41) Č KTERÝ + říkat 2x

např. ř. 275 *Ale je mnoho lidí, <ktelé neříkám>, že bych neměl rád, ale prohodím s nimi jen pár slov.*

(SYN2006pub; mf971122:46:27)

(42) SL KTORY + vraviť 1x

ř. 1 *Skutočný dôvod, <pre ktorý vravíme>, že mikrób žije, je ten, že podľa nás koná cieľavedomú prácu. Nie že by rozmýšľal...*

(DDar1)

(43) Č JAK + říkat 5x

např. ř. 36 ... *zpravidla nikdy nezačnou žít, <jak říkají>, že by chtěli.*

(SYN2005; pruvodro:1:336)

(44) SL AKO + vraviť 1x

ř. 12 „*<Ako vravíš>, že sa mu to stalo?*

(doc. id 2006-11-02-i-2)

(45) Č KDY + říkat 3x

např. ř. 2 *<Kdy říkali>, že nám opraví mrazicí box?*

(SYN2005; ikariec:40:25)

(46) SL KEDY + hovoriť 1x

ř. 2 *<Kedy hovoril>, že mu dali ten balík?*

(MEli1)

(47) SL KEDY + vraviť 4x

např. ř. 8 „*<Kedy vraví>, že ho zastrelila?“*

(AChri3)

(48) Č KDO + říkat 1x

např. ř. 6 *A víte, <kdo říká>, že to bude?*

(SYN2005; utek:1:3732)

(49) SL KTO + vraviť 1x

např. ř. 37 *Odviezli ju rovno do nemocnice. Ešte ju živú zaviezli...*

„*<Koho vravíte>, že sanitka...?*

(LŤaž20)

(50) Č CO + říkat 2x

např. ř. 4 *Nejdřív musíte prokázat, že máte to, <co říkáte>, že máte.*

(SYN2005; block2:1:3806)

(51) SL ČO + vraviť 1x

např. ř. 24 *Budem hráť vašou rečou... Budem tým, <čo vravíte>, že som.*

(EAlb1)

(52) SL KEDY + hovoriť 1x
 ř. 2 <**Kedy** **hovoril**>, že mu dali ten balík?

(MEli1)

(53) Č KOLIK + říkat 3x
 např. ř. 1 <**Kolik** **říkáte**>, že bylo těch balíčků?

(SYN2005; petka12:2:1550)

(54) SL KOLKO + vravieť 2x
 např. ř. 1 <**Kolko** **vravíš**>, že stoja?

(LŤaž19)

3. Rozložení v korpusech

Rozložení v korpusech lze sledovat jen u těch položek, které vykazují vyšší četnost; v tomto případě jsou to kontrahované věty hlavní: jejich rozložení v korpusech je rovnoměrné, vyskytují se jak v beletrii, tak v publicistice i v textech jiného zaměření, porov. graf č. 1. (SL Škoda, že... v prim-3.0-public-all) a graf č. 2 (Č Škoda, že... v SYN2006pub).

Graf č. 1



Graf č. 2



4. Závěr

Na základě zjištěné frekvenční distribuce námi sledovaných konstrukcí můžeme konstatovat toto: většina modifikátů má v psané podobě češtiny a slovenštiny nízkou frekvenci, výjimku tvoří kontrahované věty hlavní, forma „s čárkou“ (od desítek výskytů po několik tisíc), tj. spojení Č, SL Škoda, že..., Č Dobře, že..., SL Dobře, že..., Č Štěstí, že..., SL Šťastie, že..., zato minimální až nulový výskyt mají zde struktury se spřežkami Č, SL škodaže, Č pakže, Č, SL potomže, Č štěstíže, SL šťastieže; u kontrahované věty vedlejší typu Č „když (,) tak...“, SL „keď/ak (,) tak...“ je situace podobná, četnost je kolem hodnoty 10. Modifikáty vzniklé křížením vět se také vyskytnou pouze v omezené míře: jejich frekvence se pohybuje většinou do hodnoty 10. Teprve s rozšířením a vznikem dalších korpusových databází textů mluvených bude možno uplatnit na problematiku výpovědních modifikátů komplexnější pohled.

Literatura

- GREPL, M. – KARLÍK, P. *Skladba češtiny*. Olomouc: Votobia 1998, 503 s.
- MUSILOVÁ, K.: Nevalenční užití výrazů *on, ona, ono a to* v češtině a slovenštině In: *Sborník prací Syntax a jej vyučovanie III*. Nitra: UMB, s. 103-107.
- MUSILOVÁ, K: Česko-slovenské kontaktné a nekontaktné jazykové jevy. In: *Kontinuitné a diskontinuitné otázky jazykovej komunikácie*. UMB: Banská Bystrica 2007, s. 156-164. ISBN 978-80-8083-455-5
- MUSILOVÁ, K. Využití ČNK a SNK při zkoumání česko-slovenských jazykových jevů. In: *Jazykovědné aktuality*, roč. XLIV - 2007. Zvláštní

číslo *Čeština a slovenština: vzájemné vztahy, rok 2007*. Praha 2007, s. 39 – 44.

MUSILOVÁ, K. Nevalenční užití výrazů on, ona, ono a ten v češtině a slovenštině (Sonda do ČNK a SNK). In *Sborník prací z mezinárodní vědecké konference „Syntax a jej vyučovanie III“* konané v září 2005. KSJL FF UKF. Nitra 2005, s. 103 – 107. ISBN 80-8050-930-1

MUSILOVÁ, K. Využití národních korpusů při komparaci češtiny a slovenštiny. Referát na mezinárodní konferenci Gramatika a Korpus, Liblice 25. – 27. 9. 2007 (v tisku).

ŠTÍCHA, F. (1996): Křížení vět v češtině. In: *Naše řeč* č. 79, č. 1., s. 26-31.

Zdroje

Český národní korpus (SYN2000, SYN2005, SYN2006pub) Ústav Českého národního korpusu FF UK. Dostupný z <http://skalicka.ff.cuni.cz>.

Slovenský národný korpus (a prim-2.1-public-all, prim-3.0-public-all) Bratislava: Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV. Dostupný z <http://korpus.juls.savba.sk>.

UTTERANCE MODIFICATIONS IN CZECH AND SLOVAK LANGUAGE (BASED ON THE CZECH AND SLOVAK NATIONAL CORPUS)

Summary

In this paper we deal with some utterance modifications developing parallelly in the Czech and Slovak languages. Although these modifications originate in the communication process and are typical for unrehearsed spoken utterances, we come across them also in written texts. We have concentrated on such modification types that can be examined using the databases of the Slovak and Czech National Corporuses. We have followed some constructions that originate by contracting complex sentence structures and the so-called crossing of sentences with verbs of speaking and thinking. On the basis of the found frequency distribution of the followed phenomena we can state that: in the written form of Czech and Slovak most modificates have low, sometimes even zero frequency. In contracted sentences the most frequent form are particulized expressions „with a comma“ (occurrence from tens to several thousands), such as: C, SL *škoda, že...*, C *dobře, že ...*, SL *dobře, že ...*, C *šťěstí, že ...*, SL *šťastie, že ...*. Minimum to zero occurrence is found in the compound words C, SL *škodaže*, C *pakže*, C, SL *potomže*, C *šťěstíže*, SL *šťastieže*. There is a similar situation in contracted clauses like C *když(.) tak ...*, SL *keď/ak (.) tak ...* frequency around 10. The written form of the modificates that originated by crossing of sentences, the basis of which is word order actualization of the question/relative expression in combination with some verbs of speaking and thinking, also

occurs only to a limited extent: their frequency in the corpuses ranks from zero to the average 3, the highest frequency (11) is displayed by the combination SL *Kedy + myslieť* (e.g. ..., *kedy myslíte, že sa dostanete na prešovský ľad?*“). The occurrence in the corpuses can be followed only in those items that display higher frequency; in this case these are the contracted sentences with the above mentioned particularized expressions; their occurrence in the corpuses is even, they can be found both in fiction and journalism and in texts of other kind.

Only after extending and creating further corpus databases of spoken texts a more complex view of the utterance modifies problem can be taken.

Keywords

utterance modifications, contraction of complex sentence structures, crossing of sentences, particularized expression, frequency distribution, Slovak National Corpus, Czech National Corpus, occurrence in the corpuses

Preložila: Mgr. Jindřiška Katzerová

POROZUMĚNÍ TEXTU A AKTUÁLNOST INTEGRACE VE VÝUCE MATEŘSKÉHO JAZYKA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

RADANA METELKOVÁ SVOBODOVÁ – RADIM ŠINK

Anotace

Autoři příspěvku budou věnovat pozornost potřebě začleňování problematiky porozumění textu do výuky mateřského jazyka na základní škole, jak ji vyžaduje život v moderní společnosti. Nejprve upozorní na aktuální změny ve školských kurikulárních dokumentech platných v současnosti v České republice, které jsou východiskem pro veškerou výuku, a zaměří se na implementaci dané problematiky v nich. Pozornost autorů bude zaměřena na úroveň čtenářské gramotnosti a výsledky výzkumů PISA a PIRLS, které čtenářskou gramotnost zkoumají. Autoři příspěvku budou věnovat pozornost také očekávaným výstupům žáků ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, které jsou ukotveny v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a které vytvářejí vhodné podmínky pro zvýšení čtenářské gramotnosti na základních školách. Dále se příspěvek zaměří na prezentaci možných praktických výstupů a cest využitelných vyučujícími mateřského jazyka v běžné pedagogické praxi. Praktická část bude prezentovat soubor cvičení a postupů, jejichž prostřednictvím je sledován rozvoj čtenářské gramotnosti a práce s literárním textem s využitím jazykových příruček. Úspěšnost plnění jednotlivých úkolů je podmíněna důsledností práce s lexikálním významem jednotlivých slov výchozího textu.

Klíčová slova

čtenářská gramotnost, mezinárodní výzkumy PISA a PIRLS, moderní didaktické principy, Rámcový vzdělávací program, práce s textem, slovní zásoba, význam slov, práce s jazykovými příručkami

Soustředěním pozornosti na problematiku porozumění textu ve školském prostředí čili čtenářskou gramotnost žáků základních škol sledujeme současnou tendenci, která se odvrací od nesmyslného memorování, osvojování encyklopedických znalostí a ubírá se směrem k vybudování schopnosti žáků pracovat s informacemi. Ty jim napomohou získávat potřebné informace z různých zdrojů, k nimž patří např. naučné publikace, slovníky, internet atp.

Pro školu pak obecně platí, že psané a tištěné texty žákům usnadňují vstřípení si nových znalostí. Nelze si však spojovat porozumění textu pouze s prostředím školy, takové chápání dané problematiky by bylo velmi omezené, úzké a zavádějící. Je zapotřebí si uvědomit nevyhnutelnou po-

trebu následného využítí této kompetence v běžném životě ve společnosti. K tomu P. Gavora poznamenává: „...Základnou úlohou školy by malo byť priblížiť ju k životu. Je potrebné naučiť žiakov činnosti s textom, ktoré budú používať v každodennom živote. Je dôležité, aby už v škole mali kontakt so širokou škálou textov a zvykli si na ich formálne i obsahové špecifiká. Je potrebné, aby sa naučili nemechanické čítanie, aby vo väčšej miere vyhľadávali informácie, syntetizovali ich a hodnotili“ (Gavora, 2006, s. 25).

Proto nejen základní, ale i střední školy by měly směřovat zejména k tomu, aby jejich absolventi byli schopni co nejlépe porozumět různým typům textů, s nimiž se setkají v rozmanitých životních situacích. Rozhodně by se mělo jednat jak o texty souvislé, tak nesouvislé, tj. grafy, tabulky aj. Vnímání podstaty takovýchto textů, přemýšlení o nich a jejich následná interpretace je přínosná, nutná a nanejvýš potřebná pro kvalitní život každého jedince ve společnosti.

Pojem čtenářská gramotnost je definován různě. Například pro výzkum PIRLS¹ je vnímán jako „schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam ze široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se zapojili do společenství čtenářů a pro zábavu“.²

Výzkum OECD/PISA³ svou definicí přesahuje pouhé dešifrování či porozumění textu a zahrnuje do ní také pochopení a následné použití získaných informací pro funkční účely: „Čtenářská gramotnost představuje porozumění psanému textu, používání psaného textu a přemýšlení o něm za účelem dosažení cílů jedince, rozvoje jeho vědomostí a potenciálu a za účelem jeho aktivní účasti ve společnosti“.⁴

Je nutno si povšimnout skutečnosti, že namísto užívání pojmu čtení obě výše uvedené definice dávají přednost pojmu čtenářská gramotnost. Důvodem je pravděpodobně odlišnost pohledu na samotné čtení, tedy

1 Výzkum PIRLS je organizován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání – IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) a v České republice byl tento výzkum financován z prostředků MŠMT ČR. Cílem výzkumu PIRLS je opakované zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků ve 4. ročnících ZŠ. V tomto období by již žáci měli mít zvládnutou techniku čtení a začínají čtení využívat jako prostředek ke svému dalšímu vzdělávání.

2 Dostupné na: <http://www.uiv.cz/clanek/79/311>.

3 Projekt je realizován mezinárodním konsorciem, které je řízeno Australskou radou pro pedagogický výzkum. Cílem projektu PISA je opakované zjišťování výsledků patnáctiletých žáků v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti.

4 Měření vědomostí a dovedností. Nová koncepce hodnocení žáků. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1999. Dostupné na: <http://www.uiv.cz/soubor/494>.

jeho vnímání spíše jako procesu, tj. dešifrování psaného textu. K chápání čtení jako činnosti, která je nástrojem fungování ve společnosti, je nutno připojit také termín vymezující do určité míry nástroj užívaný čtenářem pro získávání vědomostí, informací ze psaného textu – gramotnost.

Z pedagogického hlediska je nanejvýš důležité, aby byla výuka zaměřena hlavně na nemechanické čtení, kterým ve větší míře bude sledovat formování schopnosti vyhledávat potřebné informace z rozličných typů textů, dále je pak syntetizovat a následně také hodnotit. Pro vyvození patřičných tezí a doporučení využitelných jak v pedagogické teorii, tak v pedagogické praxi je více než nutné nejprve co nejdokonalejší zmapování současné pedagogické reality. Jedině tak lze vymezit platné a efektivní závěry, kterými se budeme moci dále řídit při zefektivňování vzdělávání pro běžný život ve společnosti.

Výše uvedená tvrzení zcela svými myšlenkami potvrzuje autorská dvojice G. Pike a D. Selby: „...Uvědomme si, že mnohé znalosti, které si pro život v příštím století bude třeba osvojit, dnes ještě neexistují v žádné přístupné formě. Pokud se ovšem studenti naučí získávat a zpracovávat informace, nové znalosti pro ně přestanou být problémem“ (Pike, Selby, 1994, s. 79). Dále pak vyzdvihují důležitost tzv. globální výchovy: „...Globální výchova je výchova celoživotní. Škola by neměla očekávat ani doufat, že její absolventi budou plně připraveni na všechny požadavky života v okamžiku, kdy opustí brány školní budovy. Co by si však v každém případě měli studenti s sebou odnést, to je motivace k dalšímu sebevzdělávání a alespoň základní schopnost orientovat se v základních životních situacích“ (Pike, Selby, 1994, s. 80).

Z toho lze usuzovat, že podoba učení pro život ve 21. století vyžaduje především posun k osvojení si škály schopností, dovedností a znalostí, což zajisté předpokládá změnu náhledu na výchovně-vzdělávací proces a jeho postupnou přeměnu. Z toho důvodu je třeba vnímat důležitost současných změn, ke kterým v českém školství dochází. Z hlediska vzdělávání je více než nutné nezapomínat na stěžejní postavení práce s textem, ať už je nazývána čtenářskou, školní či funkční gramotností.⁵ Shledáváme ji totiž schopností klíčovou pro vzdělávání jak ve školském prostředí, tak následně při vzdělávání celoživotním.

Přínosný posun a jistou naději v současnosti přináší pedagogické veřejnosti v České republice nové platné školské kurikulum, kde je proble-

5 GAVORA, P.: Čítanie, písanie a gramotnosť – ich premeny v súčasnom svete. In Slovo o slove. Zborník Katedry slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity – ročník 12. Prešov : Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2006, s. 25. ISBN 80-8068-491-X.

matika žákovské čtenářské gramotnosti vnímána jako nepostradatelná součást kompetenčního principu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). Cílem všech devíti vzdělávacích oblastí RVP ZV je připravit žákům základ pro celoživotní učení a vybavit je na vstup do života prostřednictvím souboru vědomostí, dovedností, schopností a hodnot, tzv. klíčových kompetencí, které jsou důležité pro další život a uplatnění ve společnosti. Zde je možno vidět určitou spojitost mezi chápáním vzdělávání v RVP ZV a tím, jak je daná problematika vnímána mezinárodními výzkumy v oblasti vzdělávání PISA i PIRLS. Ty se totiž také nevěnují hodnocení toho, jak žáci zvládli učivo vymezené učebními osnovami, ale předmětem jejich zájmu jsou dovednosti a vědomosti, které žáci uplatní v běžném životě v dnešní moderní společnosti. Lze tvrdit, že oba výzkumy svým pojetím varují před samoučelností školního vzdělávání a zdůrazňují nutnost vzdělávat žáky s cílem připravit je pro reálný život. Totožné tendence a záměry jsou sledovány také v Národním programu vzdělávání České republiky a rámcových vzdělávacích programech pro jednotlivé etapy vzdělávání.

Plně si uvědomujeme náročnost probíhající „reformy“. Jedná se o proces dlouhodobého charakteru, jelikož vyžaduje nejen změny na státní a školní úrovni, ale zejména na úrovni „nejnižší“, tedy úrovni personální. Mají-li být veškeré snahy naplněny, je nutné, aby se každý pedagog ztotožnil s cíli základního vzdělávání prezentovanými v RVP ZV a začal je uplatňovat v praxi. Především je nutno odmítnout zastaralé a nevhodné metody učení, tj. permanentní mechanické opakování či pasivní přejímání poznatků, pravidel a pouček bez názorného poznání a následného pochopení. Také nedostatečný prostor pro procvičení a upevnění učiva s sebou přináší snížení efektivnosti výuky. Dále pak nemalou roli při vytváření pozitivní a vhodné výukové atmosféry ve třídě, která žáky také motivuje, hraje kvalita vztahu učitele k žákům a žáků k učiteli. Z toho vyplývá, že právě ona „nejnižší“ úroveň, tedy každý pedagog, je pro realizaci současných kurikulárních změn ve školství zcela zásadní. Ponechaná „svoboda a volnost“ vyučujících, aby sám zvolil učivo či problém podle situace ve třídě či zájmu žáků, může být hodnocena kladně, avšak je nezbytné, aby na konci každého cyklu školní docházky žáci byli schopni splnit jasně formulované cíle.

Zaměříme-li pozornost na vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, který autoři RVP ZV označují za stěžejní, a vzdělávací obor Český jazyk a literatura, lze tvrdit, že k začlenění porozumění textu do výuky v rámci předmětu český jazyk a literatura se zejména váží kompetence komunikační. V jejich rámci je od žáků na konci základních vzdělávání vyžadováno, aby zvládli následující: „...rozumí různým typům textů

a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění“ (RVP ZV, 2004, s. 7).

V souvislosti s výše uvedenými skutečnostmi budeme citovat myšlenky J. Svobodové a I. Gejgušové z roku 2005, s nimiž se zcela ztotožňujeme: „...Efektivitu nového uspořádání kurikulárních dokumentů, jako budou definitivní verze Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a příslušné z něj odvozené školní vzdělávací programy, ukáže teprve čas. Vzhledem k tomu, že RVP ZV „umožňuje propojení vzdělávacího obsahu na úrovni témat, tematických okruhů, případně oborů“, může ve školní praxi dojít např. k integraci literární výchovy s vybranými tématy, tematickými okruhy i vzdělávacími obory ze vzdělávací oblasti Člověk a společnost (dějepis) či Umění a kultura (hudební, výtvarná výchova). Integrace tohoto typu je možná, neboť reálně umožňuje naplňovat požadavek „respektovat logiku výstavby jednotlivých vzdělávacích oborů“ (srov. RVP ZV, s. 10) a stanovovat vyučovací předměty vzhledem ke konkrétnímu složení pedagogických sborů a k jejich kvalifikaci (aprobaci pedagogů). Až vlastní školní praxe potvrdí či vyvrátí, zda je obava z oslabení vnitřní komplexnosti při výuce mateřštiny v případě takto koncipovaných integrovaných předmětů lichá, zda naopak přiblížení literární výchovy k dalším výchovám založeným na komunikaci s uměleckým dílem (hudební či výtvarné výchově) nedá překvapivě vzniknout novým kvalitám. Rozhodně by neškodilo kromě zvýrazněných vnějších mezipředmětových vztahů, které jsou velice akcentovány na více místech RVP, posílit i vnitřní stmelení předmětu Český jazyk a literatura, jeho komplexnost ve smyslu promyšleného propojování složek gramaticko-pravopisné, slohově-komunikační a literární“ (Svobodová, Gejgušová, 2006, s. 31 – 45).

Tuto myšlenku je nutno také podpořit zjištěnými výsledky výše zmiňovaných srovnávacích mezinárodních výzkumných šetření, PISA a PIRLS. V nich totiž naprosto excelovali švédští a kanadští žáci, zejména pak mladší švédští žáci ve výzkumu PIRLS. Příčinu jednoznačně spatřujeme v tom, co vyplynulo z údajů zveřejněných v publikaci I. Kramplové a I. Potužníkové a co naprosto jasně ukazuje na oprávněnost prosazování komplexního pojetí výuky mateřštiny oborovou didaktikou češtiny: „Při výuce švédštiny jsou jazyk a literatura považovány za jeden neoddelitelný celek. Z tohoto důvodu nemohou být odděleny. Na druhou stranu jak čtení, tak také psaní jsou vnímány jako zásadní při výuce ve všech ostatních předmětech. Všichni učitelé si musejí být plně vědomi společné odpovědnosti za rozvoj čtenářské gramotnosti žáků a důležitosti jazyka pro výuku“ (Kramplová, Potužníková, 2005, s. 60).

Komplexnosť vzdelávacieho oboru Český jazyk a literatúra je možné chápať v rôznych rovinách. Vysvetlíme-li najprve skloubenie či vzájemné prolínanie složek predmetu, jak je vymezuje RVP ZV, hovoríme o integrácii a propojovaní učiva gramatického (pravopisného), literárneho a slohově-komunikačného. Vhodnosti integrácie tohoto typu sa venovala již dříve řada různých odborníků. Například lze zmínit shodný pohled na danou problematiku O. Uličného a J. Svobodové, přičemž J. Svobodová o integraci jednotlivých složek predmetu v jedné vyučovací jednotce hovoří jako o žádoucí a cenné. Zdůvodňuje to vhodnou využitelností různých literárních ukázek při výuce mluvnice a pravopisu, která navíc zajistí pozornost žáků přitažlivostí obsahu i formy. Tvrdí, že „je třeba zabránit výskytu textů „klasicky nezáživných“ až starobylých, nudných a nepodnětných, místo nich je třeba uplatňovat současné, hravé, úsměvné, veselé, podnětné ukázky, přinášející nebo předznamenávající například námět k řešení, hádanku, problém provokující k rozuzlení, úkol k rozpracování, rozvinutí nebo dokončení“ (Svobodová, 2000, s. 103 – 104). Východí texty – literární ukázky pak zajistí velmi nenásilné propojení literární výchovy s jazykovou. Komunikační a slohová výchova může být integrujícím prvkom, který umožní plynulou návaznosť. Komunikáci k dané problematice vyučovací jednotky může učitel českého jazyka začít, komunikace pak provází celou výuku a také ji uzavírá. Jazyková výchova, tedy seznamování žáků s vlastní materštinou, má především „povýšit schopnosť dětí domloupvat se o novou kvalitu – domloupvat se spisovným jazykovým kódem materštiny, který nemá význam ve své abstraktnosti coby konstrukt, ale který získá smysl až použitím, aplikací pravidel a paradigmat v řeči, v textu, v komunikátu“ (Svobodová, 2000, s. 106).

Vrátíme-li se znovu ke komunikačným kompetencím v souvislosti s problematikou výuky porozumění textu, je možno se s jejich bližším definováním setkat v části – vzdelávacie oblasť Jazyk a jazyková komunikace, a to v rámci očekávaných výstupů ve složce komunikační a slohové výchovy:

Žák 1. stupně ZŠ, by měl zvládnout následující očekávané výstupy:

- v 1. období, tj. 1. až 3. ročník:
 - plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti;
 - porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti;
- ve 2. období, tj. 4. až 5. ročník:
 - čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas;

- rozlišuje podstatné a okrajové informácie v textu vhodným pro daný vek, podstatné informácie zaznamenáva;
- posuzuje úplnosť či neúplnosť jednoduchého sdelení;
- reprodukuje obsah primerane složitého sdelení a zapamätuje si z neho podstatná fakta (RVP ZV, 2004, s. 14).

Očakávané výstupy RVP ZV komunikační a slohové výchovy pro 2. stupeň ZŠ – předpokládají zvládnutí náročnějších úkolů širokého spektra. Žák na konci povinné školní docházky by měl zvládat následující:

- odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji;
- využívá základy studijního čtení – vyhledává klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu;
- samostatně připraví a s oporou o text přednese referát (RVP ZV, 2004, s.14).

RVP ZV si klade za cíl poskytnout žákovi vyvážené, kvalitní všeobecné vzdělání zaměřené na utváření jeho kompetencí, tj. vybavit žáka souborem nástrojů (klíčových kompetencí), které ho kvalitně připraví na budoucí pracovní i osobní život v naší společnosti, poskytnou mu motivaci pro celoživotní vzdělávání, možnost kritického sebehodnocení i hodnocení skutečností týkajících se společenského dění a v neposlední řadě také prostor pro sebezdokonalování. Obecně definované klíčové kompetence i předpokládané výstupy žáků v jednotlivých studijních oblastech si základní školy přizpůsobily svým vlastním potřebám a zaměřením. V září školního roku 2007/2008 bylo v České republice uvedeno v platnost množství originálních školních vzdělávacích plánů, které by měly ve všeobecném měřítku zefektivnit výukový proces, učinit jej flexibilnějším, atraktivnějším, více motivujícím k celoživotnímu vzdělávání i seberealizaci. Výchovné a vzdělávací strategie pro rozvoj klíčových kompetencí žáků jsou definovány v učebních osnovách, resp. v charakteristikách jednotlivých vzdělávacích oborů. Nově vzniklé učební plány jednotlivých předmětů by tak měly plně korespondovat s požadavky těchto výchovných a vzdělávacích strategií a uvádět je tímto do každodenní školské praxe.

S RVP ZV však již nekorespondují současné učebnice českého jazyka, zejména pokud jde o rozvíjení čtenářské gramotnosti. K procvičování učiva jsou často používána cvičení, která jsou složena pouze z jednotlivých izolovaných slov či slovních spojení, popřípadě obsahují věty, které bývají vytrženy z kontextu. Za vhodnější považujeme použití souvislého literárního textu, pomocí něhož může dojít k interdisciplinárnímu pro-

pojení učiva mateřského jazyka. Samotným výběrem vhodné ukázky můžeme zaměřit žákovu pozornost k obsahu textu, nad kterým je možno diskutovat, čímž klademe důraz na rozvoj komunikační složky ve výuce. Následující text nastíní možnost, jak postupovat při vytváření úkolů pro práci s literární ukázkou tak, aby byla pozornost zaměřena na porozumění textu.

Literární ukázka:

Ota Pavel: Jak to tenkrát běžel Zátopek

V té době výborně běhal za Armádní tělovýchovný klub také Stanislav Jungwirt, později světový rekordman na 1500 metrů. Byly k němu nějaké výhry. Emil Zátopek slíbil, že si ho vezme pod patronát, půjčoval mu knihy a mnohé mu vysvětlil. Poznal, že je to spolehlivý kluk, za kterého ručí: „Když nepojede na olympiádu, nepojedu také.“

Zřejmě to nikdo nebral vážně. Zátopek měl cestovat do Helsinek v prvním letadle. Letěl by bez Jungwirta. Odmítl. Začalo se odehrávat malé drama. Každý mu říkal: „Leť, neblázni.“ Dokonce i Jungwirt rezignoval. Seděl se svěšenými rameny. „Leť beže mne, nemá to cenu.“ Zátopek však odešel trénovat na Strahov. Předtím řekl Jungwirtovi: „Budeš tady, aby neřekli, že tě nemohli najít. Když neodletíš, odevzdáš mé věci se svými.“

Drama vrcholilo. Start budoucího nejlepšího sportovce her Emila Zátopka byl ohrožen. První letadlo odlétlo bez něho. Ale ve druhém letěli Zátopek i Jungwirt.⁶

Během naší pedagogické praxe jsme měli možnost zjistit, že v mnoha případech dochází k nesprávnému porozumění textu zejména proto, že žáci nesprávně či nepřesně chápou význam jednotlivých slov, popřípadě lexikální význam některých slov vůbec neznají. Z toho důvodu považujeme za více než vhodné, nejprve zaměřit pozornost na slovní význam.

Slovo VÝHRADY znamená:

- a) námitky, připomínky, podmínky, které omezují nějaké konání či tvrzení;
- b) varování, upozornění, aby se někdo něčeho vyvaroval;
- c) místa, na která má někdo výhradní právo.

6 Z knihy Pavel, O.: Plná bedna šampaňského.

VZÍT SI NĚKOHO POD PATRONÁT má podobný význam jako:

- a) VZÍT SI NĚKOHO NA MUŠKU – čili soustředit na něj svou pozornost;
- b) VZÍT SI NĚKOHO NA PAŠKÁL – ve významu pokárat ho, domluvit mu;
- c) PŘEVZÍT NAD NĚKÝM ZÁŠTITU – tedy o někoho se starat, ochraňovat ho.

Význam slova RUČIT je:

- a) zaručovat se, zavazovat se, převzít za někoho odpovědnost;
- b) pracovat rukama;
- c) dlužit někomu peníze.

Rozhodněte, který z nabízených významů byste pravděpodobně našli ve *Slovníku cizích slov* u výrazu REZIGNOVAT:

- a) ned. i dok. <f> **1.** (co) uschovávat pro případ potřeby **2.** (co; co komu) předem zajišťovat, zajistit: *r. místnost* **3.** text. provádět, provést rezervaci;
- b) ned. i dok. <l> **1.** (nač; ~) vzdá(va)t se, zříkat se, zřící (funkce, úřadu) **2.** trpné se podd(áv)at osudu;
- c) ned. <l> zotavovat se, osvěžovat se, odpočívat.

Při práci se slovníky je nutné, aby si žáci významy slov sami vyhledali a ověřili. Učitelé by neměli opomenout znovu objasnit funkci jednotlivých zkratk a značek, které jsou ve slovnících používány (původ slova, dokonavost a nedokonavost u sloves ad.). Je-li jedním z našich cílů rozvoj slovní zásoby, je žádoucí, aby žáci také sledovali další slova, která jsou vymezena v nesprávných odpovědích (rezervovat, rekreovat se). Domníváme se, že žáci by měli mít možnost ověřit si své odpovědi ve slovnících i u předešlých položek, aby získali jistotu a zbytečně netápali.

Teprve po dostatečném objasnění lexikálního významu méně užívaných slov a slov cizího původu je možné zaměřit pozornost na porozumění textu jako celku. K tomuto účelu můžeme volit rozmanitá zadání, která se vyskytují ve výše zmiňovaných výzkumech čtenářských dovedností.

Která informace jednoznačně vyplývá z textu?

- a) Stanislav Jungwirth byl světovým rekordmanem na 1500 metrů, protože trénoval s Emilem Zátopkem.
- b) Zátopek i Jungwirth se nezúčastnili olympiády v Helsinkách.
- c) Emil Zátopek odmítl letět do Helsinek bez Stanislava Jungwirtha.

Souhlasíte s následujícími tvrzeními?

Stanislav Jungwirth se těšil stejnému uznání jako Emil Zátopek.

- a) ano
- b) ne

Emil Zátopek se staral o Stanislava Jungwirtha.

- a) ano
- b) ne

Jungwirth se bál odletět na olympiádu bez Emila Zátopka.

- a) ano
- b) ne

Uvedené návrhy jsou pouze ilustrativní, měly by nastínit, jakým způsobem mohou pedagogové postupovat při práci s textem. Jsme si vědomi zaměření pouze na dílčí část obsáhlé problematiky, kterou by zajisté bylo vhodné dále rozpracovat. Nicméně svou pozornost budeme i nadále zaměřovat na práci s lexikálním významem slov na českých základních školách, jelikož ji vnímáme jako jednu z podmiňujících součástí procesu zkvalitňování úrovně čtenářské gramotnosti. Porozumění textu pak považujeme za jedno z klíčových témat současné školy. V České republice je daná problematika aktuálně řazena Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání do rámce jedné ze tří složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, a to komunikační a slohové výchovy.

Tímto příspěvkem jsme se snažili poukázat jak na důležitost role zařezování problematiky porozumění textu do výchovně-vzdělávacího procesu, tak na nutnost cíleného propojování jednotlivých složek předmětu český jazyk a literatura v rámci výuky mateřštiny, tj. uplatňování principu komplexnosti. Zmiňovaná didaktická východiska vyplynula z mezinárodních výzkumných šetření PIRLS a PISA, kterých se účastnila také Česká republika, a je možno potvrdit jejich naprostou shodu se současnými didaktickými tendencemi a principy prosazovanými u nás. Domníváme se, že výuka češtiny zohledňující uváděná doporučení postupně napomůže zkvalitňování čtenářských kompetencí české populace. Plně si uvědomujeme, že důležitou součástí fungování jednotlivce v dneš-

ní spoločnosti je jeho schopnosť „komunikovať s textom“, teda náležite spracovávať písomný materiál tak, aby jej zvládol využiť vo svoj prospech v každodennom živote.

Je zřejmé, že právě škola je dnešní společností vnímána jako instituce, která má za úkol každého na jeho cestu za „úspěchem“ dostatečně připravit. Na čtenářskou gramotnost však nelze nahlížet pouze z hlediska její integrace v RVP ZV, ale je ji nutno vnímat komplexněji, a to jak z hlediska současného pojetí didaktiky českého jazyka, tak z hlediska výsledků získaných mezinárodními šetřeními v této oblasti. Nelze však předpokládat, že pouhá změna kurikula či nová výzkumná zjištění zajistí okamžitý zvrat a že výuka mateřštiny na našich školách bude probíhat v souladu s nastolenými moderními principy a tendencemi. Z toho důvodu cítíme nutnost zaměřit pozornost tím směrem, kde dochází k samotné realizaci výuky českého jazyka, tedy do škol a k vyučujícím mateřštiny. To činíme nejen v rámci výuky didaktiky českého jazyka a literatury u studentů učitelství na katedře českého jazyka a literatury s didaktikou Pedagogické fakulty Ostravské univerzity, ale i při dalším vzdělávání již aprobovaných učitelů mateřštiny z praxe, kteří se účastní rozličných kurzů určených pro pedagogické pracovníky ve vzdělávacích centrech.

Literatura

- GAVORA, P.: Čítanie, písanie a gramotnosť – ich premeny v súčasnom svete. In Slovo o slove. Zborník Katedry slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity – ročník 12. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2006, s. 24–30. ISBN 80-8068-491-X.
- KRAMPLOVÁ, I. – POTUŽNÍKOVÁ, E.: Jak (se) učí číst. Praha: ÚIV, 2005. ISBN 80-211-0486-4.
- PIKE, G. – SELBY, D.: Globální výchova. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-85623-98-6.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2004.
- SVOBODOVÁ, J. – GEJGUŠOVÁ, I.: Komunikační složky přípravy budoucích učitelů mateřského jazyka. In Oborová didaktika. 13.–14. 9. 2005. Ružomberok, Slovenská republika: Katolícka univerzita v Ružomberoku, 2006, s. 31–45. ISBN 80-8084-082-2.
- SVOBODOVÁ, J.: Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny. Ostrava: PdF OU, 2000. ISBN 80-7042-175-4.

READING LITERACY AND ITS INTEGRATION WITHIN MOTHER TONGUE TRAINING AT PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS

Summary

The authors deal with one of the up-to-date fundamental importance of present-day Czech educational system, a dilemma of reading literacy at primary and secondary schools.

The attention is also paid to a current level of Czech pupils' reading literacy charted by two international research projects, PISA and PIRLS. The authors aim to analyse students' results within the category of Language and Communication as a part of the Framework Educational Programme designed to enhance reading literacy in primary education. They are going to discuss the changing role of teachers in the educational process, their function and high requirements of their personal qualities, skills and abilities. In addition, the paper presents possible practical output and methods that can be applied by mother tongue teachers in the educational process. The practical part presents a set of exercises and methods designed to develop reading literacy, emphasising the importance of lexical comprehension, which is closely related to reading literacy. The exercises and methods are divided into three parts according to the level of difficulty: A – basic level, B – intermediate level, C – advanced level (a C- level text analysis is based on differentiating marks of five reading aspects of OECD manual *Measuring Student Knowledge and Skills*, 1999). All exercises were used by the authors in Czech language classes for 6th and 9th grade children at primary schools.

Keywords

reading literacy, international researches PISA and PIRLS, recent didactic principles, Framework Educational Programme

INTEGRACE A KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVA JAKO ZÁKLADNÍ PRINCIPY KURIKULÁRNÍ REFORMY V ČESKÉ REPUBLICE, ÚSKALÍ A PERSPEKTIVY

MILAN POLÁK

Anotace

Autor na základě analýzy rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání konfrontuje záměry reformy se situací na základních školách. Svou pozornost zaměřuje na současné učebnice českého jazyka, další pomůcky pro jazykové vyučování a aktuální stav školních knihoven. Konkrétní pracovní podmínky učitelů českého jazyka srovnává se situací ve Slovinsku, kde podobná reforma probíhá od r. 1996. Na základě tohoto srovnání vytyčuje některé problémy, jež bude nutno v blízké budoucnosti vyřešit.

Klíčová slova

kurikulární reforma, komunikační výchova, integrace, učebnice českého jazyka, školní knihovny, pracovní podmínky učitelů, financování školství, východiska

Úvod

Ve svém příspěvku bych se chtěl zaměřit na některé aspekty probíhající kurikulární reformy v České republice a ukázat je pokud možno v širších vzájemných souvislostech.

Vystoupení jsem proto rozdělil do několika částí a údaje z oblasti financování školství doplnil o situaci na Slovensku, protože se domnívám, že problémy slovenského školství jsou v mnoha ohledech velmi podobné, ne-li totožné.

Charakteristika rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

Ve školním roce 2007/2008 byla na základních školách v České republice realizována první etapa reformy vzdělávání. Školy vycházející z rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání uvádí do života své vlastní školní vzdělávací programy. Jde o výsledek usilovného snažení celých učitelských sborů, na jehož realizaci vynakládají pedagogové stovky hodin práce. Při jejím uskutečňování musí být respektovány stěžejní principy nových kurikulárních dokumentů, proto mi dovolu v několika bodech **charakterizovat nový kurikulární dokument, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP):**

1. Na rozdiel od predchádzajúcich vzdelávacích dokumentů **vymezuje RVP** již v úvodu **výstupní požadavky**, tj. vyjadřuje, k jakým výsledkům má vzdělávání dospět. Těmi jsou obecné kompetence, jež mají nadpředmětový charakter.

2. **Učitelům jsou dány k dispozici různé formy integrování obsahu vyučování** (využití alternativních metod výuky a informačních technologií, metod kooperativního učení, problémového a projektového vyučování apod.).

3. Mezi priority projektu jsou zařazeny **dovednosti komunikace a kooperace žáků** (část A, *Východiska, pojetí a charakteristika základního vzdělávání v RVP*).

4. Je kladen **důraz na výchovu samostatného myšlení žáků**.

5. Obecné kompetence žáků jsou zaměřeny na **učení, řešení problémů, komunikaci a pracovní činnosti a spolupráci**.

6. Všechny tyto **cíle jsou vytyčeny a dále realizovány v jednotlivých vzdělávacích oblastech** (například Jazyk a jazyková komunikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a společnost), jež se tematicky komunikační výchovy týkají také. Rozvoji komunikační výchovy napomáhají tzv. **průřezová témata**, ta **jsou realizována ve všech předmětech** (například výchova osobnostní a sociální, mediální výchova aj.).

7. **Ústřední myšlenkou RVP se tak stává integrace jednotlivých předmětů**, místo nich se hovoří o **oblastech základního vzdělávání**. V nich jsou jednotlivé předměty začleněny - například oblast *Člověk a společnost* v sobě zahrnuje předměty dějepis, společenský, hospodářský a politický zeměpis a výchovu k občanství.

8. **Ve všech vzdělávacích cílech najdeme prvky komunikační výchovy** - vzdělávání směřuje například k tomu, aby žák získal základy tvořivého myšlení, dovedl logicky uvažovat a řešit problémy, dále zvládl základy všestranné a účinné komunikace atd.

Školy vycházející z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání uvádí do života své vlastní školní vzdělávací programy. Jde o výsledek usilovného snažení celých učitelských sborů, na jehož realizaci vynakládají pedagogové stovky hodin práce.

Nezbytným předpokladem úspěšné reformy jsou ovšem odpovídající pracovní podmínky pro její realizátory (pedagogy) a zejména kvalitně materiálně vybavené školy. Pokusím se nyní na některých skutečnostech dokázat, že reforma v České republice je právě z tohoto pohledu nepřipravená a nesystémová.

Při koncipování příspěvku jsme vycházeli z našich zkušeností ze školního terénu a nově realizovaných výzkumů mezi učiteli a studenty. Šlo

zejména o anonymní dotazníkové šetření z listopadu 2007 uskutečněné mezi učiteli českého jazyka ze základních škol (celkem šlo o 40 respondentů z 38 škol olomouckého regionu), kteří vedou studenty naší fakulty na různých typech praxí. Dále jde o výsledky SVOT analýzy uskutečněné na podzim téhož roku, ve které rovněž anonymně hodnotili své zkušenosti z praxe studenti závěrečného, čtvrtého ročníku oboru učitelství pro základní školství v kombinacích s českým jazykem (celkem 95 respondentů). Přestože otázky obsažené v dotaznících byly primárně zaměřeny na záležitosti týkající se praxe, mnohé z odpovědí přímo souvisely s podmínkami realizace zmiňované kurikulární reformy. Přípomínky učitelů i studentů se dají rozdělit do několika oblastí.

Pracovní podmínky učitelů a materiální vybavení škol

Jak vyplývá z mnohých analýz, nabízí knižní trh v České republice okolo deseti ucelených řad učebnic českého jazyka pro základní školu, jež mají doložku MŠMT. Z nich jen některé jsou určeny pro realizaci rámcových vzdělávacích programů. Takto koncipované učebnice ovšem obsahují mimo jiné řadu obrazových a jiných komponentů (podrobněji například Kůtová, 2006) a jsou také poměrně drahé: například didaktický komplex z nakladatelství Fraus pro žáka 6. třídy (a nižšího stupně gymnázia) tvoří učebnice (139 Kč, verze s pevnou vazbou 189 Kč) a pracovní sešit (69 Kč), dále příručka pro učitele (399 Kč) a CD (349 Kč) obsahující audionahrávky do jazykové i literární složky předmětu. V letošním školním roce byla Čítanka pro 6. ročník doplněna o interaktivní verzi, jež mimo jiné umožňuje práci na běžném počítači, ale také s interaktivní tabulí a pod., její cena ovšem odpovídá nárokům na její tvorbu a všestrannému využití zejména při motivaci žáků (6990 Kč).

V této souvislosti učitelé upozorňovali zejména na nedostatek finančních prostředků na nové pomůcky (například právě učebnice, 25 učitelů), v květnu tohoto roku dokonce nedostaly základní a střední školy finanční prostředky z tzv. normativu na žáka, z něhož měli ředitelé škol čerpat prostředky na nákup nových učebnic. Školám bylo doporučeno, aby situaci řešily dohodou se zřizovateli či sponzory, jinými slovy si měly obstarat potřebné peníze samy.

Na našich školách rovněž přetrvává kritická situace v souvislosti s financováním a chodem školních knihoven. Tento stav je již dlouhodobý a zabývalo se jím několik konferencí, jež ovšem řešení nepřinesly. Přitom právě v knihovnách, jež se mají stát na školách informačními centry, má být realizována výuka, ale především v nich mají nacházet žáci i učitelé zázemí při práci s informacemi a náměty pro další sebevzdělávání. Právě

na nedostatečné prostriedky pro doplňování knižního fondu a modernizaci zázemí knihoven upozorňovalo 32 učitelů.

Na konkrétní podmínky na školách si stěžovali rovněž studenti: 36 z nich poukazovalo například na fakt, že jim nebylo v průběhu praxe umožněno z finančních důvodů kopírování materiálů a na školách se setkali s nedostatečným materiálním vybavením a zastaralými pomůckami do vyučování (25 respondentů).

Reforma školství je spojena s užíváním nových metod a forem práce, jež jsou často velmi náročné nejen co se týče materiálního vybavení, ale zejména časově (jde například o tvorbu projektů a přípravu materiálů do vyučování) a organizačně. Uplatňování metod kritického myšlení, jako je například dílna čtení, vyžaduje specifické prostředí a často práci v menších skupinách. V této souvislosti **uvedli všichni učitelé, že v současné době nemají možnost dělit ani jednu hodinu českého jazyka týdně**, jak to umožňovaly osnovy pro základní školy z roku 1991. Na dotaz, jaké znají pomůcky související se zaváděním rámcových programů, učitelé uváděli již zmiňované učebnice z nakladatelství Fraus (25 učitelů) a Metodický portál s příklady dobré praxe (VÚP, 10 učitelů). Celkově ovšem hodnotili pedagogové svou **přípravenost na reformu jako nedostatečnou a podporu ze strany MŠMT jako ryze formální** (42 respondentů). Jak vyplývá rovněž z rozhovorů s řediteli pilotních škol (například na ZŠ Zachar v Kroměříži, kterou studenti navštěvovali v uplynulých letech), **rozpočty škol nebyly v souvislosti s reformou navýšeny, ředitelé tak nemají prostředky nejen na provoz zařízení, ale ani na finanční motivaci učitelů**. Jak také uvádějí mnozí ředitelé, **reforma není dostatečně prezentována na veřejnosti** a v té přetrvává podceňování a bagatelizace práce pedagogů.

Reforma školství ve Slovinsku

Pokusím se nyní stručně konfrontovat situaci v České republice se stavem ve Slovinsku, kde reforma školství probíhá od roku 1996.

Po osamostatnění Slovinska **došlo k výraznému zvýšení prestiže učitelské profese a zlepšení sociálního postavení pedagogů**. Pro motivaci a další systematické vzdělávání **byl vytvořen kariérní řád**, v něm učitelé dosahují celkem čtyř hodnotí nejenom podle délky praxe, ale zejména podle promyšleného systému hodnotícího komplexně jejich aktivity - další sebevzdělávání, dosažené úspěchy, metodickou činnost apod. Ředitelé škol tak dostali do rukou nástroj k diferenciaci učitelů.

Stát vynakládal značné prostředky na kampaň, jež měla především rodičovskou veřejnost získat pro cíle chystaných změn a informovat je o smyslu celé reformy.

Základní škola ve Slovinsku je nyní členěna podobně jako ve Švédsku na tři tříleté cykly. V tom posledním (7. – 9. třída) **jsou v rámci ročníku žáci ve vyučování některých předmětů (slovinském jazyce, matematice a cizím jazyce) povinně členěni do menších skupin.** To je důležité zejména pro uplatnění individuálního přístupu k žákům a rozvíjení schopností komunikace a práce s informacemi. U nás sledujeme z úsporných důvodů opačný trend, žáci nejsou mnohdy děleni ani v hodinách cizího jazyka.

Součástí reformy je také budování informačních center (studoven) na všech základních a středních školách. Ta jsou vzájemně propojena, moderně vybavena počítači, bohatým knižním fondem, CD-ROMy a jinými nosiči informací. Jejich provoz je zajištěn po celý den, jsou vedena profesionálními pracovníky. Na mnoha školách mají učitelé, ale zejména žáci v souvislosti s mediální výchovou k dispozici nahrávací rozhlasová a televizní studia, v nichž připravují pořady pro své spolužáky na školách, ale i k prezentaci školy na veřejnosti. Podobně vybaveny jsou také knihovny a informační centra na vysokých školách.

Financování českého školství

Na nedostatečné financování českého školství v minulosti upozorňovala řada odborníků, 18.11. 2004 to bylo například formulováno v závěrech Kulatého stolu SKAV, jenž se zabýval výsledky porovnání jednotlivých zemí OECD v publikaci Education at a Glance 2004 (šlo o údaje o vzdělávání a školství za rok 2002). Abychom zjistili, zda jsou připomínky pedagogů k financování českého školství oprávněné a zda v tomto směru došlo k nápravě, využili jsme data poskytovaná pravidelně Ústavem pro informace ve vzdělávání, konkrétně publikace České školství v mezinárodním srovnání 2007 (jde o údaje o vzdělávání a školství v letech 2003 a 2004).

Často užívaným ukazatelem je podíl **výdajů na vzdělávání jako procento z HDP**, následující údaje jsou převzaty z **Výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2006.**

Podíl výdajů na vzdělávání z HDP (veřejné výdaje v %)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Česká republika	4,2	4,4	4,5	4,4	4,4	4,5

Zajímavé srovnání nabízí další tabulka (ÚIV, 2007, s. 50):

Podíl výdajů na vzdělávání z HDP v r. 2004 (veřejné i soukromé výdaje v %)

Česká republika	4,8
Slovenská republika	4,6

V mezinárodním srovnání patří České republice 24. místo (ze 30 zemí), Slovensko figuruje na 25. pozici, přičemž průměrně vydávají země OECD 6,2 % kolektivního HDP na vzdělávání celkově. Slovinsko, jež v tomto materiálu OECD chybí, vydává stabilně kolem 6 % z HDP.¹

Důležitý je ovšem následující údaj (ÚIV, 2007, s. 46):

Celkové výdaje na vzdělávání žáka v průběhu prim. a sek. vzdělávání v r. 2004

Průměr OECD: 81 485 US \$,

Česká republika: 52 191 US \$,

Slovenská republika: přibližně 32 000 US \$ (odečteno z grafu).

Ze sledovaných zemí patří v tomto ohledu ČR 26. místo z 34 sledovaných zemí, Slovensko zaujímá 30. pozici, následují již jen Chile, Mexiko, Turecko a Brazílie.

Zajímavé souvislosti mezi financováním školství v jednotlivých zemích a efektivitou vzdělávání nabízejí výsledky výzkumu PISA 2006, jenž byl zaměřen na zjištění úrovně přírodovědné, matematické a čtenářské gramotnosti patnáctiletých žáků.

Ve všech ukazatelích, tj. v přírodovědné, matematické i čtenářské gramotnosti, nejlepších výsledků dosáhli žáci Finska a asijských zemí (Koreje), jež ovšem patří rovněž mezi země vynakládající oproti České republice značné prostředky na vzdělávání. Zatímco naši žáci dosáhli v matematické a přírodovědné gramotnosti nadprůměrných výsledků, ve čtenářské gramotnosti byly jejich výsledky již tradičně výrazně podprůměrné. Slovinští žáci dosahují již lepších výsledků ve čtenářské a zejména v přírodovědné gramotnosti než jejich čeští vrstevníci. **Potvrzuje se fakt, že finanční prostředky vkládané dlouhodobě do oblasti vzdělávání a pracovních podmínek pedagogů se zcela logicky v dlouhodobém horizontu projevují mimo jiné také v efektivitě vzdělávacího systému.**

Závěr

Jak vyplývá z dílčích výsledků našeho výzkumu, **je situace v mnoha oblastech našeho školství a především v souvislosti s chystanými změnami**

1 Údaj převzat z Metodického portálu VÚP.

nami v našom systéme základného vzdelávania neuspokojivá. Zavádzenie rámcového vzdelávacieho programu a plnenie jeho cieľov naráža na radu problémov a jeho realizácia není zajištená personálne a zejména ani materiálne. K řešení problémů bude v blízké budoucnosti zapotřebí:

1. Vytvořit funkční a motivující kariérní řád pro učitele, jenž by i finančně zohledňoval jejich angažovanost ve vyučování a snahu o další sebevzdělávání. Jeho součástí by mělo být také **další vzdělávání učitelů, jež bude kromě odborného růstu v oboru zaměřeno také na pedagogicko psychologické disciplíny a prevenci společensky negativních jevů.**

2. Souběžně se vzděláváním učitelů v praxi zkvalitňovat vzdělávání budoucích učitelů na vysokých školách.

3. Vytvářet příznivé podmínky na konkrétních školách například:

- zavedením asistentské praxe,
- dělením tříd ve vybraných předmětech (individuální přístup k žákům),
- zkvalitněním sítě školních knihoven (informačních center),
- modernizací vybavení škol technikou a pomůckami.

4. Souběžně s těmito opatřeními organizovat masivní celospolečenskou kampaň zaměřenou na změnu postoje veřejnosti k celé oblasti vzdělávání.

Je zřejmé, že změna našeho systému vzdělávání musí být komplexní, a vyžádá si tedy velké změny ve struktuře a obsahu vzdělávání na všech typech škol. S tím také souvisí nutnost vynakládat do oblasti školství daleko větší finanční prostředky než doposud.

Literatura

KLEŇHOVÁ, M. a kol. České školství v mezinárodním srovnání (Vybrané ukazatele publikace OECD Education at a Glance 2007). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2007. 100 s. ISBN 978-80-211-0537-9

KŮTOVÁ, V. Neverbální materiál jako prostředek podpory učení. Disertační práce, Olomouc: 2006. 115 s.

Metodický portál VÚP. Dostupné na: www.rvp.cz

Nakladatelství Fraus. Dostupné na: <http://ucebnice.fraus.cz/cesky-jazyk-2/>
Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Dostupné na: <http://www.vuppraha.cz/clanek/110>

Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky 2006. Dostupné na: <http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?AR I=104661&CAI=2155>

Výsledky mezinárodního výzkumu PISA 2006. Dostupné na: <http://www.uiv.cz/rubrika/268>

COMMUNICATION EDUCATION AND INTEGRATION AS MAIN PRINCIPLES OF CURRICULUM REFORM IN THE CZECH REPUBLIC, DIFFICULTIES AND PERSPECTIVES

Summary

The author focuses on the basis of Framework Education Programme for Basic Education intentions of the reform with the situation at basic schools. He also deals with the contemporary coursebooks of Czech language, other tools for language teaching and current state of school libraries.

Particular working conditions of Czech language teachers are being compared with the situation in Slovenia, where a similar reform has been in progress since 1996. The biggest problem has been found in funding of educational system in Czech Republic. School principals have no tools to evaluate and motivate teachers to start their further systematic education. Bad working conditions influence school climate and performance results. This problem is reflected, for example, in PISA research results.

According to the author the school reform in Czech Republic does not bee systematic and complete. In virtue of this comparison author emphasizes some problems, which will have to be solved in near future.

Keywords

reform of education, communication education, integration, coursebooks of Czech language, school libraries, working conditions of teachers, financing of education, perspectives

5. MEDIÁLNA VÝCHOVA AKO INTEGRAČNÝ FENOMÉN

MEDIA EDUCATION AS AN INTEGRATIVE PHENOMENON

NÁVRH VÝZKUMU ÚČINNOSTI MODELŮ MEDIÁLNÍ VÝCHOVY JAKO PRŮŘEZOVÉHO TÉMATU RVP ZV VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL

DAGMAR STREJČKOVÁ

Anotace

Mediální výchova jako průřezové téma RVP pro základní vzdělávání představuje elementární poznatky a dovednosti týkající se mediální komunikace a práce s médii. Potřeba rozvíjení mediální gramotnosti bývá obhajována různými důvody, jako je obrana před potenciální manipulací ze strany médií, ochrana dětí před prezentovaným násilím v médiích, výchova k občanství či rozvoj demokracie.

Cílem zamýšleného výzkumu je ověřit účinnost modelů realizace mediální výchovy a zjistit, jaká forma mediální výchovy vede k lepším výsledkům žáků, a to zejména ve výuce českého jazyka na druhém stupni základních škol. V úvodní části příspěvku bude pozornost zaměřena na vymezení zkoumané problematiky a základních pojmů, jakož i na dosavadní stav poznání řešené problematiky. Posléze bude v příspěvku navržen výzkumný záměr, včetně jeho metodologie a základních hypotéz.

Celý výzkum sleduje rovněž další cíle. Jedním z nich je příprava didaktického materiálu či doporučení, jak může učitel mediální výchovu ve výuce používat. Konečným dílčím cílem výzkumu je rovněž zjištění vlivu formy a míry implementace mediální výchovy na vzdělávací výsledky žáků ve výuce českého jazyka. Vzdělávací výsledky budou zjišťovány prostřednictvím didaktických testů.

Experimentální skupinu budou tvořit žáci základních škol, u nichž budou provedeny experimentální dlouhodobé vstupy mediální výchovy (intervence) ve výuce českého jazyka.

Klíčová slova

média, mediální komunikace, masová komunikace, mediální gramotnost, kritické myšlení, mediální výchova, mediální pedagogika, mediální texty

1. Vymezení zkoumané problematiky a základních pojmů

Mediální výchova jako průřezové téma RVP pro základní vzdělávání představuje elementární poznatky a dovednosti týkající se mediální komunikace a práce s **medií**.¹ Mediální gramotnost se vztahuje nejen k samotným médiím, ale je zaměřena též na proces mediální komunikace.

Mediální komunikace je jedna z forem sociální komunikace. V 90. letech 20. století začal pojem mediální komunikace nahrazovat označení *masová komunikace*, který je používán pro určení formy komunikace v historicky podmíněném období lidského dorozumívání a akcentuje především společenský rozměr komunikace (její dosah, povahu adresátů, mediální účinky). Masová média poskytují velké množství neustále se opakujících interpretací lidského života, informují své příjemce o hodnotách, postojích a názorech, které se vlivem mediální komunikace zdají všeobecně sdílené (J. Jiráček – B. Köppllová, 2003, s. 11). Na druhé straně může mít rozvoj médií i negativní aspekty, na které ve své knize *Média a modernita* upozornil John Thompson (2004, s. 171). Výraz *mediální komunikace* zdůrazňuje průběh komunikačního chování a přítomnost média - jeho povahy a technologie (I. Reifová a kol., 2004, s. 102). K popisu a uchopení procesu mediální komunikace se používají různé komunikační modely. Jedním z těchto modelů je tzv. přenosový model, na nějž přímo navazuje konceptuální rámec pro mediální výchovu vyjádřený v modelu Eddiho Dicka. Autory přenosového modelu jsou Claude Shannon a Warren Weaver, kteří zkoumali zejména faktory, které se podílejí na úspěšnosti komunikace, a to z pohledu odesílatele, přičemž největší pozornost věnovali otázce šumů při komunikaci. V této souvislosti rozlišili tři druhy šumů:

1. technické a mechanické šumy (poruchy),
2. sémantické šumy (míra porozumění či nepochopení),
3. psychologické šumy (např. při nedůvěře příjemce v podatele).

1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. c2005, s. 101. [citováno dne 28. 3. 2008] Dostupné na: <http://www.msmt.cz>.



Obr. 1 – Přenosový komunikační model Shannona a Weavera (Burton, G. – Jiráček, J., 2001, s. 52) ²

V rámci tohoto přenosového modelu je patrný záměr odesílatele vyslat sdělení k příjemci. Odesílatel toto sdělení zakóduje a odešle ho za pomoci vysílače určitým kanálem jako signál k příjemci sdělení. Adresát sdělení přijímačem signál přijme, sdělení dekóduje a následně interpretuje. Reakce příjemce na sdělení je pro odesílatele zpětnou vazbou, jež mu umožní vyhodnotit úspěšnost svého komunikačního aktu. V rámci celého tohoto procesu mohou nastat různé poruchy v podobě výše uvedených komunikačních šumů (technických, sémantických a psychologických).

Základní princip Dickova modelu pro **mediální výchovu** představuje teze, že média konstruují realitu. Skutečnosti, které jsou v mediálních sděleních reprezentovány jako reálné, podléhají ze strany producentů významným vlivům konstrukčním, organizačním a kontrolním. Současně i samotní producenti podléhají kontrole a omezením ze strany společnosti a kultury, v nichž jsou mediální sdělení distribuována.³ Koncepcie modelu Eddiho Dicka je rozčleněna na tři základní prvky:

1. mediální texty,
2. produkce,
3. publikum.

² Převzato z knihy: Burton, Grame – Jiráček, Jan. Úvod do studia médií. Brno: Barrister & Principal, 2001. s. 52.

³ A critical framework for media education. Ottawa: Media awareness network (MNet), 2006 [citováno dne 28. 3. 2008] Dostupné na: http://www.media-awareness.ca/english/resources/educational/teaching_backgrounders/media_literacy/perfect_curriculum_1.cfm.

Na potrebu konceptuálneho rámce, resp. modelu, učiteľů pro aplikaci mediální výchovy ve třídě upozornil Rick Shepherd, a to vzhledem k tomu, že oblast médií je velmi široké pole zahrnující jak tradiční masová média (noviny, časopisy, televize, film), tak i další oblasti (např. analýzu populární kultury). Dle R. Shepherda každý, kdo se pokouší porozumět oblasti masových médií, potřebuje jasný konceptuální rámec, jež umožní diskusi o komplexních a různorodých faktorech, které souvisejí s problematikou masových médií. Není tedy rozhodující, který konkrétní model mediální výchovy bude učitelem použit, ale rozhodující je, že k aplikaci mediální výchovy bude přistupovat systematicky, a to podle určitého konceptuálního modelu či systému. Klíčový je tedy onen systematický přístup při aplikaci mediální výchovy.⁴

Model E. Dicka klade důraz jak na analytickou, tak i na praktickou stránku mediální výchovy v kontextu kulturního, politického a ekonomického prostředí. Rozhodující myšlenkou tohoto modelu je představa, že veškerá komunikace je sociální konstrukcí reality. Dle tohoto pojetí neexistuje hodnotově neutrální popis reality v tištěné ani vizuální formě, protože každá deskripce je pokusem o popis či definici reality z pohledu autora mediálního produktu. Ten na základě výběru, organizování či řazení detailů tuto realitu do jisté míry konstruuje. R. Shepherd uvádí, že pochopení tohoto pojetí je východiskem ke kritickému vztahu k médiím.⁵

Jak již bylo uvedeno, model je založen na třech základních složkách, v jejichž rámci lze pokládat otázky, které žákům či studentům pomohou média „dekonstruovat“.

4 Rick Shepherd je dlouhodobým zastáncem integrace mediální výchovy do školního vyučování v Kanadě. R. Sheperd byl v minulosti prezidentem Ontarijské asociace pro mediální výchovu (Ontario's Association for Media Literacy). Je rovněž autorem článku z roku 1992: Shepherd, R.: Elementary media education: the perfect curriculum. *English Quarterly*, 1992, roč. 25, č. 2-3, s. 35-38. V tomto článku je popsán model pro mediální výchovu Eddiho Dicka. Výše citovaný článek „A critical framework for media education“, který byl publikován na serveru Media awareness network (MNet), je adaptací Shepherdova článku z roku 1992.

A critical framework for media education. Ottawa: Media awareness network (MNet), 2006 [citováno dne 28. 3. 2008] Dostupné na: http://www.media-awareness.ca/english/resources/educational/teaching_backgrounders/media_literacy/perfect_curriculum_1.cfm.

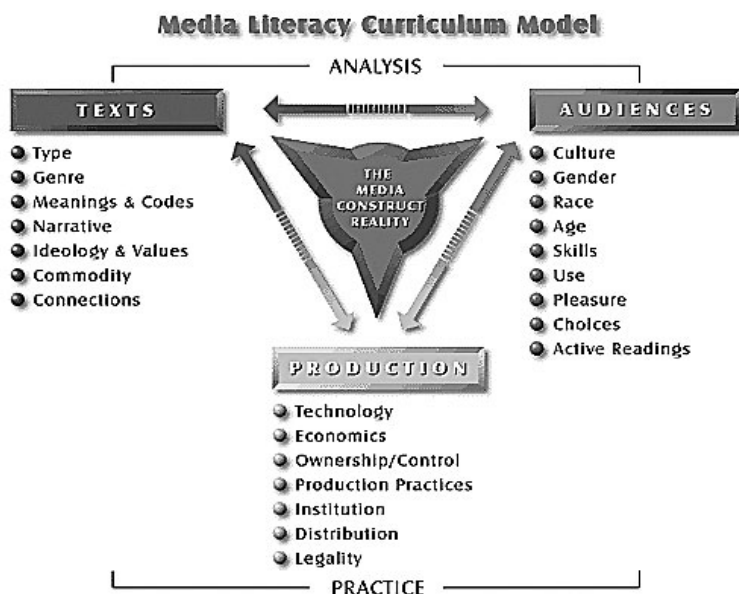
5 A critical framework for media education. Ottawa : Media awareness network (MNet), 2006 [citováno dne 28. 3. 2008] Dostupné na: http://www.media-awareness.ca/english/resources/educational/teaching_backgrounders/media_literacy/perfect_curriculum_1.cfm.

Složka „**audiences**“ (publika) klade dôraz na aktívny využívaní médií publikom. Členom mediálneho publika je každý, kto prijíma mediálny text. Dôležité je, aby žáci boli schopní identifikovať potenciálny cieľový publikum mediálneho textu, jelikož mediálne produkty bývajú často navrhnuté tak, aby vytváraly svá vlastnú publika. Dle R. Shepherdá každý príjemca mediálneho textu prijíma špecifické významy, ktoré závisí na jeho pohlaví, kultúrnom zázemí, vzdelaní, veku apod. Tyto teórie tak smerujú k tomu, že význam textu není predem určen, ale vytvára se až v dynamickém, proměnlivém vztahu mezi čtenářem a textem. Úloha učitele mediální výchovy by měla spočívat v rozvíjení schopností aktivního čtení mediálních textů u žáků, kteří by se měli naučit rozpoznat v textu zakódované významy, hodnoty, stereotypy a předsudky a vědomě tyto zakódované informace přijímat (než pouze nevědomě a pasivně akceptovat). Tato možnost volby ze zakódovaných významů posílí u žáků schopnost kritické analýzy a odstupu od mediálních sdělení.

Složka „**texts**“ (texty) vyvíjí snahu o odkrytí zamýšlených a nezamýšlených významů mediálních produktů, typů, žánrů, vložených hodnot, narativní struktury apod. Pojem „texty“ v tomto modelu označuje mediální produkty, které zamýšlíme hodnotit. Tímto mediálním textem může být kniha, píseň, plakát apod. Se žáky mohou učitelé diskutovat např. o tématu, o jaký druh a žánr mediálního textu se jedná apod.

Složka „**production**“ (produkce) je zaměřena na distribuční, technické, ekonomické, vlastnické a právní aspekty související s produkcí mediálních sdělení. Produkce tedy odkazuje na vše, co souvisí s výrobou mediálních textů. Je důležité, aby se učitelé při výuce mediální výchovy zaměřili na vztah různých aspektů produkce a ostatních faktorů dalších dvou komponent, tedy na vztah produkce, textů a publik. Dle R. Shepherdá se pochopení těchto souvislostí nejlépe rozvine zapojením žáků do mediální produkce.⁶

6 Tamtéž.



Obr. 3 – Model Eddiho Dicka: konceptuálny rámec pro mediální výchovu ⁷

Výše uvedené konstrukce, tj. text, publikum a produkce, by se měly rozlišovat kdykoliv se diskutuje o médiích a mediálních produktech. R. Shepherd uvádí, že učitelé mediální výchovy brzy zjistí, že diskuse o médiích a mediálních produktech se bude pohybovat mezi těmito složkami, které se vzájemně ovlivňují. Zmíněný model je dostatečně sofistikovaný, aby umožnil a usnadnil detailní rozbor a poukázal na vzájemné vztahy v oblasti masových médií. Je také dostatečně flexibilní, aby mohl být aplikován na různé mediální texty, a to tištěné či jiné.⁸

Potřeba rozvíjení **mediální gramotnosti** bývá obhajována různými důvody, jako je obrana před potenciální manipulací ze strany médií, ochrana dětí před prezentovaným násilím v médiích, výchova k občanství či rozvoj demokracie. Podle nejpoužívanější definice zahrnuje mediální gramotnost „schopnost získávat, analyzovat, hodnotit a komunikovat mediální sdělení rozličných typů“ (P. Aufderheide, 1993).

Hlavní problémy fungování médií, jejichž poznání tvoří základ mediální gramotnosti, lze rozdělit do pěti kategorií (Arnett, 2007, s. 529):

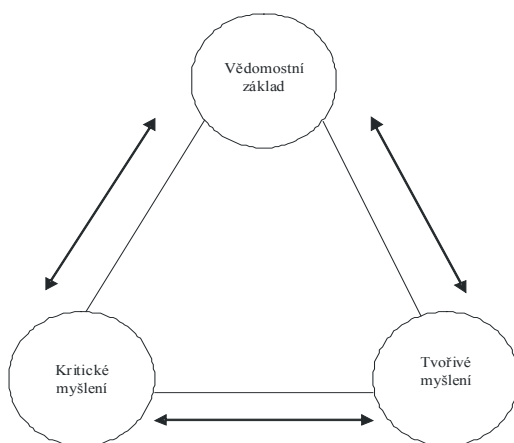
⁷ Tamtéž.

⁸ Tamtéž

1. Všetchna mediální sdělení jsou konstruovaná, nejsou přesným odrazem reality.
2. Jednotlivá mediální sdělení jsou vytvářena využíváním ustálených postupů, symbolů a kódů. Média v podstatě pracují stereotypně.
3. Publikum aktivně interpretuje mediální sdělení. Členové publika sami vytvářejí významy sdělení, tyto jsou ovlivněny individuálními zkušenostmi, znalostmi, sociálními podmínkami jedince.
4. V mediálních sděleních jsou zakódovány určité názory, postoje, hodnoty autorů.
5. Média mají komerční význam a fungují v rámci širšího ekonomického kontextu.

Vedle analýzy a hodnocení médií zahrnuje mediální gramotnost také **kritické myšlení**. Kritickým myšlením rozumíme účelové, sebe-regulující a sebeopravné uvažování, které vyústí do interpretace, analýzy, ohodnocení a úsudku a také do zdůvodnění provedených úvah, které zohlední dostupnou evidenci a konceptuální, metodologické, kritériální a kontextuální aspekty.⁹ Kritické myšlení představuje výchovně-vzdělávací aktivitu, která zasahuje celou osobnost žáka. Lze ji zařadit k edukačním činnostem, které napomáhají rozšíření působení školy nejen na kognitivní rozvoj žáka, ale také na oblast volní, citové a kreativní kultivace žáka (J. Maňák, 2003, s. 160). Tato metoda má základ v tzv. integrovaném modelu myšlení, jež spojuje tři oblasti myšlení: přijímání a vybavování poznatků, kritické myšlení a tvořivé myšlení (Z. Kolláriková, 1995, s. 23).

9 Critical thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assesment and Instruction [online]. c1990 [citováno dne 28. 3. 2008] Dostupné na: <http://www.insightassessment.com>.



Analýza, hodnocení, systém Syntéza, elaborace, imaginace

Obr. č. 4 - Integrovaný model myšlení (Podle Z. Kollarikové, 1995)

Mediální gramotnost je rámcovým cílem **mediální výchovy**, která je obecně chápána jako výchova k orientaci v masových médiích, k jejich využívání a zároveň k jejich kritickému hodnocení. Za hlavní cíle mediální výchovy se obecně považují (J. Jiráček, 2006):

- přiblížit, jak fungují mediální texty;
- vysvětlit, jak se podílejí na vytváření významů;
- vyložit, jak fungují mediální organizace;
- popsat, jak se publikum zmocňuje mediálních produktů, technologií a institucí a dodává jim význam.

Pedagogický slovník (J. Průcha – E. Walterová – J. Mareš, 2001, s. 119) vymezuje mediální výchovu jako výchovu k orientaci v masových médiích, k jejich využívání a zároveň k jejich kritickému hodnocení. Hlavním cílem mediální výchovy je předat žákům znalosti a podnítit rozvoj jejich dovedností, které pomohou zvyšovat jejich mediální gramotnost a kritickou reflexi obrazů, textů a sdělení, jež produkují hromadné masové prostředky (R. Plášek, 2004, s. 9).

Označení **mediální pedagogika** používá např. K. Šedová (2004, s. 19 – 33) a ve své stati zmiňuje trojí perspektivu pedagogického pohledu na média: Média jako významná socializační instituce, média jako kurikulární oblast (oblast mediální gramotnosti a mediální výchovy jako nutná součást všeobecného vzdělávání) a média jako zdroj proměny výchovné situace (působení médií na samotné koncepty výchovy a vzdělávání).

2. Shrnutí dosavadního stavu poznání řešené problematiky

Výzkumný projekt bude zaměřen především na druhou oblast výše uvedeného dělení K. Šedové s poukazem na skutečnost, že jsou jednotlivé oblasti vzájemně propojeny.

Spojitosť a propojení mediální výchovy se vzdělávací oblastí Jazyk a jazyková komunikace se týká zejména vnímání mluveného i psaného projevu, jeho stavby, různých typů obsahů a uplatňování odpovídajících škál výrazových prostředků, jakož i osvojení pravidel veřejné komunikace, dialogu a argumentace.¹⁰

V roce 2001 byl organizací UNESCO uskutečněn rozsáhlý výzkum v oblasti mediálního vzdělávání za účelem zmapování současného stavu mediální výchovy v zemích celého světa.

Zpráva z výzkumu, nazvaného *Youth Media Education Survey 2001*, shrnuje výsledky získané z 35 zemí.¹¹ Výzkum se soustředil zejména na mediální výchovu ve školách, přičemž vyšlo najevo, že v jednotlivých zemích se spíše než o prosazování jediného přístupu jedná o to, jaké pojetí mediální výchovy je výraznější mezi ostatními koncepcemi. Dle výsledků výzkumů organizace UNESCO lze rozlišit několik modelů mediální výchovy dle geografických a sociokulturních podmínek: USA, Kanada, Velká Británie a Austrálie (J. Brown, 1998, s. 45).

V České republice se diskuse o mediální výchově vedly od počátku 90. let dvacátého století. Jednou z klíčových otázek při úvahách o realizaci mediální výchovy v ČR je připravenost učitelů, kteří budou mediální výchovu vyučovat nebo ji zahrnou do výuky svých předmětů. Mediální výchovu pro učitele zajišťují různá vzdělávací zařízení a pedagogická centra, mnohdy pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.¹² Na přelomu roku 2002 a 2003 se realizoval kurz *Mediální výchova v odborném školství* pod záštitou Národního ústavu odborného vzdělávání v Praze. Kurzy mediální výchovy se staly rovněž součástí grantového projektu rozvoje mediální gramotnosti české společnosti, na kterém se podílí i katedra mediálních studií a Centrum pro mediální studia CEMES Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy. Další modul vytvořily rovněž na základě smluv s MŠMT ČR společnost JuniorMedia Society o. p.

10 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. c2005, s. 101. [citováno dne 28. 3. 2008] Dostupné na: <http://www.msmt.cz>.

11 Viz Final Report from Youth Media Education Survey 2001 [online]. c2002 [citováno dne 28. 3. 2008] Dostupné na: <http://portal.unesco.org>.

12 MŠMT ČR uveřejnilo v roce 2005 seznam akreditovaných programů v rámci *Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků*. V příloze tohoto dokumentu jsou uvedeny instituce, které mezi své vzdělávací programy zahrnuly mediální výchovu.

s. (*Užití multimedií a mediální výchova ve výuce*) či občanské sdružení ABECEDA (*Rámcové vzdělávací programy a mediální výchova*).

3. Cíle projektu, hypotézy

Cíle

Hlavním cílem zamýšleného výzkumu je zjištění účinnosti různých modelů mediální výchovy ve výuce českého jazyka na druhém stupni základních škol a ověření efektivity těchto forem výuky formou kvaziexperimentu.

Jedním ze subcílů výzkumu je rovněž příprava didaktického materiálu či doporučení, jak může učitel mediální výchovu ve výuce používat, včetně návrhu kroků vhodných ke zlepšení efektivity učení žáků při použití mediální výchovy (metodický návrh, didaktické materiály).

Konečným dílčím cílem výzkumu je i zjištění vlivu formy a míry implementace mediální výchovy na vzdělávací výsledky žáků ve výuce českého jazyka. Vzdělávací výsledky budou zjišťovány prostřednictvím didaktických testů. Při tomto zjišťování musí být zohledněny i osobnostní charakteristiky žáka a jeho kontextu, které budou zjišťovány pomocí dotazníku.

Hypotézy

Vzhledem ke kauzální povaze výzkumu jsou základní „hypotézy“ a další „hypotézy“ formulovány jako nerelační tvrzení, tj. jako výroky o očekávaných závěrech.

Hypotéza o vlivu mediální výchovy na vzdělávací výsledky žáků:

H1: Vzdělávací výsledky žáků v mediální výchově závisí na implementaci mediální výchovy.

H1.1: Vzdělávací výsledky žáků závisí na tom, v jaké podobě je mediální výchova zavedena.

Operacionalizace: Podoba implementace mediální výchovy – explicitní, implicitní, v kterých předmětech se objevuje, projekty školy, učitelovo pojetí a přístup k mediální výchově apod.

H1.2: Vzdělávací výsledky v mediální výchově závisí na tom, v jaké míře se mediální výchova objevuje.

Hypotézy o dalších faktorech ovlivňujících vzdělávací výsledky žáků v mediální výchově:

H2: Vzdělávací výsledky žáků v mediální výchově závisí na vybraných osobnostních charakteristikách žáka.

H2.1: Vzdelávací výsledky žiaka v mediálnej výchove závisí na jeho postojoch k médiám.

H2.2: Výsledky v mediálnej výchove súvisí s celkovými vzdelávacími výsledky žiaka.

H3: Vzdelávací výsledky žiakov závisí na rodinnom zázemí žiaka.

H3.1: Vliv na vzdelávací výsledky v mediálnej výchove má socioekonomický statut, vybavení počítačem apod., vzdelání matky, otce, navštěvované kroužky apod.

4. Metodologie výzkumu

Výzkumné metody

Při sledování úspěšnosti zavádění nových, moderních prvků do vyučování se jako nejvhodnější pro výzkum po prostudování výzkumných metod jeví experimentální design zahrnující metodu didaktického testu, metodu dotazníku a polostrukturovaný skupinový rozhovor s žáky. Experimentální skupinu budou tvořit žáci základních škol, u nichž budou provedeny experimentální dlouhodobé vstupy mediální výchovy (intervence) ve výuce českého jazyka. Zpracovatelkou projektu budou navrženy tři modely užití mediální výchovy ve výuce českého jazyka: 1) explicitní výuka formou projektu, 2) implicitní zavedení a výskyt mediální výchovy ve výuce, 3) kombinace obou předchozích typů. Čtvrtá skupina 4) bez intervence. Tyto skupiny budou porovnávány navzájem a jednotlivé modely následně se čtvrtou skupinou, kde bude probíhat vyučování s použitím prostředků v běžné míře typické pro dnešní standardní výuku.

Design – 4 skupiny - všechny jsou sobě navzájem kontrolní.

Schéma experimentálního designu:

N	O	X ₁	O
N	O	X ₂	O
N	O	X ₃	O
N	O	-	O

N ... bez randomizace, výběru do skupin

O ... pretest, posttest

X ... intervence

Výsledky budou zjišťovány testováním, kterým bude experiment ověřen. Didaktický test bude zaměřen především na objektivní zjištění postupů, dovedností a znalostí žáků z mediální výchovy. Dotazník a polostrukturovaný skupinový rozhovor, příp. i pozorování, mají relevanci z hlediska osobnostní charakteristiky žáků a jejich sociálního zázemí, je-

likoť tyto faktory budou při konečném hodnocení zohledněny.

Výsledky experimentu budou vyhodnoceny statistickými metodami.

Výzkumný vzorek

Základní zkoumaný soubor budou tvořit žáci druhého stupně základních škol, u nichž se do výuky českého jazyka budou implementovat navržené modely mediální výchovy. Výzkum bude omezen na Jihomoravský kraj, výběr bude záměrný, rovnoměrný stratifikovaný s ohledem na ročník základní školy, a to na úrovni tříd (z technických důvodů).

Školy budou vybrány náhodným způsobem a požádány o spolupráci. Výběr jednotlivých tříd v daných školách bude náhodný. Jelikož nebude zajištěn náhodný výběr do skupin, budou zjišťovány některé rizikové faktory pro experiment (předchozí zkušenost s mediální výchovou, další intervenující proměnné). Předpokládáný minimální počet respondentů (z hlediska statistického srovnávání skupin proměnných) je na každou experimentální skupinu 2 třídy, resp. 50 osob, tj. přibližně 200.

Literatura

- JIRÁK, J. - KÖPPLOVÁ, B.: Média a společnost: stručný úvod do studia médií a mediální komunikace. Praha: Portál, 2003. 207 s.
- THOMPSON, T.: Média a modernita: sociální teorie médií. Praha : Karolinum, 2004. 219 s.
- REIFOVÁ, I. a kolektiv: Slovník mediální komunikace. Praha: Portál, 2004. 327 s.
- BURTON, G. - JIRÁK, J.: Úvod do studia médií. Brno: Barrister & Principal, 2001. 391 s.
- AUFDERHEIDE, P.: Conference report from National Media Literacy Leadership Conference. Washington, DC: Aspen Institute, 1993. Dokument je dostupný též na: <http://www.medialit.org>.
- ARNETT, J. J. (ed.): Encyclopedia of Children, Adolescents and the Media. 2 Thousand Oaks: Sage Publications, c2007. 461 – 886 s. Dokument je dostupný též na: <http://www.medialit.org>.
- MAŇÁK, J. – ŠVEC, V.: Výukové metody. Brno: Paido, 2003. 219 s.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z. a kolektiv: Výchova ke kritickému myšlení. Teória a praxe. Bratislava: ŠPÚ, 1995. 93 s.
- JIRÁK, J.: Proč potřebujeme mediální výchovu [online]. c2006. Metodický portál RVP. Základní vzdělávání [citováno dne 10. března 2007] Dostupné na: <http://www.rvp.cz/clanek/282/540>.
- PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J.: Pedagogický slovník. Praha : Portál, 2001. 322 s.
- PLÁŠEK, R.: Mediální výchova a mediální gramotnost v kontextu českého školství: nástin předpokladů, možností a limitů. Revue pro média, roč. 4, 2004, č. 8, s. 9.

ŠEĎOVÁ, K.: Média jako pedagogické téma. *Pedagogika*, roč. 53, 2004, č. 1, s. 19-33.

BROWN, J.: Media Literacy Prospectives. *Journal of Communication*, Winter 1998, vol. 48, no. 1, s. 45.

**THE CONCEPT OF THE RESEARCH ON THE EFFICIENCY OF THE
MEDIA EDUCATION MODELS AS THE THEME OF RVP ZV
(THE FRAME EDUCATIONAL PROGRAMME OF PRIMARY EDUCATION)
IN THE EDUCATION OF THE CZECH LANGUAGE ON THE UPPER
ELEMENTARY SCHOOLS**

Summary

The media education contains the elementary pieces of knowledge and skills concerning the media communication and the work with the media. The need of the development of media literacy, which is the general aim of the media education, is explained by a lot of reasons. One of these reasons is for example the protection from the potential manipulation by the media themselves, the protection of children from the violence presented in the media, the education towards the nationality and the development of democracy. The media literacy also includes the critical thinking as the way of thinking which leads into the ability of evaluation and discretion. The aim of the research is to find out the efficiency of the different types of the media education and to verify the models of the media education as the theme of RVP ZV (The Frame Educational Programme of Primary Education) in the education of the Czech language on the upper elementary schools. The attention is paid mainly to the staking out of the research questions and the general concepts, as well as to the present state of the problem. In addition, there is designed the experimental purpose in the article, too, which includes its methodology and essential hypotheses. The whole research describes other aims, as well. One of them is the preparation of didactic materials or the recommendation for teachers how to use the media education in the class work. The final particular aim is also to focus on the findings of the influence of the form and the level of implementation of the media education on the educational results of the pupils in the education of the Czech language on the upper elementary schools. The educational results will be found out by didactic tests. The experimental group will involve the pupils of upper elementary schools. They will be facing the long-term intervention of the media education in the lessons of the Czech language.

Keywords

media, media communication, media literacy, mass media, media skills, critical thinking, media education, media pedagogy, media texts, media organisations, models of media education

KONCEPT MEDIÁLNEJ VÝCHOVY V PRIMÁRNOM JAZYKOVOM VZDELÁVANÍ

EVA CHUDÍKOVÁ

Anotácia

Príspevok je stručným pohľadom a krátkou „exkurziou“ do minulosti, ale aj súčasnosti učebných osnov zo slovenského jazyka a literatúry, v ktorých nachádzame mnoho impulzov na realizovanie aktuálneho konceptu mediálnej výchovy na hodinách slovenského jazyka. Mediálna výchova sa tak môže z nášho pohľadu javiť ako priestor pre učiteľov slovenčiny, v ktorom sa nemusí označovať iba ako niečo nové a trendové, ale ako koncept sledujúci aktuálny vplyv a postavenie médií v dnešnej dobe, ktorý v súvislosti s centrálnym postavením slovenského jazyka v základnom a stredoškolskom vzdelávaní nájde svoje uplatnenie predovšetkým na úrovni práce s textom ako mediálnym produktom. Prácu so slovom a textom – pre žiakov atraktívnym vhodne zvoleným mediálnym produktom – bola a aktuálne môže byť bohatým a prínosným prostriedkom sledujúcim nielen ciele vyučovania materinského jazyka, ale aj ciele mediálnej výchovy.

Kľúčové slová

mediálna výchova, masmédiá, primárne jazykové vzdelávanie, vyučovanie slovenského jazyka a literatúry, učebné osnovy slovenského jazyka a literatúry pre 1. stupeň ZŠ, práca žiakov s textom

Produkty masovokomunikačných prostriedkov vnímame – počúvame, pozeráme, čítame – takmer všade. S názorom „všadeprítomnosti“ médií sa v súčasnosti stretávame denne, nie vždy ich však dokážeme sledovať a zároveň reflektovať ich skutočný dosah v našom živote. Berieme ich ako samozrejmosť, nevyhnutnosť, potrebu či zábavu, súčasť života. Ťažko už dnes môžeme jednoznačne určiť, čo je a čo nie je mediálnym produktom. Reklamy, spravodajstvo, zábavné relácie, filmová produkcia – to je iba zlomok zo všetkého, čo médiá ponúkajú. Na uvedené produkty dnes môžeme nazerať ako na zložky, ktoré sú od seba nezávislé, pohľad na ne nám však môže ukázať aj zovšeobecnený obraz toho, čo pre nás v skutočnosti môžu znamenať. Médiá ponúkajú životný štýl, postoje k realite, spôsob trávenia pracovného i voľného času. Všetky tieto, ale aj mnohé iné otázky sú dnes predmetom reflexie odborníkov z mnohých vedných disciplín. Nie je preto nezvyčajné, že sa téma vplyvu médií dostala aj na pôdu školy. Pedagógovia i odborníci z oblasti výchovy a vzdelávania vidia moc masmédií a zároveň aj možnosť jej usmernenia v súvislosti s mediálnou výchovou. Je to teda v tejto chvíli pre nás niečo nové, potrebné ba až nevyhnutné?

Potrebuje nový predmet?

Na Slovensku sa so spojením mediálnej výchovy začíname intenzívnejšie stretávať v období, keď Štátny pedagogický ústav šartuje projekt experimentálneho overovania mediálnej výchovy v základných školách a osemročných gymnáziách ako nepovinného a voliteľného predmetu. V súčasnosti je overovanie uzatvorené¹, v súvislosti s ním prebieha **štvorsemestrálne špecializačné kvalifikačné štúdium s názvom Príprava učiteľov mediálnej výchovy na základných školách a osemročných gymnáziách. Pracovný materiál Štátneho vzdelávacieho programu 1. stupňa základnej školy v Slovenskej republike pre primárne vzdelávanie s mediálnou výchovou počíta na úrovni prierezočných tém, ktoré by sa mali prelínať cez obsahové vzdelávacie oblasti. Prierezočné tém, a teda aj mediálnu výchovu, je možné uplatňovať viacerými formami – ako súčasť vzdelávacieho obsahu oblastí vzdelávania a vhodných vyučovacích predmetov alebo ako samostatný učebný predmet v rámci voliteľných hodín (pri profilácii školy).**²

O mediálnej výchove a spôsobe jej realizácie sa teda uvažuje na rôznych úrovniach. Žiaci sa s ňou možno stretnú ako so samostatným predmetom alebo ako integrovanou zložkou v predmetoch ako občianska či etická výchova, v stredných školách v predmetoch náuka o spoločnosti a etická výchova. Možnosti využitia prvkov mediálnej výchovy však ponúka aj vyučovanie slovenského jazyka, dejepisu, estetickej výchovy a sčasti aj výtvarnej či hudobnej výchovy.

Práve v súvislosti so spomenutým vyučovaním slovenského jazyka vidíme možnosti, ktoré súvisia nielen s centrálnym postavením tohto vyučovacieho predmetu v základnom a stredoškolskom vzdelávaní, ale aj s jeho obsahovou náplňou a základnými cieľmi.

„Exkurzia“ do učebných osnov slovenského jazyka pre 1. stupeň základnej školy v minulom storočí ukazuje mnoho impulzov, ktoré sa podobajú dnešnému proklamovanému konceptu mediálnej výchovy. Pravdaže, zmienky o médiách či výchove ku kritickému postoju k mediálnym produktom chápeme iste inak v súčasnosti, inak v šesťdesiatych rokoch 20. storočia. Nielen médiá v tej dobe mali odlišné postavenie, aké majú dnes, ale aj školský systém a usporiadanie, teoretické a metodické

1 Kačinová, V.: Mediálna výchova ako nepovinný a voliteľný predmet na základných školách a osemročných gymnáziách. Záverečné hodnotenie. [online] Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2008. 89 s.

Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/buxus/docs//vyskum/experimoverzavspr.pdf>

2 Pracovný materiál Štátneho vzdelávacieho programu 1. stupňa základnej školy v Slovenskej republike dostupný na:

http://www.statpedu.sk/buxus/docs//kurikularna_transformacia/isced1.pdf

východiská reflektovali vzdelávanie v kontexte politického, spoločenského a vedeckého spolupôsobenia.

Najstaršie učebné osnovy *Podrobné učebné osnovy pre ľudové školy jednotriedné*³, ktoré sme získali, sú z roku 1922. Ľudové školy boli v tej dobe iba jedným typom škôl, okrem škôl meštianskych, cirkevných, súkromných a iných. V týchto učebných osnovách sa prvky podobné chápaniu dnešnej mediálnej výchovy nenachádzajú. Iste to súvisí nielen s vtedajšou situáciou v školskom systéme a s prioritami vzdelávania v škole, ale aj s pomermi v oblasti žurnalistiky a politiky. V súvislosti so slovenským jazykom však musíme vziať do úvahy najmä stále pretrvávajúcu snahu o posilňovanie identity národného jazyka a stabilizovanie normy spisovnej slovenčiny. V tomto období už Slováci nemuseli bojovať o rovnocenné postavenie slovenského jazyka v porovnaní s češtinou, spisovná slovenčina sa stala štátnym jazykom a zároveň vyučovacím jazykom na všetkých druhoch škôl, avšak tlak zo strany českého jazyka spôsoboval prítomnosť množstva bohemistických prvkov a rozkolísania jazykovej normy. Učebné osnovy zo slovenského jazyka stále „bojovali“ aj s potrebou o normatívnu podstatu slovenského jazyka.

Podobnú situáciu sme zachytili aj v *Podrobných učebných osnovách pre školy jednotriedné*⁴ z roku 1931, ktoré sa obsahom veľmi neodlišovali od učebných osnov z roku 1922.

Ďalšie učebné osnovy, ktoré sme skúmali, *Normální učebné osnovy pro obecné (ľudové) školy*⁵, boli vydané v roku 1933 v Prahe. Ani v nich sme nezaznamenali výraznejšie rozdiely od predchádzajúcich učebných osnov.

Prvé náznaky „mediálnej výchovy“ nachádzame v *Dočasných normálnych učebných osnovách pre školy ľudové, meštianske a jednoročné učebné náukobehy na meštianskych školách*⁶ z roku 1939, kde žiaci v 3. a 4. ročníku na hodinách slohovej tvorby tvoria správy písomnou a ústnou formou.⁷ V školách sa aj v tomto období kládol dôraz na ústne spontánne vyjadrovanie, ktoré slúžilo najmä na splnenie komunikačno-informačné-

3 Lehký, F.: *Podrobné učebné osnovy pre ľudové školy jednotriedné*. Prešov: Kníhtlačiareň Arpáda Kóscha, 1922.

4 Mládek, V.: *Podrobné učebné osnovy pre školy jednotriedné*. Prešov: Minerva, 1931.

5 *Normální učebné osnovy pro obecné (ľudové) školy*. Praha: Štátne pedagogické nakladateľstvo, 1933.

6 *Dočasné normálne učebné osnovy pre školy ľudové, meštianske a jednoročné učebné náukobehy na meštianskych školách*. Bratislava: Štátne nakladateľstvo, 1939.

7 *Dočasné normálne učebné osnovy pre školy ľudové, meštianske a jednoročné učebné náukobehy na meštianskych školách*. Bratislava: Štátne nakladateľstvo, 1939. s. 25 – 26.

ho zámeru vyjadrovať sa spisovnou slovenčinou a schopnosťou formulovať základné myšlienky z každodenného života. V treťom ročníku sa na hodinách slohu uvádza učivo o tvorbe kratučkých správ, ktoré žiaci tvorili so zámerom informovať o tom, čo vidia okolo seba, čo sa okolo nich deje. Od štylizovania ústneho prejavu sa následne u žiakov kládol dôraz na písomné reprodukovanie videného a vnímaného formou kratučkých správ a spoločných prípravných listov.

O rok neskôr, v roku 1940, vznikajú *Učebné osnovy pre ľudové školy*⁸, do ktorých autor Andrej Jusko nezaradil témy, ktoré by žiakov usmerňovali v práci so žurnalistickými produktmi.

Ani ďalšie učebné osnovy, ktoré sme získali, *Učebné osnovy všeobecnovzdelávacích škôl v školskom roku 1956/57*⁹, neobsahujú zmienku o prvku, ktoré by chceli do vyučovania vniesť prvky vtedajšej žurnalistiky.

Ako môžeme vidieť, v prvej polovici 20. storočia sa často uskutočňovali zmeny, ktoré sa vzťahovali na celý školský systém a odrážali sa jednak v zameraní a pomenovaní školských zariadení, ale aj školských dokumentov. Ako sme už vyššie uviedli v súvislosti so spisovným slovenským jazykom, ovplyvňovali to mnohé faktory ako politická situácia, stav a dostupnosť vzdelania pre všetky vrstvy obyvateľstva a veľmi výrazne aj všetky zmeny, ktoré súviseli so svetovými vojnami.

Prvýkrát sa vo väčšej miere zaoberali prvkami, ktoré s väčším dôrazom rátať s prítomnosťou „mediálnej výchovy“ vo vyučovaní slovenského jazyka *Učebné osnovy pre prvý až piaty ročník základnej deväťročnej školy*¹⁰ vydané v Bratislave v SPN v roku 1960. Predmet slovenský jazyk v sebe vtedy integroval zložky čítanie, jazykové vyučovanie (gramatika s výslovnosťou a pravopisom, slohový výcvik), písanie a vecné učenie s ohľadom na to, že vyučovanie slovenského jazyka je organický celok a úlohou učiteľa je pri vyučovaní prihliadať na všetky zložky. Úlohou vyučovania slovenského jazyka v tej dobe bolo najmä správne a s porozumením čítať primerané texty, jednoducho a jasne sa vyjadrovať spisovným jazykom v ústnych a písomných prejavoch s ohľadom na vek. V učebných osnovách sa uvádza, že pri čítaní ukážok z čítanky a kníh sa pracuje aj s ilustráciami k textom. Podľa možnosti sa využívajú piesne a primerané hudobné skladby pre deti, filmy, rozhlasové a televízne relácie. Výchova deťských čitateľov, recitátorov a divadelných divákov sa prehlbuje v este-

8 Jusko, A.: *Učebné osnovy pre ľudové školy*. Prešov: Štehravá kníhtlačiareň, 1940.

9 *Učebné osnovy všeobecnovzdelávacích škôl v školskom roku 1956/57*. Bratislava, 1956.

10 *Učebné osnovy pre prvý až piaty ročník základnej deväťročnej školy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1960.

ticko-výchovných, čitateľských, recitačných a dramatických krúžkoch.¹¹ Učiteľ usmerňuje vyučovanie tak, aby žiaci získali nové poznatky priamou skúsenosťou. Rovnakú starostlivosť venuje učiteľ aj rozvoju schopností a reči žiakov. Práce s obrazom, modelom, filmom, diapozitívom, nákresom, rozhlasom, dramatizácia a čítanie obohacujú poznanie žiakov, podporujú rozvoj vyjadrovacích schopností žiaka, robia vyučovanie radosnejším a zabezpečujú celkový rozvoj žiaka.

V zložke čítanie sa v úvode odporúča učiteľom návšteva divadelných a filmových predstavení, počúvanie vybraných rozhlasových a televíznych relácií pre deti a následný rozhovor so žiakmi. Tak vyučovanie čítania pomáha sústavnejšie vychovávať detských divadelných a filmových divákov a poslucháčov rozhlasu. Na takéto vyučovanie výrazne pôsobí kontext doby a následné odporúčanie učiteľom: vo 4. a 5. ročníku možno na týchto besedách využívať dôležité výročia politické, literárne, kultúrne a príležitostne primeraným spôsobom priúčať žiakov účasti na kultúrnom živote. Odporúča sa aj využívanie piesní a hudobných skladieb pre deti, filmov, rozhlasových a televíznych relácií.¹²

V zložke vecné učenie sa učitelia zamerali na podporu a detskú potrebu spoznávania vecí okolo seba a zároveň najjednoduchšie formulovanie vecí videných doma, v škole, v bydlisku. Žiaci sa od formulovania najjednoduchších pojmov dostávajú k zložitejším, videné a spoznané sa snažia formulovať nielen do pojmov, ale vyjadriť aj ich vzťahovú súvislosť. Už v prvom ročníku sa žiaci stretávajú s prvkami, ktoré sa týkajú diania v masovokomunikačných prostriedkoch. V zložke vecné učenie sa odporúča učiteľom so žiakmi zúčastňovať sa na kultúrnych podujatiach – bábkovom divadle, filmových predstaveniach, počúvať rozhlasové vysielanie a pozeráť televíziu – v súvislosti so školou, ale aj s trávením voľného času. Už v tomto prípade môžeme vidieť snahu školy o ovplyvňovanie žiackeho vnímania mediálneho sveta. V druhom ročníku sa v zložke čítanie v rámci individuálneho čítania a vzbudzovania záujmu žiakov o literatúru a umenie odporúčala príprava na počúvanie rozhlasových relácií a filmov pre deti a pripájajú sa k nim už aj diskusie.¹³ V zložke jazykového vyučovania v slohovej časti sa u druhákov začína väčšmi podporovať schopnosť v stručnosti formulovať krátke ústne rozprávanie. Ako motivácia či inšpirácia mohlo učiteľom slúžiť aj rozhlasové a televízne vysielanie

11 Učebné osnovy pre prvý až piaty ročník základnej deväťročnej školy. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1960. s. 29 – 30, 36.

12 Učebné osnovy pre prvý až piaty ročník základnej deväťročnej školy. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1960. s. 26, 30.

13 Učebné osnovy pre prvý až piaty ročník základnej deväťročnej školy. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1960. s. 40, 44.

pre deti.¹⁴ U tretiakov na prvom stupni sa rozvíjala príprava na televízne a rozhlasové vysielanie, deti sa podnecovali k vyjadrovaniu názorov o reláciách a pribudol aj podnet čítať z detských časopisov s prihliadnutím na schopnosť čítať plynulo, s porozumením, s dodržiavaním slovného prízvuku a so správnou intonáciou.

V jazykovom vyučovaní sa v rámci slohu ako inšpirácia tém odporúča výber z televíznych a rozhlasových programov, zo zobrazovania sveta prostredníctvom médií.¹⁵ Podobne to bolo aj vo štvrtom ročníku, čítanie z časopisov pre deti by sa však už malo približovať čítaniu dospelého a mala sa upevňovať prevaha čítania s porozumením nad zautomatizovanou technikou čítania. V roku 1960 sa k prvému stupňu základnej školy pripájal aj piaty ročník. Intenzívne sa upevňovali doteraz nadobudnuté vedomosti, v oblasti čítania sa predpokladalo takmer u všetkých žiakov čítanie na úrovni dospelého. V súvislosti s mediálnymi produktmi sa predpokladala schopnosť stručnej reprodukcie a výstižnej diskusie o prečítanom, videnom a počutom – ako motivácia a inšpirácia opäť môže poslúžiť film, rozhlas a sledovanie televízie, ako aj čítanie časopisov určených pre deti v tomto veku.¹⁶

V učebných osnovách z roku 1960 sme sa prvýkrát stretli so systematickejším zaradením rozhlasového vysielania do učebných osnov. Rozhlasové vysielanie pre školy sa však spomína omnoho skôr, v roku 1926, kedy odznela prvá rozhlasová relácia určená na školské počúvanie v rámci týždňa rádiofónie. V nasledujúcich rokoch bolo rozhlasové vysielanie pre školy nepravidelné s nediferencovaným programom. Až v rokoch 1929 – 1930 sa zaradilo do rozhlasového vysielania pravidelné vysielanie, ktoré usmerňovala Komisia pre školský rozhlas v Košiciach a Zbor pre školský rozhlas v Prahe.¹⁷ Ten vydával informačný a metodický časopis Školský rozhlas (od roku 1931), ktorý mal učiteľom pomôcť pri zaradení rozhlasu do procesu vyučovania. V ďalších rokoch sa na rozhlasovom vysielaní podieľali aj učitelia, vysielanie bolo obohatené o reportáže, aktuality v oblasti vedy a techniky, program obohatili aj literárne relácie.¹⁸ V roku 1946 začína rozhlas vysieľať aj pre materské školy. Vysielanie

14 Učebné osnovy pre prvý až piaty ročník základnej deväťročnej školy. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1960. s. 45.

15 Učebné osnovy pre prvý až piaty ročník základnej deväťročnej školy. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1960. s. 50, 55.

16 Učebné osnovy pre prvý až piaty ročník základnej deväťročnej školy. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1960. s. 57.

17 Pavlík, O. a kol.: Pedagogická encyklopédia Slovenska 2. P – Ž. Bratislava: Veda, 1985.

18 Pavlík, O. a kol.: Pedagogická encyklopédia Slovenska 2. P – Ž. Bratislava: Veda, 1985, s. 196.

určené adresne pre školy však nebolo jedinou možnosťou, ktorú mohli učitelia využiť pri učení. Rozhlasové vysielanie korešpondujúce s učebnými osnovami učitelia mohli obohatiť aj o iné relácie a príspevky, ktoré v rozhlase odzneli. Vidíme to aj v početných zmienkach o tejto možnosti v *Metodickej príručke na vyučovanie slovenského jazyka a literatúry v 2. ročníku ZŠ z roku 1977*¹⁹, ale aj v neskoršom období.

Okrem rozhlasového vysielania sa s veľkým dôrazom začalo uplatňovať využívanie televízie, ktorá na Slovensku začala vysielat' v polovici päťdesiatych rokov. Televízne vysielanie, podobne ako rozhlasové, môžeme chápať takisto v dvoch zmysloch – ako vysielanie intencionálne zamerané pre školy a rôznorodé vysielanie televízie, ktoré mohli pedagógovia integrovať do vyučovania s úmyslom motivácie či oživovania vyučovacieho procesu. Televízne vysielanie pre školy realizovala Československá televízia. Na Slovensku sa pre žiakov na prvom stupni prvýkrát vysielalo až v roku 1982 – 1983, kedy sa vysielali televízne cykly pre 1. stupeň základnej školy s rôznorodou tematikou.²⁰ Pre materské školy sa vysielala relácia Slniečko. Relácie sa zameriavali na učivo, ktoré mohlo vyučovanie a vzdelávanie žiakov obohatiť vizuálnou zložkou. Zaradenie do vyučovania nebolo povinné, bolo teda vždy na rozhodnutí učiteľa, či ho zaraďí. Učitelia pritom mohli podobne ako pri rozhlasovom vysielaní použiť metodické materiály *Plány vysielania Československej televízie pre školy*, ktoré vydávali Učebné pomôcky, n. p. v spolupráci s Hlavnou reakciou vzdelávacích programov Československej televízie v Bratislave.²¹

V období od roku 1960 do roku 1976 sa nám nepodarilo získať žiadne učebné osnovy. Nepredpokladáme však, že by sa v tomto období neuskutočňovali nijaké zmeny a prehodnocovania učebných osnov. Vychádzajúc z údajov, ktoré hovoria o zmenách učebných osnov na druhom stupni základnej školy, na stredných školách a učilištiach, predpokladáme, že k nim istotne došlo.

V roku 1976 došlo v slovenskom školskom systéme k zmenám, ktoré sa dotkli všetkých stupňov vzdelávania – prvého a druhého stupňa základnej školy, stredných aj vysokých škôl. Prvý stupeň základnej školy sa transformoval z piatich na štyri ročníky. Obsah jazykového vzdelávania sa výrazne nezmenil, stále sa v ňom ako aj v minulosti odrážala politická a spoločenská situácia, v ktorej výraznú úlohu zohrala politická vláda KSČ a jej ideologické zásahy do všetkých vrstiev spoločnosti.

19 Metodická príručka na vyučovanie slovenského jazyka v 2. ročníku ZŠ. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1977. s. 46, 140, 206.

20 Pavlík, O. a kol.: Pedagogická encyklopédia Slovenska 2. P – Ž. Bratislava: Veda, 1985.

21 Pavlík, O. a kol.: Pedagogická encyklopédia Slovenska 2. P – Ž. Bratislava: Veda, 1985, s. 431.

V tom istom roku vznikli *Učebné osnovy pre 1. – 4. ročník základnej deväťročnej školy*.²² V učebných osnovách sa opäť prízvukovalo úzke spojenie školy so životom, čo malo slúžiť na rozvoj komunistickej spoločnosti. Obsah školy, metódy a formy výchovno-vzdelávacej práce mali zabezpečiť základné črty komunistickej školy. Výučbu slovenského jazyka to ovplyvnilo najmä prostredníctvom idey socialistického vlastenectva vo vzťahu k materinskej reči. Práve média mohli ponúknuť mnoho impulzov na splnenie vyššie uvedených cieľov. Tlač, rozhlas a televízia sa však používali naďalej aj pri výučbe každodenných javov a udalostí. Od žiakov vo štvrtom ročníku sa podľa učebných osnov v rámci slohového výcviku očakávala schopnosť stručne informovať a formulovať krátky oznam, teda napísať správu a oznámenie, napr. o práci, o škole, o zbere, o návšteve výstavy, koncertu alebo iného kultúrneho podujatia. Tieto krátke žiacke výstupy dokonca nadobúdali charakter dnešnej správy – boli umiestňované na nástenné noviny či do triednej kroniky. V úlohách a cieľoch čítania sa uvádza, že s výchovou detského čitateľa sa spája aj výchova divadelného, filmového a televízneho diváka. V časti literárneho vzdelávania sa žiaci prvého ročníka zapájali do sledovania televíznych a rozhlasových relácií pre deti, mali navštevovať divadlo a filmové predstavenia a rozprávať sa o svojich dojmach na besede v škole.²³ V 2. ročníku žiaci sledovali v triede vybrané televízne relácie, navštevovali divadelné a filmové predstavenie. Následne žiaci mali o svojich dojmach zo sledovaného programu rozprávať a kresliť. V 3. ročníku žiaci spoločne s učiteľom zostavovali program vybraných kultúrnych podujatí na týždeň alebo mesiac z rozhlasu, televízie, divadla, filmu a pod. Spoločne, ale aj individuálne v rámci voľného času sledovali tieto podujatia, následne o nich mali rozprávať, písať, kresliť o svojich dojmach. Vo 4. ročníku spoločne opäť zostavovali program vybraných kultúrnych podujatí na týždeň alebo mesiac. Žiaci navštevovali školské a verejné vystúpenia, čím sa u nich podporiť hodnotový výber programu a cibrenie rečovej kultúry.²⁴

V *Učebných osnovách pre 1. – 4. ročník základnej školy*²⁵ z roku 1983 sa hneď v úvode ponúkal ako jeden zo spôsobov obohatenia vyučovacieho procesu a realizácie výchovno-vzdelávacích cieľov na prvom stupni

22 *Učebné osnovy pre 1. – 4. ročník základnej deväťročnej školy*, 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1976.

23 *Učebné osnovy pre 1. – 4. ročník základnej deväťročnej školy*, 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1976. s. 35 – 37.

24 *Učebné osnovy pre 1. – 4. ročník základnej deväťročnej školy*, 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1976. s. 40 – 43.

25 *Učebné osnovy pre 1. – 4. ročník základnej školy*, 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1983.

využitie detských časopisov. Učiteľ mal viesť žiakov k vytváraniu čitateľských návykov, odporúčal využívanie miestnej knižnice. Vo vyučovaní sa osvedčilo sledovanie rozhlasového a televízneho vysielania pre školy. V cieľoch literárnej výchovy sa počítalo s výchovou uvedomeného detského čitateľa v spojení s výchovou divadelného, filmového a televízneho diváka a rozhlasového poslucháča.²⁶ Vo 4. ročníku si žiaci na hodinách literárnej výchovy osvojovali literatúru aj počúvaním. Počúvajú magnetofónové a gramofónové nahrávky, relácie školského rozhlasu a podobne. Štvrtáci sa na slohu venovali najmä informačnému slohovému postupu v žánroch správa a oznámenie. Vypracovávali správu alebo oznámenie napríklad o práci v škole alebo na školskom pozemku, o zbere surovín alebo liečivých bylín, o návšteve výstavy, divadla alebo iného kultúrneho podniku a podobne. Aj na tomto mieste sa spomína možnosť využitia školských prác pre nástenné noviny alebo triednu kroniku.²⁷

Po roku 1989 sa situácia na Slovenku i v slovenskom školstve výrazne menila. V duchu humanizácie a demokracie sa diali aj všetky zmeny spojené s obsahovou náplňou jednotlivých predmetov nevynímajúc vyučovanie slovenského jazyka.

Na prvom stupni základnej školy k významným zmenám došlo v roku 1995. Učebné plány a učebné osnovy z roku 1993 boli naplnené novým obsahom. Zmeny sa týkali inovácie učebných osnov jednotlivých predmetov a mali sa dotknúť aj problému predimenzovanosti obsahovej zložky vzdelávania. Uvedený zámer sa dosiahol tým, že v učebných osnovách jednotlivých predmetov bolo učivo štruktúrované na základné a na rozširujúce, pričom základné učivo je pre učiteľa a školu záväzné. Učebné osnovy schválené Ministerstvom školstva SR v roku 1995 dali učiteľom možnosť dotvárať ich obsah v rozsahu 30 % podľa podmienok školy, potrieb žiakov a špecifik jednotlivých regiónov. Napriek inovačným prvkom, ktoré pre jednotlivé predmety priniesli učebné osnovy z roku 1995 a ktoré pozitívne ovplyvnili výchovno-vzdelávací proces, sa po prehodnotení ich obsahu v rámci realizácie a overovania praxou pristúpilo k ich ďalšej inovácií v roku 1997 v predmetoch slovenský jazyk a literatúra a vlastiveda.

Obsah vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a literatúra na 1. stupni základných škôl sa inovoval učebnými osnovami schválenými MŠ SR

26 Učebné osnovy pre 1. – 4. ročník základnej školy, 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1983. s. 14.

27 VAVREKOVÁ, L. – CANGÁR, J. – KRPČIAR, J.: Učebné osnovy slovenského jazyka a literatúry pre 1. stupeň základnej školy. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997. s. 18 – 20.

s platnosťou od 1. 9. 1997. Zmeny smerovali najmä k skvalitňovaniu komunikačných zručností žiakov na hodinách daného predmetu. K vyučovaniu materinského jazyka sa už nepristupuje iba na báze chápania jazyka ako systému istých znakov a súboru noriem, ale aj ako pragmatického nástroja na vyjadrenie rôznych komunikačných obsahov so schopnosťou žiaka uvedomiť si dôležitosť „prepínania kódu“ v jednotlivých komunikačných situáciách. Slovenský jazyk na 1. stupni zahŕňa jazykovú zložku, slohovú zložku a písanie. Jazyková a slohová zložka nie sú vzájomne oddelované, ale tvoria integrálnu súčasť vyučovania materinského jazyka. *Vyučovanie slovenského jazyka je založené na komunikatívno-poznávacom princípe, ktorý spočíva vo vyhľadávaní jednotlivých jazykových javov v rôznych typoch textov, v následnom usúvzťažnení, triedení a systematizovaní analyzovaných javov, ktoré vedie k istému zovšeobecnenému poznatku o danom jave. Dôležité je precvičovanie poznaného jazykového javu, ktoré vyúsťuje do jazykovej praxe, čiže žiaci sa učia využívať poznatky a precvičený jazykový jav pri tvorení prvých vlastných textov.*

V *Učebných osnovách pre 1. stupeň základných škôl*²⁸ z roku 1995 sa s prvkami mediálnej výchovy stretneme v slohovej výchove. Štvrtáci sa učia tvoriť správu a oznámenie, ktoré by mali najprv zvládnuť ústnou a následne aj písomnou formou. Obidva žánre sa tematicky týkajú aktuálnych udalostí zo života detí. Výber témy môže usmerniť učiteľ alebo si žiaci tému vyberajú sami.²⁹

*Učebné osnovy slovenského jazyka a literatúry pre 1. stupeň základnej školy*³⁰ z roku 1997 v odporúčaníach pre proces vyučovania jazykovej a slohovej zložky ponúkajú možnosť využitia televízneho vysielania ako optimálneho prostriedku pre dodržiavania zásady názornosti. V slohovej časti sa druháci venujú tvoreniu nadpisov k príbehom a obrázkom, vo štvrtom ročníku sa učia žiaci formulovať stručné informácie, ktoré vedia adekvátnym spôsobom podať.

„Literárna výchova umožňuje použiť okrem knižných publikácií aj iné spôsoby umeleckého zobrazenia - do filmu, televíznej či rozhlasovej inscenácie, divadelnej hry alebo videopríbehu. Takto koncipovaná literatúra vedie k poznaniu prepojenosti a dopĺňania sa jednotlivých umeleckých druhov, umožňuje porovnávať, vedie k úsiliu spoznať jednotlivé varianty toho

28 Učebné osnovy pre 1. stupeň základných škôl, 1. vyd. Bratislava: PRÍRODA, 1995.

29 Učebné osnovy pre 1. stupeň základných škôl, 1. vyd. Bratislava: PRÍRODA, 1995. s. 105.

30 VAVREKOVÁ, L. – CANGÁR, J. – KRČIAR, J.: Učebné osnovy slovenského jazyka a literatúry pre 1. stupeň základnej školy. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997. s. 20.

istého a stimuluje záujem o kultúru.“³¹ Vo vyšších ročníkoch na prvom stupni sa môžu použiť aj literárne časopisy.

V druhom a treťom ročníku sa deti zoznamujú s divadelným a filmovým stvárnením rozprávky aj prostredníctvom televízneho vysielania, neskôr sa divadelná, filmová a rozhlasová tvorba pre deti spomína ako tematický celok, ktorý učiteľ môže ovplyvniť podľa vlastného uváženia. V štvrtom ročníku sa na hodinách literárnej výchovy divadlo, film, video, rozhlas, televízia môžu využiť ako nadstavba všetkých predchádzajúcich tematických celkov. Zaujímavé je aj možnosť využitia textov piesní prihliadnúc k faktom, že deti sú dnes hudbou obklopené neustále.

V pracovnom materiáli *Štátneho vzdelávacieho programu 1. stupňa základnej školy v Slovenskej republike* zo dňa 23. 4. 2008, ktorý odráža zmeny v školskom zákone (školy by sa ním mali začať riadiť už od 1. septembra 2008) a hovorí o zmenách v rámci pripravovanej školskej reformy, nachádzame nielen vyššie spomenuté začlenenie mediálnej výchovy do okruhu prierezových tématických oblastí v primárnom vzdelávaní, ale v rámci vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia aj dominantné postavenie predmetu slovenský jazyk a literatúra s dlhodobou zdôrazňovanou potrebou rozvíjania komunikatívnych schopností žiakov, ktorá však podľa autorov tohto materiálu bola „*vytláčaná tendenciou obsiahnuť pomerne veľkú sumu jazykových pojmov na vysokej úrovni abstrakcie, ktorá bola v školskej praxi často sploštená do samoúčelného biflovania sa jazykových pojmov bez dostatočnej schopnosti aktívne využívať vedomosti z jazyka pri vlastnej produkcii písaných či hovorených komunikátov.*“³² Aktuálne sa preto v uvedenom dokumente dáva „*dôraz na chápanie jazyka ako nástroja myslenia a komunikácie medzi ľuďmi, čo by sa vo vyučovaní jazyka malo premietnuť do zámerného preferovania rozvoja komunikatívnych kompetencií, ktoré budú istým teoretickým i praktickým východiskom ich ďalšieho rozvíjania v ostatných vyučovacích predmetoch s ohľadom na ich špecifické potreby.*“³³ V obsahu predmetu slovenský jazyk a literatúra by malo dôjsť k zmenám predovšetkým na úrovni zredukovania obsahu v prospech aktivít podporujúcich interpretačné a hodnotiace schopnosti s jazykovými

31 VAVREKOVÁ, L. – CANGÁR, J. – KRPČIAR, J.: Učebné osnovy slovenského jazyka a literatúry pre 1. stupeň základnej školy. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997, s. 18 – 20.

32 Pracovný materiál *Štátneho vzdelávacieho programu 1. stupňa základnej školy v Slovenskej republike* dostupný na: http://www.statpedu.sk/buxus/docs/kurikularna_transformacia/iscsed1.pdf, s. 12.

33 Pracovný materiál *Štátneho vzdelávacieho programu 1. stupňa základnej školy v Slovenskej republike* dostupný na: http://www.statpedu.sk/buxus/docs/kurikularna_transformacia/iscsed1.pdf, s. 12 – 13.

komunikátmi. Vzdelávacia oblasť by mala byť rozčlenená podľa oblastí kľúčových kompetencií, ktoré chceme u žiakov rozvíjať, a teda na oblasti počúvanie, komunikácia (hovorenie) s porozumením, čítanie a písanie. Práve spomenuté interpretačné a hodnotiace schopnosti potrebné pri práci s jazykovými komunikátmi poskytujú priestor pre napĺňanie cieľov vyučovania slovenského jazyka a literatúry, ale aj cieľov mediálnej výchovy, kde sa od žiakov očakáva schopnosť selektovať, hodnotiť a kriticky využívať médiá a ich produkty.

Napriek tomu, že uvedené učebné osnovy netvorí komplexný obraz o obsahu vyučovania slovenského jazyka v dvadsiatom storočí, poskytujú veľké množstvo informácií o tom, že masovokomunikačné prostriedky najmä od šesťdesiatych rokov minulého storočia začali nadobúdať výrazné postavenie aj vo výchovno-vzdelávacom procese. Či už mali slúžiť ako isté politické zasahovanie do vzdelávania, alebo ako snaha školy vychovať zo žiakov čitateľov, poslucháčov a divákov s kultivovaným vyjadrovaním či vkusom pre „dobré“ veci, verejnosť a pedagógovia si ich vplyv na osobnosť človeka, resp. žiaka uvedomovali už vtedy.

Dnes, keď sa na Slovensku masmédiá prezentujú v omnoho liberálnejšom prostredí ako pred rokom 1989, je otázka potrebnosti výchovy ku kritickému prístupu k mediálnym produktom o to naliehavejšia. Nemusíme mať ambície vychovať zo žiakov malých „kunsthistorikov“, kritikov filmového umenia, novinárov či ľudí s dokonalým vkusom v oblasti literatúry, hudby a televízie; v tomto veku je to najmä rodinné prostredie, ktoré môže tieto sféry života dieťaťa usmerniť najmä tým, ako trávi čas doma. Ako vhodné a inšpiratívne sa nám javí skôr využitie toho, čo médiá so svojej širokej produkcie ponúkajú. Aj na hodinách slovenského jazyka a literatúry môžeme vhodným spôsobom sprostredkovať ciele mediálnej výchovy už deťom v mladšom školskom veku. Aktuálne predkladaná koncepcia vyučovania slovenského jazyka a literatúry s chápaním jazyka ako nástroja myslenia a komunikácie medzi ľuďmi a zároveň s podporou rozvoja komunikatívnych kompetencií takúto priamo či nepriamo možnosť obsahujú. Práca s jazykovými komunikátmi, ktorá je jednou z podstatných prvkov koncepcie, môžu vyučovanie podnietiť smerom k akejsi kompetentnej „hre“ so slovom či textom. Túto hru so slovami dnes totiž často používajú aj masmédiá. Slová a texty, ktoré každý deň dieťa prostredníctvom prostriedkov verejnej hromadnej komunikácie číta či počuje, nie sú iba náhodnou súčasťou mediálnych produktov. Možno tu je ten priestor pre učiteľov slovenčiny, v ktorom sa mediálna výchova nemusí označovať ako nová či trendová – práca so slovom, textom, pre deti atraktívnym vhodne zvoleným mediálnym produktom. Iste si to však vy-

žaduje zo strany učiteľa znásobené úsilie pri jeho pedagogickej činnosti a príprave. A tiež to, aby mediálna výchova nebola iba pustením televízie či počúvaním populárnych piesní, ktoré žiaci majú radi.

Literatúra

Dočasné normálne učebné osnovy pre školy ľudové, meštianske a jedno-ročné učebné náukobehy na meštianskych školách. Bratislava : Štátne nakladateľstvo, 1939. 120 s.

JUSKO, A.: Učebné osnovy pre ľudové školy. Prešov: Štehtová kníhtlačiareň, 1940. 65 s.

KAČINOVÁ, V.: Mediálna výchova ako nepovinný a voliteľný predmet na základných školách a osemročných gymnáziách. Záverečné hodnotenie. [online] Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2008. 89 s. Dostupné na:

<http://www.statpedu.sk/buxus/docs//vyskum/experimoverzavspr.pdf>

LEHKÝ, F.: Podrobné učebné osnovy pre ľudové školy jednotriedné. Prešov: Kníhtlačiareň Arpáda Kóscha, 1922. 28 s.

Metodická príručka na vyučovanie slovenského jazyka v 2. ročníku ZŠ. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1977. 282 s.

MLÁDEK, V.: Podrobné učebné osnovy pre školy jednotriedne. Prešov: Minerva, 1931. 98 s.

Normální učebné osnovy pro obecné (ľudové) školy. Praha: Štátní pedagogické nakladateľstvo, 1933, 69 s.

PAVLÍK, O. a kol.: Pedagogická encyklopédia Slovenska 2. P – Ž. Bratislava: Veda, 1985, 521 s.

Štátny vzdelávací program 1. stupňa základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 1 – Primárne vzdelávanie (Pracovný materiál). Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2008. 34 s. Dostupné na:

http://www.statpedu.sk/buxus/docs//kurikularna_transformacia/isced1.pdf

Učebné osnovy pre 1. – 4. ročník základnej deväťročnej školy, 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1976. 255 s.

Učebné osnovy pre 1. – 4. ročník základnej školy, 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1983. 215 s.

Učebné osnovy pre 1. stupeň základných škôl, 1. vyd. Bratislava: PRÍRODA, 1995. 157 s. ISBN 80-00748-2

Učebné osnovy pre prvý až piaty ročník základnej deväťročnej školy. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1960. 140 s.

Učebné osnovy všeobecnovzdelávacích škôl v školskom roku 1956/57. Bratislava, 1956. 53 s.

VAVREKOVÁ, L. – CANGÁR, J. – KRČIAR, J.: Učebné osnovy slovenského jazyka a literatúry pre 1. stupeň základnej školy. Bratislava:

Media Trade, spol. s r. o - Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997.
20 s.

CONCEPT OF MEDIA EDUCATION IN PRIMARY LANGUAGE EDUCATION

Summary

The contribution is a brief overview and a short „excursion“ to the past and also present content of the syllabus of Slovak language and literature, in which we can find many impulses for realisation of the actual concept of media education during Slovak language classes. Although analyzed syllabi do not show a complex view of the 20th century Slovak language teaching content, they provide a great number of information about the fact that massmedia, especially from 60th started to reach important position in educational process. Whether they were meant to have political impact on education or to influence the students to be cultivated readers, listeners and spectators with a taste for quality things, public and teachers could already have realized their influence on the student's personality in that time. Consequently, media education can appear as a field for the Slovak language teachers, where it does not have to be marked as something new and „in“, but as a real concept following actual influence and position of media nowadays, which in context of central position of Slovak language in elementary and secondary schools will find its realization mainly in working with a text as a media product. Working with texts – attractive and suitable for students was and, actually, can be enriching activity following not only the aims of the educational process of mother tongue, but also the aims of media education.

Keywords

media education, media, primary language education, syllabus of Slovak language and literature, working with texts

**PRVKY MEDIÁLNEJ VÝCHOVY
VO VYUČOVANÍ MATERINSKÉHO JAZYKA
AKTUÁLNE INFORMÁCIE A ZISTENIA Z PRAXE
(2. časť: Prieskum návykov a záujmov žiakov ZŠ
– tlač, rozhlas, internet)**

MÁRIA MORAVČÍKOVÁ

Anotácia

Štúdia je vyhodnotením druhej časti výskumu návykov a záujmov žiakov základných škôl a je zameraná na tlač, rozhlas a internet. Cieľom je naznačiť možnosti didaktickej transformácie prvkov mediálnej výchovy do vyučovania materinského jazyka na 2. stupni základnej školy. Čím skôr dokážeme našich žiakov povzbudiť k odmietnutiu predstavy, že médiá sú „oknami sveta“, čím skôr im umožníme prienik do zobrazenia reality, tým skôr dokážu identifikovať mediálnu produkciu – budú vedieť „čítať“ médiami vytvorené zobrazenia, interpretovať texty „zrodene“ z najmodernejších technológií a komercializmu. Motivačný potenciál pre prácu s textom, ktorý nám mediálna výchova môže poskytnúť je dôležité transformovať do práce s jazykom, ktorá je podmienená rozvojom schopnosti vyhľadávať informácie, analyzovať ich a kriticky hodnotiť, ale aj zúčastňovať sa na mediálnej komunikácii a porozumieť jej.

Kľúčové slová

mediálna výchova, komunikačné a zážitkové vyučovanie materinského jazyka, mediálna gramotnosť, dialóg, kritické myslenie, práca s textom, receptívne komunikačné zručnosti

„Hromadné oznamovacie prostriedky vzali útokom pedagogický svet. I keď ich využitie je všeobecné, možno tvrdiť, že patria do súčasnej výchovy. Rozhlas, televízia, film a tlač prenikli celkom do nášho súkromného života. Niektorí v nich vidia veľkú revolúciu súčasnosti, a preto veria, že ich prostredníctvom pedagogika získa liek na všetky neduhy.“¹

*Gaston Mialaret, francúzsky pedagogický psychológ
Medzinárodná porada expertov o modernizácii metód
výchovno-vzdelávacej práce a modernej didaktickej technike
Praha, 1972*

1 Televízia a škola. Ed: Hapala, D. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1976, s. 172.

Cieľová skupina: 2. stupeň základných škôl

Metóda výskumu: dotazníková forma

Celkový počet respondentov: 622 žiakov (žiaci 5. – 9. ročníka ZŠ)

Miesta výskumu: Základné školy v Bratislave, v Trnave, v Leopoldove, v Hlohovci, v Piešťanoch, v Trenčíne, v Žiline, v Banskej Bystrici, v Dolnom Kubíne, v Spišskej Novej Vsi a Spišskom Podhradí

Časové obdobie: školské roky 2006/2007; 2007/2008

Ciele výskumu:

1. *Zistiť záujmy a motiváciu žiakov v súvislosti s čítaním novín, počúvaním rozhlasu a využívaním internetu.*
2. *Získať predstavu o tom, ako respondenti vnímajú médiá, konkrétne tlač, rozhlas, internet.*
3. *Na základe výsledkov definovať možnú pozíciu mediálnej výchovy vo vyučovacom procese a jej obsahové naplnenie.*

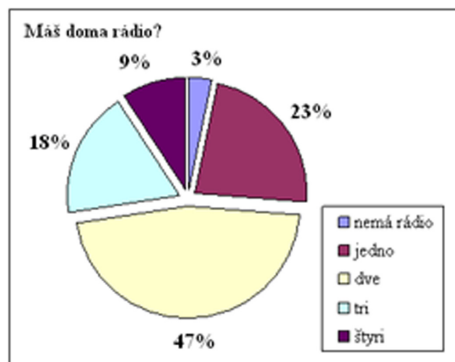
Vyhodnotenie výskumu

1. „Máš doma rádio?“

Prvá otázka nášho prieskumu bola zameraná na dostupnosť rádiových prijímačov. Tento významný faktor počúvanosti rozhlasových staníc ukázal, že iba 3 % domácností, v ktorých žijú respondenti nedisponujú rádiom a 23 % opýtaných uviedlo, že sa u nich doma nachádza jedno rádio. Najpočetnejšiu skupinu napokon tvorili domácnosti s dvoma rádioami (47 %), zaujímavé sú však aj tri rádiové prijímače v prípade 18% rodín, 9 % žiakov uviedlo, že majú doma dokonca až štyri rádiá. Nedostupnosť rádia teda nemôže významne ovplyvniť záujem o rozhlasové vysielanie, pretože väčšina domácností má k dispozícii viac ako jedno rádio. Výskyt technológií potrebných na využívanie médií je však na Slovensku podľa výskumnej správy o mediálnej gramotnosti² aj pri ostatných médiách relatívne vysoký.

2 VRABEC, N.: *Úroveň mediálnej gramotnosti mladých ľudí na Slovensku – výskumná správa*. Bratislava: IUVENTA, 2007, s. 24.

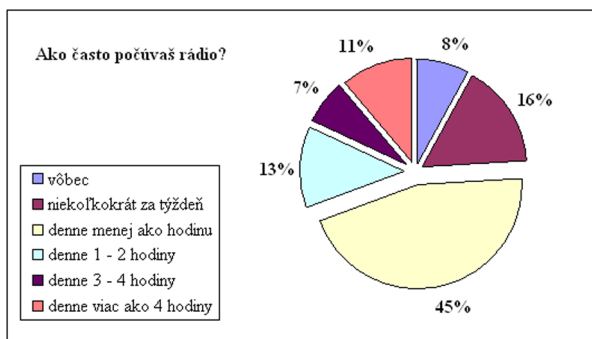
Graf č. 1



2. „Ako často počúvaš rádio?“

Oblúbenosť rozhlasového vysielania naznačili výsledky druhej otázky nášho výskumu. Iba 8 % žiakov 2. stupňa ZŠ nepočúva rádio vôbec. Pre 92 % detí je teda rozhlas takmer každodenným spoločníkom. Z toho 16 % počúva rádio niekoľkokrát za týždeň, ostatní uviedli vo svojich odpovediach každodenné využívanie rádia. Nie viac ako jednu hodinu denne má rádio zapnuté najviac detí (45 %), 13 % respondentov ho počúva 1 – 2 hodiny denne, 7 % detí 3 – 4 hodiny denne a 11% detí počúva rozhlas viac ako 4 hodiny denne. V súvislosti s rozhlasovým vysielaním však musíme brať do úvahy aj simultánne používanie médií, ktoré je pre mnohé deti našej vekovej skupiny charakteristické. Okrem toho nie je možné presne vymedziť čas, ktorý deti strávia aktívnym počúvaním rádia a často sa stáva, že síce majú rádio zapnuté, ale používajú ho skôr ako kulisu pre mnohé ďalšie činnosti. Výsledky niektorých zahraničných výskumov tiež preukázali podobné tendencie aj v ostatných typoch médií.³

Graf č. 2



3 RIDEOUT, V. – ROBERTS, D. F. - FOEHR, U. G.: *Generatuon M – Media in the lives of 8 – 18 year-olds*. Menlo Park (CA): The Kaiser Family Foundation, 2005, s. 62. Dostupné na: www.kkf.org/entmedia/.

3. „Akú rozhlasovú stanicu najčastejšie počúvaš?“

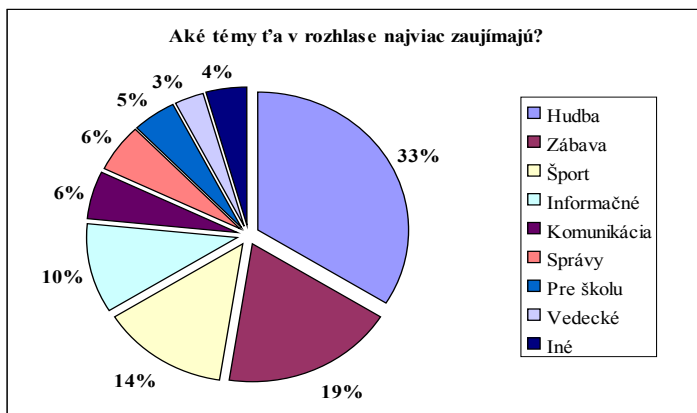
Na túto otázku sme z celkového počtu respondentov dostali najčastejšie odpoveď Fun Rádio, ktoré si za najobľúbenejšiu rozhlasovú stanicu zvolilo až 37 % detí. Toto rádio spolu s 30 % Rádia Expres počúva najradšej 67 % respondentov. Zvyšných 33 % sa podľa odpovedí rozdelilo medzi Jemné melódie (16 %), Rádio OK (8 %), Rádio Slovensko (5 %) a N-Rádio (2 %). V porovnaní s prieskumami dospelaj populácie sa výrazné rozdiely prejavili najmä v obľúbenosti stanice Rádio Slovensko, ktoré u dospelých figuruje na popredných pozíciách, zatiaľ čo deti túto rozhlasovú stanicu nepovažujú za zaujímavú.

Tabuľka č. 1.: Najpočúvanejšie rozhlasové stanice (2. stupeň ZŠ a dospelá populácia)

Č.	2. stupeň ZŠ	percentá	dospelá populácia	percentá
1.	Fun Rádio	37 %	Rádio Expres	22 %
2.	Rádio Expres	30 %	Rádio Slovensko	17 %
3.	Jemné melódie	16 %	Fun Rádio	14 %
4.	Rádio OK	8 %	Jemné melódie	9 %
5.	Rádio Slovensko	2 %	Rádio Regina	8 %

4. „Aké témy ťa v rozhlase najčastejšie zaujímajú?“

Pre 33 % detí je v rozhlasovom vysielaní podstatná hudobná zložka a 19 % hľadá v rádiu prostriedok ako sa zabaviť. 14 % detí uviedlo ako najčastejšiu tému, ktorú v rozhlase počúvajú šport, 10 % detí takto získava nové informácie, 6 % žiakov sa zaujíma o komunikáciu a o správy, no iba 3 % z nich radi počúvajú relácie o vedeckých témach. Rozhlas je teda pre našu výskumnú vzorku dôležitý najmä z pohľadu zábavy a hudby. Informačná funkcia rozhlasového vysielania nehrá významnú úlohu. Napriek tomu nie je 6 % záujem o spravodajstvo zanedbateľným výsledkom. Ak budeme navyše uvažovať v širších intenciách spravodajstva, môžeme do tejto skupiny zaradiť aj rádio ako zdroj informácií a nepochybne aj šport, ktorý je už bežnou súčasťou akéhokoľvek spravodajstva.



5. „Aký druh relácie v rozhlase najčastejšie počúvaš?“

Vyhodnotenie druhej otázky prinieslo mnohé zaujímavé zistenia. Percentuálne rozloženie najčastejších odpovedí je pomerne vyrovnané, výrazný nárast zaznamenala iba hitparáda (35 %). Žiaci 2. stupňa ZŠ ju zaradili na prvé miesto rebríčka, z ponuky rozhlasových staníc ich teda najviac zaujímajú hudobné programy, čo potvrdili aj výsledky predchádzajúcej otázky. Na druhom mieste sa ocitlo ranné vysielanie (15 %), pri ktorom sa pravdepodobne prejavil aj vplyv návykov rodičov. Zaujímavým sa nám javí fakt, že medzi najobľúbenejšie relácie žiaci zaradili aj správy, šport, predpoveď počasia a dopravný servis (11 %), ba dokonca aj informačné relácie (3 %). Do rebríčka najfrekvencovanejších relácií sa zmestili aj rozhovory s osobnosťami a víkendové relácie.

Tabuľka č. 2.: Najobľúbenejšie rozhlasové relácie (2. stupeň ZŠ)

Č.	2. stupeň	percentá
1.	Hitparáda	35%
2.	Ranné vysielanie	15%
3.	Správy, šport, predpoveď počasia, dopravný servis	11%
4.	Rozhovory s osobnosťami	10%
5.	Víkendové relácie	10%

6. „Napíš presné názvy tvojich obľúbených rozhlasových relácií.“

Tretia otázka potvrdila náš predpoklad, že medzi najobľúbenejšie rozhlasové relácie patria aktuálne trendy (a keďže náš výskum prebiehal vo väčšom časovom rozpätí, trendy sa počas tohto obdobia menili). Výsledky našej sondy na 2. stupni ZŠ ovplyvnila napr. v súčasnosti veľmi populárna relácia Fun Rádía Ranná šou s Adelou Banášovou a Matejom Sajfom Cifrom (15 %), ktorú žiaci svojimi hlasmi zaradili na prvé miesto. Poprednú pozíciu získala aj ďalšia „dominanta“ rozhlasového vysielania hitparáda Expres Music Show (11 %). Zaujímavé je, že zatiaľ čo väčšina celoslovenských rádii už hitparády zo svojho programu vypúšťa, deti si ich napriek tomu zvolili za najobľúbenejšie, čo potvrdil aj konkrétny rebríček obľúbených relácií. Okrem spomínanej hitparády Rádía Expres do prvej trojice patrí aj hitparáda Orange top fun. Myslíme si, že jedným z dôvodov obľúbenosti niektorých relácií môže byť, podobne ako vo výsledkoch výskumu televíznych návykov, aj ich vysielací čas.

Tabuľka č. 3.: Najobľúbenejšie rozhlasové relácie (2. stupeň ZŠ)

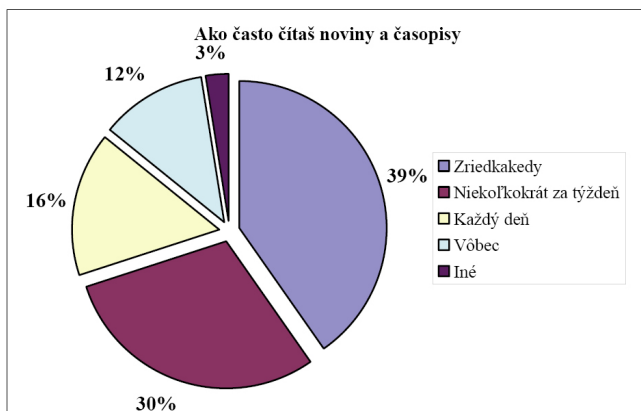
Č.	2. stupeň	percentá
1.	Ranná šou (Fun Rádio)	17%
2.	Expres Music Show (Rádio Expres)	13%
3.	Orange top fun (Fun Radio)	12%
4.	Expres Airplay (Rádio Expres)	11%
5.	Jemné melódie v podvečer	10%

7. „Ako často čítaš noviny a časopisy?“

Vyhodnotenie štvrtej otázky prináša prehľad frekvencie čítanosti novín a časopisov. Najviac respondentov, teda 39 % žiakov 2. stupňa ZŠ číta noviny zriedkakedy. Niekoľkokrát za týždeň si ich pozrie 30 % opýtaných. Až 16 % respondentov číta tlač každý deň, na druhej strane 12 % z nich ju nečíta vôbec. Periodická tlač teda podľa našich výsledkov nie je významným predmetom záujmu skúmanej vzorky, napriek tomu je zrejmé, že sa deťom noviny a časopisy do rúk dostávajú. V porovnaní s televíziou je síce vplyv tlače na deti 2. stupňa základnej školy oveľa menší, mnohé výskumy však potvrdili, že napriek všeobecnému presvedčeniu o nezaujme detí a mládeže o tlač ako informačný zdroj nie je vplyv periodickej tlače na túto skupinu zanedbateľný.⁴

4 TURAN, V.: *Mladý človek a televízne spravodajstvo*. Bratislava: Iuventa, 2001, s. 54 - 61. Dostupné na: <http://www.iuventa.sk/Default.aspx?CatID=7>.

Graf č. 4



8. „Aké noviny čítaš najčastejšie?“

Zaujímavý je aj prehľad úspešnosti či obľúbenosti ústrednej tlače. Podobne ako v prieskumoch dospeléj populácie, aj deti najviac čítajú Nový čas (30 %), ktorý si oproti ostatným periodikám udržal významný náskok. Na druhom mieste skončilo Sme (12 %), potom Pravda (10 %) a medzi najobľúbenejšie periodiká sa ešte zmestil plus jeden deň (9 %).

Tabuľka č. 4.: Najobľúbenejšie ústredné noviny (2. stupeň ZŠ a dospelá populácia)

Č.	2. stupeň ZŠ	percentá	dospelá populácia	percentá
1.	Nový čas	30%	Nový čas	49%
2.	Sme	12%	Plus jeden deň	18%
3.	Pravda	10%	Pravda	17%
4.	Plus jeden deň	9%	Sme	16%
5.	Iné	2%	Uj Szó	8%

9. „Aké časopisy čítaš najčastejšie?“

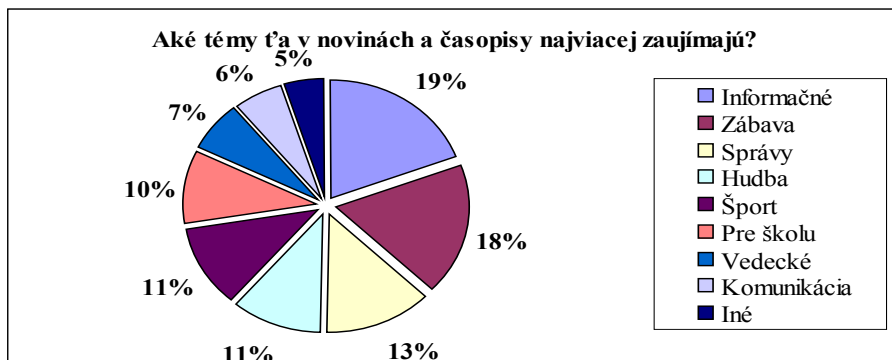
Monopol Nového času sa prejavil aj vo výsledkoch najčítanejších časopisov a jeho príbuzné periodiká, akými sú Nový čas Ľudia, Nový čas Nedela a Nový čas pre ženy (26 %) sa aj v rebríčku najobľúbenejších časopisov umiestnil na prvom mieste. Plus 7 dní, Markíza a Život sa delia o druhú pozíciu s takmer rovnakým počtom hlasov (12 %). Mládežnícke časopisy v rebríčku zastupuje Kamarát (11 %), Bravo (10 %) a Bravo Girl (9 %).

Tabuľka č. 5.: Najobľúbenejšie časopisy (2. stupeň ZŠ)

Č.	2. stupeň	percentá
1.	Nový čas Ľudia, Nový čas Nedeľa, Nový čas pre ženy	26%
2.	Plus 7 dní, Markíza, Život	12%
3.	Kamarát	11%
4.	Bravo	10%
5.	Bravo Girl	9%

10. „Aké témy ťa v novinách a v časopisoch najviac zaujímajú?“

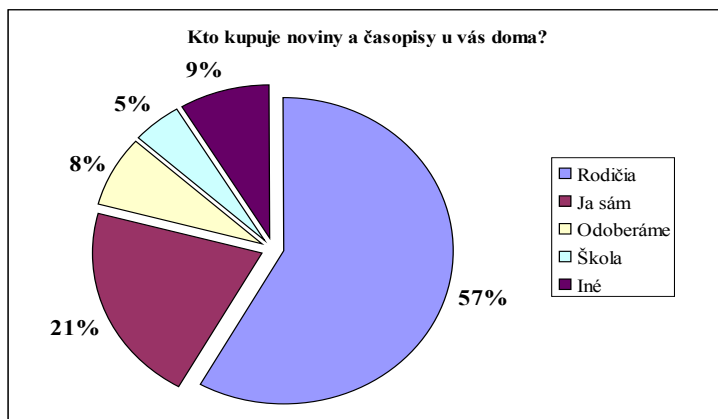
Aj deti na 2. stupni ZŠ využívajú najčastejšie informačnú funkciu printových médií, teda až 19 % z nich číta noviny a časopisy kvôli informáciám. 18 % detí zaujíma zábava, 11 % najradšej číta o hudbe, rovnaký počet respondentov vyhľadáva v periodikách šport, 10 % žiakov hľadá v novinách informácie do školy, 7 % detí číta vedecké články a 6 % sleduje prostredníctvom tlače komunikáciu. Za zmienku stojí 13 % detí, ktoré v novinách zaujímajú najviac správy. Tento výsledok zároveň korešponduje s našimi predchádzajúcimi tvrdeniami, že deti sa zaujímajú aj o spravodajské periodiká a dennú tlač.

Graf č. 5**11. „Kto kupuje noviny a časopisy u vás doma?“**

Viac ako polovica opýtaných uviedla, že noviny a časopisy kupujú najčastejšie rodičia (57 %). Ako vidno z nášho prieskumu, aj rodičia majú teda významný vplyv na to, aké noviny a časopisy deti čítajú. To sa napokon ukázalo aj v predchádzajúcej otázke o najčítanejších periodikách,

kde suverénne zvíťazili práve noviny bežne určené pre dospelých, zatiaľ čo detské či mládežnícke časopisy nedosiahli výrazné úspechy. Deti si však noviny kupujú aj samy (21 %), 8% domácností podľa nášho prieskumu noviny a časopisy odoberá a iba 5% detí odoberá periodiká v škole. Škola teda nepredstavuje inštitúciu, ktorá by deti odporúčaním vhodných časopisov systematicky viedla k pozitívnym návykom v súvislosti s čítaním novín a časopisov. Deti častokrát vôbec nepoznajú mnohé im určené periodiká, ktoré by mohli využiť nielen na zábavu, ale aj ako pomôcku na vyučovanie.

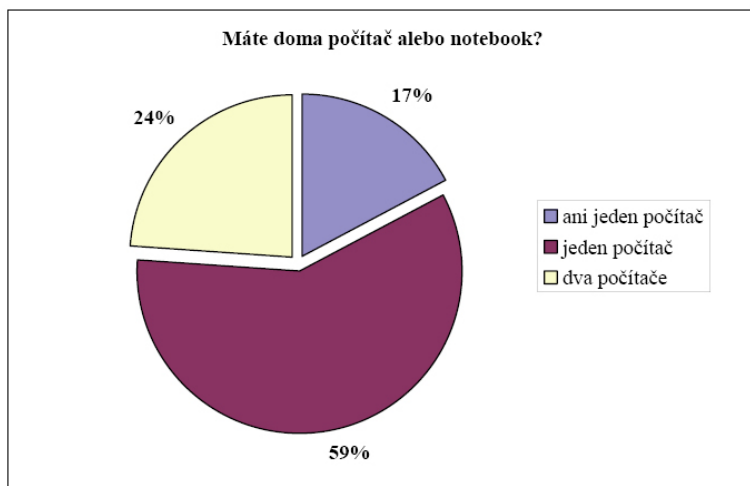
Graf č. 6



12. „Máte doma počítač alebo notebook?“

Dostupnosť techniky potrebnej na využívanie internetu sme overovali deviatou otázkou. Tá potvrdila, že vo väčšine domácností je už počítač či notebook bežnou súčasťou nevyhnutného vybavenia. Napriek tomu 17 % rodín bez počítača tiež nie je zanedbateľné číslo. Na druhej strane viac ako polovica opýtaných (59 %) uviedla, že doma majú jeden počítač a 24 % detí dokonca potvrdilo dva počítače.

Graf č.7

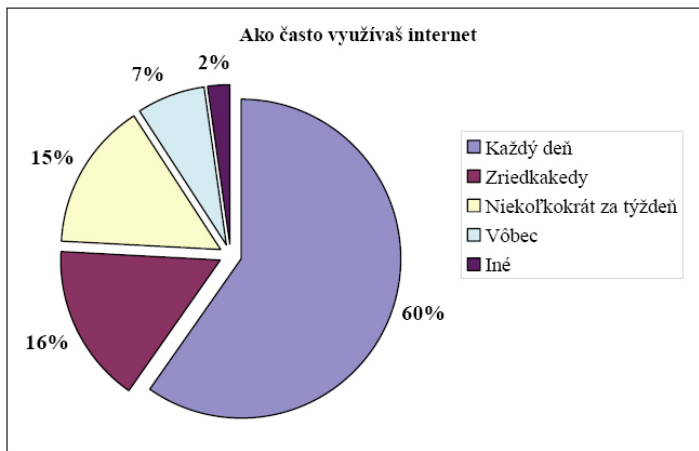


13. „Ako často využívaš internet?“

Masívny nástup internetu ako jedného z najvyužívanejších zdrojov informácií sa odzrkadlil aj vo výsledkoch nášho prieskumu. 60 % detí totiž internet využíva každý deň, 16 % zriedkakedy, 15 % si k počítaču sadá niekoľkokrát za týždeň a iba 7 % opýtaných uviedlo, že internet nevyužíva vôbec. Naše výsledky korešpondujú aj s nedávnym výskumom EIAA Mediascope Europe 2007, ktorý sledoval situáciu na výskumnej vzorke mladých ľudí vo veku od 16 do 24 rokov. Podľa tohto výskumu už internet, najmä v spomínanom vekovom rozpätí, dosahuje väčší vplyv ako televízia. U detí 2. stupňa základnej školy je tento trend samozrejme o niečo menší, napriek tomu si myslíme, že aj v našej výskumnej vzorke sa prejavil narastajúci vplyv internetu. Výskumná správa Úroveň mediálnej gramotnosti mladých ľudí na Slovensku⁵ dokonca poukazuje na to, že až 45 % detí považuje internet za veľmi dôležitý zdroj informácií a 71 % ho pokladá aj za veľmi dôležitý zdroj študijných informácií. Podobné výsledky autor predkladá aj vo vzorke stredoškôľakov a vysokoškôľakov.

5 VRABEC, N.: *Úroveň mediálnej gramotnosti mladých ľudí na Slovensku – výskumná správa*. Bratislava: IUVENTA, 2007, s. 35.

Graf č. 8

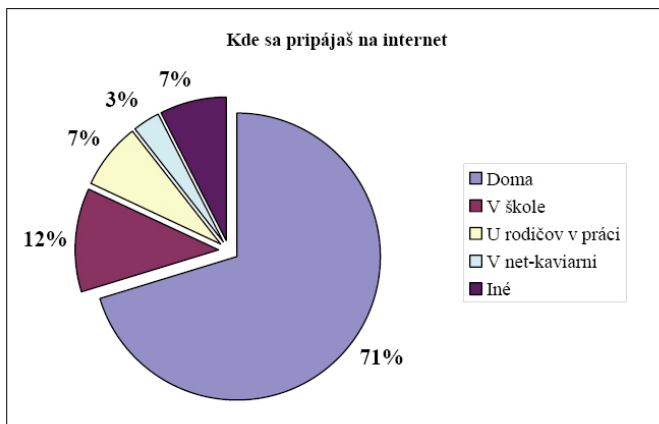


14. „Kde sa pripájaš na internet?“

Získané údaje potvrdzujú, že deti sa k internetu najčastejšie dostanú doma (71 %). Iba 12 % z nich uviedlo využívanie internetu v škole a 7 % detí používa internet u rodičov v práci. Internetové kaviarne deti nenavštevujú často (3 %). Zaujímavé sú najmä výsledky dostupnosti internetu v škole. Napriek tomu, že dnes už patria počítače a internet do bežného zariadenia väčšiny škôl, deti túto výhodu nevyužívajú, alebo sa sprostredkovanie prístupu na internet na školách ešte nezaužívalo. To znamená, že mnohé školy pravdepodobne ešte nedokážu naplno využiť vymoženosti tejto technickej pomôcky ani vo vyučovaní. Nízke hodnoty dosiahlo aj využívanie internetu v knižniciach (4 %), čo však môže byť spôsobené pomalou informatizáciou mnohých knižníc. Naše výsledky potvrdzuje aj britský výskum UK Children Go Online⁶, v ktorom autori pre dnešnú mládež používajú dokonca formuláciu „online generácia.“ Aj tento výskum, podobne ako mnohé ďalšie, zvyrazňuje rastúci vplyv internetu na deti a mládež.

6 LIVINGSTONE, S. – BOBER, M.: *UK Children Go Online- Final report of key project findings*. London: Economic and Social Research Council, 2005, s. 45. Dostupné na: <http://personal.lse.ac.uk/bober/UKCGOfinalReport.pdf>.

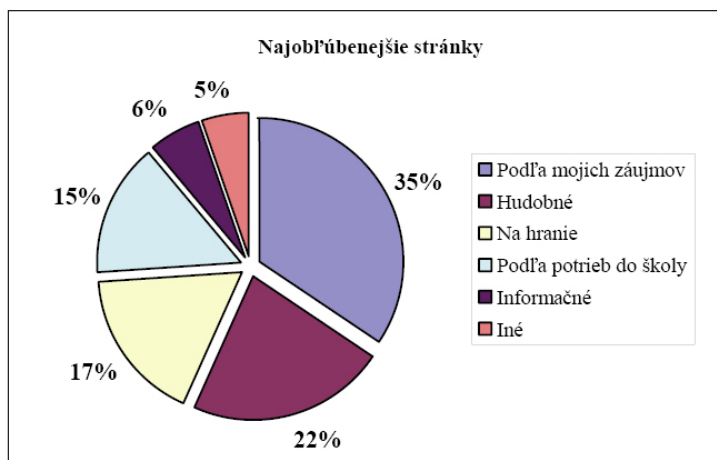
Graf č. 9



15. „Aké internetové stránky najčastejšie navštevuješ?“

Napriek tomu, že výsledky nášho výskumu hovoria o dôležitosti internetu a o množstve času, ktorý deti tomuto médiu venujú, zaujímalo nás aj to, na aké aktivity deti internet používajú. 39 % respondentov uviedlo ako najčastejší dôvod pripájania sa na internet aktivity súvisiace s komunikáciou, teda chatovanie, diskusné fóra a e-mail. 25 % detí na internete vyhľadáva informácie spojené so svojimi záľubami. Sťahovanie, prezerať obrázkov, hudby či filmov zaujíma najviac 19 % detí a 17 % z nich prostredníctvom internetu získava informácie potrebné do školy.

Graf č. 10



16. „V akom čase najčastejšie čítaš noviny alebo časopisy, počúvaš rádio a využívaš internet?“

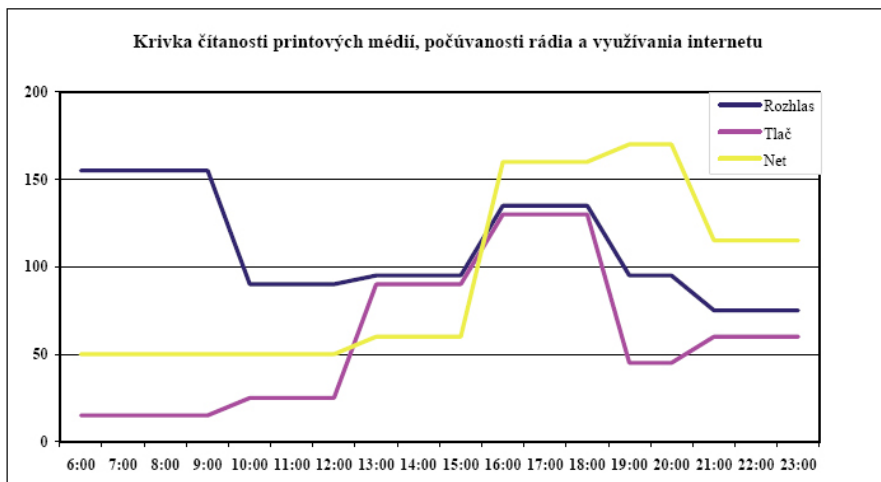
Stručný rozvrh využívania jednotlivých skúmaných médií nám poskytol prehľadnú časovú os pre každé médium, ktorá predstavuje najfrekventovanejšie časy, kedy deti využívajú médiá. Rozdiel medzi používaním médií počas víkendu a cez pracovné dni je zanedbateľný, hoci ich o čosi viac deti využívajú predsa len cez pracovné dni.

Rozhlasové vysielanie dosahuje svoje maximá počúvanosti v ranných hodinách. potom krivka klesá a k ranným najvyšším hodnotám sa začína približovať o 15:00 a popoludňajšie maximum dosiahne o 16:00, kedy zostáva v rovnakej hodnote až do 20:00 a následne klesá.

Krivka čítanosti tlače začína stúpať až okolo 13:00 a maximum dosahuje od 16:00 do 18:00, kedy podobne ako v prípade rozhlasového vysielania začína klesať.

Krivka využívania internetu začína stúpať o 15:00 a svoje maximum dosahuje o 20:00.

Graf č. 11



Literatúra

BERTRAND, Y.: *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998, 247 s.

DUNCAN, B. a kol.: *Media Literacy Resource Guide*. Toronto: Ontario Ministry of Education, 1989.

LIVINGSTONE, S. – BOBER, M.: *UK Children Go Online – Final report of key project findings*. London: Economic and Social Research

- Council, 2005. Dostupné na:
<http://personal.lse.ac.uk/bober/UKCGOfinalReport.pdf>.
- RIDEOUT, V. – ROBERTS, D. F. - FOEHR, U. G.: *Generatuon M – Media in the lives of 8 – 18 year-olds*. Menlo Park (CA): The Kaiser Family Foundation, 2005. Dostupné na: www.kkf.org/entmedia/.
- Televízia a škola. Ed: Hapala, D. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1976, 190 s.
- TURAN, V.: *Mladý človek a televízne spravodajstvo*. Bratislava: Iuventa, 2001. Dostupné na: <http://www.iuventa.sk/Default.aspx?CatID=7>.
- VRABEC, N.: *Úroveň mediálnej gramotnosti mladých ľudí na Slovensku – výskumná správa*. Bratislava: IUVENTA, 2007, 39 s.

REFLECTIONS UPON MEDIA EDUCATION COMPONENTS IN TEACHING MOTHER TONGUE

Summary

Media education directs its interest towards the analysis of the tools and strategies made possible by modern information and communication technologies as well as towards pedagogical or educational applications of these tools. An important aspect of this is to prepare people for life with medias. It should be something that is able to get people's feet back on the ground in connection with medias. Nowadays media education is becoming a ‚movement‘, searching for a space on the timetable in schools and colleges. Growing number of teachers become interested in studying mass media forms, especially film, television, radio and newspapers and magazines. The study is the interpretation of research work about manners and interests in connection with the print, broadcast and internet. Its aim is to outline possibilities of media education components transformation into mother tongue teaching at the 2nd grade of the primary schools.

The sooner we manage to encourage our students to reject notions of media being „Windows of the world“, the sooner we allow them to get into presentation of reality, the sooner they manage to identify media production – they will be able to „read“ images created by media, to interpret textes „generated“ by up-to-date technologies and commercialism.

Keywords

media education, media, mass media, critical thinking, working with text, dialogue, communication skills, media literacy, communicative teaching of mother tongue

K VYBRANÝM FAKTORŮM VLIVU TELEVIZE NA OSOBNOST DĚTÍ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

KATEŘINA JECHOVÁ

Anotace

V příspěvku se zabýváme problematikou tzv. fenoménu televizní mládeže a konzumním stylem života u dětí staršího školního věku (např. nadměrné sledování televize, pasivní způsob života atd.). Dále se věnujeme aktuálním problémům – jako je např. problematika násilí, množství volného času stráveného před televizními obrazovkami, vlivem televize na komunikační kompetence žáků na 2. základních stupni škol i rozdílem mezi mediálním světem a skutečnou realitou. Zároveň v následujícím textu nabídneme možnosti prevence negativního vlivu televize prostřednictvím Mediální výchovy, jež je průřezovým tématem Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Klíčová slova

masová média, televize, děti staršího školního věku, vliv televize, mediální výchova

Úvod

Masová média se stala již nedílnou součástí každodenního života společnosti 21. století. Hromadné sdělovací prostředky mají markantní vliv na prožívání, jednání, chování, značně ovlivňují životní styl a komunikaci, podílí se na utváření hodnot a dokonce i na formování osobnosti.

Jako masová média charakterizujeme všechny prostředky, které umožňují mnohonásobné šíření sdělení k masě příjemců, tedy např. tisk, televize, rozhlas aj.

Pedagogický slovník definuje masmédia jako „*technologické postupy zprostředkovávající komunikaci, a to jak komunikaci na osobní úrovni, tak komunikaci celospolečenskou*“.¹

Význam masových médií je tak výrazný, neboť masmédia překonávají časovou, prostorovou i sociální bariéru. Právě televize zaujímá mezi hromadnými sdělovacími prostředky klíčové postavení, je to fenomén, jenž vstupuje do všech oblastí života.

1 PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. s. 119.

Televize – nejvýznamnější masové médium

Ze všech masových prostředků je to právě televize, která spolu s rodinou a školou nejvíce ovlivňuje děti a dospívající generaci. „*Děti jsou totiž pokládány za skupinu, na niž mohou média snadno působit a jež se nechá snadno ovlivnit*“.² V současné době je televize nejrozšířenějším a také nejvlivnějším médiem.

Podstatu televize a její moci podává profesor Musil, který charakterizuje televizi následovně:

„Televize - kouzelná skříňka, která zasáhla do života lidí s tak obrovskou razancí, že se jí jen máloco vyrovná. Snad jen vynález páky a kola, knihtisku, parního stroje, automobilu, počítače či internetu jsou s ní srovnatelné. Její vliv na lidskou kulturu, na vzdělání, na vzorce chování, na umělecké a estetické cítění, na politiku a veřejný život je fatální. Na jedné straně obohatila náš život, poskytla nám nepředstavitelné množství informací, zpřístupnila kulturní a estetické zážitky, které by jinak pro většinu z nás byli nedosažitelné...“ Musil však dále také dodává: *„Televize nás okrádá o čas, který bychom často mohli a měli využít rozumněji a užitečněji. Tlumí naši duševní a tělesnou aktivitu a vede nás k pasivitě a konzumnímu stylu života.“*³

V České republice je televizním přístrojem vybaveno 99 % domácností, více než 20 % domácností má k dispozici dva či více televizorů.⁴ České dítě pak před televizní obrazovkou tráví v průměru 25 - 30 hodin týdně, denně pak 3,5 hodiny. Bylo zjištěno, že třináctiletý jedinec tak za svůj život viděl v průměru okolo 52 000 vražd, znásilnění, přepadení atd.⁵

Televize má ve srovnání s jinými masovými prostředky celou řadu výhod. Sdělení, která jsou jejím prostřednictvím šířena, jsou nejen akustická, ale i vizuální. Obraz promítaný na televizních obrazovkách není statický, ale pohyblivý. Televizi tedy můžeme charakterizovat jako audiovizuální dynamické aktuální a emoce podněcující médium. Burkart označuje televizi za „médium 21. století“.⁶

Funkce televize

Mezi nejdůležitější funkce televize patří funkce společenská, politická, hospodářská, ale i funkce individuální, neboť hromadné sdělovací

2 MIČIENKA, M., JIRÁK, J. a kol. *Základy mediální výchovy*. s. 43.

3 VLASTNÍK, J. *Televizní násilí a zákon (Vliv televizního násilí na kriminalitu dětí a mládeže a jeho zákonná úprava)*. s. 246.

4 Čerpáno z SCHELLMANN, B. a kol. *Média – základní pojmy, návrhy, výroba*. s. 51.

5 Čerpáno z VLASTNÍK, J. *Televizní násilí a zákon*. s. 49 - 52.

6 Čerpáno z SCHELLMANN, B. a kol. *Média – základní pojmy, návrhy, výroba*. s. 54.

prostředky významně přispívají k rozvoji osobnosti jednotlivce. Zaměřme se nyní zejména na první z výše uvedených funkcí. Mezi společenské funkce patří:

- socializace – televize prezentuje jisté vzory a podílí se na utváření hierarchie hodnot adresáta, ovlivňuje oblast komunikace i sociálního chování,
- orientace – televize pomáhá příjemci jednotlivých sdělení orientovat se ve světě, nabízí mu odpovědi na jeho otázky, jejím prostřednictvím získává jedinec informace o okolním dění,
- rekreace – televize je také zdrojem zábavy, relaxace a rozptýlení,
- integrace – televize poskytuje např. společná témata k hovoru, což je mimo jiné důležité pro soudružnost společnosti, která se stále více člení na jednotlivé skupiny.⁷

Rozmach televize

Po roce 1989 se mění také situace v médiích. Již to není tisk, který je nejvýznamnějším médiem, ale jsou to audiovizuální masová média. Ke značnému rozmachu televize (a tím i jejího sledování) přispělo i zavedení televizních soukromých stanic v 90. letech 20. století. Vedle veřejnoprávních televizí ČT 1 a ČT 2 se tak na mediální scéně objevily i komerční vysílací stanice Nova či Premiéra (později nahrazena TV Prima), vzniklo i mnoho soukromých televizních kanálů (šířených prostřednictvím satelitu či kabelové televize). Dnešní dětský divák si může vybrat z rozsáhlé škály televizních programů.

Televize jako významný socializační prvek

Televize je kromě školy a rodiny považována za významný socializační činitel. Na rozdíl od školy či rodiny, které odpovídají za socializaci dětí, však televize nemá žádnou zodpovědnost.

Výhodou televize je, že dětský recipient se s ní setkává neformálně – často v rodinném prostředí. Mediální obsahy prezentované televizí také obvykle nejsou určené ke vzdělávání či socializaci, ale jsou především zdrojem zábavy. Ačkoliv většina televizních programů nezamýšlí vychovávat a vzdělávat, přesto své diváky vyučuje. Hengst (1991) k tomu poznamenává: *„Medializovaný svět umožňuje dětem větší autonomii, než jaké mohly dosahovat dříve. Mají přístup k informacím, symbolům, interpretacím a životním způsobům, jež široce překračují rámec toho, co*

7 SCHELLMANN, B. a kol. *Média – základní pojmy, návrhy, výroba*. s. 54.

*jim mohou poskytnout jejich rodiče a učitelé.*⁸ Televize také stírá věkové rozdíly, dítě tak pomocí televize má možnost dříve pronikat do světa dospělých. Další typickou vlastností televize je, že vysílané pořady jsou přístupné komukoliv. Dětský adresát tak často sleduje obsahy, které mu nejsou primárně určeny.

Narozdíl od dospělého příjemce je dětský divák mnohem zranitelnější, neboť nemá ještě dostatek zkušeností, aby odlišil televizní fikci od reálného světa a neumí ještě kriticky hodnotit přijímané informace.

Přesto je možné vnímat televizi jako „dalšího člena rodiny“. Televize je totiž médiem, které nejvíce zasahuje do intimní sféry života. Můžeme ji charakterizovat jako domácí a rodinný masový prostředek, neboť její sledování je podstatnou součástí rodinného života. Často se hovoří o tzv. kolektivní konzumaci, tzn. členové rodiny sledují televizi společně.

Uvědomme si, že dítě přichází do kontaktu s televizní obrazovkou poměrně brzy po narození. Již tříletý jedinec vykazuje poměrně stabilní množství času, které je věnováno sledování televize.⁹ Německá ministryně pro rodinu¹⁰ upozorňuje, že děti potřebují jasná pravidla a zároveň zdůrazňuje, že televize by nikdy neměla sloužit jako chůva. Jsou to ale rodiče dítěte, kteří nejvýznamněji ovlivňují podobu dětské televizní konzumace.

Televize a volný čas

Ve využití volného času zaujímá sledování televizních obrazovek přední místo. Situace došla tak daleko, že televize strukturuje náš volný čas a ovlivňuje jeho aktivní využívání. Je patrné, že televizní konzumace dosahuje vyšší míry v rodinách, v nichž se nachází více televizorů, a u dětí, které častěji pobývají doma.

Podle průzkumu, který byl realizován v roce 1994, bylo hlavní náplní volného času u

73 % respondentů ve věku 15 – 29 let právě sledování televize, u dětí ve věkové kategorii do 14 let to bylo dokonce 93 %. Trávení volného času u televize patří k nejčastěji provozovaným volnočasovým aktivitám již od 80. let 20. století, přičemž je stále možné sledovat vzestupnou tendenci.¹¹

8 ŠEĎOVÁ, K. *Děti a rodiče před televizí*. s. 29.

9 Tamtéž. s. 32.

10 Jedná se o názor spolkové ministryně jménem Ursula von der Leyen.

11 VLASTNÍK, J. *Televizní násilí a zákon (Vliv televizního násilí na kriminalitu dětí a mládeže a jeho zákonná úprava)*. s. 43.

Obdobná situace jako v České republice je prakticky i ve všech ostatních vyspělých zemích.

Někteří rodiče pak využívají televizi jako prostředek manipulace s určitým specifickým cílem, a to např. u nejmenších dětí v době jejich nemoci či při stravování. To dokazuje i výrok jedné z matek – „...když je nemocný, tak se na televizi dívá strašně moc času. Pouští si své oblíbené videokazety i několikrát denně. A já to používám jako prostředek, aby ležel a aby neměl roupy vstávat...“¹² Jiní rodiče pak nechávají vlastní ratolest sledovat obrazovku, aby se tak mohli věnovat potřebné práci, o čemž svědčí následující výpověď: „Stojím v kuchyni a umývám nádobí, nebo uklízím... Abych ji třeba nenudila tím, že na ni nemám čas, že se jí nemůžu věnovat...“¹³

Jak jsme již výše poukázali, dítě bývá velmi často chápáno jako bezbranný adresát televizních obsahů, neboť se není schopno před mediálními obsahy dostatečně chránit. Autoři knihy *Děti a televize*¹⁴ však prokázali, že i dětský jedinec je velmi vyspělým divákem, který si účelně vybírá jednotlivé televizní pořady.

Rodinná mediální výchova

Společné sledování televizních pořadů často vede i k analýze sledovaných sdělení. Tuto konverzaci je možné považovat za nejdůležitější způsob, kterým mohou rodiče regulovat a pozitivně ovlivňovat vzájemnou interakci dětského diváka a televize. Společné realizování mediální komunikace je poměrně časté, přičemž konverzace hojně překračuje i hranice domova.

Pomocí mediální komunikace je jednak možné usnadnit dětskému příjemci pochopení konkrétního pořadu a zároveň mu pomoci zpracovávat přijímané informace. Mezi další strategie, jež jsou rodiči často využívány, patří např. omezování sledování televize, monitoring sledovaných pořadů či společné sledování TV. V praxi často pozorujeme snahu rodiče o kompromis být dobrým vychovatelem a zároveň uspokojit potřeby dítěte. Obavy spojené se sledováním obrazovky jsou také spjaty se skutečností, že televize nabízí bezpočet modelů chování, a to nejen v pořadech určených dětem či dospívajícím, což může vést k tomu, že si jedinec nápodobou osvojí jisté postoje i hodnoty. Častým prezentováním některých prototypů televizních postav je ovlivňován nejen žák základní školy, který tak přebírá představu o tom, jak by měl vypadat a jak by se měl chovat. Tento problém se týká spíše dívek, které tak kriticky zkoumají

12 ŠEĐOVÁ, K. *Děti a rodiče před televizí*. s. 63.

13 Tamtéž. s. 63.

14 Autoři knihy jsou Gunter a McAleerová, 1997.

svou postavu, neboť z mnoha seriálů, jež jsou věnovány dospívajícím, se usmívají krásné hubené hrdinky reprezentující současný ideál krásy.

V zemích, v nichž převažuje u dětí vysoká sledovanost, je televize vnímána velmi negativně. Z průzkumu US NEWS, uskutečněného v USA v roce 1996, vyplývá, že 92 % dotazovaných se domnívá, že za markantní vzrůst násilí může právě televize, 81 % televizní obrazovce přisuzuje úpadek hodnot, podle 75 % respondentů má televize výrazný vliv na častější výskyt těhotenství u nezletilých dívek, 68 % si pak myslí, že televize značně přispívá ke stále se zvyšující rozvodovosti, 82 % se obává častého výskytu sexu na televizních obrazovkách.¹⁵

Často diskutovaným problémem jsou právě hojně prezentované sexuální scény v televizním vysílání. Doktorka Collinsová, odborník na výzkum sociálních studií, se ve výzkumu pro společnost RAND zabývala zkoumáním dospívající mládeže a jejich sexuální aktivity ve spojitosti se sledováním televizních pořadů. Analýzou získaných dat dospěla k závěru, že mladiství, kteří častěji vyhledávají pořady s erotickou či sexuální náplní, začínají s pohlavním stykem mnohem dříve než jejich vrstevníci. Collinsová prohlásila: „*Je to proto, že i během dne se o sexu mluví, přičemž některé kabelové programy poskytují i během dne erotický a pornografický program. Dvanáctileté děti, sledující tyto programy, vykazují sexuální aktivitu jako čtrnáctileté či patnáctileté děti, které na televizi s jakýmkoliv sexuálním podtextem nekoukají.*“¹⁶

Televizní pořady

Nyní se zaměříme na pořady, jež dětské a dospívající publikum nejčastěji sleduje. Zmíněná kategorie diváků vyžaduje, aby televizní pořady byly zábavné a populární, proto si vybírá především populárně-zábavné pořady, v nichž převažuje funkce hry a zábavy.

Vyberme z celé škály alespoň následující pořady – sportovní pořady, hudební pořady, reality-show, situační komedie (tzv. sitcomy).

Sportovní pořady – sport patří k nejoblíbenějším televizním pořadům, o čemž mimo jiné svědčí i zavedení mnoha samostatných televizních kanálů. Snad nejoblíbenější jsou různé sportovní přenosy. Sportovní pořady je možné charakterizovat jako hybridní žánr, neboť je velmi obtížné vy-

15 MUSIL, J. *Elektronická média v informační společnosti*. Dostupné:

<<http://www.jan-amos.cz/amos/view.php?cislocianku=2004112502>> [2008-05-06].

16 DÁMA. cz. *Erotika v televizi má vliv na sexuální aktivitu mladistvých*. Dostupné:

<<http://sex.dama.cz/clanek.php?d=4366c>> [2008-07-06].

mezi jejich přesné hranice. V současné době pozorujeme prolínání žánru interview a již zmíněných sportovních přenosů a rovněž stírání rozdílů mezi reportážní a zábavní funkcí.

Hudební pořady – zlomovou érou pro značný rozmach hudebních pořadů bylo zavedení hudební stanice MTV v 80. letech 20. století. Právě vznik stanice MTV byl prvopočátkem propojení hudby a televizního média. Hudební kanály a pořady se staly důležitým prostředkem propagace a popularizace hudby a dnes jsou neodmyslitelnou součástí životního stylu dospívajících. Mezi vůbec nejsledovanější hudební pořady v České republice patří pořad Eso, vysílaný stanicí Nova, nejoblíbenějším hudebním kanálem je Očko.

Reality-show – značný nárůst reality-show pozorujeme od 90. let 20. století. Úspěch těchto pořadů spočívá v kombinování zpravodajského a bulvárního stylu. Hlavním hrdinou je „obyčejný člověk“, jehož diváci mohou pozorovat ve zcela „běžných“ každodenních situacích.

V našem prostředí jsou známé zejména projekty Česko hledá SuperStar, Big Brother, Vyvolení, Poslední trosečník a zcela nová divácky úspěšná reality-show X-faktor.

Situační komedie – patří mezi základní žánry moderního televizního vysílání. Tzv. sitcom zcela vyhovuje komerčním požadavkům televizního průmyslu. Efekt sitcomů je založen buď na individuálním hereckém výkonu známého herce (baviče), popř. na tzv. skupinovém efektu většího množství neznámých herců, v nichž se důraz nesoustřeďuje pouze na jednu osobu, nýbrž spíše na konkrétní prostor.

Situační komedie dělíme na rodinné a profesní sitcomy. Prvý z nich je zasazen do rodinného prostředí, hlavní roli hrají jednotliví rodinní příslušníci. Tento typ sitcomů může sloužit i jako vzor chování v rodině. Ústředním motivem druhého z výše uvedených druhů situační komedie je často sexuální tematika. Příkladem situačních komedií je např. Cosby Show, Krok za krokem, Plný dům, Kutil Tim a asi nejpopulárnější Přátelé.

Závěr:

Televize je jedním z nejdůležitějších masových prostředků, neboť výrazně ovlivňuje všechny adresáty, zejména pak děti. V předcházejícím textu jsme poukázali, že televize významně zasahuje do intimní sféry života, uvedli jsme, kolik času tráví děti u televizní obrazovky, zmínili jsme klady i zápory dětského televizního diváctví.

Obliba televize spočívá v tom, že adresátům často předkládá vlastní prezentaci reality, která s tou skutečnou nemá však nic společného.

Televizní prostředí zve diváky do světa plného iluze, kde většina příběhů končí happy-endem. Tak se stává, že nám „...nenávratně unikají zážitky, které jsou autentické, bezprostřední, a proto cennější. Nezbyvá nám čas na čtení, na naše koníčky...“¹⁷ Vzájemná komunikace je často nahrazována kontaktem s televizním aparátem, který nás ani děti nedokáže utěšit, vyslechnout či podpořit.

Televizi nelze vnímat jen jako zákeřnou drogu či „jednooké strašidlo“.¹⁸ Je důležitou součástí dnešní reality. Otázkou by nemělo být, zda je televize dobrá či špatná, ale spíše, zda naplňuje své možnosti či nikoliv.¹⁹

Literatura

- BOURDIEU P. *O televizi*. Brno: Doplněk, 2002. 104 s. ISBN 80-7239-122-4.
- BURTON, G. *Úvod do studia médií*. 1. vyd. Brno: BARRISTER & PRINCIPAL, 2001. 391 s. ISBN 80-85947-67-6.
- JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B. *Média a společnost*. Praha: Portál, s. r. o., 2003. 207 s. ISBN 80-7178-697-7.
- KORDA, J. *Úvod do studia televize*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2005. 77 s. ISBN 80-244-1135-0.
- MIČIENKA, M., JIRÁK, J. a kol. *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál, s. r. o., 2007. 295 s. ISBN 978-80-7367-315-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- SCHELLMANN, B. a kol. *Média – základní pojmy, návrhy, výroba*. 1. vyd. Praha: Europa-Sobotáles, 2004. 422 s. ISBN 80-86706-06-0.
- ŠEĐOVÁ, K. *Děti a rodiče před televizí (Rodinná socializace dětského televizního diváctví)*. Brno: Paido, 2007. 155 s. ISBN 978-80-7315-149-2.
- VLASTNÍK, J. *Televizní násilí a zákon (Vliv televizního násilí na kriminalitu dětí a mládeže a jeho zákonná úprava)*. Praha: Votobia, 2005. 249. s. ISBN 80-7220-245-6.

17 VLASTNÍK, J. *Televizní násilí a zákon (Vliv televizního násilí na kriminalitu dětí a mládeže a jeho zákonná úprava)*. s. 246.

18 Jedná se o označení autorů knihy „Děti a televize – jednooké strašidlo“ (Gunter a McAleerová, 1997).

19 KORDA, J. *Úvod do studia televize*. s. 77.

ZU DEN AUSGEWÄHLTEN FAKTOREN DER FERNSEHEINWIRKUNG AUF DIE PERSÖNLICHKEIT DER SCHÜLER ZWEITER STUFE DER GRUNDSCHULE

Zusammenfassung

Der Text beschäftigt sich mit einem der bedeutendsten Massmedien der heutigen Welt, und zwar mit dem Fernsehen. Er äußert sich zum aktuellen Stand des Fernsehkonsumation bei den Kindern. In ersten Linie beschäftigen wir uns mit ausgewählten Aspekten der Fernseheinwirkung wie Gewalt und Sexualität im Fernsehen, mit der Interaktion des Fernsehens und Freizeit, mit dem Einfluß des Fernsehens auf die Kommunikation der Schüler zweiter Stufe der Grundschule, weiter mit dem Unterschied der Medialwelt und der Realität usw. Gleichzeitig bieten wir einige Strategien an, wie man die negative Fernseheinwirkung verhindern kann.

Das Fernsehen ist vielleicht das wichtigste Medium des 21. Jahrhunderts, denn es beeinflußt alle Menschen, vor allem die Kinder, weil die Kinder nur wenige Erfahrungen mit den Massmedien haben und sind noch nicht fähig die Informationen kritisch auszuwerten. Wesentlich prägt es auch das Familienleben und führt sehr oft zu den Konflikten, darum präsentieren wir auch einige Methoden der Prävention. Wir konzentrieren uns auch auf das Phänomen der Fernsehkinder und bringen einige interessante Ergebnisse moderner Forschungen und zeigen nicht nur die Situation in der Tschechischen Republik sondern auch in den anderen Ländern. In dem Beitrag befassen wir uns auch mit der Entwicklung des Fernsehens sowie mit den häufigsten Typen von Sendungen, die die Kinder und Jugendlichen am liebsten haben.

Schlüsselwörter

Massenmedien, Fernsehen, Fernseheinwirkung, die Schüler der zweiten Stufe der Grundschule, mediale Ausbildung

KOMUNIKAČNÉ VYUŽITIE MEDIÁLNEJ VÝCHOVY NA HODINÁCH SLOVENSKEHO JAZYKA

LUCIA BLAŽEKOVÁ

Anotácia

Na plnohodnotný život v súčasnej spoločnosti pripravuje ľudí vzdelávací systém. Termín mediálna výchova je veľmi rozsiahly. Predstavuje širokú oblasť mediálneho a pedagogického výskumu, mediálnej a pedagogickej praxe. Mediálna výchova sa v prvom rade týka škôl a býva súčasťou vzdelávania na školách rôznych stupňov. Je procesom, počas ktorého učiaci sa nadobúdajú kompetenciu prijímať, analyzovať, hodnotiť a komunikovať so širokou škálou mediálnych obsahov. Hlavným cieľom mediálnej výchovy pre základné a stredoškolské vzdelávanie by malo byť rozvinutie tzv. mediálnej gramotnosti. Začlenenie mediálnej výchovy do predmetu slovenský jazyk, najmä jej ciele a obsah, posúvajú tento predmet k smerom ku komunikačnému poňatiu. Jeden z cieľov mediálnej výchovy sa zameriava na rečové prostriedky. Tým cieľom je rozvinúť u detí schopnosť dekodovať a interpretovať symbolicky zobrazený obsah mediálnej reality.

Kľúčové slová

mediálna výchova, slovenský jazyk, mediálne informácie, masmédiá, mediálna gramotnosť, komunikácia

Mediálna výchova alebo výchova k mediálnej gramotnosti na Slovensku zdôrazňuje predovšetkým potrebu zorientovať sa v mase informačných obsahov a posolstiev. Cieľom je rozvíjať schopnosť a zručnosť pri vyhľadávaní toho, čo je potrebné z hľadiska informačných, ako aj kultúrnych a estetických potrieb. H. Pravdová (2007, s. 123) uvádza, že podľa D. Bínu v súčasnosti možno reflektovať tri základné koncepcie mediálnej výchovy v rámci edukatívnych procesov, ktorých hlavným cieľom je poskytnúť komplexnú komunikačnú kompetenciu a mediálnu gramotnosť recipientom mediálnych obsahov a posolstiev.

Prvý koncept sa koncentruje na prevenciu prijímateľov pred patologickými prejavmi zapríčinenými vplyvom mediálnej produkcie. Naliehavými otázkami tohto konceptu je príčinná súvislosť medzi skutočným násilím v spoločnosti a vplyv pôsobenia masových médií.

Druhý koncept získavania mediálnej gramotnosti zdôrazňuje predovšetkým výchovu prijímateľov k zrelosti dospelého človeka. Výsledok takéhoto snaženia je osobná zodpovednosť k predkladaným mediálnym obsahom a informáciám.

Tretí koncept je postavený na pozorovaní a osvojovaní si postupov profesionálov pri tvorbe mediálnych obsahov a informácií a teoretických východísk autorov, venujúcich sa problematike fungovania masových médií. Základnou metódou získavania mediálnej gramotnosti sa stalo vzdelávanie praktickej mediálnej výchovy. Jej cieľom je priviesť žiaka, či študenta k získaniu istej úrovne mediálnej zručnosti. Preto je hlavným cieľom jednotlivých konceptov rozvíjanie schopnosti jednotlivca prijímať, analyzovať, hodnotiť a interpretovať mediálne produkty a ich obsahy a posolstvá rôznych typov: žurnalistického, umeleckého, vzdelávacieho a zábavného, ako aj rôznych druhov reklamných komunikátov.

B. Duncan a kol. (1989) uvádzajú päť cieľov mediálnej gramotnosti. 1. Pochopiť, že médiá prinášajú obraz reality, nie však realitu samotnú. 2. Získať vedomosti, zručnosti a postoje potrebné na interpretáciu toho, ako médiá konštruujú zdanie reality. 3. Uvedomiť si kultúrne, spoločenské, ekonomické a politické dosahy a dôsledky mediálnych konštrukcií a kriticky vnímať, ako médiá zároveň odrážajú a súčasne formujú a ospravedlňujú kultúrne, spoločenské, ekonomické a politické trendy. 4. Rozvíjať zručnosť dekodovať a analyzovať prijímané informácie, dokázať samostatne odhaliť a dešifrovať kultúrne podmienené stereotypy, mienky, myšlienky, ideologické a hodnotovo orientované informácie. 5. Uvedomiť si, že médiá, aj tí, ktorí ich utvárajú, majú veľa rôznych dôvodov, bývajú pod rôznym tlakom mnohých snáh o ich ovládnutie a rôznych druhov obmedzení (ekonomických, politických, organizačných, technických, spoločenských, kultúrnych). Mnohé z týchto vplyvov na médiá sa usilujú udržať prevládajúce ideológie a spoločenské usporiadania: médiá chcú využiť na svoje udržanie (Palenčárová, 2007, s. 248).

Začleneniu mediálnej výchovy do slovenského školského systému predchádza praktická pripravenosť vo forme metodických inštrukcií či učebníc. Vynára sa ďalšia otázka. Zameranie a cieľ mediálnej výchovy v našich podmienkach.

„Mediálna výchova ako nepovinný a voliteľný predmet na základných školách smeruje k tomu, aby sa žiaci naučili kompetentne zaobchádzať s rôznymi druhmi médií a ich produktmi. Obsah predmetu je usporiadaný na princípe ťažiskového média v každom ročníku: v piatom ročníku je to televízia, v šiestom ročníku film a video, v siedmom ročníku auditívne médiá (rozhlas), v ôsmom ročníku tlačené médiá, v deviatom ročníku „nové elektronické médiá“ a multimedialne služby. Témy sa v ročníkoch preberajú z hľadiska konkrétneho druhu média, však nie výlučne“ (Kačínová, 2007, s. 137).

Komplexná spôsobilosť žiakov vo vzťahu k mediálnym výstupom umožní:

- a) pochopiť pravidlá fungovania „mediálneho sveta“ a orientáciu v ňom;
- b) kriticky a zodpovedne využívať médiá a ich produkty;
- c) brániť sa pred reálnymi a možnými negatívnymi mediálnymi vplyvmi a oceňovať kvalitné mediálne obsahy.

Mediálna výchova je naviazaná na rozvoj komunikačných kompetencií. Hoci patrí do základného vybavenia každého človeka, je potrebné ju rozvíjať a precvičovať. Rozvoj komunikačnej kompetencie je podporovaný najmä socializáciou v rodine, vzdelávacími inštitúciami, každodennými skúsenosťami a procesmi celoživotného vzdelávania sa. Rozvoj komunikačnej kompetencie zahŕňa v sebe prácu s médiami všetkých druhov a predpokladá orientáciu v komplexnom svete médií. Prijímateľ je schopný kriticky reflektovať, posúdiť a vyhodnotiť informácie. Média dokáže nielen používať, ale aj sám tvoriť a využiť na to získané informácie. Vzniká tak kreatívna interakcia. K. Šebesta (1999, s. 130) definuje masové médiá ako: „Prostriedky, ktoré umožňujú mnohonásobné a viacmenej súbežné šírenie informácií k difúznej mase príjemcov. Uvedeným termínom označujeme jednak prostriedky technické, ktoré rozmnožovanie a šírenie informácií umožňujú, a jednak osoby a inštitúcie, ktoré ich prevádzku zabezpečujú.“

Spoločnosť v sebe absorbuje kritických mysliteľov a kreatívnych tvorcov, ktorí vyvíjajú úsilie rozšifrovať posolstvá obrazu, jazyka a zvuku, ktoré nám sprostredkujú komunikačné médiá. Ich používanie má dopad na naše chápanie seba samých, sociálnych skupín a rozličných kultúr. Využívanie médií v škole má vo svojej podstate stále ten istý význam, ako mali doteraz knihy, zošity, tabuľa. Rozdiel je v technologickom pokroku a v omnoho širších možnostiach. Podľa S. Brečku (1999, s. 34) je mediálna výchova pojem, ktorý zahŕňa škálu vzdelávacích, výchovných, osvetových, propagačných a praktických činností. Ich spoločným cieľom je oboznamovať rôzne skupiny verejnosti s činnosťou médií, so skutočným zmyslom mediálnych obsahov a možnými dôsledkami ich pôsobenia na život jednotlivca a celej spoločnosti. Podľa K. Šebestu (1999, s. 128) je cieľom mediálnej výchovy pripraviť žiaka tak, aby bol schopný prežiť v mediálnom svete s minimálnymi stratami, ťažiť z možností, ktoré mu médiá dávajú, maximum úžitku pre svoj osobný rozvoj.

V mediálnej výchove sa nepoužívajú len ako didaktická pomôcka, ale sú obsahom výučby. V školskom systéme je základom vyučovania materinského jazyka učenie sa jazyka o jazyku. Jazyk je jedinečnou cestou k spoločenskej komunikácii, ktorú nám sprostredkovávajú aj komunikačné médiá. Keďže jazyk nie je možné vnímať výlučne v jeho ústnej a písomnej

forme, mediálne znakové systémy zapríčiňujú kombináciu s jazykom.

Mediálna výchova je vo svete súčasťou obsahu školského vzdelávania na základnom i strednom stupni. Súčasťou Rámcového vzdelávacieho programu pre základné vzdelávanie je v Českej republike aj mediálna výchova.

Obsahovú zložku mediálnej výchovy tvoria:

- tematické okruhy receptívnych činností (kritické čítanie, počúvanie a pozorovanie mediálnych vyjadrení, interpretácia vzťahu mediálnych vyjadrení a reality, stavba mediálnych vyjadrení, vnímanie autora mediálnych vyjadrení, fungovanie a vplyv médií v spoločnosti;
- tematické okruhy produktívnych činností (tvorba mediálneho vyjadrenia, práca v realizačnom tíme) (RVP ZV, 2004).

V jazykovom a literárnom vzdelávaní mediálna výchova nadväzuje na dve oblasti. Prvou je Jazyk a jazyková komunikácia a druhou je Umenia a kultúra. S oblasťou Jazyk a jazyková komunikácia je prepojená na problematiku vnímania hovoreného a písomného prejavu, jeho stavby, typy obsahov a uplatňovanie škály výrazových prostriedkov, osvojenie základných pravidiel verejnej komunikácie, dialógu a argumentácie.

„Mediálna výchova ako inštitucionalizovaná forma pedagogického usmerňovania by mohla pozitívne ovplyvniť kontakt detí a mladistvých s rôznymi druhmi masmédií a s mediálnymi produktmi. Ak nie je možné výrazne zmeniť skladbu programovej ponuky, ktorú masmédiá prekladajú, musí sa hľadať nový algoritmus kultivačných stratégií a snažiť sa ovplyvniť aspoň výber toho, čo budú ich partneri prijímať.“ (Spousta, s. 280)

Naučiť žiakov zodpovedne zaobchádzať s médiami, usmerniť ich výber v mediálnej ponuke, pochopiť pozitívne a negatívne vplyvy na osobnosť jednotlivca, to všetko sú primárne ciele, za ktorými spoja ciele sekundárne.

Podľa Palenčárovej (2007, s. 247) je zaradenie prvkov mediálnej výchovy do hodín materinského jazyka celkom prirodzené, čo umožňuje posun v zameraní cieľov a rozšírení obsahu tohto vyučovacieho predmetu smerom k rozvíjaniu komunikačnej kompetencie. Predpokladá prácu s textom, t. j. činnosti spojené so získavaním, interpretáciou a hodnotením informácií, založené na analýze, porovnávaní a hodnotení mediálnych textov) a kladie dôraz najmä na rozvíjanie receptívnych komunikačných zručností ako sú čítanie s porozumením a aktívne počúvanie. Médiá poskytujú rôznorodý jazykový materiál a vytvárajú tak priestor na upevnenie či rozšírenie vedomostí o jazykovom systéme. Je potrebné na-

učiť žiakov pracovať s informáciami, ktoré získajú z mediálnych textov a výpovedí. Výber, vyhodnotenie a využitie údajov a faktov smeruje k analýze, porovnávaniu a hodnotení tohto materiálu. Práca na hodinách by sa mohla zameriavať na interpretáciu a komplexné spracovanie mediálnych obsahov. Výsledkom týchto činností je činorodá aktivita, kritické uvažovanie a prístup k médiám, čo v konečnom dôsledku vedie k imunitе voči negatívnym vplyvom médií.

Cieľom vo vyučovaní slovenského jazyka je vypestovať u žiakov také rečové zručnosti, aby sa vedeli v praktickej rečovej komunikácii správne ústne a písomne vyjadrovať. Vnímanie hovoreného a písomného prejavu, jeho stavbu, typy obsahov a uplatňovanie výrazových prostriedkov, osvojenie základných pravidiel verejnej komunikácie, dialógu a argumentácie utvrdzuje v tom, že rozvíjanie komunikačných zručností je dlhodobý, celoživotný proces. Pri rozvoji komunikačných schopností by mediálna výchova mohla byť nápomocná a osočná.

Pri odstraňovaní nedostatkov v rečovej komunikácii je potrebné poznať najčastejšie chyby:

- neschopnosť usporiadať myšlienky a slabá myšlienková náplň;
- nedostatok slovnej zásoby;
- nedostatočná schopnosť zaradiť slová do kontextu;
- zvýšený dôraz sa kladie na dorozumievaciu, menej na estetickú funkciu a formu prejavu;
- nesprávne sa využíva intonácia, slovosled, melódia, prízvuk, tempo.

Úroveň rečovej komunikácie závisí aj od metodického stvárnenia učiva, možnosti rozvíjania hodnotiacich schopností žiakov, ich samostatnosti, tvorivosti a zvýšenia sebavedomia a kreativity práce učiteľov. Počúvanie a pozorovanie mediálnych vyjadrení, ich interpretácia by mohli napomôcť porozumeniu reči médií a podporiť komunikačné schopnosti žiakov, aktívne počúvať, tvoriť otázky, poskytnúť a prijať spätnú väzbu. Jazyk a rečová komunikácia sú pomocné nástroje, ktoré používame, ak už máme nejakú myšlienku premyslenú, či vec poznanú, aby sme svoju ideu verbálne prezentovali a predali ďalej. Komunikačná kompetencia bola v školskom prostredí tradične braná ako niečo okrajové a doplnkové, čomu sa venoval čas až vtedy, ak nejaký zvýšil. Podstatným cieľom a zmyslom výpovede a textov nie je prezentovať vecné fakty, dáta ale niečo vyvolať, zapôsobiť na niekoho, primäť ho k niečomu. Hovorením, jazykom a komunikáciou v najpodstatnejšom zmysle realizujeme samých seba. „Žiadny rečový akt nikdy nebol vykonaný izolovane, vždy každá výpoveď, veta, komunikačné gesto vstúpila do nejakého kontextu, do rozhovoru, konfliktu, do témy hovoru, až vtedy v rámci tohto situačného

kontextu sa stala sebou samou, pretože získala svoju špecifickú, konkrétnu platnosť“ (Bína, 2005, s. 49).

Nazdávame sa, že účinné využitie médií vo vyučovacom procese pravdepodobne vedie k rozvoju slovnnej zásoby a komunikácie u žiakov než obmedzené využitie alebo žiadne.

Domnievame sa, že na slovnú zásobu detí vplýva množstvo faktorov:

- a) rodinné zázemie,
- b) škola,
- c) vývin reči.

Mimoškolskou aktivitou súvisiacou s mediálnou výchovou by mohla byť redakčná činnosť žiakov. Produkcia vlastných novín by mohla byť vhodnou motiváciou. Obsahom novín by mohli byť aktivity uskutočnené na vyučovaní materinského jazyka a ich vlastná tvorba. Na štylistických a pravopisných korektúrach by sa podieľali žiaci za asistencie učiteľov. Tvorba novín sa javí ako žiaduce prepojenie s vyučovaním slohu. Je potrebné rozvíjať komunikačné schopnosti a návyky žiakov, aby získali kvalitnú jazykovú kompetenciu, t. j. schopnosť primerane reagovať v rozličných jazykových situáciách. Tento cieľ je determinovaný získaním správnych ortografických a ortoepických návykov a zručností, ale aj zručností v štylizácii príslušnej vety či textu. S rozvojom slovnnej zásoby súvisí aj vyučovanie lexikológie v jednotlivých ročníkoch. Považujeme za dôležité využiť na rozvoj slovnnej zásoby a komunikácie u žiakov poznatky z vyučovania lexikológie.

Výchova k mediálnej gramotnosti by mala byť podstatnou súčasťou všetkých predmetov, avšak hlavnú úlohu by mal mať predmet materský jazyk a literatúra.

Na hodinách slovenského jazyka, slohu a literatúry je možné:

- primárne sa sústrediť na jazykový cit, slovnú zásobu a pripravenosť formulovať a komunikovať;
- podporovať rozvoj sebavyjadrenia – postupným rozširovaním podľa výberu prostriedkov, výrazov, tém a žánrov;
- skúmať, analyzovať a precvičovať prirodzenú intonáciu a rytmus reči, v kontraste s intonáciou a rytmom čítania; cvičiť čítanie v rámci recitácie, dramatickej výchovy ako rekonštrukciu myšlienkového pohybu, odhaľovať pseudoautentické prejavy v TV.

V podmienkach nášho školstva sa s využitím médií a informačných technológií stretávame v troch podobách. Prvou podobou je využívanie médií v pedagogickom procese na rôznych typoch škôl a v rôznych predmetoch, pričom médiá plnia ilustračnú, vysvetľujúcu funkciu a do-

plňujú učivo. Spôsob využitia je dobrovoľný, iniciovaný záujmom učiteľa. Druhou je mediálna tvorba žiakov a študentov v rámci školských časopisov a rozhlasového vysielania. Tretou je výchova na rôznych typoch škôl zameraná na zvládnutie nových informačných technológií žiakmi a študentmi.

Mediálna výchova v obsahu školského vzdelávania zaujíma nasledovné postavenie:

- ako povinne a nepovinne voliteľný predmet,
- ako súčasť viacerých predmetov (integrácia obsahu mediálnej výchovy do obsahu vybraných vzdelávacích oblastí).

V. Kačinová (2004, s. 124) tvrdí, že: „Mediálna výchova definovaná ako forma pedagogického usmerňovania podporuje ciele vyučovania slovenského jazyka a literatúry tým, že umožňuje rozvinúť schopnosti detí a mládeže chápať médiá ako nositeľov a tvorcov komunikačných významov a využívať ich nástroje komunikácie.“

Schopnosť detí kriticky posudzovať produkty médií nie je dostatočne rozvinutá. Je potrebné naučiť ich objavovať v nich hodnotné a pozitívne posolstvá, ktoré formujú ich osobnostný a profesijný rast. Pedagogicky usmerňovať a podnecovať kritický prístup detí a mládeže k médiám sa stalo úlohou mediálnej výchovy.

Literatúra

- BÍNA, D.: Výchova k mediálnej gramotnosti. České Budejovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2005, s. 103.
- BREČKA, S.: Mediálna výchova: Heslár mediálnej komunikácie. Zôšit 1. Bratislava: Národné centrum mediálnej komunikácie, 1999, s. 52.
- HRADISKÁ, E.: Bude sa i u nás učiť mediálna výchova?. In: Otázky žurnalistiky, 1999, č. 4, s. 302 – 306.
- KÁČINOVÁ, V.: Mediálna výchova ako súčasť učebného predmetu slovenský jazyk a literatúra na základných a stredných školách. In: Východiská, ciele a koncepcia kurikulárnej prestavby predmetu SJ a literatúra. Bratislava: Občianske združenie Sociálna práca, 2004, s. 124 – 133.
- PALENČÁROVÁ, J.: Reflexie o prvkoch mediálnej výchovy vo vyučovaní materinského jazyka na I. stupni ZŠ. In: Slovo o slove. Prešov: Pedagogická fakulta PU, 2007, s. 247 – 250.
- PRAVDOVÁ, H.: Aktuálne otázky mediálnej výchovy. In: Mediálne kompetencie v informačnej spoločnosti. Trnava: FMK UCM, 2007, s. 122 – 125.

SPOUSTA, V.: Masmédiá jako sociálně-pedagogický problém. In: *Pedagogická revue*, 2004, 56. ročník, č. 3, , s. 274 – 284.
ŠEBESTA, K.: *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Portál, 1999, s. 122.

COMMUNICATIVE USAGE OF MEDIAL EDUCATION ON THE SLOVAK LANGUAGE LESSONS

Summary

The society works on the basis of speech communication. It is necessary to emphasize developing and improving of self-confident, convincing and cultivated speech. In today's society educational system prepares people for underappreciated life. Term of media education is very extensive. It presents wide area of media and pedagogical research and media and pedagogical practice. Media education, in the first place, relates to school and is being a part of education at school of various degrees. It is a process, in which learners are obtaining competencies to accommodate, analyze, evaluate and communicate wide scale of media contents. Main target of media education for grammar and secondary education is supposed to be development of so-called media literacy. Medias are supposed to become subject of education at lessons of Slovak language, with aim to teach judicial, responsible and active manipulation with medias. Integration of media education into lessons of Slovak language, mainly its targets and content, shifts these lessons up to trend of communicational concept. In higher grades, emphasis on analytical reception of mass-media information is amplified and it is transposed into judicial reading and listening. One of the targets of media education is oriented on lingual medium. Its aim is to develop ability to decode and translate symbolically displayed content of media reality at the children.

Keywords

Medial education, Slovak language, media information, communication, media literacy, mass-media

6. KREATIVITA V KOMUNIKAČNEJ A LITERÁRNEJ EDUKÁCII

CREATIVITY IN COMMUNICATIVE AND LITERARY EDUCATION

KREATIVITA OČIMA PEDAGOGA

BLANKA ROZEHNALOVÁ

Anotace

Současný informační věk, v němž se neustále hromadí nové objevy a poznatky, vyžaduje změnu v systému vyučování. Prioritou moderní školní výuky je orientace na mnohostrannou kultivaci osobnosti žáka a snaha rozvíjet jeho tvůrčí lidský potenciál. Škola stále málo podporuje tvořivost, učitelé často zaměňují proces tvorby s všedním tvořivým přístupem k problémům. Příspěvek seznamuje s výklady rozličného pojetí tvořivosti a s klasifikační sumarizací, vymezuje kvalitativní znaky kreativity.

Klíčová slova

kreativita, tvořivé myšlení, tvorba; druhy tvořivosti; hodnota tvořivosti

„Tvořivost je zákonitým atributem každého lidského individua a postupně vyrůstá přirozenou cestou zrání a rozvoje osobnosti.“

(Maňák in Tvořivost, 1997, s. 16)

Každá práce usilující o zdokonalení představuje určitý podíl tvořivosti, každý progresivní vývoj vyžaduje tvořivé myšlení. Bez tvořivosti by se nevyvíjela společnost, vědecký výzkum by ustrnul. Podle Basileho (1970) bude pro budoucnost národů představovat tvůrčí fantazie více než přírodní bohatství a jedna země druhou předčí v síle imaginativních mozků. Nejen intelektuální růst, ale zejména rozvoj morálních, charakterových, volních, citových vlastností, tvůrčích schopností, respektování estetických a duchovních potřeb člověka patří mezi priority současného vzdělávání. Výchova k tvořivosti podporuje takové vzdělávací principy.

V současnosti je pojem kreativita, který nelze jednoznačně charakterizovat a vymezit, v poslední době nadužíván všemi sociálními vrstvami, stal se téměř módním slovem – všichni jsou kreativní či kreativci.

Ve školním roce 2007/2008 byl MŠMT České republiky zaveden do škol kurikulární dokument Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2004). V něm se věcně hovoří o tvořivém myšlení, tvůrčích činnostech; o tvořivém využití komunikačních prostředků, o pěstování smyslu pro tvořivost; v literární výchově o tvořivé recepci, interpretaci a produkci literárního textu, o tvořivých činnostech s literárním textem, o tvůrčím potenciálu žáků v estetickovýchovných předmětech atd. Je proto žádoucí, aby učitelé rozuměli významu slov tvořivost, kreativita, aby se obeznámili s jednotlivými složkami kreativity, s jejími kvalitativními znaky. Jinak budou stále přesvědčeni, že jsou tvůrčími pedagogy, když jejich žáci píšou básně, účastní se recitačních přehlídek nebo nacvičí divadelní představení. Chtít s žáky stvořit nějaký hodnotný produkt je snaha chvályhodná, ale realizace tohoto záměru je časově náročná a vyžaduje spíše mimoškolní aktivitu. Jestliže chceme, aby se kreativní myšlení uplatňovalo ve vyučování, musíme vyjít ze širšího kontextu pojmu tvořivost, musíme vyjít z psychologického objasnění kreativity, neboť pedagogika je provázána s psychologií. Bez znalostí psychologických výsledků mnoha zkoumání nelze pochopit tak složitý, nikdy nekončící proces, kterým tvořivost je. Explicitně formulovat pojmové významy kreativity je velmi obtížné, což vyjadřuje i citát D. Fontany (1997, s.132): „Tvořivost je známý pojem, který se však zvláštním způsobem vymyká uchopení.“

V současné době se ve studiích mnoha autorů objevují slova tvořivost; tvůrčí aktivita; tvorba; tvořivé, tvůrčí myšlení, což jsou blízké synonymické výrazy s jemnými významovými odstíny, jež z faktického hlediska někteří autoři definic mírně odlišují. Pedagogové, psychologové, sociologové a odborníci z jiných vědních oborů na tento projev myšlení pohlížejí z mnoha hledisek, z jejichž závěrů vyvozují různé definice, které mohou pojem částečně zobecňovat nebo jeho pojetí určují užším vymezením. Tvořivost může být vymezována podle orientace na *osobnost*, na její sebeutváření a schopnosti; na *tvořivý proces*; na *produkt*; či *podle projevu interakčního vztahu subjektu s objektivní realitou*; nebo *podle zapojení soustavy intelektových operací při pracovní činnosti*. Podat jednotnou definici pojmu není tudíž zcela možné, přesto se v příspěvku pokusíme o souhrnné určení pojetí kreativity.

Vymezení pojmu

Tvořivost je *schopnost inovace myšlení*, vynalézavosti, využití dřívějších poznatků a jejich kombinace při řešení nových problémů. Jedná se tedy o jev společenský, projevující se aktivní adaptací. Lze ji chápat jako *dispozici k činnosti*, způsob činnosti. S pojmem tvořivost se podle Čápa (1993) kryje pojem heuristika (z řeckého heurisko = nalézám). Čáp ho-

voří o *souboru vlastností, schopností*, včetně intelektových, které jedinec používá pro řešení problému, jenž je pro něj zcela neznámý a vyžaduje od něj neobvyklé řešení. Taková aktivita je dokladem jedincovy tvořivosti, i když jedincem nalezené řešení může být původní a nové pouze pro něj. Tvořivost je hledání „nových forem, vazeb, struktur, vztahů, způsobů řešení, vyjádření sebe sama v daných podmínkách, je také *základní vlastností života*“ (Brzobohatý in Malina aj. 1993, III, s. 23). Je tudíž *funkční schopností* každého člověka realizovat se za příznivých podmínek. Podle M. Königové (1983) je tvořivost *všeobecná vlastnost* uplatňující se v rozmanitých činnostech a oblastech lidského konání, která se projevuje způsobností vytvářet nové kulturní, duchovní nebo materiální hodnoty.

Balcar (1983) naopak vykládá tvořivost jako *zvláštní případ duševní schopnosti*, která podporuje divergentní složku produktivního myšlení. Autoři Pedagogického slovníku podtrhují vedle schopností podílejících se na poznávacích a motivačních procesech i roli inspirace, fantazie a intuice, tedy podíl *duševních stavů a duševních procesů* (Průcha; Walterová; Mareš 1998). L. Votruba (1993) chápe tvůrčí činnost jako *syntézu specifických změn v myšlení člověka a osobnostních změn*, které probíhají při objevování a utváření něčeho, třeba i subjektivně nového.

Tvořivost je *životní postoj* s neobvyklým úhlem pohledu na dané otázky a zvědavost, která přináší efektivnější pracovní výsledky. U Hamana (1991, s. 15) je kreativita pojímána jako „*revolta proti existující realitě*“, tj. skutečnosti, která nepředpokládá tvořivé možnosti změn.

Z věcného hlediska jde o *záměrnou myšlenkovou činnost*, již definuje V. Smékal jako *modus „autentického vedení života, jako dovednosti postavit se vůči problémovým situacím s invencí a jako způsobnosti zkoušet různé možnosti, aniž by převládla funkční fixace jen na jednom způsobu řešení“* (in Tvořivost, 1996, s. 7). Toto hledisko je založeno na obecné koncepci tvořivosti zdůrazňující systematický způsob při objevování problému a jeho vymezování, vyhledávání adekvátního řešení, jehož pojetí je odchylné od běžného východiska, a proto se vyznačuje původností. Stejně vymezení používá i D. Fontana (1997). Zdůrazňuje schopnost téměř každého jedince vypořádat se pohotově s problémy pomocí nového řešení, jde tedy o *zvláštní druh myšlení* – myšlení divergentní. Tvořivý proces využívá nejrůznějších produktivních a originálních aktivit, které jsou ve vzájemném vztahu. Každý tvůrčí proces je založený na speciálních činnostech, souborech operací. Bailin uvádí (in Dacey; Lennon 2000, s. 14), že tvořivost je „*vyvíkající uplatnění běžných myšlenkových pochodů*“, jejichž prosazení se děje vlivem originality a původnosti jednání aktéra.

Pracovat tvořivě, sledovat svou tvůrčí činností realizaci svých představ, být svědkem přeměn a „sám být příčinou toho všeho: to je pro tvůr-

ce skutečná rozkoš, která ho přivádí do nadšeného vytržení“ (Basile 1970, s. 67). Hlavsa (1985) upozorňuje na definice mnoha autorů, kteří podtrhují hlavně významnost pocitu svobody práce a možnosti osvobodit se od omezení v samotném tvůrčím aktu, kladou důraz na vnitřní inovace subjektu, na změny jeho osobnostních vlastností, které se zároveň stávají odrazovým můstkem pro tvůrčí akt. Autoři Zelina, Jaššová (1984, s. 11) přibližují tento akt: „*Tvořivost je vrcholem seberealizace a sebeaktualizace.*“

V užším významu se používá pojmu tvořit ve spojení *cílevědomé činnosti, jež dává vznik uměleckému nebo vědeckému dílu* (Slovník spisovné češtiny, 1978). Tvořivost pomocí produktivního myšlení nalézá původní řešení, které vyústí v artefakt, myšlenku. Tvořivost je tedy druhem lidské činnosti, jejíž cílem je stvoření nějaké nové hodnoty, sevřené na základě mnoha parametrů do jedinečné, neopakovatelné formy. Pietrasiniński (1965) zastává hledisko, že tvorbou je činnost, která vyústí v samostatný, hodnotný, progresivní, společensky přijatelný a sdělitelný výsledek. V tvůrčím jednání každá tvorba nese s sebou i změny jednání, rozvíjí schopnosti, dovednosti i vlastnosti tvořivé povahy. „Eticky hodnotná tvorba zvětšuje úroveň a dimenze civilizace, brání jejímu zániku, záměrně řídí směr jejího optimálního vývoje.“ (Hlavsa 1985, s. 5)

Z pedagogického hlediska nejvýstižnější shrnutí s posílením syntetické funkce kreativity poskytuje J. Hlavsa (1985, s. 40) ve výroku, že kreativita se vyznačuje „*kvalitativními změnami v subjektoobjektovém vztahu, při nichž syntézou vnějších vlivů a vnitřních stavů dochází k alteraci subjektu a (prostřednictvím intenzivní a speciální činnosti) k vývoji kreativních situací a produktů, které jsou nové, progresivní, hodnotné, užitečné, pravdivé a komunikovatelné, což zpětně formuje vlastnosti subjektu*“.

Ze všech definic vyplývá pro pedagogii poznání, že tvořivost je vhodné uplatnění specifických schopností člověka, jež se za podpory jeho osobnostních předpokladů projevují při řešení problémů v podobě nových, užitečných a přijatelných abstraktních nebo materiálních produktů obohacujících nejen samotného tvůrce. Kreativita je tedy komplexní charakteristikou osobnosti. Osobnostní profil žáka a jeho tvořivé myšlení můžeme neustále rozvíjet a zdokonalovat pomocí tvořivých učebních činností a vhodných metodických impulsů.

Druhy tvořivosti

O tvořivosti se dříve hovořilo pouze v oblasti estetické a umělecké výchovy, dnes ji uvádíme i ve vztahu k činnosti technické, vědecké a praktické, tj. organizační a sociální. Podle Smékala (1996, s. 12) se tvořivost orientovaná na tyto určité oblasti nazývá *tvořivostí specifickou*. Tvořivost

nespecifická se nesoustřeďuje na výsledek tvůrčího procesu, ale její podstatou je samotná tvořivá činnost provázená nápady, aktivizujícími cvičeními, které jedince mobilizují a motivují. Takový typ tvořivosti by měl být uplatňován ve vyučovacím procesu, zejména literární výchova by měla být provázána touto *všední tvořivostí* (de Bono, 1997); Maslow (in Hlavsa 1985) hovoří o *primární kreativitě*, která se projevuje v běžném životě v různých nespecifických situacích, a záleží na individuálních tvůrčích schopnostech jedince, jak tvořivě se prosazuje.

Tvořivost je posuzována i z hlediska aktivity jedince (Maňák, 1998). Ve škole se setkáváme s *tvořivostí expresivní*, která se projevuje spíše spontánně, jako by instinktivně; taktéž s *tvořivostí inovativní*, jejímž záměrem je zlepšení úrovně určité tvůrčí práce. Ojediněle se ve škole setkáme s *tvořivostí invektivní*, ta vyžaduje určitou míru nadání a cílevědomosti, proto by měla být pedagogy vysoce ceněna a respektována.

Zelina, Jaššová (1984) dělí tvořivost podle obsahu myšlení na: *slovní; obrázkovou – figurální; pohybovou a symbolickou tvořivost*, při níž se pracuje s čísly.

Odborníci věnující se estetickým činnostem si kladli otázku, zda se objevují rozdíly mezi uměleckou tvořivostí a tvořivostí vědeckou nebo praktickou. Docházejí k závěru, že všechny tyto oblasti vyžadují tvořivou senzibilitu, slouží k posílení růstu osobnosti a současně se vytváří něco užitého a prospěšného. Fontana (1997, s. 133) upozorňuje na rozdíl mezi uměleckou tvořivostí, která zřejmě tolik nesouvisí s vysokým IQ, a mezi tvořivostí v oblastech vědy, výzkumu a vytváření teorií, u níž je potřebná větší míra konvergentních schopností. Básník a vědec M. Holub (1988) má právo říci, že poetické nápady působí tvořivěji než vědecká tvorba, která musí vždy projít mechanismem ověřování a redukce. Dále Holub za rozlišovací rys mezi těmito typy tvořivosti považuje kritické usuzování podložené odbornými znalostmi, které je u vědecké tvořivosti v synergismu s imaginací, na rozdíl od tvořivosti v umění, jež kritický přístup používá jen v konečné reflexi.

Shledáváme, že u každého člověka se objevuje určitá dispozice ke tvořivosti a ta může být vyjádřena ve všech oblastech lidského života různými styly a způsoby a na různých úrovních, jestliže byly zajištěny objektivní i subjektivní podmínky pro její realizaci.

Hodnota tvořivosti

Hodnota tvořivosti je determinována základními proměnnými veličinami, jejichž vymezení nelze určit zcela přesně a objektivně. Přesto dochází u odborníků k určitému evaluačnímu souladu. Tvůrčí myšlení

v jakékoli společenské oblasti se vyznačuje podstatnými obecnými rysy. Teoretikové se shodují na třech základních hodnotách, které by měly vždy provázet tvůrčí myšlení.

Tvořivost se měří objevem pro samotného tvůrce, ale i pro širší okolí, je tedy významná svou *novostí*. Novost se posuzuje podle vzácnosti výskytu daného řešení, a to ve vztahu k danému problému. Podle Zeliny, Zelinové (1990) je novost určena infrekvencí výskytu v určitém kontextu nebo sociálním rámci. Pietrasiński (1965) zdůrazňuje, že téměř žádná tvůrčí činnost nevykazuje absolutně nové hodnoty. Kriteria novosti záleží na množství znalostí nashromážděných společností i tvořivým jedincem. Fontana (1997) říká, že novost je posuzována z hlediska tvůrce a že zejména ve školním prostředí je potřebné na novost pohlížet jiným úhlem pohledu.

O druhé kvalitativní veličině, o *užitečnosti*, která obohacuje nejen samotného tvůrce, rozhoduje společenská praxe. Lze hovořit také o rozsahu působnosti nebo objektivní průkaznosti (Maňák 1996). Zelina, Jaššová, (1984) uvádějí, že o užitečnosti myšlenek rozhoduje čas, ekonomické faktory. Autoři rozlišují čtyři úrovně tvořivosti z hlediska kvalitativních vlastností produktu. Učitel respektuje 1. a 2. stupeň produktivnosti, při níž je výsledek nový a užitečný pro samotného tvůrce a duchovní nebo materiální výtvar je nový a užitečný nejen pro subjekt, ale i pro jeho blízkou společenskou komunitu (školu, rodinu, zájmovou skupinu). U dětí při tvůrčí hře je využitelnost měřena rozměrem vlivu činnosti na dovednost, znalosti a prožitky dětského subjektu (Smékal 1996).

Důležitou hodnotovou preferencí tvořivosti je její společenskohistorická *prospěšnost*.

Kvalita tvořivosti bývá posuzována nejčastěji ze tří úrovní, ale vzhledem k širokému spektru dílčích cílů má její význam širší účinek. Mnozí autoři (např. Haman 1991; Balcar 1983; Hlavsa 1985) vymezení základních znaků tvořivosti rozšiřují nebo sémanticky zpřesňují o následující kvalitativní příznaky:

Originalita – se projevuje:

a) *původností*, Balcar (1983) správně dodává, že řešení, které je původní, nemusí být tvořivé, poněvadž nemusí být přijato určitou společenskou skupinou;

b) *osobitostí a objevností* ve významu vlastní objevné investice tvůrce. Ďurič, Štefanovič (1977) upozorňují, že je potřebné nahlížet na originalitu z psychologického i společenského zřetele, poněvadž to, co je společensky originální, nemusí být tvořivou hodnotou z psychologického hlediska. U někoho může být tato hodnota vzhledem k jeho zkušenostem

mimořádně osobitá a tvořivá, ale u druhého jedince může být rutinní záležitostí k poměru jeho souhrnu znalostí. Tento zřetel by měl být uplatňován i ve školním vyučování při individuálním hodnocení žáků.

Dalšími hodnotovými atributy jsou:

organičnost, *ústrojnost* – tj. taková tvorba, při níž dochází k vytvoření vzájemně propojené struktury jednotlivých složek výtvaru, které spolu vytváří mnohorozměrný tvárný celek;

inspirativnost, *podnětnost*;

správnost je chápána „z hlediska společensky sdíleného pojmání skutečnosti“ (Balcar 1983, s. 111). I toto hledisko je někdy problematické. Může jít dočasně pouze o uspokojení samotného tvůrce, neboť společnost zatím nevyzrála v různých rovinách, aby přijala nové, netradiční a přitom kvalitní řešení (v Česku je příkladem architektonický návrh budovy pro Národní knihovnu od J. Kaplického);

pravdivost je rys, jehož hodnověrnost, funkčnost se opírá o objektivní poznání skutečnosti a velké informovanosti;

pokrokovost je měřítko pro takovou tvorbu, jejíž orientace usiluje o zlepšení reálné skutečnosti, stává se novým předpokladem existence, nabízí zvýšení morálního stupně; *komunikativnost* – sociokomunikativní poslání výstupu patří také mezi kvalitativní vlastnosti tvořivosti. Mnohé varianty myšlenky, nápadu mohou být přínosným prvkem tvůrčího procesu pro tvůrce, ale nemusí být společensky sdílitelné. Forma myšlenky, třeba i mylné, je také tvůrčím produktem;

překvapivost, *elegance řešení* jsou kritérii zejména u děl uměleckých (Holub 1988) F. X. Šalda hovoří o *životnosti*: „tvořivost je nejprve tam, kde je vyšší míra životnosti než je jinde“ (in Holub 1988, s. 14).

Můžeme unifikovat vymezující rysy tvořivosti definicí, v níž hodnota tvořivosti je výsledkem četných atributů, které ve vzájemné symbióze vytváří jedinečný a nezastupitelný materiální či duchovní produkt, který vznikl na základě přísného výběru a odstranění všech nahodilých a spekulativně vytvářených prvků a schémat. Takový produkt je akceptovatelný v harmonii všech tvořivých rysů a je oproštěn od formálnosti, nepůvodnosti, rigidity, stylizace a snahy zalíbit se, ohromit bez zapojení intuice a citlivé obrazotvornosti, bez onoho „pramene permanentní změny“ (Holub 1988, s. 13).

Všechny kvality tvořivosti mohou být patrné nejen v hodnotě produktu, ale mohou se projevit jako osobnostní zdokonalení jedince. Určující *hodnoty tvorby* lze shrnout slovy I. O. Štampacha (2000, s. 21): „V dobrém díle se člověk realizuje, rozvíjí a dokonce překračuje, aniž by se sobě od-

cizoval. Stává se více člověkem... Tato schopnost vtisknout realitě cosi ze sebe dává člověku královskou důstojnost.“

Při respektování náhledů mnoha odborníků sumarizujeme, že tvořivost je produktivní činnost, která pomáhá jedinci zvládnout životní problémy a stává se efektivním prostředkem poznání. Podmínkou tvořivé aktivity jsou specifické tvořivé schopnosti a charakterové rysy jedince, jako jsou vnímavost a otevřenost člověka k daným problémům, jejich odhalování a formulování, hledání řešení, efektivní zlepšování dosavadních výsledků. Všechny prvky tvůrčí aktivity směřují k překonání stereotypnosti a strnulosti, k vytváření nových tvůrčích předpokladů. Tvořivost se tedy vyznačuje zejména divergentním myšlením, které je provázeno tvůrčím zápalem změnit realitu bez ohledu na problémy a překážky stavějící se tomuto úsilí do cesty; myšlením, které objevuje nové souvislosti a řešení a které mívá tendenci vytvořit něco nového, dokonalejšího, než bylo společnosti známe doposud. Tvořivost je i životní stanovisko, životní postoj s neobvyklým úhlem pohledu na dané otázky a problémy, který přináší účinnější pracovní výsledky. Je to dění, jehož výsledkem není jen užitná hodnota, ale současně formativně působí na samotného tvořivého jedince, který je touto tvůrčí činností zpětně dlouhodobě ovlivňován k dalším tvůrčím projevům. Tvořivost je proces podmíněný interakcí vnitřních i vnějších pohnutek, jehož výsledkem je materiální nebo duchovní výtvar, který může svou novotou, jedinečností a užitečností pozitivně působit na autora produktu, ale může být přínosem svou mnohostrannou hodnotou pro širší společnost. Taková společnost může zajistit vyrovnané a úspěšné občany, neboť jak moudře pravil Jan Werich: „Šťěstí, zdá se mi, je pocit blaha a spokojenosti, který přýští z tvoření nového.“ Přeji všem pozdvihnout lidského ducha.

Literatura

- BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: SPN, 1983. 232 s.
- BASILE, J. *Kulturnost řídicích pracovníků*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1970. 104 s.
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. 416 s. ISBN 80-7066-534-3.
- DACEY, J.S.; LENNON, K.H. *Kreativita*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2000. 252 s. ISBN 80-7169-903-9.
- De BONO, E. *Šest klobouků aneb Jak myslet*. 1. vyd. Praha: Argo, 1997. 189 s. ISBN 80-7203-128-7.
- ĎURIČ, L.; ŠTEFANOVIČ, J. aj. *Psychológia pre učiteľov*. 2. vyd. Bratislava: SPN, 1977. 598 s.

- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 384 s. ISBN 80-7178-063-4.
- HAMAN, A. *Literatura z pohledu čtenáře*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, HLAVSA, J. *Psychologické základy teorie tvorby*. 1. vyd. Praha: Academia, 1985. 356 s.
- HOLUB, M. *Maxwellův démon čili o tvořivosti*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1988. 96 s.
- KÖNIGOVÁ, M. *Kreativní a systémové myšlení*. 2. vyd. Praha: UVTEI, 1983. 137 s.
- MALINA, J. (ed.) *O tvořivosti ve vědě, politice a umění*. III. Brno: MU, 1993. 296 s. ISBN 80-85834-01-4.
- MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998, 135 s. ISBN 80-210-1880-1.
- PIETRASIŃSKI, Z. *Psychologie správného myšlení*. 2. vyd. Praha: Orbis, 1965. 236 s.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 1998. 330 s. ISBN 80-7178-252-1.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2004. ISBN 80-87000-02-1.
- Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. 1. vyd. Praha: ACADEMIA, 1978. 800 s.
- SMĚKAL, V. Tvořivost a škola. In *Tvořivost v práci učitele a žáka*. Brno: Paido, 1996, s. 7-15. ISBN 80-85931-23-0.
- ŠTAMPACH, I.O. *A nahoře nic...* 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 160 s. ISBN 80-7178-396-X.
- VOTRUBA, L. *Cesta studenta k tvůrčí osobnosti*. 1. vyd. Praha: ČMT, 1993. 150 s.
- Tvořivost v práci učitele a žáka*. Brno: Paido, 1996, 124 s. ISBN 80-85931-23-0.
- Tvořivostí učitele k tvořivosti žáka*. Brno: Paido, 1997. 135 s. ISBN 80-85931-47-8.
- ZELINA, M.; JAŠŠOVÁ, E. *Tvorivost' – piata dimenzia*. 1. vyd. Bratislava: Smena, 1984. 206 s.
- ZELINA, M.; ZELINOVÁ, M. *Rozvoj tvorivosti dětí a mládeže*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1990. 136 s. ISBN 80-08-00442-8.

CREATIVITY IN TEACHER'S VIEW

Summary

Contemporary age of infotainment, with an increasing number of new discoveries and piece of knowledge, requires changes in the system of education. Priority of modern school education is orientation to miscellaneous cultivation of pupil's personality and endeavour to develop his/her creative manpower. Creativity is not supported at school, teachers often confuse process of creation with ordinary creative approach to problem-solving. In our contribution we make an attempt to summarize theoretical resources of creativity, we point at the classification of creativity, and define its qualitative parameters. Creativity is an intellectual power to act, act differently, search and find, and change the reality in an individual and original way. Creativity is a process of applying one's readiness and ability to solve the problems, a process resulting in an intellectual or material product, which is distinguished by novelty and freshness, usefulness and helpfulness, not only for its creator. Creativity is a novel way of thinking, in which an individual exploits his knowledge and imagination together with intuition. Creativity is proved by one's attitude to life and reality, trust in own creative abilities, courage to work on own ideas brightly and quickly. Such activity, in return, influences and strenghtens one's personality, whose creative power is necessary for every society.

Keywords

creativity, creative thinking, creation, sorts of creativity, value of creativity

O INOVAČNOM PRÍSTUPE K VYUČOVANIU LITERATÚRY

EVA DOLINSKÁ

Anotácia

Úloha školy v súčasnosti je veľmi náročná a dynamická. Musí totiž stále nanovo hľadať a formulovať tie oblasti svojho výchovného a vzdelávacieho pôsobenia, prostredníctvom ktorých dokáže uspokojovať rozmanité nároky svojich žiakov a tieto dávať do súladu s celospoločenskými potrebami. Jednou z týchto celospoločenských potrieb je i schopnosť jednotlivca plnohodnotnej sebarealizácie v rôznych spoločenských a kultúrnych kontextoch, ktoré v danej spoločnosti spolupôsobia. Spôsob, ako to dosiahnuť, je využívať integrovaný a interdisciplinárny prístup k vyučovaniu literatúry. Integrovaný preto, lebo prebieha ako vzájomné prepojenie rozličných aktivít (čítanie, písanie, rozprávanie a pod.). Pri interdisciplinárnom prístupe dochádza k synkrézii literatúry s hudobnou, výtvarnou, etickou výchovou a inými umenovednými odbormi.

Kľúčové slová

tvorivosť, tvorivá úloha, metóda, interpretácia, rozprávka, hudba, literatúra, etika

1. Dimenzie tvorivosti a základné metódy jej rozvíjania

Za základnú metódu rozvíjania tvorivosti považuje M. Zelina (1994) tvorbu tvorivých úloh. Tvorivá úloha sa vyznačuje tým, že je pre riešiteľa nová, neznáma, obsahuje prvky nejasnosti, neurčitosti, prekvapivosti, nie sú dané všetky podmienky jej riešenia (Jurčová, 1990, In: Klindová, 1990). Z hľadiska riešiteľa vyžaduje:

1. Tvorivý postup, hľadanie, skúmanie, experimentovanie, objavovanie.
2. Uplatňovanie tvorivých myšlienkových schopností, invenciu, vynachádzavosť, nápaditosť.

Rozvoj tvorivosti vo vyučovaní vyžaduje tvorbu takých úloh, ktoré umožnia žiakovi voľnejšie narábať s osvojenými poznatkami, využívať ich v nových kontextoch, pri riešení nových neznámych problémov.

Rozvíjanie tvorivosti v škole pomocou úloh je predovšetkým tvorenie divergentných úloh učiteľom (úloha má viaceré možné riešenia, využíva sa divergentné myslenie). Tvorivá úloha môže mať aj charakter konvergentnej úlohy, keď žiak musí objaviť konvergentným postupom správny výsledok.

Existujú rôzne metódy rozvíjania tvorivosti. M. Zelina (1994) ich klasifikuje takto:

1. Metódy tvorby tvorivých, divergentných úloh.
2. Vyučovacie stratégie – zaraďujeme sem problémové vyučovanie, objavujúce vyučovanie, projektové vyučovanie.
3. Metódy, ktoré obsahujú úlohy na dôvtip, antirigidné myslenie; ide zvyčajne o úlohy konvergentné, ale riešenie v sebe obsahuje niečo neobvyklé.
4. Metódy na rozvíjanie vnímania, senzitivity, otvorenosti k vonkajšiemu a vnútornému svetu, citlivosť postrehu, cvičenie asociačnej, perцепçnej a apercepçnej pohotovosti.
5. Metódy rozvíjania fantázie, imaginácie, predstavivosti.
6. Metódy zlepšovania fluencie, flexibility, originality a elaborácie pri myšlienkovvej produkcii.
7. Metódy zlepšovania tvorivého hodnotenia. Ide o nácvik rozhodovacích procesov, diskusie, polemiky a pod.
8. Metódy tvorivého riešenia problémov, kde sú základom heuristické metódy.

2. Integrovaný prístup na hodinách literárnej výchovy

Úloha školy v súčasnosti je veľmi náročná a dynamická. Musí totiž stále nanovo hľadať a formulovať tie oblasti svojho výchovného a vzdelávacieho pôsobenia, prostredníctvom ktorých dokáže uspokojovať rozmanité nároky svojich žiakov a tieto dávať do súladu s celospoločenskými potrebami. Jednou z týchto celospoločenských potrieb je i schopnosť jednotlivca plnohodnotnej sebarealizácie v rôznych spoločenských a kultúrnych kontextoch, ktoré v danej spoločnosti spolupôsobia.

Spôsob, ako to dosiahnuť, je využívať integrovaný prístup k vyučovaniu literatúry. Integrovaný preto, lebo prebieha ako vzájomné prepojenie rozličných aktivít (čítanie, písanie, rozprávanie a pod.), v rámci ktorých dochádza k intenzívnej sociálnej interakcii v situáciách, keď sú žiaci podnecovaní k prirodzenej komunikácii. Na pozadí týchto aktivít potom postupne prenikajú do štylistickej a kompoziçnej štruktúry literárnych diel. Ide tu o taký prístup, keď žiaci v procese výučby narábajú s celým komplexom jazykových kompetencií tak, že to prebieha za prítomnosti zmysluplného kontextu pri uplatňovaní čo najširšej škály funkcií jazyka. Zmysluplný kontext je dôležitým predpokladom aktívneho učenia. Znamená to obsahy a situácie, ktoré sú blízke žiakovmu vnímaniu sveta, jeho záujmom a zážitkom. Ich dramatizácia na vyučovaní umožňuje pre-pájanie školského vyučovania so skutočnými životnými situáciami.

Integrovaný prístup k vyučovaniu literatúry je zároveň i predpokladom, aby sme odbúrali tie bariéry, ktoré veľmi často pôsobia v rozvoji osobnosti žiaka v protiklade s jeho záujmami. Ide hlavne, niekedy až prehnanú, orientáciu na chybu, čo bráni plnohodnotnému rozvoju zmysluplných učebných činností. Strach z chyby je často posilňovaný orientáciou na dosiahnutie odmeny (dobrej známky), čo má za následok ubíjanie vnútornej motivácie žiaka, ktorá pramení nie z túžby po odmene, ale zo spontánnej radosti, ktorú môže zažiť pri riešení zaujímavých úloh a problémov. Nedosiahnuť odmenu potom znamená mať pocit zlyhania. Tento pocit vyvoláva obavu, ktorá utlmuje žiakovu aktivitu a spontánnosť, čo nevedie k rozvíjaniu jeho jazykového kódu. Tieto bariéry je možné odbúrať zmenou nášho prístupu k procesu výučby tak, aby sme nie utlmovali, ale posilňovali pozitívne sebareflexiu žiaka (Porubský, 2002).

Hodiny literárnej výchovy sa tak menia na spoločné hľadanie, v ktorom sa učiteľ stáva pozorným a citlivým sprievodcom, ktorý do spolupráce so žiakmi vnáša bohatstvo svojich životných skúseností, ale zároveň prijíma všetko, čím ho môže detský pohľad na svet obohatiť.

Z pedagogického hľadiska učiteľ využívajúci nové tvorivé metódy a medzipredmetové vzťahy pomáha žiakom získavať omnoho viac informácií (ako predpisujú osnovy), pričom ich výber závisí od potrieb a možností každého jednotlivého žiaka.

Zo psychologického hľadiska inovačné a hrové metódy uvoľňujú často napätú atmosféru v triede, prispievajú k upevneniu vzťahu medzi učiteľom a žiakmi i žiakmi navzájom. Potláčaním informovanosti a schematickosti pri interpretácii literárnych textov v neposlednom rade rozvíjame kreativitu žiakov, a to práve tým, že im poskytneme priestor na uplatnenie aktivity, originality a fantázie.

3. Školská interpretácia rozprávky

Na hodinách literárnej výchovy práve rozprávka ponúka priestor pre ukážkové interpretačné pohľady práve svojím obrazným symbolickým jazykom, ktorý ukrýva široké spektrum hlbokých myšlienok. V zhode s J. Sabolom (2005, s. 207) môžeme konštatovať, že *„je málo takých jazykovo-štylistických útvarov, v ktorých je tak dômyselne prepletená kompozícia so slovom, tak citovo zvnútornený a preteplený výraz, v ktorých by sa reč prevetlila do takého čarovného obrazu, ako v rozprávke.“* Rozprávka preto dáva priestor úvahám o živote, hodnotách a dôležitých maličkostiach, ktoré formujú a budujú medziľudské vzťahy a samotný hodnotový systém v každom z nás. Jej potenciál môžeme najlepšie využiť v školskej praxi na hodinách literárnej výchovy.

Ako príklad uvádzame školskú interpretáciu rozprávky Z. Solivajsovej Klúč od každých dverí.

Téma: Odkrývanie významu literárneho textu - na podklade rozprávky Z. Solivajsovej Klúč od každých dverí.

Interdisciplinárne vzťahy: slovenský jazyk, hudobná výchova, výtvarná výchova, etická výchova.

Očakávané schopnosti: Pochopenie a precítenie literárneho diela - prejdúc procesom, ktorý ide od pochopenia obsahu až ku objaveniu bohatosti významov.

Výchovno-vzdelávacie ciele:

1. Určiť celkový zmysel konkrétneho literárneho textu.
2. Rozvinúť u žiakov počúvanie a pozornosť.
3. Vytvoriť kontakt a viesť žiaka do sveta autora (empatia).
4. Porovnať vlastné skúsenosti s textom/autorom.
5. Učiť sa predniesť text so správnou výslovnosťou a výrazom.
6. Produkovat' vlastné podobné texty na základe vypracovaného projektu.
7. Naučiť sa pracovať v skupine spoluprácou na spoločnom projekte.

Náučné ciele:

Poznanie

Jazyk:

- stratégie kontroly procesu lektúry nahlas s cieľom zlepšiť jeho účinnosť (jednoduché umelecko- rétorické prvky: pauza, intonácia, atď...);
- dôležité skúsenosti z čítania ako prameň osobného obohatenia žiaka;
- rozšírenie slovnej zásoby;

Hudba:

- základy techniky jedného hudobného nástroja;
- reč hudby a jej funkcia v literárnom diele;

Výtvarné umenie:

- vzťah obraz – komunikácia vo vizuálnom a naratívnom texte;

Schopnosti

Jazykové:

- rozvíjať komunikačné zručnosti;
- pochopiť a interpretovať literárne texty pod vedením, ale i samostatne;

Hudobné:

- spracovať hudobný doprovod a verbálne texty;

Výtvarné:

- tvoriť a produkovať výtvarné práce používajúc rôznorodé techniky a materiály;

Aktivizačné metódy:

- výber hudby a jej umiestnenie do textu;
- realizácia reklamného prospektu;
- realizácia grafiky plagátu;
- výber kostýmov a tvorba scény;
- dramatizácia;

Motivácia: Lektúra rozprávačských textov deťom vo veku druhého stupňa je niekedy ťažkou úlohou, a ak je vykonaná povrchno (učiteľom prednesená niekedy len spôsobom intelektuálnym a abstraktným), je prekážkou k tomu, aby sa v žiakoch mohla rozvinúť túžba po čítaní, čo predovšetkým znamená kontakt s vnútorným svetom autora s horizontmi toho zmyslu, ktorým chce s čitateľom komunikovať. Význam, estetickosť a umeleckosť literárneho textu na jednej strane, ale tiež vzťah dieťaťa k literatúre na strane druhej, stoja vždy na prvom mieste. Podľa Š. Porubského (2002) „tvorivý dialóg je založený na myšlienke, že obsah čítaného sa stáva pre žiaka zmysluplným predovšetkým vtedy, keď v ňom nachádza možnosti prepájať tento obsah s predchádzajúcimi zážitkami a skúsenosťami, keď tento text v ňom vyvoláva určité pocity a dojmy, ktoré si má možnosť uvedomiť. Žiak si zvnútorňuje obsah textu a ďalej ho pretvára prostredníctvom rozmanitých interakcií, ktoré prebiehajú medzi ním a učiteľom, ako aj medzi žiakmi navzájom“. Bez vzájomnej interakcie, ktorá má v našom prípade podobu tvorivého dialógu medzi učiteľom a žiakom alebo žiakmi navzájom, sa zmenšuje sila literárno-umeleckej matérie, jej cieľ a následne aj jej funkcia dozrievania v konkrétnej osobnosti žiaka. Tvorivý dialóg je činnosť, ktorá má vo vyučovaní široké možnosti využitia.

Pred prečítaním textu môžeme žiakov motivovať **rozhovorom v kruhu**.

Žiaci odpovedajú na nasledujúce otázky:

- Keby som bol hudobný nástroj, akým by som chcel byť a prečo ?
- Ktorý hudobný nástroj sa mi páči a prečo?
- Ktorý hudobný nástroj sa spája s naším národom?

Potom nasleduje aktivita akrostich:

1. **Opíš** – ako vyzerá hudobný nástroj basa.
2. **Porovnaj** basu s nejakým iným hudobným nástrojom, ktorý sa ti páči.

3. **Napiš** čo najviac slov, ktoré ti napadnú, keď počuješ slovo basa.
4. **Analyzuj** - z čoho sa skladá basa, z čoho je vyrobená, ako sa tvorí tón.
5. **Aplikuj** – kde sa všade využíva basa, kde sa na nej hrá.
6. **Hodnot'** – ako sa ti páči basa ako hudobný nástroj. Aký je jej zvuk.

Uvedenie a čítanie rozprávky

Jedného jesenného dňa, keď bolo vonku mimoriadne chladno a veterno, kravy sa plašili a pobehúvali z miesta na miesto, takže Vincko nestačil zavracať. Stratil pritom kľúč od dverí chalúčky, v ktorej bola zatvorená jeho Barborka. Vincko to zistil až večer, keď sa vrátil domov. Dlhو stál pred dverami a premýšľal, ako by sa dostal dnu, ale nič nevymyslel. Dvere boli silné, dubové, kľučka z ťažkého kovaného železa, a nech sa Vincko opieral do dverí akokoľvek silno, dvere nepovolili.

Napokon sa unavil a pomyslel si: „Aspoň Barborke zavolám, že som stratil kľúč, aby sa nebála, a ja pôjdem zatiaľ niekde do dediny popýtať o nocľah. Možno mi dovoľia vyspať sa v senníku alebo niekde na pôjde.“ Sklonil sa ku kľúčovej dierke a zavolať:

„Barborka! Barborka! Stratil som kľúč! Nemôže otvoriť dvere. Počuješ ma Barborka?“

Z druhej strany dverí bolo počuť tichú ozvenu v strunách a vzápätí sa dvere otvorili dokorán! Vincko sa ledva zachytil verají, aby nespadol na nos, rovno pred Barborkou.

„Ako je to možné?“ hovoril si Vincko. „Veď som ráno zamkol, keď som odchádzal! Alebo som vari zabudol? Ale nie, veď som skúšal otvoriť dvere, a nedali sa. Hm, to je divné, nemyslíš Barborka?“

„Gé-Dé-Á!“

Lenže toho večera bol Vincko príliš unavený na to, aby premýšľal nad tým, a tak si rovno ľahol a zaspal.

Len, čo dvere, na ktorých Vincko spal, zistili, že hlboko spí, ozvali sa:

„Ako je to Barborka, že sme sa otvorili pred Vinckom, keď nemal kľúč? Veď sme boli zamknuté!“

„Neviete?“ spýtala sa Barborka. „To je tajomstvo javorového dreva. Z pokolenia na pokolenie sa toto tajomstvo odovzdáva všetkým javorom.“

„A aké je to tajomstvo?“ spytovali sa dvere.

„To tajomstvo je takéto: na zvuk javorového dreva sa otvoria každé

dvere, hoci by boli zamknuté na sedem zámok. Podobné tajomstvo však majú aj iné stromy.“

(Z. Solivajsová: *Kľúč od každých dverí*)

Keďže cieľom hodín literárnej výchovy by nemalo byť len podávanie strohých informácií žiakom, ale najmä možnosť nácviku v modelových situáciách prostredníctvom zážitkových metód. Podľa F. Ruščáka (2005, s. 43) „*didaktické rozmery školskej interpretácie netreba taxatívne limitovať*.“ Aj v súvislosti s touto myšlienkou nás zaujala metodika, ktorú rozpracoval Roberto Roche Olivar v knihe *Etická výchova*. Olivar vypracoval trojfázový model hodín, ktorý môžeme podnetne využiť aj na hodinách literárnej výchovy (konkrétne pri interpretácii rozprávky). Pozostáva z týchto fáz:

- **Kognitívna senzibilizácia** – umožňuje žiakovi pochopiť určitú skutočnosť, význam a zmysel témy, o ktorej sa hovorí. V tejto fáze sa využívajú metódy pozorovania a prezentácie pozitívnych vzorov správania, ktoré pôsobia na rozvoj morálneho hodnotenia. Môžu sa využiť ukážky literárnych textov, rozprávok, príbehov s otvoreným koncom, premietanie filmov, videa a i., na ktoré nadväzuje následná diskusia.
- **Nácvik v triede** – táto fáza vychádza z tvrdenia, že pochopiť čo je správne, ešte neznamená aj konať to, čo je správne. Preto je potrebný nácvik a experimentovanie s určitými vzormi správania. Metodicky to možno realizovať hraním rolí, scénok, písaním slohových prác, interview so skutočnými či fiktívnymi osobami... Dôležitým bodom po tejto fáze je spätná väzba, resp. pochvala i najmenšieho pokroku a usmernenie pri nepochopení inštrukcií.
- **Reálna skúsenosť, aplikácia** – je využitie nadobudnutých poznatkov v reálnom živote. Žiaci pozorujú svoje okolie a vedú si záznamy o skúsenostiach a pozorovaniach ľudí zo širokého okolia, tlačé a ostatných médií, vystrihujú obrázky, robia dotazníky a sledujú svoje vlastné napredovanie.

Tento trojfázový model bol neskôr modifikovaný, pretože Olivar uvažoval iba o kognitívnej senzibilizácii. Slovo výchova v slovnom spojení literárna výchova predikuje aj **emocionálnu senzibilizáciu**, teda spojenie s afektívnou zložkou osobnosti. Druhou zmenou bolo doplnenie o následnú fázu **hodnotovej reflexie**, ktorá má význam pre interiorizáciu hodnôt a ich zovšeobecnenie. Model hodiny v zložení 1. *senzibilizácia* (prežitie a pochopenie hodnôt vnímaním), 2. *hodnotová reflexia* (porozumenie a interiorizácia hodnôt a spoločenských noriem), 3. *aktivity* (ná-

cvik požadovaného správania), 4. *transfer* (uplatnenie osvojených skúseností v každodennom živote), potom možno vyjadriť heslami:

VNÍMAŤ – REFLEKTOVAŤ – KONAŤ – ZOVŠEOBECNIŤ

Pre realizáciu týchto fáz je nevyhnutné vytvoriť na hodinách atmosféru otvorenosti, srdečnosti, dobroprajnosti, dôvery a akceptácie inakosti. Takáto atmosféra umožňuje dieťaťu otvorenejšie vnímať a prijímať podnety a adekvátne na ne reagovať. Žiaci nemajú pocit, že sú skúšaní, sledovaní pod drobnohľadom hodnotenia, môžu robiť chyby, na ktorých sa učia a nie sú za to trestaní zlou známkou. Otvorene potom vyjadrujú svoje názory pri hodnotovej reflexii a hodnotenia nácvikových situácií.

Na hodinách literárnej výchovy môže učiteľ využívať široké spektrum metód v každej fáze hodiny (anketové metódy, didaktické hry, hranie rolí, dramatizácie, simulácie, riešenie problémových situácií...). Zväčša ide o zážitkové metódy, ktoré umožňujú žiakom precítiť etické hodnoty a porozumieť im na základe vlastnej skúsenosti. Deje sa to na základe participatívneho, kooperatívneho, zážitkového i kreatívneho učenia.

Tento zámer možno najvhodnejšie realizovať najmä vo fáze senzibilizácie, keď sú žiakom predstavované rôzne postoje a hodnoty, o ktorých sa na hodine budeme rozprávať. Literatúra ponúka široké spektrum tém a prejavov správania, ktoré môžu poslúžiť k prezentácii a následnej diskusii o nich. V nižších ročníkoch to môžu byť napríklad rozprávky, báje, bájky a povesti, ktoré v sebe potencionálne nesú výchovné a mravné posolstvo. Vo vyšších ročníkoch v závislosti od primeranosti veku možno siahnuť aj po náročnejších textoch esejí, úvah, fejtónov, beletristických a iných diel. Žiaci tak môžu vnímať tieto texty ako myšlienkové posolstvo, s ktorým sa nemusia stretávať len na hodinách literatúry, ale i v každodennom živote. Ponúka sa im tak text, ktorý nie je len nutnou výbavou prípravy na hodinu, ale slúžia aj ako podnet pre diskusiu a vnímanie názorov, postrehov a postojov iných ľudí, s ktorými môžu ale i nemusia súhlasiť. Hodnotová reflexia je zameraná na vyjadrovanie a formovanie názorov žiakov, preto najvhodnejšími metódami v tejto fáze sú dialogické metódy ako rozhovor a diskusia; literatúra je totiž predmet, ktorý si priam vyžaduje názorovú pluralitu. Najmä pri interpretácii rôznych príbehov s etickým posolstvom je vhodná metóda pološtruktúrovaného alebo štruktúrovaného dialógu, ktorý okrem toho, že je spätnou väzbou pri odovzdávaní informácií, má schopnosť najlepšie odkryť hodnotový rebríček žiakov a zároveň stimulovať profiláciu typov čitateľského postoja. Z množstva jeho typologických vymedzení nateraz vyhovuje najviac typológia W. C. Bootha (In: Valček,

2006, s. 261). Typy čitateľského postoja, s dôrazom na vnímanie literárneho diela, Booth člení do niekoľkých horizontov: a) intelektuálny záujem o text, jeho pôvod, interpretáciu, pravdivosť; b) kvalitatívny záujem o text (vnímanie štruktúry textu a jej vývinu); c) praktický záujem, napr. o charaktery, hodnoty, normy – tie z hľadiska autorskej rétoriky v texte formujú reliéf d) zobrazovacej, vizuálnej perspektívy literárnych, dramatických postáv či medializovaných osobností.

Vo fáze nácviku sa ponúka množstvo možností práce s textom:

- rozhovor s jednotlivými postavami o ich postojoch, názoroch a konaní, pri ktorom žiaci precvičujú komunikačné zručnosti a učia sa vcíťovať do pocitov druhých;
- interview so známou osobnosťou, v ktorom precvičujú požiadanie o rozhovor, kladenie otázok a poďakovanie;
- tvorba príbehov (rôznych žánrov – rozprávky, povesti, bájky), básní, piesní, v ktorých žiaci musia použiť slová vyžrebované z klobúka;
- dokončenie predčítaného príbehu alebo vyriešenie zápletky, záhady, ktorou podporujeme rozvoj divergentného myslenia a fantázie;
- reťazové rozprávanie príbehu, pri ktorom každý zo žiakov povie niekoľko viet z príbehu a ďalší po ňom rozvíjajú príbeh znova vetu po vete;
- pri téme pozitívnych vzorov napríklad vybrať z niekoľkých rozprávok pozitívne a negatívne postavy a vytvoriť novú rozprávku, v ktorej sa tieto postavy stretnú;
- dramatizácia prečítaného príbehu, v ktorej môžu žiaci konfrontovať správanie a postoje postáv na základe vlastných skúseností alebo pocitov pri nácviku;
- vytvorenie divadelnej hry, v ktorej sa skĺbia poznatky z niekoľkých hodín a žiaci môžu vytvoriť scenár, kulisy, nacvičia hru a môžu ju zahrať pri vhodnej príležitosti. Učia sa pri tom vzájomnej komunikácii, tolerancii, pomoci a ďalším prejavom prosociálnosti.

V poslednej fáze, fáze prepojenia so životom (**transfer**), sa žiaci učia pozorovať a uplatňovať novo naučené správanie.

- Žiaci v tejto fáze môžu siahať po literárnych dielach, dennej tlači a iných zdrojoch, v ktorých nachádzajú rôzne prejavy správania. Z pozorovaní si vedú denníky, v ktorých zaznamenávajú tieto prejavy a píšú hodnotenia a svoje postoje k týmto prejavom, alebo

prípadné možné reakcie správania a vhodné riešenia, ktoré mohli aktéri situácií použiť.

- Žiaci môžu založiť kartotéku klasických a netradičných pochvál, komplimentov a pozitívnych hodnotení, ktoré počuli alebo dostali.
- Vo svojej triede môžu vytvoriť nástenku z hesiel naučených na hodine a tak nepriamo prezentovať spolužiakom niektoré pozitívne prejavy správania, ktoré sa naučili (napr.: Nezabúdaj na dve závažné slová: ĎAKUJEM a PROSÍM. Čo nechceš, aby iní robili tebe, nerob ani ty iným.) a nástenku dopĺňajú aktuálnymi témami a obrázkami.

Hodnotenie

Výsledky budú pozitívne a práca na hodine literárnej výchovy bude účinná, ak sa dosiahlo:

- zlepšenie interpretačných schopností žiakov a vlastnej písomnej produkcie;
- záujem a chuť pre čítanie textov našej literatúry;
- pochopenie významu textu;
- rozvoj schopnosti počúvať;
- schopnosť pracovať transkodifikovane (od slovnej interpretácie po vizuálnu, po mimicko-gestikuálnu, atď...)
- objavenie individuálnych schopností a kvalít žiakov;
- schopnosť pracovať v skupine podľa úloh;

Táto dimenzia objavovania skrytých významov v texte rastie a živí sa nielen vo vzťahu edukatívnom: chápe sa v širších súvislostiach vzťahu dieťaťa – čitateľa a literatúry. Tento vzťah je pozitívny iba vtedy, ak je dieťa vedené dospelým (učiteľom), ktorý mu text predstaví bez prehnaných lingvistických a textových analýz, ale musí ho ponúkať tak, aby vzbudil jeho otázky a potrebu uvažovať. Potom je to tá pravá cesta „otvárania dverí umeleckého textu s tým správnym kľúčom“.

Literatúra

FRÜHAUFOVÁ, E.: Didaktické aspekty vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka. In: *Jezyk i literatura slowacka w perspektywie slowianskiej*. Krakow: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellockiego 2005, s.193 – 197.

- HANDZELOVÁ, J.: *Výstupné materiály*. Írsko: FÁS Internacional Consulting Ltd. 2002. 128 s.
- HLAVSA, J.: *Psychologické problémy výchovy k tvorivosti*. Praha: SPN, 1986.
- HLEBOVÁ, B.: Osemnásť stratégií tvorivej práce s deťskými časopismi. *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, roč. 49, 2002/2003, č. 3 – 4, s. 102 – 115.
- HUDÁKOVÁ, J.: Do deťského speváckeho zboru netradičnou cestou. In: *Múzy v škole*, 2002, č. 3, s. 18 – 19.
- KOVÁČOVÁ, E.: Klíma školy a jej odraz v tvorivosti vysokoškolákov. In: *Pedagogická revue*, roč. 48, 1995, č. 5 – 6, s. 44 – 50.
- KLINDOVÁ, L. a kol.: *Aktivita a tvorivosť v škole*. Bratislava : SPN, 1990. 130 s.
- LENCZ, L. – KRÍŽOVÁ, O.: *Metodický materiál k predmetu etická výchova*. Bratislava: Metodické centrum, 1993.
- LOKŠA, J.: *Základy všeobecnej psychológie*. Košice: 2006. s. 217 – 218.
- PIŠŤANOVÁ, K. – VARGOVÁ, M.: Vplyv predmetu Pedagogická komunikácia na rozvoj komunikačných zručností začínajúcich pedagógov. In: Zborník z konferencie Banská Bystrica UMB, 2004.
- PORUBSKÝ, Š.: *Výstupné materiály*. Írsko: FÁS Internacional Consulting Ltd. 2002. 128 s.
- ROCHE OLIVAR, R.: *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992. 145 s.
- SABOL, J. – RUŠČÁK, F. – SABOLOVÁ, O.: *Interpretačné variácie umeleckého textu*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2005. 198 s.
- SEDLÁKOVÁ, M.: Miesto učebnice pri zlepšovaní čitateľskej gramotnosti žiakov, *Pedagogické spektrum*, 2006, roč. XV, č. 9 – 10, s. 1 – 11.
- SLÁVIKOVÁ, Z.: Integrálna osobnosť v procese humanizácie výchovy. In: Zborník z hudobno-pedagogickej konferencie *Učebnice, učebné pomôcky a programy pre hudobnú výchovu*. Prešov: PdF UPJŠ 1995, s. 64 – 66.
- VALČEK, P.: *Slovník literárnej teórie*. Bratislava: L. I. C., 2006. s. 261.
- VARGOVÁ, M.: Twórczość romskich uczniów 1. – 4. szkoły podstawowej. Miedzynarodowa fundacja naukowców i pedagogów „SCIENTIA, ARF, EDUCATIO“. Gliwice, 2008.
- VARGOVÁ, M.: Rozprávka ako prostriedok na utváranie hodnôt rómskeho dieťaťa predškolského veku. In: Zborník z európskej konferencie *Výchova a vzdelávanie od útleho veku, šanca pre všetky deti*. Bratislava: OMEP, 2008.
- ZELINA, M., BUGANOVÁ, Z.: Rozvoj tvorivého myslenia žiakov na hodinách slovenského jazyka. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 18,

1983, č. 3, s. 233 – 244.

ZELINA, M.: *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. Bratislava: SPN, 1990. 130 s.

ZELINA, M.: *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : Iris, 1994. 162 s.

ZELINOVÁ, M. – ZELINA, M.: *Tvorivý učiteľ*. Bratislava: Metodické centrum, 1997. 174 s.

INNOVATORY WAYS IN TEACHING LITERATURE

Summary

The author of this contribution deals with the problem of an individual approach to the student according to the kind of their individual intelligence (musical, artistic, logical, kinaesthetic intelligence, etc.). The author treats an interpretation and creation of the fairy tales from the same point of view in the literary lessons.

The author prefers the problem-oriented method used in the interpretation of literary work, therefore this article has drawn attention to the interpretation of fairy tales as the very important method to present moral and ethical principles.

Basic starting point of the contribution grounds in the assumption that children's imagination develops through fairy tales. In her paper, the author deals with the classification of individual educational styles of pupils according to particular criteria to visual, kinaesthetic, random, abstract, and concrete. She offers several models of motivation aimed at the development of individual educational styles of pupils, or their combinations.

Keywords

creativity, create exercise, method, interpretation, fairy-tale, music, literature, ethics

KURZ TVORIVÉHO PÍSANIA V PRÍPRAVE UČITEĽOV PREDPRIMÁRNEJ A PRIMÁRNEJ ŠKOLY

MARTIN KLIMOVIČ

Anotácia

Potrebu rozvíjať interné dispozície pre tvorenie textu v podmienkach vysokej školy zdôrazňujú viaceré vzdelávacie inštitúcie doma i v zahraničí. V príspevku predstavujem vlastný základný koncepčný rámec kurzu tvorivého písania, ktorý sa počas dvoch rokov úspešne etabloval do študijného plánu budúcich učiteľov v materských a základných školách. Príspevok je pretkávaný údajmi získanými od študentov Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, ktorí si kurz tvorivého písania zapísali a úspešne ho absolvovali. Na základe viacerých miskoncepcií v predstavách študentov o obsahu a cieľoch tohto kurzu pokúšam sa ozrejmiť východiskové tézy rozvíjania pisateľských zručností v bakalárskom a magisterskom stupni štúdia.

Kľúčové slová

písanie, tvorivé písanie, kurz tvorivého písania, ciele kurzu, význam kurzov písania vo vysokoškolskom prostredí, tvorivé písanie dištančne, výstup kurzu

Nespokojnosť so stavom pripravenosti českých vysokoškolských študentov na aktuálne potreby pedagogickej praxe v oblasti formovania dispozícií na písanie vo svojej podnetnej publikácii zdôrazňujú S. Čmejrková – F. Daneš – J. Světlá (1999, s. 34). Upozorňujú tiež na trúfalé spoľahnutie sa súčasného systému vysokoškolskej prípravy v oblasti písania na to, že ak študent pozná základné gramatické a pravopisné pravidlá, bude vedieť zmysluplne komponovať vyššie textové celky ako odseky, kapitoly a celé texty.

U nás je situácia identická. Vyučovanie písania na vysokých školách je prevažne založené na individuálnych predpokladoch študenta. Systematický prístup k rozvíjaniu potrebných zručností na prácu s produktovaným textom chýba, čo sa najzreteľnejšie prejavuje v úrovni záverečných prác, ako sú bakalárske, diplomové a iné kvalifikačné práce. Alarmujúci stav núti zainteresovaných hľadať spôsoby, ako možno poopraviť renomé akademického písania na vysokých školách. Jednou z ciest,

ako ukázať písanie ako nevyhnutnú kompetenciu učiteľa, je zaviesť kurzy akademického písania.¹

Prípravnou pôdou pred koncepčným rozvíjaním zručnosti písať odborný text môže byť kurz tvorivého písania.² Takéto obsahové zameranie kurzu umožňuje nenásilný a zážitkový pohľad na písanie a zároveň dáva možnosť predstaviť budúcim učiteľom elementaristom didaktické súvislosti rozvíjania písateľských zručností v mladšom školskom veku.

Prečo sa dnešní vysokoškolskí študenti prihlásia na kurz písania?

Už dva roky sa v ponuke predmetov v rámci prípravy budúcich učiteľov materskej a základnej školy, vychovávateľov a asistentov učiteľa na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove (PF PU) možno stretnúť s kurzom tvorivého písania. Tento predmet je zaradený do študijného programu 2. ročníka bakalárskeho stupňa štúdia ako odporúčaný výberový predmet. Záujem študentov o absolvovanie tohto predmetu oproti prvému roku realizácie kurzu vzrástol dvojnásobne. Aj preto som sa rozhodol ponúknuť informácie o obsahovej náplni, cieľových požiadavkách i výstupoch kurzu.

V úvodnej hodine kurzu tvorivého písania pomocou dotazníka s otvorenými otázkami mapujem okrem iného dôvody prihlásenia sa na predmet, očakávania študentov, ako aj ich prekoncepty o tvorivom písaní. V nasledujúcej časti prezentujem autentické reakcie respondentov dotazníka na otázku „Prečo ste sa prihlásili na predmet tvorivé písanie?“.

Tabuľka 1: Odpovede frekventantov kurzu tvorivého písania na otázku: Prečo ste sa prihlásili na predmet tvorivé písanie?

... lebo ma zaujal názov predmetu
... myslím, že som tvorivá a mám vzťah k písaniu, tak som si povedala, že to skúsím

- 1 Prednedačnom sa na Pedagogickej fakulte PU uskutočnil kurz akademického písania, ktorého sa zúčastnili učitelia, doktorandi i študenti. Pod vedením PhDr. Zbyňka Fišera, PhD., didaktika tvorivého písania z Filozofickej fakulty Masarykovej univerzity v Brne, mali účastníci možnosť konfrontovať vlastné písateľské zručnosti a skúsenosti s novými výzvami a podnetmi, ktoré môže priniesť tvorivé písanie do rozvíjania zručnosti tvoríť odborný text.
- 2 České i slovenské vysoké školy už dnes ponúkajú kurzy tvorivého písania ako doplnenie študijného programu študentom študujúcim najmä v učiteľských, žurnalistických či mediálnych smeroch (porov. Čornej, 2005; Mlsová, 2005; Romanská, 2005; Zajícová, 2005; Studený, 2005; Hochel, 2006).

... tento názov ma upútal, a keďže moje písmo nie je príliš pekné, tak by som sa chcela naučiť na tejto hodine krajšie písať
... pretože si myslím, že sa naučím tvorivo písať
... zaujala ma hlavne myšlienka, že sa budeme snažiť vytvoriť vlastnú knihu alebo niečo podobné...
... zvyknem občas písať, ak mám “depku” alebo nejakú potrebu vyjadriť sa
... lebo písanie je súčasť každodenného života a ja ako budúca učiteľka by som to mala ovládať
... čím viac poznatkov o písaní človek získa, tým viac dokáže tvoriť
... pretože tento predmet vo mne evokoval, že budeme pracovať s fantáziou, kreatívne...
... rada píšem básne, rozprávky, slohové práce, píšem si denník, zaujímam sa o písanie
... aktívne sa písaniu venujem; milujem literatúru a chcela by som dostávať impulzy a inšpiráciu, taktiež sa zdokonaľiť...
... lebo mám rada tvorivosť, skladám vlastné básne, už mám celkom slušnú zbierku; veľmi ma to baví a naplňa
... mám rada všetko tvorivé a rada píšem... veľmi rada píšem a vymýšľam
... chcela by som sa naučiť tvorivejšie písať
... písanie je mojím relaxom
... veľmi rada píšem pre deti v našej materskej škôlke krátke veršičky; baví ma to, ale len krátke veci, dlhé nie...
... jednak preto, lebo s tvorivým písaním súvisí moja bakalárska práca, a po druhé, lebo sa mi určite zide
... myslela som, že sa mi to zide v ďalšom štúdiu, napr. pri písaní bakalárskej práce
... prihlásil som sa, aby som sa niečo nové naučil
... už ani neviem; neskôr som si uvedomila, že to bude o písaní rôznych slohových prác, ale zmeniť sa to už nedalo...
... niečo som si vybrať musela
... dôvod sú kredity
... na strednej škole som nemala možnosť rozvíjať túto časť
... bol mi odporučený od vyšších ročníkov
... z ponúkaných predmetov mi najviac vyhovoval
... so spolužiačkami sme si robili spoločný rozvrh, a preto sme sa museli prispôbiť
... dúfala som, že to bude ľahký predmet
... lebo to tak vyšlo a z ponuky ma jedine to oslovilo

Z uvedených dôvodov prihlásenia sa na predmet vyplýva, že časť respondentov chápe písanie ako nevyhnutnú zručnosť, ktorú možno rozvíjať a dopĺňať o nové skúsenosti („... pretože si myslím, že sa naučím tvorivo písať“, „... lebo písanie je súčasť každodenného života a ja ako budúca učiteľka by som to mala ovládať“), ďalšia časť sa spolieha na svoju tvorivosť a schopnosť tvoriť text na základe istých požiadaviek opierajúc sa o svoje predchádzajúce skúsenosti („... lebo mám rada tvorivosť, skladám vlastné básne, už mám celkom slušnú zbierku; veľmi ma to baví a naplňa“, „... zvyknem občas písať, ak mám „depku“ alebo nejakú potrebu vyjadriť sa“), tretia skupina študentov vníma najmä pragmatickú stránku obsahu predmetu („... jednak preto, lebo s tvorivým písaním súvisí moja bakalárska práca, a po druhé, lebo sa mi určite zídne“) a posledná skupina berie kurz tvorivého písania vzhľadom na ostatné výberové predmety ako jedinú priechodnú cestu („... dúfala som, že to bude ľahký predmet“, „... niečo som si vybrať musela“, „... bol mi odporúčený od vyšších ročníkov“).

Čo je písanie?

Vo výpočte dôvodov prihlásenia sa na kurz tvorivého písania sa z rámca akceptovateľných predstáv o obsahu predmetu vymyká tento dôvod: „... tento názov ma upútal, a keďže moje písmo nie je príliš pekné, tak by som sa chcela naučiť na tejto hodine krajšie písať“. Treba však povedať, že toto nepochopenie podstaty tvorivého písania nie je ojedinelým zjavom nielen v študentskej, ale aj širšej učiteľskej verejnosti. Prečo je to tak?

Slovenská didaktika elementárneho písania desaťročia opiera výučbu písania o zvládanie formálnej stránky písaného textu. Súčasná pedagogická prax dodnes pod didaktikou elementárneho písania rozumie „grafomotorický tréning“, v ktorom sa zdôrazňuje správnosť tvaru písmen, ich veľkosť, sklon, úmernosť, rovnomerná hustota, jednotažnosť... (Zápotočná, 1998/99, s. 98). Prednosť sa jednoznačne dáva forme, obsah je dlho nepodstatný, tvorenie vlastného textu nie je súčasťou vyučovania písania (Zápotočná, 2001, s. 291).

Prirodzene, požiadavku na úhladné a čitateľné písmo nemožno z vyučovania písania obísť, no prílišné zdôrazňovanie kvality jednotlivých ťahov pri nácviku písania spôsobuje, že písanie sa stáva mechanickou činnosťou³ a stráca sa jeho komunikačný zreteľ. Preto chcem v tomto

3 „Nezanecháva [v dieťati] dlhodobý, mechanický a samoučelý nácvik písania odcudzený od jeho primárnej – expresívnej, komunikačnej i akejkolvek inej praktickej funkcie stopy v podobe trvalých postojov k písaniu ako nepoužiteľnej, prinajmenšom však neproduktívnej aktivity?“ (Zápotočná, 1998/99, s. 99).

momente zdôrazniť komunikačné chápanie písania, teda takého písania, ktorým možno prostredníctvom textu odovzdávať isté informácie niekomu inému.

Americkí autori publikácie *The Act of Writing* (Gould – DiYanni – Smith, 1989) v úvode ku knihe zdôrazňujú podstatnú charakteristiku písania: „Písanie je vždy proces objavovania.“ Je to proces generovania myšlienok a ich následného usporadúvania do podoby písomných výpo-vedí.

Na neustále sa vynárajúcu otázku „Čo je písanie?“ môžem v tejto chvíli dať prvú odpoveď. Inšpirovaný procesom komunikácie budem za písanie v nasledujúcich riadkoch považovať proces zmysluplného a tvorivého formulovania, organizovania a vyjadrovania myšlienok s cieľom verbalizovať vlastný komunikačný zámer. Primárnymi atribútmi takého ponímania písania sú potom podľa O. Zápotočnej (2001):

- význam, myšlienka, obsah,
- ich expresia a komunikácia,
- funkcia, cieľ, účel.

Obsah jednoznačne prevyšuje formu. Tá je potom druhoradá, a to jednak významom, jednak z hľadiska procesu učenia (s. 296).

Čo je tvorivé písanie?

Na túto otázku na prvom seminárnom stretnutí v kurze tvorivého písania odpovedajú aj študenti PF. Zámerom je zistiť vstupnú orientáciu študentov a predstavu o pojme tvorivé písanie. Podľa odpovedí možno potom smerovanie a hĺbku odborného a metodického ponoru „našiť“ na mieru príslušnej skupiny a jej členov. Prekoncepty študentov PF uvádzam v Tabuľke 2:

Tabuľka 2: Odpovede frekventantov kurzu tvorivého písania na otázku: Čo je podľa Vás tvorivé písanie?

Písanie, v ktorom autor využíva svoju tvorivosť, fantáziu.
Podľa mňa je to pútavé písanie, možno iný typ písma, tvarovanie písmen a podobne.
Myslím, že je to nejaké tvorivé a originálne prevedenie textu.
Voľný priebeh myšlienok, pocitov, ktoré sú uložené na papier.
Podľa mňa je to písanie nadväzujúce na nejaké pocity. Vytvorenie nejakého textu.
Tvorivé písanie je podľa mňa priestor pre rozvoj mojej fantázie.

Budeme tu písať nejaké príbehy asi...
Ja len dúfam, že to nebude všetko o tvorení básní. Čakám niečo kreatívne a inovatívne.
Tvorivo, zaujímavo niečo napísať.
Kreatívne tvorenie textov.
Slohové práce pre rozvoj predstavivosti, fantázie.
Vymýšľanie básničiek, rozprávok.
Podľa mňa písanie rozprávok, básničiek, pretransformovanie textu, dokončenie príbehov atď.
Tvorba vlastných diel, predovšetkým umeleckého charakteru.
Podľa mňa ide o produkciu vlastných originálnych textov, rôzneho druhu, žánru. Prirovnala by som to k slohu na ZŠ, len sa nemusíme držať učebných osnov.
Vlastné tvorenie textov, básní, rozprávok, príbehov, ktorými vyjadríme svoje vnútro a do každej práce zahrnieme niečo zo seba.
Vytvárať rôzne písané „dielka“, v ktorých odzrkadľujem svoju osobnosť. Prostredníctvom pera dať na papier fantáziu, predstavivosť, myšlienky, pocity. „Vyrábať“, hrať sa so slovami.
Kreatívne písanie vlastných pocitov, myšlienok, skúseností, ale aj pohľadov na rôzne veci.
Tvoriť, vymýšľať v súlade s témou, štylisticky správne, vniesť svoje poznatky a skúsenosti do niečoho nového.
Písať podľa vlastnej fantázie, pocitov, vnímania diela, buď poéziu alebo prózu, alebo len obyčajné myšlienky, ktoré majú estetický charakter.
Vytváranie poézie a prozaických textov na základe stanovenej témy, pocitov. Tvorivé písanie je prejav tvorivosti, prejav vlastnej bytosti, odhalenie toho, čo sa skrýva vo vnútri každého jedného z nás. Nieкто to vyjadruje hudbou, maľovaním, a nieкто práve písaním. Tvorivé písanie je umenie.

Uvedené odpovede dokazujú, že určité predstavy o obsahu pojmu tvorivé písanie študenti majú. Niektorí respondenti akcentujú psychologickú stránku osobnosti tvorcu textu a v tejto súvislosti spomínajú pojmy ako fantázia, predstavivosť, pocity. Iní sa pri výklade pojmu opierajú o druhy textov a žánre, s ktorými sa autor textu musí pri produkcii popasovať (básne, rozprávky, príbehy – poézia i próza). Tvorivé písanie sa však v mnohých odpovediach ukazuje iba ako akýsi moderný následník slohu, kde pôjde obsahovo o to isté, len spôsob prevedenia textu bude kreatívnejší (nikto však bližšie neuvádza, čo znamená tvorivé prevedenie textu, kreatívne tvorenie textu). No existujú tu aj odpovede, ktorými sa respondenti blížia k pravde o tvorivom písaní ako o forme expresie myšlienok a prízvukujú, že podstatnou charakteristikou tvorivého písania je výrazné zapojenie osobnostných predpokladov ako investície do procesu tvorby textu.

Od prekonceptov študentov prejdime teraz k ozrejmeniu tvorivého písania z viacerých strán. Znova si položíme otázku, čo je tvorivé písanie.

Tvorivé písanie je dvojzložkový pojem; označuje jednak samotnú formatívnu činnosť, pri ktorej pisateľ originálnym spôsobom podlieha procesu písania, a označuje tiež vedný odbor, ktorý sa zaoberá teoretickými aspektmi tvorenia textu a vlastnou didaktikou (Fišer, 2001, s. 18).

Na neustálu terminologickú neujasnenosť vo vymedzení pojmu tvorivé písanie upozorňujú viacerí odborníci. Za všetkých hovorí nasledujúce konštatovanie:

„Napriek tomu, že termín tvorivé písanie sa už udomácnil v didaktických aj metodických materiáloch, ešte stále nemá presne, jednoznačne definovaný obsah. V odbornej literatúre zahraničnej i domácej proveniencie sa pod týmto pojmom skrýva celá škála interpretácií a chápaní oscilujúca od písomnej produkcie akýchkoľvek kratších či dlhších textov (čomu zodpovedá náš termín písomný prejav) až po tvorbu rýdzo umeleckého textu. V užšom ponímaní vymedzenie tohto pojmu kolíše od techník napomáhajúcich tvorivú manipuláciu s jazykovým materiálom (...) až po techniky, ktoré umožňujú pestovať kritickú recepciu a interpretáciu umeleckej literatúry (critical and creative reading and writing)“ (Eliašová, 2005, s. 11).

Tvorivé písanie absorbuje v sebe také postupy, ktoré vyžadujú zaangažovať všetok tvorivý potenciál pisateľa. Z. Fišer (2001) uvádza, že v procese tvorivého písania prostredníctvom vlastnej obrazotvornosti, schopnosti imaginácie a empatie, ako aj istých jazykových predpokladov dospieva pisateľ ku konštruktívne novému dielu, ktorého hodnotu možno akceptovať ako pozitívnu (s. 18).

Disciplína tvorivé písanie sa zameriava najmä na:

- a) rozvíjanie individuálneho štýlu pisateľa – uvedomenie si vlastného ja, reflektovanie vlastných schopností a vlastného myslenia;
- b) optimalizáciu pisateľských zručností;
- c) zvládnutie rôznych techník tvorby textu;
- d) rozvíjanie prirodzeného písania;
- e) podporu sebavedomia, odbúranie strachu z písania;
- f) poznávanie významu a funkcií jednotlivých etáp v procese písania (porov. Meredith – Steele – Temple, 1999);
- g) uvedomovanie si štruktúrnej povahy textu;
- h) potrebu kontextualizovať písanie (porov. Fišer, 2001; Mlsová, 2005; Palenčárová – Kesselová, 2006).

Tvorivé písanie zahŕňa v sebe celú škálu stratégií, techník, postupov a metód, ktoré usmerňovaním a stimulovaním pisateľskej skúsenosti privádzajú pisateľa k sebareflexii a tvorivej sebaexpresii. Kultivovanie jazykového prejavu tak možno naplňať aj rôznymi pisateľskými aktivitami na úrovni prvkov, vzťahov a štruktúr jazyka, manipuláciou s jazykovými prostriedkami a vytváraním textov rôznej povahy a formy.

Slovné spojenie tvorivé písanie (*creative writing*) v anglicky hovoriacich krajinách nadobúda dva významy; prvý význam korešponduje s predstavovaným chápaním pojmu tvorivé písanie, druhý význam zúžuje obsah tohto termínu na tzv. literárne písanie (porov. Soukup, 2006, s. 30).⁴ Primárnym cieľom kurzu tvorivého písania na PF PU je hra a experimentovaním s jazykom podporovať dispozície v tvorení textov akejkoľvek povahy, pravidelnou príležitosťou na vlastné písanie rozvíjať verbálnu kreativitu študentov a poskytovať im tým priestor na sebareflexiu a sebaexpresiu. V tomto svetle je jednoznačne viditeľná orientácia na prípravu pisateľa v širšom ponímaní. Poskytnutím možnosti rozšíriť vlastný register produkovaných textov o nové žánre a sprostredkovaním zážitku z vlastného procesu tvorby plní sa v prezentovanom kurze požiadavka funkčného prepojenia procesualnej stránky a žánrovo orientovaných prístupov k rozvíjaniu pisateľských zručností. Študentova skúsenosť s tvorbou vlastného textu by sa tak mohla stať predpokladom úspešného rozvíjania pisateľských zručností dieťaťa v mladšom školskom veku.

Tvůrčí psaní: Je jeho výuka možná/žádoucí?

Takto nazval kapitolu vo svojej publikácii David Lodge (2003), popredný britský teoretik a praktik tvorivého písania. Uvažuje v nej o tom, či je vôbec potrebné učiť tvorivé písanie. V písaní to totiž nefunguje tak ako vo výtvarnom umení, kde učené pozoruje spôsob tvorby svojho učiteľa a dostáva od neho cenné rady, ako na plátne vyriešiť konkrétne problémové situácie. Študent tvorivého písania by podľa D. Lodga mal od učiteľa dostať nanajvýš kritiku textu s tým, že mu učiteľ ukáže nekorektné časti textu, ktoré treba vylepšiť, no nie je povinný študentovi ukázať, ako možno v texte vzniknutú nepresnosť alebo dokonca chybu napraviť.

Predchádzajúcu Lodgovu otázku v tejto chvíli parafrázujem.

4 Na pozadí tohto dvojakeho významu existujú v odborných svetových diskusiách dva protichodné názory na to, či sa dá tvorivé písanie naučiť alebo je to zásadne otázka vrodeneho talentu. Zástancovia smeru, že písať tvorivo sa dá naučiť, vyznávajú tzv. poetiku pravidiel, protichodné názory skupiny zainteresovaných zas zdôrazňujú tzv. poetiku génia. Našťastie, v predstavovanom kurze tvorivého písania nie je cieľom z pisateľov pripravovať spisovateľov, preto nemusím dať odpoveď na túto večnú otázku teórie tvorivého písania.

Tvorivé písanie dištančne: Je taká výučba možná/žiaduca?

Moderné technológie dnes ponúkajú aj študentom PF PU možnosť študovať niektoré predmety (a tiež všetky) dištančne. Študent si zapíše kurz, prihlási sa do programu, ktorý zabezpečuje prezentáciu odborných poznatkov z danej oblasti (u nás je to program Moodle) a dištančná výučba môže začať. Študent priebežne plní zadania určené učiteľom a študuje príslušnú odbornú literatúru. V dohodnutom termíne odovzdá na hodnotenie požadovaný výstup. Až potiaľ to vyzerá ideálne. Čo však s obsahom takého predmetu, ako je tvorivé písanie. Dá sa učiť tvorivé písanie dištančne?

Internetové on-line kurzy tvorivého písania existujúce na britských, amerických, austrálskych a iných portáloch ponúkajú možnosť zapojiť sa. H. Beck (2004) pri predstavovaní jedného z takýchto kurzov na univerzite v Manchestri uvádza niekoľko výhod dištančnej formy kurzu tvorivého písania. On-line kurz podľa nej:

- podporuje vyučovanie orientované na študenta,
- zabezpečuje intenzívne písanie (nielen tvorbu textov ako zadanie, ale aj reakcií na texty ostatných študentov kurzu, interpretácií vo pred určených textov a pod.),
- garantuje vysokú kvalitu diskusie na dané témy,
- je demokratickejší a menej zastrašujúci,
- je flexibilné a otvorené nadnárodné fórum (ak ide o kurz vo svetovom jazyku).

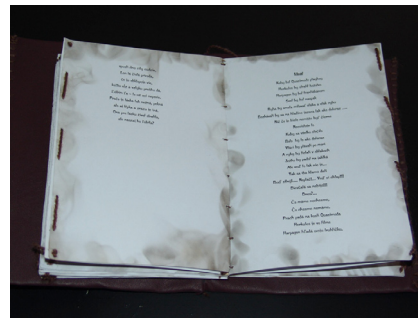
Napriek tomuto výpočtu výhod v súčasnom stave kompetencií študentov učiteľstva a miery zodpovednosti za plnenie zadaných úloh musím konštatovať, že dištančná forma nepraje kurzu tvorivého písania. Navyše, za veľmi závažnú prekážku považujem samotnú vlastnosť kurzov rozvíjajúcich písateľské zručnosti, ktoré by mali byť zážitkové, s okamžitou podporou a reakciou lektora a študijnej skupiny. Počítačová komunikácia v tomto smere nemôže nahradiť dynamiku skupiny a povahu interakcií v nej. V kurzoch písania totiž vzniká jedinečná stimulujúca atmosféra, v ktorej proces tvorby podliehajú aj tí, ktorí si kurz písania zapísali iba z pragmatických dôvodov.

Požadované výstupy kurzu tvorivého písania

Cesta k uchopeniu textu cez rôznorodé formy stimulácie a početné podnety počas semestra vrcholí individuálnou prácou na výstupoch, za ktoré je študent odmenený hodnotením a stanoveným počtom kreditov. Každý frekventant kurzu má na výber jednu z dvoch možností – pred-

ložiť portfólio textov, ktoré vznikli na seminároch, alebo vytvoriť autor-skú knihu, ktorej obsahovú náplň, adresáta i výtvarné stvárnenie režiruje sám autor. Ukážky textov i autorských kníh absolventov kurzov tvorivého písania v rokoch 2007 a 2008 sú dokladom toho, že tvorivé písanie má z viacerých aspektov v odbornej príprave budúceho učiteľa nezastupiteľné miesto. Pripravuje totiž na efektívnu prácu s písanou rečou v pozícii autora i príjemcu textu.

Ukážky autorských kníh:



Ukážky textov z autorských kníh a portfólií:

Ktorému manželovi budem veriť?

*Krásnemu
Peknému
Šarmantnému
Milému
Ohľaduplnému
Veľaváženému
Vzdelanému
Vernému
Vlastnému*

Tina Hudáková (2008)

Túžba

*Vyzerám ako chudobný bez zlata
Zniem ako výkrik pripútaného
Voniam ako najkrajší kvietok slepému
Chutím ako sladkosť obéznemu
A keď sa ma dotkneš, pocítiš rozkoš a už ma nemáš*

Júlia Tomková (2007)

Literatúra

- BECK, H. 2004. Teaching Creative Writing Online. In: New Writing. The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing. Vol. 1, No. 0, 2004, page 23 – 36.
- ČMEJRKOVÁ, S. – DANEŠ, F. – SVĚTLÁ, J. 1999. Jak napsat odborný text. Praha: Leda, 1999, 255 s.
- ČORNEJ, P. 2005. Tvůrčí psaní ve výuce na pražské Literární akademii. In: Zborník Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole. Brno: Doplněk, 2005, s. 44 – 57.
- ELIAŠOVÁ, V. 2005. Tvorivé písanie vo výučbe anglického jazyka na stredných školách. [Kandidátska dizertačná práca.] Bratislava: Univerzita Komenského, 2005, 153 s.
- FIŠER, Z. 2001. Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní. Brno: Paido, 2001, 164 s.
- GOULD, E. – DiYANNI, R. – SMITH, W. 1989. The Act of Writing. New York: Random House, 1989, 318 s.

- HOCHÉL, I. 2006. Kreatívne písanie na Filozofickej fakulte UKF v Nitre. In: Zborník zo Sympózia o tvorivom písaní. Bratislava: MPC Bratislavského kraja, 2006, s. 109 – 113.
- LODGE, D. 2003. Jak se píše román. Barrister & Principal - studio, 2003, 200 s.
- MEREDITH, K. S. – STEELE, J. L. – TEMPLE, Ch. 1999. Pisateľská dielňa: Od osobného prejavu k argumentácii. Pripravené pre Projekt Orava a Projekt Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu. Príručka VII. Bratislava, 1999, 36 s.
- MLSOVÁ, N. 2005. Psaní jako sebevyjádření. Šest poznámek k problematice tvůrčího psaní na Ústavu ČJL PdF UHK. In: Zborník Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole. Brno: Doplněk, 2005, s. 58 – 64.
- PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. 2006. Písanie ako proces alebo Tvorivé písanie na 1. stupni ZŠ. In: Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy PF PU. 12. Prešov: PF PU, 2006, s. 71 – 78.
- ROMANSKÁ, L. 2005. Literární tvůrčí psaní – praxe v seminári Ústavu bohemistiky a knihovnictví Filozoficko-přírodovědecké fakulty Slezské univerzity v Opavě. In: Zborník Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole. Brno: Doplněk, 2005, s. 65 – 69.
- SOUKUP, D. 2006. Kolik podob má tvůrčí psaní? In: Rukopis – revue o psaní. Roč. 1, č. 1, 2006, s. 30 – 33.
- ZAJÍCOVÁ, P. 2005. K systematické integraci tvořivého psaní do vyučování jazyku. In: Zborník Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole. Brno: Doplněk, 2005, s. 75 – 82.
- ZÁPOTOČNÁ, O. 1998/1999. Metodika počiatočného písania z hľadiska rozvoja písanej reči. Slovenský jazyk a literatúra v škole, roč. 45, 1998/99, č. 3 – 4, s. 89 – 100.
- ZÁPOTOČNÁ, O. 2001. Rozvoj počiatočnej literárnej gramotnosti. In: KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. 2001. Predškolská a elementárna pedagogika. Praha: Portál, 2001, s. 271 – 304.

COURSE OF CREATIVE WRITING IN THE EDUCATION OF FUTURE PRE-ELEMENTARY AND ELEMENTARY TEACHERS

Summary

A number of domestic and foreign educational institutions emphasize the need for the development of internal dispositions for text producing in the stage of univer-

sity education. Past two years course of creative writing became the stable part of study plans of students at The Faculty of Education in Prešov.

In the contribution, I present basic framework of the course of creative writing, especially the main aims, the essence of writing as a communicative act, and the outputs of the course (author books, portfolios). This paper is completed with the statements obtained by the means of questionnaire from the students who attended the course of creative writing. Reader can find here their reasons for what they chose the course, and also their answers to the question: *What is creative writing?* From this point, I try to present the main theses and characteristics of creative writing as a way of self-reflection and self-expression of students at bachelor and master level of education.

The experience-based approach to the development of writing skills at universities helps to provide the better application of creative writing techniques at primary school. Knowing a process of the writing and a wide register of the texts, teacher can offer suitable opportunities to stimulate the writing skills of the children in the classroom.

The course of creative writing is considered to be a preparation for the similar course – course of academic writing.

Keywords

writing, creative writing, course of creative writing, importance of writing courses at universities, creative writing distantly, outputs of the course of creative writing

TVORIVÉ PÍSANIE – ZÁĽUBA UNIVERZÍT, NEVYHNUTNOSŤ ZÁKLADNÝCH A STREDNÝCH ŠKÔL

ZDENKA KUMOROVÁ

Anotácia

Tvorivé písanie ako jedna z možných metód prispieva k zefektívneniu vyučovacieho procesu vo vzdelávaní slovenského jazyka a literatúry. V príspevku sa snažíme zvýrazniť potrebu začleňovania tvorivého písania do výučby materinského jazyka na základné a stredné školy. Dovoľávajúc sa tvorivých úloh a riešení pre predmet slovenský jazyk a literatúra napĺňame požiadavky prestavby kurikula s tvorivo-humanistického prístupom. Jednou s požiadaviek je inovovať vzdelávací systém vytváraním vzdelávacích programov, ktoré budú postavené na tradičnom obsahu a netradičnej forme. Tvorivé písanie ponúka mnoho techník a úloh, ako tradičné môže byť zaujímavé, pútavé, poučné. Proces, akým prebieha vyučovanie materinského jazyka metódou tvorivé písanie, zanecháva v žiakoch trvalé „jazvy“ v šedej kôre mozgovej.

Kľúčové slová

tvorivé písanie, tvorivé výkony, kompetencia *rozhodnúť*, netradičné vyučovanie, inovácia kurikula, tvorivo-humanistický prístup

Učiť deti to, čo im je na míle vzdialené alebo k čomu prejavujú výrazný odpor a nezáujem, je pre učiteľa rovnakým nezmyslom ako pre samotné deti. Naopak, ak sú žiaci učiteľovi motiváciou pre svoj záujem o jeho vyučovací predmet, svoju prácu považuje za zmysluplnú a snaží sa hodiny dotvárať a pretvárať tak, aby boli efektívnejšie a zároveň vždy vzbudili záujem o novú tému u žiakov. Progresivista Kilpatrick, ktorý propagoval projektovú metódu výučby, tvrdil, že dopredu stanovený predmet má zmysel len vtedy, pokiaľ môže byť spojený so záujmami dieťaťa (Pasch, 1998, s. 36). V našom školskom systéme práve táto orientácia na dieťa chýba, najväčšia pozornosť patrí stále obsahu vzdelávania. Netreba však zabúdať na to, komu sú informácie adresované a akým spôsobom. Preto pri formovaní vzdelávacích cieľov v novom kurikule treba mať na mysli predovšetkým záujem o individualitu žiaka pred znalosťami a vedomosťami.

V súčasnosti možno sledovať najväčší nezáujem o vyučovacie predmety u starších žiakov, resp. žiakov druhého stupňa základných a stredných škôl. Korešponduje tomu aj znížený prospech vyučovacích predmetov, tiež ich vlažný prístup k vzdelávaniu a k získavaniu nových informácií.

So zvyšujúcimi sa nárokmi na žiakov vo vyšších ročníkoch sa zväčšuje i obsah učiva. S pribúdajúcim vekom žiakov sa automaticky ráta s väčšou kapacitou pamäte a schopnosťou komplexne zachytiť, rozpoznať, spracovať a riešiť nejaký problém. Napriek tomu, zaťažovaná je predovšetkým pamäť a danosť riešiť problémy, ktoré súvisia s novou učebnou látkou, ostáva v úzadí. Bolo by zaujímavé urobiť štatistický prieskum žiakov vyšších ročníkov, ako reagujú na výrok stredoškolského učiteľa Patrika Welsha a autora knihy *Tales out of School* (1987) „... žiaci si musia v škole zapamätať toľko, že sa štúdium zmenilo na hlúpu hru, kedy sa žiak naučí látku, nechá sa vyskúšať, a potom všetko zabudne“. (In: Pasch, 1998, s. 69)

Príjemnou zmenou v ich postoji ku škole a jednotlivým predmetom by bolo venovať im minimálne toľko pozornosti, koľko sa venuje mladším žiakom – zaujímavejšie spracovanie školských kníh, tvorivé dielne a pod. Nie je žiadnou novotou, že človek sa rád hrá nielen v detstve, ale aj v dospievaní a dokonca aj v dospelosti. Predsudok, že hravosť je len pre deti a popieranie hrových aktivít pre sebavyjadrenie nijako neprispieva k formovaniu predpokladov na tvorenie (textov) (Klimovič, 2007, s. 13). Je na škodu veci, že vo vedomí tvorcov metodík a príručiek pre staršie ročníky sa našla táto nelichotivá spoločenská bariéra. A možno práve zvýšená pozornosť na hru by ich viedla k túžbe získať čo najviac znalostí a zručností. Žiaci by boli motivovaní k vyšším cieľom a hodnotám a nie nútení pod hrozbou zhoršenia prospechu.

Dôvody, prečo sú osnovy, metodické príručky, učebnice skôr konzervatívne tradičné, sú jasné až priezračné: nedostatok času a priestoru využívať inovatívne prvky vo vyučovaní, názorová nejednotnosť v tom, čo a ako by sa malo vyučovať, otázka prístupu učiteľov k vyučovaniu, nejasne stanovené vzdelávacie čiastkové ciele a pod. Učiteľ stojí neraz pred zložitým rébusom, ako sa popasovať s úlohami, ktoré sú výsledkom rokovania rôznych vedeckých podujatí. Pocity pedagogických pracovníkov sú oprávnené zmiešané. Popri voľnosti, ktorú dostali pri tvorbe koncepcie vzdelávacieho programu pre konkrétny predmet, ktorý vyučujú, si učitelia uvedomujú, že nemajú dostatok znalostí o tvorbe a analýze učiva. Popri tom sa musia popasovať aj so širokým vzdelávacím obsahom, ktorý je fixne stanovený. K nemu musia prispôbiť formu vzdelávania, ktorých je v ponuke viac než dosť a jedna je lukratívnejšia než druhá. Jednou z možností, ako sa k tomu zodpovedne postaviť, aby požiadavky kurikula boli splnené a popri tom boli spokojní aj jeho žiaci, je listovať v metodických príručkách, poučkách, pedagogických časopisoch a pod. Praktickejšou „honbou“ za vedomosťami o tvorbe a inovácii kurikula je priama účasť na vedeckých konferenciách. Ešte efektívnejšou cestou je pripraviť budúcich učiteľov na celoživotné vzdelávanie v tejto profesii a popritom ich viesť ku

schopnosti objektívne sa postaviť k množstvu rôznych a častokrát protirečivých koncepcií vedenia vyučovacej hodiny a prístupu k informáciám. Celoživotné vzdelávanie učiteľov začína na vysokej škole a malo by byť pevným základom pre ďalšie rozširovanie si pedagogických schopností a utvrdzovanie kompetencií flexibilného učiteľa, ktorý sebakriticky dokáže reagovať na inovácie v školstve.

Na vyššom stupni vzdelávania by mali budúci učitelia slovenského jazyka a literatúry možnosť získať kompetenciu analyzovať štruktúru obsahu učiva, stanoviť a formulovať čiastočné ciele výučby a následne pripraviť činnosti, ktoré ku realizácii týchto cieľov povedú. Samozrejmosťou je naučiť ich pracovať s pojmovými mapami, hľadať rôzne zdroje, ktoré by boli vhodné a tiež zaujímavejšie pri identifikácii konkrétnej témy, prehľadnocoť rôzne prístupy k téme s ostatnými kolegami, hľadať podnety k činnostiam súvisiacim s témou, ktoré by boli zaujímavé a pritom boli čo najbližšie ku každodennému životu a pomôžu žiakom dosiahnuť stanovené ciele. Mali by sa viesť časté diskusie ohľadom výberu didaktických metód a činností, ktoré je možné ľubovoľne kombinovať a tým si zabezpečiť u žiakov pozornosť a zároveň záujem o tému, predmet. Je užitočné odhovoriť budúcich učiteľov od striktného používania metodických príručiek, aby po čase neprišli k poznaniu, že si nedokážu predstaviť, ako inakšie by mali vyložiť učivo žiakom. Tiež by sa mohlo ľahko stať, že nielen žiaci nebudú mať záujem o tému, ale ani učiteľ, pretože prístup a metóda, akou ju prezentuje, je ošúchaná, neprínosná. Preto je dôležité sa venovať takej kapitole, ako sú zásady a kritéria pri výbere učebných činností. Je pravda, že úspech učiteľovi vždy nezaručí práve znalosť a používanie didaktických metód, pretože treba mať na pamäti rôznorodosť detí, okolností a tiež možný nesúlads cieľa a konkrétnej metódy. Učiteľ by mal byť schopný pohotovo reagovať zručnosťou, ktorú by mal nadobudnúť počas štúdia na vysokej škole. Pedagóg Marvin Pasch to pomenoval ako *schopnosť rozhodnúť*, a tie najlepšie rozhodnutia garantujú to, že žiaci sa budú lepšie učiť a bude ich to baviť (1998, s. 126).

Rozhodnutia vo vyučovaní a správny výber metódy súvisia predovšetkým so žiakmi. Aby učiteľ mohol rozhodnúť o výbere, prípadne o zmene prístupu a metódy vo vyučovaní, potrebuje získať nielen mnoho znalostí o procese učenia ale predovšetkým potrebuje spoznať svojich žiakov ako osobnosti. Žiak disponuje určitými danosťami, ktoré sú buď vrodené alebo ktoré nadobudne počas života v nejakom kultúrnom a spoločenskom prostredí. Tieto faktory – inteligencia, záujmy, predošlé skúsenosti, znalosti, postoje, taktiež spôsob, akým sa žiak rýchlo a efektívne učí, no a predovšetkým kultúra a prostredie, z ktorého pochádzajú – ovplyvňujú ich správanie, vnímanie a konanie v škole. Každé dieťa prináša so se-

bou jedinečnú konšpiráciu prvkov svojej osobnosti, ktoré sú výsledkom týchto faktorov. Pre pedagóga nie je možné orientovať sa na každé dieťa osobitne, v jeho kompetencii je jedine meniť a prispôbovať didaktické prístupy a metódy takým spôsobom, aby sa čo najviac priblížil žiakom, ich potrebám a záujmom, a popritom spĺňal štandardné požiadavky učebného procesu. Ak vezmeme do úvahy zložitost' vyučovacieho procesu s orientáciou na žiaka v celej jeho osobnosti, tradičná podoba vyučovania slovenského jazyka a literatúry so zreteľom na mechanické učenie už nemôže byť postačujúca. Ukazovateľom môžu byť závery zo štúdie PIRLS 2006 (zverejnené na stránkach ŠPÚ) – medzinárodná štúdia čitateľskej gramotnosti, ktorá naznačuje určité rezervy vo výkonoch našich žiakov vekovej skupiny 10 – 11 rokov. Výsledky výskumu PISA SK 2006 – výskum vedomostí a zručností 15-ročných žiakov, ktorý monitoruje čitateľskú, matematickú, prírodovednú gramotnosť, schopnosť riešiť problémové úlohy medzipredmetového charakteru, motiváciu žiakov učiť sa, presvedčenie žiakov o vlastných schopnostiach, štýly učenia sa – informujú, že: „V roku 2003 aj v roku 2006 dosiahli slovenskí žiaci v čitateľskej gramotnosti výkon, ktorý bol štatisticky významne nižší ako priemer krajín OECD“ (2006, s. 13). Výsledky a štatistické údaje z celoplošného testovania žiakov 9. ročníkov ZŠ v školskom roku 2007/2008 uvádzajú ako priemernú úspešnosť zo slovenského jazyka a literatúry 58,10 % (zdroj informácií na stránke ŠPÚ). Ani toto zistenie nie je až také lichotivé, keď uvážime, že ide o žiakov, ktorí sú cielene a dlhodobo pripravovaní na prijímacie skúšky na stredné školy. Podobné výsledky a závery možno sledovať v externej časti maturitnej skúšky so slovenského jazyka a literatúry, ktoré napriek snahám o zmenu v kurikule nepodávajú také výsledky, aké by sme si želali. Neuspokojivé výsledky by však mohli byť istým signálom pre určité zmeny v súčasnom školskom systéme. Inšpiráciou by nám mohli byť nám príbuzné krajiny bývalého „východného bloku“, ktorých školský systém prešiel výraznejšími zmenami. Aj slovenskí pedagógovia sa už dlhobojšie dovoľávajú radikálnejších zmien v našom školskom systéme, tie však prichádzajú veľmi pomaly a mnohé z nich učitelia vykladajú ako zmeny k horšiemu. Pozitívne na tom všetkom je, že učitelia majú možnosť prispôbiť fixnú časť stanoveného vzdelávacieho obsahu pohyblivej časti vzdelávacieho obsahu výlučne svojimi pedagogickými danosťami, schopnosťami a lingvodidaktickými schopnosťami tak, aby spôsob vyučovania slovenského jazyka a literatúry bol pre žiakov nielen efektívny, ale aj zaujímavý a príťažlivý. „Stačí“ zvoliť ten správny prístup, metódu a úspech je zaručený. Najťažšie je prísť na to, ktorá z netradičných metód je tá správna, aby jej smerovanie vyhovovalo požiadavkám modernej spoločnosti, moderným deťom – žiakom. Učiteľ, vyberajúc ktorúkoľvek z techník netradičného moderného vyučovania, by mal zvá-

žiť prítomnosť dôrazu na zmysluplné a autentické využitie učebnej látky v procese výučby. Tento proces sa nazýva autentické učenie alebo autentický výkon. Pasch (1998, s. 151) zastáva názor, že „výkony, ktorými žiaci preukazujú pochopenie látky, od nich vyžadujú, aby dané informácie správne použili v novej situácii.“ Zdrojom poznatkov o autentickom učení je primárne Newmannova koncepcia (1991), ktorý pre nadobudnutie autentických výsledkov požaduje produkciu, pred reprodukciou znalostí. V závere procesu zahrňuje zhromažďovanie, interpretáciu a syntézu znalostí. Výsledkom sú produkty, ktoré majú estetickú, praktickú alebo osobnú hodnotu (tamtiež). Pri takomto procese učenia je nutné zapojiť tvorivé myslenie, znalosti a vedomosti o konkrétnej téme. Predpokladá sa vytvorenie sociálnej klímy podporujúcej dobré výkony. Samotné tvorivé výkony predpokladajú dobré znalosti o látke, ktorú budú spracovávať, dotvárať, kreovať. Najúčinnjší spôsob, ako vedomosti získať, je nadobudnúť ich pri nejakej činnosti, kde žiak bude akoby „spoluučiteľom“ a učiteľ bude spolužiakom. Žiaci sa budú spolupodieľať na výklade, budú sa snažiť k aktivite, ktorú vynaložia na pochopenie súvislosti a budú hľadať zmysel nových poznatkov a skúseností. Postupne ich budú „upratovať“ a začleňovať do už existujúcich schém (podľa Piageta - Inhelderovej, 1970). Úlohou učiteľa je pripraviť a usporiadať činnosti tak, „aby proces konštruovania zmyslu bol čo najefektívnejší a aby si žiaci vytvorili čo najbohatšiu sieť väzieb medzi novou látkou a svojimi predchádzajúcimi skúsenosťami“ (Pasch, 1998, s. 156).

Autentickou činnosťou k trvalým poznatkom a skúsenostiam! Aj tak nejako by to mohlo vyzeráť na nejednej slovenskej škole. Aktivity, ktoré sú preferované deťmi i učiteľmi vo vyučovacom procese častokrát potvrdzujú voľnosť, slobodu, zároveň zodpovednosť a vážnosť tohto procesu. Ide o rôzne exkurzie, zážitkové učenie, hranie rolí a konkrétnych situácií, médiá (audio, video, fotografia, film), výstavky, ukážky, nástenky, projekty, hlasné skupinové čítanie, písanie a pod. Všetky činnosti v sebe nesú didaktický účinok, no nie všetky sa dajú flexibilne využívať v bežných školských podmienkach. Fyzicky nenáročné, netradične efektívne a zároveň finančne prístupné sú hlasné čítanie a tvorivé písanie. Tieto aktivity spolu častokrát súvisia, častejšie dokonca v opačnom poradí. Možno v nich nájsť spomínanú autenticitu, keď žiaci (s radosťou) píšú o tom, čo sa ich bezprostredne dotýka, čo ich zaujíma a baví, teší, či trápi.

Tvorivé písanie možno definovať na dvoch rovinách: na rovine stratégií a metód vo výchovno-vzdelávacom procese ako učebné médium a na rovine didaktiky ako študijný predmet vo vysokoškolskom vzdelávaní. Odborová didaktička Viera Eliašová vymedzuje pojem tvorivé písanie širšie a neohraničene: „...vymedzenie tohto pojmu kolíše od techník na-

pomáhajúcich tvorivú manipuláciu s jazykovým materiálom („hru“ s jazykom stimulujúcu generovanie originálnych syntagmatických spojení rôzneho typu, jednoduchých viet a pod.) až po techniky, ktoré umožňujú pestovať kritickú recepciu a interpretáciu umeleckej literatúry.“ (Eliašová, 2007, s. 127) Zdôvodňuje to hlavne dynamickou povahou metódy tvorivého písania s jej „multispektrálnym efektom“, resp. schopnosťou tvorivého písania explicitnejšie či implicitnejšie ovplyvňovať všetky komunikačné rečové zručnosti a kompetencie a stimulovať aj využívanie kreativizačných a motivačných stratégií (viď hore).

Na slovenských univerzitách si našlo tvorivé písanie svoje miesto medzi študijnými predmetmi vo vysokoškolskom vzdelávaní ako samostatný jednosemestrálny kurz. Možno spomenúť Univerzitu Konštantína Filozofa v Nitre, kde myšlienka zaviesť tvorivé písanie sa zrodila už pred 5-6 rokmi, časom prerástla až do súčasnej podoby (jednosemestrálny kurz tvorivého písania). V kurze sa účastníci venujú tvorbe umeleckých, literárnokritických, literárnovedných alebo žurnalistických textov. Spoluiniciátor a vyučujúci tohto predmetu Igor Hochel (2006, s. 110) usmerňuje chápanie pojmu tvorivého písania ako „užšie, ide teda o rozvíjanie schopnosti tvoriť umelecký, novinársky (prípadne odborný) text.“

Na českých vysokých školách má tvorivé písanie širšie zázemie, jeho predstavitelia mu dokonca hľadajú stabilné miesto vedľa odborov v spoločenských vedách. Za priekopníka tejto metódy učenia (sa) v Čechách možno označiť Zbyňka Fišera, ktorý charakterizuje tvorivé písanie ako odbor skúmajúci texty, ktorý súvisí s disciplínami zaoberajúcimi sa tvorbou a výkladom textov, čiže literárnou vedou a lingvistikou (2007, s. 132). Významné je aj interdisciplinárne prepojenie tvorivého písania ako vyučovacej metódy s odborovou didaktikou.

Zaviesť kurzy, resp. semináre tvorivého písania na slovenských univerzitách súviselo s rôznymi pohnútkami: naučiť študentov písať, analyzovať, hodnotiť, tvoriť, kriticky myslieť, poznávať umenie, kritiku, žurnalistiku. Ako sprievodný jav mali prísť aj pedagogické znalosti a zručnosti pre budúcu pedagogickú prax. Časom však niektoré univerzity tieto primárne pohnútky prehodnotili a stanovili aj vyššie ciele tohto kurzu.

Tvorivý prístup vo vyučovaní si osvojila aj Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity. Na hodinách slovenského jazyka a literatúry sa uplatňujú rôzne tvorivé metódy a úlohy pri riešení problémov jazykových a literárnych otázok. Nechýba ani tvorivé písanie. Vyučujúca Jana Palenčárová usmerňuje vyučovanie materinského jazyka tým smerom, aby u študentov dosiahla nielen rozvoj kognitívnych funkcií, ale aby im napomáhala „...odhaľovať osobné pocity, postoje, myšlienky, prípadne riešiť problémy.“ (Palenčárová, J. – Kesselová, J. – Kupcová J., 2003, s. 22)

Písanie, ako jednu z prirodzených komunikačných zručností, povyšuje na jeden z účinných faktorov, ktoré majú vplyv na dobré komunikačno-poznávacie vyučovanie jazyka (2003, s. 23).

Tvorivé písanie ako efektívna učebná metóda sa postupne dostáva z vysokých škôl na základné a stredné školy so zámerom získať vedomosti, praktické znalosti a zručnosti, pričom je forma tvorivého písania prispôbená obsahu vzdelávania, veku a schopnostiam detí. V praxi to znamená: zharmonizovať v jednej tvorivej úlohe aj komunikačný, aj poznávací cieľ. Nakoľko boli úlohy a činnosti tvorivého písania „šité na mieru“ vysokoškolským študentom a časová dotácia na jednotlivé činnosti bola primeraná kurzu, nebolo vhodné a v bežných podmienkach základných a stredných škôl ani možné využiť už overené úlohy a techniky tvorivého písania, ktoré sú vo veľkej obľube na mnohých univerzitách nielen na Slovensku. Boli však prehodnocované a niektoré z nich boli prispôbené učebným osnovám základných a stredných škôl. Mnohé pre časovú, obsahovú, formálnu či inú náročnosť nenašli pochopenie u učiteľov základných a stredných škôl. Práve tu niekde sa začala rozchádzať pôvodná zacielenosť metódy tvorivého písania a jej techník na adresáta, avšak koncepcia – rozvoj kreatívneho myslenia a konania – ostala rovnaká v oboch prípadoch.

Pri zrode úloh určených učiteľom a žiakom základných a stredných škôl stáli práve mnohí pedagógovia vysokých škôl, spisovatelia a lektori tvorivého písania. Aj vďaka nim si tvorivé písanie našlo svoje trvalé miesto v prípravách učiteľov základných a stredných škôl. Vďaka patrí aj Štátnemu pedagogickému ústavu, ktorý na Slovensku finančne zastrešoval projekt *Tvorivé písanie vo výučbe jazyka a literatúry*. Jeho súčasťou bolo dvojročné *Špecializačné a inovačné štúdium* pre učiteľov slovenského jazyka a literatúry. Počas dvoch rokov sa učitelia základných a stredných škôl stretávali na niekoľkodňových pracovných seminároch pod vedením lektorov tvorivého písania, kde sa mali možnosť oboznámiť s metódami a technikami tvorivého písania a s tvorivo-humanistickými prístupmi k vyučovaniu. Výstupom spoločných rokovaní boli nové učebné materiály, ktoré mali školení učitelia možnosť testovať vo svojich triedach. Na knižnom trhu vyšla metodická príručka tvorivého písania pre učiteľov slovenského jazyka a literatúry pod názvom *Na stole slovám*.

Úlohy nabádajú tvorivých riešiteľov zapojiť myslenie a využiť všetky predošlé vedomosti a skúsenosti, ktoré s témou súvisia. „Tvorivé písanie je totiž zároveň, a možno predovšetkým metódou tvorivého myslenia a učenia. Textotvorná činnosť, fixácia poznatkov a písomná reflexia procesu poznávania a osvojovania rozličných zručností je súčasťou sebazvedlávania žiaka (študujúceho)“ (Fišer, 2007, s. 132).

Vítané sú netradičné a originálne nápady, ktorým nechýba dávka humoru i intelektu. Úlohy na tvorivé písanie zahŕňajú nielen informačnú zložku obsiahnutú v učebných osnovách, ale podporujú aj emocionálnu zložku pri vyučovaní, na ktorú častokrát nezostane miesto pri naplňaní vedomostných požiadaviek na vyučovacích hodinách. Našou filozofiou nie je dovolávať sa zúženia zhustených učebných osnov na základných školách, ale len modifikovať a skvalitňovať prenos informácií prostredníctvom písaných úloh. Mnohé úlohy boli prezentované v tvorivých dielnach na vysokých školách, kde budúci učitelia prejavili kladný postoj k týmto úlohám, ako nástroja na odovzdávanie a získavanie vedomostí na školách. Niektoré techniky možno využiť pri zvyšovaní motivácie u žiakov k navodeniu príjemnej pracovnej a tvorivej atmosféry, k preladeniu žiakov, k ich odreagovaniu od predošlých negatívnych skúseností s výučbou slovenského jazyka a literatúry.

Napriek tomu záverečné stanoviská priebežných prieskumov i vyjadrenia samotných poslucháčov, resp. čerstvých absolventov vysokých škôl potvrdzujú značné rezervy v integrácii tvorivých zložiek do vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a literatúra na vysokej škole. Mnohé vysoké školy pracujú s týmito pojmami len na úrovni didaktiky, oblasť jazykovedy ostáva vo väčšine prípadov nepokrytá. Tento výsledný jav možno označiť ako nevyužitú šancu ukázať poslucháčom možný vzdelávací model prepojenia nových didaktických postupov s výučbou materinského jazyka v podmienkach vysokej školy. Mnohí didaktici a pedagógovia slovenského jazyka a literatúry sa dovolávajú pozornosti tejto časti vysokoškolskej problematiky. Výsledky sú však markantné a vyučovanie slovenského jazyka a literatúry na vysokých školách s pedagogickým smerovaním, tradične, opäť ostáva v intenciách izolovaných literárnych a jazykových poznatkov, bez ďalšieho, resp. minimálneho možného dosahu na pedagogickú prax.

Pre tvorivé písanie je príznačné, že umelecké a publicistické texty integruje do procesu výučby prítažlivejším spôsobom, umožňuje sa bádateľným spôsobom naučiť lepšie rozumieť umeleckým dielam a kritickým textom, podnecovať záujem o písanie. Najvyššie atribúty tvorivého písania: neprehliadnuteľný slobodný prístup k textom, tvorivá klíma, partnerský vzťah učiteľ – študent v procese komunikačného vyučovania zvyšuje pozornosť nejedného učiteľa a mnohých základných a stredných škôl, kde sa ešte len o tejto metóde uvažuje.

Pri prezentovaní tvorivého písania súčasným učiteľom sme sa prirodzene stretli aj s negatívnymi ohlasmi. Za najčastejšie a zároveň opodstatnené dôvody možno označiť „vyššie nároky integrovaného modelu vyučovania na prípravu a kreativitu učiteľa, ako je to pri klasickom, izo-

lovanom spôsobe vyučovania jednotlivých zložiek predmetu slovenský jazyk a literatúra“ (Liptáková, 2006, s. 64). Súhlasíme so stanoviskom vyučujúcich, ale súčasne si musíme uvedomiť, že nároky sa zvyšujú vo všetkých oblastiach profesijného a spoločenského života. Je nutné, aby sa výchovno-vzdelávací proces prispôboval potrebám spoločnosti, a nie naopak. Sami učitelia by mali podávať veľké výkony, ak ich vyžadujú od svojich žiakov. Môže to byť o to príjemnejšie, že formy a metódy, ktoré zvolia k dosahovaniu efektívnych výsledkov, budú hravé, tvorivé, ale pritom efektívne a náročné.

Ich výber je veľmi rozmanitý – každá hodina môže byť iná, prekvapujúca. Zmeny a obmeny vo vyučovaní budú účinnou a prirodzenou motiváciou žiakov všetkých vekových kategórií. Inšpiráciou sú úlohy zamerané na hru so slovami, tvorbu originálnych slovných spojení, básničiek, krátkych próz, ktoré možno kombinovať s výtvarnými, pohybovými, hudobnými a inými činnosťami. Tvorivé písanie je určené rôzne veľkým skupinám, dá sa využiť aj individuálne.

Záver patrí opäť úvodným slovám: ak má žiak úspešne inhalovať množstvo informácií obsiahnuté vo vzdelávacích dokumentoch, je potrebné dovoľávať sa zmien a inovácií vzdelávacieho procesu vo vyučovaní materinského jazyka. Sme toho názoru, že integrácia tvorivého písania do vyučovacieho procesu by pripravila „živnú pôdu“ pri jeho inovovaní, s tvorivo-humanizujúcim vplyvom na žiaka.

Literatúra

- ELIAŠOVÁ, V.: Aké sú hlavné potenciality tvorivého písania. In.: Na stole slovám. Praktická príručka pre učiteľov slovenského jazyka a literatúry. Ed. V. ELIAŠOVÁ – M. KOČANOVÁ – I. LACKO. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2007, s. 127 – 131.
- FIŠER, Z.: Tvůrčí psaní interdisciplinárne. Místo oboru ve společenských vědách. In.: Na stole slovám. Praktická příručka pro učitelův slovenského jazyka a literatúry. Štátny pedagogický ústav. Ed. V. ELIAŠOVÁ – M. KOČANOVÁ – I. LACKO. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2007, s. 132 – 136.
- KLIMOVIČ, M.: Blokády pri písaní a možnosti ich odstraňovania. In.: *NOTES*, roč. 8, 2007, č. 4, s. 13 – 14.
- KORŠNÁKOVÁ, P. – KOVÁČOVÁ, J.: Národná správa OECD PISA SK 2006. [online] Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2007, 56 s. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk>.
- LADÁNYIOVÁ, E.: Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ. [online] Národná správa zo štúdie PIRLS 2006. Bratislava: Štátny pedagogický

- ústav, 2007. 44 s. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk>.
- LIPTÁKOVÁ, L.: Integrované vyučovanie materinského jazyka – utópia alebo realita.? In: Inovácie v škole. Zborník zo siedmej konferencie s medzinárodnou účasťou. Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní, 2006, s. 64 – 73.
- Národná správa: Celoplošné testovanie deviatakov v šk. roku 2007/2008. [online] Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2008, 8 s. Dostupné na <http://www.statpedu.sk>
- PALEŇČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J.: Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2003, 222 s.
- PASCH, M. a kol.: Od vzdelávacieho programu k vyučovacím hodinám. Praha: Portál, 1998, 417 s.
- PIAGET, J. – INHÄLDEROVÁ, B.: Psychologie dítěte. Praha: Portál, 1997.

CREATIVE WRITING – HOBBY OF UNIVERSITIES, NECESSITY OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS

Summary

A teacher should be able to react promptly using his skill and ability *to decide*. Decisions in education and a correct choice of method are related, above all, with pupils. In order to make a choice, or eventually to change an approach and education method, the teacher needs not only to gain a lot of knowledge about the education process, but first of all he needs to get to know his pupils as individuals. Creative writing disposes of different techniques, which are created for pupils, who are thinking and creative beings. That is why the decision of a teacher can go this way as well.

Is it symptomatic for the creative writing, that it more attractively integrates artistic and publicist texts into the process of education, it enables to learn how to better understand works of art and critical texts and it stimulates an interest in writing. Creative writing, as an effective method of education, is continuously getting from universities to primary and secondary schools with intention to get knowledge, practical know-how and skills, while its form is adapted to the content of education, age and abilities of children. Tasks inspire creative people to involve thinking and use all the previous knowledge and experiences, which concern the topic. Our goal is to establish the creative writing in primary and secondary schools and therefore modify it and improve quality of a transmission of information. Creative writing is already a part of some Slovak universities, but it is necessary to reevaluate also the didactic intention of creative writing on an impact on pedagogical practice.

The most significant attributes of creative writing: nota bene free access to texts, creative climate, and a fellow relationship teacher – student in a process of communicative education, improves attention of many teachers and a lot of primary and secondary schools, where this method is just being discussed.

Keywords

creative writing on Slovak universities, primary and secondary schools; communicative education, effective method of education

**II. UČITEĽ AKO INOVÁTOR,
ŽIAK AKO ZMYSEL INOVÁCIÍ
*TEACHER AS AN INNOVATOR,
PUPIL AS A TARGET OF INNOVATIONS***

FORMATION OF PERSONALITY SOCIALIZATION IN THE CONTEXT OF LANGUAGE TEACHING

JOVITA DAUKŠYTĖ – ASTA BALČIŪNAITIENĖ

Abstract

The aim of this paper: identification and description of pedagogic technology which aids to development of training of social skills in the process of education; evaluation of teachers' attitude on possibilities of application of new pedagogic technology and its elements in the process of education.

Objectives: the attitude of non - university higher education establishment lecturers (who prepare school and college teachers) on new pedagogic technology of debates and its application in the process of education.

Results: the most frequently applied technology (debates and elements of debates) for development of social skills training have been indicated. The spheres of development of pedagogic activity have been determined: conscious training of social skills, development of educational process when training of social skills is emphasised. Another important aspect is learning in the context of change; in the context of socio-economic changes teachers' act both as learners, who try new didactic methods, and teachers, teaching students for new skills and competencies.

Keywords

democracy; pedagogical technology; social skills; key skills; personal and social competence; skills development; development of educational process

The actuality of the theme

During the processes of the transformation of all social spheres of life in Lithuania, the reforms of the system of the Lithuanian education, and in the development of educology, a new outlook to pedagogue's role in the process of training has been established. It is claimed that a pedagogue does not only render information, but also disseminates the ideas of meaningful learning. Hence, one of the most significant functions of a pedagogue is to train a person who can be able to create his/her life in a democratic society in an independent and responsible way.

A state is considered to be free and democratic only if it does have a successfully trained society which follows a democratic outlook. However, in order to change a social system and to form new traditions a lot of time and efforts are required. According to the Centre of Living Democracy in the United States of America, „real democratic citizens are not born; we learn the art of democracy in a similar way how we learn sports, history

or reading, we learn through experience and through doing“. If we strive for respect, tolerance and profound dialogue, if we want to maintain the plurality of opinions, democracy should be our life style and should influence everything what we do and what we think about. This proposition is suitable to the countries which have strong democratic traditions and to the countries which have just started creating a democratic society. Ideal democracy, the same as the division of absolute power and the complete equality of rights and opportunities is a distant ideal, but in a real life nothing is more valuable than efforts and the search for perfection (Kjaergaard E., Martinėnienė R., 1996, p.5-7).

If there is a certain political system, regime, therefore, there are people who constitute a community of this particular system and regime. Every man should meet the requirements of the regime in order to integrate into a society, and to become a true, but not a marginal member of the system. However, there is no consensus about the definition of relationship between a regime and man's character. What is more, there is no agreement about the direction of reasoning. In spite of that, democracy is defended as it is more than any other regime is stimulating personal qualities of mind.

The possibilities for the rise and promotion of democratic culture in Central and Eastern Europe as well as in Lithuania are constantly increasing. Man and a society are valued by identical categories in a democratic culture. Justice and equality, personal freedom and quality of life is emphasized and individual's opportunities are cherished as general goodness.

Lithuania has integrated into the community of European and world countries. These countries have old traditions and a life experience in a democratic society. Lithuania and other post Soviet republics not only experience a transitional period from an autocratic to a democratic society, but also from a planned to market economy undergoing a double transformation. The change of environment and the conditions of activities stimulate new requirements for man who has to be able to act and live in constantly changing political and economical situations, man has to participate in the creation of a new democratic society himself. For this reason, in such a complicated social system for man to participate consciously and willingly in the creation of a democratic society, to find a niche suitable for his own needs, a young person has to be able to think in a critical and creative way, has to be able to make responsible decisions, has to be tolerant, communicative, self confident and determined. Man, possessing these qualities of mind and skills, is not only able to understand the world, but also knows how to achieve personal and social goals and how to influence a political, social and economic system.

The Lithuanian educational system is based on the European cultural values: on personal values, love for closest people, equality, freedom of consciousness, tolerance and the emphasis of democratic societal relationships. One of the main principles of the Lithuanian educational reforms is democracy: i.e. learning and ability to pave one's life by realized democratic values; the formation of educational democratic relationship and their maintenance, universal educational accessibility and moral as the basis of democracy. One of the most significant objectives of training, emphasized in the concept of Lithuanian education, is to train a person for democracy (*Lietuvos Švietimo koncepcija*. Leidybos centras, 1992, p. 5-7).

The standards of general education, which have been prepared according to the education regulated judicial documents and the statutes of educational reform, enlarge the concept of education: „today the content of training and education is understood wider - it involves not only specific knowledge, skills and abilities, but also general abilities: personal, social, communicative, critical thinking and problem solving, work and activity abilities which allow a person to study and work successfully in various, not necessarily closely related, spheres (*Bendrojo išsilavinimo standartai //Projektas*. Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerijos Leidybos, 1997, p. 3-6).

Having overlooked general abilities, we could state that most of them are identical to social skills and abilities which are essential for living in a democratic society. Failing to acquire these skills and abilities a person is unable to integrate into a society and is relegated to the social margins.

The awareness of social skills and abilities as well as their training should go together with the formation of personality starting in pre – schooling institutions and continuing at secondary schools, high schools, universities and other sub- systems of education. Skills and abilities which define personality's socialization should be trained through exercises and the processes of teaching and learning.

In order to acquire these social skills, to train personal and social competences new didactic means and interactive pedagogical technologies are required for the formation of socialization of personality. A pedagogical technology is an applied discipline which ensures pedagogue and learner's close cooperation, the feeling of partnership, and comfort for the participants of teaching processes (*Шыrkова Н.Е.*, 2002, p.12).

There are situations in which a functional load and the mode of activity of participants (subjects) of a learning process as well as changes of personal creativity and experience become crucial factors determining

the interaction of the subjects of a learning process while applying pedagogical technologies in language teaching. Such pedagogical technologies are named as interactive pedagogical technologies.

Scientific literature has not sufficiently investigated the application of interactive pedagogical technologies of foreign languages teaching of the formation of situations in which there are changes of a functional load and the mode of activity of subjects of a teaching process. Moreover, the interaction of subjects as the basis of language teaching and learning in a process of teaching of foreign languages has not been objectively estimated so far.

The interaction of the process of languages learning is not only communication to exchange information and to achieve a desired goal, but it is also an active interaction of the participants of a teaching process where language is not only a means for the realization of interaction, but is also an act of shared experience, intellectual cooperation of pedagogue and learners whilst seeking to realize objectives and aims of a learning process.

Interactive pedagogical technologies create favourable conditions for the participants of a learning process allowing them to join into creative, emotional and interpersonal relationships, to optimize a learning process and orientate it to a personal learning.

It is possible to learn to apply the skills of a spoken language creatively only when all subjects of a learning process cooperate actively. For this reason interactive pedagogical technologies should dominate through a learning process enlightening the cooperation with an active and communicative character (Павлова Л.П., 2003, p. 559).

The definition of a problem

The formation of personality socialization through the integration of interactive pedagogical technologies into languages teaching.

The objectives of the research:

- To choose the instruments of the formation of social skills and abilities, methodological aids and interactive pedagogical technologies which assist to form the socialization of a personality;
- To emphasise the outlook of pedagogues about the possibilities of application of new interactive pedagogical technologies and methods in the formation of personality socialization.

Research methods:

- the analysis of scientific literature – with the aim to specify the

possible instruments which define social skills and abilities of personality socialization:

- an educational seminar in order to obtain a higher qualification;
- the study of questionnaires based on skills and abilities which are essential to a life in a democratic society. It aims to define and evaluate the point of view of pedagogues about the possibilities of application of new interactive pedagogical technologies for the formation of personality socialization.

The results of the research

For the sake of the improvement of a teaching process the most frequently applied *Debate pedagogical technology and Active teaching methods* have been chosen and submitted for the judgement of pedagogues during an educational seminar. A hundred of pedagogues - humanitarians and more than half of them philologists – language specialists have taken part in the seminar.

Active learning methods – are pedagogical tools, which are used by pedagogues in order to help learners to get involved into critical thinking. It's necessary to emphasize that *Active learning methods* – are means to achieve goals. While learning through *Active learning methods*, knowledge and abilities are acquired. Critical thinking means the ways through which knowledge is processed, accumulated and reflected. It is not the content itself, but the process of the analysis of information which could be applied in any spheres.

Critical thinking is one of the most important skills of an open and democratic society. Critical thinking is an active and communication requiring cognitive process which could go simultaneously at various levels of learning; it is the use of creative ideas and information. As never before young people have to know how to solve complicated problems, to judge conditions in a critical way, to weight alternative opinions and to make the considered and right decisions.

The ability to think critically fosters the openness of a society; promotes mutual understanding, respect, relationship among people, forms pedagogues and learners' abilities to listen to each other; it helps to understand different opinions, to evaluate the meaning of indefinite situations; enables to launch out new activities; guarantees learners' better self-expression as well as learning integrity (Aktyvaus mokymosi metodai, 1998, p.7-10).

Values which exist in the bases of the "Debates" programme – are values of an open society. The realization of values of an open democratic

society finds a niche for a dialogue and the field of discussions between equal citizens.

Pedagogical technology of debates enables to form abilities and various skills which are essential for having a dialogue and discussion: the development of critical thinking (rational, reflective and creative thinking which is important to form, signify, giving a definition argumentatively and analyzing and discussing thoughts and ideas); the development of skills of communicational culture, tolerance and public speaking; the promotion of research skills (the submitted arguments demand reasoning and justification and for the search of them it is necessary to work and use information resources); the formation of organizational skills (it is meant not only to "organize" oneself, but also to systematize materials); as well as to form the skills of listening and taking notes (Современный студент в поле информации и коммуникации, 2000, p. 53).

Democracy gives people the freedom of speech. The possibility to speak in public and to be heard is immensely important to every citizen. However, public speaking is an art which is difficult to master. It is important to learn to speak using the words which are convincing in order to be understood correctly. These skills could be learnt through debating. *Debates* – is a rational discussion, and its influence in the process of a democratization of a society is essential. *Debates*: teach to comprehend that there is no, and that can't be one opinion; instruct how to think and speak in an argumentative and logical way, explain and justify opinions with facts, statistics, examples from life; form critical thinking and independence; stimulate to listen to an opponent and respect different opinion; teach to cooperate, work in a team and to keep to the values of a team; form a quick reaction (the ability to change from one situation to another); develop public speaking skills, help to get rid of stage fright, teach speaking manners; develop intellect, promote self confidence as well as the confidence in team members; teach to listen, hear and distinguish what is more important from what is less important.

The usefulness of *Debates* in the process of foreign language teaching is obvious: learners speak and think in a foreign language employing a lot of terms and phrases, thus, they are learning at the same time. *Pedagogical technology of Debates* is a good means to get ready for a more comprehensive writing activity, it goes without saying that while debating a lot of attention is paid to the structure of speech (introduction, body, conclusions), the reasoning of arguments and the choice of the appropriate vocabulary. After *Debates* pedagogues have a good opportunity to point out the speakers' flaws: pronunciation, grammar, sentence structure, logical thinking and etc (Gutauskienė A., Pakšienė V., 2001, p.13; p.138).

Social skills and abilities which could be formed while applying *Methods of active teaching* and *Pedagogical technology of Debates* in the process of teaching have been given in a questionnaire. Respondents could name skills and competences which are most often formed with the introduced innovations (1 table "The formation of social skills and abilities"). The results of the investigation have been generalized evaluating the frequency of choice by percentage.

1 Table

The formation of social skills and abilities

No.	Social skills and abilities	Yes (%)	No (%)	Total (%)
1.	<u>Respect for a different point of view and opinion</u>	84	16	100
2.	Communicational abilities	83	17	100
3.	The ability to believe in oneself	80	20	100
4.	Feelings of self confidence	79	21	100
5.	Tolerance	76	24	100
6.	Acceptance of the variety of opinions	74	26	100
7.	The ability to act responsibly	68	32	100
8.	Feeling of responsibility	64	36	100
9.	The ability to make moral decisions	41	59	100
10.	The ability to take care of oneself and ones own interests	34	66	100

The received results show that 64 % of the respondents who have taken part in the research of the application of *Methods of active teaching* and *Pedagogical technology of debates* have marked eight out of ten social skills and abilities which have been given in a questionnaire: the respect for a different point of view, opinion; communicational abilities; the ability to believe in oneself; tolerance; recognition of a diversity of opinions; the ability to act responsibly; and a feeling of responsibility. The social skills and abilities, given in a questionnaire as well as the skills and abilities which are essential for life in a democratic society are adequate. The socialization of personality is being formed through the development of the above discussed learners' social skills.

Aiming to give the most popular ways of work which could help to improve learners' democratic skills, 16 means of active teaching and learning have been introduced in the questionnaire (2 table).

2 Table

The application of active methods of teaching and learning in pedagogical activities

Methods of active teaching and learning	I apply for the improvement of a teaching process (%)	I apply for the development of social skills (%)	I apply for the development of the process of personality formation (%)	Total (%)
Rain of thoughts	24	3	44	71
Group discussion	11	6	50	67
Learning through cooperation	13	4	44	61
Performance of roles	17	6	35	58
Brain storming	19	1	21	41
Non verbal communication	4	5	28	37
Group of experts	13	3	19	35
Partners' interview	10	4	14	28
Web spider	7	5	12	24
PMI (plus, minus, interesting)	6	2	16	24
Think, consult, share	8	0	15	23
Snow ball	5	4	12	21
Six hats of thinking	2	3	16	21
Barometer of mood	3	4	9	16
Accidental input	2	3	8	13
Mixture of ideas	3	1	3	7

Trying to achieve the aims of the usefulness of these means, three possible answers have been given: I apply for the improvement of a teaching process; I apply for the development of social skills; I apply for the development of a process of personality formation (it comprises the first two, i.e. a conscious development of a teaching process train social skills and form the socialization of personality).

The frequency of choice has been counted by percentage. Having analyzed the data of the questionnaire, it is possible to generalize pedagogues' opinions as well as the possibilities of the use of *Active teaching and learning methods* in their pedagogical activities.

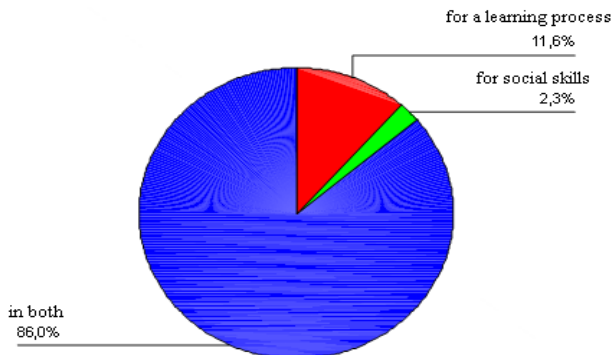
The configuration of all the results of the study of a questionnaire of active teaching and learning methods in pedagogical activities is shown in 2nd table "*The application of methods of active teaching and learning in a pedagogical activity*".

The respondents pointed out the most often used „*Methods of active teaching and learning*“ : a rain of thoughts method – 71 %; a group discussion method – 67 %; learning through a cooperation method – 61 %; a method of the roles performance – 58 %.

Analyzing the data of the results of the study which are shown in 2 table, we could claim that the socialization of personality is trained and social skills are formed in the process of teaching of those respondents who pointed out the fields of *Methods of active teaching and learning methods* – I apply for the development of the process of formation, it means that social skills are trained through the development of a teaching process. Those respondent, who pointed out only the field of the development of a teaching process, a training of social skills is the result of the development of a teaching process. The respondents who use *Active teaching and learning methods* only for the training of social skills, the possibilities of the development of training of social skills follow a teaching process naturally.

The application fields of Debates' pedagogical technology, which have been pointed out by the respondents, who use the *Debates' technology* in their pedagogical activities, are shown in a comparative diagram (1 example). The results of the research demonstrate that 86% of all the respondents who use *Debates technology* in their pedagogical activities point out the field of the application – the development of a formation process, i.e. the improvement of social skills through the development of a teaching process, 11, 6 % only the development of a teaching process and 2, 3% only the development of social skills.

Generalizing the results of the research, given in 1 example, we could claim that the respondents who use the *Debates technology* in their pedagogical activity – 86 % while developing a teaching process consciously, train social skills and form the socialization of learners' personalities.

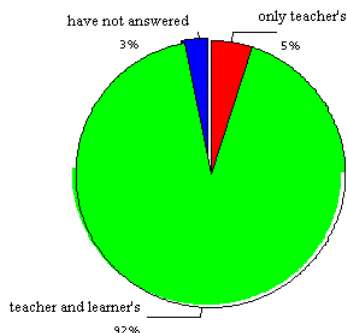


1 example. The use of *Debates technology* in pedagogical activities.

The point of view of the respondents who use a *pedagogical technology*, *Debates* and the role performed in the process of teaching is reflected in a diagram in example 2.

The results of the research, demonstrated in the diagram show that 92 % of the respondents who use the *Debates technology* in the pedagogical activities call their role as - *teacher and learner's*, 5 % of the respondents - *only as teacher's* and 3 % - have not answered this question.

Generalizing the data of this research, we could make a supposition that during public and social changes, the pedagogues who have participated in the research and who use a *Debates technology* in pedagogical activities, perform a role of a teacher and while teaching others are learning themselves i.e. they also perform a role of a learner.



2 example. Pedagogue's role while applying *Debates' technology* in their pedagogical activities.

Based on the analysis of the results of the research we could claim that it is unavoidable that during the process of teaching there are situations when the functional role and the mode of activities of subjects change, hence allowing this technology to be called an interactive pedagogical technology.

Conclusions

1. Social skills and abilities which are developed through the application of the methods of *Active teaching and learning* and *Debates' pedagogical technology* are adequate to skills and abilities which are essential for the life in a democratic society. Through the development of social skills and abilities the socialization of personality is being formed.
2. For the development of social skills and for the development of practice of the socialization of personality in the teaching process the most often chosen methods of *Active teaching and learning* are: the method of the rain of thoughts, the method of a group discussion; the method of learning through cooperation; the method of a performance of roles and *Debates' pedagogical technology*.
3. While applying the *Debates' technology*, there are situations in pedagogical activities when the functional purpose of subjects and the mode of activity changes naturally during a teaching process. This is one of the main factors which define the interactivity of

pedagogical technologies and allows to call these technologies as — interactive pedagogical technology.

4. The application of *Interactive Debates' pedagogical technologies* form favourable conditions for the formation of the socialization of personality in the process of language teaching.

References

1. Aktyvaus mokymosi metodai // Mokytojo knyga. Garnelis. Vilnius, 1998, p.7-10.
2. Bendrojo išsilavinimo standartai //Projektas. Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerijos Leidybos centras. Vilnius, 1997, p. 3-6.
3. KJAERGAARD E., MARTINĖNIENĖ R. Penki sveikinimai demokratijai. FREKA. Danija, 1996, p.5-7.
4. Lietuvos Švietimo koncepcija. Leidybos centras. Vilnius, 1992, p. 5-7.
5. GUTAUSKIENĖ A., PAKŠIENĖ V. Debatai // Vadovėlis. Šviesa. Kaunas, 2001, p.13; 138.
6. ПАВЛОВА Л.П. Интерактивные личностно-ориентированные технологии в языковом образовании // Материалы II Международной научной конференции «Язык и культура». Москва, 2003, p. 559.
7. Современный студент в поле информации и коммуникации // Учебно-методические пособие «Новые педагогические технологии в Высшей школе». Санкт-Петербург, 2000, p. 53.
8. ЩУРКОВА Н.Е. Педагогическая технология. Педагогическое общество России. Москва, 2002, p.12.

SOCIALIZÁCIA OSOBNOSTI V KONTEXTE VÝUČBY JAZYKA

Resumé

Zámer príspevku: pomenovanie a opis pedagogických techník, ktoré v procese výchovy pomáhajú rozvíjať sociálne zručnosti; hodnotenie postojov učiteľov k možnostiam aplikácie nových pedagogických metód a ich zložiek vo výchovno-vzdelávacom procese.

Ciele príspevku: zisťovanie postojov prednášajúcich na neuniverzitných typoch vysokoškolských inštitúcií (pripravujúcich budúcich učiteľov) k novým pedagogickým diskusným technikám a ich aplikácii vo výchovno-vzdelávacom procese.

Výsledky: poukázali sme na najčastejšie využívanú techniku diskusií (resp. na faktory diskusií) ako techniku rozvíjajúcu sociálne schopnosti. Určili sme oblasti

rozvoja pedagogickej činnosti: úmyselné rozvíjanie sociálnych zručností, kvalitatívny rozvoj výchovno-vzdelávacieho procesu, ktorý zdôrazňuje vývin sociálnych zručností. Ďalším dôležitým aspektom je učenie sa v kontexte zmien: v kontexte socio-ekonomických zmien učitelia vystupujú jednak ako tí, ktorí sa učia novým didaktickým technikám, a jednak ako tí, čo sprostredkujú študentom nové zručnosti a znalosti.

Kľúčové slová

demokracia, pedagogické techniky, sociálne zručnosti, kľúčové zručnosti, osobnostné a sociálne schopnosti, rozvoj zručností, rozvoj výchovno-vzdelávacieho procesu

UČITEĽ – TVORCA KVALITATÍVNYCH ZMIEN

ALICA PETRASOVÁ

Anotácia

Zvyšovanie kvality vyučovania je neoddeliteľným komponentom európskej vzdelávacej politiky a významná súčasť širšieho rámca kvality školy a vzdelávacieho systému vôbec. Kvalita výchovno-vzdelávacieho procesu je predovšetkým v rukách učiteľov, rodí sa z ich pedagogického poznania, konania a správania, z ich „osobnosti“. V príspevku sa budeme venovať štandardom pre učiteľa, resp. vytvoreniu štandardov orientovaných na činnosť učiteľa a ich uplatňovaniu vo vyučovaní. Predstavíme všeobecnú charakteristiku jednotlivých štandardov a opis indikátorov kvality v kontexte rozvíjania komunikačných zručností žiaka/študenta.

Kľúčové slová

kvalita, zvyšovanie kvality vyučovania, štandardy, indikátory kvality, kritické myslenie

Úvod

Úlohou súčasného školstva je dostať školy do pohybu. Dosiahnuť, aby permanentne a z vlastnej iniciatívy skvalitňovali svoju prácu. O kvalite napovedá už spôsob, akým škola proklamuje svoje poslanie, aká je jej základná filozofia, akú má predstavu o svojom dlhodobom vývoji a stanovovaní si cieľov, ktoré sú v súlade s jej poslaním. Na ilustráciu uvádzame dve definície:

„Kvalita je žiaduca, optimálna úroveň fungovania alebo výsledok určitých procesov, inštitúcií, ktoré sme schopní objektívne merať a hodnotiť.“

(J. Průcha, 1997)

„Kvalita nie je ničím iným, ako splnením školou vytýčených cieľov, vzdelávacích štandardov a požiadaviek zákazníkov.“

(F. Tóth, 1998)

Kvalita v oblasti edukácie je spätá predovšetkým s hodnotou (užitočnosťou, prospešnosťou), ktorú majú pre jednotlivca a spoločnosť produkty školy. Systémový pohľad na kvalitu školy v sebe zahŕňa najmä sledovanie, analýzu a hodnotenie úrovne školy podľa rozličných cieľov a jednotlivých kritérií (výber vlastností, činností, javov, ktoré sú príznačné pre život školy): kvality učiteľa, žiaka, obsahu, metód, podmienok, výstupov, riadenia, vzťahov. Kvalita sa vníma ako určitý stupeň dokonalosti, stáva

sa normatívnou kategóriou, ktorú je potrebné objektívne vyjadriť pomocou indikátorov a zaistiť prostriedky, za pomoci ktorých možno merať úroveň sledovaných kritérií.

Zdá sa, že v odbornej a verejnej diskusii o smerovaní nášho školstva prevláda predstava, že otázka kvality súvisí predovšetkým so zaistovaním materiálnych a organizačných podmienok. Do pozadia ustupuje samotný proces vyučovania a učenia sa.

V príspevku sa zameriame na učiteľa, ktorý prináša kvalitatívnu zmenu v podobe zavádzania kritického myslenia do vyučovacieho procesu.

1 Kritické myslenie a školská prax

Počet vedeckých a ďalších odborných poznatkov sa zdvojnásobuje každých osem až desať rokov a v niektorých odboroch dokonca za dva až tri roky. V dnešnej dobe médií, počítačov a iných komunikačných prostriedkov je pre jednotlivca dôležité informácie a poznatky nielen zachytiť, ale ich aj triediť, spracovávať, uchovávať a čo najlepšie využívať. Naš úspech často závisí od toho, ako dobre porozumieme prečítanému a ako sa nám podarí získané informácie použiť, na čo všetko vďaka nim prideme. Tento fakt poukazuje na skutočnosť, že transmisívny charakter súčasnej školy je potrebné zmeniť. Je žiaduce dať žiakom a študentom čas a príležitosť na získanie skúseností a zručností, ktoré dokážu neskôr uplatniť v živote. Poskytnúť im možnosť uvažovať, akceptovať rôznosť nápadov a názorov. Podporovať ich aktívne angažovanie sa do učenia, vytvoriť pre nich neohrozujúce prostredie, ubezpečiť ich o schopnosti usudzovať a oceňovať ich kritické myslenie (Petrasová, 2003).

Tak ako v iných krajinách i v Slovenskej republike „vstúpilo“ kritické myslenie do dokumentov štátnej vzdelávacej politiky – do príslušných vzdelávacích programov a projektov, učebných osnov a učebníc. Pre školy a učiteľov tak vyvstala nová úloha: realizovať kritické myslenie v školskej praxi. Z teoretického hľadiska určite oprávnená požiadavka, z pohľadu praxe nie jednoduchá záležitosť.

Kritické myslenie má zásadný význam pre efektívne učenie sa a pre produktívny život, a preto ho zaraďujeme medzi kľúčové kompetencie (modifikované podľa Turek, 2003a).

V odbornej literatúre sa vyskytuje veľa a navyše aj rozdielných definícií kritického myslenia. Uvádžeme aspoň niektoré z nich:

„Kritické myslenie je rozumné rozhodnutie o tom, čo robiť alebo čomu veriť.“

(S. P. Norris, 1985)

„Kritické myslenie je schopnosť mysliaceho byť zodpovedným za svoje vlastné myslenie.“

(L. Elder, R. Paul, 1994)

„Kritické myslenie či uvažovanie je intelektuálny proces, ktorý spočíva v pojmovom uchopení (konceptualizácii), analýze, syntéze a vo vyhodnotení informácií.“

(M. Scriven, R. Paul, 1993)

„Myslieť kriticky znamená uchopiť myšlienku a skúmať jej východiská, podrobiť ju nezaufatému skepticizmu, porovnávať ju s opačnými názormi, vytvárať vlastné predpoklady a na základe toho zaujať určité stanovisko. Kritické myslenie je zložitý proces tvorivej integrácie myšlienok a informácií, proces reštrukturalizácie konceptov. Je to aktívny a interaktívny kognitívny proces prebiehajúci súčasne na mnohých úrovniach. Obyčajne je cieľavedomý, ale rovnako môže byť tvorivo improvizatívny.“

(J. L. Steele, K. S. Meredith, Ch. Temple, 1998)

„Kriticky myslieť znamená tiež vedieť, že človek nikdy nie je s premýšľaním o nejakom probléme, či téme na konci, že sa môže znova a znova vracáť a z iných perspektív nazerať na premýšľanú vec.“

(I. Turek, 2003a)

Termín kritické myslenie sa vo vzdelávacích kruhoch používa už desaťročia. Pre mnohých významných pedagógov znamená „vyšší“ spôsob myslenia. Je to komplex myšlienkových procesov, ktoré sa začínajú informáciou a končia prijatím rozhodnutia. Konštruktivisti od čias Piageta zdôrazňovali, že pre zmysluplné učenie je dôležité, aby si žiak kládol otázky a samostatne objavoval. Progresívni pedagógovia žiadajú, aby vyučovanie nebolo iba pasívnym prenosom informácií, ale procesom, ktorý napomáha žiakom reštrukturalizovať svoje doterajšie vedomosti.

Slovné spojenie kritické myslenie môže v našom jazyku vyvolávať rôzne asociácie. V slovenčine tento termín neodráža presný obsah anglického ekvivalentu **critical thinking**. Hlavne v anglicky hovoriacich krajinách sa pod týmto pojmom ukrýva celý rad významov a nespočetných vyjadrení expertov rôznych odborov. Filozofi majú na mysli schopnosť logicky uvažovať a argumentovať. Táto schopnosť je dôležitá pre analýzu textov. Literárni teoretici hľadajú prostredníctvom kritického myslenia motívy autora a skúmajú vplyv na čitateľa. A odborníci v oblasti vied o výchove a vzdelávaní si najčastejšie vybavia taxonómiu cieľov v oblasti kognitívneho učenia B. S. Blooma (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000, s. 8).

N. Krajčová a A. Daňková (2001) vo Všeobecnej didaktike vychádzajú z predpokladu, že kritické myslenie je komplex myšlienkových operácií začínajúcich sa informáciou a končiacich sa prijatím rozhodnutia. Ide o snahu vlastným úsudkom dôjsť k pravde. Vymedzujú štyri etapy vývoja kritického myslenia:

1. reflexívne hodnotenie – celkové, globálne na základe dojmu (prevažuje v predškolskom veku);
2. kriteriálne hodnotenie – rešpektovanie a vytváranie kritérií hodnotenia (mladší školský vek);
3. zvažovanie váh kritérií – vytváranie hierarchie jednotlivých kritérií, voľba priorít (starší školský vek, adolescencia);
4. argumentácia – vo všetkých uvedených etapách sa dieťa učí argumentovať, dokazovať, diskutovať, ponúkať a prijímať kompromisy, učí sa konštruktívne riešiť problémy.

D. Klooster (2002, In: Petrasová, 2003a), profesor americkej literatúry na Hope College v USA, vymedzuje **päť kritérií kritického myslenia**:

1. je to nezávislé myslenie;
2. získanie informácie je začiatočným, nie konečným bodom;
3. začína sa kladením otázok alebo nastolením problémov, ktoré je potrebné riešiť;
4. hľadá logické argumenty;
5. je myslenie spoločenské.

I. Turek (2003b) zaraďuje kritické myslenie (spolu so spôsobilosťou človeka riešiť problémy a tvorivo myslieť) do množiny spôsobilostí, ktoré patria medzi **klúčové kompetencie** človeka. Kritické myslenie znamená:

- myslieť nezávisle, nezaujato, byť otvoreným novým myšlienkam;
- identifikovať hlavné východiská, sporné otázky;
- porovnať podobnosti a rozdiely medzi dvoma alebo viacerými ľuďmi, objektmi, myšlienkami alebo situáciami v tom istom alebo rôznom čase;
- určiť, ktoré informácie sú dôležité;
- formulovať vhodné otázky;
- rozlišovať fakty, názory a zdôvodňovať úsudky;
- kontrolovať konzistentnosť (určiť, či dané výroky alebo symboly súvisia, vyplývajú jeden z druhého);
- určiť nevyslovené predpoklady;
- rozpoznať stereotypy a kliše;

- rozpoznať predpojatosť, emočné faktory, propagandu a skresľovanie;
- rozpoznať rôzne hodnotové systémy a ideológie;
- určiť vhodnosť a primeranosť informácií;
- používať vyššie myšlienkové procesy (analýzu, usudzovanie, indukciu, dedukciu, hodnotenie);
- používať kritéria – intelektuálne štandardy na hodnotenie kvality myslenia.

Na základe predkladaných definícií a názorov, sme sa pokúsili vytýčiť niektoré z dôležitých atribútov „**kritického mysliteľa**“:

- je zvedavý a neustále formuluje nové otázky;
- oceňuje tvrdenia a argumenty iných, no ak sú nesprávne, nemá problém ich odmietnuť;
- hľadá dôkazy a na ich základe robí rozhodnutia;
- vytvára si úsudok na základe získania čo najväčšieho počtu informácií a neustále hľadá ďalšie;
- zaujíma sa o nachádzanie nových riešení;
- pozorne počúva iných a dáva im spätnú väzbu;
- kritické myslenie je pre neho dlhodobým procesom sebahodnotenia;
- rozlišuje medzi faktami a názormi a pod. (Petrasová, 2003b).

Kritické myslenie je náročný proces. Ak je osvojenie si kritického myslenia naozaj dôležité, musí sa v škole používať systematicky. Učitelia by mali žiakom/študentom poskytnúť dostatok času na vyjadrenie ich myšlienok a na získanie konštruktívnej spätnej väzby, dovoliť im slobodne premýšľať a hlbšie sa zamýšľať nad dôležitými problémami, vytvoriť priaznivú atmosféru, ktorá umožňuje prijímať rôznorodú škálu názorov a nápadov, podporovať zapájanie žiakov do učebného procesu a pripravovať ich preberať zodpovednosť za svoje učenie, zabezpečiť bezrizikové prostredie, oslobodené od strachu a výsmechu, vyjadriť dôveru v schopnosti každého žiaka/študenta robiť kritické úsudky a v neposlednom rade oceňovať kritické myslenie.

Prekážkou uplatňovania kritického myslenia vo vyučovaní je už samotná skutočnosť, že doposiaľ nie sú učitelia na túto úlohu dostatočne pripravení. Ešte závažnejšie je však to, že tí, ktorí naplánovali „prínos“ kritického myslenia, neprispievajú k žiaducemu stavu. Vždy je ľahšie formulovať určité vzdelávacie ciele alebo kompetencie učiteľov, žiakov a študentov, ako tieto plánované požiadavky skutočne dosahovať. Predstavy

vzdelávacej politiky (štátu) o cieľoch výchovy a vzdelávania, v súvislosti s rozvíjaním kritického myslenia žiakov a študentov, sú formulované vo všeobecnej rovine, takže sú často interpretované rôznymi spôsobmi.

Sú aj ďalšie dôvody, ktoré brzdia zavádzaniu kritického myslenia do školskej praxe. Napríklad: odlišné názory na účelnosť a fungovanie existujúcich koncepcií, nedostatočné prepojenie vedy, výskumu a edukačnej praxe, zlyhávajúce prípravy i ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov a pod.

Ako možné východisko pre zefektívnenie uplatňovania kritického myslenia v školskej praxi, je dať školám k dispozícii prostriedky a nástroje na sledovanie, analýzu a hodnotenie kvality činnosti učiteľa.

2 Štandardy pre učiteľa – prostriedok overovania kvality

Kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu možno chápať ako cestu i cieľ. Aké ciele má však sledovať kvalitné vyučovanie? V súčasnosti sa neustále hovorí o nevyhnutnosti inovácie školy, vrátane inovácií činnosti učiteľa. Zdá sa, že neexistuje konsenzus o tom, akým smerom by sa tieto inovácie mali uberať a aký by mal byť cieľový stav. Jedno z možných riešení je určenie si štandardov. Čiže, aby bolo možné rozpoznať perspektívy inovácie, musí sa v rámci evaluácie skúmať a posudzovať prax s ohľadom na štandard (Altrichter, Posch, 1997). Tvorba štandardov predstavuje ale náročný metodologický problém. V zahraničí, na rozdiel od Slovenska, existujú špecializované a nezávislé inštitúcie (s veľmi silným personálnym zabezpečením) zamerané na tvorbu štandardov a overovanie stupňa ich dosiahnutia.

Čo sú vlastne **štandardy** vo všeobecnosti? Hummel (1997, s. 40) uvádza, že sú to všeobecné platné normy, ktoré:

- si organizácie samé definujú po odbornej a obsahovej stránke;
- vypovedajú o kvalite, kvantite a úrovni všetkých výkonov organizácie;
- udržiujú organizáciu na kvalitatívne vysoko hodnotnej úrovni;
- sa týkajú štruktúry, procesu a výsledku;
- zabezpečujú internú a externú transparentnosť;
- sú dôležitými informačnými a plánovacími nástrojmi.

Alebo ináč povedané: „*štandard je stupeň dokonalosti požadovaný pre určitý účel alebo akceptovaný či odsúhlasený model (vzor, norma, miera), s ktorou sú reálne objekty a procesy rovnakého druhu porovnávané alebo merané*“ (OECD 1989, s. 37). **Štandard je teda požadovaná a záväzná charakteristika kvantitatívnych alebo kvalitatívnych vlastností určitého objektu alebo javu** (Turek, 1997, s. 90).

V súčasnosti sa hovorí o viacerých druhoch štandardov. V našom príspevku sa budeme venovať štandardom pre učiteľa, resp. vytvoreniu a overovaniu štandardov orientovaných na činnosť učiteľa a ich uplatňovaniu vo vyučovaní. Pri ich tvorbe sme vychádzali z nasledujúceho postupu (Altrichter, Posch, 1998, s. 306-311):

1. Zostaviť cieľové perspektívy a predstavy o hodnotách (**normy**).
V čom spočívajú naše ciele?
2. Vyjasniť si, ktoré charakteristiky školského života odpovedajú cieľovým perspektívam (**kritéria**).
V akých činnostiach a v akých situáciách sa odzrkadlí tento cieľ?
3. Stanoviť, na základe čoho možno spoznať, do akej miery boli charakteristiky dosiahnuté (**indikátory**).
Podľa čoho môžeme poznať, či a do akej miery sa tieto činnosti a situácie skutočne realizujú?
4. Disponovať nástrojmi, ktorými je možné toto zaistiť (**nástroje**).
Akými nástrojmi to môžeme zisťovať?

Vypracovali sme „**Kritické myslenie vo vyučovaní – štandardy pre učiteľa**“ (ďalej len „Štandardy“). „Štandardy“ sú aplikovateľné na základných a stredných školách, na ľubovoľnom učive a v ktoromkoľvek predmete (je tu väzba predovšetkým na predmety jazykové, na dejepis, zemepis, biológiu, občiansku výchovu a pod.).

Sledovali sme dosiahnutie **indikátorov (ukazovateľov, aspektov) kvality** v týchto oblastiach:

1. **Učebné prostredie triedy**
2. **Plánovanie a projektovanie vyučovania**
3. **Kladenie otázok**
4. **Hodnotenie**
5. **Profesijný rast a sebarozvoj.**

Pri tvorbe materiálu sme vychádzali z/zo:

- medzinárodných štandardov, najmä z dokumentu „Štandardy učiteľa RWCT“ (Crawford a kol., 2005; ďalej pozri: Program Krok za krokom, 2002). V tejto súvislosti je potrebné konštatovať, že spomínané materiály pochádzajú z americkej proveniencie. Odrážajú a sú viazané na kontext, v ktorom vznikli. Keďže slovenská škola má svoje špecifiká, snažili sme sa o vypracovanie štandardov, ktoré by boli východiskom a podkladom pre inováciu učiteľovej činnosti v podmienkach Slovenska. Do jednotlivých štandardov sme prierezovo za-

komponovali indikátory kvality multikultúrnej výchovy a partnerstva rodiny, školy a komunity – keďže zasahujú, ovplyvňujú a svojim pôsobením presahujú kľúčové štandardy (pozri napr.: Dargová – Oravcová, 2005; Dargová – Pružinská, 2005; Fedorko – Sabol, 2008; Kominarec – Kominarecova, 2005; Lapšanská, 2005; Luptáková, 2004; Mistrík a kol., 2000, 2008; Portik – Novotná, 2007; Pavlov, 2004; Porubský, 2004; Rosinský, 2006 a pod.).

- štúdia domácej a zahraničnej (najmä anglo-americkej) odbornej literatúry.
- vlastnej reflexie zavádzania a výskumného overovania inovačných programov a stratégií aktívneho vyučovania a učenia sa v školskej praxi na Slovensku.
- skúseností z lektorskej činnosti doma a v zahraničí v oblasti rozvíjania kritického myslenia prostredníctvom komunikačných činností.

Pri tvorbe jednotlivých štandardov a indikátorov kvality sme mimo-riadnu pozornosť venovali rozvíjaniu komunikačných zručností: počúvaniu, čítaniu, rozprávaniu a písaniu (Klimovič, 2008; Palenčárová, Kesselová, Kupcová, 2003; Porubský, 2007). ***V kontexte nášho prístupu vnímame rozvoj komunikačných zručností žiaka/študenta za nadpredmetovú záležitosť.*** To znamená, že by sa mali rozvíjať vo všetkých všeobecno-vzdelávacích predmetoch a mali by byť zacielené na zvyšovanie:

- a) čitateľskej gramotnosti žiaka/študenta. Dôraz kladieme na čítanie s porozumením, analýzu a interpretáciu, metainterpretáciu a hodnotenie súvislých a nesúvislých textov.
- b) metakognitívnych zručností práce s didaktickými textami (ide o texty, ktoré sú zastúpené v učebniciach, ale aj také, ktoré nie sú v učebniciach prezentované, ale majú charakteristiky učebnicového textu. Takými textami sú napríklad ***texty a hypertexty*** zastúpené počítačom či hypermédiami).

V ďalšej časti príspevku predstavíme všeobecnú charakteristiku jednotlivých štandardov a opis indikátorov kvality.

2. 1 Štandard A: Učebné prostredie triedy

Všeobecná charakteristika štandardu a opis indikátorov kvality

Učiteľ uplatňujúci kritické myslenie vo vyučovaní vytvára v triede bezpečné, stimulujúce a inkluzívne učebné prostredie, v centre ktorého je žiak/študent a v ktorom sú žiaci/študenti uznávaní ako individuality.

Tabuľka 2. 1

Opis indikátorov kvality A1, A2, A3, A4 a A5

<i>A1 Schopnosť vytvárať v triede podnety na kritické uvažovanie a diskutovanie</i>
• Povzbudzuje žiakov/študentov k tomu, aby vyjadrovali a dokazovali svoje myšlienky a názory. Poskytuje dostatok príležitostí na bohatú diskusiu, ktorá povzbudzuje k vzájomnej komunikácii a sebavyjadreniu. Ponúka možnosti sledovať rozličné názory a formulovať otázky. • Vytvára príležitosti, vďaka ktorým si žiaci/študenti môžu vyskúšať nové nápady, myšlienky a schopnosti. Umožňuje žiakom premýšľať nad vecami, voľne uvažovať. Pomáha žiakom/študentom vizuálne vyjadrovať svoje myslenie. • Vymieňa si so žiakmi/študentmi názory a ukazuje, ako podložiť svoje myšlienky premyslenými dôvodmi, dôkazmi, či príkladmi.
<i>A2 Schopnosť vybrať a realizovať vyučovacie metódy a formy práce podporujúce aktívne zapojenie žiakov/študentov do učebného procesu</i>
• Využíva systematicky utriedený súbor činností a postupov, ktoré sú zamerané na väčšiu mieru zapojenia žiakov/študentov do učebného procesu a na ich aktívne učenie sa v samostatnej činnosti i v sociálnych formách. • Prispôsobuje fyzické prostredie triedy tak, aby vyhovovalo potrebám práce na vyučovaní a umožňovalo žiakom/študentom kontakty a zoskupovanie pre účinnú spoluprácu.
<i>A3 Schopnosť rozvíjať komplexne komunikačné zručnosti žiakov/študentov</i>
• Neustále vyhľadáva príležitosti na rozvíjanie komunikačných zručností žiakov/študentov. Pomáha formulovať ich vlastné myšlienky a vyjadrovať ich spolu s citmi a potrebami, ktoré sú s týmito myšlienkami spojené. • Riadi vyučovanie vytváraním podmienok na aktívnu prácu žiaka/študenta v rozvíjaní jeho čitateľskej gramotnosti (čítanie s porozumením, analýza a interpretácia textu, metainterpretácia a hodnotenie). Pozná postupy práce so základnými typmi textov a uplatňuje ich vo vyučovacom procese. • Uplatňuje vyučovacie činnosti a postupy, ktoré prispievajú k hlbokému prístupu učenia sa z textu. Chápe texty ako zdroje pre podnety na kritické uvažovanie a diskutovanie. • Vie skonštruovať jednoduchšie pedagogické materiály, ktoré môže používať samostatne alebo ako doplnky k celoštátnym učebniciam. Sprístupňuje žiakom/študentom ďalšie príručky alebo dodatočné učebné materiály.
<i>A4 Schopnosť zabezpečiť žiakom/študentom bezrizikové prostredie</i>
• Vytvára aktívne učebné prostredie pre všetkých žiakov/študentov v triede. • Podnecuje interakciu a podporuje pozitívne vzťahy medzi žiakmi/študentmi, žiakmi/študentmi a učiteľom v atmosfére dôvery, tolerancie a vzájomného rešpektovania. Podporuje medzikultúrne porozumenie u svojich žiakov/študentov.

- Rešpektuje kultúrne tradície a kultúrnu identitu svojich žiakov/štvudentov, podnecuje ich k vzájomnej úcte. Neustále vyhodnocuje kultúrnu rôznorodosť triedy. Vie a je schopný kriticky vnímať a vyhodnocovať kultúrnu výmenu a medzikultúrnu komunikáciu.

A5 Schopnosť využívať a vytvárať materiálne zázemie vyučovania

- Predkladá žiakom/štvudentom vývojovo primerané pomôcky a materiály. Zveruje žiakom/štvudentom časť rozhodovania o usporiadaní triedy a o jej vybavení. Podporuje žiakov/štvudentov v ich vlastnom výbere učebných pomôcok.
- Používa pomôcky a zariadenia odrážajúce rozmanitosť žiakov/štvudentov v triede a ich rodín. Vnáša do vyučovania materiály z reálneho života žiakov/štvudentov.
- Poskytuje žiakom/štvudentom učebné materiály z iných kultúrnych tradícií. Odmietá učebné materiály, ktoré by podnecovali akúkoľvek formu diskriminácie.

2. 2 Štandard B: Plánovanie a projektovanie vyučovania

Všeobecná charakteristika štandardu a opis indikátorov kvality

Učiteľ uplatňujúci kritické myslenie vo vyučovaní projektuje svoje vyučovanie tak, aby podnecoval aktívne učenie a kritické myslenie.

Tabuľka 2. 2

Opis indikátorov kvality B1 a B2

<i>B1 Schopnosť aplikovať vyučovacie stratégie aktívneho učenia sa a kritického myslenia</i>
• Plánuje a projektuje výchovno-vzdelávací proces v kontexte aktívneho učenia sa a kritického myslenia. Pri plánovaní a projektovaní vyučovania vytvára vhodné učebné situácie, ktoré na seba nadväzujú a tvoria ucelenú, pre žiaka/štvudenta zmysluplnú štruktúru. • Využíva spätnú väzbu na ďalšie plánovanie a projektovanie vyučovania.
<i>B2 Schopnosť zapájať do plánovania a projektovania vyučovania sociálnych partnerov</i>
• Využíva rôzne zdroje na plánovanie a projektovania učebných aktivít, ktorými sa vyučovanie rozširuje za hranice triedy a podnecuje zvedavosť a trvalé skúmanie. • Do procesu plánovania a projektovania zapája žiakov/štvudentov, rodinu a komunitu.

2. 3 Štandard C: Kladenie otázok

Všeobecná charakteristika štandardu a opis indikátorov kvality

Učiteľ uplatňujúci kritické myslenie vo vyučovaní používa premyslené otázky, aby u žiakov/štvudentov podnecoval rozvoj vyšších poznávacích funkcií. Otázkami vedie žiakov/štvudentov k odkrývaniu súvislostí, porozumeniu učiva, dospievaniu k vlastným názorom a zaujatiu vlastných postojov.

Tabuľka 2. 3

Opis indikátorov kvality C1 a C2

<i>C1 Schopnosť zvládnuť stratégiu kladenia otázok a spôsobov ich tvorenia</i>
ladením otázok povzbudzuje žiakov/štvudentov k tomu, aby posudzovali kvalitu informácie alebo svoje správanie. Poskytuje dostatočný priestor na odpoveď a dáva možnosť dokončiť odpoveď bez učiteľovho zásahu.
- Používa otvorené otázky rozvíjajúce vyššie poznávacie funkcie. Povzbudzuje žiakov/štvudentov k vyjadrovaniu rozmanitých myšlienok, mienok a reakcií. - Otázkami navádza žiakov/štvudentov na to, aby robili vlastné úsudky podľa vlastných kritérií alebo noriem z hľadiska presnosti, efektívnosti, hospodárnosti či účelnosti.
<i>C2 Schopnosť povzbudzovať žiakov/štvudentov ku tvorbe a kladeniu vlastných otázok</i>
Prispieva k zmene interakčného vzorca. Vytvára klímu, v ktorej žiaci/štvudenti formulujú a kladú otvorené otázky vyšších poznávacích funkcií.

2. 4 Štandard D: Hodnotenie

Všeobecná charakteristika štandardu a opis indikátorov kvality

Učiteľ uplatňujúci kritické myslenie vo vyučovaní používa systematický prístup pre pozorovanie a hodnotenie pokroku každého žiaka/štvudenta.

Tabuľka 2. 4

Opis indikátorov kvality D1, D2 a D3

<i>D1 Schopnosť využívať rôzne spôsoby hodnotenia</i>
- Používa hodnotiace postupy, ktoré sú autentické (priamo spojené s konkrétnou prácou žiaka/štvudenta), konštruktívne, spravodlivé a jasné. - Hodnotí proces učenia, ako aj jeho výsledky. - Využíva rôzne stratégie hodnotenia, pričom sa vyhýba predsudkom a stereotypom. - Rešpektuje kultúrnu rôznorodosť žiakov/štvudentov v ich citlivosti na rôzne spôsoby hodnotenia. V hodnotení sa vyhýba diskriminácii.
<i>D2 Schopnosť zapájať žiakov/štvudentov do procesu hodnotenia</i>
- Povzbudzuje žiakov/štvudentov, aby používali sebahodnotenie a vzájomné hodnotenie. - Vždy sa stará o to, aby žiaci/štvudenti vedeli dopredu kritériá vyhodnotenia práce a aby sa zúčastňovali na ich vytváraní.
<i>D3 Schopnosť vedieť diagnostikovať žiaka/štvudenta</i>
Systematicky zisťuje, identifikuje, charakterizuje a hodnotí úroveň rozvoja žiaka (žiakov)/štvudenta (štvudentov), ako výsledku výchovno-vzdelávacieho pôsobenia. Oznamuje žiakovi/štvudentovi stav jeho rozvoja.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • V spolupráci s ďalšími pedagogickými pracovníkmi, rodičmi a odborníkmi plánuje kroky pre jeho ďalší rozvoj. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Oboznamuje sa s kultúrou, históriou a hodnotami jednotlivých žiakov/študentov a ich rodín. |

2. 5 Štandard E: Profesijný rast a sebarozvoj

Všeobecná charakteristika štandardu a opis indikátorov kvality

Učiteľ uplatňujúci kritické myslenie vo vyučovaní využíva sebareflexiu a zvyšuje kvalitu svojej práce.

Tabuľka 2. 5

Opis indikátorov kvality E1 a E2

<i>E1 – Schopnosť profesijného rastu a sebarozvoj</i>
• Pribežne rekapituluje, posudzuje a hodnotí kvalitu svojej práce. • Využíva možnosti kontinuálneho vzdelávania. Získava nové poznatky z odbornej literatúry a ďalších zdrojov, na školeniach alebo iných príležitostiach. Vyhľadáva, analyzuje a interpretuje odlišné pohľady na svet. • Pozná trendy vývoja spoločnosti a trendy v oblasti výchovy a vzdelávania. • Má svoj plán osobného rozvoja profesijného potenciálu, zdokonaľovania vyučovacích postupov a rozvoja v rámci celoživotného vzdelávania.
<i>E2 – Schopnosť identifikovať sa s profesijnou rolou a školou</i>
• Vie kriticky myslieť a je vzorom zvedavosti pre svojich žiakov/študentov i kolegov. Vystupuje ako reprezentant profesie. • Používa spätnú väzbu od žiakov/študentov a kolegov na to, aby skvalitňoval svoje vyučovacie postupy a zlepšoval klímu triedy a školy. • Slúži svojim kolegom ako radca. Delí sa s nimi o svoje postrehy a porozumenia i o vzdelávacie zdroje. • Efektívne komunikuje so sociálnymi partnermi.

3 Záver a odporúčania

Nastávajúce obdobie kladie pred učiteľov úlohu zamýšľať sa nad otázkami: Je obsah výchovy a vzdelávania poskytovaný v škole primeraný súčasným aj očakávaným budúcim potrebám spoločnosti aj jednotlivcov, ktorí v nej budú žiť? Funguje školstvo racionálne, funkčne a efektívne a prináša očakávané výsledky z hľadiska jednotlivca aj spoločnosti? Vyvolávajú výchovno-vzdelávacie procesy, činnosti a postupy v súčasnej škole žiaduce zmeny v poznatkovej, výkonovej a osobnostnej charakteristike jednotlivca v súlade s obecnou predstavou vzdelaného a morálneho človeka?

Úsilie učiteľov dnes viac ako inokedy smeruje k hľadaniu konkrétnych činností a postupov, ktoré by boli efektívne pri rozvíjaní žiakov/študentov vo vyučovaní. Schopnosť kriticky myslieť sa vo všeobecnosti považuje za jeden z cieľov výchovy a vzdelávania. Dôkladné analytické myslenie je súčasťou väčšiny úloh pri riadení a ako je známe, je dôležitým predpokladom a nevyhnutnosťou v mnohých profesiách. Vo vysoko súťaživom a informáciami saturovanom prostredí sa od vedúcich riadiacich pracovníkov, ľudí zodpovedných za rozhodnutia a ich bezprostredných podriadených vyžaduje rozvinuté analytické myslenie a príslušné kompetencie. To preto, že pomocou nich sú schopní primerane zhodnotiť alternatívne hľadiská a možnosti i presvedčivo zargumentované názory.

Predkladaný materiál môže byť prínosom pri:

a) overovaní kvality činnosti učiteľa pri uplatňovaní kritického myslenia vo vyučovaní a poskytovaní jeho sebareflexie.

Predstavuje prostriedky a nástroje pre splnenie požiadavky škôl: zavádzať kritické myslenie vo vyučovaní. Ponúka presné a jednoducho použiteľné pokyny na sledovanie, analyzovanie, hodnotenie a sebahodnotenie kvality činnosti učiteľa pri uplatňovaní kritického myslenia vo vyučovaní. Schopnosť kriticky myslieť sa rozvíja predovšetkým zámerným navodzovaním aktivity žiakov, a to cez situácie a úlohy, riešenia problémov a využívaním takých metód, foriem a prostriedkov, ktoré nedovoľujú tvoriť myšlienkové stereotypy.

b) porovnávaní dosahovania požadovanej kvality práce škôl.

c) udržiavaní a zvyšovaní profesionality učiteľov.

Možnosť porovnávať učiteľa so sebou samým i s inými učiteľmi doma a v zahraničí.

d) informovaní verejnosti o efektívnosti aplikovaných programov a činnosti učiteľov.

V súčasnej informačnej spoločnosti je z pohľadu celoživotného vzdelávania schopnosť kriticky myslieť dôležitá kompetencia. Predkladáme návrhy a odporúčania na dvoch rozličných úrovniach.

1. úroveň: štát, zriaďovateľ, škola

- a) V príprave budúcich učiteľov a do obsahu ďalšieho vzdelávania učiteľov zaradiť metodiku rozvoja schopností kritického myslenia. Zamerať pozornosť na rozvoj čitateľských zručností.
- b) Implementovať kritické myslenie medzi ciele všetkých všeobecnovzdelávacích predmetov a v konkrétnej a jednoznačnej formulácii zapracovať do vzdelávacích štandardov (súčasne s vypracovaním metodiky ich hodnotenia).

2. úroveň: mimovládne organizácie

Nevyhnutnou súčasťou pri rozvíjaní a uplatňovaní kritického myslenia v školách musia byť aj **mimovládne organizácie** (ďalej MVO). Svojou flexibilitnosťou, otvorenosťou a schopnosťou prinášať nové podnety môžu v systéme školskej politiky pôsobiť ako motivačné činitele, ako výrazní inovátori. Ich pomoc je nevyhnutná, pretože citlivo sledujú trendy vo výchove a vzdelávaní doma i v zahraničí. Je potrebné otvárať vzdelávací trh a umožňovať vo väčšej miere mimovládnym organizáciám ponúkať výchovno-vzdelávacie (aj akreditované) služby školám i širokej verejnosti.

Oproti školskému systému majú MVO výhodu v tom, že:

- nepotrebnú akreditovať svoju vzdelávaciu ponuku a môžu okamžite ponúkať semináre a tréningy s najnovšími poznatkami či trendmi – hlavne oproti ťažkopádnejmu procesu akreditácie študijných programov vysokých škôl;
- dokážu akreditovanými programami dopĺňať ponuku metodicko-pedagogických centier a vysokých škôl – tie sú totiž oveľa pevnejšie naviazané na existujúce učebné osnovy a učebné plány základných či stredných škôl.

MVO sú slobodnejšie v žiadostiach o akreditáciu, lebo ich výchovno-vzdelávacie programy sa môžu oveľa voľnejšie vzťahovať k existujúcim školským programom (modifikované podľa Mistrík a kol. 2008).

Predstavený materiál odráža filozofiu niektorých neziskových mimovládnych organizácií a inštitúcií, ako napr.: Združenia Orava pre demokraciu vo vzdelávaní (hlavne programov: „**Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu**“, „**Projekt Orava**“), Nadácie Škola dokorán a pod. Odporúčame, aby sa pre MVO stali „Štandardy“ východiskom a zároveň aj výsledkom ich certifikačných procesov. Učitelia by prechádzali procesom od pochopenia a akceptovania štandardov až k ich začleneniu, overovaniu a reflexii (pozri Kasáčová, 2005). Certifikácia učiteľov a zvyšovanie kvality vyučovania by sa tak prepojili a vytvorili systém.

Hoci v názve príspevku je naznačené, že je určený učiteľom, nazdávame sa, že môže byť prínosom aj pre tých, ktorí sa na pedagogickú profesiu pripravujú, teda pre študentov učiteľstva rôznych odborov a fakúlt. Môže byť užitočnou pomôckou pre ďalších pedagogických pracovníkov a tých, ktorí chcú v tejto oblasti realizovať vlastný pedagogický výskum. V neposlednom rade môže publikácia inšpirovať všetkých, ktorí nejakým spôsobom ovplyvňujú výchovno-vzdelávací proces.

Literatúra

- ALTRICHTER, H. – POSCH, P.: Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Innsbruck: Studien Verlag 1997.
- CRAWFORD, A. – SAUL, E. W. – MATHEWS, S. – MAKINSTER, J.: Teaching and Learning Strategies for the Thinking Classroom. New York: The international Debate Education Association. 2005.
- DARGOVÁ, J. – ORAVCOVÁ, M.: Tvorivá komunikácia ako cesta personalizácie a socializácie osobnosti. In: História, súčasnosť a perspektívy učiteľského vzdelávania. Banská Bystrica: PF UMB 2005, s. 214 – 216.
- DARGOVÁ, J. – PRUŽINSKÁ, L.: Emocionálna inteligencia v príprave učiteľa. In: História, súčasnosť a perspektívy učiteľského vzdelávania. Banská Bystrica: PF UMB 2005, s. 216 – 217.
- ELDER, L. – PAUL, R.: Critical Thinking. Why we must transform our teaching. Journal of Education, Fall 1994, s. 34 – 35.
In: <http://www.kcmetro.cc.mo.us/longview/ctac.htm>.
- FEDORKO, V. – SABOL, P.: Výchova detí a mládeže v čase mimo vyučovania prostredníctvom rozvíjania prosociálno-etických spôsobilostí. In: Pedagogika voľného času. Teória a prax. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave 2008, s. 116 – 121.
- GRECMANOVÁ, H. – URBANOVSKÁ, E. – NOVOTNÝ, P.: Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků. Olomouc: HANEX 2000.
- HUMMEL, U.: Qualitätsmanagement in der Behinderten. Rendsburg, 1997, s. 39.
- KASÁČOVÁ, B.: Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave. Banská Bystrica: UMB v Banskej Bystrici PF 2005.
- KLIMOVIČ, M.: Z kuchyne experimentálneho overovania efektívnosti techník tvorivého písania. In: Slovo o slove. Prešov: PU PF 2008. s. 173 – 180.
- KLOOSTER, D.: What is Critical Thinking? Thinking Classroom. A Journal of Reading, Writing and Critical Reflection 2002.
- KOMINAREC, I. – KOMINARECOVÁ, E.: Tradície multikultúrnej výchovy. Zborník z konferencie „Multikulturalita a edukácia“. Prešov: FHPV PU v Prešove, s. 80 - 87. November 2002 Štrbské Pleso. Dolný Kubín, Vrábeľ 2003, s. 79 – 82.
- KRAJČOVÁ, N. – DAŇKOVÁ, A.: Všeobecná didaktika – terminologické minimum. Prešov: Manacon 2001.
- LAPŠANSKÁ, M.: Tvorivá komunikácia v pregraduálnej príprave učiteľov. In: Príprava učiteľov elementaristov a európsky multikultúrny priestor. Prešov: PU PF 2005, s. 277 – 279.
- EUPTÁKOVÁ, K.: Prístupy k skúmaniu problematiky Rómov a s nimi súvisiace terminologické problémy. In: Rómske etnikum – jeho špecifiká

- a vzdelávanie. Zborník príspevkov z pracovného seminára. Tatranská Lomnica 21. – 23. 4. 2004, s. 121 – 133.
- MISTRÍK, E a kol.: Multikultúrna výchova v príprave učiteľov (Rámec kurikula pre univerzity). Bratislava: IRIS 2000.
- MISTRÍK, E a kol.: Multikultúrna výchova v škole. Ako reagovať na kultúrnu rôznorodosť. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti 2008.
- NORRIS, S. P.: Synthesis of Research on Critical Thinking. Educational Leadership, May 1985, s. 40 – 45.
- In: <http://www.kcmetro.cc.mo.us/longview/ctac/defenitions.htm>.
- PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J.: Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo. Bratislava: SPN 2003.
- PAVLOV, I.: Niekoľko téz o teórii výchovy v kontinuálnom vzdelávaní učiteľov. Zborník z konferencie „Aktuálne trendy v teórii výchovy“. Prešov: FHPV PU v Prešove 2004, s. 157 – 162.
- PETRASOVÁ, A.: Práca s náučným textom na 1. stupni ZŠ. Kto, ak nie ja? Kedy, ak nie teraz? Prešov: Mercury – Smékal 2003.
- PORTIK, M. – NOVOTNÁ, E.: Príprava učiteľa na edukáciu sociálne znevýhodnených žiakov. Prešov: PF PU v Prešove 2007.
- PORUBSKÝ, Š.: Kritická analýza a interpretácia textu. In: Rómske etnikum – jeho špecifiká a vzdelávanie. Zborník príspevkov z pracovného seminára. Tatranská Lomnica 21. – 23. 4. 2004, s. 188.
- PORUBSKÝ, Š.: Učiteľ – Diskurz – Žiak. Osobnostno-sociálny model primárnej edukácie. Banská Bystrica: UMB PF v Banskej Bystrici 2007.
- PRŮCHA, J.: Moderní pedagogika. Praha: Portál 1997.
- ROSINSKÝ, R.: Čhavale Romale alebo motivácia rómskych žiakov k učniu. Nitra: UKF 2006.
- SCRIVEN, M. – PAUL, R.: *Defining Critical Thinking*. Boston 1993.
- STEELE, J. L. – MEREDITH, K. S. – TEMPLE, CH.: *Rámec pre kritické myslenie vo vyučovaní*. Príručka I. Združenie Orava Pre demokraciu vo vzdelávaní, Bratislava 1998.
- TUREK, I.: *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava, MC 1997.
- TUREK, I.: *Kľúčové kompetencie*. Prešov, MPC 2003a.
- TUREK, I.: *Kritické myslenie*. Banská Bystrica, MPC 2003b.

TEACHER AS A CREATOR OF QUALITATIVE CHANGES

Summary

Critical thinking is the intellectual discipline of active and skilfull conceptualizing, applying, analyzing, synthesizing, and/or evaluating of information gathered from or by the observation, experience, reflection, reasoning or communication, as a guide to belief and action. Critical thinking — in being responsive to variable subject matter, issues, and purposes — is incorporating: scientific thinking, mathematical thinking, historical thinking, anthropological thinking, economic thinking, moral thinking, philosophical thinking and language thinking.

The article presents „*Critical thinking in education – standards for teachers*“. We introduce each of the standards and the description of indicators of quality. The important part of the standards is the development of the critical thinking by means of communication skills (reading, speaking writing and listening). The didactic communication is a specific type of human communication during which the teacher and student are involved in a mutual activity. In the center there is the didactic information presented either by the teacher or through didactic text. Explicatory text is a means of communication and an important source of information. Learning from text therefore becomes an important supplement of teacher instruction and last but not least it encourages greater independence of student learning.

Keywords

quality, quality of education, standards, indicators of quality, critical thinking, communication skills (reading, writing, listening, speaking)

JĘZYK OJCZYSTY W NAUCE I ZABAWIE W WYBRANYCH PAKIETACH EDUKACYJNYCH DO KSZTAŁCENIA ZINTEGROWANEGO W KLASACH I-III W POLSKIEJ RZECZYWISTOŚCI EDUKACYJNEJ

MAŁGORZATA MNICH

Streszczenie

Artykuł stanowi krótki opis systemowego modelu kształcenia językowego, który zdaniem autorki artykułu, jest najwłaściwszym sposobem poznawania języka ojczystego przez dzieci najmłodsze. Polega on na systematycznym wprowadzaniu już w klasie I elementów wiedzy z zakresu gramatyki i ortografii języka ojczystego. Zabawy i rozrywki umysłowe mogą służyć odkrywaniu reguł językowych i przyczyniać się do poznawania struktury języka. Niestety nie wszystkie programy i podręczniki prowadzą kształcenie językowe zgodnie z modelem systemowym. W dobie pluralizmu na rynku programów i podręczników, spotyka się materiały, w których systematyczne nauczanie gramatyki i ortografii uważa się za zbyt abstrakcyjne i zbyt trudne dla uczniów na pierwszym etapie kształcenia.

Słowa kluczowe

kształcenie językowe, model systemowy, kształcenie zintegrowane

Znaczenie zabaw językowych w rozwijaniu języka dzieci w wieku wczesnoszkolnym

Zdolność dziecka do posługiwania się językiem rozwija się spontanicznie w kontaktach z innymi ludźmi. W okresie przedszkolnym rozwój ten widoczny jest przede wszystkim w języku mówionym, a aktywność dzieci przybiera postać aktywności werbalnej w aktach mowy. Stymulacji rozwoju języka w tym okresie dobrze służą zabawy językowe. Dzięki nim dzieci mogą dokonywać własnych odkryć w świecie języka. Zabawy i ćwiczenia powinny być dopasowane do indywidualnych możliwości dzieci i to w taki sposób, by przestrzegać podstawowych zasad dydaktycznych: stopniowania trudności, pogładowości, aktywności a tym samym dać każdemu dziecko szansę odniesienia sukcesu. Ważne jest to, aby zajęcia z wykorzystywaniem zabaw językowych w sposób naturalny uaktywniały te dzieci, którym świadome wejście w świat języka sprawia trudność. Właśnie te dzieci najbardziej potrzebują stymulacji. Dobrze zatem, by ćwiczenia językowe miały taką formę, by były odbierane przez dzieci jako wesoła zabawa (Tornéus i inni, 1995).

Zabawy te na ogół nie zajmują zbyt wiele czasu, większość z nich nie wymaga też specjalnych rekwizytów, czy też przygotowań. Poza dostarczeniem dziecku chwil radości mogą one pomóc w zdobywaniu umiejętności formułowania i wyrażania myśli, mogą też umożliwiać przyswajanie wiadomości, usprawniać wymowę, wzbogacać słownictwo, kształcić swobodę wypowiedzi, ćwiczyć refleks, wyrabiać pamięć i spostrzegawczość, umiejętność kojarzenia, rozwijać wyobraźnię i fantazję. Dorosłym natomiast dają okazję do wielu przyjaznych kontaktów z dzieckiem (Wilczkova, 1986).

Praca nad językiem dziecka już od okresu przedszkolnego powinna być związana nierozdzielnie z zabawą. Jej celem jest przygotowanie dziecka nie tylko do korzystania z języka jako środka porozumiewania się, ale także do poznawania struktur językowych składających się początkowo na teksty mówione a następnie na stopniowo wprowadzane teksty pisane. Gry i zabawy w słowa ułatwią rodzicom i nauczycielom rozbudzenie językowych zainteresowań dzieci. Należy więc uczyć bawiąc. O atrakcyjności zabaw i ćwiczeń językowych decyduje nie tylko ich forma, ale także materiał językowy – bliski doświadczeniom i zainteresowaniom dzieci, a zarazem sprzyjający bogaceniu ich zasobu leksykalnego. Niezwykle istotne jest pozytywne motywowanie dzieci do podejmowania działań werbalnych. Pierwsze „oceny” wypowiedzi dziecięcych przez nauczyciela przedszkola niejednokrotnie decydują o narastającej chęci wypowiadania się lub też o zahamowaniu aktywności werbalnej dzieci najmłodszych. Aprobata lub dezaprobata w tym okresie najczęściej związana jest z intencją nadawczo-odbiorczą komunikatu o wiele rzadziej z gramatyczną formą wypowiedzi. Na tym etapie rozwoju językowego ważniejsza jest sama aktywność niż poprawność tworzonego przez dziecko tekstu językowego. W momencie rozpoczęcia przez dziecko nauki w szkole rozpoczyna się celowe kształcenie jego sprawności wypowiadania się nie tylko w mowie, ale także na piśmie. „Wzorce językowe oddają więc językowy obraz szkoły. Zatem do nauczyciela należy świadome stosowanie wzorów i rozumienie, iż kształcenie językowe w edukacji zintegrowanej wymaga szacunku wobec języka dziecka i umiejętności godzenia norm i ocen z rozwojem i doświadczaniem języka” (Rostańska, 2002, s. 375). To bardzo ważny okres w rozwoju językowym szczególnie tych uczniów najmłodszych, których język rodziny często różni się od wzorca ogólnopolskiego. Tym właśnie uczniom opanowanie języka pisanego najczęściej sprawia sporo trudności.

Kompetencje docelowe uczniów kończących klasę III w świetle wybranych programów edukacji zintegrowanej

Poznanie języka pisanego i zasad nim rządzących, jak również opanowanie sprawności wypowiadania się w mowie i w piśmie to jedno z głównych zadań edukacji polonistycznej na szczeblu początkowym. Zadanie to wymaga opanowania wielu sprawności częściowych, które stopniowo wprowadzane przez programy szkolne poprowadzą ucznia od kształcenia wczesnoszkolnego aż do egzaminu dojrzałości. W polskim systemie edukacyjnym po reformie z 1999 roku na rynku wydawniczym funkcjonują liczne programy dopuszczone do użytku szkolnego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Na liście programów do kształcenia zintegrowanego widnieje ponad 50 pozycji podstawowych nie licząc programów będących ich rozszerzeniem a obejmujących edukację regionalną, edukację zdrowotną, nauczanie języków obcych, edukację informatyczną czy wychowanie komunikacyjne. Chociaż wszystkie one odnoszą się do wspólnej Podstawy Programowej Kształcenia Ogólnego preferują różniące się czasami konkretyzacje proponowanych treści.

Zgodnie z podstawą programową dla szkół podstawowych i gimnazjów w polskim systemie edukacyjnym „szkoła w zakresie nauczania, co stanowi jej zadanie specyficzne, zapewnia uczniom w szczególności: **naukę poprawnego i swobodnego wypowiadania się, pisanie i czytania ze zrozumieniem**, poznanie wymaganych pojęć i zdobywanie rzetelnej wiedzy na poziomie umożliwiającym co najmniej kontynuację nauki na następnym etapie kształcenia, dochodzenie do rozumienia, a nie tylko do pamięciowego opanowania przekazywanych treści, rozwijanie zdolności dostrzegania różnego rodzaju związków i zależności przyczynowo-skutkowych, funkcjonalnych, czasowych i przestrzennych itp., rozwijanie zdolności myślenia analitycznego i syntetycznego, przekazywanie wiadomości przedmiotowych w sposób integralny, prowadzący do lepszego rozumienia świata, ludzi i siebie, poznanie zasad rozwoju osobowego i życia społecznego, poznanie dziedzictwa kultury narodowej postrzeganej w perspektywie kultury europejskiej” (PPKO, 2007, s.1). Wspomniane założenia szczególnie odnośnie edukacji polonistycznej wyznaczają nieco różne kompetencje docelowe na koniec szczebla początkowego. I tak program J. Hanisz, przewiduje kształcenie następujących umiejętności językowych: w zakresie mówienia:

- stopniowo rozszerzane słownictwo,
- rodzaje zdań,
- rodzaje wypowiedzi: monolog, dialog (rozmowa, dyskusja),
- podkreślanie zależności sposobu mówienia od celu przekazania

informacji: pytanie, odpowiadanie, życzenie, przeproszenie, przepraszenie, pożegnanie, podziękowanie, pochwała, nagana, prośba, itp.,

- wzory poprawnego mówienia (aktorzy, dziennikarze),
- stopniowe wprowadzanie części mowy: rzeczownik, czasownik, przymiotnik, liczebnik, przymimek, zaimek. (Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku, klasy 1-3, Hanisz J., WSiP, 1999) .

Program ten zdawkowo zaznacza elementy kształcenia językowego, akcentując wprawdzie pragmatyczny aspekt wypowiedzi, lecz bez wyraźnej konkretyzacji. Również wiedza o systemie języka wydaje się być nazbyt ograniczona jedynie do wskazania wybranych części mowy.

Dbłość o elementy języka mówionego i kształcenie umiejętności dostosowania wypowiedzi do sytuacji komunikacyjnej widoczne są w Programie nauczania zintegrowanego klas 1-3 szkoły podstawowej wydawnictwa Juka w opracowaniu zespołu pod kierunkiem D. Cichy. Wymienia on następujące działania edukacyjne:

- stosowanie w wypowiedziach elementów techniki języka mówionego, poprawnej artykulacji oraz pauz, tempa, siły, akcentu zdaniowego i intonacji w zależności od adresata i rodzaju wypowiedzi np.: monolog, dialog,
- mówienie dostosowane do sytuacji,
- wyodrębnianie zdań w mowie,
- wyjaśnianie niezrozumiałych wyrazów i związków frazeologicznych, zastępowanie ich innymi,
- uświadamianie zakresu znaczeniowego wyrazów i związków frazeologicznych, precyzowanie znaczeń, nadawanie nazw ogólnych,
- wyrazy wieloznaczne, bliskoznaczne, wyrazy o znaczeniu przeciwnym,
- grupowanie wyrazów należących do tej samej rodziny
- wprowadzanie wyrazów i związków frazeologicznych, służących porównywaniu, np.: wyrazów oznaczających kształt, wielkość, barwę, materiał, fakturę,
- wprowadzanie do czynnego słownictwa uczniów wyrazów dotyczących stanów emocjonalnych, działalności muzycznej, plastycznej, technicznej, rozwoju fizycznego, nazw i pojęć społecznych, przyrodniczych, matematycznych, terminów literackich, terminów z zakresu wiedzy o języku.

Rozszerza on jeszcze treści ćwiczeń w mówieniu:

- o wykorzystanie środków pozawerbalnych w rozmowie czy dialogu,
- posługiwanie się językiem ogólnopolskim – likwidowanie środowiskowych błędów językowych, uwrażliwianie na posługiwanie się dialektem. (Program nauczania zintegrowanego w klasach 1-3 szkoły podstawowej. Cichy D. Wyd. Juka, 1999).

Opracowanie treści programowych przez zespół D. Cichy w mojej ocenie jest najbliższe modelowi systemowemu a szczegółowe wskazanie zagadnień do realizacji obejmuje ponad 60 elementów. Autorzy nie zapomnieli o ważnej na tym etapie kształcenia konieczności wyrabiania nawyku sprawdzania tekstu po napisaniu oraz o korzystaniu przy pisaniu wyrazów ze znajomości innych form wyrazowych oraz z rodziny wyrazów. Funkcjonalnie prezentują także wiadomości z nauki o języku, dokonując ich trafnego wyboru z uwzględnieniem wszystkich płaszczyzn funkcjonowania językowego: leksyki, frazeologii, fleksji, składni, organizacji tekstu a także ortografii i interpunkcji.

Polscy nauczyciele dokonując wyboru pakietu edukacyjnego często wybierają program nauczania i podręczniki „Moja Szkoła” pod redakcją J. Faliszewskiej wydawnictwa MAC, jak również podręczniki „Już w Szkole” i program Nowej Ery pod redakcją M. Sadowskiego z zespołem. Programy te są zbliżone w swoich konkretyzacjach z tą jednak różnicą, że drugi spośród wymienionych treści programowe rozpisuje na czterech poziomach od koniecznego i podstawowego, poprzez pełny aż do rozszerzonego.

Z kolei w zakresie umiejętności **pisania**, programy nauczania przewidują:

- zdania proste, złożone, równoważniki zdań,
- zdania oznajmujące, pytające, rozkazujące,
- rodzaje wypowiedzi pisemnych: jednowyrazowy podpis obrazka, jednozdaniowy podpis obrazka, jednozdaniowy tytuł obrazka w historyjce obrazkowej, kilkuzdaniowe opowiadanie, list, zawiadomienie, ogłoszenie, życzenie, swobodny tekst. (Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku, klasy 1-3, Hanisz J., WSiP, 1999) .

W tym obszarze podobnie jak w treściach z zakresu mówienia uwidacznia się dbałość o pragmatykę wypowiedzi z celowym ograniczeniem wiedzy o języku do niezbędnego minimum.

Szerzej przedstawiają treści z obszaru pisanie pozostałe programy. Program nauczania zintegrowanego w klasach 1-3 szkoły podstawowej D. Cichy wydawnictwa Juka wskazuje na:

- porządkowanie wyrazów w zdaniu,
- układanie zdań z rozsypanki wyrazowej,
- przekształcanie zdań pojedynczych, ograniczanie liczby składników zdania,
- przekształcanie zdań na równoważniki i równoważników na zdania,
- przekształcanie zdań pojedynczych na złożone i złożonych na pojedyncze za pomocą pytań nauczyciela,
- stosowanie form grzecznościowych w rozmowie, listach, życzeniach, zaproszeniach, zawiadomieniach,
- pisownia przyimka rozdzielna z rzeczownikiem,
- pisownia liczebników,
- pisownia skrótów niezbędnych podczas zajęć szkolnych i w życiu codziennym.

Wprowadzie uszczegółowienie treści obejmuje w zasadzie składnię i ortografię, ale tym samym wyraźnie wskazuje kierunek w jakim podąża koncepcja kształcenia oparta na tym właśnie programie a jest to kierunek systemowy.

Natomiast Program nauczania „Moja Szkoła” rozpisuje te treści jeszcze szerzej i podaje oprócz już wymienionego materiału także formy proponowanych ćwiczeń:

- zbiorowe i indywidualne pisanie opowiadań,
- zbiorowe zapisywanie dialogów,
- zbiorowe pisanie sprawozdań,
- zbiorowe i indywidualne opisywanie przedmiotów,
- ćwiczenia utrwalające rozpoznawanie rzeczownika, czasownika, przymiotnika,
- rozpoznawanie czasów czasownika: teraźniejszego, przyszłego i przeszłego,
- określanie liczby, osoby, czasu i rodzaju czasownika,
- stopniowanie przymiotnika,
- rozpoznawanie przysłówków,
- tworzenie przysłówków odprzymiotnikowych,
- ustalenie za pomocą pytań orzeczenia i podmiotu w zdaniu (bez podawania nazwy),
- rozpoznawanie zdań wykrzyknikowych (Moja Szkoła. Program zintegrowanej edukacji w klasach I-III, Faliszewska J, 1999).

Program ten dostrzega nie tylko celowość rozwijania umiejętności składniowych i ortograficznych, ale także fleksyjnych i słowotwórczych w kontekście poznawanych stopniowo reguł pisowni. Takie treści zawarte są także w Programie zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej M. Sadowskiego. Można jeszcze znaleźć w nim ćwiczenia w indywidualnym pisanu listów, składaniu i wysyłaniu życzeń z różnych okazji, a w zakresie ćwiczeń syntaktycznych wymienia się: stosowanie zdań złożonych współrzędnie i podrzędnie.

Pluralizm na rynku wydawniczym wprowadza obok słusznego prawa wyboru przez nauczyciela pakietu edukacyjnego niemałe zamieszanie. Nie sposób bowiem rzetelnie zapoznać się ze wszystkimi materiałami.

Nauczyciel kształcenia zintegrowanego wobec wyboru pakietu edukacyjnego

Analizując problem wyboru odpowiedniego pakietu edukacyjnego warto zastanowić się jakimi kryteriami kierują się polscy nauczyciele przy wyborze, najlepszych ich zdaniem, materiałów edukacyjnych dla dzieci najmłodszych. Otóż w celu zaprezentowania szerokiej oferty materiałów dla uczniów i dla nauczycieli poszczególne wydawnictwa liczące się na rynku, organizują spotkania promocyjne połączone z wykładami, bądź warsztatami edukacyjnymi dla nauczycieli. Podczas takich spotkań nauczyciele zapoznają się z prezentacjami multimedialnymi wydawnictw oraz niejednokrotnie mają okazję do oglądu programu, podręczników, kart pracy, scenariuszy zajęć, pomocy dydaktycznych o charakterze demonstracyjnym: map ściennych, planszy, ilustracji itp., programów multimedialnych, płyt z muzyką relaksacyjną, płyt ze ścieżkami dźwiękowymi do piosenek dla dzieci, a także z materiałami dodatkowymi o charakterze uzupełniającym: zeszytami dla uczniów zdolnych, z kartami pracy do zajęć korekcyjno-wyrównawczych czy „skrzyniami skarbów” do zajęć twórczych. Takie spotkania są niestety nie tylko okazją do merytorycznej oceny pakietu, ale mają także charakter marketingowy a co się z tym wiąże nauczyciele obdarowywani są na nich drobnymi podarunkami w postaci materiałów promocyjnych. Coraz częściej warsztaty łączone są z małym lub większym poczęstunkiem a czasami nawet z wyjazdem i wycieczką dla nauczycieli. Na spotkania promocyjne wybierane są sale konferencyjne w drogich hotelach czy w salach kinowych, których klimat ma przyciągnąć nauczyciela-klienta. Czasami proponuje się nauczycielom 10% prowizję od sprzedaży i pośredniczenie pomiędzy rodzicem a wydawcą podręczników. W zaistniałej sytuacji należy zastanowić się na ile nauczyciele odporni są na marketingowe chwytły reklamowe i skłonni

są wybierać rzeczywiście najlepsze pakiety edukacyjne niezależnie od pomysłów reklamowych wydawców.

Modele kształcenia językowego w edukacji zintegrowanej

Kształcenie językowe dzieci najmłodszych w polskich pakietach edukacyjnych oparte jest bądź na modelu systemowym bądź komunikacyjnym. Te dwa modele różnią się stosunkiem autorów do szeroko rozumianych podstaw systemowych. Zwolennicy modelu systemowego akcentują konieczność systematycznego wprowadzania funkcjonalnie uzasadnionych treści z zakresu gramatyki i ortografii poprzez zabawy i gry językowe, w których dziecko zachęcane byłoby do poznawania norm językowych i praktycznego ich stosowania w mowie i w piśmie. Zabawy kształcą podstawowe umiejętności cząstkowe, ale także wprowadzają niezbędne pojęcia składające się na szeroko rozumianą wiedzę językową. Niektóre jednak pakiety edukacyjne konieczność prowadzenia systematycznego kursu nauki o języku przekładają na klasy starsze szkoły podstawowej, argumentując, iż „dojrzałszy intelektualnie, jak i emocjonalnie, sprawniej posługujący się językiem uczeń, będzie lepiej przygotowany do poznawania elementów systemu językowego” (Czupryńska, Korzeniowska, 1995, s.31). Model systemowy bowiem ćwiczenia składniowe, fleksyjne, słownikowe, słowotwórcze a nawet ortograficzne wprowadza okazjonalnie a ich miejsce zajmują nadmiernie eksponowane ćwiczenia w mówieniu.

Niemniej gramatyka i ortografia odpowiednio atrakcyjnie dzieciom zaproponowana wcale nie musi być abstrakcyjna i nazbyt trudna. Podczas zabawy dzieci najmłodsze skupiają swoją uwagę nie tylko na odczytywaniu znaczeń, czyli na stronie semantycznej języka, ale także zauważają, że strukturalna warstwa językowa też „znaczy”. Szyk wyrazów w zdaniu, właściwa odmiana, łączenie słów w związki wyrazowe, zapis ortograficzny a nawet układ graficzny tekstu decydują o tekście jako o całości. Nauka o języku w klasach początkowych powinna nie tylko służyć naśladowaniu poprawnych struktur językowych, ale także uczyć obserwacji materiału językowego i twórczego wykorzystywania języka w samodzielnie tworzonych tekstach mówionych i pisanych. Właściwie ułożone ćwiczenia z uwzględnieniem podstawowych zasad dydaktycznych: stopniowania trudności, pogładowości, aktywności a przede wszystkim systematyczności, wprowadzają dzieci w świat pisma i pokazują jakie prawa językowe obowiązują podczas tworzenia tekstów pisanych.

Podniesieniu kompetencji językowej i metodycznej mają również służyć uwagi teoretyczne oraz komentarze do ćwiczeń, zasady konstruowania zabaw językowych, a także krytyczna ocena niektórych pomocy dydaktycznych. Źródłem inspiracji metodycznych mogą okazać się resul-

taty badań nad językiem dziecka. Ukazują one bowiem potrzebę działań terapeutycznych lub korekcyjnych (Synowiec, 1997).

Zabawy językowe rozwijające sprawność systemową

Pakiety edukacyjne akcentujące systemowe podstawy kształcenia językowego są bogate w ciekawe i rozwijające wszechstronnie uczniów propozycje zadań i ćwiczeń językowych. Już od klasy zerowej można odnaleźć w nich barwne ilustracje zachęcające najmłodszych do ćwiczeń w czytaniu i pisaniu, ale także usprawniające funkcje percepcyjno-motoryczne: ćwiczenia manualne, grafomotoryczne, rozwijające percepcję wzrokową i słuchową oraz koordynację wzrokowo-słuchowo-ruchową. Składają się one na gotowość psychomotoryczną dziecka warunkującą opanowanie techniki czytania i pisania. Rozpoznawanie i klasyfikacja według istotnych cech różnorodnych znaczeń jako umiejętność cząstkowa, kształtowana jest za pomocą starannie dobranych ćwiczeń początkowo na materiałach ilustracyjnych, kierujących uwagę dziecka na kryteria znaczeniowe /wyróżnianie zbiorów warzyw i owoców/, poprzez kryteria funkcjonalne /polecenie: otocz pętlą to co lata: owady, ptaki, samolot, helikopter, balon/ aż po kryteria strukturalne /polecenia: pokoloruj obrazki, w których w nazwie słyszysz samogłoskę a lub: przeczytaj wyrazy w ramkach, zaznacz litery, którymi różnią się pary wyrazów: murek-nurek; kran-tran, Nela-Mela/. Materiały ćwiczeniowe stwarzają okazje do zabawy słowem i obserwacji materiału językowego. Budzą ciekawość małego odbiorcy, koncentrują jego uwagę i zachęcają do wypowiedzania się. Starannie dobrane, nietypowe i łamiące schematy ilustracje, kształtują spostrzegawczość wzrokową i otwierają możliwości do inspirujących rozmów dorosłego z dzieckiem.

Autorzy stosując proste zabiegi zapraszają uczniów do rozwiązywania rebusów, tym samym zatrzymując uwagę dzieci na słowotwórczej strukturze wyrazów, temu samemu celowi służą zresztą przeskakiwanki, eliminatki i sylabówki, starsi uczniowie poznają pojęcia rodziny wyrazów, by tym samym łączyć treści słowotwórcze z nauką ortografii.

Rozwiąż rebus. Ułóż zdanie z jego rozwiązaniem.

ha



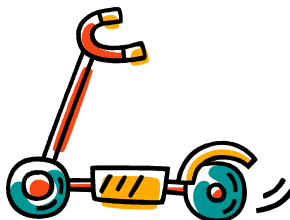
Wykreśl co drugą literę a dowiesz się jak ma na imię twój kolega.

H T U W B O E M R A T

Rozwijaniu słownictwa uczniów dobrze służą zagadki i krzyżówki:

.....szybka jest.

W mig dojedziesz tam,
gdzie chcesz.



Zabawy językowe mogą łączyć treści całego kształcenia zintegrowanego lub też edukacji matematycznej i polonistycznej:

Zakreśl literki które mają większy wynik. Odczytaj otrzymany wyraz. Ułóż z nim zdanie.

H	$8 \cdot 4$		$5 \cdot 2$	W
M	$3 \cdot 4$		$4 \cdot 5$	A
N	$7 \cdot 7$		$9 \cdot 6$	F
T	$6 \cdot 6$		$3 \cdot 8$	B
O	$7 \cdot 9$		$3 \cdot 7$	L
E	$7 \cdot 4$		$8 \cdot 7$	W
A	$8 \cdot 6$		$5 \cdot 8$	S
K	$2 \cdot 8$		$9 \cdot 4$	N
A	$7 \cdot 6$		$6 \cdot 4$	C

Mogą też być rozrywką umysłową kształtującą spostrzegawczość i umiejętności analityczno-syntetyczne. Ćwiczenia takie nie tylko wprowadzają skomplikowane wyrazy o trudnym zapisie ortograficznym, ale także rozwijają myślenie abstrakcyjne uczniów najmłodszych.

„Tajemnicza tabela”

Uzupełnij okienka w wyrazach. Wybierz z góry tabeli brakującą literę. Następnie zaznacz strzałki tak, jak pokazuje przykład. Z pól, gdzie się spotykają wybierz potrzebne litery do ułożenia hasła. Z odgadniętym hasłem ułóż jedno zdanie.

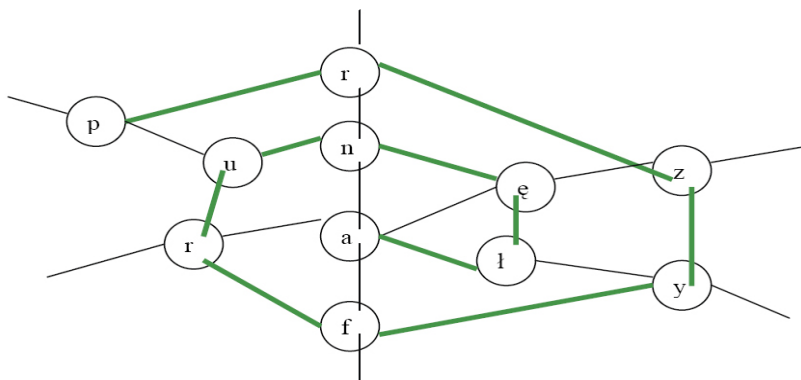
		ž	ó	rz	u	h
1.	ko...eň	s	u	p	e	l
2	dró...ka	r	o	w	e	r
3	...erbata	w	y	r	a	z
4	b...telka	k	a	m	y	k
5	...odkiewka	b	a	j	k	a
6	po...eczka	p	i	e	ś	ń
7	dy...umny	m	o	r	z	e
8	og...rek	A	n	e	t	a
9	...olnierze	a	r	b	u	z

Hasło:

p								
---	--	--	--	--	--	--	--	--

„Pajęczynka wyrazowa”

Odczytaj wyraz z pajęczynki literowej i ułóż z nim zdanie. Zaczniij od litery „p”.



Kształcące i lubiane przez dzieci są też rozsypanki wyrazowe, służące rozwijaniu umiejętności składniowych, jak również zdaniowe będące przykładami ćwiczeń w organizacji tekstu.

„Rozsypanka wyrazowa”

Z rozsypanki wyrazowej ułóż zdanie i zapisz pod spodem. Wyraz z „rz” napisz na kolorowo.

w	królewna	wielkim	śpiąca
	zamku.	Prześliczna,	mieszkała

Podsumowanie

W dobie pluralizmu na rynku programów i podręczników szkolnych na każdym etapie nauczania, a szczególnie w pracy z dziećmi najmłodszymi, istotna staje się rzetelna ocena propozycji wydawniczych oraz uwzględnienie w kształceniu nauczycieli konieczności doskonalenia kompetencji w zakresie samodzielnego oceniania wartości edukacyjnej materiałów dydaktycznych. Działania marketingowe bowiem mogą stać się pokusą, przed którą nie każdy nauczyciel będzie się potrafił obronić.

Uwzględniając konkurencję na rynku wydawniczym, jak również wnikliwość recenzentów ministerialnych, decydujących o dopuszczaniu programów i podręczników do użytku szkolnego można z całą pewnością stwierdzić, iż jakość materiałów proponowanych przez większość wydawnictw jest bardzo dobra a opracowanie merytoryczne treści, jak i strona edytorska nie budzą większych zastrzeżeń. Dobrze byłoby jednak, aby nauczyciele w swoim wyborze starali się kierować przede wszystkim względami merytorycznymi oraz starali się określić stopień w jakim owe pakiety będą spełniać oczekiwania i potrzeby edukacyjne uczniów najmłodszych.

Literatura

- CICHY D. i inni. Program nauczania zintegrowanego w klasach 1-3 szkoły podstawowej. Warszawa, 1999.
- CZUPRYŃSKA D., KORZENIOWSKA E. Propozycje merytoryczne i metodyczne do nowej koncepcji kształcenia w ramach przedmiotu „język polski”. W: Nowak F. (red.) O nową koncepcję nauczania języka polskiego. Bydgoszcz, 1995.
- FALISZEWSKA J. NAUCZANIE ZINTEGROWANE „MOJA SZKOŁA”, wyd. MAC, Kielce, 1999.
- HANISZ J., PROGRAM WCZESNOSZKOLNEJ ZINTEGROWANEJ EDUKACJI XXI WIEKU KLASY 1-3, WSiP, Warszawa, 1999.

- PODSTAWA PROGRAMOWA KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO DLA SZKÓŁ PODSTAWOWYCH bip.men.gov.pl/akty_prawne/rozporzadzenie_20070823_2.pdf
- ROSTAŃSKA E. Wzorce językowe w edukacji zintegrowanej. W: Jakóbowski J., Jakubowicz-Bryx A. (red.). *Integracja w edukacji. Dylematy teorii i praktyki*. Bydgoszcz, 2002, s.371-375.
- SADOWSKI M. z zespołem, PROGRAM ZINTEGROWANEJ EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ, wyd. Nowa Era, Warszawa, 1999.
- SYNOWIEC H.: Rozwijanie podwójnej kompetencji językowej uczniów w środowisku gwarowym. W: Ożdżyński J., Rittel T. (red.). *Sprawności językowe*, Kraków, 1997.
- TORNÈUS M., GUN-BRITT H., LUHDBERG I.: *Rozmowy o języku – zabawy i ćwiczenia*. Gdańsk, 1995.
- WILCZKOWA M.: *Zabawy słowem*. Warszawa, 1986.

**FIRST LANGUAGE IN EDUCATION AND GAMES IN CHOSEN
INTEGRATED EDUCATIONAL SETS FOR THE CLASSES 1-3
IN THE POLISH TEACHING-LEARNING REALITY**

Summary

The article is a short description of a linguistic educational system model, which according to the author, is the most appropriate way of first language learning for the youngest children. The system model consists of a systematic introduction of certain grammar and spelling elements of first language as soon as the first year of the school education. Games and mental activities can be used to discover both the rules of grammar and orthography of a native language. During games the youngest children not only concentrate on a meaning of a word (a semantic structure of a language) but also on importance of a linguistic structure. Word order, declination, binding words into word phrases, correct spelling and even graphic arrangement of the material may decide about the text as a whole. Early language education in the school should not only focus on the correct linguistic structures but also should present how to approach linguistic material and use it creatively during production of oral and written texts. Correctly prepared exercises should take into account the basic didactic rules such as gradation of linguistic tasks, empirical experience, activity and, first of all, regularity. It teaches the children how to write and, at the same time, shows the language rules present during production of written texts. Unfortunately, not all the programmes and textbooks are based on the system model. Among the variety of available materials, there are textbooks and programmes where systematic grammar and orthography learning is considered as too abstractive and difficult for the youngest students. The number of exercises on syntax, inf-

lection, use of dictionary, word-formation and even spelling is too scarce in comparison with the abundance of oral exercises.

Keywords

linguistic education, system model, integrated education, grammar and spelling elements

STYMULOWANIE PERCEPCJI SŁUCHOWEJ U DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM JAKO PODSTAWY EDUKACJI JĘZYKOWEJ

IRENA POLEWCZYK

Streszczenie

W artykule poruszono zagadnienia związane z rozwojem i stymulowaniem percepcji słuchowej u dzieci w wieku przedszkolnym. Przedstawiono zakres percepcji słuchowej i różnorodne ćwiczenia, które może wykonywać nauczyciel przedszkola w celu rozwoju poprawnej percepcji słuchowej dziecka przedszkolnego. Odpowiednio stosowane ćwiczenia percepcji słuchowej przyczynia się do osiągnięcia przez dziecko odpowiedniego poziomu rozwoju mowy oraz sukcesów w przyszłej nauce czytania i pisanie.

Słowa kluczowe

percepcja słuchowa, dzieci w wieku przedszkolnym

Stymulowanie percepcji słuchowej u dzieci w wieku przedszkolnym wydaje się być zagadnieniem ważnym patrząc z pozycji rozwoju mowy i komunikacji małego dziecka. Szeroki zakres percepcji słuchowej zarysowany poniżej uświadamia jak daleko idące powinny być, świadomie zaplanowane działania nauczyciela, który w sposób planowy kształtuje percepcję słuchową swoich podopiecznych.

Zakres teoretyczny percepcji słuchowej

Percepcja słuchowa obejmuje szereg następujących elementów:

1. **receptę dźwięków mowy** – związaną ze słuchem fizjologicznym i jego funkcjonowaniem. Efektem działania tego słuchu jest odbiór dźwięków mowy i dźwięków z otoczenia.
2. **rozróżnianie dźwięków mowy**, polegające na rozpoznawaniu co najmniej dwóch wrażeń słuchowych, różniących się między sobą niewielką różnicą fonologiczną, jako różnych. W tym zakresie rozróżniamy:
 - **słuch fonemowy** – odpowiedzialny za rozróżnianie fonemów. Odnosi się to do systemu fonologicznego w aspekcie segmentalnym (wyodrębnianie fonemów jako segmentów), służy on kształtowaniu systemu fonologicznego w umyśle dziecka.
 - **fonologiczny słuch prozodyczny**, który odnosi się do konwen-

cjonalnych cech struktury jednostek suprasegmentalnych danego języka.

W obrębie zdolności potrzebnych do odbioru informacji pozasystemowych, wyróżniamy:

- **fonetyczny słuch segmentalny** – tzw. słuch głoskowy, pozwalający dostrzec różnice między głoskami będącymi realizacją tego samego fonemu, uwzględniając jednocześnie różnice indywidualnych wymówień.
 - **fonetyczny słuch prozodyczny** odnosi się do „charakterystyki płaszczyzny suprasegmentalnej ciągu fonicznego w tym jej wymiarze, który przekracza informację prozodyczną systemową, również z uwzględnieniem zróżnicowania indywidualnego, także cech o charakterze niestałym, np. zależnych od emocji, kondycji psychofizycznej jednostki.”(Domagała, Marecka, 2002, s. 9)
3. **Analizę i syntezę głoskową i sylabową** – odpowiedzialną za świadome rozróżnianie sylab i głosek w wypowiedzeniach, wyodrębnianie sylab i głosek przy zachowaniu odpowiedniej kolejności oraz łączenie ich w całość.
 4. **Pamięć słuchową wyrazów**, dłuższych wypowiedzi oraz elementów prozodycznych.
 5. **Asocjację dźwięków mowy**, która jest umiejętnością kojarzenia wzorców słuchowych wyrazów z odpowiednimi pojęciami desygnatami, to przypisywanie znaczeń odpowiednim przedmiotom i zjawiskom.
 6. **Kontrolę słuchową wypowiedzi**, która dotyczy się kontroli słuchowej własnej wypowiedzi i nadaniu jej odpowiedniej ekspresji.(Kurkowski Z. 1999)

Tak szeroko rozumiana percepcja słuchowa zakłada szeroki wachlarz ćwiczeń rozłożony w czasie kilku pierwszych lat życia dziecka. Od narodzin dziecka do końca okresu przedszkolnego następuje intensywny czas, kiedy dziecko najpierw wyodrębniania dźwięki z otoczenia, a potem uczy się nazywać te dźwięki.

Można przyjąć hipotezę, że nie ma pojęcia bez języka, także nie istnieje dźwięk, którego nie wyodrębnimy i nazwiemy wcześniej.

„W okresie postnatalnym rozwój słuchu przebiega systematycznie i długo, od dźwięku usłyszanego do jego interpretacji. Interpretacji dźwięku dziecko uczy się przez pierwsze swoje lata życia.” (Polewczyk I. 2007, s. 275)

Najbardziej intensywnym okresem kształtowania percepcji słuchowej jest okres przedszkolny. Wynika to możliwości rozwojowych dzieci, szerszego zakresu słownika dziecka, dzieci mogą coraz więcej zjawisk i przedmiotów nazwać, i zaobserwować, jak również ze świadomej działalności dydaktycznej nauczyciela. W rozwoju zauważyć można również coraz precyzyjniejszą umiejętność segregowania wypowiedzi, wyodrębniania jej części i scalania wypowiedzi. Te umiejętności przygotowują dziecko do nauki czytania i pisania. W nauce czytania przydatniejszą umiejętnością jej analiza i synteza sylabowa, pozwalająca w szybszy sposób ogarnąć cały wyraz, zaś w umiejętności pisania przydatne zdaje się głoskowanie.

Objawy i przyczyny zaburzonej percepcji słuchowej

Zaburzeniami percepcji słuchowej zajmuje się wiele dziedzin nauki. Audiologowie zajmują się uszkodzeniem analizatora słuchowego i różnymi rodzajami niedosłuchu typu: odbiorczego, przewodzeniowego, korowego, które prowadzą do różnego stopnia ograniczenia funkcji recepcyjnej. Neuropsychologia i neurologopedia opisuje uszkodzenia pól drugorzędowych i trzeciorzędowych mózgu, które prowadzą do agnozji słuchowej, a więc zaburzeń różnicowania dźwięków, jak również zaburzeń asocjacji i pamięci słuchowej. Do zadań logopedii zaliczyć należy zaburzenie i nieprawidłowości w rozwoju w zakresie słuchu fonemowego i fonetycznego. Do zadań pedagogiki min. zaliczymy ograniczenia w zakresie analizy i syntezy słuchowej, odpowiedzialne za opanowanie umiejętności czytania i pisania.

Tabela 1. ilustrować będzie rodzaje percepcji słuchowe oraz zakres i objawy uszkodzeń w tym zakresie.

Tabela 1. Rodzaje percepcji słuchowej oraz dysfunkcje i objawy

Rodzaje percepcji	Dysfunkcje	Objawy	Etiologia
Recepcja dźwięków mowy	Trudności w opanowaniu mowy	Ubogie słownictwo, elizje, substytucje, deformacje dźwięków	- uszkodzenie receptora słuchowego - ograniczona recepcja dźwięków mowy, - opóźnienie dojrzewania struktur CUN, - zaburzenia uwagi słuchowej i selekcji dźwięków,
Rozróżnianie dźwięków mowy Słuch fonemowy	Trudności w różnicowaniu fonemów	Substytucje i elizje dźwięków (dyslalia)	
Rozróżnianie dźwięków mowy Słuch fonetyczny	Trudności w różnicowaniu głosek w obrębie jednego fonemu	Deformacje głosek (dyslalia)	
Rozróżnianie dźwięków mowy Słuch prozodyczny	Trudności w różnicowaniu rytmu, melodii, barwy, rezonansu nosowego.	Nosowanie, nie płynność mówienia.	
Analiza i synteza słuchowa	Trudności w świadomym wyróżnianiu i synteżowaniu głosek, sylab w wyrazie	Trudności w czytaniu i pisaniu	- uszkodzenie lewego płuca skroniowego, - uszkodzenie okolicy ciemieniowo-skroniowo-potylicznej, - zaburzenia selekcji dźwięków, silne, długotrwałe negatywne emocje
Zaburzenia pamięci słuchowej	Trudności w rozumieniu dłuższych wypowiedzi	Afazja akustyczno - mnesticzna	
Zaburzenia semantyczne	Utrata nabytych umiejętności rozumienia logiczno-syntaktycznych związków wyrazowych.	Afazja semantyczna	
Zaburzenia kontroli słuchowej	Zaburzenia selekcji dźwięków mowy, zaburzeń lateralizacji słuchowej	Zaburzenia realizacji głosek o charakterze paradygmatycznym i syntagmatycznym, nie płynność mówienia,	

Źródło: opracowanie własne na podstawie Z. Kurkowski 1997

Stymulowanie i rozwój percepcji słuchowej

Próbując uszeregować wymienione rodzaje percepcji słuchowej, należałoby wskazać jako prymarną umiejętność najpierw recepcji dźwięków (słuch fizjologiczny), który stanowi podstawę do kształtowania się pozostałych rodzajów percepcji słuchowej.

Recepcja dźwięków mowy jest już w pełni rozwinięta w momencie urodzenia dziecka. Dzięki w pełnej mielinizacji nerwy słuchowego w momencie urodzenia dziecko jest przygotowane do odbioru dźwięków z otoczenia. Uczy się od tej pory rozumieć te dźwięki. Nauka ta trwa kilka lat.

Słuch fonemowy zaczyna kształtować się już w trzecim kwartale pierwszego roku życia, a w wieku około dwóch lat dziecko jest w pełni zdolne do słuchowego fonologicznego kwalifikowania głosek. Dziecko dwuletnie uświadamia sobie nieprawidłowości własnej i cudzej wymowy, odczuwa różnicę między prawidłową i nieprawidłową artykulacją, ale sprawność artykulacyjna nie pozwala mu jeszcze wypowiadać tych głosek, które już potrafi różnicować słuchem. Zasób rozpoznawanych fonemów jest uzależniony od danego języka, w którym dziecko się wychowuje, bowiem „granice rozwoju słuchu fonemowego są określone zasobem fonemów danego języka.” (Rocławski 1985, s. 144)

Umiejętność słyszenia i wyodrębniania drobnych elementów języka jest ściśle związana ze świadomością istnienia tych elementów. Psycholodzy w swoich pracach odnoszą się głównie do zagadnienia świadomości fonologicznej, zaś pedagodzy rozpatrują to w kategorii umiejętności.

„Świadomość sylab kształtuje się w rozwoju indywidualnym dość wcześnie. Ucząc dzieci mówić, dorośli często dzielą dłuższe słowa na sylaby i wymagają ich powtórzenia. Powtarzając kolejne sylaby w słowach dzieci starają się realizować w nich fonemy” (Maurer 2006, s.10)

Świadomość fonemów kształtuje się na bazie świadomości sylab, jest etapem wyższym w rozwoju świadomości. Percepcja fonemów wyprzedza umiejętność wytwarzania ich przez dziecko. Percepcja ta związana jest z kształtowaniem słuchu fonologicznego. Świadomość fonemów kształtuje się w okresie przygotowawczym do nauki czytania i pisania. Dzieci pięcioletnie - sześciolatek potrafią już bardzo dobrze podzielić wyraz na sylaby, sześciolatek - siedmiolatek na bazie świadomości sylab uczą się wyodrębniać fonemy, lecz pełna ich świadomość pojawia się w okresie rozpoczęcia nauki czytania i pisania. Odpowiedniość głoska - litera stanowi więc warunek rozwoju bardziej zaawansowanej formy świadomości fonologicznej. Dziecko zaczyna rozumieć, iż język stanowi pewną sekwencję fonemów, których jest ograniczona ilość, lecz konfiguracja fonemów w poszczegól-

nych wyrazach zmienia się, co umożliwia tworzenie nieskończonej ilości nowych słów.

„(...) rozwój świadomości fonologicznej ma charakter postępujący - od zdolności wyodrębniania jednostek większych (syłab) do najmniejszych (fonemów) przez jednostki pośrednie, za jakie uważa się części wewnątrz sylabowe, ewentualną początkową spółgłoskę lub zbieg spółgłosek oraz element końcowy, obejmujący samogłoskę wraz z ewentualną końcową spółgłoską lub zbiegiem spółgłosek (...)”. (Maurer 2006, s.18)

Rozwój zaś słuchu fonetycznego rozumianego jako umiejętność różnicowania różnych wymówień głoski, będącej reprezentantem jednego fonemu, przebiega od spostrzegania cech prozodycznych mowy poprzez spostrzeganie różnic między głoskami należącymi do tej samej klasy. Słuch fonetyczny związany jest ściśle ze słuchem muzycznym.

Słuch fonetyczny jest bardzo dobrze ukształtowany już u dzieci pięcioletnich, które reagują na zmiany miejsca akcentu, intonacji, iloczasu i wadliwej artykulacji głosek. Wykształcony słuch fonetyczny jest podstawą do tworzenia się świadomości fonetycznej.

Najbardziej intensywnie kształcona percepcja słuchowa jest w okresie przedszkolnym. Wynika to między innymi z założeń programowych wychowania przedszkolnego.

Główne obszary to ćwiczenia w obrębie słuchu fizycznego, muzycznego oraz analizy i syntezy słuchowej. (Łada Grodzicka, 2000, s. 107)

Zakres percepcji słuchowej u dzieci w wieku przedszkolnym, powinien być poszerzony, o nowe zakresy umiejętności wynikające z najnowszej wiedzy z tego zakresu. Proponowany zakres percepcji słuchowej dziecka przedszkolnego powinien obejmować:

- Ćwiczenia w obrębie słuchu fizycznego – rozpoznawanie dźwięków z otoczenia, instrumentów, zwierząt, określanie z której strony dochodzi dźwięk, zastępowanie poleceń słownych przez sygnał dźwiękowy lub układ dźwięków,
- Odtwarzanie struktur dźwiękowych – odtwarzanie struktur dźwiękowych wg wzoru, odtwarzanie struktur czasowych, graficzne odtwarzanie słyszanego układu dźwięków
- Ćwiczenia w różnicowaniu głosek opozycyjnych - różnicowanie samogłosek, później spółgłosek opozycyjnych np. Szczelinowych, dźwięcznych z bezdźwięcznymi,
- Ćwiczenia pamięci słuchowej – odtwarzanie struktur rytmicznych lub układów dźwięków, głosek, sylab lub wyrazów,
- Rozpoznawanie rymów oraz umiejętność tworzenia rymów,

- rozpoznawanie aliteracji – rozpoznawanie głoski początkowej (rozpoczynamy od samogłosek), potem głoski w wygłosie (rozpoczynamy spółgłoskami szczelinowymi), tworzenie aliteracji,
- wyróżnianie wyrazów z zdaniu, liczenie wyrazów w zdaniu, układanie elementów (klocków) zgodnie z ilością wyrazów w danym zdaniu, kończenie rozpoczętego zdania, budowanie zdania z podanego wyrazu,
- Analiza i synteza sylabowa słów i pseudosłów, podział wyrazu na sylaby, zabawa w kończenie słów, loteryjki rebusowe, tworzenie wyrazów dwusylabowych z jednosylabowych, rebusy, uzupełnianie wyrazów brakującymi sylabami
- Analiza i synteza fonemowa słów i pseudosłów, wyodrębnianie głosek w wyrazie, tworzenie wyrazów z głoski wygłosowej wyrazu poprzedniego, w którym wyrazie wystąpi głoska np. Sz,
- Analiza i synteza logotomowa, to podział inny niż sylabowy i głoskowy. Służy rozwijaniu większej świadomości struktury wyrazu, np. wyraz Matylda możemy podzielić na: Mat – ylda, M – atylda, Matyld –a, itd.
- Przekształcanie słów przez usunięcie lub dodanie sylaby lub głoski
- Połączenia głoska – litera, wskazywanie właściwej litery, domina sylabowe, dobieranie podpisu do obrazka...
- Ćwiczenia pamięci sekwencyjnej – powtarzanie ze słuchu zdań o różnej długości np.: zdania dwuwyrazowe, 3-, 4-, 5-, 6-, 7- wyrazowe, powtarzanie wierszy o różnej długości, wiersze 2 wersetowe, 3-, 4- wersetowych.

Zarysowany schemat pracy nad percepcją słuchową dziecka przedszkolnego może być jeszcze rozbudowywany. Szeroko rozbudowana percepcja słuchowa dziecka powinna przyczynić się do usprawnienia słuchu fizycznego i mownego. Powinna również pozwolić dziecku na opanowanie umiejętności mówienia, czytania i pisanie na takim poziomie, aby zapewnić dziecku dobry start w nauce szkolnej.

Literatura

- DOMAGAŁA A., MIRECKA U.: Słuch fonemowy. W kierunku kompetencji fonologicznej [w] Logopedia, tom 30, Lublin 2002 s.7-26.
- GRUBA J, POLEWCZYK I... Wybrane zagadnienia logopedyczne, część I sz, ż, cz, dż., Komlogo, Gliwice 2003, 68 s.
- KANIA. J.T., Szkice logopedyczne, Lublin 2001, 360 s.

- KURKOWSKI, Z.: Audiogenne uwarunkowania zaburzeń mowy, Audiofonologia tom X 1997, s. 103-109
- KURKOWSKI, Z.: Zaburzenia percepcji słuchowej u osoby z alalią motoryczną – studium przypadku, Audiofonologia tom XV 1999, s. 193-197.
- ŁADA-GRODZICKA, A.: 2000. ABC...Program wychowania przedszkolnego XXI wieku, Warszawa 2000.160 s.
- MAURER, A.: red., Dźwięki mowy, Program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych, Kraków 2006. 232 s.
- POLEWCZYK, I.: Wychowanie słuchowe jako profilaktyka wad wymowy i trudności w czytaniu, Veda, vzdelovanie, prax, Nitra 2007, s. 274-281.
- POLEWCZYK, I.: Wpływ edukacji przedszkolnej na poziom słuchu fonematycznego, [W:] Interakcja edukacyjnej triady RODINA – MATERSKÁ ŠKOLA – ZÁKLADNÁ ŠKOLA imperativ doby J.Duchovičová (red.) Nitra 2006.
- ROCLAWSKI B.,. *Słuch fonemowy (fonologiczny) i fonetyczny. Synteza i analiza jednostek złożonych języka*, Gdańsk 1985.
- ROCLAWSKI, B.: Słuch fonemowy i fonetyczny, Gdańsk 1991,
- ROCLAWSKI, B.: Poradnik fonetyczny dla nauczycieli, Warszawa 1986, 232 s.
- STYCZEK. I.:. Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego, Warszawa 1985.

STIMULATION OF PRESCHOOL CHILDREN'S SOUND PERCEPTION AS THE BASIS OF LANGUAGE EDUCATION

Summary

In the article the matter of pre-school children's sound perception development and stimulation was described. In the theoretical outline of the article the field and parts of sound perception are shown. Elaboration was supported by audiofonical, logopedic and psychological literature. The article outlines the matters of young children's sound perception development (until the time when children can read and write. Rudiments of children's sound perception forming are very important because of further communication development. Following deliberations concern symptoms, dysfunction and etiology of sound perception. The problem is shown in the tables. Final part of the article contains a scope of sound perception and variety of exercises that the pre-school teacher can made for the purpose of improving pre-school children's sound perception.

Among those exercises are the exercises of physical hearing, replaying sounds structure, exercises of opposition phoneme differentiation, exercises of hearing memory, rhyme recognizing and creating, recognizing a first and last phoneme, words and pseudo-words analyzing and syllabic synthesis, words and pseudo-words analyzing and phoneme synthesis, analyzing and logotom synthesis, words changing, exercises of sound-letter combination, exercises of sequence memory. Developed child's sound perception should initiate physical and spoken hearing improvement. It should also permit child to become familiar with speaking, writing and reading ability, so that the child would have a head start in school.

This article is designated to preschool teacher and speech therapist.

Keywords

sound perception, development and stimulation, pre-school children, sound perception exercises

POZITIVNÍ MOTIVACE ROZVOJE VYJADŘOVACÍCH SCHOPNOSTÍ ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

KARLA ONDRÁŠKOVÁ

Anotace

V současné době, kdy se rychle rozvíjejí všechny vědní obory a disciplíny a jejich výsledky rychle ztrácejí na aktuálnosti, pozbývá smysl zahlcovat žákovu paměť soubory znalostí. Větší význam má nabývání dovedností a zručností při získávání a zpracovávání informací a ověřování jejich správnosti. K novému způsobu práce v hodinách mateřského jazyka je třeba vést také studenty učitelství.

Článek je zaměřen na výzkum rozšiřování slovní zásoby v hodinách slohu u žáků 6. ročníku základní školy. Výzkumná část se skládá z devíti cvičení, z nichž první a poslední cvičení je totožné. Výsledky těchto cvičení jsou v práci porovnávány, zpracovávány a vyhodnocovány z hlediska lexikálního, slovně druhového a stylistického. Experimenty prováděné v rámci diplomových prací ukázaly, že systematická práce s žáky má vliv na zlepšení jejich vyjadřovacích schopností po stránce obsahové, jazykové i formální.

Klíčová slova

pozitivní motivace, rozvoj vyjadřování, slovo, rozšiřování slovní zásoby, obec, projektová výuka, plynulost textu

Výchova k jazykovým dovednostem je nejdůležitějším způsobem školní přípravy pro život a k učení učit se, tzn. dále se vzdělávat. Dosáhnout jazykových dovedností v roli produktora a recipienta jazykových textů je základem a podmínkou rozvoje člověka. Děje se tak proto, že jazyk je nástrojem myšlení, poznání a dorozumívání. Je všeobecně známo, že vrozená potřeba kontaktu člověka s člověkem se nejlépe a nejdokonaleji uskutečňuje pomocí jazyka.

V současné době, kdy se nebývalým tempem rozvíjejí všechny vědní obory a disciplíny, v době, kdy jejich dočasné výsledky brzy ztrácejí na aktuálnosti a objevují se nové a nové, pozbývá smysl zahlcovat žákovu paměť obšírnými soubory znalostí. Naopak stále větší význam má nabývání dovedností a zručností při získávání a zpracovávání informací a ověřování jejich správnosti.

Umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení, podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů, vést žáky k všestranné účinné a otevřené komunikaci je uváděno mezi cíli základního vzdělávání v Rámcovém vzdělávacím programu (dále jen RVP) na prvních místech (RVP, 2004, s. 4).

Výchova k jazykovým dovednostem by měla být proto základní povinností učitelů všech předmětů. Jejich úkolem je mimo jiné naučit žáky rychle a s porozuměním číst texty informačního charakteru, zvláště pak texty učebnic a příruček, zavedení návyku určitých technik učení a osvojování si daného materiálu. Kromě toho je důležité získat zájem žáků o určitý obor prostřednictvím formování základních pojmů určitého předmětu a osvojení si odborné terminologie prostřednictvím utřídění pojmů do systému nebo soustavy systémů.

Kromě této základní povinnosti učitele mateřského jazyka, stejně jako učitelů všech humanitních předmětů a předmětů uměleckovýchovného charakteru je příprava na život v kulturní společnosti. Jde nejen o hudební, výtvarnou a tělesnou výchovu, ale i zpěv, ruční práce, rytmiku, tanec, dramatickou výchovu. Máme zde na mysli probouzení pozitivního vztahu, bez nadsázky i lásky, k četbě krásné literatury, pozitivního vztahu ke všemu krásnému, což může vést u člověka k přesvědčení, že kultura, tvořivost, ať už vlastní či jiných a zvláště pak knihy jsou důležité a nutné pro smysluplný a plnohodnotný život.

Žák základní školy, zvláště pak jejího prvního stupně, se v rozvoji jazyka převážně nachází ještě na etapě konkrétního myšlení. Proto je tak důležitá práce na formování pojmů, která se začíná od konkrétních situací. Zvláštní pozornost a také zvláštní cvičení si zasluhují žáci se speciálními vyučovacími potřebami, žáci z nářečního prostředí a žáci imigranti, jejichž mateřským jazykem není čeština.

Při práci se studenty Pedagogické fakulty MU jsme realizovali několik experimentů, jež byly východiskem seminárních a diplomových prací z mateřského jazyka. Předpokládali jsme, že na základě sestaveného cyklu cíleně zaměřených cvičení dojde k pozitivnímu ovlivnění vyjadřovacích schopností žáků a kvantitativně i kvalitativně se u žáků zlepší slovní zásoba. Vycházeli jsme z požadavků RVP, že: „Základní vzdělávání na 1. stupni usnadňuje svým pojetím přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami). Vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodný způsob řešení problémů.“ (VZPV, 2004, s. 4).

Konkrétní experimenty probíhaly v 6. ročnících základních škol na podzim, tedy následně po ukončení 1. stupně základní školy.

V diplomovém semináři se studenti seznamovali s metodologií experimentu a s konkrétní výzkumnou prací. Už na začátku měli studenti

k dispozíci návrhy výzkumných tém a príklad cyklu cvičení. Objasnili jsme si zásady sestavování cyklu cvičení a způsoby jejich užití. První a poslední cvičení psali žáci bez přípravy. První průzkumné cvičení ukázalo diplomantům způsob vidění problematiky žákem a vyjádřené spontánně žákovským jazykem. Toto uchopení problému žákem mohl diplomant konfrontovat s vlastním viděním a především upravovat naplánovaný cyklus cvičení hlavně po stránce metodologické, čímž verifikoval cyklus cvičných žákovských prací, které tvořily nezávislou proměnnou experimentu. Tuto funkci pak plnilo každé další cvičení. Posledním průzkumným cvičením se ověřovalo, do jaké míry byla splněna pracovní hypotéza, která předpokládala, že na základě cyklu cvičení se zlepší vyjadřovací schopnosti žáků po stránce obsahové, jazykové i formální. Při této práci je pro diplomanty důležité ověřit si skutečnost, že systematická a promyšlená práce s žáky přináší očekávané výsledky. Program experimentu pomáhá žákům k rozvoji osobnosti a vede k sebevzdělání. To stejné platí u učitele. Kladně je třeba hodnotit i to, že při práci se vytváří mezi učitelem a žáky atmosféra spolupráce, ne soutěživosti (Dudzik, 1986, 8-11).

Výsledky tohoto sebevzdělání a sebevýchovy učitele vyplynuly z popisu průběhu experimentu. Měření výsledků spočívalo ve statistickém zkoumání slovní zásoby v kategoriích slovních druhů. K porovnávání sloužily žákovské práce počáteční a koncové. Hodnocení probíhalo v kategoriích didaktických a sémantických. Slovní zásobu lze zkoumat v kategoriích slovních druhů, je však také možno zkoumat frazeologická spojení vztahující se k tématu, vytvářet významová pole, interpretovat směry změn v pracích počátečních a koncových.

Měření v kategoriích školních známek záviselo na hodnocení učitele, diplomanti si nemohli v průběhu experimentu vytvořit z časových důvodů vlastní hodnocení.

Pro ilustraci poslouží diplomová práce Michaely Malčíkové na téma Rozšiřování slovní zásoby žáků 6. ročníku v hodinách slohu. Téma: Moje obec.

Diplomantka se v práci opírá o Školský zákon (Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha) jako součást zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání) a o zásady Rámcového vzdělávacího programu (www.msmt.cz), kde z klíčových kompetencí můžeme zvláště zdůraznit kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní a kompetence občanské.

Výzkum byl prováděn na Základní a Mateřské škole Kunín v Moravskoslezském kraji. Obec se nachází v blízkosti města Nový Jičín. Stručně uvedeme jednotlivé kroky experimentu.

1. Počáteční práce s názvem *Moje obec* měla následující motivaci: Představ si, že jsi turistický průvodce a informuješ o své obci. 2. Návštěva obecního úřadu a prohlídka obecních kronik. Zpráva, popis. 3. Jako třetí cvičení byla práce na projektu, jehož výsledkem bylo vytvoření turistického průvodce. 4. Cvičení se zaměřilo na procvičení slohového útvaru vypravování. 5. Slavní předkové, významná místa a události, co nás proslavilo a čím je obec známá, národní hrdost, tradice a zvyky. 6. Projekt – konzultace. Žáci se vrátili k svému projektu a s učitelem konzultovali změny a doplnění. 7. Hra se slovy. Cvičení zaměřená na rozvoj slovní zásoby. 8. Projekt *Kunín* – prezentace pracovních skupin. Žáci byli předem seznámeni s kritérii vzájemného hodnocení. Po prezentaci se diplomantka dotazovala na kladné a záporné stránky přípravy prezentace. Ukázalo se, že nejobtížnější pro žáky bylo domluvit se. Nebyli zvyklí na spolupráci. 9. Před finální prací si diplomantka spolu s žáky připomněla všechny předchozí fáze společné práce. Následovalo stejné zadání jako ve cvičení 1. K tématu se žáci během experimentu vraceli i v hodinách občanské výchovy. Téma *Moje obec*“ odpovídá také časově tematickému plánu předmětu občanská výchova pro 6. ročník.

Experiment byl prováděn ve školním roce 2007-2008 a trval dva měsíce. Po provedení cyklu devíti cvičení bylo získáno 9 prací žáků z celkové 15, kteří absolvovali celý cyklus.

Při vypracovávání úkolů souvisejících se zadaným projektem bylo využito i mezipředmětových vztahů. Žáci měli možnost pracovat na své zadané práci i v hodinách výtvarné výchovy.

Vybraná cvičení umožnila žákům seznamovat se i s veřejnými institucemi, což vytváří kontakt s reálným světem, který je obklopuje. Odpovídá to zásadám Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a umožňuje to žákům využít získané vědomosti a znalosti v praktickém životě. V průběhu cyklu cvičení byly rozvíjeny i některé klíčové kompetence. Jedná se např. o kompetence k učení, kompetence sociální a personální, kompetence pracovní. Celý cyklus cvičení spadá nejen do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, ale také do vzdělávací oblasti Člověk a společnost.

Výsledky prvního a posledního cvičení všech žáků, kteří absolvovali celý cyklus cvičení, byly v diplomové práci porovnávány, zpracovávány a následně vyhodnocovány. Z hlediska lexikálního došlo k navýšení celkové frekvence hesel a celkové frekvence slov přibližně o jednu třetinu. Z hlediska slovně druhového bylo množství užitých slovních druhů také rozšířeno. Hodnoty se zvýšily u všech užitých slovních druhů. V pracích žáků se vyskytovaly i zkratky, které byly ve většině případů součástí in-

ternetových adres. Tento aspekt prokazuje stále se rozšiřující vliv informačních technologií na jazykové vyjadřování.

V části zaměřené na syntaktickou stránku textu byl zkoumán počet užitých větných celků prací počátečních i finálních. Také zde došlo k navýšení. Uvedené výsledky souhrnně potvrzují stanovenou pracovní hypotézu. Slovní zásoba zaměřená na téma *Moje obec* byla rozšířena jak po stránce kvantitativní, tak i po stránce kvalitativní. Pozitivně byla ovlivněna i obsahová stránka zvoleného tématu.

Při vypracovávání prací náležících do prvního a posledního cvičení nebyli žáci vázáni žádným slohovým útvarem. V tomto bodě jim byla dána možnost výběru. Samo téma nabízelo dvě možnosti řešení – vypravování nebo popis. Pro zjištění, který ze slovních útvarů si žáci zvolili, byla použita metoda glutinace. Výsledky zkoumání plynulosti textu ukázaly, že se žáci přiklonili při vypracovávání počátečních i finálních prací převážně k slohovému postupu vyprávěcímu. Dosažené hodnoty však představují vypravování málo plynulé, kouskované, bohatě větvené a pro obsahové rozptýlení obtížně vnímatelné. Z prací jsou patrné i náznaky slohového postupu popisného. U žáků se nejednalo o slohový útvar v čisté formě, ale o podobu smíšenou, kombinovanou.

Metoda projektového vyučování, jenž byla společně se skupinovou prací zařazena do cyklu devíti cvičení, byla pro žáky zpestřením slohového vyučování. Podobné projekty by mohly být zařazeny do výuky slohu také například v případě přípravy na slohovou práci.

V průběhu výzkumu se také potvrdilo, že systematická práce s žáky a mezipředmětové vztahy se pozitivně a ve velké míře podílí na rozvíjení jazykového vyjadřování žáků.

Práce spojená s experimentem byla užitečná pro žáky i učitele diplomanta. Učitele motivovala při vyhledávání a studiu literatury k interdisciplinárnímu a kritickému sebevzdělávání, umožnila učiteli prožít spolu s žáky pocit uspokojení nad dobrými výsledky práce.

Literatura

RVP. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : VUP, 2004

www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani

DUDZIK, M. Bogacenie słownictwa wokół hasła człowiek i środowisko. In *Kształcenie językowe w szkole*. Wrocław : Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1986, s. 7-21

- GERMUŠKOVÁ, M. Interpretácia uměleckého textu a tvorivé metody komunikačnej estetiky. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: Hanex, 2007, s. 36-43
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006
- MALČÍKOVÁ, M. *Rozšiřování slovní zásoby žáků 6. ročníku v hodinách slohu. Téma: Moje obec*. Diplomová práce. PdF MU 2008
- ONDŘÁŠKOVÁ, K. Žák a učitel v zrcadle verbálních kontaktů. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc : Hanex, 2007, s. 154-157.

POSITIVE MOTIVATION OF THE DEVELOPMENT OF THE PUPILS' EXPRESSING SKILLS AT PRIMARY SCHOOLS

Summary

At present, at the time when the rapid development of all the scientific disciplines and their outcomes lose quickly their topicality, there is no sense to overload a pupil's memory with encyclopaedic knowledge. Major significance lies in the acquisition of the skills and abilities while gathering and organizing information and confirming its correctness. It is therefore necessary to teach such skills and abilities also future trainee teachers in the lessons of their mother tongue. The article is focused on the research on vocabulary building of the sixth grade pupils during composition lessons at primary school. The research part consists of nine exercises, the first and the last one are identical. The results of these exercises are compared and processed in the lexical, word class and stylistic perspectives. The experiments performed in diploma theses proved that systematic work with pupils influence the improvement of their communicative abilities concerning content, language and form.

Keywords

positive motivation, development of communicative skills, word, vocabulary enrichment, village, project teaching, text fluency

CLOZE TEST AKO METÓDA DIAGNOSTIKOVANIA A STIMULOVANIA SCHOPNOSTI POROZUMIEŤ TEXTU

ANTÓNIA SOCHOVIČOVÁ

Anotácia

Príspevok sa zameriava na schopnosť porozumenia textu žiakmi mladšieho školského veku – na jej diagnostikovanie a rozvíjanie pomocou metódy cloze test. Uvádza charakteristiku cloze testu ako diagnostického nástroja – čo je cloze test, ako sa skóruje, tri úrovne čítania podľa dosiahnutého skóre, ako sa tvorí a aplikuje v praxi. Zároveň sa snažíme zachytiť jeho stimulačnú funkciu. Uvádzame možné modifikácie cloze testu i využitie na rôznych vyučovacích hodinách v jednotlivých fázach vyučovacieho procesu.

Kľúčové slová

porozumenie textu, cloze test, modifikácia cloze textu, funkcia cloze textu vo vyučovacom procese

Teoretické poňatie porozumenia textu sa rozpracováva vo viacerých pedagogických, lingvistických či medzinárodných hodnotiacich štúdiách (Gavora, 1992, 2002/2003, 2006/2007; Mareš, 2007; Liptáková – Sochovičová, 2008; Obrancová a kol., 2004; a i.). Na ich základe možno porozumenie textu definovať z troch hľadísk, a to:

1. ako pedagogicko-psychologický jav – predstavuje skupinu intelektových schopností a zručností (psycholingvistická činnosť);
2. ako jeden z troch aspektov čitateľskej gramotnosti – súvisí s tým, ako si čitateľ utvára význam z prečítaného textu;
3. ako súčasť komunikačnej kompetencie – vo vzťahu s počúvaním a čítaním prispieva k formovaniu recepčnej zložky komunikačnej kompetencie človeka;

Tieto hľadiská nevnímame izolovane, ale ako jednotu, ktorá zabezpečuje komplexné rozvíjanie schopnosti pracovať s textom.

„Človek recipuje text kvôli istej potrebe“ (Gavora, 1992, s. 34). Žiak sa dozvedá, čo má robiť s textom, obyčajne od učiteľa. Často je tiež cieľ práce uvedený v učebnici pred alebo za príslušným textom. Aj keď žiak nedostane cieľ práce s textom explicitne zadaný, vie, čo obyčajne učiteľ od neho očakáva, a podľa toho prispôsobí svoju recepciu. Vie, že niektorý učiteľ dáva prednosť detailom, iného zaujíma skôr jadro textu, ďalší žiada jedno i druhé. A napokon sa nájdu i takí učitelia, ktorí nepožadujú, aby žiak textu porozumel. Stačí im, keď žiak vie v podstate text doslovne reprodu-

kovat. Žiak neprijíma zadanie práce s textom automaticky, ale ho viac-menej prispôsobuje svojim schopnostiam, zvyklostiam, podmienkam, za ktorých môže text recipovať. Porozumenie súvislého textu sa líši od porozumenia izolovaných viet (napr. nápisov, upozornení, príkazov) tým, že človek musí recipovať väčšie množstvo informácií (text býva spravidla dlhší), a preto kladie viac záťaže na kognitívnu stránku osobnosti človeka. Jadro porozumenia textu – vzťahy medzi informáciami – musí čitateľ pri porozumení textu odhaliť (Gavora, 1992, s. 38 – 39).

Práve týmto príspevkom sa snažíme priblížiť jednu z efektívnych metód zameranú na schopnosť porozumenia textu – cloze test.

Slovo cloze je odvodené od slova *closure*, ktoré v preklade znamená *zavretie, zatváranie*. Vychádza z geštaltistickej psychológie, kde sa tento výraz používa na označenie celostného poznatku. (Geštaltistická psychológia sa vyznačuje holistickým prístupom k objasňovaniu procesu myslenia a pamäti; pozri napr. http://en.wikipedia.org/wiki/Gestalt_psychology.)

Cloze test vznikol na začiatku päťdesiatych rokov dvadsiateho storočia a bol pôvodne určený na zisťovanie stupňa obťažnosti rôznych textov, ale aj miery ovládania písomnej formy cudzieho jazyka. Dnes sa táto metóda pokladá za kvalitný diagnostický prostriedok na meranie pochopenia vnútrovetných a medzivetných vzťahov a svojou variabilitnosťou spracovania je vhodným stimulačným prvkom pri rozvíjaní porozumenia čítaného textu.

Text spravidla pozostáva z 250 slov, pričom do prvej a poslednej vety sa nezasahuje a od druhej vety je vynechané každé n -té slovo. Na prázdne miesto musia žiaci zmysluplne doplniť jedno slovo. Pri hodnotení sa za správne považujú aj synonymické ekvivalenty slov. Spravidla sa vynecháva každé piate slovo, je však možné vynechať slová v rozmedzí 5 – 11 alebo sa zámerne vynecháva napríklad každé sloveso či podstatné meno. Závisí to od konkrétneho cieľa, obsahu i veku detí (u mladších detí bývajú vzdialenosti medzi medzerami väčšie ako u starších detí). Nevynechávame vlastné mená, číslovky a menej známe slová. Skóruje sa množstvo správne doplnených medzier.

Pri použití cloze testu ako diagnostického nástroja sa schopnosť porozumenia textu delí na tri úrovne: vysokú, strednú a nízku. A. Petrasová (2003, s. 43) uvádza nasledujúcu charakteristiku týchto úrovní:

1. vysoká úroveň čítania (58 % a viac správne doplnených slov): žiak, ktorý číta na tejto úrovni, je schopný čítať samostatne, s porozumením, môže pri čítaní pomáhať iným žiakom;
2. stredná úroveň čítania (44 % – 57 % správne doplnených slov): aby bol žiak schopný čítať text samostatne a s porozumením, potrebuje usmernenie zo strany učiteľa;

3. nízka úroveň čítania (43 % a menej správne doplnených slov): žiak nie je schopný čítať text samostatne a s porozumením. Nevyhnutne potrebuje pomoc učiteľa.

Cloze test má jednoduchú formu a ľahko sa zhotovuje, keďže slová sa vynechávajú mechanicky. Celý proces jeho tvorby a aplikácie možno vymedziť v troch krokoch (<http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSROZ200404.doc>):

1. Vyber vhodný, pre žiaka neznámy učebný text, ktorý pozostáva približne z 250 slov.
2. Prvú a poslednú vetu v texte ponechaj celú. Od druhej vety začni mechanicky vynechávať každé piate slovo. Spolu bude 50 vynechaných slov. Ak vynechané slovo má byť číslovka alebo vlastné podstatné meno, ponechaj ho a vynechaj nasledujúce slovo. Miesto, kde je vynechané slovo, označ vodorovnou čiarou. Všetky čiary sú rovnako dlhé.
3. Žiak vyplní cloze test bez časového obmedzenia.

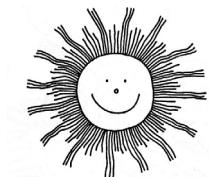
U nás sa cloze test ujal najmä ako diagnostický prostriedok zisťovania úrovne porozumenia textu. Okrem tejto funkcie plní aj funkciu stimulačnú. Cloze test tu nadobúda svoje rôzne podoby. Ide predovšetkým o jeho varianty, ktorými sa žiaci pripravujú na prácu s cloze testom na jednej strane (A) a na druhej strane (B) ide o využitie cloze testu a jeho modifikácií v jednotlivých fázach vyučovacieho procesu, v ktorých plní ďalšie funkcie.

A. MODIFIKÁCIA CLOZE TESTU

Na texte *Prečo majú sliepky krídla a nelietajú?* (In: Včielka pre najmenších, 1998, s. 5) (pozri Príloha) ilustrujeme niekoľko možností, ako možno pracovať s textom po jeho prečítaní na 1. stupni ZŠ.

1. Obrázkový cloze test (žiaci dopisujú do textu správne slová podľa obrázkov)

Sliepky, kohúty a _____(1) bývali pri _____(2). Celý deň sa naháňali a schovávali v korunách _____(3). Začalo _____(4) a oni pochopili, že sa nemali zabávať, keď svietilo _____(5). Najmocnejší _____a _____(6) Belaňa sa vybrali za človekom. A ten ich priviedol na svoj _____(7)



2. Cloze test – jedna veta (po prečítaní textu žiaci dopĺňajú vhodné slová na základe prečítaného)

Slepačia kolónia bývala pri _____. (lese)

Najmúdrejšia i najstaršia z nich bola _____ Belaňa. (sliepka)

Celá kolónia sa počas leta iba _____. (zabávala)

Keď nastala _____, celý krdeľ začal _____. (zima/hladovať)

_____ celú kolóniu priviedol na svoj _____. (človek/dvor)

3. Cloze test – Na slovíčko (žiaci z tabuľky vyberajú a vhodne dopĺňajú slová do textu)

jedna	naháňať	tak
v	bielučka	ešte
sliepky	les	lietať

Prečo majú sliepky krídla a nelietajú?

Sliepočky volakedy vedeli aj lietať. To bolo takto: V _____

_____ (1) slepačej kolónii, niekde pri _____ (2), bývala aj sliepka Belaňa. _____ (3) sa volala preto, že bola _____

_____ (4) ako sneh. Všetky kuriatka, _____

(5) aj kohúty v kolónii _____ (6) celý deň po okolí. _____

_____ (7) sa po vzduchu, schovávali sa _____
(8) korunách stromov. Pravdaže, vtedy _____ (9) vedeli
lietať.

4. Výber z možností (žiaci vyberajú vhodné slovo napr. zo štyroch možností, svoj výber môžu odôvodniť)

Ani trošku _____ (1) nezaujímal, že sa blíži zima _____
_____ (2) múdre zvieratká si pripravujú zásoby, _____ stará
múdra sova povedala, _____ táto zima bude mimoriadne _____
_____.

Len Belaňa, už bola _____ stará a veľa toho _____
_____, všetkým pripomínala, že nebude _____ len teplo
a dostatok _____, červíkov a mušiek. Lenže _____
nepočúval jej starý, tichý _____.

Vyber slovo, ktoré je najvhodnejšie na miesto (1).

- b) kolóniu
- c) zimu
- d) ich
- e) les

Odôvodnenie

Vyber slovo, ktoré je najvhodnejšie na miesto (2).

- a) ani
- b) a
- c) alebo
- d) až

Odôvodnenie

B. FUNKCIE CLOZE TESTU VO VYUČOVACOM PROCESE

Cloze test a jeho varianty možno využiť v ktorejkoľvek etape vyučovacieho procesu, či už má tradičnú štruktúru (podľa V. Betákovvej – Ž. Tarcalovej, 2003, s. 27) alebo je využitý trojfázový model vyučovania a učenia E – U – R (evokácia – uvedomenie si významu – reflexia, citácia Steele – Meredith – Temple). Uvádzame niekoľko príkladov a zároveň poukážeme na medzipredmetové využitie metódy.

1. Kontrola domácej úlohy

Vyučovací predmet: Čítanie

Ročník: 2. – 4.

Domáca úloha: Prečítať text „Prečo sliepky majú krídla a nelietajú“.

Cieľ: Znovuvybavenie obsahu textu.

Postup: Učiteľ na základe obsahu vypracuje krátky cloze test (pozri cloze test – jedna veta) alebo pôvodný text rozdelí na niekoľko častí a mechanicky vynechá niekoľko slov. Takto pripravený text zadá žiakom.

Učiteľ zároveň zistí, kto text čítal – nečítal a na akej úrovni prebehlo porozumenie prečítaného textu. Z toho vyplýva, že v tejto etape plní cloze test diagnostickú – kontrolnú funkciu.

2. Aktivizovanie predchádzajúcich poznatkov

Vyučovací predmet: Slovenský jazyk

Ročník: 4.

Cieľ: Upevňovať skloňovanie podstatných mien mužského rodu.

Úloha: Z tabuľky vyber slová a vhodne ich doplň do textu.

kohút	strom	sneh
vzduch	les	deň

Sliepočky voľakedy vedeli aj lietať. To bolo takto: V jednej slepačej kolónii, niekde pri _____, bývala aj sliepka Belaňa. Tak sa volala preto, že bola bielučká ako _____. Všetky kuriatka, sliepky aj _____ v kolónii lietali celý _____ po okolí. Naháňali sa po _____, schovávali sa v korunách _____. Pravdaže, vtedy ešte vedeli lietať.

V tejto etape edukačného procesu učiteľ overuje vedomosti žiakov a zároveň rozvíja schopnosť žiakov porozumieť textu.

3. Príprava na vyvodzovanie nového učiva – motivácia, evokácia

Cieľom tejto etapy je navodiť príjemnú atmosféru, vzbudiť u žiakov záujem o nové učivo, povzbudzovať ich k premýšľaniu, a to formou rôznych hier či súťaží. Cloze test (i jeho modifikácie) je metóda, ktorá je využiteľná aj v tejto etape. V takomto prípade plní motivačnú úlohu. Napr. učiteľ chce na hodine prírodovedy preberať učivo o kure domácej, pričom na predchádzajúcej hodine preberali stavbu tela mačky domácej. („*Vonkajšie časti tela mačky domácej, porovnanie so stavbou tela kury domácej.*“, podľa Obsahového a výkonového štandardu z prírodovedy, 1998, s. 5).

Vyučovací predmet: Prírodoveda
 Ročník: 3.
 Téma: Kura domáca
 Forma práce: skupinová (4-členné skupiny)
 Postup: Každá skupina žiakov dostane pracovný list, ktorý obsahuje osem výrokov týkajúcich sa vlastností mačky domácej i kury domácej a 10 obrázkov (na štyroch z nich je mačka, na ďalších štyroch je kura, na dvoch z nich je kapor).



Úlohou žiakov je prečítať si dané výroky, zhodnotiť, o ktoré zo živočíchov ide a čo najrýchlejšie prilepiť správny obrázok do vety. Vyhráva tá skupina, ktorá čo najrýchlejšie splnila úlohu a zároveň mala všetky vety správne.

Pracovný list

Mená členov skupiny: _____
 Má zavalité telo a silné nohy.
 Je to mäsožravé zviera.
 Hľadá semienka, červíky a hmyz.
 Má výnimočný sluch a zrak.
 Je chovaná pre vajcia aj mäso.
 Má stiahnuteľné ostré pazúry.
 Má obrovský zmysel pre udržanie rovnováhy.
 Žije v kŕdľoch.

4. Prvotné oboznamovanie žiakov s novou učebnou látkou – expozícia, uvedomovanie si významu

Vyučovací predmet: Sloh

Ročník: 3.

Cieľ: Osvojiť si zásady telefonického komunikácie.

Postup: Každý žiak dostane istú repliku z telefonického rozhovoru. Repliku si prečíta a porozmýšľa nad jej zaradením do telefonického rozhovoru. Spoločne s učiteľom zostavujú rozhovor (pripínajú repliky na magnetickú tabuľu) a po jeho zostavení sa snažia vyvodiť určité zásady, ktoré je nutné pri telefonovaní dodržiavať (pozdrav, predstavenie sa, stručné vyjadrenie zámeru, poďakovanie, pozdrav po ukončení rozhovoru). Podľa počtu žiakov sa pripraví primerané množstvo rozhovorov a replík.

V takomto prípade ide o modifikáciu cloze testu vo väčšom rozsahu. Žiaci dopĺňajú, zostavujú text nie zo slov, ale celých viet. Napriek tomu sa tu plní hlavná z úloh metódy cloze test – rozvíjať porozumenie textu.

5. Upevňovanie novo získaných vedomostí – fixácia, reflexia

Vyučovací predmet: Slovenský jazyk

Ročník: 2.

Cieľ: Pohotovo určiť sloveso.

Úloha 1: V tabuľke zelenou farbičkou vymaluj tie okienka, v ktorých sa nachádzajú slovesá.

šiť	kniha	maľovať	recitovať	obrázok
krásny	stavať	Slovensko	červený	kfmiť

Úloha 2: Do vety doplň vhodné sloveso z tabuľky.
 Krajčír _____ nové šaty z nádhernej látky.
 Každý žiak mal _____ krátku báseň pre mamičku.
 Babička každý večer _____ všetky zvieratká.

Využitelnosť metódy cloze test je ozaj široká. Závisí len od schopnosti učiteľa prispôbiť túto metódu veku žiakov, obsahu preberaného učiva, etape vyučovacej hodiny i cieľu, ktorý sa má na danej vyučovacej hodine

dosiahnuť. Z uvedených cvičení vyplýva, že cloze testom možno nielen diagnostikovať a rozvíjať schopnosť porozumenia textu, ale zároveň dosiahnuť i ďalší edukačný cieľ (napr. upevňovať učivo o slovných druhoch, získať základné poznatky o živočíchoch, osvojiť si základné princípy telefonickú komunikáciu atď.).

Literatúra

- GAVORA, P.: Žiak a text. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992. ISBN 80-08-00333-2
- GAVORA, P.: Metódy zisťovania porozumenia textu. In: Slovenský jazyk a literatúra v škole, 9 – 10, roč. 49, 2002/2003, s. 277 – 283, roč., ISSN 1335-2040
- GAVORA, P.: Rozvoj porozumenia textu. In: Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003, s. 113 – 133. ISBN 80-223-1869-8
- GAVORA, P.: Ako si žiak reguluje čítanie alebo metakognitívne procesy pri porozumení textu. In: Slovenský jazyk a literatúra v škole, 5 – 6, roč. 53, 2006/2007, s. 140 – 147. ISSN 1335-2040
- LIPTÁKOVÁ, L. – SOCHOVIČOVÁ, A.: Rozvíjanie čitateľskej gramotnosti – transkurikulárna edukačná oblasť. In: NOTES, roč. 9, 2008, s. 3 – 6. ISSN 1336-1651
- MAREŠ, J.: Učení z textu. In: Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2007, s. 473 – 492. ISBN 978-80-7367-273-7
- MIŽENKOVÁ, A.: Od porozumenia častíc k porozumeniu textu. In: Slovenský jazyk a literatúra v škole, 54, 2007/2008, č. 3 – 4, s. 103 – 111.
- MIŽENKOVÁ, A.: Porozumenie textu ako jeden z troch aspektov čitateľskej gramotnosti (na materiáli častíc). In: Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. 13. Prešov, 2007, s. 268 – 272. ISBN 978-80-8068-646-8
- MIŽENKOVÁ, A.: Porozumenie textu ako súčasť komunikačnej kompetencie žiaka mladšieho školského veku. Doktorandské kolokvium 2006. Dostupné na: <http://www.unipo.sk/pf/index.php?sekcia=studium&id=48&uroven=1>
- OBRANCOVÁ, E. – HELDOVÁ, D. – LUKAČKOVÁ, Z. – SKLENAROVÁ, I.: Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka. Výsledky medzinárodnej štúdie PIRLS 2001. Bratislava: Parasline, 2004. ISBN 80-85756-56-4
- PALENČÁROVÁ, J.: Štruktúra vyučovacej hodiny slovenského jazyka a jej didaktická analýza. In: Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2003, s. 27 – 56. ISBN 80-10-00328-X

PETRASOVÁ, A.: Práca s náučným textom na 1. stupni ZŠ. Prešov: Mercury – Smékal, 2003. ISBN 80-89061-68-0

PETRASOVÁ, A.: Využitie stratégie EUR ako prostriedku eliminácie funkčnej negramotnosti rómskych žiakov. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2003. ISBN 80-8045-307-1. Dostupné na <http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSROZ200404.doc>

Prečo majú sliepky krídla a nelietajú? In: Včielka pre najmenších. Bratislava: Slovenská Grafia, roč. 41, č. 3, november, 1998, s. 5.

<http://www.edict.com.hk/vlc/cloze/cloze.htm>

<http://www.testyourenglish.net/english-online/menu/cloze-questions.html>

http://en.wikipedia.org/wiki/Gestalt_psychology

Cloze Test as a Method of Diagnostics and Stimulating the Skills of the Text Comprehension

Summary

The paper studies the problems of the text comprehension in their complexity – comprehension of the text as a pedagogical and psychological phenomenon, as one of the three aspects of reading literacy and as a part of communication competence. In this paper, effective diagnostic and stimulating method – cloze test – directed on recognition and development of the examined problem is introduced. The word cloze derives from closure in Gestalt theory. The exercise was first described in 1953. It is an exercise, test, or a part of the text with certain words removed, where the pupil replaces the missing words. Words may be deleted from the text in question either mechanically (every nth word) or selectively, depending on exactly what aspect it is intended to test for. Three reading levels, which pupil is able to get anywhere, are characterized in paper. Cloze test as the diagnostic method is more famous and used in education process. However, the studies focus on stimulating function of cloze test, too. Several practical examples of cloze test modification and use of this method in different lessons (not only education of mother tongue) is introduced in the paper. They can help the primary-school teacher to develop the skill of the text comprehension.

Keywords

text comprehension, cloze test, cloze test modification, functions of cloze test in education

Príloha

Prečo majú sliepky krídla a nelietajú? (In: Včielka pre najmenších. Bratislava: Slovenská Grafia, roč. 41, č. 3, november, 1998, s. 5.)

Sliepočky voľakedy vedeli aj lietať. To bolo takto: V jednej slepačej kolónii, niekde pri lese, bývala aj sliepka Belaňa. Tak sa volala preto, že bola bielučká ako sneh. Všetky kuriatka, sliepky aj kohúty v kolónii lietali celý deň po okolí. Naháňali sa po vzduchu, schovávali sa v korunách stromov. Pravdaže, vtedy ešte vedeli lietať.

Ani trošku ich nezaujímalo, že sa blíži zima a múdre zvieratká si pripravujú zásoby, lebo stará múdra sova povedala, že táto zima bude mimoriadne tuhá.

Len Belaňa, už bola veľmi stará a veľa toho vedela, všetkým pripomínala, že nebude vždy len teplo a dostatok chrobáčikov, červíkov a mušiek. Lenže nikto nepočúval jej starý, tichý hlas.

Až keď udreli prvé mrazy, všetci pochopili, že sa nemali v lete len zabávať. Zrazu nebolo ani mušiek, ani chrobáčikov. A prvý sneh prikryl aj rastlinky a lesné plody. Slepačia kolónia začala hladovať. Belaňa vedela, že jej zásoby dlho nevydržia pre celý krdeľ. Sliepky mali od zimy skrehnuté krídla, nevládali odletieť tam, kde by sa mohli nasýtiť – k obydliam ľudí. Iba Belaňa sa vybrala s najmocnejším kohútom za človekom. Putovali veľmi dlho a Belaňa už nevládala, keď sa objavili prvé domy. Kohútik pobehol dopredu a prvému človeku, ktorého stretol, porozprával príbeh o slepačej kolónii. A človek zachránil hladné sliepky. Priviedol ich na svoj dvor k ostatným domácim zvieratkám.

Počas studenej zimy sa celý krdeľ rozhodol, že zostane bývať u človeka, lebo tu má vždy jedlo a bývanie. Nasledujúcu jar už žiadna sliepka ani nepomyslela, že by odišla.

III. ELEKTRONIZÁCIA VYUČOVANIA JAZYKA A LITERATÚRY

***COMPUTERIZATION OF LANGUAGE
AND LITERARY EDUCATION***

MOŽNOSTI ŠTÚDIA S ELEKTRONICKOU PODPOROU – SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY

JANA BURGEROVÁ

Anotácia

Otázky elektronicky podporovanej výučby v súčasnosti výrazne rezonujú v edukácii v kontexte inovácie vzdelávacieho systému. Metóda e-learningu sa stáva aktuálnou najmä pre dištančnú formu štúdia. Pre prípad jej realizácie prichádza k zásadným zmenám v oblasti osvedčených pedagogických postupov a pravidiel. Vzniká potreba riešiť otázky prípravy a realizácie prostredia pre učenie sa a to čo najefektívnejšie vzhľadom na špecifiká a zmysluplnosť e-learningu. Pripraviť prostredie a podmienky pre samoštúdium študenta je zodpovedná, náročná a nedocenená práca. Námaha však väčšinou prináša pozitíva, kvôli ktorým samoštúdium s podporou počítača nachádza stále väčšie uplatnenie v e-learningových riešeniach.

Príspevok vznikol v rámci grantového projektu – VEGA 1/0302/08 „Efektívne stratégie podporujúce učenie sa z náučného textu a hypertextu v kontexte celoživotného vzdelávania“.

Kľúčové slová

dištančné vzdelávanie, e-learning, samoštúdium, IKT

Úvod

Nikdy nebola potreba celoživotného vzdelávania taká silná ako dnes. Mnohí naši predkovia často svoj produktívny pracovný vek „prežili“ bez akútnej potreby vzdelávať sa. Informačná spoločnosť charakteristická enormnou explóziou informácií si naopak vyžaduje permanentné vzdelávanie v rôznych podobách. Informačné a komunikačné technológie (ďalej len IKT) sú nositeľom dynamických zmien a prostriedkom transformácie tradičných metód. Ani inštitucionalizovaná edukácia s celým komplexom problémov nemôže zotrvať na princípoch kamennej inštitúcie. Proces premeny býva zdĺhavý, náročný a často aj bolestivý. Na konci je efektívnosť – čo najviac vedomosti v čo najkratšom čase, s čo najväčším trvalým efektom, s čo najmenšou námahou, s čo najmodernejšími technológiami, v čo najvhodnejšom čase, s dodržaním individuality a pod. Navyše požiadavka zrovnoprávnenia šancí, napr. aj v zmysle prekonávania vzdialenosti, nás vedie k využívaniu bežných informačných a komunikačných médií k vzdelávaniu, k celoživotnému vzdelávaniu. Prevažnú časť celoživotného vzdelávania tvorí vzdelávanie dospelých. Komunity, ktorá zväčša študuje popri zamestnaní, je pracovne i osobne vyťažená, má jas-

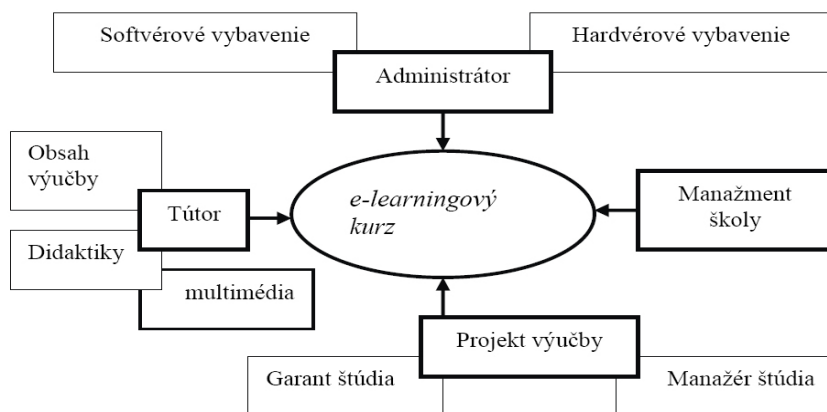
nú motiváciu a istú dávku zodpovednosti k štúdiu, no aj inú spôsobilosť učiť sa. Podľa Hartla (1999) sa dospelí učia najlepšie, keď má pre nich učenie bezprostredný význam, potrebujú vedieť, prečo sa učia, učia sa najlepšie na základe skúsenosti, preberajú zodpovednosť sa svoje rozhodnutia. Tento fakt si uvedomujú vzdelávacie inštitúcie, vrátane vysokých škôl – pokiaľ chcú uspokojiť zmenené potreby študujúcich nevystačia so vzdelávaním „face to face“. Zelenú dostáva moderná forma samoštúdia – dištančné vzdelávanie (distance education, distance learning). Ide teda o vzdelávanie na diaľku, kde sú vzdelávajúci a vzdelávaný oddelení trvale alebo prevažne a využívajú spoločné prostredie, ktoré sprostredkováva obsah vzdelávania a komunikáciu s následným hodnotením. Z hľadiska aplikácie IKT ide o vzdelávanie s elektronickou podporou – e-learning – moderný spôsob výučby s podporou počítačových technológií. Obsah učiva i samotné učivo, predstavujúce nové poznatky a vedomosti je spracované multimediálnou formou v podobe tzv. kurzov, ktoré predstavujú integráciu textu, obrazu, zvuku a iných multimediálnych prvkov. Mohli by sme povedať, že e-learning je multimediálna forma výučby, kde vzdelávanie prebieha formou elektronických kurzov. Ako bolo povedané, ak sa e-learning spája s dištančnou formou výučby (dištančné vzdelávanie chápeme ako plánované vzdelávanie na diaľku, pričom sa využíva široké spektrum technológií na komunikovanie) ide z hľadiska úspory ľudských zdrojov a času o jednu z najzaujímavejších a najefektívnejších metód vzdelávania.

Prostredníctvom e-learningu je možné dospieť k požadovanej kvalite, k jednoduchšej prevádzke a organizácii štúdia, k zefektívneniu niektorých vybraných aspektov vzdelávacieho procesu s dosiahnutím požadovaných vzdelávacích cieľov, pričom e-learning je možné realizovať na všetkých zvolených úrovniach (univerzita, fakulta, katedra...). V súčasnosti sa najviac využíva tzv. **blended learning** – kombinácia e-learningu s prezenčnou formou. Takáto kombinovaná edukácia posúva systém vyučovania u nás na úroveň európskych krajín v tejto oblasti. Prípadná realizácia e-learningovej výučby vedie k zásadným zmenám v oblasti osvedčených pedagogických postupov a pravidiel. Je však na mieste otvorene hovoriť o tom, čo e-learning je a čo ním len chce byť. Máme tendenciu v snahe byť za každú cenu moderní (to už sme zažili v etape implementácie počítačov do škôl) označovať e-learningom aj to, čo ním v skutočnosti nie je. Príkladom sú multimediálne kurzy, aj multimediálne učebné texty umiestnené na internete, alebo v lepšom prípade v nejakom LMS. Ale e-learning je život, pedagogický život, ktorý sa odohráva vo výučbových prostrediach. E-learningové kurzy – to nie sú len študijné materiály (v akejkolvek kvalitnej forme), to sú atribúty tradičnej školy – úlohy, zada-

nia, testy, hodnotenie, on-line komunikácia, diskusia.. Najdôležitejšie je, aby kurzy „žili“. Študent nesmie mať pocit osamelosti na riešenie problému, nemôže márne čakať napr. na odpoveď učiteľa, vytráca sa chuť a motivácia. Samozrejme, že učiteľom pribúda ďalší problém - riešiť otázky intenzívneho osvojovania nových poznatkov a to čo najefektívnejšie vzhľadom na špecifiká e-learningu, udržiavať a aktualizovať kurzy, vytvárať nové testy, zadania, čítať, konzultovať, hodnotiť, komunikovať a to všetko najmä v svojom voľnom čase, popri tradičných pedagogických aktivitách. A často sú na tieto nové aktivity sami. A často neocenení.

Ak sa pozrieme na zavedenie e-learningu zo strany vzdelávacej inštitúcie, je dobré, ba nutné pripraviť študijný program realizovaný e-learningom a následne ho akreditovať, v ďalšom zabezpečiť vhodné vyučovacie podmienky pre edukanta v prostredí internetu. To si vyžaduje vytvoriť vhodný edukačný systém so zabezpečením rozvoja požadovaných kompetencií všetkých zainteresovaných tak, aby zavedenie e-learningovej výučby nebolo živelné (obr. 1).

Obr. 1 Schéma realizačného tímu e-learningových kurzov (Burgerová, Beisetzer, 2006)



On-line vzdelávanie

Týmto pojmom označujeme vzdelávanie, pri ktorom distribúcia učebných materiálov a komunikácia medzi účastníkmi výučby sa deje prostredníctvom sieťových komunikačných prostriedkov. On-line vzdelávanie často chápeme ako synonymum e-learningu. Aj keď e-learning predstavuje širšiu dimenziu, v užšom význame je postavený na on-line výučbe, ktorá pozostáva z týchto prvkov:

1. študujúci,
2. tútor,
3. študijné materiály,
4. technológia,
5. vzdelávacia inštitúcia.

Tieto prvky tvoria systém vzdelávania – nový technický systém a zároveň nový pedagogický systém.

„Tento pojem je potrebné rozlišovať v dvoch rovinách: ako technický systém a ako nový systém vzdelávania. Technický systém e-vzdelávania zahrnuje všetky potrebné technické prostriedky informačno-komunikačných technológií pre vzdelávanie, systém vzdelávania a novú technológiu vzdelávania s implementáciou technického systému. Spoločné pôsobenie obidvoch systémov je základným predpokladom vytvorenia nového vzdelávania v informačnej spoločnosti.“ (Drozdová, Klimo, Kováčiková, Matiaško, 2005) V širšom ponímaní sa e-learning chápe ako TBL (Technology-Based Learning) alebo efektívne využívanie moderných technológií vo výučbe. TBL zahrňuje ako WBT (Web based training), tak aj CBT (computer based training).

Komparácia tradičného a dištančného vzdelávania s elektronickou podporou

Klasické vzdelávanie pod vedením učiteľov prežíva a iste prežije mnoho storočí a pre určité oblasti bude nenahraditeľné i v budúcnosti. Klasické vyučovanie sa odohráva vo vopred určenom čase v školských triedach, dochádza pri ňom k priamemu styku medzi učiteľom a žiakmi, riadi sa platnými osnovami často bez ohľadu na konkrétne znalosti a potreby študujúceho. Navyše je bezprostredne sprostredkované učiteľom. Klasické vzdelávanie často nezohľadňuje špecifiká študujúceho (ani to väčšinou ani nie je možné). E-learning tieto individuality do istej miery eliminuje. Študent v e-learningu prechádza výučbovým kurzom svojim tempom, sám si určuje spôsob „prechádzania“, vracania sa k témam, vyberá si z viac variantov výkladu. Ideálne študent dostane špeciálne študijné materiály spolu s pokynmi ako efektívne študovať. V prípade problémov sa môže obrátiť na svojho tútora. Porovnanie úspešnosti štúdia klasickými metódami s e-learningom je obťažné. Jeden zo základných problémov spočíva v dostatočnej resp. nedostatočnej motivácii študentov. Pokiaľ študent chce získať nové poznatky, kvalitne zostavený kurz spravidla úspešne dokončí. Pokiaľ je motivácia nedostatočná, neštuduje sa z vnútorného presvedčenia, je väčšia pravdepodobnosť neuspokojivého výsledku. Tieto aspekty čiastočne eliminuje mentalita dospelých študentov (aj

keď v našich podmienkach motiváciou k štúdiu mnohokrát nie je získanie vedomostí, ale získanie dokladu o ukončení vzdelania).

Pri porovnaní tradičného vzdelávania a dištančného vzdelávania s e-podporou (DVEP) vychádzame s rôznych aspektov. Ak ide o:

- *študenta* v tradičnom modeli sú študenti na približne rovnakej vedomostnej úrovni, na rovnakom mieste, v rovnakom priestore, v podstate pod sústavnou kontrolou, kým v DVEP sú študenti rôznorodí, takpovediac nekontrolovaní, každý na inom mieste,
- *evidencia študentov* v tradičnom vzdelávaní je často nepresná a nepodrobná. V DVEP je mimoriadne dôležitá z hľadiska distribúcie materiálov, hodnotenia,
- *študijná podpora študentov* oproti automatickej a neindividuálnej je v DVEP mimoriadne potrebná kvôli minimalizovaniu časovo-priestorových problémov,
- *úlohy, zadania, testy, systém hodnotenia študenta* – pri tradičnom vzdelávaní dominuje ľudský faktor, ústne, resp. priame písomné skúšky, transparentný systém kontroly študenta pri skúške. DVEP disponuje kontrolou „na diaľku“, ktorá je často problematická, nespoľahlivá (máme na mysli aj systém zadania, úloh spadajúcich do mimoriadne prepracovaného systému „úloha – zadanie – kontrola – hodnotenie“).
- *metódy, média* používané pri výučbe u tradičného učenia dominuje učenie „face to face“, existujú isté učebné návyky, v DVEP je základom sprostredkované učenie, ktoré je náročné na zdroje, u učiacich sa nevieme predpokladať učebné návyky,
- *predmety, resp. kurzy* v tradičnom vzdelávaní je ich príprava nenáročná, ponechaná na autora, zvlášť na vysokých školách s vysokou autonómiou, v DVEP je príprava kurzov najväčšou, najprácejšou, ale i najtvorivejšou etapou.

Je zrejmé, že pri vzdelávaní s elektronickou podporou ťažisko tvorí samoštúdium (*self-study, self-instruction*). Teda pri návrate k e-learningu vidíme, že vo všeobecnosti ide o systém, ktorý využíva na poskytovanie obsahu, na riešenie úloh, komunikáciu, administráciu a riadenie vzdelávania elektronické metódy spracovania, prenosu a uchovávaní informácií.

DVEP popisuje a rieši tvorbu, distribúciu, riadenie výučby a spätnú väzbu na základe počítačových elektronických kurzov. Tie vo väčšine prípadov obsahujú simulácie, multimediálne lekcie, t. j. kombinácie textového výkladu s animáciami, grafikou, schémami, audiom, videom a elektronickými testami apod.. Doterajšie možnosti pri výučbe s podporou počítačov prešli niekoľkými vývojovými štádiami od klasickej výučby,

cez používanie elektronických prezentácií a tiež využívanie služieb internetu, vrátane študijnej podpory na webe. Skúsenosti hovoria o tom, že okrem mnohých pozitív existujú negatíva v zmysle komplikovanej a náročnej odbornej prípravy vyučujúceho, ktorý okrem obsahovej stránky elektronických študijných materiálov, musel, resp. musí zvládnuť aj prípravu, realizáciu a permanentnú aktualizáciu HTML dokumentov (web stránok). Kvalitné didaktické (z hľadiska obsahu i formy) web stránky zahŕňajú v sebe teóriu, ukážkové riešené príklady, ako aj zadania úloh pre individuálne riešenia. Študenti majú zväčša možnosť kontaktovať učiteľa mailom, či vyplnením formulára z web stránky. Výhodou oproti klasickej forme výučby býva väčší priestor pre individuálnu asistenciu pri riešení konkrétnych úloh.

Zásľuhu na skvalitňovaní výučby na mnohých fakultách má aj informačný systém fakulty, cez ktorý prebieha organizácia celého štúdia (študenti sa zapisujú na jednotlivé predmety, informujú sa o svojom rozvrhu, zapisujú sa na skúšky, majú možnosť aj sťahovať súbory ku konkrétnemu cvičeniu, vložené do informačného systému). Napriek uvedeným faktom neboli pokryté všetky požiadavky na skvalitnenie výučby. Riešenie ponúka až e-learningový nástroj – systém na tvorbu elektronických vzdelávacích kurzov. Voľba vhodného LMS (Learning Management System) je dôležitým krokom, ktorý ovplyvní úspešnú realizáciu elektronického vzdelávania. V tejto súvislosti je potrebné si uvedomiť, že voľba LMS je kľúčovým krokom k zavedeniu DVEP. Informačný riadiaci systém by mal byť prispôsobený požiadavkám špecifickým pre oblasť vzdelávania. Okrem požiadaviek správy e-vzdelávacích aktivít je dôležitá podpora administrácie prezenčného vzdelávania, manažovanie zdrojov potrebných pre vzdelávacie aktivity, prezentovanie a aktualizácia kurzov, správa používateľov, testovanie vedomostí edukantov, registrácia výstupov zo vzdelávacích aktivít. Teda máme na mysli všetky podkategórie, t. j. LMS – systémy pre manažment kurzov (CMS), systémy pre manažment výučby (ELMS) a výučbové systémy pre manažment obsahu (LCMS).

V kontexte spomenutého je vhodné zaoberať sa výhodami a nedostatkami dištančného vzdelávania s e-podporou. Za pozitívum e-learningu sa okrem iného pokladá:

- posun od študentových kontaktných hodín ku kreatívnemu vyučovaciemu času,
- posun od odborného prednášania k vedeniu (tutoring),
- posun od vyučovania k praktickému skúšaniu,
- posun od známkovania testom k ich posudzovaniu,
- posun od akademických hodností k portfóliu vzdelania,

- posun od obmedzeného poskytovania pomoci k neobmedzenej škále znalostí.

Výhody e-learningu sa odzrkadlia aj v zmysle nasledujúcich faktov:

- študentovi je možné ponúknuť výukové materiály spolu s inštruktážnymi seminármi,
- sú podporované interpersonálne odborné a sociálne kontakty nového typu,
- vytvoria sa na problém orientované cvičenia a prípadové štúdie slúžiace skupinovým aktivitám a kolektívu,
- je podporovaný prístup k rozmanitým systémom uchovávanía znalostí, ako sú knižnice, iné komunikačné siete, vedecké protokoly spojené s učebnými úlohami, iné sociálne, eticky alebo filozoficky príbuzné materiály.

Nevýhody e-learningu možno špecifikovať z pohľadu študujúceho:

- je nedostupnosť štúdia v prípade technických problémov siete,
- nie je možné dostatočne efektívne študovať odbory, ktoré vyžadujú veľkú mieru interakcie medzi prednášajúcim a účastníkmi,
- predpokladaná vyššia cena študijných pomôcok (napr. PC) a vyššia cena študijného servisu,
- študujúci musia byť značne motivovaní, aby boli úspešní, preto nie každému táto forma vyhovuje (e-learning si vyžaduje obrovskú dávku zodpovednosti účastníkov k vlastnému učeniu),
- chýbajúci priamy kontakt s učiteľom, s kolegami, čo vyvoláva pocit osamelosti,
- potreba informačnej a počítačovej gramotnosti
- pomerne veľkým nedostatkom e-learningu je zníženie socializácie študenta a problém rozvoja osobnosti študentov v afektívnej oblasti.

Negatíva z pohľadu vzdelávacej inštitúcie prevádzkujúcej e-learning spočívajú v náročnej tvorbe (financie, čas) výučbových kurzov a študijných materiálov na samoštúdium, potrebné sú oveľa väčšie tímy odborníkov pri príprave kurzov, nutnosť koordinácie a zabezpečenia dobrej spolupráce heterogénneho tímu odborníkov, ktorí realizujú kurz a sú často fyzicky vzdialení, závislosť od počítačových technológií a ich bezporuchovej prevádzky.

Vráťme sa k dištančnému vzdelávaniu a vyjadríme sa k tvorbe kurzov pri DVEP, kde je naozaj dôležité postupovať v určitých krokoch s dodržiavaním určitých zásad:

- vytvoriť kvalitné učebné texty (Príručky kurzov),
- špecifikovať a vhodne modifikovať obsah kurzu,
- dodržiavať princípy samoštúdia s: jasne definovanými cieľmi celého kurzu a cieľmi kapitol, štruktúrou textu usporiadaného do rôznych celkov (kľúčové slová, cvičenia, kontrolné otázky, prípadové štúdie z praxe, zadania), jasnou a účinnou vizualizáciou (grafické symboly a značky, typografické konvencie, deliace čiary a pod.), jednoduchým a zrozumiteľným štýlom písania (krátke vety, kontakt s čitateľom),
- poskytnúť dostatočné informácie o kurze, metodológii, systéme výučby, hodnotení účastníkov, ako aj informácie o tíme pracovníkov (Príručka účastníka kurzu),
- podporovať študentov (priama výučba, tlačené príručky, diskusná skupina, WWW, hodnotenie zadaní lektormi, kontakt so vzdelávacou inštitúciou),
- profesionalita a nadšenie všetkých tvorcov kurzov.

Dôležitú pozornosť je potrebné venovať *študijným materiálom* v elektronických kurzoch, ich tvorbe, distribúcii a zásadám, ktoré z nich robia metodické materiály. Pri tvorbe kurzov v dištančnom vzdelávaní s elektronickou podporou je dôležité postupovať v určitých krokoch s dodržiavaním určitých zásad:

- vytvoriť kvalitné učebné texty (podpora aj v tvorbe príručky kurzov),
- špecifikovať a vhodne modifikovať obsah kurzu,
- dodržiavať princípy samoštúdia s: jasne definovanými cieľmi celého kurzu a cieľmi kapitol, štruktúrou textu usporiadaného do rôznych celkov (kľúčové slová, cvičenia, kontrolné otázky, prípadové štúdie z praxe, zadania), jasnou a účinnou vizualizáciou (grafické symboly a značky, typografické konvencie, deliace čiary a pod.), jednoduchým a zrozumiteľným štýlom písania (krátke vety, kontakt s čitateľom),
- poskytnúť dostatočné informácie o kurze, metodológii, systéme výučby, hodnotení účastníkov, ako aj informácie o tíme pracovníkov,
- podporovať študentov (priama výučba, tlačené príručky, diskusná skupina, hodnotenie zadaní lektormi, kontakt so vzdelávacou inštitúciou),
- profesionalita a nadšenie všetkých tvorcov kurzov.

Veľmi dôležitá je priebežná spätná väzba na dosiahnutý pokrok. Študijné materiály obsahujú množstvo preverovacích otázok, problémov, cvičení. Tie sú vypracované takým spôsobom, aby študujúcich navádzali opakovať si a aplikovať hlavné zásady a techniky, ktoré si naštudovali. Modelové odpovede alebo riešenia sa nachádzajú na konci materiálu alebo v prílohách.

Od študujúcich sa vyžaduje, aby v stanovených termínoch odovzdávali početné písomné úlohy, ktoré buď vyhodnocuje počítač (CMA – computer market assignment), alebo školiťel (TMA – tutor market assignment). V oboch prípadoch študujúci dostáva späť nielen známku alebo hodnotenie za jednotlivé otázky a zadanie ako celok, ale aj sadu modelových odpovedí s vysvetlivkami (CMA), alebo individuálne poznámky k oprave, ako aj rady od tútora (TMA).

Väčšina kurzov zahŕňa aj poskytnutie príkladu záverečnej písomnej skúšky, ktorý ilustruje akú podobu má záverečná skúška a obsahuje otázky, týkajúce sa celého kurzu. Ako študujúci robia pokrok, môžu si overovať svoje schopnosti a postupne zodpovedať viac a viac otázok (buď sa odpovede poskytujú spolu s písomkou, alebo sa preberajú na stretnutiach s pedagogickými vedúcimi).

Študijné prostredie a materiály pre e-learning

Intenzívne sa zaoberáme otázkou – ako majú vyzeráť študijné materiály v e-learningu? Aký má byť obsah týchto materiálov? Pričom obsahom nerozumieme len nejaký klasický výpočet kapitol, naopak – obsah je kľúčový prvok v zmysle naplnenia e-learningového systému študijnými materiálmi. Forma a prostriedky realizácie sú rozmanité, pre bežného užívateľa – učiteľa, či študenta nie vždy celkom predstaviteľné. Tým viac, že k tvorbe elektronických materiálov musíme pristupovať z hľadiska pedagogického, technického a sociálneho.

Pri tvorbe elektronických materiálov ide v zásade o:

1. príjemcu elektronického kurzu, t. j. komu je kurz určený, aký je profil absolventa kurzu, jednoducho povedané, čo študujúceho chceme naučiť. Ide o veľmi závažnú problematiku v zmysle vytvorenia nového obsahu, resp. koncepcie učenia i učenia sa.
2. Ako spracovať nový obsah, resp. novú koncepciu učenia do elektronickej podoby, aby spĺňali všetky alebo aspoň väčšinu atribútov elektronických študijných materiálov, resp. učenia sa s podporou elektronického prostredia.

Pripomeňme si niektoré zo spomínaných atribútov (obr. 1):

- intuitívne rozhranie,
- ľahkosť použitia,
- interaktivita študijného prostredia, interaktívne študijné materiály s vlastnosťami spätnej väzby,
- ponuka škály odborných zdrojov (hyperlinky, zahraničné zdroje..),
- fenomén spolupráce, komunikácie, výmeny skúseností a vedomostí, diskusia,
- autenticita e-learningového prostredia – prepojenie na problémy reálneho sveta, otvorenie „sveta učenia“ reálnemu svetu,
- riadenie procesu učenia sa má do značnej miery v rukách sám študent, resp. učiaci sa ai.

Nezabúdame ani na aktualizáciu obsahu študijných materiálov, systematizáciu (možnosť využívania hypermediality a hypertextov), kvalitnejšie grafické rozhranie s väčšími možnosťami názornosti a simulácie.

Ak teda ide o problematiku študijných materiálov, možno povedať, že najdôležitejšie, čo od nich očakávame, je dostatočné množstvo relevantných informácií pre študenta a príjemné študijné prostredie vrátane motivačných, iniciačných aspektov. Khan (2006) hovorí o tzv. pedagogickej dimenzii e-learningu, ktorá sa vyjadruje k:

- *analýzam obsahov elektronických študijných materiálov* – obsah v závislosti od cieľov sa týka celého kurzu, resp. jeho komponentov (jednej hodiny, resp. témy) vrátane metodiky tvorby e-kurzov, riadenia a odovzdávania vedomostí. V tejto súvislosti treba podotknúť, že nie všetky obsahy sú vhodné pre e-learning (nácvik praktických zručností), ale pre všetky obsahy môže e-learning predstavovať podporu;
- *analýzam cieľovej skupiny, ktorej sú materiály určené* – ide o špecifickú charakteristiku učiacich sa. U „skutočného“ e-learningu ide o poskytovanie vzdelávania pre učiacich sa často z odlišných prostredí, z rôznymi návykmi, s rôznou vzdelanostnou úrovňou (pri inštitucionalizovanom vzdelávaní predpokladáme istý vyžadovaný stupeň vzdelanosti), s rôznymi štýlmi učenia sa, s rôznymi počítačovými, komunikačnými, zručnosťami, s rôznymi osobnými cieľmi a postojmi atď. Čím komplexnejšími informáciami disponujeme, tým existuje väčšia možnosť vytvoriť kvalitné e-prostredie;
- *analýzam cieľov, ktoré chceme v učení dosiahnuť* – čo najjasnejšie, najzrozumiteľnejšie definovanie cieľov pomôže učiacim sa v ich

dosahovaní. Ideálnou je disjunkcia zámerov, cieľov a hodnotenia výsledkov učiacich sa.

- *analýzam médií, ktorými budeme učenie dopĺňať a sprostredkovať* – problematika vhodnosti jednotlivých médií (internet, digitálne médiá, klasické učebnice...) v závislosti na analýze obsahu s cieľom riadiť výber médií a spôsob prezentácie pre určitý obsah kurzu;
- *hľadiskám dizajnu e-learningových kurzov* – dizajn e-learningového kurzu závisí (resp. by mal závisieť...) od typu kurzu – od požadovaných vedomostí zahrnutých v obsahu kurzu. Stretávame sa (aj v reálnom živote) s dobre a so zle štruktúrovanými problémami, ktoré vyžadujú rôzne metódy dizajnu;
- *stratégiám výučby* – možnosti použitia rôznych stratégií so spoločným menovateľom – uľahčiť proces učenia sa. Učenie môžu uľahčiť rôzne aktivity založené na použití digitálnych technológií a internetu. Základom je hľadať optimálne stratégie vhodné pre široké spektrum učiacich sa. K širokému spektru stratégií radí Khan (2006) – prezentácie, exponáty, ukážky, dril a cvičenia, tutoriály, rozprávanie príbehov, hry, simulácie, hranie úloh, diskusiu, interakciu, rôzne modelové situácie, facilitáciu, spoluprácu, praktické učenie a i.;
- *organizácií učenia* – obsah e-learningu má mať organizáciu a štrukturalizáciu vytvorenú tak, aby pomáhala učiacim sa (a nie naopak – dezorientovala učiaceho sa);
- *stratégii kombinácií* – potreba využívať výhody všetkých dostupných médií na vytvorenie prostredia kombinovaného učenia sa (väčšinou jediný spôsob vyučovania neposkytuje možnosť dostatočného výberu).

Na tomto mieste je zaujímavé aj porovnanie klasickej učebnice a dištančného učebného textu (tab. 1).

Tabuľka 1: Porovnanie klasickej učebnice a dištančného učebného textu
(SHOTT M., 1998)

Učebnica	Dištančný učebný text
<i>Ak sú formulované ciele, tieto sú väčšinou pomôckou pre písanie učebnice a nie pre učiacich sa</i>	<i>Ciele definujú požiadavky, ktoré sa štúdiom majú dosiahnuť</i>
<i>Text je neprerušovaný, aspoň do vtedy, kým autor neskončí vysvetľovanie témy alebo výklad myšlienky</i>	<i>Písaný text je predkladaný v krátkych odstavcoch (sekciami), primerane k úrovni, schopnosti učiť sa</i>

<i>Učebnica je spracovaná tak, aby slúžila ako materiál pre čítanie, ako príručka, ale nie tak, aby sa do nej niečo dopisovalo</i>	<i>Očakáva sa, že študujúci budú využívať poskytnuté voľné priestory v texte na písanie vlastných poznámok (reakcií) na čítaný text</i>
<i>Na zopakovanie si naučeného, je čitateľovi poskytnutá iba malá, alebo žiadna pomoc</i>	<i>Študujúci sú vedený k tomu, aby si veľmi často opakovali to, čo sa naučili</i>
<i>Otázky i s odpoveďami (väčšinou veľmi stručnými) sa najčastejšie sústreďujú len na konci kapitol</i>	<i>Otázky, vyžadujúce okamžitú odpoveď sú priamo zakomponované v texte. Následný komentár (spätná väzba) autora má byť tak podrobný, aby študujúci mohol zistiť, či jeho závery (odpovede) boli správne</i>
<i>Od čitateľa sa očakáva pasívny príjem informácií poskytnutých učebnicou</i>	<i>Od študujúcich sa vyžaduje, aby sa aktívne zúčastňovali učenia sa, najmä pomocou riešenia praktických úloh a cvičení, ktoré rozvíjajú ich znalosti a zručnosti</i>
<i>Učebnice sú štruktúrované tak, aby prezentovali autorove názory (závery) o preberanej téme</i>	<i>Podporné (študijné) materiály sú pripravené tak, aby vyhovovali zisteným potrebám študujúcich</i>
<i>Predpokladá sa, že študujúci majú záujem študovať danú tému a že sú aj motivovaní pre štúdium</i>	<i>Podporné (študijné) materiály sa pokúšajú vyvolať záujem o potrebu študovať danú tému</i>
<i>Didaktické vyučovanie</i>	<i>Učenie sa na základe skúseností, ktoré študujúci mali, alebo ich získali</i>

Príprava metodických elektronických materiálov

Zo všeobecného uhla pohľadu na informačnú elementaristiku princípov elektronických informácií je zrejmé, že táto oblasť je náročná na pochopenie, čo je dané virtualitou pracovného prostredia – prostriedky informačných technológií, kde ich vlastné princípy ostávajú pre užívateľa skryté a on sám sa stretáva skôr s ich účinkami a interakčnými dôsledkami vlastných aktivít. Náročnosť informačne-technologického prostredia, intelektuálne aj technické aspekty môžu byť primárnou skutočnosťou, ktoré ovplyvňujú vzťah k informačným technológiám.

Pri vytváraní metodiky používania e-materiálov je podstatné vedieť, resp. určiť pre akú cieľovú skupinu sú vytvárané. Na základe toho je možné metodiku rozčleniť na časť:

- všeobecnú (spoločná pre celé vekové spektrum),
- špecifickú (ide hlavne o druh motivácie, druh projektových cieľov, historickú analógiu).

Je možné použiť metodiku so všeobecnou platnosťou modifikovanou pre určitú skupinu, kde vek často nehrá žiadnu úlohu. Pre prácu s e-materiálmi je vhodné zvoliť individuálnu, resp. skupinovú formu problémového vyučovania. Rovnako vhodné sa ukazuje aj následné rešazenie jednotlivých problémových úloh, pôsobiacich produktívne v rámci projektu a výchovných aspektov. Lineárny model riešenia s cyklickými odbočkami, ktorý dáva v jednotlivých krokoch potrebnú spätnú väzbu pre testovanie považujeme za optimálnu formu vyučovania.

Z hľadiska motivácie užívateľa, resp. tvorca elektronických materiálov je dôležitá vízia, že jeho nadobudnuté vedomosti a zručnosti budú uplatnené pri dosiahnutí konkrétnych cieľov v rovnakej miere (možno efektívnejšie) ako keby boli nadobúdané klasickým spôsobom, t. j. prezenčnou výučbou.

Návody pre riadenie samostatnej práce majú určité základné časti, rovnako je to aj v prípade metodických návodov, ktoré by sme mali dodržať pri príprave materiálov pre prácu s elektronickými materiálmi (najčastejšie na internete):

- *úvod* – má presvedčiť študujúceho, že zvládnutie cieľov daného celku (tematického) je pre neho dôležité, má byť stručný, argumentačný, má byť zrejmé, že použitie napr. internetu je jednou z možností,
- *vymedzenie cieľov* – veľmi dôležitá časť, ak očakávame od študenta aktivitu, musí byť s cieľmi oboznámený, zvyšuje sa tým aj jeho motivácia. Poznať cieľ, znamená dosiahnuť vyššiu účinnosť v samostatnej práci podporenej internetom.
- *špecifikácia predbežných vedomostí* – vytvorí predpoklad pre to, aby študent nezlyhal pri štúdiu kvôli vedomostiam, ktoré nie sú predmetom osvojovania, ale ich znalosť je nevyhnutná, vhodné je uviesť rozsah predpokladaných potrebných vedomostí, rovnako je dôležité, aby študent nadobudol základné zručnosti s počítačom, resp. internetom v predchádzajúcej špecializovanej príprave.
- *doporučený program študijných činností*, pri ktorých môže byť využitie internetu značne efektívne, môže byť usporiadaný rôznymi spôsobmi, ale mal by sa skladať z:
 - prezentácie učebnej látky,
 - precvičovania a osvojovania si učebnej látky,
 - autokontroly so spätnou väzbou.

Ťažisko samostatnej práce študenta metódou e-learningu treba vidieť hlavne v osvojovaní, v spracovávaní požadovaných vedomostí. Usporiadanie programu študijných činností preto treba prispôbiť schopnostiam študentov samostatne pracovať. K tomu sú potrebné:

- *prostriedky autokontroly dosiahnutia výučbových cieľov* - pomocou nich sa študent presvedčí, či splnil výučbový cieľ a nakoľko, odkaz na konzultáciu, pozitívna motivácia- veľmi náročná časť práce učiteľa,
- *informácie o spôsobe kontroly dosiahnutia výučbových cieľov* – vrátane autokontroly.

Hodnotenie v e-learningu

Venujme ešte pár slov problematike hodnotenia, ktorá je diskutovateľným problémom e-learningu. Nástrojov na hodnotenie úspešnosti je veľa – individuálne testovanie, účasť v skupinových diskusiách, tvorba portfólií, riešenie zadaní a i. Plnenie úloh na diaľku vyvoláva vždy isté obavy z podvádzania. Mnoho autorov sa v svojich publikáciách týmto problémom zaoberá (napr. Wheeler, 1999) v snahe nájsť odpovede na najčastejšie kladené otázky účastníkov, ktorí sa s e-learningom oboznamujú. Čiastočne problém v našich podmienkach rieši blended learning, študenti študujú kombinovaným spôsobom, dôležitý je fakt, že hodnotenie, najmä záverečné prebieha prezenčne. Ale e-learning v svojej podstate aj otázky hodnotenia rieši „na diaľku“. Preto je nevyhnutné eliminovať možnosti spoľahlivosti, autenticity – určiť presné termíny plnenia zadaní a striktne ich dodržiavať, rozvrhnúť ich priebežne, limitovať časový interval testovania, vytvoriť čo najväčšiu databázu testov, tak, aby mohli byť generované otázky čo najmenej sa opakujúce, „zaťažit“ študenta aj nárazovými aktivitami, ktoré musí riešiť veľmi operatívne. Objektivita aj v tradičnej výučbe má svoje slabé miesta, rovnako to teda platí aj v e-learningu. Riešenia sa ponúkajú aj vo forme počítačových aplikácií v zmysle ochrany, bezpečnosti dát.

Záver

Zmeny súvisiace s dištančným vzdelávaním s e-podporou musia byť koncipované tak, aby oslovili nové cieľové skupiny obyvateľstva, aby systém preukázal, že zvyšuje intelektuálnu nezávislosť a kreativitu študentov a aby sa zároveň integroval ako nový všeobecne didaktický koncept. Realizácia e-learningu si vyžaduje, tak ako sme sa to pokúsili naznačiť, pozitívny postoj zo strany učiteľa riešiť špecifiká dané metódou e-learningu. Ak sa na realizáciu štúdia tohto typu budeme pozerať v naznačených

súvislostiach, treba si uvedomiť, že e-learning je problém predovšetkým pedagogický, až potom technický. Aj v tomto prípade je potrebné zvažovať efektívnosť e-learningu v kontexte výhod a nevýhod. Prínosom pre rozvoj osobnosti edukanta môže byť: - aktivita edukanta, individuálny prístup k edukantom, štúdium vlastným tempom, lepší prístup k zdrojom informácií, väčšie možnosti testovania, aktuálnosť informácií a pod.. Iste, aj e-learning má nevýhody a určité negatíva, napriek tomu jeho perspektíva je výrazná.

Literatúra

- BEISETZER, P. 2003. Samostatná riadená práca edukanta realizovaná počítačom. In: *Trendy soudobé výuky didaktických disciplín na vysokých školách*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2003. s. 58-60. ISBN 80-70-44-495-9
- BURGEROVÁ, J. – BEISETZER, P. 2006. Dištančné vzdelávanie a problematika e-learningu. In: *Vzdelávanie v zrkadle doby*. PF UKF Nitra 2006. s. 299-304. ISBN 80-8050-995-6.
- DROZDOVÁ, M. – KLIMO, M. – KOVÁČIKOVÁ, T. – MATIAŠKO, K. 2005. [on-line]. E-learning – elektronické vzdelávanie a spracovanie dokumentov, [Aktualizované 5.10.2005]. Dostupné na Internet: <<http://www.cvtisr.sk/itlib/itlib022/drozdova.htm>>
- HARTL, P. 1999. Kompendium pedagogickej psychologie dospelých. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-841-7.
- HUBA, M. – ŽÁKOVÁ, K. – BISTÁK, P. 2003. *WWW a vzdelávanie*. 1. vyd. Bratislava: STU, 2003. 141 s. ISBN 80-227-1999-4.
- KHAN, B. H. 2006. E-learning. Osem dimenzií otvoreného, flexibilného a distribuovaného e-learningového prostredia. 1. vyd. Nitra: SPU, 2006. s. 149. ISBN 80-8069-677-2.
- LIGAS, Š.: Preparing teachers for the future in the area of information technologies. In: *Education for Global Information society in the New Millennium*. Bratislava: UNESCO-Institute of Information and Prognoses of Education, Ministry of Education of the Slovak Republic, 1998, s. 115-119.
- LIGAS, Š. – KOLESÁR, J.: Dištančné vzdelávania pomocou e learningu na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici. In: *Zborník príspevkov z medzinárodného seminára a súťaže e-learning 2003*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003, s. 212-218. ISBN 80-7041-965-2.
- SALMON, G.: *E-Moderating – the key to teaching and learning online*. Kogan-Page, Londýn, 2000.
- TURČÁNI, M. – BÍLEK, M. – SLABÝ, A. 2003. *Prírodovedné vzdelávanie v informačnej spoločnosti*. 1. vyd. Nitra: FPV UKF, 2003. 220 s. ISBN 80-8050-638-8

WHEELER, S. 1999. Convergent Technologies in distance learning delivery. TechTrends. 43 (5)

WAYS OF STUDY WITH ELECTRONIC SUPPORT – PRESENT AND PERSPECTIVES

Summary

Issues regarding electronic-supported education at the present significantly rise in education in the context of educational system innovation. E-learning method becomes actual particularly for distance form of study. In case of its realization, significant changes in the field of proved pedagogic approaches and rules happen. E-learning organization, content, aims, learning strategies, e-learning courses design, medias mediating content of education and many other components are elements influencing the most important part of e-learning – contribution and meaning of e-learning.

Keywords

distance education, e-learning, self-study, ICT

MODERNIZACE VÝUKY MATEŘŠTINY A NOVÁ MÉDIA

JANA SVOBODOVÁ

Anotace

Příspěvek se zamýšlí nad moderními možnostmi, které se otevírají pro výuku mateřštiny na různých stupních škol. Nejpestřejší škála variant výuky s distančními prvky se týká vysokých škol. Autorka prostřednictvím konkrétních ukázek naznačuje, jak se lze při výuce mateřštiny odvolávat na různé elektronické zdroje či se o ně opírat (např. internet a internetové vyhledávače, e-mail, distanční texty, webové stránky aj.). Autorka poukazuje zejména na návrat psané elektronické komunikace a pojímá ji mimo jiné jako druh konzultační aktivity, která přispívá k rozvoji komunikační kompetence studenta. Vysvětluje, že mnohé prvky distančního studia, opřené o elektronickou komunikaci s vyučujícím, se na vysokých školách osvědčují u odpovědných studentů jako cenný způsob práce.

Klíčová slova

výuka mateřského jazyka; distanční vzdělávání; nová média; distanční prvky ve výuce; psaná elektronická komunikace; konzultační aktivita; komunikační kompetence

Spolu s fenoménem distance a distančností ve vzdělávání kráčí ruku v ruce využití jiným komunikačních kanálů, než je klasický přímý kontakt učitele a žáků či studentů. Výuka na dálku by však neměla znamenat, že musí být potlačena nebo likvidována komunikace mezi vyučujícím a vyučovaným. Komunikační kompetenci, kterou je nepochybně zapotřebí rozvíjet i v průběhu moderního vysokoškolského studia učitelství češtiny, v němž stále častěji mají své místo zmíněné distanční prvky, lze opřít o složky, jimiž je zajištěna zpětná vazba, aniž se obě strany ocitají v osobním kontaktu z očí do očí. H. Zlámalová, která se v ČR distančním vzděláváním odborně zabývá, potvrzuje, že je třeba usilovat o kombinaci různých podpůrných struktur, mezi něž patří také „dobře fungující zpětná vazba o pokroku ve studiu“ a rovněž „přístup k poradenským službám“.¹ Souhrnně se zde hovoří o „komplexnosti studijní podpory posilující lidský prvek v distančním vzdělávání“.

V současnosti významně vstupují do hry nová média, jimž se říká také digitální, protože jsou založena na digitálním, tedy numerickém zpracování dat. Jak se uvádí v odborných zdrojích, tento pojem je možno vyklá-

1 Zlámalová, H., 2008, s. 71.

dat v užšom, alebo širšom slova smyslu. V širšom smyslu koncept digitálnych médií zahrnuje rozsáhlou oblasť výpočetných, computerových technológií a s nimi spojených dátových obsahů, v užšom slova smyslu sa pak vzťahuje pouze k počítačové zprostředkované komunikaci, to znamená umožněné digitální technologií. Je známo, že signál k nástupu digitálních médií a digitálních technologií dal vznik osobního mikroprocesorového počítače, který se datuje od konce 70. let 20. století. Následovalo otevření počítačových sítí nejprve americkým univerzitám, potom v 80. letech veřejnosti a dalším sférám, jako obchodní, výrobní, dopravní. Devadesátá léta minulého století a rychlý nástup internetu znamenaly průlom typu revoluce. Počítače, elektronická komunikace a internet se postupně staly také u nás nepominutelnou součástí běžného životního stylu a jako rys doby poznamenaly i školy všech typů.

Stranou nezůstala ani výuka mateřštiny. Zabralo by hodně času sledovat, jak se i pro výuku češtiny začaly vytvářet a nabízet různé jednoduše cílené programy – na procvičování a testování látky z pravopisu, na syntaktickou výuku a podobně, ale podle našich zkušeností jejich éra pominula rychleji, než byly školy schopny zajistit dostatek počítačů pro takovou práci. I když rozmanitých výukových programů přibývá a mají nyní i vysokou grafickou, obsahovou a programátorskou úroveň, stěží lze očekávat jejich masové rozšíření pro školy nižšího stupně a výuku mateřštiny v nich.

Zřejmě nejvíce se dají pro podporu výuky češtiny od žáků základních škol po studenty škol vysokých využít pestré internetové zdroje a elektronicky vydávané slovníky typu Slovníku spisovné češtiny nebo Slovníku cizích slov. Právě tyto elektronické příručky mají šanci získat širší uplatnění na školách různých stupňů, avšak nejvíce patrně poslouží vysokoškolákům, hlavně těm z nich, kteří se češtinou zabývají v rámci studia. Ponechme stranou, že česká jazyková příručka ze všech nejužívanější a nejznámější, totiž Pravidla českého pravopisu, nemá oficiální elektronickou podobu a od té, která je na internetu, se Ústav pro jazyk český ostře distancuje. Všimněme si místo toho jiného velmi chvályhodného veřejného elektronického zdroje, který může sloužit velkému množství žáků a studentů, dostanou-li se ohledně češtiny do sporných situací. Jde o stránky Ústavu pro jazyk český v Praze a jejich jazykovou poradnu nazvanou Na co se nás často ptáte. Mají adresu <http://www.ujc.cas.cz/poradna/porfaq.htm>. Tyto hojně navštěvované stránky jsou přehledně uspořádané a průběžně se stále doplňují podle toho, jaké dotazy jazyková poradna aktuálně řeší.

Na vysoké škole nejde o to, aby si studenti pouze našli příslušný údaj, bezmyšlenkovitě si ho okopírovali a přistupovali k němu jako ke znalosti.

Cílem by mělo být vést vysokoškoláky k porovnávání rozmanitých údajů, jejich ověřování z více zdrojů, sledování posunů v jazykovém vývoji, jeho hodnocení, určité prognózování, vznášení erudovaných dotazů a připomínek. Toto „kritické myšlení“ je mnohem cennější než memorování poznatků a sumarizace nekonečného množství dat. Proto je dobré využívat v internetu různé vyhledávače například jako zdroj existujícího jazykového materiálu, nemusí to tedy být ani zpracovaný a odborně označovaný korpus.²

Při výuce na vysoké škole nacházejí uplatnění i distanční texty – materiály prostoupené úkoly a zadáními, které mají studentovi jednak látku rozparcelovat, jednak usnadnit postup problematikou. I když vyžadovány jsou při akreditaci programů a oborů v kombinované formě studia, ukazuje se, že svou roli sehrávají i při výuce našich interních studentů. Tím, že výrazněji naznačují cestu a studenta po ní vedou, jsou užitečné hlavně těm, kdo nechtějí být ihned zahlceni množstvím detailů, ale chtěli by si nejprve projít celou zjednodušenou osnovu. Podobně mohou působit také zadávané dílčí úkoly a zveřejňované podpůrné materiály výukové povahy. Je možno je vyvěsit na stránkách kateder, anebo volit náročnější zpracování na vlastních webových stránkách. Ty už většinou vyžadují technickou podporu a sám češtinář si na ně bez pomoci obvykle netroufne. Podobné to je i s kurzy typu Moodle, i ty jsme připravovali na našem pracovišti vždy ve spolupráci s informatiky. Ostravská univerzita však naštěstí umožňuje pravidelnou komunikaci se studenty disciplín přes jejich studentské e-mailové schránky formou skupinového e-mailu.

Z vlastní zkušenosti potvrzuji, že se mi už dva roky po sobě tento kontakt velmi osvědčuje. Obesílám své studenty české skladby do e-mailových schránek jednak organizačními informacemi (mám je vyvěšeny také na osobní webové stránce), jednak průběžnými úkoly, které sice nejsou povinné, ale jsou cíleně připraveny tak, aby studenta krok za krokem připravovaly na závěrečný písemný test. Různé typy testových úkolů, jimiž se v rámci písemné zkoušky ze skladby průřezově ověřují nastudované znalosti a schopnost jejich aplikace při práci s textem, si tedy mohou studenti vyzkoušet už v průběhu semestru. U disciplíny Česká skladba se nám osvědčily testové úkoly založené na doplňování chybějících údajů, na hledání a opravě chyb v teoretických pasážích z učebnic a dále také na propojování nastudované teorie s praktickým jazykovým rozбором.

2 Se studenty volitelné disciplíny Seminář z novočeské mluvnice jsme na PPF Slezské univerzity v Opavě ověřovali výskyt dublet typu genitivu plurálu substantiv *šichta*, *šachta* a *buchta*, a to kvůli prvnímu ze slov, které není spisovné a nenajde se v existujících slovnících a mluvnicích. Potvrdila se variantnost češtiny a ukázalo se, že paralelně vedle sebe existují podoby *šicht* i *šichet*.

Učiteľ môže správne riešenie buď pripojiť hneď k zadaniu, alebo je poslať samostatne niekoľko dní po kontrolnom testovom úkole. Tím ako by simuloval dva typy kontrolných otázok a úkolů z distančných textů – jak řešené ihned v kapitole (tj. tzv. kontrolní otázky a úkoly, případně úkoly k zamyšlení, kterými se prověřuje, do jaké míry studující text a problematiku pochopil, zapamatoval si podstatné a důležité informace a zda je dokáže aplikovat při řešení problémů), tak potom řešené až později v samostatné části (tj. řešené úkoly a otázky, to znamená úkoly, ke kterým řešení a odpovědi najdou studující v rámci studijní opory na konci příslušné kapitoly). Srov. v ukázce:

1. typ testového úkolu (zde bez připojeného řešení; to se dá totiž ověřit ze studijních materiálů):

MINITEST 1A

Doplňte:

Skladba neboli _____ (gen. sg. _____, femininum; termín se skloňuje podle vz. _____) se jako součást _____ (gramatiky) zabývá vyššími mluvnickými celky, které vznikají spojováním a usouvztažňováním slov i _____ pojmenování (frází) do různých složitých větných a _____ struktur.

2. typ testového úkolu (s připojeným řešením):

PŘEDMĚT (OBJEKT)

(1) Rozhodli jsme se studovat syntax průběžně.

(2) Strach ze zkoušky nás donutil studovat syntax průběžně.

Kolik předmětů patří k VF v celku (1) a v celku (2)?

Kolik předmětů celkově obsahuje celek (1) a kolik celek (2)?

Řešení:

V celku (1) jeden předmět (rozvitý se základem studovat), tautoagentní; v celku (2) dva: nás + rozvitý heteroagentní se základem studovat; celkově v (1) dva předměty, jeden u VF a jeden u infinitivu studovat; celkově v (2) tři (dva u VF a jeden u infinitivu studovat).

S řešením může být rozesláno i zadání úkolu 1. typu, znamená pro studenta zvýšený komfort. Pak je lépe spojit více testových úkolů s jejich všemi řešeními do jedné zásilky. Viz např. ukázka k opravám chyb v tvrzeních týkajících se skladby:

TEORETICKÝ TEST ZE SYNTAXE – OPRAVA CHYB (z učebnice Čeština pro učitele):

Opravte chyby v jednotlivých tvrzeních. V každém tvrzení je jen jedna chyba.

1. „Předchozí výklady potvrdily, že subjekt (podmět) je přítomen pouze v tzv. dvojčlenné větě; jinak řečeno je to výraz v pravovalenční pozici.“

Škrtněte, co je nesprávně. Opravu dopište na připojený řádek.

Oprava: _____

2. „Predikát je výraz označující určitý příznak v širokém smyslu, který je někomu nebo něčemu podřízen (predikován), nejčastěji nositeli v pozici S.“

Škrtněte, co je nesprávně. Opravu dopište na připojený řádek.

Oprava: _____

3. „Nerozvitý (holý) přísudek by přicházel v úvahu jen ve větných strukturách, kde je použito VF, které nevyžaduje žádné levovalenční doplnění. Tuto podmínku splňují jednak jednovalenční slovesa s podmětem v pozici S (*Svíčka čadí*), jednak bezvalenční slovesa v bezpodmětných strukturách (*Pršelo*).“

Škrtněte, co je nesprávně. Opravu dopište na připojený řádek.

Oprava: _____

4. „Slovesné přísudky ve větách bezpodmětných i dvojčlenných mohou být i několikanásobné, pokud obsahují víceslovný základ, jehož součástí je určitý tvar modálního nebo fázového slovesa: *Chtěli bychom odpočívat; Chlapci se začalo stýskat po matce*.“

Škrtněte, co je nesprávně. Opravu dopište na připojený řádek.

Oprava: _____

5. „Kromě slovesného přísudku se vyskytuje v české větě ještě přísudek slovesně-jmenný (též sponově-jmenný), který obsahuje sponu (verbalizátor, predikátorizátor) slovesa významově vyprázdněného, a podmětnou část.“

Škrtněte, co je nesprávně. Opravu dopište na připojený řádek.

Oprava: _____

6. „Za slovesně-jmenný přísudek pokládáme i typy se srovnávacími obraty s jako a kondicionálem: Všichni *jako by oněměli* hrůzou. Delfín *jako by se* doutníkově protáhlým tělem *zavrtával* do vody.“

Škrtněte, co je nesprávně. Opravu dopište na připojený řádek.

Oprava: _____

7. „Ani v bezpodmětných (bezpodmětových) strukturách není vyloučeno použití modálních nebo fázových sloves. Spona pak stojí v kondicionálu a přísudek je složený: *Mohlo by už zase být teplo/pěkně*.“

Škrtněte, co je nesprávně. Opravu dopište na připojený řádek.

Oprava: _____

8. „Predikativa (končí ponejvíce na -o) nejsou formálním signálem, že větná struktura je bez podmětu. Existují i některá predikativa tvarově shodná se způsobovými příslovci: *Bylo mi zle/špatně/divně*.“

Škrtněte, co je nesprávně. Opravu dopište na připojený řádek.

Oprava: _____

Řešení teoretického testu ze syntaxe: 1. tvrzení: místo pravovalenční pa-

tří **levovalenční**; 2. tvrzení: místo podřízen patří **přisuzován**; 3. tvrzení: místo levovalenční patří **pravovalenční**; 4. tvrzení: místo několikanásobné patří **složené**; 5. tvrzení: místo podmětnou patří **jmennou**; 6. tvrzení: místo slovesně-jmenný patří **slovesný**; 7. tvrzení: místo kondicionálu patří **infinitivu**; 8. tvrzení: místo nejsou patří **jsou**.

Méně přesné, jen náznakové řešení testového úkolu podnítí studenty k samostatné aktivitě. Kontrola řešení a případné odstranění nejasností jsou zajištěny navazujícími semináři. Student dostává úkoly s předstihem tak, aby se mohl na další seminář připravit, vyloučena není ani osobní konzultace, ale z našich zkušeností plyne, že studenti pokládají za výhodnější dotázat se až opět ve výuce, cítíce se patrně ochráněni přítomností a pomocí ostatních kolegů. Raději než minimalizované dílčí větné celky volíme při práci se syntaktickým rozбором textu ukázkou, která je obsahově celistvá, sourodá. Srov. např.:

PODMĚT A PŘÍSUDEK

Výchozí text (podle knihy Douglase Adamse Stopařův průvodce Galaxií)

1. Kdesi v nezmapovaných končinách naší Galaxie leží jedno malé, bezvýznamné slunce.
2. Kolem něj obíhá naprosto zanedbatelná modrozelená planeta, na níž jsou formy života vzešlé z opic tak primitivní, že se tam doposud domnívají, že digitální hodinky jsou docela šikovný nápad.
3. Hlavní problém této planety je, že většina lidí, co na ní žijí, je většinu času nešťastná.
4. Vyskytlo se mnoho pokusů o řešení, které se většinou týkaly malých zelených papírků, jimiž se platí za různé zboží.
5. Na té planetě byla spousta darebáků a většině se dařilo špatně, i když někteří byli i majiteli digitálních hodinek.
6. Hodně lidí se přiklánělo k názoru, že neměli nikdy slézat ze stromů.
7. Část lidí tvrdila, že chybou bylo na ty stromy vylézt a že úplně nejlepší by bylo žít v oceánech.

Pokyny a zadání:

Obsahuje-li některý větný celek více dílčích vět, označte je nejprve číslem celku a písmenem abecedy (např. zde ve 2. souvětí: 2a, 2b, 2c, 2d).

I. Zjistěte, které věty mají základ podmětu v jiném než 1. pádě.

II. Kolik bezpodmětných vět se vyskytuje v celé ukázce? Jsou častější než nevyjádřený podmět?

III. Kolik vedlejších podmětných vět je v ní použito?

IV. Vyskytl se v ukázce infinitivní základ podmětu?

V. Vyskytuje se zde častěji přísudek slovesný, anebo slovesně-jmenný?

VI. Má některá věta přísudek složený?

K řešení:

1. celek – jednoduchá veta.
2. celek – 4 dílčí věty, tj. 2a, 2b, 2c, 2c.
3. celek – 3 dílčí věty, tj. 3a, 3b, 3c.
4. celek – 3 dílčí věty, tj. 4a, 4b, 4c.
5. celek – 3 dílčí věty, tj. 5a, 5b, 5c.
6. celek – 2 dílčí věty, tj. 6a, 6b.
7. celek – 3 dílčí věty, tj. 7a, 7b, 7c.
- I. Jen 4a + 6a (genitivы numerativní).
- II. Dvě bezpodmětčné, a to 4c + 5b. Tři s nevyjádřeným podmětčem: 2c, 3c, 6b.
- III. Jen jedna (3b).
- IV. Ano, dvakrát – infinitivní podmět se základem „vylézt“ v 7b, další se základem „žít“ v 7c.
- V. Slovesný 12x, slovesně-jmenný jen 7x.
- VI. Ano, 6b (*neměli slézat*).

Stejným způsobem je možno distančně nacvičovat kladení interpunkce, např. formou zadávaných diktátů s řešením a přesným zdůvodněním. I zde se snažíme o výchozí text, který je alespoň nějak tematicky soudržný, nikoli pouze chaoticky poskládaný z izolovaných celků. Student se pak nerozptyluje dešifrováním obsahu a může se lépe soustředit na zadaný úkol, zde tedy doplnění scházející interpunkce. Studentům je možno na počátku řešení přispět drobnou orientační radou, u připojené ukázky je například v úvodu sděleno, kolik čárek je celkově třeba doplnit. Z úsporných důvodů je možno pak přidat kompletní řešení. Student, má-li zájem, se mu může věnovat individuálně a do takové hloubky, jak potřebuje: někdo jen letmo, protože interpunkci má zažitou a rozumí přesně všem zásadám, jiný důkladněji. Značně to ušetří výukový čas v semináři. Srov. např.:

HRST DOBRÝCH RAD O ROSTLINÁCH – text bez interpunkce (vynecháno 13 čárek)

1. Staletími prověřené jsou léčivé účinky mnohých rostlin například máty heřmánku pelynku nebo šalvěje.
2. Mladé keře magnolie je vhodné chránit v prvních letech po výsadbě před mrazy přikrývkou ze suchého listí a chvojí.
3. Řeřicha setá je velice zdravá rostlina která podporuje trávení příznivě ovlivňuje látkovou výměnu i tvorbu krve aktivizuje činnost trávicí soustavy a je močopudná.
4. Listy smetanky lékařské se sbírají dokud rostlina nekvete a používají se na salát mohou se v menším množství přidávat také do jarní bylinkové polévky.
5. Pokojové květiny v zimě zaléváme v nevytápěných studených pokojích

jen málo úplně zaschnout ovšem nesmějí.

6. Při výběru řezaných květin je dobré si uvědomit pro koho kytici nakupujeme a pro jakou příležitost má posloužit.

7. Řezaným květům ve váze vyměňujeme vodu často a aby voda v nádobě nehníla vkládáme do ní kousek dřevěného uhlí nebo i kousek stříbra.

HRST DOBRÝCH RAD O ROSTLINÁCH – řešení s odůvodněním

1. Staletími prověřené jsou léčivé účinky mnohých rostlin, například máty, heřmánku, pelynku nebo šalvěje.

Jednoduchá věta obsahuje adordinační skupinu o 2 složkách: 1. složka mnohých rostlin; 2. složka (zde připojená adordinačním výrazem) například máty, heřmánku, pelynku nebo šalvěje. Uvnitř 2. složky adordinační skupiny je navíc zastoupena i skupina koordinační (máty, heřmánku, pelynku nebo šalvěje).

2. Mladé keře magnolie je vhodné chránit v prvních letech po výsadbě před mrazy příkrývkou ze suchého listí a chvojí.

Jednoduchá věta, všechny složky jsou těsné, nenastal důvod pro kladební čárky. Zajímavá podoba bohatě rozvitě podmětne části: chránit mladé keře magnolie v prvních letech po výsadbě před mrazy příkrývkou ze suchého listí a chvojí (k nerozvitému slovesně jmennému přísudku je vhodné).

3. Řeřicha setá je velice zdravá rostlina, která podporuje trávení, příznivě ovlivňuje látkovou výměnu i tvorbu krve, aktivizuje činnost trávicí soustavy a je močopudná.

Souvětí o 5 větách, z nich jen první věta V1 je hlavní. Zbývající vedlejší věty jsou na stejné úrovni a stejného druhu, k hlavní větě jsou připojeny pomocí vztažného zájmena která umístěného ve V2 (to se neopakuje ve V3, V4 ani V5, ale mohlo by být doplněno). Symbol V s číslem znamenajícím celkové pořadí zde označujeme jakoukoli větu v souvětí (aniž rozlišujeme hlavní věty od vedlejších).

4. Listy smetanky lékařské se sbírají, dokud rostlina nekvete, a používají se na salát, mohou se v menším množství přidávat také do jarní bylinkové polévky.

Souvětí obsahuje celkem 4 věty. V1 je hlavní, po ní následuje vedlejší V2 (připojená dokud; musí se oddělit čárkou jak od V1, tak od další V3, která je opět hlavní). V1 a V3 jsou spolu spojeny slučovacím a, ovšem čárka před a se napíše kvůli přítomnosti věty V2 (vedlejší), která se ocitla mezi nimi (není vložena). Poslední V4 je hlavní, připojená bezspojčně (asyn-deticky), proto se oddělí od V3 čárkou.

5. Pokojové květiny v zimě zaléváme v nevytápěných studených pokojích jen málo, úplně zaschnout ovšem nesmějí.

Dvě hlavní věty jsou spojeny odporovacím ovšem, které je včleněno v textu V2 jako příklonka (je to sekundární spojka, vyvinula se z částice).

6. Při výběru řezaných květin je dobré si uvědomit, pro koho kytici nakupu-

jeme a pro jakou příležitost má posloužit.

Souvětí o 3 větách. V1 je hlavní, za ní následují dvě vedlejší věty (V2, V3) stejného druhu a na stejné úrovni, ty jsou navzájem spojeny slučovacím *a*, proto se mezi ně čárka neklade.

7. *Řezaným květům ve váze vyměňujeme vodu často, a aby voda v nádobě nehníla, vkládáme do ní kousek dřevěného uhlí nebo i kousek stříbra.*

První V1 je hlavní, za ní následuje V2 (vedlejší, připojená podradicím *aby*, ovšem nikoli k V2, nýbrž až k V3!). V3 je opět hlavní, s V2 je spojena slučovacím *a*, které za normálních okolností čárku nevyžaduje (tj. spojuje-li sousedící hlavní věty). Při přestylizování a změně pořadí vět vyniknou poměry v souvětí lépe, zmizí i čárka umístěná před *a*: *Řezaným květům ve váze vyměňujeme vodu často a vkládáme do ní kousek dřevěného uhlí nebo i kousek stříbra, aby voda v nádobě nehníla.*

Poněkud jiný příklad „distanční konzultace“ představuje písemný učitelský komentář k zaslané studentské práci. Srov. např. vtipný jazykový koutek studentky, k němuž má vyučující několik připomínek před osobní konzultací. Konkrétní práce byla studentkou zaslána do volitelné disciplíny Schůzky s češtinou, poznámky byly vyučující zformulovány jako stručný komentář, který je barevně odlišen a umístěn po stranách. Oskenovaná ukázka je připojena samostatně za textem příspěvku jako Příloha č. 1. Je z ní patrné, že v poznámkách k textu není podrobně okomentováno, proč vyučující zasahovala, ale odkazuje se tu na konkrétní pasáže z odborné literatury, kterou je zapotřebí respektovat. Uvádět by se daly i jiné případy, zejména drobné komentáře, které vyplynuly z nějaké studentovy chyby v textu, jímž něco učiteli sděloval – jedna začínající studentka učitelství pro 1. stupeň v e-mailu mylně poděkovala vyučující za „vstřícnost“ – a tím odhalila svou neznalost pravopisu slov *vstřícný* a *vstřícnost*. Poučení ze slovo tvorby bylo pak pružně zařazeno do nejbližšího semináře a instruovány byly i další kolegyně, které lingvistickou výuku pro studenty učitelství zajišťují.

Všechny vybrané ukázky jsou jen malou ilustrací, jak se v dnešní době dá podněcovat a rozvíjet komunikace mezi učitelem a žákem při vysokoškolské výuce češtiny. Úkoly zasílané do e-mailových schránek, naznačená nebo úplná řešení a jiné poznámky či zadání mohou pro snaživého studenta znamenat významnou motivaci, což se potom při osobním kontaktu skutečně potvrzuje. Nevýhoda je, že ne každý – skryt v soukromí – se věnuje individuální přípravě se stejnou ochotou a pílí. Výsledky zkoušení anebo detailní rozhovor nad seminární prací pak ovšem velmi přesně, ba až neomylně rozliší ty odpovědné od ostatních.

Literatura

- ADAMS, D.: Stopařův průvodce Galaxií. Sbohem, a díky za ryby. Přeložila Jana Hollanová. Argo: Praha, 2002. 136 s.
- HUBÁČEK, J. – JANDOVÁ, E. – SVOBODOVÁ, J. Čeština pro učitele. 3., doplněná a upravené vydání. b. m.: Vademecum Bohemiae, 2002. 304 s.
- MACEK, J.: Nová média. In: RPM č. 4 [online]
Dostupné na: http://fss.muni.cz/rpm/Revue/Revue_4/archiv_04.htm
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R.: Moderní didaktika českého jazyka se zaměřením na jazykovou, komunikační a slohovou výchovu. Ostrava: PdF OU, 2007. 61 s.
- Na co se nás často ptáte. Jazyková poradna Ústavu pro jazyk český AV ČR v Praze. Dostupné na: <http://www.ujc.cas.cz/poradna/porfaq.htm>.
- SVOBODOVÁ, J.: Průvodce českou interpunkcí. b. m.: Vademecum Bohemiae, 2003. 134 s.
- SVOBODOVÁ, J. – GEJGUŠOVÁ, I. Komunikační složka přípravy budoucích učitelů mateřského jazyka. In: Odborová didaktika pri prípravě učiteľa materinského a cudzieho jazyka. Ed. Ligoš, M. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, 2006, s. 31 – 46.
- SVOBODOVÁ, J. – METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R.: Základy české syntaxe. Distanční text. Ostrava: PdF OU, 2006. 74 s.
- ZLÁMALOVÁ, H.: Distanční vzdělávání a eLearning. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. 112 s.

**MODERNIZATION OF MOTHER TONGUE TEACHING
AND THE NEW MEDIA****Summary**

The authoress deals with the present-day possibilities of the modernization of mother tongue teaching at higher schools and the usage of new media in this connection. She emphasizes the come-back of written communication, now in electronic garb, and presents it as a kind of tutorial activity which contributes to the development of the communicative competence of the students.

Several examples of the Czech syntax teaching are used to show some possibilities of electronic communication between the university teacher and the student. In practice it was proved that sent tasks, indicated of complete solutions and other notes or settings had represented a significant motivation for a diligent student, which was later proved in the personal contact with this student.

Keywords

mother tongue teaching, new media, written communication, tutorial activity, communicative competence

Příloha č. 1

PŘEDCHÁZÍ A REDUKUJE KRÉM VRÁSKY? ANEB VYHLADÍ ZEUGMA VRÁSKY?

Z reklamy jsem se dozvěděla toto: „*Krém předchází a viditelně redukuje první známky stárnutí pleti.*“

Ano, někdy je tomu tak, že krém je opravdu účinný a reklama nelže. Bohužel hned na začátku musím zklamat všechny milovnice omlazujících krémů, protože téma dnešního článku bude trochu odlišné, než si myslí. Dnes se budeme věnovat češtině a jejím problémům, které ale krém nevyřeší (bohužel). Čeština je složitý jazyk, který v sobě skrývá jak krásu, tak i mnoho zálužností, které nám tak trochu komplikují život. Osvětlení našeho problému započneme již výše zmíněnou větou, poněkud ji okleštíme, aby vynikl jazykový nedostatek: *Krém předchází a redukuje vrásky.*

Teď ji rozebereme. Vynecháme krém, protože dnes se nám k rozboru nehodí. Zaměříme se na přísudky, které se ve větě nacházejí. Jsou to dvě slovesa, se kterými se pojí podstatné jméno vrásky. Říkáte si, že ještě nevidíte problém? Tak pro zajímavost si tato slovesa představíme ve dvou stejných větách.

Krém předchází vráskám.

Krém redukuje vrásky.

A je zde nečekaný výsledek! Došlo k tomu, čemu se říká zanedbání dvojí vazby. Objevila se zde nepravdivost větné stavby, které se odborně říká zeugma. Odborná literatura k tomu praví: „u souřadně spojených řídících členů, z nichž každý vyžaduje jinou vazbu (jiný způsob závislosti), se užije totožného závislého členu v tvaru určeném jen vazbou jednoho z těchto řídících členů.“ Vysvětlíme si to jednodušeji. Některá slovesa k sobě potřebují ideálního partnera v podobě určitého pádu. Někdy jim však přisuzujeme partnera, který se k danému slovesu vůbec nehodí. Dochází k tomu v případě ovlivnění druhým slovesem ve stejné větě. Vzniká tak jev, který nazýváme zeugma. Po tomto výkladu už tedy víme, že sloveso *předchází* se pojí s pádem třetím a sloveso *redukuje* s pádem čtvrtým. Ale pozor: tato slovesa nejsou zdaleka jediná, která by se mohla ocitnout v nevhodných větách, uvedeme si i další podobné příklady na zeugma. Zde jsou:

Zaléval a pečoval o květiny. (pečoval o květiny; zaléval květiny)

Je třeba sledovat a zabývat se vším, co studenta trápí. (sledovat všechno; zabývat se vším)

Ukončete nástup a výstup ze soupravy. (nástup do soupravy; výstup ze soupravy)

Mnohokrát jsme poukazovali a požadovali odstranění závad. (poukazovali na závady; požadovali odstranění závad)

Na závěr zodpovíme otázku z úvodu, zda krém předchází vráskám a opravdu je redukuje.

Pokud je účinný, pak určitě ano. Ale pozor: zeugma by nám pár vrásek zase mohlo přidat!

KOSTEČKA, J. *Do světa češtiny jinak*. Jinočany: H + H, 1993.

Komentář: nepatří čárka, srov. Čeština pro učitele, s. 193; poznámka d): *aneb* pro plně ztotožnění

Komentář: Odkud citováno? První řec: nutno uvést velkým písmenem. Citát: jiná interpunkce (nejprve uvozovky rámuji citát, pak tečka).

Komentář: Poznámka na závěr: jazykové příklady se dávají do ostatního textu kurzívou: vyměnila jsem písmo u sloves *předchází* a *redukuje* v třetím odstavci odpod.

O ELEKTRONIZÁCII PREGRADUÁLNEJ KOMUNIKAČNO-LITERÁRNEJ PRÍPRAVY UČITEĽA PREDPRIMÁRNEJ A PRIMÁRNEJ ŠKOLY

ĽUDMILA LIPTÁKOVÁ

Anotácia

V príspevku predstavíme výsledky riešenia projektu elektronizácie vzdelávania budúcich učiteľov predprimárnej a primárnej školy na Katedre komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. Riešiteľský tím katedry v rámci grantového projektu Kultúrnej a edukačnej grantovej agentúry Ministerstva školstva Slovenskej republiky (KEGA 3/4092/06) zameraného na využitie e-learningu pri rozvíjaní literárno-komunikačnej a odborovodidaktickej kompetencie budúceho učiteľa predprimárnej a primárnej školy vypracoval a zrealizoval stratégie a konkrétne postupy diverzifikovania vysokoškolských učebných zdrojov. Reflexia efektívnosti využívania rôznych typov elektronických učebných textov ukazuje opodstatnenosť elektronizačného procesu, zvlášť v kontexte súčasnej dynamiky požiadaviek na profesiové predpoklady učiteľa.

Kľúčové slová

e-learning, vzdelávanie učiteľa predprimárnej a primárnej školy, vyučovanie slovenského jazyka a literatúry, typológia elektronických učebných textov, elektronické edukačné prostredie

V príspevku predstavíme výsledky riešenia projektu elektronizácie vzdelávania budúcich učiteľov predprimárnej a primárnej školy na Katedre komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity realizovaného v rámci grantového projektu KEGA 3/4092/06.

Cieľom prezentovaného projektu je prispieť k inovácii a k efektívizácii pregraduálneho vzdelávania učiteľa jazykovej a literárnej výchovy v predprimárnej škole a učiteľa slovenského jazyka a literatúry v primárnej škole aplikáciou e-learningu. Vytváranie koncepcie projektu elektronizácie vzdelávania bolo determinované troma hlavnými faktormi. Po prvé, dynamický charakter súčasného edukačného procesu na vysokej škole spojený so zmenšovaním objemu priamej výučby v dennom i externom štúdiu vyžaduje uplatňovanie komplementárnych vyučovacích stratégií. Po druhé, e-learningová metodika sa zatiaľ oveľa výraznejšie presadzuje v prírodovednej či technickej príprave budúceho učiteľa (napr. Fazekašová a kol., 2005) ako v jeho spoločenskovednej príprave. Ambíciou riešiteľského kolektívu bolo teda e-learningovú me-

todiku postupne aplikovať aj v komunikačno-literárnej príprave učiteľa predprimárnej a primárnej školy. A napokon po tretie, v súčasnosti je na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity softvérové zabezpečené e-learningové edukačné prostredie Moodle (Burgerová, 2006a), čo je veľmi dôležitým predpokladom realizovania elektronizačného procesu.

Riešenie projektu prebiehalo v troch etapách počas troch rokov. V prvej etape riešenia projektu výskumný tím rozpracoval **konceptiu elektronizácie a internetizácie** vysokoškolskej prípravy v študijnom odbore Predškolská a elementárna pedagogika v obsahovej oblasti komunikačná a literárna výchova, v bakalárskom a magisterskom stupni štúdia.

Kľúčovými obsahovými a procesovými prvkami koncepcie sú:

- systematickosť zavádzania a využívania efektívnych elektronizačných stratégií v smere vertikálnom (špirálovitá nadväznosť v jednotlivých ročníkoch) a v smere horizontálnom (realizácia modernizačných trendov naprieč všetkými predmetmi jazykovednej, literárnovednej a odborovodidaktickej prípravy študentov);
- koordinovanosť v prístupe k obsahu a procesu edukačnej elektronizácie (porovnateľné kritériá tvorby a využitia elektronických učebných textov);
- kooperatívnosť v prístupe k obsahu a procesu edukačnej elektronizácie (príprava tímových elektronických publikácií);
- interaktívnosť elektronických učebných materiálov (okrem informačných a explikatívnych textov aj cvičebné, testové a diskusné texty);
- multimediálnosť elektronických učebných materiálov (auditívne a audiovizuálne hypertextové odkazy);
- otvorenosť, t. j. prístupnosť pre študentov dištančného i prezenčného štúdia, ako aj pre graduovaných učiteľov v rámci kariérneho rastu (rigorózne, doktorandské štúdium či iné formy ďalšieho vzdelávania);
- efektívnosť, t. j. prínos elektronizačných stratégií k zvyšovaniu profesiovej kompetencie jednotlivých cieľových skupín.

Nevyhnutným predpokladom úspešného realizovania elektronizačného projektu bolo aj zdokonalenie kompetencie členov riešiteľského kolektívu v oblasti informačno-komunikačných technológií. Všetci riešitelia získali certifikát za absolvovanie kurzu „Tvorba kurzov v e-learningovom edukačnom prostredí Moodle“ na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity (manažérka a lektorka kurzu doc. Ing. J. Burgerová, PhD.). Rovnako všetci riešitelia úspešne absolvovali dvojročný kurz „IKT kom-

petencia zamestnancov – základný atribút znalostnej spoločnosti“, organizovaný Prešovskou univerzitou a financovaný Európskymi sociálnymi fondmi. Rozvíjanie kompetencie v oblasti informačno-komunikačných technológií je nemysliteľné aj bez sebazvedelávania vysokoškolského učiteľa, a to najmä spoločenskovedného zamerania (Burgerová, 2006b).

Prvá etapa riešenia projektu bola spojená aj so zabezpečením nevyhnutnej materiálovo-technickej bázy elektronizačného procesu z pridelených grantových prostriedkov. Jednotliví riešitelia takisto začali prípravu elektronických učebných textov pre jednotlivé študijné programy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity.

Hlavným obsahom **druhej etapy** riešenia projektu bola systematická príprava elektronických učebných textov, ako aj príprava a realizácia elektronickej podpory dištančného a prezenčného štúdia v elektronickom výučbovom prostredí Moodle.

Elektronické učebné texty považujeme za výrazný efektívizačný faktor vysokoškolskej prípravy budúceho učiteľa. Pomocou nich sa zväčšujú a diverzifikujú študijné zdroje, stimuluje sa sebazvedelávanie študentov a ich kritický a konštruktívny prístup k budovaniu vlastnej vedomostnej štruktúry a k rozširovaniu skúsenostného komplexu. Počas riešenia projektu sa riešiteľskému tímu podarilo pripraviť a elektronicky resp. internetovo aplikovať tieto **typy študijných materiálov**:

- a) monografie (Vužňáková, 2006; Hlebová, 2007; Rusňák, 2008; [UNIVERZITNÁ KNIŽNICA PREŠOVSKÉJ UNIVERZITY](#); elektronické dokumenty, Pedagogická fakulta);
- b) vysokoškolské učebné texty (napr. Hlebová, 2006; Stanislavová, 2008);
- c) zborníky (Slovo o slove 11, 12, 13);
- d) vedecké štúdie a odborné články (napr. Sičáková, 2008; Liptáková, 2008a, 2008b; Klimovič, 2007);
- e) hudobné diela (Fedorko, 2007).

Pri internetovej aplikácii učebných textov spolupracujeme aj s partnerskou Katedrou českého jazyka a literatúry s didaktikou na Pedagogickej fakulte Ostravskej univerzity (napr. Stanislavová, 2007; Sičáková, 2007).

Dôležitou súčasťou procesu elektronizácie štúdia je **využívanie elektronického výučbového prostredia Moodle**. V rámci systémového riešenia e-learningu na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity (Burgerová, 2006a) členovia katedry systematicky naplňajú elektronické kurzy v prostredí Moodle študijnými podporami, a to prednáškami, aplikačnými

úlohami, testami a hypertextovými odkazmi wordového, powerpointového, auditívneho alebo audiovizuálneho charakteru (<http://opal.unipo.sk/pf/moodle/>; pozri napr. Liptáková, L.: Slovenský jazyk II – prihlasovací kľúč *slovo*); Prehľadne môžeme **typy využívaných elektronických súborov a aktivít** rozčleniť podľa ich funkcie takto:

- informačné a výkladové texty;
- aplikačné zadania a cvičebné texty;
- nácvikové a kontrolné testy;
- evokačné a študijné audiosúbory;
- evokačné a študijné DVD-súbory.

Študenti majú napríklad možnosť vypočuť si ukážky umeleckých rozhlasových hier a následne riešiť interpretačné a tvorivé úlohy. Alebo: v rámci rozvíjania komunikačnej kompetencie využívajú audionahrávky jazykových okienok vysielaných v Slovenskom rozhlase (Liptáková, <http://www.unipo.sk/pf/index.php?sekcia=katedry-fakulty&id=586>) a podľa ich vzoru potom pripravujú a nahrávajú vlastné texty. Pri didaktickej príprave budúceho učiteľa zohrávajú významnú úlohu DVD-ukážky sekvencií jazykovej výchovy v materskej škole (<http://pf.unipo.sk/kklv/jazykova-vychova-v-ms.iso>) a ukážky vyučovacích projektov materinského jazyka v primárnej škole, na ktoré nadväzujú edukačné produkčné a hodnotiace úlohy (http://pf.unipo.sk/kklv/medzijazykova_integracia.iso; http://pf.unipo.sk/kklv/rolove_dialogy_deti.iso).

Významnou funkciou edukačného prostredia Moodle je vytvorenie priestoru na pružnú a efektívnu komunikáciu učiteľ <-> študent, najmä v dištančnej forme štúdia.

Trojročné skúsenosti s využívaním e-learningového edukačného prostredia Moodle potvrdzujú efektívnosť a stimulativnosť takejto edukačnej stratégie, ktorá prispieva nielen k vzdelávaniu študenta, ale aj k jeho komplexnejšiemu osobnostnému rozvíjaniu, najmä k rozvíjaniu kritického myslenia, ku kreativizácii, k formovaniu axiologickej kompetencie, a to v súlade s profesiovým profilom učiteľa predprimárnej a primárnej školy.

Okrem vlastného edukačného profitu v jednotlivých oblastiach komunikačného a literárneho vzdelávania štúdium s podporou e-learningu obohacuje aj didaktickú kompetenciu budúceho učiteľa, ktorý svoju skúsenosť z procesu využívania elektronizačných metód môže následne preniesť do edukácie detí predškolského a mladšieho školského veku. V rámci metodickej škály vyučovania materinského jazyka (Liptáková,

2007) sa totiž dnes už pevne konštituuje skupina metód založená na využívaní informačno-komunikačných technológií (Marešová, 2008a, 2008b; Removčíková, 2007). Vyučovanie jazyka a literatúry sa tak popri prírodovedných predmetoch dostáva čoraz viac do prienikového vzťahu s informatickou výchovou. Podľa spôsobu aplikovania IKT, resp. podľa ich edukačnej funkcie môžeme e-learningovú metodiku komunikačno-literárnej vzdelávacej oblasti primárnej školy roztriediť napríklad takto:

- evokačné využitie IKT (pri evokácii akejkoľvek edukačnej témy, napr. pri modelovaní komunikačných situácií; pri zážitkovej recepcii literárneho textu);
- informačné využitie IKT (využitie počítačových a multimediálnych vzdelávacích programov a internetových zdrojov na získavanie komunikačných a literárnych vedomostí a zručností);
- aplikačné využitie IKT (využitie aplikačných programov pri rozvíjaní čiastkových a komplexných zručností; tvorba vyučovacích projektov);
- diagnostické využitie IKT (kontrolné cvičenia a testy; sebareflexia);
- kreativizačné využitie IKT (napr. pri počítačovo podporovanom využívaní techník tvorivého písania; pri tvorbe integrovaných vyučovacích projektov);
- komunikačné využitie IKT (pri využívaní možností internetovej komunikácie v reálnych situáciách, napr. v rámci tvorby skupinových či školských projektov...);
- samovzdelávacie využitie IKT (individuálne získavanie vedomostí zo vzdelávacích programov a internetových zdrojov; možnosti využitia tejto funkcie IKT pri vnútornej diferenciacii edukačného procesu);
- zábavné a relaxačné využitie IKT (počítačové hry¹, multimediálne programy).

Tretia etapa riešenia projektu elektronizácie komunikačno-literárnej prípravy učiteľa predprimárnej a primárnej školy predstavuje relatívne završenie trojročnej práce výskumného tímu. Završenie znamená syntetizovanie doterajších výsledkov individuálnych riešiteľov a celého kolektívu. To má podobu jednak ďalších individuálnych elektronických

1 Počítačové hry sú dospelými často vnímané výlučne negatívne. Odborníci však poukazujú na možnosti ich zmysluplného využitia aj pri vzdelávaní detí (pozri Marešová, 2008b; s. 102 – 103).

publikácií, zároveň je však spojené so zorganizovaním vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou **Inovácie v obsahu a procese vyučovania jazyka a literatúry** a takisto s vydaním rovnomennej monografie. Relatívnosť zavŕšenia projektu znamená pokračovanie v zdokonaľovaní a rozvíjaní už využívanej e-learningovej metodiky, ale aj v hľadaní ďalších efektívnych ciest vedúcich ku kvalitnejšej príprave budúceho učiteľa predprimárnej a primárnej školy.

Literatúra

- BURGEROVÁ, J. 2006a: E-learning v dištančnom vzdelávaní na Pedagogickej fakulte PU. In: Dištančné vzdelávanie v aplikovanej informatike DIVAI 2006. Nitra: FPV UKF, 2006a, s. 35. ISBN 80-8050-975-1.
- BURGEROVÁ, J. 2006b: Učiteľ, kompetencie a metodika e-learningu. In: eLearn 2006. Žilina: Žilinská univerzita, 2006b, s. 27 – 33. ISBN 80-8070-505-4.
- FAZEKAŠOVÁ, D. a kol.: Informačné a komunikačné technológie vo vzdelávaní učiteľov prírodovedných predmetov. 1. vyd. Prešov: FHPV PU, 2005. 287 s. ISBN 80-8068-375-1.
- FEDORKO, V.: Aranžmány, hudobné spracovania, produkcia hudobného CD Juno 6 - Spievajte s nami, HÁRDY studio, Malý Šariš, 2007.
- HLEBOVÁ, B.: Ludo Ondrejov v literárnohistorickej recepcii. [online] Prešov: Prešovská univerzita, 2007. 215 s. ISBN 978-80-8068-561-1. Dostupné na: <http://www.pulib.sk/>
- HLEBOVÁ, B.: Žánre detskej literatúry v čítaní s porozumením. Príručka pre asistenta učiteľa [online] Prešov: Prešovská univerzita, 2006. 177 s. Dostupné na <http://www.pulib.sk/>
- KLIMOVIČ, M.: Tvorivé písanie a slohová výchova – prieniky a perspektívy. [online] Doktorandské kolokvium 2006. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2007. 6 s. Dostupné na: http://www.unipo.sk/files/docs/pf_studium/svk_KLIMOVIC.doc.
- LIPTÁKOVÁ, L.: K typologizácii metód vyučovania materinského jazyka. [online] In: Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. 13. Ed. L. Sičáková – L. Liptáková – B. Hlebová. Prešov, 2007, s. 216 – 228. ISBN 978-80-8068-646-8. Dostupné na: http://www.unipo.sk/files/docs/pf_katedry/svk/dokument_732_527.pdf
- LIPTÁKOVÁ, L. 2008a: Slovo tvorba ako odraz časopriestoru dieťaťa predškolského a mladšieho školského veku. [online] [cit. 2008-07-13]. 7 s. Dostupné na: http://www.unipo.sk/files/docs/pf_katedry/svk/dokument_645_436.doc.

- LIPTÁKOVÁ, L. 2008b: O smerovaní vyučovania materinského jazyka v Slovenskej republike. [online] [cit. 2008-07-13]. 8 s. Dostupné na: http://www.unipo.sk/files/docs/pf_katedry/svk/dokument_583_314.doc
- MAREŠOVÁ, H. 2008a: ICT ve výuce na 1. stupni ZŠ – internetové zdroje. In: Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. 14. Ed. L. Sičáková – K. Vužňáková – R. Rusňák. Prešov, 2008, s. 91 – 97. ISBN 978-80-8068-752-6.
- MAREŠOVÁ, H. 2008b: ICT ve výuce na 1. stupni ZŠ – multimédia. In: Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. 14. Ed. L. Sičáková – K. Vužňáková – R. Rusňák. Prešov, 2008, s. 98 – 104. ISBN 978-80-8068-752-6.
- REMOVČÍKOVÁ, N.: Využitie multimedialnej čítanky na hodinách slovenského jazyka a čítania. [online] In: Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. 13. Ed. L. Sičáková – L. Liptáková – B. Hlebová. Prešov, 2007, s. 98 – 105. ISBN 978-80-8068-646-8. Dostupné na: http://www.unipo.sk/files/docs/pf_katedry/svk/dokument_732_527.pdf
- RUSŇÁK, R.: MODERNÁ ROZPRÁVKA A JEJ DETSKÁ RECEPCIA. [online] Prešov: Prešovská univerzita, 2008. 148 s. ISBN 978-80-8068-799-1. Dostupné na: <http://www.pulib.sk/>
- SIČÁKOVÁ, L.: Slovenská morfológia v teórii a v praxi. [online] Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka a literatúry s didaktikou, 2007. 28 s. Dostupné na: <http://www.osu.cz/fpd/kcd/hoste/sicakova.pdf>
- SIČÁKOVÁ, L.: Hydronymia povodia Slanej (súbor štúdií). [online] [cit. 2008-07-13]. 86 s. Dostupné na: http://www.unipo.sk/files/docs/pf_katedry/svk/dokument_729_526.doc
- SLOVO O SLOVE. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. 11. Ed. L. Sičáková – L. Liptáková. [online] Prešov, 2005. 263 s. ISBN 80 - 8068 - 362 - X. Dostupné na: http://www.unipo.sk/files/docs/pf_katedry/svk/dokument_394_317.pdf
- SLOVO O SLOVE. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. 12. Ed. L. Sičáková – L. Liptáková. [online] Prešov, 2006. 314 s. ISBN 80-8068-491-X. Dostupné na: http://www.unipo.sk/files/docs/pf_katedry/svk/dokument_393_316.pdf

- SLOVO O SLOVE. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. 13. Ed. L. Sičáková – E. Liptáková – B. Hlebová. [online] Prešov, 2007. 342 s. ISBN 978-80-8068-646-8. Dostupné na: http://www.unipo.sk/files/docs/pf_katedry/svk/dokument_732_527.pdf
- STANISLAVOVÁ, Z. K systému obraznosti v autorskej rozprávke Ľubomíra Feldeka. [online] Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka a literatúry s didaktikou, 2007. 5 s. Dostupné na: <http://www.osu.cz/fpd/kcd/hoste/stanislavova.pdf>.
- STANISLAVOVÁ, Z.: Čo a prečo čítať s deťmi. [online] [cit. 2008-07-13]. Dostupné na: http://www.unipo.sk/files/docs/pf_katedry/svk/dokument_832_547.ppt
- Elektronická podpora vzdelávania – e-learning [online]. [cit. 2008-07-13]. Dostupné na: <http://opal.unipo.sk/pf/moodle/>
- VUŽŇÁKOVÁ, K. Problémy lexikografického zachytenia slovotvorného systému slovenčiny. [online] Prešov: Prešovská univerzita, 2006. 163 s. ISBN 80-8068-460-X. Dostupné na: <http://www.pulib.sk/>

ON COMPUTERIZATION OF PRE-GRADUAL COMMUNICATIVE AND LITERARY TRAINING OF PROSPECTIVE TEACHERS IN PRE-PRIMARY AND PRIMARY SCHOOLS

Summary

The paper deals with the outcomes of the research project – Computerization of Communicative and Literary Training of Prospective Teachers in Pre-primary and Primary Schools. The team of researchers works at the Department of Communicative and Literary Education, Faculty of Education, Prešov University. The solving of project is supported by Cultural and Educational Grant Agency of Ministry of Education of the Slovak Republic (KEGA 3/4092/06).

The team of researchers has created and realized the strategies and methods of study sources diversification by means of e-learning. The aim of applying of electronic methods is to develop the literary and communicative competences as well as the methodical competence of prospective pre-primary and primary teachers in area of mother tongue education. In the framework of the project different types of electronic study manuals, such as scientific books, volumes, articles, textbooks, were realized. Systematic solving of teaching and learning in online environment Moodle represents an important part of the project. There are used several types of electronic study files and activities, such as texts with informative and explicative function, files for skills training, tests of knowledge and skills, audio and DVD files, electronic communication between teacher and student etc. E-learning practice

of prospective teachers seems to increase their capability to use e-learning methods in pre-primary or primary schools, where the using of information and communication technologies (ICT) is more and more involved in the teaching and learning process.

The reflection of efficacy of different types of electronic study manuals shows that the implementation of e-learning process to the teacher training is of great importance and in the present, it is also necessary for the teachers' requiring competences.

Keywords

e-learning; the education of the pre-primary and primary teachers; Slovak language and literary education; the types of electronic study manuals; teaching and learning in online environment

MULTIUŽIVATELSKÉ VIRTUÁLNI PROSTŘEDÍ VE VÝUCE (JAZYKA A LITERATURY)

HANA MAREŠOVÁ

Anotace

Příspěvek analyzuje možnosti využití multiuživatelského virtuálního prostředí (MUVE) ve vzdělávání, zejména ve výuce jazyka a literatury. Multiuživatelská virtuální prostředí integrují počítačovou grafiku, zvukové simulace a princip síťové komunikace tak, aby co nejlépe simulovaly zkušenosti reálného světa a zkušenost interakce mezi vícero uživateli ve sdíleném trojdimenzionálním virtuálním světě. V oblasti vzdělávání mohou být tyto aplikace použity pro cvičení, simulaci reálných situací, výuku, virtuální setkání a konference apod. Rozdíl mezi dřívějšími komunikačními nástroji a MUVE spočívá zejména v umožnění simulace reálného prostředí prostřednictvím 3D grafických objektů, 3D grafické reprezentace každého uživatele (avata) a umožněním virtuální komunikace „tváří v tvář“ v reálném čase.

Klíčová slova

multiuživatelské virtuální prostředí, internet, multimedia, virtuální realita, výuka jazyka, výuka literatury

Úvod

Počítačově podporovaná výuka představuje v současné době jednu z významně se rozvíjejících oblastí vzdělávání. O možnostech využití informačních a komunikačních technologií (ICT) už toho bylo napsáno mnoho a jejich zavádění do všech stupňů škol je dnes považováno za běžnou praxi. V souvislosti s rozvojem samotných ICT (jejich stále dokonalějšímu hardwarovému i softwarovému vybavení) se začínají objevovat i nové cesty jejich využití ve vzdělávání.

Jednou z takových oblastí je využití počítačově podporovaného kolaborativního vzdělávání – tedy využití ICT jako prostředku pro společné aktivní vzdělávání a kolaborativní učení vícero prostorově vzdálených uživatelů v jednom virtuálním prostoru. Takovéto vytváření komunit je jedním ze základních prostředků práce v multiuživatelském virtuálním prostředí.

1 Multiužívateľské virtuálne prostredí

(*Multi-user Virtual Environment* – MUVE)

MUVE je definované ako virtuálne 2D či 3D prostredí predstavujúci simuláciu reálneho priestoru (Brdička, 1999). Predstavuje integráciu dosavadne užívaných foriem on-line komunikácie a stáva sa médium, prostredníctvom nehož je možné vytvárať sociálne interakcie veľmi blízke komunikácii v reálnom priestore.

Nejkomplexnejším je takové médium, ktoré nejlépe zajišťuje soubor funkcií potrebných v situácii (jednotlivec, úloha a sociálny kontext, ve kterém interakce probíhá). Efektivita komunikace se zvyšuje tehdy, pokud jsou charakteristiky média ve shodě s komunikačními procesy – tedy okamžitost zpětné vazby, variabilita symbolů (počet možných způsobů komunikace), testovatelnost (možnost úpravy před odesláním), replikovatelnost ad. (Říha, 1999). Kolaborativní hypermediální prostředí, které představuje MUVE, splňuje většinu výše uvedených aspektů – jsou to objektově orientované systémy, kde komunikace probíhá v reálném čase, např. prostřednictvím audio či video konference nebo v bezprostřední interakci prostřednictvím svých 3D grafických reprezentací - avatarů. Na rozdíl od předchozích typů komunikace (e-mail, textový nebo videochat), které jsou většinou užívány ke komunikaci izolovaně, komunikace v prostředí MUVE všechny tyto typy integruje a zvyšuje efekt on-line komunikace. „Uživatel, reprezentovaný avatarem, je situován v konkrétním virtuálním prostoru, jeho lokace je viditelná i pro ostatní účastníky, což vše má za následek zvýšení sociální prezence.“ (Říha, 1999). Uživatel pohybující se v MUVE může sledovat komunikaci jednotlivých účastníků, může se v okamžiku přesunout ke konkrétnímu účastníkovi, což vše umožňuje komunikovat velmi podobně jako v reálném prostředí.

MUVE lze považovat za konstruktivní prostředí pro vzdělávání, neboť není jen zdrojem informací, ale je zároveň závislé na styku s ostatními lidmi, což odpovídá současným didaktickým teoriím zdůrazňujícím sociální aspekt vzdělávání. MUVE usnadňuje vzájemnou spolupráci, umožňuje pracovat na společných projektech uživatelům fyzicky vzdáleným, jejichž spolupráce by v reálném světě byla obtížná a rovněž finančně nákladná. Na rozdíl od on-line podpor vzdělávání, kterou představují LMS, webové stránky či blogy, MUVE umožňuje studentům simulovat reálné situace, např. žáci se mohou naučit pracovat s objekty a demonstrovat ve virtuálním prostoru právě probíranou látku, mohou se účastnit činností a procesů, které by pro ně byly v reálném prostoru nedostupné (např. tvorba molekulárních struktur, řízení letadla apod.).

1.1 Vývoj MUVE

Dnešní prostředí virtuální reality se konstituovalo zejména z prostředí internetové sítě a z dynamicky se vyvíjecího prostředí počítačových her, zejména první počítačové verze hry *Dungeons and Dragons*, kterou vytvořili koncem šedesátých let Will Crowther a Don Woods, v níž samotní hráči představují různé postavy a plní konkrétní úkoly (Brdička, 1999). Zpočátku fungovaly tyto hry jen v textové podobě na velkých počítačích. Od 70. let pak vznikají hry, které mohli hráči proti sobě hrát prostřednictvím sítě Arpanet – tyto aplikace byly označovány termínem Multi-User Dungeon (MUD). Jednalo se zejména o adventury, hry postavené na příběhu, který je proložen překážkami a hádankami a plněním úkolů. V těchto hrách se hráči pohybují ve stejném prostoru a jsou ve vzájemném kontaktu. V roce 1989 se objevují nové generace her, do kterých bylo možné přidávat vlastní tvořivé prvky. Jedním z prvních byl program *TinyMUD* Jamese Aspnese, který běžel na počítačích mnoha univerzit a byl přístupný prostřednictvím internetové sítě.

A právě internetová síť umožnila využít tato virtuálně vytvořená prostředí i jiným způsobem než k pouhému hraní her. Je však zachován jeden ze základních technologických aspektů – jedná se o „uměle vytvořené, veřejně přístupné, mnohouživatelské prostředí, do něhož každý návštěvník vstupuje v podobě vymyšlené postavy“ (Brdička, 1999). Jednotliví účastníci mohou spolu komunikovat v reálném čase. Mohou si vytvořit své vlastní prostory, vytvářet objekty, které mohou „vlastnit“ a umožňovat k nim přístup uživatelům. Vlastnosti svého prostoru mohou určitým způsobem programovat. Pro prostředí tohoto typu se užívá označení MUD Object Oriented (MOO). Aplikace vytvořené tímto způsobem představují jakési virtuální město, kde jsou umístěny společné prostory (které definují tvůrci programu) a prostory „soukromých vlastníků“, kteří si je sami definují. Vytváření takových „světů“ však umožnily až poslední generace počítačů, které kromě vyššího výkonu umožňují efektivně zobrazovat 3D grafiku a multimediální prvky.

Tato prostředí začaly využívat a vytvářet pro oblast vzdělávání zejména univerzity – např. prostředí *MediaMOO* v *MediaLab* Massachusetts Institute of Technology, *Daedalus MOO* provozované na texaské univerzitě v Austinu, které sloužilo jako kontaktní prostor studentům, v němž společně pracovali na úkolech a jiných výukových projektech. V českém prostředí využívají virtuální realitu např. studenti na Mendelově zemědělské a lesnické univerzitě v Brně, kteří pracují v Laboratoři **virtuální reality. Studenti pracují v 3D prostředí, ve kterém vytvářejí projekty z oblasti grafiky či dalších oborů. Zobrazovací systém umožňuje** vícero pozorovatelům vnímat objekty zobrazované speciálním grafickým

software jako prostorové prostřednictvím speciálních 3D brýlí. Systém dokáže vnímat náklony hlavy a polohu v prostoru a adekvátně podle toho s kresbou manipulovat. Pracoviště je propojitelné s podobnými zařízeními ve světě, což umožňuje vzájemnou komunikaci a spolupráci týmů z více univerzit.

1.2 Příklady MUVE

Od svého vzniku se MUVE objevil v různých vizuálních podobách – od čistě textové formy až po dnešní multimediální 3D virtuální realitu. Ke známějším projektům patří např. projekt Active Worlds (<http://www.activeworlds.com>), ve kterém komunikuje přes 2 milióny registrovaných obyvatelů. Po zaplacení ročního registračního poplatku je možné se aktivně účastnit života komunity a vytvářet svůj vlastní virtuální svět se svými pravidly. V prostředí se objevují i tematicky orientované světy, jako Star Wars, Středozemě Pána prstenů apod. Uživatelé vytvářejí také jazykově orientované komunity. Komunikace avatarů probíhá prostřednictvím textové komunikace.

Na základě platformy Active Worlds byl realizován např. projekt 3D rozhraní univerzitní knihovny a online kampusu Univerzity v Kostnici v rámci iniciativy Active Worlds Educational Universe. Tento program byl založen v roce 2000 v rámci iniciativy pro virtuální vzdělávání Vlearn. V současné době se výzkumné činnosti na této platformě věnuje přibližně 80 institucí z 25 zemí (Říha, 1999).

K dalším projektům patří např. textové 2D prostředí TappedIn (Teacher Professional Development Institute), Inter Space (<http://www.ntts.com/inter-space/> ad. Na dětské uživatele jsou zaměřena např. Prostedí Whyville.net nebo textové prostředí Moose Crossing, The Palace (<http://www.the-palace.com>) ad.

1.3 Second Life



Obr. 1. Vzdelávací kurz v Second Life. Zdroj: <http://www.secondlife.com>)

Nejrozsáhlejším a v současné době nejznámějším projektem je 3D virtuální svět Second Life (SL) (<http://www.secondlife.com>). V současné době je „obydlen“ více než 12 miliony uživatelů a lze v něm vydělávat peníze směnitelné za reálnou měnu. Uživatelé mohou komunikovat v reálném čase prostřednictvím avatarů, mohou budovat své vlastní prostředí, vzdělávat se, bavit, nakupovat (denně zde uživatelé utratí více než 30 mil. Kč). SL představuje „novou dimenzi“ sociální interakce. Uživatelé vytvářejí v SL komunity založené na společném zájmu či jazykovém základě. Česká komunita vytvořila v SL několik českých míst, k nejznámějším, největším a nejorganizovanějším patří československé město Bohemia, které má svou městskou radu, pořádá v SL pravidelné akce a české uživatele pravidelně informuje o dění na portále <http://www.secondlife.cz>.

Velmi progresivní oblastí v SL je zejména vzdělávání. Možnost setkávání se lidí z celého světa, různých národností či sociálního postavení umožňuje zakládání zcela nového druhu komunit a výměna znalostí i

zkušeností probíhá snadněji než v reálném prostoru. Řada univerzit objevila možnosti, které jim SL nabízí a vytváří zde své virtuální kampusy, prezentační místnosti či pořádá vzdělávací kurzy. Nalezneme zde např. virtuální verze více než 60 amerických vysokých škol, např. Oakland University, Ohio University, University of Plymouth, Coventry University, Montana State University, University of Tennessee, Ball State University, Missouri State University, Bradley University, ale také např. právnická fakulta Harvard University, jejíž on-line kurzy, za které je možné získat skutečné kredity, navštěvují také studenti z Číny, Jižní Koreje a dalších zemí.

V českém virtuálním prostředí se v SL (v československém městě Bohemia) již představily některé fakulty českých vysokých škol – Národohospodářská fakulta Vysoké školy ekonomické v Praze. Fakulta pedagogická ZČU v Plzni, Fakulta sociálních studií MU v Brně a Filozofická fakulta UP v Olomouci.

2 Výuka v MUVE



Obr. 2. Virtuální třída v Second Life. Zdroj: <http://www.secondlife.com>)

Výuka v MUVE probíhá ve virtuálních školách, které jsou vybaveny učebnami (z nichž některé jsou v budovách, některé na volném prostranství či dokonce pod mořskou hladinou). Studenti se ve školách mohou pohybovat velmi podobně jako v reálném světě – do školy se dá vejít, procházet třídami, zajít do knihovny, posadit se ke stolu apod. Jednotliví učitelé si mohou vybudovat speciální třídy vybavené přesně podle potřeb jejich vyučovacích předmětů. Např. T. Beaubois ze State University Montana vytvořil v SL virtuální učebnu pro výuku architektury. Vytvořil laboratoř se čtyřmi ostrovy, na kterých vytvářejí jeho studenti konstrukce a interiéry, na nichž se učí a procvičují architektonický design. Laboratoř má velmi reálný vzhled, studenti mají k dispozici také místnosti, ve kterých lze kliknutím myši měnit barvy zdí či nábytek.

Učitel se může v těchto třídách vyskytovat v podobě avatara nebo v rámci videokonference ve své reálné podobě. Studentům může v této třídě přímo předávat výukové materiály či příslušné odkazy. Zároveň mohou studenti procvičovat probíranou látku na konkrétních objektech, se kterými mohou pracovat či vzájemně spolupracovat na vytváření těchto objektů na základě instrukcí učitele.



Obr. 3. Práce s výukovými objekty v Second Life. Zdroj: <http://www.secondlife.com>)

Učiteľ môže mať v učebni k dispozíci tabuli (napr. v prostredí TappedIn), ktorá funguje rovnako ako skutočná tabuľa – lze na ni psát poznámky, ktoré lze mazať a ktoré si môže ktorýkoľvek užívateľ prečítať. Během výuky v MUVE je možné pořizovat videozáznam – tato funkce je dobře využitelná pro přípravu přednášek či školením, ke kterým se chce učitel později vracet.

K výhodám MUVE patří možnost navštívit přednášku předního odborníka oboru, aniž musí uživatel kamkoliv odcestovat, či možnost rychle najít požadovanou osobu, přednášku, budovu či území, kam je možné se okamžitě přenést teleportem (což usnadňuje práci s vyhledáváním informací ve srovnání s hledáním v prostředí klasických portálů či vyhledávačů.). Studenti mohou řešit své úkoly společně se svými spolužáky či pracovat na projektu se spolužáky ze škol libovolně vzdálených. Mohou kontaktovat či se přímo setkat v MUVE s odborníkem v oboru, se kterým mohou konzultovat své úkoly v reálném čase.

Pro osoby tělesně postižené představuje MUVE nejen nové možnosti vzdělávání, ale i nových projevů jejich osobnosti. Zatímco v reálném životě nemohou napr. pohybovat končetinami, v MUVE lze pomocí myšlenek snímaných elektrodami řídit pohyby svého avatara.



Obr. 4. Brain-computer interface – student Keio univerzity v Tokiu řídí pohyby avatara pomocí myšlenek. Zdroj: <http://www.secondlife.com>)

K nevýhodám práce v MUVE patrí zejména množství času tráveného před monitorem počítače, s čímž souvisí řada často zmiňovaných zdravotních obtíží, jako jsou obtíže pohybového aparátu, únava očí, nedostatek fyzického pohybu ad. K rizikům patří také závislost na virtuálním prostředí, a s tím související klesající schopnost komunikovat v reálném světě. V souvislosti s anonymitou v internetové síti se zvyšuje riziko pravděpodobnosti nevhodného chování, ať už ve formě vulgárního vyjadřování či obtěžování ostatních uživatelů. V MUVE je však dnes do jisté míry tato možnost oslabena určitou mírou „deanonymizace“ uživatele, ať už prostřednictvím registrace, ve které je třeba prokázat identitu např. funkční e-mailovou adresou, někdy však také vlastnoručním podpisem odeslaným klasickou poštou.

3 Výuka jazyka a literatury v MUVE

O možnostech rozvoje komunikačních kompetencí v cizích jazycích snad není ani třeba zdlouhavě psát – zde jsou výhody nesporné – zejména v těch prostředích, která umožňují audiovizuální komunikaci v reálném čase. Výuka jazyků je rozšířena zejména v prostředí SL. Pořádané kurzy různých institucí je možno jednoduše vyhledat prostřednictvím vyhledávacího klienta (Search) a výběrem záložku Events. Pomocí teleportu se stačí na požadovaný kurz přenést. Řada jazykových kurzů v SL je zdarma. Přesto je třeba volit kurzy opatrně, protože výuku může sice vést rodilý mluvčí, ale nemusí to být vystudovaný pedagog. Proto je vhodnější zvolit profesionální výuku (za kterou se platí). V prostředí SL je to např. komerční projekt výuky angličtiny a španělštiny, LanguageLab (<http://www.languagelab.com>). Vyučujícími jsou rodilí mluvčí z Velké Británie a USA, certifikovaní lektori, kteří v reálném životě rovněž vyučují angličtinu. Výuka probíhá v jazykové laboratoři, pro kterou je třeba být vybaven rychlým připojením k internetu a kvalitním headsetem pro hlasovou komunikaci. Uživatel může v SL také studovat jazyk individuálně – stačí vyhledat nabídku jednotlivých kurzů a procházet učební látku a následně absolvovat ověřovací testy.

Pro výuku mateřského jazyka představují MUVE (zejména SL) prostředí, ve kterém lze simulovat nejrozličnější komunikační situace – ať již zadáním komunikačních vzorců mezi studenty navzájem či při plnění úkolů, při kterých má student za úkol oslovit s určitým záměrem neznámou osobu v MUVE. Protože ostatní studenti mohou daný rozhovor pozorovat, je možné následně společně provést jeho analýzu. Komunikace v prostředí MUVE rozvíjí komunikační schopnosti studentů, kteří se musí naučit rychle reagovat na podněty ostatních uživatelů. Studenti rovněž mohou vytvářet objekty (např. zvířata, zařízení, objekty dle vlastní fanta-

zie apod.) a vymýšlet jejich popisy. Komunikáci v textovú orientovaných MUVE rozvíja užívatelé také dovednosti v oblasti rýchleho psaní na klávesnici (vzhľadom k tomu, že v súčasnej dobe žijeme vo svete plnom počítačov, patrí tato dovednosť dnes už k základným užívateľským gramotnostiam).

Využitie MUVE v rámci literárnej výchovy lze v súčasnej dobe vymedziť snad len na možnosť čítania elektronických kníh umiestnených vo virtuálnej realite, pretože sa však rýsuje i ďalšie možnosti jeho využitia – študenti môžu prechádzať virtuálnym prostredím simulujúcim rôzne časové obdobia – napr. antiku, dobu Shakespearovu apod., môžu vstúpiť do repliky divadla Globe, kde si môžu priamo na pódiu zahráť úryvok z divadelnej hry, môžu sa zúčastniť besedy s autorom či zúčastniť sa koncertu hudobných skupín, pôsobiacich zároveň v reálnom svete. Múžu umiestňovať v MUVE svá vlastné literárne diela či reagovať na diela ostatných užívateľov.

S ďalším zdokonaľovaním MUVE jistě pribudnú i ďalšie možnosti, ako tieto dynamicky sa rozvíjajúce „svety“ úspešne využiť pre vzdelávanie, alebo jimi aspoň niekedy výuku obohatiť. Hranice toho, čo všetko lze pre výuku využiť, neleží v technológiách samotných, ale len vo fantázii učiteľa, ktorý sa rozhodol využiť výhody virtuálneho sveta pre vzdelávanie svojich študentov tak, aby je adekvátne pripravil na život v informačnej spoločnosti.

Záver

ICT dnes už nepredstavujú len zdroj informácií pre vzdelávanie. Múžu sa stať prostredím, ktoré mu vtiskne novú dimenziu – výuka prestáva byť omezená hranicami školskej triedy, študenti sa môžu kedykoľvek vzdelávať v akomkoľvek kultúrnom či jazykovom prostredí, ktoré je do MUVE prenesené, bez nutnosti presúvať sa v reálnom priestore. Vzdelávanie sa tak i tu stáva záležitosťou sociálnou, vzniká ako výsledok komunikácie a kolaborácie s ostatnými užívateľmi. MUVE je prostredie, ktoré núti užívateľa k aktívnej činnosti a kontaktu s inými ľuďmi, čo sú aspekty vzdelávania odpovedajúce súčasnému pedagogickému teóriám.

Literatura

- BALANSKAT, A., BLAMIRE, R., KEFALLA, S. The ICT Impact Report: A review of studies of ICT impact on schools in Europe [online]. Insight – observatory for new technologies and education, 29. 1. 2007. Dostupné na: http://insight.eun.org/ww/en/pub/insight/misc/special-reports/impact_study.htm.
- BRANČÍKOVÁ, S. Virtuálna realita na MZLU v Brne [online]. 22. 2. 2007. Dostupné na: <http://www.mendelu.cz/tz/vr.html>.

- BRDIČKA, B. Skutečné vzdělávání v neskutečném světě [online]. Česká škola. 30.10.2006. Dostupné na: <http://www.ceskaskola.cz/ictveskole/ar.asp?ari=103352&cai=2129>
- BRDIČKA, B. Víceuživatelské virtuální prostředí a možnosti jeho využití ve vzdělávání [online]. Praha: Karlova univerzita, 1999. Dostupné na: <http://it.pedf.cuni.cz/~bobr/MUVE/>.
- BRDIČKA, B. Víceuživatelské virtuální prostředí a možnosti jeho využití ve vzdělávání [online]. UK Praha, 5/1999. Dostupné na: <http://it.pedf.cuni.cz/~bobr/MUVE/>.
- JUKES, I., DOSAJ, A. Digital tools for digital students [online]. The InfoSavvy Group, February 2003, Dostupné na: <http://www.apple.com/au/education/digitalkids/disconnect/landscape.html>.
- KOPŘIVA, T. Virtuální realita pro všechny [online]. Computerworld, 38/1999. Dostupné na: <http://archiv.computerworld.cz/cwarchiv.nsf/clanky/E6BD2D6E35AABFB7C12569B00055BA95?OpenDocument>
- MAREŠOVÁ, H. Nástroje Webu 2.0 ve vzdělávání. Sborník z mezinárodní konference Trendy ve vzdělávání 2008. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého. Olomouc, s. 374-378, ISBN 978-80-7220-311-6.
- Rob, CZ. Výuka architektury ve virtuálním světě [online]. Second Life, 27. září 2007. Dostupné na: <http://www.secondlife.cz/vyuka-architektury-ve-virtualnim-svete-0>.
- MAREŠOVÁ, H. Mateřský jazyk a informační technologie [online]. Veřejná správa. Ministerstvo vnitra a Policejní prezidium ČR, č. 25, 2006. Část dostupná na: <http://www.mvcr.cz/casopisy/s/2006/25/tema3.html>.
- MAREŠOVÁ, H. Využití ICT v ČJL. POŠKOLE 2005, Sborník Národní konference o počítačích ve škole, ČVUT Praha 2005, s. 115-121, ISBN 80-239-4633-1.
- MITTELBACH, J. České vysoké školy vstupují do světa Second Life [online]. DigiWeb.cz, 16. 1. 2008. Dostupné na: <http://digiweb.ihned.cz/c1-22774090-ceske-vysoke-skoly-vstupuji-do-sveta-second-life>.
- ŘÍHA, D. Avatar cyberspace – matrix v embryonálním studiu? [online]. Cit. 18. 6. 2008. Dostupné na: <http://www1.cuni.cz/~rihad/med/AVATARCB.htm>
- Second Life. Cit. 18. 6. 2008. Dostupné na: <http://www.secondlife.com>.
- THIJS, A., ALMEKINDERS, R., BLIJLEVEN, P., PELGRUM, W. J. VOOGT, J. Learning through the web: A literature study on the potential uses of the web for student learning [online]. 2001. Dostupné na: http://www.decidenet.nl/Publications/Web_Based_Learning.pdf.
- TINIO, V. L. ICT in Education [online]. Cit. 18. 6. 2008. Dostupné na: <http://www.apdip.net/publications/iespprimers/eprimer-edu.pdf>.

REUTERS. Thought control in Second Life [online]. 28. 11. 2007. Dostupné na: <http://www.smh.com.au/news/web/thought-control-in-second-life/2007/11/28/1196036953557.html>

MULTI-USER VIRTUAL ENVIRONMENT IN THE LANGUAGE AND THE LITERATURE TEACHING

Summary

The article refers to the possibilities for using the multi-user virtual environment (MUVE) applications in education, especially focused on the language and literature teaching. MUVE applications incorporate computer graphics, sound simulation and networks to simulate the experience of real time interaction between multiple users in a shared three-dimensional virtual world. In the area of education, these applications can be used for training, simulation, teaching, virtual meetings and conferences and so on. The differences between the early communication tools and MUVE is based especially on the simulation of real environment by 3D virtual graphics objects, by 3D graphical representation of each user (avatar) or communication by virtual “face to face” in real time. Author refers to the origin, history and development of MUVE which has been created on the base of computer games (especially on the game Dungeons and Dragons created by Will Crowther and Don Woods) and the virtual environment in the computer network Arpanet (so called Multi-User Dungeon applications). Some examples of MUVE and its use in language and literature teaching are analyzed, such Active Worlds project (with 2 millions registered users), TappedIn (Teacher Professional Development Institute), Inter Space, Moose Crossing, The Palace or Whyville.net. In the last part we analyze the largest project in internet network – Second Life (currently has about 12 millions registered users).

Keywords

multi-user virtual environment (MUVE), internet, multimedia, virtual reality, language teaching, literature teaching

ISSUES CONNECTED WITH THE COMPUTER USAGE IN INTEGRATION CLASSES

ISABELLA BIENKOWSKA

Anotation

In her article the authoress focuses on the important issues connected with the usage of computer programs in integration classes. The article deals with the requirements that should lead to the effective usage of educational computer programs by children with special educational needs as well as by their teachers. It is understood that the “special educational needs” are indicated by the nature and degree of disorder, achievements in relation to a particular age group, social and emotional development and it is obvious that forms and methods used in achieving the education goals in relation to disabled students should be modified according to their individual needs. The computer as a part of education process meets an important call in didactics: individualization. Educational computer programs have many advantages: they are patient, are not tired and are not bored by over and over repeated sequences of activities. Together with the teacher’s sensible and reasonable guidance they can help disabled children reduce the impact of handicap connected with disabled function, develop their knowledge and skills, develop their proper approach towards themselves, their relatives and other people, their homeland and environment, as well as develop the awareness of the necessity to care about health, hygiene and safety. The article also concerns about the phases of learning by using computer programs (preparation phase, information receiving, integration of information, recollection and use of information). The conclusion of the article resides in the opinion that computer programs should help students with disabilities in the areas of: streamlining and supporting of the development, attractiveness of didactical process as well as in the preparation of the disabled for the operation in the IT society. At the same time, it is necessary to point out that working with a computer program is only possible with the support and assistance of the teacher. He should handle leading role in the process, monitor process conduct and execution, as well as to support and adequately control the student’s performance.

Keywords

integration classes; computer education; special educational needs; development of self-awareness, self-esteem, proper approaches; teacher’s support and assistance

These days in current multimedia world no-one contests the necessity of the use of computer in education. Each student should have the minimum skills to use this new education tool. Also dis-

able students with special educational needs should be equipped with the skills that will introduce them in the electronic environment. This article deals with the usage of educational computer programs in integration classes to work with children with special educational needs.

The essence of integration in education

We face the integration issue in many areas of our lives. A natural consequence of what we call the “merging process” (from Latin: *integratio* means: getting together, merge, creating a whole from parts) has become the task of implementation of the integration idea into education. We use this term frequently in pedagogy with regard to: combine the content of education programs or the combining a children with different intellectual and development capacities and with special educational needs into the one common class team. The concept of “special educational needs” has substantially changed the approach to the disabled students. Especially considering the common education of both disable and not disable students. This concept highlights not only the need for individual, differential approach and adjustment of requirements to the needs and capabilities of such a student, but above all other pointing to the subjective and at the same time overall nature of a disabled student in all range of the personality and not just intellectual capabilities. It is understood that the “special educational needs” are indicated by the nature and degree of disorder, achievements in relation to a particular age group, social and emotional development as well as forms and methods change which are used in achieving the education goals in relation to disable student, etc. This concept assumes the development of disabled student skills in the relation to the life among people without disabilities, using education tools available for the teacher.

The computer as part of the education process

Computer programs due to their nature are more often used in education. As adapted to the capabilities and the work pace of any student they meet an important call in didactics: individualization. Individualization and subjective approach to the students with reduced requirements with regard to education program should base on the children's interest, the contents of which are emotionally involved or that they may discover by other undamaged senses, so that they could and would continue to be developed within their range of capabilities and personal needs. Educational computer programs have many advantages: they are patient, are not tired and are not boring by over and over repeated se-

quences of activities. They are forgiving, not discouraging because of lack of positive results and errors. Finally, they are still attractive for the children. Work with a computer raising the self estimation of disabled children leading to involvement increase and raising the efficiency and quality of content “(cf. I Bienkowska 2005, 2007).

The objectives of educational computer programs

The prime idea of the educational programs is to provide support in comprehensive and harmonious development of each student, at all stages of education. This is particularly important in the case of the disabled children. The education courses must be sufficiently flexible so that they can be adapted to different types of disability and modified if necessary. One of the most important criteria for assessment of suitability of computer programs is their functional ability in the process of education (cf. A. Zakrzewski 2005). To the range of educational software functions A. Zakrzewski includes: the transfer of programming content, visualization of used material, checking the level of students performance, monitoring of the study process, stimulation of creative activities, promotion of independent task performance, simulation of real phenomena and processes of education, support for the process of solving problems (cf. J. Pólturzycki 1996, I. Adamek 1997). The primary objective of educational computer programs in early childhood education stage for children with special educational needs is:

- improving and impact reduction of disable functions through:
 - equalizing educational opportunities through the introduction of exercises adjusted to individual capabilities and the work speed of the children with disabilities or with partial disorders;
 - strengthening and use of spontaneous activity, interest for presented content and individual abilities;
 - development of a positive motivation and commitment;
- defining and developing the skills necessary for knowledge level increase through:
 - the development of visual perception, audio-visual; careful and detailed observation, replaying and creating;
 - terms of active and passive vocabulary and basic, leading content contained in the modules of information;
- development of the proper approach to ourselves, the environment and homeland through:

- awareness of own abilities;
- raising of self confident;
- raising the sensitiveness to the surrounding beauty;
- establishing the proper approach to nature, to the homeland, national symbols and traditions;
- developing the awareness of the necessity to care about health, hygiene and safety by:
 - awaking concern for self and others health and safety; -
 - paying attention to the hygienic and nutrition habits;
 - enrichment of children knowledge about the functioning of the human body.

Personalization inside the integration schools should not be based on the content of the programs intended for the specific types of disability (for example, on the basis of special schools courses). The ultimate goal is the development of interests and capabilities in those particular fields, which are close to the child and which is capable to be adopted and used in reality and during further education.

Phases of the learning process against usage of the computer (cf. Z. Gajdzica 2004)

The easiest way to use the computer seems to be utilization of the computer room, where whole class implements the same program at the individual workplace and in general during one lesson. There are few studies which would propose methodological solutions for the computer usage during class lessons in modular way, where each part is a separate structure used to think not about the whole lesson, but about particular part, in conjunction with other educational tools. Such a computer program being the result of a fair selection of contents, adequate transmission in correlation with the objectives established by the teacher is a preferable didactical tool for education supporting.

In the process of learning we list the following (W. Kojš 1994):

- preparation phase
- information receiving
- integration of information
- recollection and use of information

In the preparation phase the modular computer usage is not justified because this phase, often called as preliminary, from the definition is not a typical element of the learning process. However, we can stimulate student's motivation by using cognitive activity which may be presented

in different forms.

The learning motivation is different from both external motivations, initiated by consolidation, as well as from the inside motivation, initiated by pleasure (...) Learning motivation: is primarily cognitive reaction, consisting of adding meanings to the messages as a consequence of the activity, referring these messages to the prior knowledge and skills improvement which are gained by performing these activities (Jere Brophy 2004, page 25-26). Bearing this in mind in case of computer programs their can be:

- information which awake interest or tension, for example about the prize, using knowledge in practice, compete with another person or computer;
- information which awake dissonance or cognitive conflict demonstrating the attractiveness of the proposed content;
- information which trigger self motivation.

When designing a computer program module which is useful in phase of receiving additional information by the student (...) is worth to remember that¹:

- wherever possible, the initial information's should be presented in the form with impact at the first signal system, which adopt the forms of images and sounds as much as possible similar to the real one;
- redundant communications should appear, enabling the re-receiving the same messages, but incorporated in a slightly different context or adopted a different form;
- complement the content of the messages having in mind the student's reception which settle transmitted messages in the verbal format;
- similar to other modules implement into the content structure the motivation sentences (Z. Gajdzica 2004, p. 34).

Information receiving phase is particularly important in the didactic process due to fact that it defines the further integration of adopted contents and implements them in the knowledge structures familiar to the child. This phase should take into account not only the above concerns,

¹ Author Z. Gajdzica referred the phases and connected with them the utilization of computer during lesson, to the light disability level students. This seems to be justified to refer this to the learning process of the students with special education needs.

but should be adjusted to the children's communication abilities – those to whom the dumb meaning of watched images may be insufficient affordability criteria. In such a situation it seems to be necessary to supply programs with verbal messages transmitted by the lector. Such a compilation of images and sounds seems to be necessary, taking in consideration the problems with contents receiving of this group of students. After such preparation phase the student can proceed to the next phase – integration of adopted knowledge. As pointed out by Z. Gajdzica (2004, p. 35) the developed program module to be used in this phase should include:

- sets of didactic tasks that require the use of newly-acquired information in the context of self experience;
- sets of didactic tasks that require the conversion of acquired information;
- orders constructed as far as possible in the form of words and images;
- examples of the solutions (response) ways in the case of the more difficult tasks or direction information;
- task requiring redundant solutions (response);
- the prizing sentences (shared);
- information that encourage for further cognitive activities.

This phase is closely linked with another, which depends on it.

Recollection and use of information is the phase in which educational computer programs look great, especially with the possibility of multiple processing and application of new adopted knowledge in various configurations. This phase allows teacher to check acquired knowledge and the way it's used (the application in practice) by the students. In summary the various modules of computer programs should include:

- sets of didactic tasks requiring the application of newly-acquired information;
- redundant messages and therefore similar content presented in a different way and in the new sequence;
- sets of tasks requiring the application of information or conversion of previously acquired knowledge;
- clear orders in the form of images and in some cases in verbal form;
- examples of the solutions ways or hints (direction information);
- possibility to return to the beginning or leaving the program;
- incentive shared and prizes.

Conclusion

The computer programs of the modular nature can be used by students for the acquisition of new contents, consolidation and transformation of already gained knowledge, or be used to manipulate the knowledge gained in practice. They should meet the following functions:

- educational, if they meet previously mentioned criteria and fulfill the targets set by the teacher didactical goals;
- developing, if they help in the harness of knowledge which refers to the didactical intention;
- cognition, which is linked to developing and provides direct, required knowledge but related to the child's experience;
- incentive, by its attractiveness is encouraging for action, learning, entertaining, satisfying curiosity and raise interest;
- raising, defining not only the proper motivation and positive attitude but will also improve student self-activation as well as self-assessment.

Programs should help students with disabilities in the areas of: streamlining and supporting of the development, attractiveness of didactical process as well as in the preparation of the disabled for the operation in the IT society. With indicated revalidation nature of the proposed exercises and individual tasks. Working with a computer program is only possible with the support and assistance from the teacher. He should handle leading role in the process, monitor process conduct and execution. The teacher has to support and adequately control the student performance. The computer can not be a stand alone tool which is used for attractiveness of the didactical process. Working with such didactical tool puts new tasks in front of the teacher and they are not easily fulfilled. There are lots of computer programs with different didactical effectiveness and usefulness. Improper use of computer applications can result in irreversible damage and reverse the intentional results. This should not be forgotten that in many cases work through traditional methods can bring better results.

Literature

- Adamek, I.: Fundamentals of early childhood education. Krakow Oficyna Wydawnicza Impuls, 1997
- Bienkowska, I.: Computer supporting of the children with disabilities in integration classes, [ver:] M.Flanczewska-Free (ed.), Quality of life in disability-myths and realities, Gliwice-Krakow: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2007

- Bienkowska, I.: Computer supporting of the integration education. [ver:] A. Mitas (ed.), IT in education and culture. Cieszyn: Department of IT Education University of Silesia, 2005
- Brophy, L.: Motivating Students to Learn. The crowd. K. Kruszewski. Wyd.Naukowe OWN, Warsaw 2004
- Gajdzica, Z. : Phases of the learning process of the child with light mental disorders and the computer usage [ver:] AWMitas (ed.), IT in Education and Culture. Sosnowiec: Publisher WSZiM, 2004
- Kojs, W.: Activity as didactical category. Wyd. UŚ, Katowice 1994
- Pólturzycki, J. : Didactics for teachers. Torun: Wyd. Adam Marshal, 1996
- Zakrzewski, A.: Didactical multimedia programs - evaluation and selection criteria, [in] J. Morbitzer (ed.), Technology in education. Krakow: Publisher Scientific Pedagogical Academy, 2005

VYUŽÍVANIE POČÍTAČOVÝCH PROGRAMOV V INTEGROVANÝCH TRIEDACH

Resumé

Autorka sa vo svojom príspevku zameriava na dôležité otázky spojené s využívaním počítačových programov v integrovaných triedach. Zaoberá sa požiadavkami, ktoré majú viesť k efektívnemu využívaniu počítačových programov, a to jednak zo strany detí so špeciálnymi potrebami a jednak zo strany ich učiteľov. Je evidentné, že „špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby“ sa vymedzujú podľa povahy a stupňa postihnutia, podľa stupňa dosiahnutých výsledkov v danej vekovej kategórii, podľa sociálneho a emocionálneho prostredia detí, a preto je potrebné využívané formy a metódy na dosiahnutie požadovaných výchovno-vzdelávacích cieľov modifikovať v závislosti od individuálnych potrieb detí. Počítač ako súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu naplňa jednu z dôležitých didaktických požiadaviek: individualizáciu. Vzdelávacie počítačové programy majú množstvo výhod: sú trpezlivé, nie sú unavené a znudené z neustáleho opakovania rovnakých aktivít. Spolu s citlivým a premysleným vedením zo strany učiteľa pomáhajú postihnutým deťom zmierňovať negatívne dôsledky postihnutia, rozvíjať ich vedomosti a schopnosti, rozvíjať ich primeraný postoj k sebe, svojim príbuzným a iným ľuďom, ako aj ich postoj k okoliu a rodnej krajine, rozvíjať ich vedomie dôležitosti starať sa o svoje zdravie, bezpečnosť a hygienu. Príspevok sa tiež zamieňa na fázy učenia sa pomocou počítačových programov (prípravná fáza, získavanie informácií, vybavovanie si informácií a ich využitie). V závere príspevku autorka vyslovuje názor, že počítačové programy by mali pomáhať študentom so špeciálnymi potrebami v oblastiach zefektív-

ňovania a podpory rozvoja ich schopností, zatraktívnenia didaktického procesu, ako aj pri príprave postihnutých na fungovanie v spoločnosti informačných technológií. Zároveň je však dôležité zdôrazniť, že práca s počítačovými programom je efektívna iba za podpory a asistencie učiteľa. Vo výchovno-vzdelávacom procese musí zaujať vedúce miesto, musí ho monitorovať, hodnotiť a primerane kontrolovať činnosť študentov.

Kľúčové slová

integrované triedy, vzdelávanie pomocou počítačov, špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, rozvoj sebauvedomenia, sebavedomia, rozvoj primeraných postojov, podpora a asistencia učiteľa

EFEKTÍVNE STRATÉGIEPODPORUJÚCE UČENIE SA Z NÁUČNÉHO TEXTU A HYPERTEXTU V KONTEXTE CELOŽIVOTNÉHO VZDELÁVANIA

JANA BURGEROVÁ – ALICA PETRASOVÁ

Anotácia

Počet vedeckých a ďalších odborných poznatkov sa zdvojnásobuje každých osem až desať rokov a v niektorých odboroch dokonca za dva až tri roky. V dnešnej dobe médií, počítačov a iných komunikačných prostriedkov je pre jednotlivca dôležité informácie a poznatky nielen zachytiť, ale ich aj triediť, spracovávať, uchovávať, využívať a disponovať takými zručnosťami, ktoré mu pomôžu učiť sa a študovať, čo najlepšie využívať svoje kognitívne schopnosti, informácie zaznamenávať a prezentovať ich. Príspevok predstavuje projekt, ktorý sa zameriava na aktuálne potreby súčasného vzdelávania s akcentom na otázky efektívneho učenia sa z náučného textu a hypertextu v súlade so zásadami tzv. elektronického učenia, resp. učenia sa prostredníctvom internetu. Základné východiská pre riešenie projektu tvorí vedecko-výskumná oblasť.

Príspevok vznikol v rámci grantového projektu – VEGA 1/0302/08 „Efektívne stratégie podporujúce učenie sa z náučného textu a hypertextu v kontexte celoživotného vzdelávania“.

Kľúčové slová

náučný text, hypertext, učenie sa z textu, dištančné vzdelávanie, celoživotné vzdelávanie

Úvod

Pri porovnaní výsledkov našich pätnásťročných žiakov s výsledkami žiakov z členských štátov Európskej únie musíme konštatovať, že naši žiaci sú (oproti rovesníkom z iných krajín) veľmi znevýhodnení a nedostatočne pripravení na život a prácu v nových spoločenských podmienkach. V čitateľskej gramotnosti sa u našich žiakov ako problematická preukázala úroveň abstraktného myslenia i vyjadrovacie schopnosti v samostatne formulovaných odpovediach na otvorené otázky. Naši žiaci nepreukázali v dostatočnej miere schopnosť vyjadriť vlastný názor a uvedomiť si hodnotu textu ako odkazu pre život. „Slovenský školský systém dosiahol v štúdiu OESD PISA v roku 2006 výsledky porovnateľné s rokom 2003. Hodnotenie týchto výsledkov v medzinárodnom kontexte v porovnaní s priemerom OECD sa však významne zhoršilo. Výsledok Slovenska je vo všetkých troch meraných oblastiach PISA gramotnosti – čitateľskej,

matematickej aj prírodovednej, štatisticky významne pod priemerom krajín OECD. Nad priemerom krajín OECD je väzba sociálno-ekonomického zázemia slovenských žiakov a výkonu, ktorí dosiahli, čo však nie je dobrá správa z pohľadu rovnosti šancí vo vzdelávaní. Štúdia OECD PISA neme-ria, ako dobre učitelia učili a žiaci zvládli učivo vymedzené osnovami jednotlivých predmetov. Na základe dosiahnutých výsledkov preto nemôžeme robiť závery o kvalite našich škôl alebo potenciál ich žiakov. OECD PISA hodnotí mieru, v akej žiaci disponujú určitými zručnosťami, ktoré sa považujú za dôležité pre ich uplatnenie sa v spoločnosti“ (Koršňáková a kol., 2008, s. 49).

S príchodom komunikačných médií a technológií významnú úlohu zohráva kritické, hodnotiace myslenie každého jednotlivca. „Kritická gramotnosť“ vyžaduje oveľa viac než len pasívne prijímanie vedomostí z textov a hypertextov. Vyžaduje hlboké porozumenie prečítaného, zapamätanie si dôležitých informácií, ich zaradenie do existujúcich poznatkových schém, schopnosť použiť nové informácie v rozličných životných i problémových situáciách a pri komunikácii s inými ľuďmi (pozri Durošová, 2005 a 2007; Graves, Juel, Graves, 1998, In: Petrasová, 2003).

„Každý text prechádza procesom kritickej analýzy a interpretácie tak zo strany tvorca, ako aj zo strana interpretátora. Spoločenský (edukačný) dosah každého textu je podmienený úrovňou kritickej analýzy a interpretácie. Nejde však iba o proces týkajúci sa bezprostredne obsahu textu samotného. Tento je determinovaný v mnohom tým, čo je v rámci ľudskej populácie univerzálne – kognitívnymi funkciami, afektívnymi činiteľmi a ďalšími osobnostnými charakteristikami. Ide tu hlavne o kritickú analýzu a interpretáciu kontextov. V záujme edukačnej efektívnosti pedagogického textu je potrebné, aby jeho tvorca prostredníctvom kritickej analýzy a interpretácie socio-kultúrnych podmienok adresáta porozumel tým kontextuálnym podmienkam, za akých bude tento jeho text kriticky analyzovať a interpretovať. Keďže edukačný proces je multidimenzionálny, jeho efektivita je v mnohom podmienená i tým, ako adresát kriticky analyzuje a interpretuje kontextuálne podmienky tvorby pedagogického textu. To si vyžaduje od tvorca i interpretátora nielen kognitívnu spôsobilosť, ale aj značnú schopnosť kultúrnej empatie voči partnerovi, s ktorým vytvárajú sociálny a kultúrny kontextuálny komplex, na pozadí ktorého sa môže akýkoľvek pedagogický text realizovať ako plnohodnotný fenomén“ (Porubský, 2004, s. 188).

Požiadavky informačnej spoločnosti kladené na jedinca vedú k inovácii a k zmene. Objavuje sa požiadavka zmeny v prístupe učiteľa. Problematika efektívnej práce s učebným textom a hypertextom by sa mala dostať do povedomia pedagogickej verejnosti. Mala by sa jej venovať väčšia pozornosť aj v príprave budúcich učiteľov.

1 Náučný text, hypertext, učenie sa z textu

Náučný text (alebo tiež vedecký či odborný) sa v spisovnej slovenčine vyskytuje tam, kde sa sprostredkujú pracovné informácie, uverejňujú dôležité poznatky získané vedeckým výskumom, úvahami a skúsenosťami ľudí. Jeho charakteristickými vlastnosťami sú: písomnosť, monologickosť, verejnosť, pojmovosť, presnosť, zreteľnosť a odbornosť (Mistrík, 1997).

Náučný text sa vnútorne diferencuje v horizontálnom i vo vertikálnom zmysle.

1. Horizontálna diferenciácia

Pod horizontálnou diferenciáciou rozumieme diferenciáciu, vyplývajúcu z rozčlenenia vedných odborov. Ide hlavne o diferenciáciu medzi prírodovednými a spoločenskovednými odbormi.

2. Vertikálna diferenciácia

Pod vertikálnou diferenciáciou rozumieme rozdiel medzi teoretickým náučným textom (vyšším náučným textom) a populárno – náučným textom (nižším náučným textom), resp. aj tzv. učebným či didaktickým textom, ktorých podoba vychádza z modifikovanej základnej funkcie.

- a) **Teoretické náučné texty** – obracajú sa na poučeného odborníka a sprostredkujú v danej oblasti nové alebo novo chápané myšlienky a poznatky.
- b) **Popularizačné náučné texty** – obracajú sa k príjemcovi, ktorý sa o daný odbor zaujíma ako amatér, neprofesionál a má o ňom skôr len všeobecné znalosti (Slančová, 1996, s. 47).

Hypertext je zvláštna forma textu, ktorá na rozdiel od bežného textu je rozložená vo viacerých vrstvách, stupňoch. Na obrazovke počítača sa prezentuje určitý text, kde kľúčové slová sú zvýraznené tvarom alebo farebne a tvoria prechodové body do iných stránok elektronickej učebnice. V prípade, že čitateľ sa chce dozvedieť o tomto kľúčovom slove viac, stlačí príslušný kláves a počítač mu tieto informácie poskytne, a to nielen v podobe textu, ale aj obrázkov či sekvencií videonahrávok (Turek, 1997, s. 230). Gates (1988, s.14 – 15) konštatuje, že hlavnou silou hypertextov je to, že odrážajú skutočnosť ako ľudia naozaj myslia. Sú to texty, ktoré nie sú obmedzované linearitou, pretože odkazujú na ďalšie texty a učitelia sa jedinec môže rôznymi smermi postupovať podľa svojej voľby do ďalších a ďalších textových i obrazových dokumentov, prenikať do študovaného materiálu hlbšie a detailnejšie. Výhodou hypertextových dokumentov je:

- rýchly prístup k informáciám,
- rôzna miera podrobnosti, ktorá záleží na užívateľovi,

- vlastné pracovné tempo, rôzne pohľady na čítaný materiál,
- aktívnejší spôsob práce s informáciami,
- individualizované vzdelávacie prostredie,
- vecný obsah, ktorý je možné kedykoľvek aktualizovať, rozšíriť, komentovať.

Textové stránky si môžeme predstaviť ako uzly grafu, pričom do/z každého uzla môže viesť niekoľko spojení z/do iných uzlov. Každé spojenie má začiatok v časti uzla, ktorá sa nazýva odvolávka alebo kotva (býva vyznačená inou farbou, fontom alebo zmenou kurzora). Keď užívateľ aktivuje túto kotvu (nastaví sa na ňu a stlačí príslušný aktivizujúci kláves), umožní sa mu dostať k uzlu, ktorý je cieľom spojenia. Správne vytvorený hypertext umožňuje čitateľovi slobodný a ľahký prístup k informáciám, ktoré potrebuje. Výhodami hypertextov vzhľadom na lineárny text sú:

- Šetrenie času - rýchly prístup k potrebným informáciám (cez index, referencie, kľúčové slova); čitateľ si môže prezerať to, čo ho zaujíma.
- Ľahšie objavovanie nových a dôležitých informácií - automaticky sa vytvára tabuľka, ktorá obsahuje obsah, index a zhody (synonyma); nelineárny prístup k informáciám, čitateľ sa hneď môže dozvedieť o pojmoch, ktoré s textom úzko súvisia (napr. v Helpoch je vyznačené Pozri aj: ...).
- Možnosť limitácie domény poznatkov - medzi objektmi (informáciami) možno zadefinovať vzťahy (dedičnosť, je časťou, je zovšeobecnením, vedie k, je podobne ako, má, ...).
- Vytvorenie kolaborujúceho prostredia - užívateľ môže pracovať na individuálnej textovej alebo grafickej informácii, ktorá sa dá pripojiť k hypermédiálnej sieti (výskumné poznámky, e-mail, grafika, ...).

Učenie sa z textu je interdisciplinárny odbor združujúci poznatky psychológie učenia, textovej lingvistiky, psychodidaktiky, sémantiky a ďalších. Stáva sa predmetom nespočetných výskumov. Text je základným prostriedkom komunikácie a dôležitým zdrojom informácií. Učenie sa z textu sa stáva dôležitým doplnkom učiteľovho vysvetľovania a v neposlednom rade napomáha väčšiu samostatnosť žiaka pri učení sa.

Existuje niekoľko definícií pojmu učenie sa z textu. Podľa všeobecne prijímanej teórie učenie sa z textu nie je len pasívnym prijímaním a vnútorným spracovaním informácií prezentovaných v texte, ale je to proces aktívneho konštruovania nových poznatkových systémov, ktorý prebieha

ako interakcia medzi predchádzajúcimi poznatkami subjektu a novými informáciami, ktoré subjekt spracováva (Průcha, 1997, s. 281).

Učenie sa z textu je súčasťou didaktickej komunikácie. Didaktická komunikácia je špecifický druh ľudskej komunikácie, v ktorej sú v spoločnej činnosti zapojení učiteľ (vyučujúci subjekt) a žiak/študent (učiaci sa subjekt). Predmetom sú didaktické informácie, prezentované buď učiteľom, alebo didaktickým textom. Didaktická informácia je taký druh informácie, ktorý je svojimi špecifickými vlastnosťami usporiadaný na didaktické ciele, t. j. na využitie v didaktickej komunikácii. Môže to byť informácia verbálna (napr. tlačený text, hovorený prejav učiteľa), nonverbálna (napr. schéma, mapa, obraz, nonverbálne prejavy učiteľa a pod.) alebo kombinácia verbálnej a nonverbálnej informácie.

V knihe *Moderní pedagogika* J. Průcha (1997, s. 282) zdôrazňuje, že základným predpokladom úspešného učenia sa z textu je, aby charakteristiky jazykovej kompetencie subjektu a jazykovej štruktúry textu boli v korešpondencii.

J. Čáp a J. Mareš (2001, s. 474) konštatujú, že učenie sa z textu je zámeraná činnosť, ktorú vykonáva čitateľ s textom, aby porozumel textovým informáciám, ktoré sú v ňom obsiahnuté, a integroval ich do svojich existujúcich vedomostí.

F. Marton a R. Säljö (In: Petty, 1996, s. 248) rozlišujú dva základné prístupy k učeniu sa z textu:

1. **Povrchový prístup**, pri ktorom sú žiaci/študenti pasívni a chcú:
 - zvládnuť celú tému;
 - naučiť sa čo najviac strán;
 - nájsť správnu odpoveď;
 - vstrebať presne dané informácie;
 - naučiť sa učivo doslova.

Tento prístup sa opiera predovšetkým o pamäťové učenie, memorovanie, o rozširovanie vedomostí bez väčšej snahy dopátrať sa ich zmyslu.

2. **Hĺbkový prístup**, pri ktorom sú žiaci/študenti duševne aktívni a chcú vedieť:
 - hlavné myšlienky;
 - tému ako celok;
 - súvislosti;
 - logiku argumentácie;
 - zmysel určitých nejasných častí učiva;

- oprávnenosť záverov;
- na čom je postavená argumentácia;
- čo znamená obsah textu vo svojich dôsledkoch.

Hĺbkový prístup je postavený na snahe postihnúť zmysel učiva, porozumieť mu, porozumieť i svetu okolo seba.

G. Petty (1996) uvádza ešte tretí spôsob:

3. **Nulový prístup**, pri ktorom žiaci/študenti len mechanicky prečítajú text a chcú:
 - ho mať čo najrýchlejšie za sebou;
 - vedieť, čo je na desiatu.

Od prvých dvoch prístupov (povrchového a hĺbkového) sa odvodzujú i dva analogické **štýly učenia sa z textu**. Pod štýlom učenia sa rozumie postup pri učení, ktorý jedinec používa v určitom období života vo väčšine situácií pedagogického typu (Solárová, 2000). Štýly vznikajú pravdepodobne na vrozenom základe, dajú sa síce čiastočne ovplyvniť, ale je to proces náročný a dlhotrvajúci.

Podľa Curryovej (In: Mareš, 1998) sa štýl učenia skladá z viacerých vrstiev. Najspodnejšia je vrstva kognitívna, ktorá je takmer neovplyvniteľná. Najvrchnejšia vrstva je emotívna, ktorá určuje, okrem iného, aj vzťah žiaka k predmetu. Táto vrstva je najľahšie ovplyvniteľná.

M. Solárová (2000) určila typológiu štýlov učenia sa žiaka pri práci s textom.

Predpokladá, že pri práci žiaka s textom sa vyskytujú predovšetkým tri základné štýly učenia:

1. Štýl A – „hĺbkový“ – žiak/študent vníma text ako súbor informácií, ktoré sú navzájom spojené určitými vzťahmi. Rozlišuje pojmy na základné a menej dôležité. Pri práci s textom sa zamýšľa, vníma text ako problémovú úlohu. Zaujíma sa o jeho obsah, danú tému, ale i myšlienkové spracovanie textu a možnosť aplikácie získaných informácií z textu.

2. Štýl B – „medzištýl“ – žiak/študent má veľký záujem o predmet, prípadne o problematiku uvedenú v texte. Preferuje názornosť (obrázky, grafy apod.) a možnosť aplikácie v praktickom živote. Práca s textom mu nevádi, ale uprednostňuje iné metódy (najčastejšie vysvetľovanie učiteľa).

3. Štýl C – „povrchový“ – žiak/študent nedokáže sledovať text ako súbor hierarchicky usporiadaných pojmov so vzťahmi medzi nimi. Text vníma len ako súbor informácií, ktoré je potrebné sa naučiť (väčšinou spamäti a pre dobrú známku). Po preštudovaní textu nedokáže zopakovať, o čo v texte išlo. Po určitej dobe obsah textu zabudne a nevie ho

použiť aplikačne. Veľký dôraz kladie na čas, ktorý je potrebný na preštudovanie textu. Odradí ho i rozsah textu. Práca s textom je pre neho zbytočne zdĺhavá, v podstate ju odmieta. Preferuje svoje (stručné) poznámky v zošite, nadiktované učiteľom, a presne ich reprodukuje.

Pri učení sa z textu sa skúmajú i stratégie, ktoré sa týkajú vnímania textu, porozumenia, zapamätania, vybavovania a pod. Zo stratégií zameraných na porozumenie textu sa za kľúčové pokladajú dve:

1. Mikrostratégia – sú postupy pri učení sa, ktorých cieľom je porozumieť slovám a vetám v študovanom texte.

2. Makrostratégia – sú postupy pri učení sa, ktorých cieľom je porozumieť textu ako celku, najšť jeho hlavnú myšlienku.

Pri tomto delení sa vychádza z teórie W. Kinschta a T. A. van Dijka (In: Čáp, Mareš, 2001), ktorá predpokladá, že porozumenie textu má hierarchicky dané dve úrovne a z časového hľadiska dve fázy: mikroprocesy vedú k lokálnemu porozumeniu textu, makroprocesy ku globálnemu porozumeniu textu.

2 Projekt „Efektívne stratégie podporujúce učenie sa z náučného textu a hypertextu v kontexte celoživotného vzdelávania“

Predstavujeme medzinárodný projekt „Efektívne stratégie podporujúce učenie sa z náučného textu a hypertextu v kontexte celoživotného vzdelávania“, ktorý sa zameriava na aktuálne potreby súčasného vzdelávania s akcentom na otázky efektívneho učenia sa z náučného textu a hypertextu v súlade so zásadami tzv. elektronického učenia, resp. učenia sa prostredníctvom internetu.

Projekt nadväzuje na už riešené projekty v oblasti e-learningu, tvorby e-learningových prostredí a projekty skúmajúce účinnosť e-learningovej metódy na kvantitu a kvalitu získaných vedomostí.

2.1 Cieľ projektu

Hlavným cieľom projektu je aplikácia IKT v podobe e-learningového portálu. **Čiastové ciele projektu sú:**

- tvorba a realizácia e-learningového prostredia s využitím nových technológií pri tvorbe študijných materiálov;
- analýza, tvorba a implementácia výučbového modelu, realizovaného v e-learningu, ktorý sa zameriava na prácu s učebným textom a hypertextom;
- realizácia modelového kurzu „Multikultúrna výchova“ s nadnárodnou pôsobnosťou;

- vypracovanie výučbového manuálu „Náučný text a hypertext ako prostriedok rozvíjania interkultúrnych kompetencií“;
- podpora a realizácia výskumu v oblasti učenia sa z náučného textu a hypertextu;
- komparácia stratégií práce s náučným textom a hypertextom medzi obidvoma krajinami.

2.2 Oblasti projektu

- Prostredie LMS

Prostredie LMS bude slúžiť na vytvorenie elektronických kurzov s interkultúrnym obsahom, ktoré umožnia rozvíjanie metakognitívnych zručností práce s náučným textom a hypertextom v pregraduálnej príprave pedagógov.

- Výučbový manuál

Výučbový manuál „Náučný text a hypertext ako prostriedok rozvíjania interkultúrnych kompetencií“ obsahuje praktické aktivity pre prácu s náučnými textami a hypertextami s interkultúrnym zameraním.

- Výskum

Výskum je zameraný na skúmanie účinnosti aplikácie informačných technológií (integrovaného výučbového prostredia) na zmeny v metakognitívnych zručnostiach práce s náučným textom a hypertextom (čítanie s porozumením, analýzu a interpretáciu, metainterpretáciu a hodnotenie) u pedagógov v pregraduálnej príprave

Základná hypotéza

Na základe uvedeného sme sa rozhodli stanoviť základnú hypotézu, ktorá znie:

Predpokladáme, že intervenčný program „Stratégie a postupy práce s náučným textom a hypertextom“ realizovaný v experimentálnej skupine prostredníctvom e-learningových kurzov s interkultúrnym obsahom prinesie kvalitatívne pozitívne zmeny v metakognitívnych zručnostiach práce s náučným textom a hypertextom (čítanie s porozumením, analýzu a interpretáciu, metainterpretáciu a hodnotenie) pedagógov v pregraduálnej príprave oproti kontrolnej skupine, v ktorej pregraduálna príprava pedagógov tradičným (prezenčným) spôsobom.

Z tejto hypotézy dedukujeme:

- **H1:** Aplikáciou intervenčného programu „Stratégie a postupy prá-

ce s náučným textom a hypertextom“ v ES sa zvýši úroveň meta-kognitívnych zručností práce s náučným textom a hypertextom (čítanie s porozumením, analýzu a interpretáciu, metainterpretáciu a hodnotenie) pedagógmi v pregraduálnej príprave oproti KS.

- **H2:** Aplikáciou práce s výučbovým manuálom: „Náučný text a hypertext ako prostriedok rozvíjania interkultúrnych kompetencií“ v ES sa zvýši úroveň interkultúrnych kompetencií pedagógov v pregraduálnej príprave oproti KS.

Metodika výskumu

Pre náš výskum sme si zvolili metodologickú koncepciu jednej z pedagogických metód – pravého prirodzeného experimentu. Definujeme ho *„ako taký typ empirického výskumu, pri ktorom výskumník manipuluje a kontroluje jednu alebo viac premenných (nezávisle premenných) a pozoruje závisle premennú (premenné) vo vzťahu k sprievodným zmenám, ktoré v závislej premennej spôsobuje manipulácia s nezávisle premennou alebo premennými“*.

Metóda experimentu je síce náročná, no v súvislosti s témou našej práce sa ukazovala ako najväčšmi vhodná, a to z dôvodov/výhod plynúcich z nej samotnej:

- sleduje relevantné premenné v časovej dimenzii, v procese možných a predpokladaných zmien;
- ante meranie umožňuje zrovnocenenie vzoriek oboch skupín na vstupe experimentálneho zásahu;
- umožňuje kontrolu relevantných vstupných premenných.

Metódy výskumu

V intenciách koncepcie výskumu sme si zvolili tieto metódy a techniky:

- Našou základnou metódou bude metóda pravého experimentu.
- Na meranie úrovne metakognitívnych zručností práce s náučným textom a hypertextom (čítanie s porozumením, analýzu a interpretáciu, metainterpretáciu a hodnotenie) pedagógmi v pregraduálnej príprave použijeme metódu cloze test a zisťovacie otázky.
- Na meranie úrovne interkultúrnych kompetencií pedagógov v pregraduálnej príprave použijeme metódu cloze test a postojový dotazník.

Cloze testy budú tvoriť texty s interkultúrnym obsahom.

Výsledky vedeckého výskumu budú:

- publikované na konferenciách, seminároch a v odborných spisoch knižne a v elektronickej podobe;
- aplikované do inovovaných študijných programov a predmetov v univerzitnom štúdiu;
- implementované do programov ďalšieho vzdelávania pedagógov on-line prostredie;
- využívané pri podpore elektronického vzdelávania v dištančnom štúdiu.

• Kurzy

Cieľ

Prostredníctvom elektronických kurzov rozvíjať metakognitívne zručnosti pri práci s náučným textom a hypertextom a interkultúrne kompetencie:

- byť schopný vidieť a zhodnotiť svoju kultúru a objektívne si uvedomiť jej pôsobenie na ostatných;
- získať metakognitívne zručnosti pri práci s náučným textom a hypertextom;
- myslieť nezávisle, nezaujato, byť otvoreným novým myšlienkam;
- porovnať podobnosti a rozdiely medzi dvoma alebo viacerými ľuďmi, objektmi, myšlienkami alebo situáciami v tom istom alebo rôznom čase;
- formulovať vhodné otázky;
- rozlišovať fakty, názory a zdôvodňovať úsudky;
- kontrolovať konzistentnosť (určiť, či dané výroky alebo symboly súvisia, vyplývajú jeden z druhého);
- určiť nevyslovené predpoklady;
- rozpoznať stereotypy a kliše;
- rozpoznať predpojatosť, emočné faktory, propagandu a skresľovanie;
- rozpoznať rôzne hodnotové systémy a ideológie;
- určiť vhodnosť a primeranosť informácií;
- používať vyššie myšlienkové procesy (analýzu, usudzovanie, indukciu, dedukciu, hodnotenie);
- používať kritériá – intelektuálne štandardy na hodnotenie kvality myslenia.

E-learningové kurzy, ktorých obsah bude modulárne implementovaný v rôznych krajinách, budú zamerané na multikultúrnú výchovu a výchovu k občianstvu. Informačné technológie budú prínosom pri orientácii na vysoko humánnu edukáciu. Edukácia bude zameraná na dôležitú oblasť učenia a učenia sa – porozumenie čítanému textu z dôvodov dlho pretrvávajúceho slabého potenciálu študentov v predmetnej oblasti.

Literatúra

- BEISETZER, P. Samostatná práca edukanta a počítač. Prešov: 1 vydanie. FHPV PU, 2005. s. 107. ISBN 80-8068-428-6
- BURGEROVÁ, J. – BEISETZER, P. 2006. Dištančné vzdelávanie a problematika e-learningu. In: Vzdelávanie v zrkadle doby. PF UKF Nitra 2006. s. 299 – 304. ISBN 80-8050-995-6.
- ČÁP, J. – MAREŠ, J.: Psychologie pro učitele. Praha: Portál 2001.
- ĎUROŠOVÁ, E.: Možnosti rozvíjania pregramotných čitateľských zručností a bazálnej čitateľskej gramotnosti. In: Školská pripravenosť detí v kontinuite predškolskej a elementárnej edukácie. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie. Banská Bystrica: UMB v Banskej Bystrici 2007, s. 371 – 375.
- ĎUROŠOVÁ, E.: Rozvíjanie bazálnej gramotnosti detí z menej podnetného sociálneho a kultúrneho prostredia. 1. časť. Banská Bystrica: UMB v Banskej Bystrici PF 2005.
- GATES, B.: Computers in schools, today and tomorrow. T. H. E. Journal, 1988, 16, s. 14 – 15.
- GRAVES, M. F. – JUEL, C. – GRAVES, B. B.: Teaching Reading in the 21st Century. Boston: Allyn and Bacon 1997.
- KAHN, B. H. E-learning. Osem dimenzií otvoreného, flexibilného a distribuovaného e-learningového prostredia. 1. vyd. Nitra: SPU, 2006. 149 s. ISBN 80-8069-677-2
- KORŠŇÁKOVÁ, P. a kol.: PISA SK 2006. Národná správa. Bratislava, ŠPÚ 2008.
- MAREŠ, J.: Styly učení žáků a studentů. Praha: Portál 1998.
- MISTRÍK, J.: Stylistika. 3. vyd. Bratislava: SPN 1997.
- NOGA, H. Uwarunkowania wychowawcze Internetu, Mastalerz E. (red.), Cyberuzależnienia. Przeciwdziałanie uzależnieniu od komputera i Internetu, Konferencja AP-Kraków, 2006, s. 68 – 76. ISBN 83-920051-6-3.
- PETRASOVÁ, A.: Práca s náučným textom na 1. stupni ZŠ. Kto, ak nie ja? Kedy, ak nie teraz? Prešov: Mercury-Smékal 2003a.
- PETTY, G.: Moderní vyučování. Praktická příručka. Praha: Portál 1996.
- PORUBSKÝ, Š.: Učitel – Diskurz – Žiak. Osobnostno-sociálny model primárnej edukácie. Banská Bystrica: UMB PF v Banskej Bystrici 2007.

- PRŮCHA, J.: Moderní pedagogika. Praha: Portál 1997.
- ROHÁL, R.: Študijný text ako jedna z podmienok úspechu v on-line vzdelávaní. In: E-learn 2006. Žilinská univerzita v Žiline/EDIS, 2006. s.162 – 165. ISBN 80-8070-505-4.
- SALMON, G.: *E-Moderating – the key to teaching and learning online*. Kogan-Page, Londýn, 2000
- SHOTT M, kol. autorov, 1998, *Príprava kurzov dištančného vzdelávania*, Národné stredisko pre dištančné vzdelávanie, interný materiál, s. 3
- SLANČOVÁ, D.: Praktická štylistika. Prešov: Slovacontact 1996.
- SOLÁROVÁ, M.: Analýza žákovej práce s textom jako jedného ze zdrojů učení žáků. In: Pedagogické spektrum, 5/6, roč. IX, 2000, s. 38 – 48.
- STRAKOVÁ, Z. – PRČÍKOVÁ, M. – CIMERMANOVÁ, I. : *Vybrané aspekty prípravy kurzov dištančného vzdelávania*. FHPV PU Prešov, 2004. 80-8068-316-6.
- TURČÁNI, M. – BÍLEK, M. – SLABÝ, A. *Prírodovedné vzdelávanie v informačnej spoločnosti*. 1. vyd. Nitra: FPV UKF, 2003. 220 s. ISBN 80-8050-638-8.
- TUREK, I.: Zvyšovanie efektívnosti vyučovania. Bratislava: MC 1997.

EFFECTIVE STRATEGIES SUPPORTING LEARNING FROM SPECIALIZED TEXT AND HYPERTEXT IN THE CONTEXT OF LONG-LIFE LEARNING

Summary

The number of scientific and other specialised knowledge is doubled every eight to ten years and in certain branches once in three years. In today's media, computers and other communication means era, it is very important for individual not only to acquire information, but also to select, process, store, apply and utilise those skills which might help in learning and studying; to use one's cognitive skills, to record and present information. The report presents the project focusing on the current needs of contemporary education with the accent on the questions of effective learning from specialised text and hypertext and in accordance with electronic teaching or electronic learning via Internet. The basis for the project solution is the scientific-research field.

Keywords

specialized text, hypertext, learning from specialised text, distant learning, long-life learning

LITERÁRNY TEXT A HYPERTEXT V ČÍTANÍ S POROZUMENÍM NA 1. STUPNI ZŠ

BIBIÁNA HLEBOVÁ

Anotácia

Autorka príspevku vychádza z čitateľskej gramotnosti detí a z konkretizácie literárneho diela pri čítaní s porozumením. Cieľom príspevku je poukázať na invenčné možnosti efektívneho využitia nových médií, informačno-komunikačných technológií v didaktickej komunikácii na hodinách čítania a literárnej výchovy na 1. stupni ZŠ, a to pri práci s literárnym textom a hypertextom v procese konkretizácie literárneho diela. Autorka považuje využitie hypertextu za jeden z netradičných postupov modernej teórie učenia (tzv. redundantný postup), ktorý umožňuje prístup k rozmanitým informačným zdrojom a rozvíja individuálne čítanie s porozumením. Učebnú metódu autorka demonštruje na príklade konkretizácie vybraného literárneho textu od slovenského spisovateľa pre deti a mládež Ľuda Ondrejova ako učebného hypertextu.

Kľúčové slová

čítanie s porozumením, konkretizácia literárneho diela, informačno-komunikačné technológie, hypermédiá, literárny text ako učebný hypertext

„Čítanie má pre myseľ rovnaký význam ako gymnastika pre telo. Učí deti premýšľať, orientovať sa vo svojom vlastnom vnútri a hľadať cesty do ríše vedomostí, ktoré si samo vyberie.“

Richard Steel

Základným predpokladom čítania žiakov na 1. stupni základnej školy je požiadavka osvojenia si správnej techniky čítania a získania čitateľskej gramotnosti¹, čiže schopnosti *„porozumieť a aktívne používať také písomné jazykové formy, ktoré spoločnosť vyžaduje, alebo ktoré majú hodnotu pre jednotlivca. Pri čítaní čitatelia dokážu konštruovať význam z rozmanitých textov. Čítajú za účelom vzdelávania sa, účasti v čitateľskej komunite alebo*

1 Najaktuálnejšie výsledky z prieskumu čitateľskej gramotnosti sú zverejnené v medzinárodných výskumoch:

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study: 9 – 10-roční žiaci):

Dostupné na: <http://timss.bc.edu/pirls2001/>, [html, http://nces.ed.gov/surveys/pirls/](http://nces.ed.gov/surveys/pirls/)

PISA (Programme for International Student Assessment: 15-roční študenti):

Dostupné na: <http://pisaweb.acer.edu.au>, <http://www.pisa.oecd.org/>

pre zábavu“ (Campbell et al., 2001, s. 3). **Čítanie s porozumením** je pre žiakov zložitý proces, ktorý podľa V. Oberta (2002, s. 27 – 28) zahŕňa: 1. osvojovanie si výrazov a termínov z jednotlivých poznávacích oblastí a ich významové pochopenie; 2. aplikáciu čitateľských návykov a porozumenia prečítaného (učebného) textu vo všeobecno-vzdelávacích predmetoch; 3. rozvíjanie špeciálnych zručností čítania, potrebného v jednotlivých (učebných, študijných) oblastiach; 4. výcvik v organizovaní a spracovaní zozbieraného materiálu a v zhotovovaní poznámok z toho, čo prečítali; 5. výcvik v zapamätaní si prečítaného textu.

Recepcia umelecky zobrazovaného sveta v literárnom diele prináša žiakom nielen nové vedomosti, informácie, zážitky a skúsenosti, emocionálne a estetické prežívanie, ale provokuje ich k vyjadrovaniu vlastných názorov a postojov, ku komunikácii s inými (bližšie E. Dolinská, 2007; tiež I. Gejgušová, 2006). Tento proces nazývame **konkretizáciou literárneho diela**², ktorú V. Obert (1997/1998, s. 193) označuje ako aktivitu čitateľa pod vplyvom literárneho diela, čiže „*čitateľskú improvizáciu, usporiadanie, dotváranie a „doručovanie“ častí diela v čitateľovom vedomí.*“ Podľa autora ju podmieňuje životná skúsenosť čitateľa, jeho literárne vzdelanie, schopnosť disponovať ustálenými stereotypmi recepcie a uskutočňuje sa v nasledujúcich rovinách:

1. Čitateľ rekonštruje príslušnú sústavu prvkov modelovaného sveta, obsiahnutého v diele, čiže sústavu prvkov diela na jazykovom a obsahovom pláne zároveň.

2. Čitateľ prvky diela a celú sústavu týchto prvkov konfrontuje so skúsenosťami, ktoré získal v doterajšom kontakte s inými literárnymi dielami (literárna skúsenosť). V procese čítania takto literárne dielo získava vymedzené miesto v čitateľovom vedomí a v jeho pamäti.

3. Čitateľ konfrontuje skutočnosť zobrazenú v literárnom diele so skutočnosťou, ktorá ho obklopuje. Javy, predmety a osoby z diela v tomto procese nadobúdajú u čitateľa konkrétne a individualizované podoby, vlastnosti. Čitateľ zároveň vyplňa autorom „nedoručené“ miesta, dodáva im chýbajúce črty.

4. Konkretizácia diela sa realizuje dopĺňaním literárneho diela čitateľským zážitkom, reflexiou, názorom na takej úrovni, ako ich dielo v čitateľovi vie vyvolať.

Cieľom príspevku je prezentovať možnosť využitia nových médií a informačno-komunikačných technológií pri konkretizácii literárneho diela

2 Termín konkretizácia literárneho diela zaviedol do literárnej vedy Roman Ingarden. Jeho výklad nachádzame v práci *Umelecké dílo literární* (Praha: Odeon, 1989, s. 329 – 352).

v čítaní s porozumením na 1. stupni základnej školy a súčasne rešpektovať obsahové a výkonové požiadavky na žiaka z čítania a literárnej výchovy.³

Jednou z aktuálnych požiadaviek súčasného modelu výchovy a vzdelávania na Slovensku je zabezpečiť deťom a mládeži prístup ku informačno-komunikačným technológiám, a to vybavením základných a stredných škôl učebňami s počítačmi napojenými na internet. Celosvetová počítačová sieť internetu predstavuje on-line sprístupňovanie informácií, poznatkov, predstavuje „pridanú“ hodnotu ku klasickým vyučovacím metódam a učebným pomôckam. Multimediálne (obrazové, zvukové a textové) vyučovanie prostredníctvom internetu, CD-ROM-u alebo DVD prispieva k zefektívneniu edukačného procesu. Upriamením pozornosti žiakov na masmédiá (tlač, rozhlas, televízia) a elektronické zdroje (osobné počítače, multimédiá a internet) môžu učitelia aktívne a tvorivo rozvíjať schopnosť žiakov vyhľadávať potrebné informácie z médií a internetu už na 1. stupni ZŠ. V tejto súvislosti hovoríme o mediálnej výchove⁴ a o rozvíjaní novej zručnosti – mediálnej gramotnosti žiakov, ktorá podľa G. A. Thieleho zahŕňa *„kompetentný, sebavedomý a zodpovedný výber a využívanie tlačených, audiovizuálnych a digitálnych médií všetkého druhu pre zábavu, informovanie sa a vzdelávanie, pre vyjadrovanie a komunikáciu“* (In: Šedová, 2004, s. 25). Médiá prenášajú informácie v podobe textu a grafiky, multimédiá sú obohatené o zvuk, video, animáciu. Ak môžeme reagovať na slová, hudbu a obrázky, oni môžu reagovať na nás, multimédiá sa stanú interaktívnymi (komunikačnými) a nazývame ich hypermédiami.

- 3 Obsahový a výkonový štandard z čítania a literárnej výchovy pre 1. – 4. ročník základnej školy obsahuje súbor požiadaviek na vedomosti, zručnosti a návyky, ktoré majú žiaci získať po osvojení si daného obsahu v príslušnom ročníku. Špecifickosť predmetu čítanie a literárna výchova na 1. stupni základnej školy spočíva v tom, že základným princípom osnovania učiva je tematicko-žánrové osnovanie. Štandard z čítania a literárnej výchovy je vypracovaný podľa jazykovových výchovných a literárnych výchovných cieľov, ku ktorým patrí: A. výcvik čítania, rozvíjanie vyjadrovania a rečovej kultúry pri práci s textami; B. literárna výchova. (Podrobnejšie In: V. Obert: *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Nitra: ASPEKT, s. r. o., 2002, s. 39 – 46).
- 4 Mediálna výchova sa za posledných tridsať rokov chápe v niekoľkých krajinách sveta (napr. v Latinskej Amerike, v Európe) ako prostriedok vyrovnávania sociálnych rozdielov medzi ľuďmi v dôsledku ich nerovnomerného prístupu k informáciám. V mnohých anglicky hovoriacich krajinách sa stala súčasťou vyučovania jazyka. Aj medzinárodná organizácia UNESCO systematicky presadzuje zavádzanie mediálnej výchovy detí a mládeže na celom svete. Na Slovensku sa mediálna výchova v minulosti chápala skôr ako výchova médiami na rôznych vyučovacích predmetoch, ktorá závisela výlučne od osobnej iniciatívy každého učiteľa. V súčasnosti však ide o prípravu detí a mládeže na život a pôsobenie v informačnej spoločnosti. (Podrobnejšie In: BREČKA, S.: *Mediálna výchova*. Bratislava: NCMK, 1999. DISC 101021).

Hypertext⁵ sa považuje hypermédium, za špecifickú počítačovú formu nelineárneho textu⁶, ktorý umožňuje čitateľovi riadené prehľadávanie prostredníctvom uzlov (farebne podčiarknuté pojmy) a prepojeniami – linkami (vztahy), čím sa môže proces komunikácie zjednodušiť. Uzol (modul) predstavuje jednoduchý pojem alebo myšlienku (môže obsahovať text, grafiku, animáciu, videosekvenciu, program), ktorý môže nadväzovať na ďalšie informácie v rôznych podobách (programy, CD-ROM, DVD, internet a pod.). Moduly sú navzájom prepojené. Čitateľ môže vidieť na obrazovke svojho počítača obsah určitého modulu spojeného s iným modulom spojmi. Sám si môže vybrať na prezeranie ten modul, ktorý ho najviac zaujíma. Hypertext prináša čitateľovi podrobnejšie a špecifickejšie informácie, umožňuje mu hlbšie preniknúť do skúmanej problematiky. E. Hóflerová (2003, s. 49 – 50) za základné vlastnosti hypertextu považuje: nelineárnosť (neukončenosť), štruktúrovanosť (rozdelenie do blokov), prepojenosť štruktúr (spojmi – linkami), multimediálnosť (hypermediálnosť), zvýšenú interaktívnosť (simulujúca dialogičnosť).

Hypertext ponúka informácie, ktoré pôsobia na naše zmysly. Text, obraz, animácia alebo videosekvencia pôsobí na zrak, sluchom vnímanie zvuk. Z hľadiska závislosti môžeme základné prvky rozdeliť do dvoch skupín (Gibalová, 1999; In: J. Filo, 2008, s. 84):

- statické prvky – časovo nezávislé (texty, obrázky, fotografie),
- dynamické prvky – meniace sa v čase (zvuk, animácie, video).

Text ako informácia v textovej forme má vysokú informačnú hodnotu, uľahčuje orientáciu, vplýva na zrozumiteľnosť. **Obraz** je informáciou v grafickej forme, ktorá dodáva multimediálnej aplikácii názornosť, pútavosť, zvyšuje jej psychologický účinok. **Zvuk** má v multimediálnej aplikácii viac funkcií; môže byť vo forme príjemnej hudby, ktorá má poslucháča naladiť, môže to byť vysvetľujúci hlasový sprievod k obrázkom alebo textom, môžu to byť rôzne zvukové efekty alebo správy pre používateľov, upozorňujúce na zmenu deja. **Animácia** (z lat. slova *anima* – duša, oživenie) znamená uvádzanie do pohybu niečoho, čo je nehybné; ide o vytvorenie ilúzie pohybu. **Video** mnohonásobne zvyšuje názornosť a výsledný dojem z multimediálnej aplikácie (upravené podľa J. Fila, 2008, s. 84 – 85).

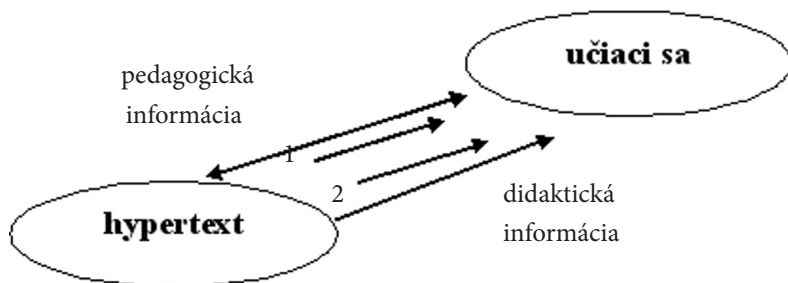
V ďalšej časti príspevku sa budeme zaoberať špecifickým druhom komunikácie medzi učiteľom a žiakom prostredníctvom literárneho textu

5 Informácie o hypertexte upravené a dostupné na: <http://www.anopress.cz/>

6 Za „otca“ myšlienky nelineárneho usporiadania informácií sa považuje Američan Vannevar Bush (1890 – 1974). Podrobnejšie In: HÓFLEROVÁ, E. – HRAZDILOVÁ, A.: Informačný zdroj. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2003, s. 44.

a počítačovej techniky. Ponúkame niekoľko príkladov na využitie hypertextu ako učebného textu na hodinách čítania a literárnej výchovy na 1. stupni ZŠ pri práci s vybraným literárnym textom pre deti a mládež od slovenského spisovateľa Ľuda Ondrejova. Riadenie vyučovacieho procesu závisí od učiteľa a jeho schopnosti viesť dialóg medzi žiakom a hypertextom ako učebným textom, ale aj od jeho pedagogického majstrovstva pripraviť vyučovaciu hodinu tak, aby hypermediálnym prostredím internetu vytvoril pre žiakov zaujímavé a zážitkové vyučovanie motivujúce k samoštúdiu, viac ku komunikácii žiak – žiak, menej ku komunikácii učiteľ – žiak.

K práci s literárnym textom a hypertextom ako učebným textom sme sa inšpirovali modelom výučbovej výučbovej situácie podľa E. Höfflerovej (2003, s. 52):



Pri práci s hypertextom chce učiaci žiak zvládnuť nové poznatky na verbálnej úrovni – učenie dialógom. Takéto učenie je účinné vtedy, ak hypertext prevezme **úlohu učiteľa** (podáva obsahové, didaktické a pedagogické informácie), **učebného textu** (obsahuje nové poznatky a inštruktážne didaktické informácie) i **učebných pomôcok** (znázornenie vzťahov, väzieb, obrazový a zvukový materiál).

Špecifickosť pedagogickej a didaktickej komunikácie so žiakmi na 1. stupni ZŠ pri tvorbe učebného hypertextu vyplýva z úrovne ich myslenia, ktoré sa zaraďuje medzi kognitívne (poznávacie) procesy. K nim podľa Čápa – Mareša (2000, s. 75) patrí:

- vnímanie, pocity a vnemy, proces učenia a zapamätania;
- imaginatívne procesy, predstavy a fantázie;
- myslenie spojené s rečou a riešením problémov.

Pre recepciu učebného hypertextu sú pre žiaka dôležité všetky roviny poznávacích procesov⁷, od vnímania pojmov cez porozumenie obsahu až po zapamätanie.

Prezentované námety práce s literárnym textom a hypertextom ako učebným textom na hodinách čítania a literárnej výchovy v 3. ročníku na 1. stupni základnej školy sú upraveným výberom z interaktívnych (komunikačných) vyučovacích metód študentky Ľubice Ovsaníkovej zo 4. ročníka externého štúdia na Katedre komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove.

Ľudo Ondrejov: Africký zápisník (XIX. kapitola)

Ľudo Ondrejov -

Africký zápisník XIX

Komentár (m1):

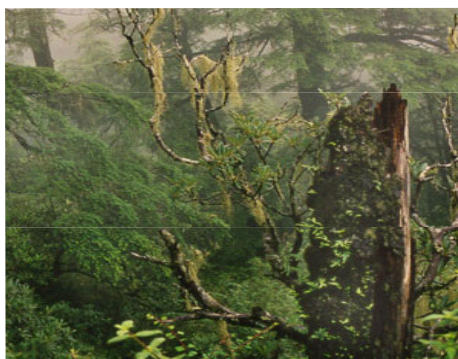
ÚLOHA:

Ak sa chceš spoznať spisovateľa Ľuda Ondrejova, pozri si fotogalériu.

Komentár (m2):

ÚLOHA:

1. Vyhľadaj na internete zaujímavé informácie o Afrike.
2. Informuj o nich svojich spolužiakov.



⁷ Pozri bližšie štyri štádiá kognitívneho vývoja podľa J. Piageta (In: PIAGET, J. – INHELDEROVÁ, B.: *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, s. r. o., 1997) a teóriu vývoja pojmu myslenia vo vzťahu k vývoju reči podľa L. S. Vygotského (In: VYGOTSKIJ, L. S.: *Myslení a řeč*. Praha: Portál, s. r. o., 2004).

*Dobrodružno–cestopisný román***Komentár (m3):****ÚLOHA:**

Prečítaj si ukážku z knihy Africký zápisník.

Hoci som bol už celkom presvedčený, že mi doterajšie skromné skúsenosti a poznatky o gorile a jej živote postačia, africká divá domovina tejto (*veľkopice*) bola ku mne taká štedrá, že mi dožičila ešte posledné stretnutie s mrzutým obrom pralesa.

Vzrušenie, zavinené (*zúrivým hnevom gorily*), nás natolko pomiatlo, že sme si nezachovali smer, ktorým sme sa priblížili k hniezdu gorily. Zaviniť to aj nedostatočné svetlo mesiaca, ktoré sa pod stromami strácalo, a ja som nemal možnosť pozrieť sa chvíľami na kompas a kontrolovať, ako sa od našej cesty odchyľujeme. Ostalo nám preto iba pudové odhodlanie: ísť len za vlastným nosom a úfať sa, že už onedlho sa vymocíme z húštiny a budeme na čistine, kde stojí (*naša milá koliba*).

**Komentár (m4):****ÚLOHA:**

Dozvedel si sa, že dej sa odohráva v Afrike, kde autor dlho pozoroval goriliu rodinku.

1. Poprezerať si obrázky v hypertextovom odkaze *Obrázky*

Napíš, aké informácie mohol autor získať o živote goríl

Komentár (m5):**ÚLOHA:**

1. Vysvetli, prečo bola gorila zúrivá?

2. V akej situácii si prežíval hnev ty? Porozprávaj o nej svojim spolužiakom.

3. Vypočuj si, aké zvuky vydávala nahnevaná gorila *Zvuk gorila*.

Po dlhom túlaní sme si museli zúfalo uvedomiť, že sme poblúdili. Húština sa nekončila a sily nás opúšťali. Zdalo sa nám, že už začína svať.

Prales sa naozaj začal prebúdať. Noc sa vykrádala spod stromov a zeleň presvitala väčšími pri každom kroku.

– (*Tanganika*), počúvaš?

Najprv to bol šelest, ktorý nás zastavil. Mysleli sme si, že sa vietor opiera do lístia. Neskôr sme rozoznali utekanie mnohých nôh v suchotavom kroví pred nami.

Keď čudné zvuky zase utíchli, aj lúče slnka sa už ukázali na vysokých vrcholcoch stromov. Pokročili sme dopredu presvedčiť sa, čo sa to pred nami rozbehlo, a tu sa nám ukúzal úzky skalnatý pás bez stromov a krovia uprostred pralesa.

Komentár (m6):**ÚLOHA:**

1. Podľa ukážky nakresli, ako si predstavuješ kolibu a dotvor ju podľa vlastnej fantázie.

Komentár (m7):**ÚLOHA:**

1. Čo si myslíš, kto bol Tanganika? 2. Vieš povedať, ako vyzeral a aké mal vlastnosti?

3. Vytvor bábkú Tanganika.

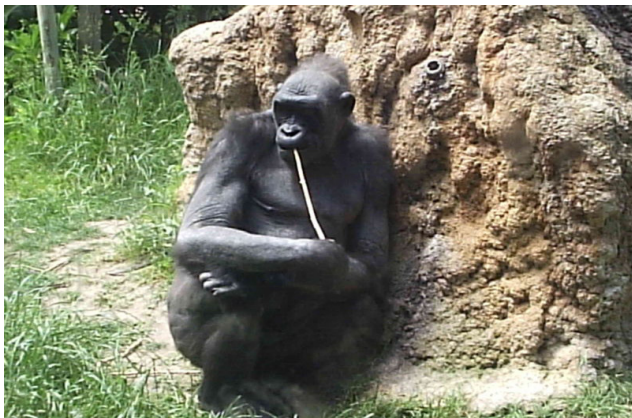
Ostali sme v kroví a najprv sme si prezreli celý priestor, či nespozorujeme na ňom niečo neobychajné. Vtom neďaleko pred nami vykukli z krovia dve splašené tváre (trpaslíkov), pozreli ku skalám a rýchlo zmizli.

Počuli sme celkom jasne, ako utekajú ozlomkrky z tohto miesta.

Pošepol som Tanganikovi, že na skalnatom páse je iste niečo, čo trpaslíkov vyplašilo. Musíme opatrne vyklznuť z krovia a dobre si poprezerat skaly.

Vyšli sme štvornožky a na konci skalnatého pásu, bezprostredne pri lese, zazreli sme (stlpik dohárajúceho ohňa), pri ňom akoby kus kameňa, podobajúceho sa sediacemu obrovi. Kameň sa pokyvoval z boku na bok; museli sme sa väčšmi priblížiť, aby sme zistili, prečo sa kyvoce.

Zo vzdialenosti päťdesiatich krokov sme rozoznali, že kývajúci sa kameň je gorila. Najskôr samec, samotár, ktorý žije odlúčene od svojich druhov. Podľa skúsenosti lovcov a domorodcov je takýto samotár neobychajne nebezpečný, nehodno sa mu približovať.



Komentár (m8):

ÚLOHA:

1. Počul si už niečo o trpaslíkoch?
2. Pohľadaj zaujímavé informácie na internete.

Komentár (m9):

ÚLOHA:

1. Vieš, kto objavil oheň?
2. Vysvetli, prečo je oheň v pralese nebezpečný.
3. Predved', čo robila gorila pri ohni.

Ostali sme pričupení za skalami a odtiaľ sme pozorovali, čo goriliak pri ohni robí.

Ohrieval sa tak, akoby to robil človek. Vytŕčal ruky nad pahrebu, nakláňal sa nad ňu, pritom veľmi dbal na to, aby sa nepopálil. Ale hoci pri pahrebe bolo i drevo, súce na oheň, goriliak sa nedomyslel priložiť ho na zhasínajúcu pahrebu a oheň oživiť. Táto okolnosť ma presvedčila, že veľopica, i keď sa svojou kostrou veľmi ponáša na človeka, má mozog málo vyvinutý.

Človek, ktorý kedysi tiež žil ako divý tvor prírody, ak sa stretol s ohňom, istotne sa domyslel udržať ho prikladaním dreva. Gorila si to nedomyslí, jej mozog nie je taký dokonalý, ako bol mozog dávneho prírodného človeka.

Ostávala otázka, odkiaľ sa vzal oheň. Nebolo na ňu ťažké odpovedať; niektorý kmeň trpaslíkov, ktorý sa živí ovocnými plodmi a lovom a večne putuje z miesta na miesto, istotne sa utáboril na noc na skalnatom páse. V ranných hodinách sa ukázala na obzore gorila, ktorá je najväčším postrachom nielen trpaslíkov, čo žijú v jej susedstve, ale i urastených domorodcov.



Prestrašení trpaslíci sa pustili lesom na útek. Počuli sme ich s Tanganikom cupotať a šelestiť neďaleko pred nami. Neskôr si azda mysleli, že gorila obišla skalnatý pás, a prišli sme si ho poprezerat'. Vtedy sa už gorila, urošená kvapkami z krovia a uzímená nočným chladom, ohrievala pri ich ohni a nevedomky ich odohnala z tohto miesta.

Boli sme jej s Tanganikom vďační, lebo nemožno vedieť, či by (naše stretnutie s trpaslíkmi nebolo horšie ako stretnutie s gorilou).



Počkali sme, kým oheň celkom nevyhasol. Gorila ho zvedavo obzerala, začala prstami prehrabávať popol a pritom akiste vybrala žeravý uhlík, ktorý ju popálil, lebo odrazu odskočila od ohňa, náhlivo si oprašovala z ruky popol a pritom smiešne podskakovala. Iste od bolesti.

Napokon, keď už oheň vôbec nehrial, zavráta sa do húštiny a zmizla nám pred očí.

Obrátili sme sa s Tanganikom na poludňajšiu stranu, teraz už s pevným odhodlaním, že opustíme prales i mrzutú čiernu tvár a pôjdeme si hľadať cestu domov. Dosť bolo stretania sa s nevlúdnu velopickou, ktorá – ako sme sa presvedčili – vyskytuje sa v tomto kraji ešte hojne.

Mláďa síce nemáme, hoci som si bol ešte doma zaumienil, že sa bez (mladej gorily domov nevrátim). Ale čo by sme si počali s takou mladou kalikou, aj keby sa nám bolo podarilo ukradnúť ju nejakým spôsobom rodičom? Dosť trápenia máme sami so

Komentár (m10):

ÚLOHA:

1. Prezri si obrázok zo života afrických domorodcov.
2. Vieš vysvetliť, prečo autor nazýva domorodých obyvateľov trpaslíkmi?
3. Čo by ti chýbalo, keby si sa stal domorodcom?

Komentár (m11):

ÚLOHA:

1. Porozprávej, aké zvieracie mláďa by si chcel mať a ako by si sa oňho staral.
2. Vieš nájsť potrebné informácie na internete?

sebou, len aby sme sa živí vrátili obaja do svojej domoviny.

Rozlúčil som sa v duchu s našou čistinou a s dobrou kolibou, lebo som sa neúfal, že by sme ju ešte raz uvideli. Mrzeli ma iba drobnosti, čo ostali v kolibe a bez ktorých sa ťažko zaobídeme.

Ale asi po dvojhodinovej ceste sme predsa prišli na čistinu, a to zo severnej strany. Zvítali sme sa s ňou radostne, rozložili sme ešte raz oheň v kolibe, nasýtili sme sa a odpočinuli si teraz už naposledy.

Ešte v ten istý deň sme sa kolibou rozlúčili a po-
brali sa na juh – hľadať znovu (rieku Ogooué) a kdesi na jej brehu náš ukrytý čln.

Tanganika chytil neďaleko koliby mladého papagája, ktorého som si vzal na pamiatku. Vystlal som mu lístím jedno vrečko na kapse, vyrezal som na ňom nevelkú dieru, aby vták mal dostatok povetria; obzreli sme sa ešte raz na kolibu, na čistinu a vkročili sme do húštiny pralesa – smerom k rieke Ogooué, na poľudňajšiu stranu.

(Tieto riadky píšem) už na ceste pri malom odpockinku.

Komentár (m12):

ÚLOHA:

Urob mapu rieky a objektov na jej pravom i ľavom brehu

Komentár(BH13):

ÚLOHA:

1. Vieš povedať, kto napísal tieto riadky?
2. V každom prípade si pozri medailón spisovateľa Medailón spisovateľa.

Úlohy na overenie porozumenia textu

Komentár (m14):

Priprav si ústne odpovede na nasledujúce otázky. Nájdeš ich na hypertextovom odkaze. Úlohy na overenie porozumenia textu

Literatúra

CANGÁR, J. – KRPČIAR, J. – VAVREKOVÁ, E.: Učebné osnovy slovenského jazyka a literatúry pre 1.stupeň základnej školy. Bratislava: ARIMES, s. r. o., 1997. 24 s. ISBN 80-967734-4-5

DOLINSKÁ, E.: O tvorivom prístupe na hodinách literárnej výchovy. In: Slovo o slove.

Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty

- Prešovskej univerzity. 13. Ed. L. Sičáková – E. Liptáková – B. Hlebová. Prešov, 2007, s. 216 – 228. Dostupné na: http://www.unipo.sk/files/docs/pf_katedry/svk/dokument_732_527.pdf.
- FILO, J.: Multimediálne prvky vo výučbe anglického jazyka v prostredí e-learningu. In: IANUA AD LINGUAS HOMINESQUE RESERATA. Brána jazykov otvorená k ľuďom. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie zo 6. júna 2007. Trnava: Filozofická fakulta Univerzity sv. Cyrila a Metoda, 2008, s. 82 – 88. ISBN 978-2-915255-85-0
- GEJGUŠOVÁ, I.: Vybrané kapitoly z didaktiky literárnej výchovy. Distančný text. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2006. 61 s.
- HLEBOVÁ, B.: Ludo Ondrejov v literárnohistorickej recepcii. [online] Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2007. 215 s. ISBN 978-80-8068-561-1 Dostupné na: <http://www.pulib.sk/elpub/Hlebova2/1a.pdf>.
- HLEBOVÁ, B.: Ludo Ondrejov v literárnohistorickej recepcii. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2007 (multimediálne CD). ISBN 978-80-8068-600-0.
- HLEBOVÁ, B.: LUDO ONDREJOV. Antológia z tvorby pre deti a mládež. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2008. 162 s. ISBN 978-80-8068-716-8.
- HLEBOVÁ, B.: Žánre detskej literatúry v čítaní s porozumením. Príručka pre asistenta učiteľa. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2006. 179 s. ISBN 80-8068-403-0. Dostupné na: <http://www.pulib.sk/elpub/PF/Hlebova1/1.pdf>, http://www.unipo.sk/files/docs/pf_katedry/svk/dokument/396_318.doc.
- HÓFLEROVÁ, E. – HRAZDILOVÁ, A.: Informační zdroje. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7042-274-2
- OBERT, V.: Aktivita čitateľa pod vplyvom literárneho diela v škole. In: Slovenský jazyk a literatúra v škole, roč. 44, 1997/1998, 7 – 8, s. 193 – 196.
- OBERT, Viliam. 2002. Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa. Nitra : ASPEKT, s. r. o., 2002. 263 s. ISBN 80-88894-07-7
- OBRANCOVÁ, E. – HELDOVÁ, D. – LUKAČKOVÁ, Z. – SKLENÁROVÁ, I.: Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ. Výsledky medzinárodnej súťaže PIRLS 2001. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2004. 58 s. ISBN 80-85756-85-4

- PIAGET, J. – INHELDEROVÁ, B.: *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, s. r. o., 1997. 143 s. ISBN 80-7178-608-X.
- ŠEĎOVÁ, K.: Médiá jako pedagogická téma. In: *Pedagogika*, 2004, č. 1. Praha: UK PF. ISBN 1335-003X.
- VYGOTSKIJ, L. S.: *Myšlení a řeč*. Praha: Portál, s. r. o., 2004. 135 s. ISBN 80-7178-943-7

THE LITERARY TEXT AND HYPERTEXT IN READING WITH UNDERSTANDING ON THE 1ST GRADE OF PRIMARY SCHOOL

Summary

The author this paper comes out from reading literacy, from concretization of the literary text to reading with understanding and deals with the questions of mass media education and mass media literacy. The author experiments and refers to the new creative examples of effective learning using the mass media education and information and communication technologies for didactic purposes on the 1st grades of primary school. The author presents creative work with literary text and hypertext as learning text, which understands as one of the untraditional forms of contemporary theories of the learning (so called redundant way), which makes it possible way to access to the variety of information and communication technologies. The author considers it very important to the development of reading with understanding. At the same time the author presents several creative methods on reading with understanding by working with literary text and hypertext as learning text by Slovak writer for children and youth Ludo Ondrejov as innovative techniques.

Key words

reading and understanding, concretization of literary text, information and communication technologies, hypermedia, literary text as learning hypertext

SLOVNÍKY V ELEKTRONICKEJ PODOBE A ICH VYUŽÍVANIE V ŠKOLSKEJ PRAXI

KATARÍNA VUŽŇÁKOVÁ

Anotácia

Spoločensko-politická situácia vplyva na používanie a vývin jazyka. Do slovenčiny sa v súčasnosti dostáva veľké množstvo cudzích slov a jedným zo znakov komunikácie je hovorovosť. Na druhej strane sa kladú požiadavky na efektívnosť komunikácie. Bežní používatelia jazyka si nie sú istí spisovnosťou a nespisovnosťou, resp. správnosťou a nesprávnosťou lexikálnych jednotiek. V takomto prípade môžu hovoriaci siahnuť po kodifikačných príručkách. Tie prešli z hľadiska histórie rôznymi premenami – zachytávanie jazykových javov perom, cez kníhtlač, až po súčasné tendencie publikovať slovníky v elektronickej podobe. Túto formu odovzdávania informácií si vyžiadali rozvoj a spojenie vedy a techniky. Vzdelávanie sa v súčasnosti sústreďuje na rozvoj kompetencií vyhľadávať a využívať informácie. Túto skutočnosť a boj škôl s nedostatkom financií možno riešiť aj používaním slovníkov v elektronickej podobe.

Kľúčové slová

lexikografia, slovník, Malý slovotvorný slovník slovenčiny, elektronizácia, školská prax

1. Prečo v dnešnej dobe hovoriť o slovníkoch?

Spoločensko-politické zmeny a situácia na Slovensku od roku 1989 sa spájajú s prílevom cudzích slov, najmä z angličtiny (anglické výrazy sa používajú aj vtedy, ak máme slovenské ekvivalenty), a uvoľňovaním rečového prejavu hovoriacich. Výraznou črtou publicistického vyjadrovania je hovorovosť, čo sa prejavuje používaním hovorových, expresívnych, subštandardných a slangových prostriedkov (Kačala, 1998). Na druhej strane sa s čoraz väčším počtom profesií spája požiadavka plynulo a zrozumiteľne, teda efektívne komunikovať. Táto skutočnosť sa premietá aj do vyučovacieho procesu, a to už na 1. stupni ZŠ.

Úzus predstavuje jazykové návyky ľudí, ktoré nie sú ešte normované a prijaté ako záväzné. No mnohé z takýchto návykov sa postupom času ustálujú, všeobecne prijímajú a normalizujú a stávajú sa pre širokú verejnosť záväznými. Jazyková norma je všeobecne záväzná podoba výrazových prostriedkov. Na základe existujúcej normy možno vymedziť chybu ako odchýlku od záväzne používaných výrazových prostriedkov a v súvislosti s tým už uvažovať o kultúre prejavu. Kodifikácia predstavuje uzákonenie spisovnej normy, ktoré uskutočňuje nejaká vedecká inštitúcia,

vedecká spoločnosť alebo kolektív. Uzákonenie, teda kodifikácia normy sa publikuje v príručkách, ktoré majú všeobecnú autoritu (Mistrík, s. 268 – 269). Na základe takéhoto vymedzenia kodifikácie, normy a úzu, musíme konštatovať, že v spoločnosti nie vždy korešponduje úzus s normou, resp. že norma sa nie vždy dodržiava v oficiálnych prejavoch. Nositeľmi noriem sú vedecká obec – lingvisti, učitelia, mali by nimi byť novinári, publicisti, moderátori. Strediskom, sídlom médií (predovšetkým televíznych, ktoré v súčasnosti, okrem školy, najviac ovplyvňujú jazykovú kultúru používateľov jazyka) je západné Slovensko, kde stále pretrváva vplyv češtiny, a tak sa udržiava v povedomí hovoriacich skutočnosť, že mnohé české výrazy (napr. dotaz – otázka, venčiť psa, moc vo význame veľa) sú spisovné, resp. správne. Okrem toho sa v médiách objavujú aj iné – gramatické, výslovnostné i štylistické chyby. Vo všeobecnosti chýba jazyková korektúra mediálnych prejavov, časopisov a kníh (aj odborných – z iných oblastí ako je jazykoveda).

Používatelia jazyka si pri otázkach spisovnosti a nespisovnosti môžu pomôcť lexikografickými prácami. Problémom však je absentujúca jednotnosť názorov na niektoré javy v akademickej obci. Aj keď sa v 2. pol. 90. rokov 20. storočia viedli diskusie o písaní a vyslovovaní substantív s príponami –ar/-areň, -ár/-áreň a privlastňovacích adjektív typu páví do dnes je nejednotné uvádzanie týchto javov v jednotlivých kodifikačných príručkách.

Pravidlá slovenského pravopisu (3. vyd., 2000; ďalej len PSP) a Krátky slovník slovenského jazyka (4. vyd., 2004; ďalej len KSSJ) sa nezhodujú pri uvádzaní adjektív typu páví. V prípade substantív s príponou –ar/-ár, –areň/-áreň, –arsky/-arský sa podľa PSP (op. cit.) a KSSJ (op. cit.) považuje za spisovný len jeden tvar, kým podľa najnovšieho Slovníka slovenského jazyka A – G (2006, ďalej len SSJ) sú prípustné po slabike s dlhou samohláskou alebo dvojhláskou varianty.

PSP	KSSJ	SSJ
vtáčí	vtáčí/vtačí	
pavúčí	pavúčí/pavučí	
bábkar	bábkar	bábkar/bábkár
dial'karský	dial'karský	dial'karsky/dial'karský

Tendenciu k variantnosti možno vnímať aj ako snahu o istý konsenzus, no bežnému používateľovi jazyka nie sú zrejmé dôvody odlišných riešení. Bežný používateľ jazyka sa dožaduje monovariantnosti, pretože pluralita sťažuje chápanie variantných javov, a tak aj ich používanie. Bežní používatelia jazyka nie vždy zachytia zmeny, nezaujímajú sa o ne a neuplatňujú ich. Uvedené jazykové zmeny sa udiali pomerne v krátkom časovom úse-

ku, a tí, ktorí ukončili školskú dochádzku pred týmito zmenami, ich už nezachytili. Často sa v súvislosti s informačnými technológiami spolieha bežný používateľ jazyka na počítačovú korektúru neuvedomujúc si, že tá neobsahuje všetky zmeny (uvedené prípady sú riešené na úrovni PSP) a že doteraz nebol spoľahlivo vyriešený problém prirodzeného jazyka a jeho počítačové spracovanie.

Súčasnú dobu možno označiť za dobu informatiky. Hegemónia informatiky sa dá charakterizovať ako boj o čo najrýchlejší prístup a získavanie informácií. Dobré je to, čo je výkonné a efektívne. S tým súvisí premena vedeckých poznatkov na číselné vyjadrenie údajov, ktoré sú prenášané istým informačným zdrojom. V tomto zmysle je každý slovník databankou informácií, o to viac, že v súčasnosti sú už mnohé lexikografické diela spracované v elektronickej podobe. Prepájanie vedy a techniky sa premieta aj do vzdelávania na všetkých stupňoch škôl. Informatika sa stáva povinnou súčasťou vzdelávacích programov rovnako ako zvládnutie cudzieho jazyka. Cieľom je vychovať ľudí, ktorí sa dokážu presadiť v medzinárodnom meradle a vypestovanie kompetencií, nie ideálov. Vzdelávanie nie je založené na získavaní nemenných informácií, ale získavaní zručností pracovať s nimi. V tomto smere je slovník jeden z prostriedkov na realizáciu takéhoto typu edukácie.

2. Lexikografia, jej vývoj, súčasný stav a tendencie.

Za počiatky lexikografickej práce možno považovať glosy, t. j. poznámky k neznámym slovám v spisoch. Takéto glosy možno nájsť už v *Civildalskom evanjeliu* z 9. storočia. Tvorba slovníkov súvisiaca s kodifikáciou slovenčiny siaha do bernolákovského obdobia (18. stor.), keď vyšli lexikografické diela *Slowár Slowenský, Česko-Laťínsko-Německo-Uherský* (1825 – 1827, vyšiel pod menom A. Bernoláka) a *Česko-německo-latinský slovník s uvedením výrazov a slovných spojení vlastných Slovákům a Moravanom, celkom nanovo spracovaný najmä pre školy, vydaný Jurajom Palkovičom, profesorom československej reči a literatúry v Prešporku* (1821).

O lexikografii možno hovoriť až v súvislosti s využívaním písma, teda vytváraním a zachovávaním písomných pamiatok, a uvedomovaní si toho, ako funguje a tvorí sa systém jazyka. Dnešná doba sa vyznačuje čoraz väčším dopytom po elektronizácii informácií rôzneho typu, nevynímajúc slovníky. Vývoj lexikografických prác – ich podoba a zostavovanie – od najstarších čias po súčasnosť prešiel a prechádza tromi základnými etapami, ktoré sú ovplyvnené pokrokom vedy a techniky: písomná podoba textov → kníhtlač → elektronizácia. Napriek tomu, že sa stále vo väčšej miere uprednostňuje a v mnohých komunikačných situáciách vy-

žaduje písanie na počítači, elektronizácia zostáva stále alternatívou k písaniu rukou.

Súčasným trendom je elektronické vyhľadávanie informácií. Nie je teda prekvapujúce, že v súčasnosti informácie zachytávané slovníkmi možno nájsť na internete. Elektronizácia má svoje výhody i úskalia. Spája sa s rýchlym a širokej verejnosti prístupným získavaním informácií, teda je veľkým predpokladom, že internetové slovníky môžu zefektívniť kontakt a spoluprácu medzi bežným používateľom jazyka a výsledkami práce lingvistov. Zásoba možných výpovedí jazyka je nevyčerpatelná, teda informáciu možno považovať za úplnú len z pohľadu danej chvíle. Práve elektronizácia informácií umožňuje ich neustále dopĺňanie, modifikovanie, úpravu vzhľadom na vývin myslenia a jazyka.

Bežný používateľ jazyka nesleduje pravidelne prácu jazykovedcov a nezaujíma sa o nové lexikografické diela, kodifikačné príručky a slovníky. Zároveň, ak aj má o nich informácie, vzhľadom na ekonomickú úroveň sú príručky a slovníky finančne náročné, a teda pre bežného používateľa jazyka nedostupné. Tak sa stáva, že absolvent strednej školy nepozná KSSJ, Synonymický slovník slovenčiny a pod. Príkladom môže byť aj najnovší SSJ. Napriek tomu, že autori ho vnímajú ako veľký typ všeobecného výkladového slovníka (a ním aj je), teda SSJ je vo väčšej miere určený používateľom slovenčiny s vyšším vzdelaním, profesionálnym používateľom spisovnej slovenčiny (učiteľom, novinárom, spisovateľom, prekladateľom... (SSJ, 2006, s. 13), obsahuje zmeny (pozri vyššie), ktoré súvisia so základnými pravopisnými a výslovnostnými normami. Vedia ľudia, ktorým je tento slovník určený (týka sa to predovšetkým učiteľov na základných a stredných školách) o tomto slovníku? A aj ak áno, po čom siahnu? Po knižnej podobe slovníka, ktorý by si mali kúpiť (a to vyšiel len prvý zväzok) alebo po rýchlym vyhľadávaní na internete? A to ešte v situácii, keď školy bojujú s nedostatkom financií a na stránke Jazykovedného ústavu L. Štúra je možnosť zistiť vysvetľovanie jednotlivých javov naraz vo viacerých kodifikačných príručkách (pozri ďalej).

V prípade, že hovoriaci majú k dispozícii kodifikačné lexikografické diela, každé z nich podáva pri jednotlivých heslách iba čiastkové informácie. Preto vznikol v Ústave pro jazyk český AV ČR v Prahe nápad vytvoriť Internetovú jazykovú príručku (grantový projekt 405/09/0993). Tento projekt, ktorý by sa mal rozbehnúť v blízkej budúcnosti, je ukážkou naštartovaných tendencií i víziou toho, ako sa bude vyvíjať lexikografická práca jazykovedcov v budúcnosti. Výsledkom by mala byť finančne nenáročná prvá akademická internetová príručka, prístupná širokej verejnosti. Jej hlavným cieľom by malo byť vzdelávanie používateľov jazyka v českom jazyku, aktívne ovplyvňovanie ich jazykového správania a vedenie ich ku

kultivovanosti jazykových javov. Príručka by mala podávať komplexné informácie o jednej lexikálnej jednotke, t. j. gramatické, štylistické charakteristiky, kontextové zapojenie slova, jeho pôvod, spájanie slova so slovami etymologicky príbuznými a pod. Keďže elektronizácia slovníkov umožňuje aktualizovať poznatky a zachytávať dynamiku jazyka, takýto projekt má veľkú perspektívu do budúcnosti.

Práca s internetom však má aj negatívne stránky. Z množstva ponúkaných informácií je treba vedieť si vybrať to, čo je vierohodné a odborne podložené. Veľký počet internetových stránok ponúka totiž rôzne typy slovníkov.

Elektronické slovníky na internete:

1. Lexikografické práce, ktoré sú výsledkom štúdia, práce lingvistov, t. j. akademické slovníky:

<http://www.slovník.juls.savba.sk> – stránka Jazykovedného ústavu
Ludovíta Štúra Slovenskej akadémie vied:

KSSJ – Krátky slovník slovenského jazyka (2003);

PSP – Pravidlá slovenského pravopisu (2000);

SCS – Slovník cudzích slov (akademický, 2005);

SSS – Synonymický slovník slovenčiny (2004);

SSJ – Slovník slovenského jazyka (1959 – 1968);

HSSJ – V – Historický slovník slovenského jazyka V
(R-rad – Š-švrkotaf);

<http://www.slex.sk>

Elektronický lexikón slovenského jazyka

Online slovník slovenského jazyka je ukážkou produktu SLEX 99 – elektronický slovník slovenského jazyka. Je založený na publikácii Krátky slovník slovenského jazyka, ktorý vydalo vydavateľstvo Veda a Jazykovedný ústav Ludovíta Štúra Slovenskej akadémie vied v roku 1987. Umožňuje vyhľadávanie aj v plných textoch.

2. Paslovníky a plagiátorské slovníky, ktoré vznikajú na základe preberania informácií a celých častí z iných webovských stránok a chatovania (uvádzame len niektoré z nich):

<http://www.slovník.dovrecka.sk> – slovník Do Vrecka

Slovník cudzích slov

Veľký slovenský nárečový slovník

Frazeologický Slovník

Slangový slovník

Krížovkársky Slovník

Etymologický slovník krstných mien

Numizmatický slovník

Prekladové slovníky – viacjazyčné

Zábavné: mužsko-ženský slovník

žensko-mužský slovník

Projekt Do vrecka je otvorený databázový projekt, ktorý si dáva za cieľ, zbierať dáta (recepty, esemesky, citáty a pod.) a sprístupniť ich ako open source, t. j. bezplatne a pre každého. Slovník Do vrecka je založený na dobrovoľnosti a podpore nadšencov myšlienky slobodného softvéru. Ktokoľvek môže pridať zbierané dáta, ako aj dáta preberať. Umožňuje to licencia GNU GPL.

<http://www.stofanak.sk> – Šarišsko-slovenský slovník

<http://www.scs.martinsefcik.sk> – Slovník cudzích slov

<http://www.finance.gov.sk> – Slovník pojmov – stránka Ministerstva financií SR

<http://www.itslovník.pozri.sk>

<http://vychod.enweb.cz/slovník.php> – Slovensko-Šarišsko-Zemlínsko-Spišský slovník

<http://www.slovník.student.sk/wap> – Terminologický slovník biológie rastlín

<http://www.sk-spell.sk.cx> – Otvorený synonymický slovník slovenčiny

<http://www.fodor.sk> – Výrazový slovník (slovník správnych a nesprávnych výrazov najčastejšie používaných v odborných elektronických textoch)

– Slovník výpočtovej techniky

– Slovník GSM

Nespočetné množstvo prekladových slovníkov, napr. Slovníky.Centum.sk

ELEKTRONIZÁCIA SLOVNÍKOV	
VÝHODY	NEVÝHODY
pohodlnosť	plagiátorstvo
nížšie finančné náklady	neuvádzanie bibliografických odkazov pri citovaní
rýchlosť vyhľadávania	potreba vedieť selektovať vedecké a neodborné informácie
viaceré kritériá vyhľadávania	
prístupnosť širokej verejnosti	
aktuálnosť informácií	
komplexnosť informácií	

3. Elektronizácia Malého slovotvorného slovníka slovenčiny.

Ako ukážku slovníka v elektronickej podobe vyberáme Malý slovotvorný slovník slovenčiny (ďalej len MSSS). Vytvorenie akejkoľvek lexicografickej práce je veľmi náročné na čas. MSSS ešte nie je vo finálnej fáze, no napriek tomu vďaka elektronizácii je možné už niektoré hotové časti publikovať a sprístupňovať ich pre využívanie v školskej praxi. MSSS sme takto publikovali v rámci monografickej práce publikovanej na internete (pozri Vužňáková, 2006) a umožnili využívať študentom Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove prostredníctvom e-learningu (<http://moodle-pf.unipo.sk>), a tým aj overiť používanie MSSS ešte pred jeho celkovou realizáciou a knižným vydaním.

Okrem abecedného vyhľadávania hesiel umožňuje elektronizácia v MSSS vyhľadávanie hesiel na základe rôznych kritérií, resp. vyhľadávanie rôznych javov – alternácie, trunkácie, slovotvorných významov, slovotvorných kategórií, slovotvorných prostriedkov, slovotvorných postupov. Na základe toho je možné robiť rôzne štatistické vyhodnotenia alebo skúmanie a porovnávanie týchto javov. Jednotlivé javy možno selektovať napríklad aj vzhľadom na vyučovanie slovotvorných javov na jednotlivých typoch škôl. Tak sme to urobili v prípade pripravovanej učebnice pre 1. stupeň ZŠ Detská reč a slovotvorba (Rkp.), kde sme vyberali vzhľadom na obsah vyučovania a myslenie detí iba niektoré slovotvorné kategórie (prefixálne tvorenie slovies, zdrobneniny, zveličovanie, niektoré kompozitá).

Ukážka z MSSS – písmeno G (viac pozri Vužňáková, 2006)

HESLO (MOTIVÁŤ)	ST VÝZNAM	MOTIVOVANOSŤ	MOTIVANT	ST ŠTRUKTÚRA	ST POSTUP	ST KATEGÓRIE
G	0	0	0	0	0	0
gá, gága, gá-ga	0	0	0	0	0	0
Gabardén	0	0	0	0	0	0
gabardénový (g-é nohavice)	taký, ktorý je z gabardénu	M	gabardén	gabardén-ový	sufixácia	desubst., mut., pôvod
Gadžo	0	0	0	0	0	0
Gadžovsky	tak, že N je gadžovské	M	gadžovský	gadžovsk-y	transflex.	deadj., transp., vl. na okoln.
gadžovský (g-é správanie)	taký, ktorý má gadžo	M	gadžo	gadž-ovský	sufixácia	desubst., mut., charakter. vl.
Gáfor	0	0	0	0	0	0
gáfrovy (g-á masť)	taký, ktorý obsahuje gáfor	M	gáfor	gáfr-ový; o/0	transflex.	desubst., mut., zloženie
gag [geg]	0	0	0	0	0	0
Gágať	robiť gágá	M	gágá	gág-at'	transflex.	deinterj., mut., hovoriť to
Gágor	to, čím sa gága	M	gágať	gág-or	sufixácia	deverb., mut., prostriedok činnosti
Gagot	to, že N gága/ gagoce	M	gágať/ gagotať	gag-ot; á/a gagot	sufixácia transflex.	deverb., mod., spredm. deja
Gagotať	stále gágať	M	gágať	gag-otať; á/a	sufixácia	deverb., mod., trvanie
Gajdoš	ten , kto hrá na gajdy	M	gajdy	gajd-oš	sufixácia	desubst., mut., konateľ
gajdošský (g-é piesne)	taký, ktorý hrá gajdoš	M	gajdoš	gajdoš-ský	sufixácia	desubst., mut., nápadný znak
Gajdičky	malé gajdy	M	gajdy	gajd-ičky; d/d'	sufixácia	desubst., mod., zdrob.
Gajdovať	hrať na gajdy	M	gajdy	gajd-ovať	sufixácia	desubst., mut., používať to
Gajdy	0	0	0	0	0	0
Gala	0	0	0	0	0	0
Galakonzert	gala koncert	M	gala, koncert	gala-konzert	kompoz.	deadj./ desubst., mod., kvalit.
galaktický (g-á sústava)	taký, ktorý je galaxiou	M	galaxia	galakt-ický, x/kt	sufixácia	desubst., mut., totožnosť
Galamuta	0	0	0	0	0	0

Galamutiť	robiť galamutu	M	galamuta	galamut-iť; t/ť	transflex.	desubst., mut., robiť to
Galantéria	0	0	0	0	0	0
galantérny (tovar)	taký, ktorý je v galantérii	M	galantéria	galantér-ny	sufixácia	desubst., mut., miesto

Ukážka výberu kategórie –deminutíva začínajúce na písmeno G

HESLO (MOTIVANT)	ST VÝZNAM	MOTIVOVANOSŤ	MOTIVÁT	ST ŠTRUKTÚRA	ST POSTUP	ST KATEGÓRIE
Gajdičky	malé gajdy	M	gajdy	gajd-ičky; d/ď	sufixácia	desubst., mod., zdrob.
Gašparko	malý gašpar	M	gašpar	gašpar-ko	sufixácia	desubst., mod., zdrob.
Gazdiček	malý gazda	M	gazdík	gazdič-ek; k/č	sufixácia	desubst., mod., zdrob.
Gazdinka	malá gazdiná	M	gazdiná	gazdin-ka	sufixácia	desubst., mod., zdrob.
Gazdík	malý gazda	M	gazda	gazd-ík; d/ď	sufixácia	desubst., mod., zdrob.
Geletka	malá geleta	M	geleta	gelet-ka	sufixácia	desubst., mod., zdrob.
Glgček	malý glg	M	glg	glg-ček	sufixácia	desubst., mod., zdrob.
Golierik	malý golier	M	golier	golier-ik	sufixácia	desubst., mod., zdrob.
Gombíček	malý gombík	M	gombík	gombíč-ek; k/č	sufixácia	desubst., mod., zdrob.
Grajciarik	malý grajciar	M	grajciar	grajciar-ik	sufixácia	desubst., mod., zdrob.
Grošík	malý groš	M	groš	groš-ík	sufixácia	desubst., mod., zdrob.
Gučka	malá guča	M	guča	guč-ka	sufixácia	desubst., mod., zdrob.
Gulášik	malý guláš	M	guláš	guláš-ik	sufixácia	desubst., mod., zdrob.
Guľka	malá guľa	M	guľa	guľ-ka	sufixácia	desubst., mod., zdrob.
Guľôčka	malá guľa	M	guľa	guľ-ôčka	sufixácia	desubst., mod., zdrob.
Gumička	malá guma	M	guma	gum-ka	sufixácia	desubst., mod., zdrob.
Gumka	malá guma	M	guma	gum-ička	sufixácia	desubst., mod., zdrob.

Ukážka výberu substantív utvorených sufixom -isko - augmentatíva

HESLO (MOTIVANT)	ST VÝZNAM	MOTIVOVANOSŤ	MOTIVÁT	ST ŠTRUKTÚRA	ST POSTUP	ST KATEGÓRIE
Capisko	veľký cap	M	cap	cap-isko	sufixácia	desubst., mod., zvelič.
Čižmisko	veľká čižma	M	čižma	čižm-isko	sufixácia	desubst., mod., zvelič.
Dobráčisko	veľký dobrák	M	dobrák	dobráč-isko; k/č	sufixácia	desubst., mod., zvelič.
Hadisko	veľký had	M	had	had-isko; d/d'	sufixácia	desubst., mod., zvelič.
Mušisko	veľká mucha	M	mucha	muš-isko; ch/š	sufixácia	desubst., mod., zvelič.
ohnisko¹	oheň	M	oheň	ohn-isko	sufixácia	desubst., mod., zvelič.
Psisko	veľký pes	M	pes	ps-isko; e/0	sufixácia	desubst., mod., zvelič.
Pupčisko	veľký pupok	M	pupok	pupč-isko; o/0, k/č	sufixácia	desubst., mod., zvelič.
Stromisko	veľký strom	M	strom	strom-isko	sufixácia	desubst., mod., zvelič.

Ukážka výberu substantív utvorených sufixom -isko - názvy miesta

HESLO (MOTIVANT)	ST VÝZNAM	MOTIVOVANOSŤ	MOTIVÁT	ST ŠTRUKTÚRA	ST POSTUP	ST KATEGÓRIE
Bojisko	to, kde sa odohráva boj	M	boj	boj-isko	sufixácia	desubst., mut., miesto
Ďatelinisko	to, kde sa pestuje ďatelína	M	ďatelína	ďatelin-isko; n/ň	sufixácia	desubst., mut., miesto
Jarmočísko	to, kde je jarmok	M	jarmok	jarmoč-isko; k/č	sufixácia	desubst., mut., miesto
ohnisko²	to, kde horí oheň	M	oheň	on-isko; e/0	sufixácia	desubst., mut., miesto
Pohrebisko	to, kde sa uskutočňoval pohreb	M	pohreb	pohreb-isko	sufixácia	desubst., mut., miesto

Rozbežisko	to, kde sa uskutočňuje rozbeh	M	rozbeh	rozbež-isko; h/ž	sufixácia	desubst., mut., miesto
-------------------	-------------------------------	---	--------	------------------	-----------	------------------------

Ukážka výberu substantív utvorených sufixom -isko - názvy miesta deja

HESLO (MOTIVANT)	ST VÝZNAM	MOTIVANOSŤ	MOTIVÁT	ST ŠTRUKTÚRA	ST POSTUP	ST KATEGÓRIE
Bagrovisko	to, kde sa bagruje	M	bagrovať	bagr-ovisko	sufixácia	deverb., mut., miesto deja
Bludisko	to, kde sa blúdi	M	blúdiť	blud-isko; ú/u	sufixácia	deverb., mut., miesto deja
Cvičisko	to, kde sa cvičí	M	cvičiť	cvič-isko	sufixácia	deverb., mut., miesto deja
Hľadisko	to, odkiaľ sa hľadá	M	hľadiť	hľad-isko	sufixácia	deverb., mut., miesto deja
Klžisko	to, kde sa klže	M	kízať	klz-isko; í/i	sufixácia	deverb., mut., miesto deja
Rozbežisko	to, kde sa rozbieha	M	rozbiehať	rozbež-isko; ie/e, h/ž	sufixácia	deverb., mut., miesto deja
Vyhnanisko	to, kde je niekto vyhnaný	M	vyhnať	vyhnan-isko; n/ň	sufixácia	deverb., mut., miesto deja
Výkladisko	to, kde sa vykladá	M	vykladať	výklad-isko; y/ý, d/d'	sufixácia	deverb., mut., miesto deja
Zhromaždisko	to, kde sa zhromažďuje	M	zhromaždiť	zhromžd-isko	sufixácia	deverb., mut., miesto deja

Poznámka:

V lexikálnej zásobe slovenčiny sa nachádzajú aj ďalšie slovotvorne motivované slová s príponou -isko, ktoré sa nedajú zaradiť do kategórií augmentatíva, názvy miesta alebo názvy miesta deja, napr. bránkovisko „to, čo je pred brámkou“ (názvy podľa okolnosti), východisko „to, z čoho sa vychádza“ (názvy objektov činnosti). Sú však skôr ojedinelým javom, preto tu neuvádzame osobitnú tabuľku.

Používané skratky:

deadj. – deadjektívum; deinterj. – deinterjekcia; desubst. – desubstantívum; deverb. – deverbatívum; charakter. vl. – charakteristická vlastnosť; kompoz. – kompozícia; kvality. – kvalitatívnosť; mod. – modifikácia; mut. – mutácia; spredm. deja – spredmetnenie deja; transp. – transpozícia; vl. na okoln. – prechod vlastnosti na okolnosť; zdrob. – zdrobnenie; na; zvelič. – zveličovanie

4. Používanie slovníkov v elektronickej podobe a školská prax.

Súčasťou vzdelávacieho kurikula je rozvoj širších kompetencií, t. j. počítačovej gramotnosti, samostatnosti, vedenie k orientácii, zručností pri vyhľadávaní, selektovaní a používaní informácií, t. j. funkčná gramotnosť, ako protiklad k osvojovaniu si informácií memorovaním.

Ukážkou takéhoto spôsobu vzdelávania je v rámci vysokoškolskej prípravy e-learning. Na Pedagogickej fakulte PU v Prešove sa tento typ štúdia realizuje v programe MOODLE. Už samotný e-learning je inováciou a trendom v súčasnom procese vzdelávania. E-learning vytvára pre učiteľa priestor ukázať, čo je vhodné študovať, z čoho je možné vychádzať a používať pri štúdiu. Jazykovedné disciplíny si nutne vyžadujú poznanie a používanie jednotlivých kodifikačných príručiek. E-learning uľahčuje prácu študentovi tým, že ten nemusí navštíviť knižnicu, resp. kupovať drahé slovníky, ale môže ich nájsť v konkrétnom kurze, teda riešenia zadaných úloh a cvičení si študent môže hneď overiť kliknutím na konkrétne slovníky.

Ukážka kurzu Slovenský jazyk I (<http://opal.unipo.sk>) pre 1. ročník bakalárskeho štúdia:

Vítam Vás v kurze Slovenský jazyk I. V tomto kurze nájdete informácie o morfolologickej rovine jazyka. Každý týždeň obsahuje inštrukcie k teórii a literatúre, kde môžete príslušné údaje nájsť, ďalej pomocné tabuľky a praktické úlohy a cvičenia, ktoré Vám môžu pomôcť pri zisťovaní toho, či dokážete teoretické poznatky aplikovať v praxi. V tomto kurze máte zároveň možnosť otestovať si pravopisné zručnosti e-learningovou formou. Špecifikom tohto kurzu sú jazykové okienka, ktoré boli odovysielané v Rádiu Regina v Košiciach a skutočnosť, že teória o slovných druhoch a praktické aktivity sa viažu na vývin detskej reči.

Prajem príjemné študovanie!



SYLABUS PROFILOVÉHO PREDMETU



PORTFÓLIO



DIKTÁT



Dôležité termíny !!!



Fórum noviniek

18 February - 24 February



MORFEMATICKÝ ROZBOR

1



Cvičenie



POSTUP PRI MORFOLOGICKOM ROZBORE - 1. úloha do portfólia

25 February - 2 March



SUBSTANTÍVA (PODSTATNÉ MENÁ)



Cvičenia - Pravopis vlastných a všeobecných podstatných mien

2



Cvičenie - Určovanie rodu podstatných mien



Ukážka komunikačného cvičenia pri vyučovaní pádových otázok na 1. stupni ZŠ

3 March - 9 March



Diktát č. 1



SKLOŇOVANIE PODSTATNÝCH MIEN MUŽSKÉHO RODU

3



JAZYKOVÉ OKIENKO - Zmiešané skloňovanie



ZMIEŠANÉ SKLOŇOVANIE



JAZYKOVÉ OKIENKO - vzor KULI

10 March - 16 March

 SKLOŇOVANIE PODSTATNÝCH MIEN ŽENSKÉHO RODU

 JAZYKOVÉ OKIENKO - skloňovanie typu IDEA

 SKLOŇOVANIE TYPU MAŤ, PANI, GAZDINÁ

 SKLOŇOVANIE PODSTATNÝCH MIEN STREDNÉHO RODU

 TVORENIE GENITÍVU PLURÁLU

4  SKLOŇOVANIE A RYTMICKÉ KRÁTENIE

 Pravopisné cvičenie

 SKLOŇOVANIE PLURÁLÍ TANTUM

 NESKLONNÉ SUBSTANTÍVA

 2. Úloha do portfólia

17 March - 23 March

 KLASIFIKÁCIA SLOVIES A SLOVESNÝCH TVAROV

5  3. úloha do portfólia - STAVOVÉ SLOVESÁ

 NEPLNOVÝZNAMOVÉ SLOVESÁ

24 March - 30 March

 KATEGÓRIE SLOVIES

 Kategória času

 Kategória spôsobu

6  Kategória rodu

 Kategória vidu

 Kategória intencie

 ČASOVANIE SLOVIES

31 March - 6 April

 Diktát č. 2

 PRÍDAVNÉ MENÁ - klasifikácia

 Gramatické kategórie adjektív

 Skloňovanie prídavných mien

7  Pravopisné cvičenie

 4. úloha do portfólia - Zvieracie vlastnosti a časti tela v mojom vzhľade a správaní

 Jazykové okienko - Novákova alebo Nováková?

7 April - 13 April

Tu si môžete overiť správne tvary a spisovnosť slov v elektronickej podobe (Elektronický lexikón slovenského jazyka je vytvorený na báze Krátkeho slovníka slovenského jazyka.).



PRAVIDLÁ SLOVENSKEHO PRAVOPISU



ELEKTRONICKÝ LEXIKÓN SLOVENSKEHO JAZYKA

8



SLOVNÍKY NA STRÁNKE JAZYKOVEDNÉHO ÚSTAVU Ľ. ŠTÚRA SAV



ČÍSLOVKY - charakteristika a klasifikácia



Cvičenia



Pravopis čísloviek

14 April - 20 April

Diktát č. 3

9



Tvorivý diktát - 5. úloha do portfólia



Ukážka študentských tvorivých diktátov

21 April - 27 April



ZÁMENÁ



Cvičenia



PRÍSLOVKY

10



Cvičenia



NEPLNOVÝZNAMOVÉ SLOVNÉ DRUHY



Cvičenia

Ukážka práce s MSSS. Príslušnú časť tohto slovníka môžu nájsť študenti v kurze Slovenský jazyk II (<http://opal.unipo.sk>) pri úlohách súvisiacich so slovotvornou motiváciou (kurzy vznikli aj ako súčasť grantového projektu *Rozvíjanie literárno-komunikačnej a odborovodidaktickej kompetencie budúcich učiteľov preelementaristov a elementaristov prostredníctvom elektronického vzdelávania*: KEGA – 3/4092/06).

Vítam Vás v podpornom kurze Slovenský jazyk II, v ktorom máte možnosť získať informácie o témach, základných pojmoch, termínoch a príslušnej študijnej literatúre súvisiace s jazykovednými disciplínami - lexicológia, syntax, štylistika. Ponúkam Vám tiež niektoré študijné texty. Úlohy a cvičenia Vám môžu pomôcť overiť si zvládnutie teoretických vedomostí. Špecifikom tohto kurzu je ukážka pripravovaného Malého slovotvorného slovníka slovenčiny.

Prajem príjemné študovanie!

1 October - 7 October

 [Slovotvorná motivácia a jej funkcie v slovnej zásobe slovenčiny](#)

 [Motivačný a slovotvorný význam slova v slovenčine](#)

 [Postup pri slovotvornom rozbere](#)

 [MALÝ SLOVOTVORNÝ SLOVNÍK SLOVENČINY F - G](#)

2  [Cvičenia](#)

 [Problémy lexikografického zachytenia slovotvorného systému slovenčiny](#)

 [Slovotvorba v školskej praxi](#)

 [Cvičenia](#)

Cvičenia:

1. Vyhľadajte slovotvorne motivované slová *fotomodelka, gumipuška, grupovať sa* v Krátkom slovníku slovenského jazyka a odpíšte ich lexikálny význam.
2. Zrekonštruujte slovotvorné významy daných slovotvorne motivovaných slov a na základe slovotvorného významu vyznačte ich slovotvornú štruktúru.

3. Vyhľadajte tieto lexikálne jednotky v MSSS, slovotvorné významy a štruktúru porovnajte s vlastnou analýzou.

Žijeme v dobe využívania informačných technológií. Sme zaplavovaní takým množstvom informácií, že ich jeden človek nedokáže a ani nemôže absorbovať. Okrem toho sú všetky údaje vždy len dočasné, aktuálne len vzhľadom na konkrétnu chvíľu, resp. istý (dlhší alebo kratší) časový úsek. Máme však mnoho možností, ako sa dostať k potrebným informáciám a ako ich vyhľadávať. Jedným z prostriedkov v súvislosti s jazykom je slovník. A keďže komunikácia a predovšetkým efektívna komunikácia (ústna i písomná) je najdôležitejším prostriedkom odovzdávania informácií, prácu so slovníkom na všetkých typoch škôl považujeme za nosnú pri demonštrovaní vyhľadávania informácií s cieľom ich praktického použitia. Zároveň elektronická podoba slovníka korešponduje so súčasným trendom vo vzdelávaní, t. j. s rozvojom kompetencie pracovať s počítačom.

Literatúra

- DVONČ, L.: Najnovšie zmeny v oblasti kodifikácie rytmického krátenia v spisovnej slovenčine. *Slovenská reč*, 62, 1997, 4, s. 218 – 226.
- DVONČ, L.: Rytmické krátenie v spisovnej slovenčine. *Slovenská reč*, 63, 1998, 5, s. 291 – 299.
- JÓNA, E.: Postavy slovenskej jazykovedy v dobe Štúrovej. 1. Vyd. Bratislava: SPN, 1985, 172 s.
- KAČALA, J.: Spisovná slovenčina po roku 1989 a po vzniku samostatnej Slovenskej republiky. In: *Slovenské pohľady*. 11, 1998, s. 97 – 102.
- KAČALA, J.: Smerovanie rytmického zákona. *Slovenská reč*, 63, 1998, 4, s. 230 – 237.
- LIPTÁKOVÁ, Ľ. – VUŽŇÁKOVÁ, K.: Detská reč a slovotvorba. Rkp.
- MISTRÍK, J.: Moderná slovenčina. 3. vyd. Bratislava: SPN, 1983, 292 s. ISBN 80-08-01042-8.
- Krátky slovník slovenského jazyka. 4., doplnené a upravené vydanie. Red. J. Kačala – M. Pisarciková – M. Považaj. Bratislava: Veda, 2003.
- Pravidlá slovenského pravopisu. 3. upravené a doplnené vydanie. Red. M. Považaj. Bratislava: Veda, 2000.
- PAVLÍNY, E.: Dejiny spisovnej slovenčiny od začiatkov po súčasnosť. Bratislava: SPN, 1983, 247 s.
- POVAŽAJ, M.: O kodifikácii slov utvorených príponou –ár, –áreň, resp. –ar, –areň. *Slovenská reč*, 62, 1997, 4, s. 226 – 235.
- Slovník súčasného slovenského jazyka (A – G). Red. K. Buzássyová – A. Jarošová, Bratislava: Veda 2006, 1134 s.

VUŽŇÁKOVÁ, K.: *Problémy lexikografického zachytenia slovotvorného slovníka slovenčiny*. 2006. <http://www.pulib.sk/elpub/PF/Vuznakova1/index.htm>.

ELECTRONIC DICTIONARIES AND THEIR USE IN EDUCATION

Summary

Social and political situation influences the using and development of language. Lot of words from foreign languages get into Slovak language and the one of the dominant signs of communication speech is using colloquialisms. On the other side there are the claims for effective communication. Often the language users aren't sure about correctness of some words. There are possibilities for using the codification dictionaries. The forms of dictionaries from the past to present have altered – handwriting, letterpress, type-writing, electronic form. The last form is a result of scientific and technical development. The basis of contemporary education resides in development of competence – searching information and its practical use. Using electronic dictionaries is one of the solutions to this situation and absence of financial means at schools.

Using electronic dictionaries has its advantages and disadvantages. Advantages are: comfort, less finances, fast location of information, more criterions of location, access of informations to extensive community, up-to-date and complete information. Disadvantages are: threat of plagiarizm, absence of bibliography data by quotation from a work, to be able draw the line between scientific and non-scientific informations.

We use the dictionaries in electronic form at the Faculty of Education of Prešov University by e-learning study. Through e-learning teacher can show, what is adequate to study. Studium is easier for students, because they needn't go to libraries or buy expensive dictionaries. There is a possibility to find dictionaries in the same course-like activities and excercises.

Keywords

lexicography, dictionary, Little Word-Formation Dictionary, electronic form of dictionary, school practice

VÝUKOVÉ A METODICKÉ WEBOVÉ STRÁNKY JAKO SOUČÁST MODERNIZACE A ELEKTRONIZACE PROCESU VYUČOVÁNÍ JAZYKA A LITERATURY

KAMILA BALHAROVÁ

Anotace

V první části příspěvku autorka představí výukové webové stránky KamiNet. Poukáže na to, jak důležitým a využívaným pomocníkem se mohou stát stránky zaměřené na výuku jazyka pro všechny žáky, včetně žáků se specifickými poruchami učení. Seznámí s výsledky sledování, jak tyto stránky využívají žáci i učitelé.

V druhé části se příspěvek zaměří na výuku mateřského jazyka v blocích. Práce v blocích je jedna z forem, které umožňují propojování jednotlivých vzdělávacích oblastí. Vypracování metodik této formy práce v hodinách jazyka a jejich uveřejnění na webu urychluje předávání informací mezi vyučujícími. Představeny budou metodické stránky Kamizdat a Projekty od A do Z.

Klíčová slova

jazyk a jazyková komunikace, modernizace výuky, projekty, výuka v blocích, kompetence, digitální technologie, výukové webové stránky, metodické webové stránky, návštěvnost, specifické poruchy učení

Úvod

V současné době elektronizace zasahuje do všech oblastí života. Týká se to i procesu vyučování, a proto je potřebné, aby se i učitelé přizpůsobili a maximálně využívali možností, které elektronizace přináší. O tom, že je výhodné těchto nových technologií využívat, se snažím přesvědčit ve svém příspěvku, ve kterém bych vám mimo jiné ráda představila výukové i metodické stránky pro výuku mateřského jazyka, které jsou právě díky elektronizaci a internetu dostupné velkému množství uživatelů.

Vstup do Evropské unie s sebou přináší i nové požadavky na vzdělávací proces. Vzdělávání jako celek je zaměřeno na kompetence, které bude žák v dospělosti potřebovat, aby se dobře uplatnil na trhu práce. Patří mezi ně i komunikace v mateřském jazyce a kompetence k práci s digitálními technologiemi. Ty jsou stanoveny v dokumentu Klíčové kompetence pro celoživotní učení – evropský referenční rámec, který je vydán jako příloha k Doporučení Evropského parlamentu a Rady Evropy ze dne 18. prosince 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení a zahrnuje osm klíčových kompetencí, které jsou pokládány za stejně důležité. V České republice reaguje na tyto požadavky Rámcově vzdělávací prog-

ram základního vzdělávání (RVP ZV), který vypracoval Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Každá škola na jeho základě vytváří svůj školní vzdělávací program.

Kompetence k práci s digitálními technologiemi je dále obsažena i v průřezovém tématu Mediální výchova, což svědčí o tom, že se jedná o jeden z aktuálních problémů současného světa. Nejde pouze o práci s jednotlivými programy, ale i o mediální gramotnost.

Kopecký (2007) chápe mediální gramotnost jako schopnost kriticky vnímat informace, které na nás působí prostřednictvím masových médií. Uvádí třífázový koncept vedoucí k získání potřebné úrovně vnímání informací. V 1. fázi doporučuje všem, aby si uvědomili důležitost tzv. mediální diety - omezení času stráveného s médii. 2. fáze představuje nutnost naučit se kritickému pohledu na informace a 3. fáze nás učí hlouběji zkoumat mediální informace. Důležitost schopnosti efektivně využívat informační technologie si uvědomují mnozí, neboť vliv internetu stále stoupá. Nebezpečí spočívá v tom, že si žáci často neuvědomují, že informace uváděné na internetu jsou rozdílné kvality, mohou dokonce obsahovat zavádějící, nepravdivé informace. Pokud žákům i jejich pedagogům nabídneme kvalitní webové materiály, které mohou pravidelně využívat ve výuce, snadněji pak dokáží porovnat kvalitu obsahu i jeho věrohodnost.

Žáky práce s internetem láká, je pro ně zajímavá, proto je nutné, abychom ji dobře zvládali i my učitelé. Kritické vnímání informací prolíná jak výukou vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace tak mediální výchovou. Obě tyto oblasti spolu úzce souvisí a na nás – učitelích mateřského jazyka – je, abychom naše žáky vybavili takovými znalostmi a kompetencemi, aby zvládali kriticky přistupovat ke všem mediálním sdělením.

A právě vytváření výukových a metodických webových stránek je jednou z cest, jak modernizovat proces vyučování jazyka a literatury. Internet poskytuje možnost rychlého sdílení pomůcek a příprav, což se jeví jako potřebné právě v době, kdy se snažíme vytvářet vlastní vzdělávací programy v rámci jednotné Evropy. Jednou z možností, jak mít své pomůcky neustále k dispozici, je jejich zveřejnění na webu. Výhodou takto umístěných pomůcek je, že je mohou používat bez jakéhokoli omezení i ostatní kolegové, a to i ti, se kterými se vůbec neznáme.

Vytvoření však není zcela jednoduché. Je potřeba se naučit pracovat s některým editorem webových stránek, nebo zvládnout html kód, který jsou stránky psané. Na druhou stranu má tato práce mnoho výhod. Pomůcky máme k dispozici v trvalé formě kdekoli, kde je připojení na

internet, můžeme si je nosit s sebou na CD. Na vlastních stránkách se bezpečně vyznáme. Můžeme je přizpůsobit svým žákům. Můžeme na ně umístit odkazy na stránky, které chceme ve výuce využívat, což zjednodušuje práci žáků na webu hlavně v počátečních fázích výuky vyhledávání a orientace na internetu.

KamiNet

Od roku 2002 jsem začala vytvářet webové stránky KamiNet pro výuku jazyků a od té doby je pravidelně upravuji a doplňuji. Jedná se o víceúčelovou pomůcku. KamiNet lze používat při:

- individuální práci žáků v hodině
- frontální výuce při výkladu a použití dataprojektoru
- skupinové práci
- prověřování znalostí
- procvičování orientace v textu a pochopení textu
- nácviku využívání internetové pomůcky
- nácviku individuálních výukových strategií při opakování a procvičování učiva
- domácí přípravě

KamiNet je složen ze dvou základních částí věnovaných angličtině a češtině. Ve svém příspěvku se budu zabývat částí češtiny, tedy výuce mateřského jazyka.

Část češtiny je členěna na mluvnici a literaturu. V části literatury najdou učitelé i žáci slovníček 90 literárních pojmů. Vždyť teprve po zvládnutí pojmů mohou žáci přistoupit ke skutečnému pochopení díla, ať už dramatického, lyrického či epického. Pojmy jsou řazeny abecedně. V horní části strany je uvedena abeceda. Po kliknutí na jednotlivé písmeno se objeví stránka pouze s pojmy začínajícími tímto písmenem. Také si žáci mohou zvolit dělení do kapitol: epika, lyrika, drama a žurnalistika. I zde jsou pojmy abecedně řazené. Literární historie je řazená chronologicky. Nejedná se o ucelený přehled, pouze o základní představu o jednotlivých obdobích české i světové literatury. Znalosti z pojmů i literární historie si mohou žáci procvičit na jednoduchých testech, ve kterých vybírají správnou odpověď pouze ze dvou možností. Třetí část tvoří literární ukázky. V současnosti obsahuje devět ukázek řazených chronologicky podle vzniku, jsou vybírány tak, aby byly zastoupeny různé žánry. S textem se zde pracuje v několika rovinách, u každého textu je k dispozici:

- procvičení pravopisu

- otázky k pochopení textu, zda žáci pozorně čtou, případně zaměřené na vyhledávání v textu
- otázky a úkoly zaměřené na jednoduchý rozbor textu

Tato část KamiNetu bude v budoucnu dále rozpracována.

Část mluvnice je rozdělena na čtyři bloky věnované morfologii:

- slovní druhy, skloňování, časování, stupňování

a dva zaměřené na syntax:

- věta jednoduchá, souvětí

Každá část obsahuje krátké připomenutí probíraného učiva formou tzv. "taháku" a baterii testů. Testy jsou krátké, žáci vybírají z možných odpovědí. Pouze u stupňování dopisují správný tvar do formulářových polí. Jsou dělené na procvičovací a zkoušecí. Mají odlišnou barvu, pro snadnou orientaci žáka i učitele. Jedná se o pomůcku pro učitele, testy sloužící k procvičování tudíž nevysvětlují, jakou chybu žáci udělali, ale pouze označí chybnou odpověď. Povolují však následný návrat do vyplněného testu a možnost opravení. Dají se tak využít při domácí přípravě. Testy určené ke zkoušení neoznačují chybné odpovědi, pouze hodnotí.

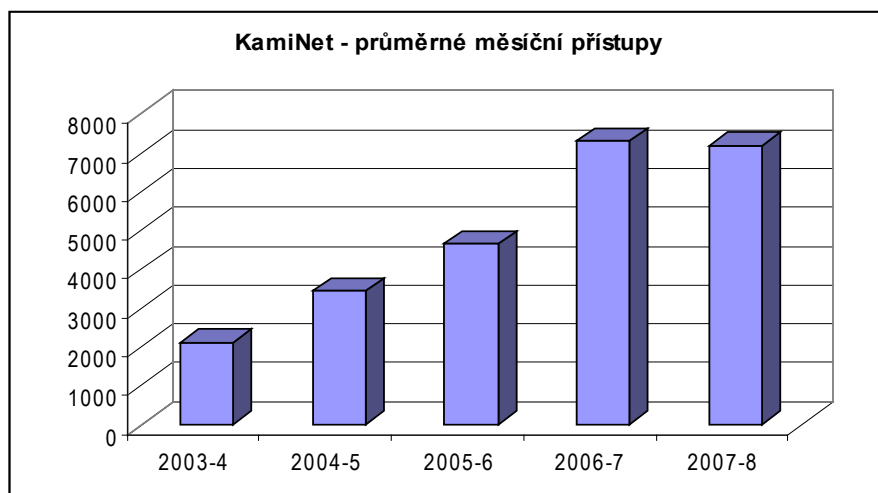
KamiNet byl v prvotním záměru vytvářen a přizpůsobován pro žáky se specifickými poruchami učení - především s dyslexií a dysgrafií. Snažila jsem se jim ho přizpůsobit především:

- přehledností a stereotypem, který jim pomáhá v orientaci
- výběrem barevného pozadí i možností přebarvení ze základního modrého do žlutého pozadí
- velikostí písma - v celých stránkách je použit větší typ písma, výklad a taháky jsou uváděny s možností zvětšení
- zařazením pomůcek pomáhajících při řešení testů a procvičování učiva
- rozsahem jednotlivých testů
- zaměřením testů na jednu dovednost
- minimem rozptylujících prvků

Při zjišťování, zda KamiNet používají žáci se specifickými poruchami učení, jsem použila dotazníkové šetření. 29% respondentů uvádělo, že jsou žáci se SPU. Pokud tedy vyjdu z údajů o výskytu SPU v naší populaci, která se udává od 2 % (Mertin 1999) do 5,6 % (Michalová 2001), pak mezi uživateli KamiNetu je toto procento cca 3,2x-9x vyšší než v celé populaci, KamiNet tedy skutečně využívají ti, kterým je primárně určen.

To však neznamená, že by byl ostatním žákům nepřístupný. Naopak velmi mě těší, že KamiNet používají i žáci bez SPU, a to jak v době vyučo-

vání, tak mimo něj. Největší návštěvnost zaznamenávám mezi 8.hodinou ranní a 12.hodinou. Poté dochází k poklesu a odpolední maximum bývá dosahováno mezi 18. hodinou a 20. hodinou. Z toho lze vyvodit, že učitelé se naučili KamiNet využívat ve vyučování, o čemž svědčí až pětkrát větší hodinové přístupy ve všední den dopoledne oproti odpolednímu maximum. Co se týče jednotlivých dnů ve školním roce, je patrný rozdíl mezi dny v týdnu a víkendovými dny, kdy zaznamenávám výrazný pokles. Při sledování návštěvnosti v jednotlivých měsících je vidět nápadný rozdíl mezi měsíci školního roku a prázdninami. To vše jsou indicie, které mě přesvědčují o tom, že výukové webové stránky KamiNet jsou využívány učiteli i žáky. Graf 1 pak přináší souhrnné průměrné hodnoty měsíčních přístupů na vstupní stranu češtiny a angličtiny od doby začátku měření návštěvnosti v roce 2004 až do současnosti. Celkově vzrostla návštěvnost v roce 2007/8 oproti roku 2003/4 více než třikrát. Měření přitom zaznamenává z jednoho počítače pouze jeden přístup za 30 minut.



Graf 1. Vývoj návštěvnosti na KamiNetu.

Výuka v týdenních blocích

S nástupem modernizačních snah ve výuce jazyka, se začleňováním projektového vyučování, zážitkové pedagogiky a dalších nových forem práce souvisí i výuka v týdenních blocích. Výuka mateřského jazyka obsahuje tři složky výuky: komunikační a slohovou výchovu, jazykovou výchovu a literární výchovu. Výuka v týdenních blocích se věnuje jedné

složce intenzívně celý týden, ta se však často propojuje i s některou další. Tato intenzivní výuka dovoluje lépe využívat metody projektů, dramatickou výchovu nebo metody zážitkové pedagogiky. Velmi dobře se v týdenních blocích zpracovává komunikační a slohová výchova a literární výchova. Tím, že na sebe hodiny navazují v průběhu celého týdne, dosáhneme postupnými kroky vystavění celého slohového útvaru nebo po všech stránkách prozkoumáme probíranou literární ukázkou či literární žánr. Je čas o problémech diskutovat, neboť hodiny v takovémto bloku na sebe navazují.

Žáci uvádějí, že si lépe pamatují učivo z hodiny na hodinu. Nevadí, pokud se některá část trochu víc rozvine, pokračování je další den a učitel si může promyslet strategii, pokud se hodina vyvíjí jinak než původně předpokládal.

Takto je to například ve vypravování. V první hodině rozvíjíme slovní zásobu týkající se vypravování. Hrajeme hru na čaroděje, která žáky připravuje hravou formou na prožitek v následující hodině, hra zároveň funguje jako motivace. Druhou hodinu prožijeme s dětmi příběh jako ve skutečnosti. Třetí a čtvrtou hodinu tak pracujeme se zkušeností, kterou žáci v předchozích hodinách prožili. Záleží na učiteli, na které prostředky vypravování se zaměří. Může se vydat cestou komunikace, rozkrývat úlohu přímé řeči ve vypravování. Důležitost intonace, tempa i důrazu při komunikaci. Zde propojuje sloh se zvukovou stránkou jazyka. Nebo může jít cestou více zaměřenou na slohový útvar a písemně zpracovat vypravování, využívat jednotlivé jazykové prostředky. Zaměřit se na rozlišení dějového popisu a vypravování, prostředky, kterými lze dosáhnout napětí, možnost střídání časů ve vypravování.

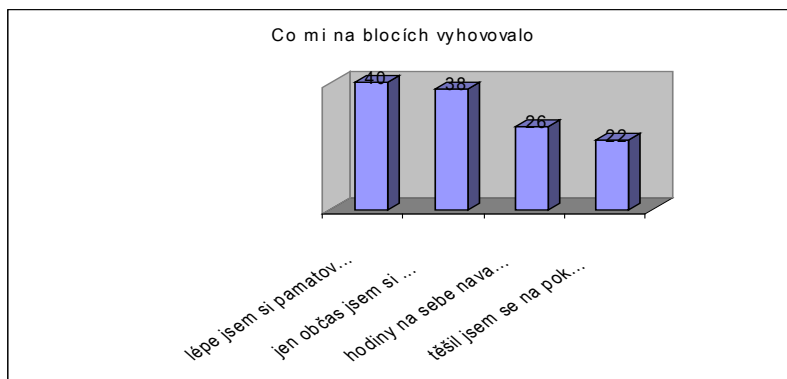
Velkou výhodu takto postavených bloků vidím v tom, že i žáci se specifickými poruchami učení ve spolupráci s učitelem zvládnou postupně vystavět práci, která svědčí o pochopení a zvládnutí slohového útvaru. Můžete se o tom přesvědčit na Kamizdatu (viz další kapitola), kde jsou některé práce zveřejněny.

Výuka v blocích je zajímavá i pro žáky. V dotazníku, který k tomuto systému práce vyplňovali, uváděli nejčastěji (graf 2):

- že si lépe pamatovali učivo
- vyhovovalo jim, že hodiny na sebe navazovaly
- těšili se na pokračování

V neposlední řadě hraje roli i praktická stránka věci, bloky totiž zveřejňují v rámci měsíčních plánů učiva českého jazyka. Žákům například vyhovuje, že si jen dvakrát měsíčně musí měnit učebnici českého jazyka

v aktovce. Na blok literatúry si vzít čítanku a po jeho proběhnutí opět učebnici jazyka.



Graf 2. Výuka v blocích - nejčastější odpovědi žáků.

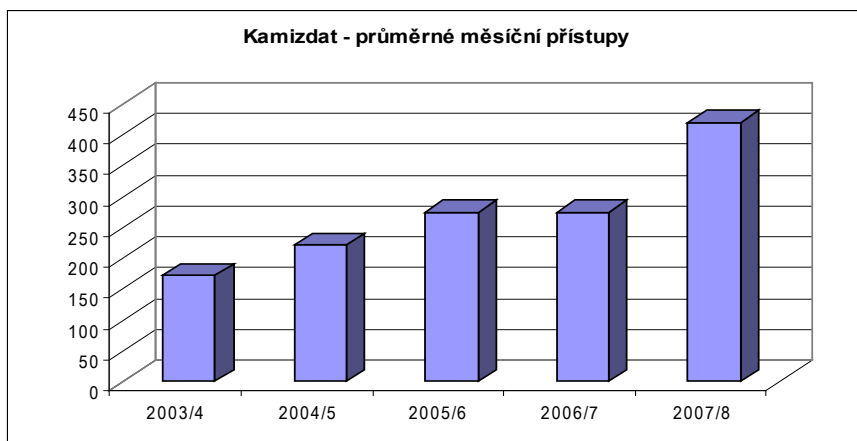
Kamizdat

Výukové webové stránky jsou jistě užitečné, jak jsme si ukázali na příkladu KamiNetu, ale má cenu vytvářet a zveřejňovat na webu i metody vyučovacího procesu? Budou takovéto stránky navštěvovány?

V roce 2003/4 jsem začala vytvářet metodické stránky pro výuku slohu a literatury pod názvem Kamizdat. V části literatury na nich lze nalézt literární ukázky zpracované dramatickými metodami. Část slohu je rozdělena podle ročníků. Každý ročník má pro lepší orientaci i jiné barevné schéma. V záhlaví jsou uvedené záložky s názvy slohových útvarů, které jsou probírány. V současné době, kdy do výuky vstupují RVP ZV, již není dělení na ročníky zcela aktuální, ale učitelé si zde jistě najdou ten slohový útvar, který aktuálně potřebují.

V každém slohovém útvaru najdou učitelé trochu teorie, která je zpracována podle Slovníku literární teorie, je označena podtržením. Kliknutím na ikonu tiskárny si ji mohou i vytisknout. Poté je popsán postup jednotlivých hodin tak, jak by na sebe měly navazovat. Pokud to hodina vyžaduje, jsou zde připraveny k tisku i pomocné materiály. Většina slohových hodin potřebuje návaznost. Já jí dosahuji tím, že sloh vyučuji v jednom týdnu v měsíci. Jedná se o stejnou časovou dotaci v rámci měsíce jako u klasického vyučování jedné hodiny slohu týdně. Výuku v týdenních blocích jsem popsala výše.

Podobne jako u KamiNetu sleduji od roku 2003 i návštěvnost na Kamizdatu. Návštěvnost sleduji pomocí zdarma nabízeného měření na www.navrcholu.cz. Tato měření každý měsíc stahuji a ukládám. Zpočátku mě zajímalo, zda vůbec někdo bude metodické a výukové stránky vyhledávat. Nyní mě vývoj návštěvnosti motivuje k dalšímu publikování právě touto cestou. Přestože metodické stránky nejsou akční, nevyvíjejí se, poslední úpravy jsem provedla v roce 2005, graf 3 ukazuje stoupající návštěvnost i tohoto typu stránek. Na počátku zveřejnění v roce 2003 se návštěvnost pohybovala kolem 150 návštěv měsíčně, v současnosti, v roce 2007/8, návštěvnost stoupla a pohybuje se kolem 400 návštěv měsíčně. Zajímavé pro mne je, že se často jedná o opakované návštěvy, z některých IP adres lze poznat i to, že se jedná o přístupy ze škol. K největšímu nárůstu došlo ve školním roce 2007/8, kdy přibýlo 150 průměrných měsíčních návštěv oproti letům 2005/6 a 2006/7. Jak se bude návštěvnost vyvíjet v dalších letech, nechci odhadovat. Nicméně vývoj a frekvence návštěvnosti mě přesvědčuje o tom, že má cenu metodické stránky na internetu publikovat.



Graf 3. Vývoj návštěvnosti na Kamizdatu.

Projekty od A do Z

Své mnohaleté zkušenosti se zařazováním projektů do výuky mateřského jazyka jsem popsala v elektronické publikaci *Projekty od A do Z*. Zveřejnila jsem ji na webu v lednu 2008. Tato publikace reaguje na potřebu nových přístupů k výuce, zařazování projektů, dramatické výchovy, zážitkové pedagogiky a dalších nových forem výuky při vytváření školních vzdělávacích programů. Učí pracovat s novými pojmy jako jsou např.

kompetence, průřezová témata, výstupy, vzdělávací oblasti a přiřazovat je k jednotlivým výukovým činnostem, zde jmenovitě projektům. Ukazuje učitelům, co vše lze zařazením projektu do výuky jazyka naučit, jak lze využívat jednotlivá průřezová témata. Uvádím projekty, které mají za cíl propojit více vzdělávacích oblastí. Nejvíce jsou však zaměřené na oblast jazyka a jazykové komunikace. Jedná se o metodický materiál, ve kterém jednoznačně využívám metodu výuky v navazujících blocích tak, jak jsem ji popsala výše.

Na rozdíl od Kamizdatu mají Projekty od A do Z i svou teoretickou část, ve které učitelé najdou informace o tom, jak projekty naplňují současné cíle základního vzdělávání. Místo výčtu všech kompetencí zde najdou učitelé vyjmenované pouze ty, které se v uvedených projektech nejvíce objevují, velmi krátce jsou připomenuta průřezová témata. V kapitole o portfoliích popisují, jak jsem s portfoliem začínala. Uvádím své vlastní zkušenosti i použitou literaturu. Teorie je zaměřena na využití projektů z hlediska RVP ZV.

Podrobně rozpracované projekty v praktické části jsou určeny pro začínající pedagogy, kteří ještě žádný nezkusili. Nápadů na projekty poslouží těm pedagogům, kteří s projekty již mají zkušenosti a hledají pouze další náměty. Jsou vhodné i pro volnočasové aktivity, ať se jedná o školní kluby či zájmové organizace. Jen je třeba vybrat si ten, který vyhovuje svým zaměřením.

V tématech projektů najdou zájemci v současnosti 25 námětů na projekty, včetně přehledné tabulky s uvedením vzdělávacích oblastí, kompetencí, průřezových témat, které projekt může obsahovat.

V praktické části je 15 projektů zpracováno, jak je uvedeno v názvu, od A do Z. Začínám námětem a záměrem. V další kapitole najdou učitelé popis jednoho ze skutečných provedení projektu (projekty obvykle uskutečňují opakovaně). V návodu najdou učitelé pravidla her použitých v projektech, návod na postup při přípravě, včetně časového rozvržení a pomůcek, které je potřeba zajistit. Jsou zde také odkazy na přílohy. Ke všem projektům je přiložen pamětní list, k některým i další doplňkové materiály určené k použití jako například texty autorských písní i s melodií v mp3. Pamětní listy i ilustrace k jednotlivým projektům nakreslila Michaela Suchoňová.

Kapitola nazvaná výstupy obsahuje skutečné výstupy ve vzdělávacích oblastech rozpracované do jednotlivých předmětů, dále informaci o tom jaké průřezové téma projekt pojal a které klíčové kompetence se v něm nejvíce promítaly. Ve vyhodnocení připomínám, na co by se nemělo zapomenout, a uvádím konkrétní zkušenosti, které se váží k popsanému projektu. Na závěr najdete ještě tabulku shrnutí a také stránku příloh. To

jako servis pro ty, kteří si již pouze potřebují vytisknout přílohy, neboť projekt znají. Přidala jsem i diskusi a jsem zvědavá, zda a jak se bude využívat.

V elektronické publikaci Projekty od A do Z najdete projekty pro 1. stupeň, pro 2. stupeň, ukázkou celoškolského projektu i projekty, které využívají kooperaci mezi prvním a druhým stupněm (Pravěk, Středověk). V projektu *Renesance* uvádím ukázkou týmové výuky dvou tříd v 6. ročníku. V oblasti Jazyk a jazykové komunikace jsou projekty zaměřené především na sloh a literaturu, mluvnické učivo se uplatňuje spíše ve výstupech.

Závěr

Na závěr bych se ráda podělila o několik zkušeností, které jsem při publikování na webu získala. Metodické materiály zveřejňované na webu urychlují předávání informací mezi vyučujícími. Náklady na šíření mohou být nulové. Dostupnost internetu je čím dál lepší jak mezi pedagogy tak mezi žáky.

Při tvorbě jakýchkoli webových stránek se snažte o maximální přehlednost a systém. Uspadňuje to pak orientaci pravidelným návštěvníkům. Lepší než využívat servery či programy nabízející převádění vašich podkladů do webových stránek je naučit se vytvářet přímo html kód. Výborným návodem jsou stránky Janovského (2003) www.jakpsatweb.cz.

Vzhledem k tomu, že webové výukové stránky jsou velmi dobrým pomocníkem při výuce handicapovaných žáků, dodržujte i platné zásady tvorby webu a jeho přizpůsobování potřebám těchto žáků. Podrobně se této problematice věnují Algozzine, Bray, Smith a Flowers (2003).

Žáci pracují s internetem rádi a webové výukové stránky při výuce využívají, ať již ve škole v rámci výuky nebo při domácí přípravě. Proto zkoušejte nové metody práce, nebojte se pustit se do mnohdy pro vyučujícího jazyka neprobádaných končin tvorby internetových stránek. Pokud Vám to připadá těžké, tak alespoň využívejte to, co pro vás připravili kolegové.

Literatura:

- ALGOZZINE, R. J., BRAY, M., FLOWERS, C. P., SMITH, S.: Accessibility of Elementary Schools' Web Sites for Students with Disabilities. *Education*, roč. 123, 2003, č. 4, s. 815-830.
- BALHAROVÁ, K.: Internetové stránky věnované výuce českého jazyka určené žákům se specifickými poruchami učení. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: HANEX, 2007. ISBN 80-85783-72-X.

- BALHAROVÁ, K.: Kamizdat [on line]. [cit. 2008-05-05]. Dostupné na WWW: <<http://kamizdat.wz.cz>>.
- BALHAROVÁ, K.: KamiNet [on line]. [cit. 2008-05-05]. Dostupné na WWW: <<http://kaminet.wz.cz>>.
- BALHAROVÁ, K.: Projekty od A do Z [on line]. [cit. 2008-05-09]. Dostupné na WWW: <<http://azprojekty.wz.cz>>.
- JANOVSKÝ, D.: Jak psát web [online]. [cit. 2003-2007]. Dostupné na WWW: <<http://jakpsatweb.cz>>.
- JEŘÁBEK, J., TUPÝ, J. a kol.: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Výzkumný ústav pedagogický. Praha: [cit. 2008-05-09]. Dostupné na WWW: <<http://www.vuppraha.cz/clanek/110>>.
- KOPECKÝ, K.: Mediální gramotnost jako ústřední termín mediální výchovy. In Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Olomouc: HANEX, 2007. ISBN 80-85783-72-X.
- Výzkumný ústav pedagogický: [on line]. Doporučení Evropského parlamentu a Rady o klíčových kompetencích. [cit. 2007-11-09]. Dostupné na WWW: <<http://www.vuppraha.cz/clanek/407>>.

EDUCATIONAL AND METHODICAL WEB-SITES AS A PART OF MODERNIZATION AND ELECTRONIZATION OF THE PROCESS OF TEACHING LANGUAGE AND LITERATURE

Summary

This presentation deals with modernization of education of mother tongue education and methodical web sites.

At first the author introduces usage of own web sites KamiNet <http://kaminet.wz.cz> in education. She describes the system of educational web sites, adaptation of these web sites for pupils with specific learning disabilities and their using.

In the next part of presentation she describes week blocks as the form of education of language which makes possible to include progressive accesses to education – as projects or experience pedagogy. She shows example of style education and partial results of questionnaire examination among the pupils. The pupils frequently stated they better remembered curriculum in this system of work, it suited them better and they felt the connection between single lessons.

Kamizdat - <http://kamizdat.wz.cz> - and Projects from A to Z - <http://azprojekty.wz.cz> - are the methodologies published on the web. Kamizdat contains part of the literature and part of the style and communication education. Both of the methodologies are based on using of week blocks form of education. Projects from A to Z are theoretically adapted to new requirements put to teachers by EU in Reference of European

Parliament and Commission of Europe about key competences. All of these projects are processed according to these criterions. They show the connection of education areas of curriculum to education, strengthen single competences.

At the end the author provides experience of publication in the web. Results of measuring of attendance of education web sites KamiNet and methodology websites Kamizdat and examinations done among users of these web sites testify it is useful to produce these web sites. The teachers and the pupils make use of them.

Key words

language and language communication, modernization of education, projects, education in blocks, key competences, digital technology, education web sites, methodology web sites, attendance, specific learning disabilities

VYUŽITÍ INTERAKTIVNÍ TABULE VE VÝUCE MATEŘSKÉHO JAZYKA A LITERATURY

JAN KRČMA

Anotace

V příspěvku jsou nastíněny možnosti využití interaktivní tabule v jazykové a literární výuce a vše je doplněno konkrétními ukázkami z výuky českého jazyka na 2. stupni základní školy a výuky předmětu „Základy slavistiky a historická mluvnice“ pro studenty učitelství českého jazyka a literatury na Katedře českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Klíčová slova

interaktivní tabule, jazyková a literární výuka

1 Úvod

Jazyková a literární výuka prochází v „polistopadové“ éře zatěžkávací zkouškou. Na jednu stranu chce nabývat rysů pro žáka či studenta natolik atraktivních, aby dokázala konkurovat ostatním předmětům, zároveň se také stále ještě vcelku obtížně zbavuje přístupu přeceňujícího a nadměrně využívajícího paměťové učení, a zanedbávajícího tak po několik staletí požadovanou cestu změny (Jůva, Jůva, 2007, s. 80). Také podmínky, za jakých nejen začínající učitelé vykonávají vlastní pedagogickou činnost, jsou velmi často nedostatečné a leckdy demotivující, a proto není s podivem, že pedagogové nemohou uplatnit svůj veškerý potenciál. Materiální zázemí škol všech stupňů v České republice není rozhodně dostatečné. Pro současné pedagogy proto není samozřejmostí využívat ve výuce mnohé prostředky usnadňující předávání učiva. Jedním z takových prostředků je také interaktivní tabule.

2 Interaktivní tabule

Interaktivní tabule si u nás v posledních letech získává stále větší oblibu. Její využití je možné v mnoha oblastech lidské činnosti, a to nejen v oblasti vzdělávání. V současné době je stále častěji využívána zejména na základních a středních školách, které interaktivní tabule získaly prostřednictvím dotací v rámci vládních programů.

2.1 Komponenty

Základ funkční sestavy tohoto zařízení tvoří samotná aktivní plocha, na níž je prostřednictvím datového projektoru promítán obraz. Tabule

však není pouze projekční plochou, umožňuje ovládání dotykem vhodného předmětu (kupř. pouhého prstu) nebo k tomuto účelu určeného magnetického pera. V obou případech může tento předmět plnit funkci standardní počítačové myši. Nejčastějším zdrojem obrazového signálu je grafická karta počítače, stejně tak může ovšem signál pocházet z jiných obrazových prezentačních zařízení. Software interaktivní tabule je nainstalován na pracovní stanici. Při práci s interaktivní tabulí je potom současně používán jak její ovládací software, tak i software výukový. Pro efektivnější využití možností, jež tabule nabízí, může být základní sestava dále doplněna dalšími přídavnými zařízeními jako například externími zdroji obrazu, zvuku, přípojným místem pro externí datová, zvuková nebo obrazová zařízení či dálkovým ovládáním.

2.2 Dispozice interaktivní tabule

Přestože již dříve v minulosti byla využívána ve výuce didaktická technika, která v rámci svých možností naplňovala představy o žádoucí míře názornosti, stále byl žák jen pasivním účastníkem celého procesu a jeho případná aktivita spočívala pouze v popisu či komentování spatřeného. S nástupem interaktivních tabulí došlo k několika podstatným posunům. Jednak tato technologie umožňuje provázat názornou výuku s děním v reálném čase, jednak v sobě zahrnuje prvek interaktivity, a tudíž i kýžnou spolupráci žáka, studenta či celé skupiny na podobě výstupu. Další inovativní výhodou interaktivních tabulí užívaných ve školách se nabízí eventualita využití popisky, vysvětlivky nebo komentáře zaznamenávaných popisovači do zobrazovaného materiálu přímo na projekční plochu.

3 Místo interaktivní tabule ve výuce jazyků a literatury

Spektrum využití multifunkčního prvku, jako je interaktivní tabule, je velmi široké. V prvé řadě umožňuje těsné propojení jazyka psaného s jazykem mluveným, a to zapojením složky zvukové či audiovizuální. Pomocí tohoto zařízení lze upevňovat stanovenou grafickou podobu psaného jazyka, a zároveň tedy procvičovat jemnou motoriku žáka. Pedagog může velmi snadno využít mezipředmětových vztahů, pro něž je probírané učivo podnětem. Navíc, jak už bylo výše zmíněno, výstupy mohou získat formu do větší míry ovlivněnou studentem.

3.1 Příklady uplatnění interaktivní tabule v jazykové a literární výuce

V následující části jsou analyzovány příklady využití interaktivní tabule ve výuce prezenčního studia na Pedagogické fakultě Univerzity Pa-

lackého v Olomouci v rámci akademického roku 2007/2008 a ve výuce českého jazyka a literatury v osmém ročníku základní školy inspirované výukou ve školním roce 2006/2007.

3.1.1 Audiovizuální prezentace při výuce slovenského jazyka

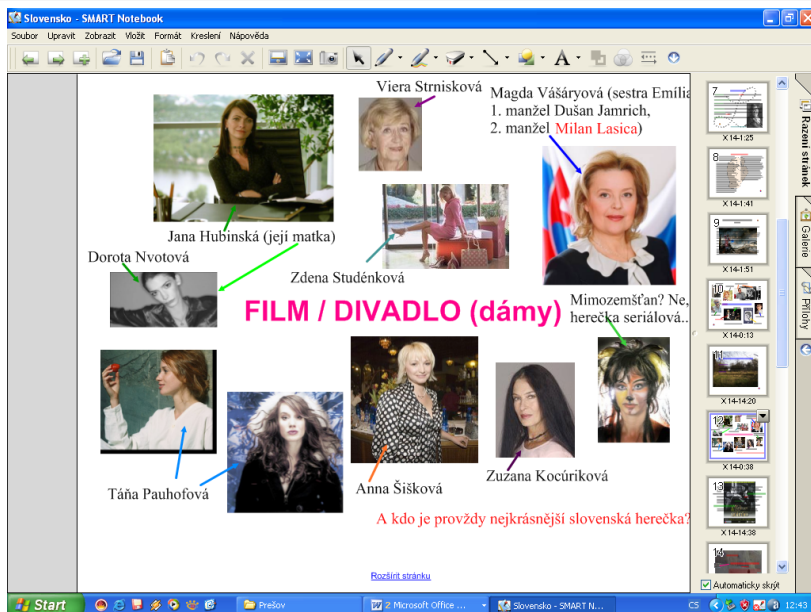
Ve výuce předmětu „Základy slavistiky, historická mluvnice“ bylo využito potenciálu interaktivní tabule provázat mnohé multimediální funkce při tvorbě prezentace, jež byla součástí vyučovací jednotky zaměřené na slovenský jazyk. Jednotlivým záměrem bylo konfrontovat obsáhlost poznatků studentů druhého ročníku oboru český jazyk a literatura narozených na sklonku osmdesátých let 20. století s pohledem generace jejich pedagogů, kteří dospívání prožili ve společném státě českých a slovenských občanů. Dalším cílem bylo naznačit současné mládeži možná nová východiska zájmu.

Pro usnadnění procesu percepce studenty jsme zvolili přístup emocionálně angažovaný, naznačuje totiž nejen respekt k typickým oblastem zájmů člověka náležejícího do mainstreamu, zároveň je ukazatelem pedagogova postoje utvářeného léty společného soužití obou národů. Takový přístup byl také podtržen zvolenými výrazovými prostředky, často majícími hovorový ráz. Zájmům mladého člověka byla také uzpůsobena tematická šíře prezentace. Reflektovanými odvětvími se staly sféry všeobecně vnímané, a to politika, kultura a sport. Pro užší propojení těchto témat jsme zvolili celkem prolínající tři průřezové oblasti, které odrážejí výše uvedené východisko – pohled člověka vnímajícího subjektivně, rozhodně nešlo o pokus o objektivní analýzu. Lze je formulovat následovně:

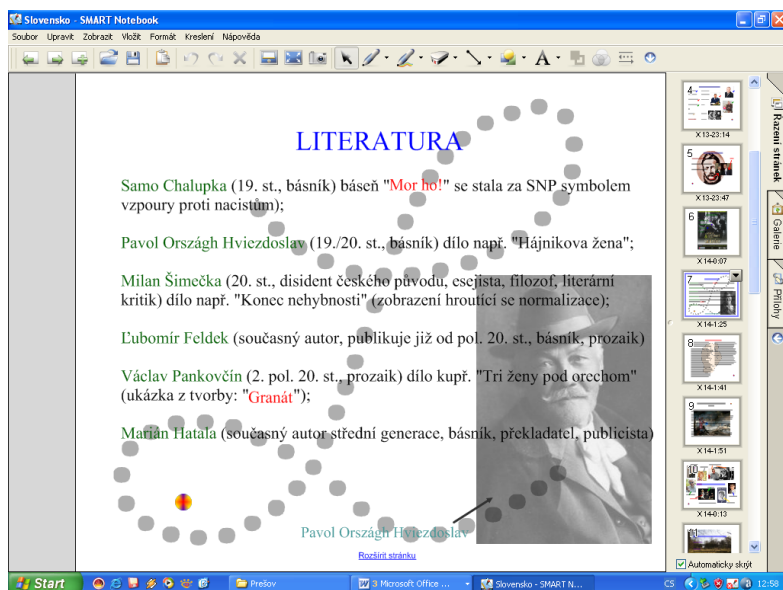
1) Hrdost a síla příslušníků slovenského národa v protikladu k obdobím s tragickým rozměrem;

2) Často předčasný konec života (nebo působení v oboru) představených osobností a smutek, který však nemá za následek rezignaci, ale je mnohdy průvodním znakem vitální existence (Pozn. Jde o kategorii nejméně uchopitelnou.);

3) Humor přirozený a žádoucí stavěný do kontrastu k humoru nechtěnému hraničícímu s trapností.



Obr. 1 Slovensko – časť Literatúra



Obr. 2 Slovensko – časť Film/Divadlo (dámy)

Prezentace, jež využívala možnosti audiovizuality, představovala závěrečnou část zamýšlené koncepce vyučovací jednotky. Zahajovací položkou se stal průzkum, jehož účelem bylo zjistit, do jaké míry mají studenti povědomí o slovenských reáliích, a který zahrnoval čtyři jednoduché úkoly. Jakmile studenti zadané úkoly vypracovali, byly shrnuty výsledky a doplněny o některé scházející informace a také byly vysvětleny významy nejasných pojmů.

Následně byl nastíněn stručný přehled vývoje a také charakteristika slovenského jazyka (obojí prostřednictvím prezentace formátu MS PowerPoint). Pomocí uzavírací položky – zmiňované audiovizuální prezentace na téma „Slovensko“ – mohli studenti srovnat vlastní nazírání s vnímáním vyučujícího, jehož zkušenost se soužitím obou názorů byla téměř o desetiletí delší. Pro zdárný průběh této fáze vyučovací jednotky bylo důležité, aby byli účastníci semináře otevření formě stejně jako obsahu popisovaného celku. Z toho důvodu a také abychom naznačili pedagogův záměr, měli studenti před zahájením posledního bodu programu možnost ochutnat výrobky představitelů slovenského potravinářského průmyslu. Tento krok navíc přinesl další rozměr, jehož nositelem není schopno být (zatím) ani tak důmyslné zařízení jako je interaktivní tabule, tedy vjem chuťový a čichový. Spontánní reakce na připravené podněty vypovídající o tom, že bylo přijetí dosaženo, se dostavily ihned po tomto prvním kroku, ale i poté v průběhu celého procesu. Úvodní strana produktu měla metaforicky znázornit, jakou neznámou je pro současného člověka, který jen nedávno dosáhl hranice dospělosti, Slovensko, jako pozadí byla proto zvolena fotografie povrchu Měsíce. To neznámé a zamlžené se však posléze mnohdy na základě odlehčeného obsahu „polidšťovalo“ a Slovenská republika se studentům začínala stávat dějištěm příběhů plným mnoha propojení ne nepodobných těm, s nimiž se setkáváme my, kdo žijeme po-uhých 15 let samostatně.

3.1.2 Alternativní hudební texty ve výuce českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ

Jakkoli reprezentuje hudební textová tvorba potřebné obohacení výuky jazyku a literatury, stále se dá říci, že její zapojení do výuky má u mnoha pedagogů často své limity. Aby učitel poukázal na širší možnosti jazyka, měl by vystupovat zejména jako zprostředkovatel autentických a osobitých prožitků autora. Ne všechny hudební texty jsou schopny naplnit tyto požadavky. Problémem je, že největší prostor poskytují média (a to zejména komerční) písňím s unifikovaným zpracováním již mnohokrát slyšeným, zaměnitelnými melodiemi i texty (nejednou jde o pouhou

slovní výplň písně). Příčin je několik. Patří mezi ně obavy z negativních reakcí příjemců na něco nového, tedy oblast, za niž odpovídají hudební dramaturgové, lobbystické tlaky nadnárodních hudebních vydavatelství a producentů-tvůrců hudebního vkusu. Texty, respektive celou tvorbu, jež se vyznačuje snahou zaznamenat vlastní prožitek jinak, nově, lze označit jako alternativní. Dopustíme-li se zjednodušení, můžeme říci, že představuje protipól k mainstreamu (hlavnímu proudu populární hudby). Je však třeba poznamenat, že v takto ryzí podobě se s alternativní tvorbou není možno setkat. Mimo ni je možno hovořit třeba také o mainstreamu s alternativními prvky či alternativě s prvky mainstreamovými. Předností práce s takovým typem textů je cesta k upevňování a rozšiřování slovní zásoby žáků, rozvoj jejich komunikativních kompetencí, může se díky ní přispět k budování míry tolerance tolik potřebné pro plnohodnotného člena multikulturní společnosti.

Výukový objekt, který jako příklad v této části předkládáme, je pro interaktivní tabuli upravenou a rozšířenou modifikací na základní škole použitého zpracování, jež je určena pro žáky 8. ročníku. Báží se pro něj stala tvorba brněnské hudební skupiny Květy, nositele Ceny akademie populární hudby v oblasti alternativní scény za rok 2006.

Žákům je nejprve promítnut text první písně (Zbojník). Po přečtení jsou jim puštěny úvodní části několika písní. Charakteristickým rysem je pro ně, že ukázka je ukončena ještě před nástupem zpěvu. Žáci poté rozhodují o tom, který úvod dle jejich názoru přináleží zobrazenému textu, a vlastní volbu zdůvodňují. Následně vyučující předloží možnou mapu krajiny, v níž se pohybuje hrdina písně, a jejich úkolem je pomocí vlastních i nevlastních předložek popsat cestu, kterou se vydal. Na závěr si žáci vyslechnou instrumentální píseň z tvorby hudební skupiny Květy a popisují nálady, které v nich skladba vzbudila, a to prostřednictvím vhodně volených přívlastků, a v zásobníku vyhledávají fotografie, jež mohou posloužit jako ilustrovat písně. Vše je vzápětí s náležitým komentářem prezentováno.

Martin Evžen Kyšperský

(KVĚTY)

Zbojník

Otvírá náruč

ale stává se stromem

začíná pršet

ve stínu za domem
plouží se ježek

Otvírá ústa
ale začíná běžet
jak ostré slunce
prosvítá lesem
otvírá oči
ale všechno
je jiné

Obr. 3 Text písně Zbojník (Martin Evžen Kyšperský)

4 Závěr

Interaktivní tabule může pomoci rozšiřovat didaktické obzory ve výuce jakéhokoli předmětu. Rozhodně má své místo také ve výuce mateřského jazyka a literatury, zejména pro možnosti celistvěji propojovat audiovizuální stránku, prostřednictvím produktů zpracovaných jedním softwarem využívat mezipředmětových vazeb a umožnit účastníkům výuky větší podíl na podobě výsledného výstupu. Přes zmiňované přednosti však stále nesmíme zapomenout na skutečnost, že jde vždy jen o pouhý prostředek k cíli a že záleží v prvé řadě na pedagogovi, dokáže-li jej smysluplně využívat.

Literatura

- BAUMAN, M. Interaktivní dotykové tabule – a co dál? [online]. Technický týdeník. 2007, roč. 2, č. 19 [cit. 2008-06-12].
Dostupné na <<http://www.techtydenik.cz/detail.php?action=show&id=3175&mark=>>>.
- ELIÁŠ, F. Květy. [online]. Dostupné na: <<http://www.kapelakvety.cz/index.php?str=desky&id=19>> [cit. 2007-10-31].
- JŮVA, V.; JŮVA, V.: Stručné dějiny pedagogiky. Brno: Paido, 2007. 91 s. ISBN 978-80-7315-151-5.
- KRČMA, J. Užití alternativních hudebních textů ve výuce českého jazyka. In: Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů V. Sborník příspěvků z V. ročníku studentské vědecké konference konané dne 13. prosince 2007. 2. díl. Ed. J. Vašátková – R. Polášek. Olomouc : Votobia Olomouc, 2007, s. 400 – 402. ISBN 978-80-7220-306-2.

Technologie interaktivní tabule. [online]. 2006. Dostupné na:
<<http://www.zskrouna.cz/projekt1/technika.htm>> [cit. 2007-10-31].

USAGE OF INTERACTIVE TOUCHBOARD IN TEACHING MOTHER TONGUE AND LITERATURE

Summary

The contribution sketches possibilities of usage of interactive touchboard SmartBoard in language and literature teaching. It takes notice of its advantages, especially in widening of didactic horizons in any subject. The author claims that the main merit of this technology particularly inheres in eventualities of tighter audio-visual connection, in easier intermembering of intersubject relations, and in permitting of fully-fledged participation on form of resultant output for all participants of teaching. Simultaneously, he points out the fact that every usage of advanced technology in educational process is only the means of target, and that it always depends on the teacher, who is still the determinant of that process. Integral components of this article represent examples of usage of interactive touchboard SmartBoard in teaching Czech language and literature at the secondary school and in introduction to the problematics of Slovak language and its extralinguistic aspects that was realised within the course of Basics of Slavonic studies and Historical grammar for second-year Czech language and literature students from the Faculty of Education, Palacký University in Olomouc.

Keywords

interactive touchboard, language and literature teaching

IV. PLURILINGVÁLNE PROSTREDIE A EDUKÁCIA

***PLURILINGUAL ENVIRONMENT
AND EDUCATION***

DÍTĚ-CIZINEC VE VÝUKOVÉM DIALOGU

MARIE HÁDKOVÁ

Anotace

Příspěvek představuje činnost Středisek integrace menšin (projekt ESF), která se zaměřují na efektivní zapojování dětí z národnostních menšin a dětí-cizinců do českých předškolních a školních zařízení, ale i na pomoc dětem-rodilým uživatelům češtiny, pocházejícím z tzv. sociálně znevýhodněného prostředí tak, aby se mohli efektivně účastnit výukového dialogu a komplexně rozvíjet svoji osobnost. Autorka se na základě zkušeností z práce SIM zamýšlí nad soubory jazykových prostředků nutných k tzv. rovné účasti dítěte v hodinách profilových předmětů základní školy, a to ve vztahu k projektu Rady Evropy Languages of Schooling, jehož cílem je vytvoření minimálních standardů komunikační úspěšnosti v oblasti akademických jazyků (jazyků vyučovacích předmětů), a ve vztahu k modelům Společného evropského referenčního rámce.

Klíčová slova

dítě-cizinec, komunikační úspěšnost, rovné příležitosti, komunikační integrace, Společný evropský referenční rámec

V současné Evropě se z pochopitelných důvodů diskutuje o rovných příležitostech pro všechny, a to bez ohledu na jejich věk, pohlaví, rasový či etnický původ, náboženství nebo víru, zdravotní stav či sexuální orientaci. Rok 2007 byl dokonce vyhlášen Evropským rokem rovných příležitostí pro všechny. Účelem této kampaně, k níž se připojila i Česká republika, bylo zahájit odbornou i veřejnou diskusi na téma nezákonné diskriminace, zvýšit a zkvalitnit zapojení znevýhodněných skupin do společných činností a přispět lepší komunikaci uvnitř společnosti, resp. její soudržnosti. Zmíněné téma je velice široké a komplexní – v našem příspěvku se zaměříme pouze na okolnosti integrace dětí.

V České republice se v posledních deseti letech výrazně proměnil profil dětí navštěvujících česká vzdělávací zařízení. Díky zvyšujícímu se počtu cizinců žijících a pracujících v naší zemi¹ lze pozorovat rozrůstající se skupinu dětí-cizinců (žáků-cizinců), kteří sice navštěvují českou školu, ale pro něž není čeština mateřským jazykem a kteří ve své rodině nekomunikují česky. Nejde přitom o nikterak přechodný jev. Podle dlouhodobých trendů vývoje migrace bude v Evropě přibývat především imigrantů v produktivním věku, což znamená, že i Česká republika bude

1 Srov. také <http://www.cizinci.cz/files/clanky/100/vyzkum.pdf>

jejich cílovou zemí častěji. Z kvalifikovaných odhadů pak vyplývá, že by mohli v polovině 21. století tvořit téměř čtvrtinu všeho obyvatelstva naší republiky (Drbohlav, 2008).

Role školy je tedy v integračním procesu dítěte (žáka-cizince), ale i jeho rodičů naprosto zásadní, protože se v mnoha ohledech právě škola stává první institucí cílové země, s níž se dítě a spolu s ním i jeho rodiče musejí seznámit. Je místem adaptace a nástrojem sociální mobility, často prvním prostředím tzv. kulturního šoku a místem prvních pocitů kulturního konfliktu. Ve škole se dítě učí novou kulturu, což má rozhodující význam pro jeho další život, pro soužití nejen s touto kulturou, ale především s jejími nositeli – s cílovou společností. Pobyt v české škole představuje přitom pro dítě-cizince vysokou zátěž, a to zejména kvůli deficitu komunikační kompetence v češtině a kvůli odlišnostem kulturním. Jít do školy totiž pro dítě-cizince znamená opustit svoji zónu komfortu, kterou představuje rodina a její zázemí, kde všechno zná, kde se bezproblémově dorozumí a kde se cítí bezpečně, i když je rodina v cizím a neznámém prostředí jiné země, i když se nachází v sociálně nevýhodné situaci. Zóna učení, kterou škola bezesporu je, a to i pro i rodilého uživatele češtiny, by měla být zónou, kde se nacházejí nové podněty, které mají dítě zaujmout a vyburcovat k výkonu. U dětí-cizinců však může přemíra nového a neznámého v součinnosti s nedostatečnou znalostí komunikačního kódu i těžce stresovat. Dítě totiž zpravidla právě díky pocitu bezpečí v osobní zóně komfortu, kterou je mu rodina, nerozumí důvodům k emigraci a necítí změnu prostředí jako výzvu a šanci ke zlepšení své životní pozice, jak je tomu u dospělých emigrantů.

Z hlediska naplnění požadavků, které s sebou do českého školského systému popsane změny a jejich legislativní ukotvení přinesly, lze definovat pět oblastí úkolů, jež stojí před institucemi vzdělávajícími pedagogy a před bohemisty zaměřujícími se na češtinu v roli cizího a druhého jazyka:

- 1) připravit učitele pro výuku a výchovu v jazykově a kulturně nejednotném kolektivu dětí,
- 2) připravit učitele k výuce češtiny pro děti-cizince, která má těmto dětem zajistit možnost komplexního rozvoje osobnosti, dalšího vzdělání v češtině a pozdějšího úspěšného uplatnění na českém trhu práce,
- 3) stanovit minimální jazykové předpoklady (minimální úroveň znalosti češtiny) pro úspěšné zapojení dítěte-cizince do výukového dialogu v jednotlivých ročnících základní a střední školy a ve všech vzdělávacích oblastech, jak je definují rámcové vzdělávací programy,

- 4) vytvoriť diagnostické postupy mapujúce úroveň znalosti češtiny tak, aby bol zreteľný aktuálny rozsah všetkých rečových dovedností dieťaťa-cizince,
- 5) vytvoriť vhodné studijné opory (výukové materiály) zaměřené špeciálne na čo najrýchlejší a najefektívnejší vybudovanie požadovanej komunikačnej kompetencie dieťaťa-cizince tak, aby sa mohlo čo najskôr zúčastniť komunikácie pri spoločných činnostiach v odpovedajúcej vekovej skupine česky komunikujúcich detí.

Pedagogicko-psychologické vzdelávanie budujúcej kompetencie učiteľa pre výuku v jazykovej, sociálnej a kultúrnej rozrúznenej triednej kolektíve (viz vyššie oblasť č. 1) predstavuje veľmi rozsiahlu sféru vzájomne prepojených štúdií pedagogických, psychologických, štúdií zahrnujúcich multikultúrnú výchovu, informovanosť o interkultúrnych odlišnostiach, o náboženských systémoch, zahŕňa tiež pripravenosť učiteľa na budovanie sociálnej kohezie vo triede atď. Tieto aspekty pedagogickej kompetencie však pre svoj rozsah, ktorý presahuje možnosti tohto článku, nepredstavujú jadro nášho záujmu. Tým je čeština v roli cudzieho a druhého jazyka, teda oblasti 2 – 5.

Záujem špecifickej sféry bohemistiky, ktorou predstavuje skúmanie a popis češtiny ako cudzieho jazyka, sa musel v dôsledku vyššie naznačených zmien demografického obrazu českej spoločnosti logicky rozšíriť o celú novú oblasť. Nové sa venuje nielen dospelým, ktorí tvorili v predchádzajúcom období najpočetnejšiu skupinu záujemcov o získanie dovedností komunikovať česky a v ktorých bolo určené i najviac učebníc češtiny pre cudzincov, ale i deťmi-cizincami (Šindelářová, 2006, s. 179 – 187; Hádková – Šindelářová, 2007, s. 57 – 65). Prvotná a zásadná príčina tohto obrátu je zmena profilu cieľových skupín detí, ktorou prechádzajú české materské, základné, stredné, ale i vysoké školy v dôsledku toho, že sa tradične monolingvnná česká spoločnosť po roku 1989 tzv. otvorila svetu, čo s sebou logicky prináša zmenu jazykového a sociokultúrneho profilu žiaka a študenta českej školy. Druhou, ale nemenej významnou príčinou zvýšeného záujmu o češtinu pre deti-cizincov je snaha domácich bohemistov splniť úkoly, ktoré vyplývajú z pozície Českej republiky v Európskej únii² a v Rade Európy, kde sa veľmi podrobne a systematicky skúmajú otázky vlivu komunikačných dovedností na rozvoj osobnosti človeka, oblasti jazykovej prípravy domáceho obyvateľstva a prisťahovalcov, tzv. plurilingvismus a jazyková politika vôbec.³

2 Srov. napr. Sbírka zákonů č. 561/2004, Částka 190, str. 10268.

3 Napr. Konferencie Languages of Schooling within a European Framework for Languages of Education: Learning, Teaching, Assessment (Praha 08. – 10. 1. 2007), ktorou pořádala Divize moderních jazyků Rady Evropy v spolupráci s Ministerstvom školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

Ad 2) Prvním předpokladem k úspěšné výuce češtiny pro děti-cizince je kompetentní učitel, nejlépe bohemista s dobrou znalostí některého z cizích jazyků, který by měl být speciálně proškolen v metodice výuky češtiny pro tzv. jinojazyčného mluvčího. Výuka dětí-cizinců se totiž zásadním způsobem liší od výuky dětí, jež jsou rodilými uživateli češtiny, tedy dětí, pro něž je čeština prvním jazykem.

Odlišnosti výuky češtiny pro rodilé a nerodilé uživatele jsou dány jednak naprosto jinou vstupní komunikační kompetencí dítěte, jednak vnitřní rozrůzněností skupiny dětí-cizinců. Primárním rozdílem je to, že tzv. české dítě začíná nástupem do školy rozšiřovat svou komunikační kompetenci o dovednosti vázané na psaný text. Učí se psát a číst v jazyce, jímž se však domluví ve všech pro něj tzv. zásadních školních komunikačních situacích: dorozumí se bez problému s učitelem, se spolužáky, rozumí, co je mu během výuky sdělováno, má potřebnou jazykovou platformu k osvojování nových pojmů, rozumí upozorněním a pokynům, umí požádat o dovolu, zná názvy základních školních potřeb, ovládá označení tvarů, barev atd. Vyjadřuje se sice nejčastěji nespisovně, je ale, stručně řečeno, jazykově vybaveno tak, aby mohlo skrze češtinu a v češtině přijímat podněty zóny učení, získávat informace o světě kolem sebe a rozvíjet svoji osobnost.

Učitelé-bohemisté by se měli během své přípravy na budoucí povolání nově seznamovat také s metodikou výuky češtiny pro cizince, s postupy při budování všech základních řečových dovedností, s postupy směřujícími k osvojení příslušných jazykových prostředků, se specifickými popisy přibližujícími systém českého jazyka odlišně dětem-cizincům s mateřštinou blízkou (Slovanům) a dětem-cizincům, jejichž mateřština je od češtiny typologicky, geneticky či jinak vzdálená (Neslovanům). Měli by se ovšem seznámit i s úrovněmi znalosti cizích jazyků, jak je definuje Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR, 2002).

Ad 3) Většina dětí-cizinců, kteří v roli žáka přestupují ze školského zařízení v zahraničí, kde veškerá komunikace probíhala v jazyce jiném než v češtině, a to dokonce ne vždy v mateřském jazyce dítěte, neovládá češtinu vůbec, případně zná jen některá slovíčka, ale neumí je srozumitelně vyslovit či správně latinkou zapsat. Tyto děti však tvoří jednotnou skupinu, která by se při budování komunikační kompetence v češtině setkávala se stejnými problémy, resp. získávala dovednost dorozumět se česky na požadované úrovni stejnou rychlostí.

Při stanovování minimálních jazykových předpokladů (minimální znalosti češtiny) pro úspěšné začlenění dítěte do českého školního kolektivu je tedy vhodné posuzovat jak věk dítěte, tak typologickou charakteristiku mateřského a cílového jazyka. Typologické odlišnosti totiž zasahují per-

cepci cizího jazyka vždy a velmi silně. Cizinci s geneticky a areálově blízkým mateřským jazykem získávají dovednost poslechu s porozuměním mnohem dříve než ostatní cizinci, což přispívá k rychlejšímu úspěšnému zapojení takových dětí-cizinců do školního kolektivu i do výukového dialogu. Podobně jako dospělé cizince učící se česky, doporučujeme tedy i děti-cizince v jazykové přípravě rozdělovat do výukových skupin podle vzdálenosti výchozího jazyka (mateřštiny) a cílového jazyka (češtiny), tedy vyučovat zvlášť děti se slovanskou mateřštinou a děti s neslovanskou mateřštinou, příp. také zvlášť Slovany využívající latinky a Slovany nepíšící latinkou. Děti s neslovanskou mateřštinou potřebují více času, aby si vytvořily stereotypy pozorování nového jazyka, zejména nutnost sledovat přípony a koncovky. Největší efektivity dosahuje samozřejmě výuka v jazykově homogenních třídách. Ale ani tam nelze předpokládat brzké dosažení úrovně srovnatelné s rodilým uživatelem češtiny. Děti-cizinci se velmi dlouho neorientují ve funkční stratifikaci češtiny a nedisponují interaktivní citlivostí ke střídání formálních a neformálních jazykových prostředků, trvale jim činí potíže méně frekventované výrazy z okraje slovní zásoby (dialektismy, archaická slova, rozpoznání vulgarismů atd.).

Dítě-cizinec, které bude v češtině (čeština v roli instrumentálního jazyka) rozvíjet své poznání, by mělo ovládat názvosloví a vyjadřovací stereotypy jednotlivých vědních oborů, s nimiž se ve výuce setkává, a to ve všech vzdělávacích oblastech. Nelze přitom opomenout fakt, že v tomto případě nejde o praktickou češtinu, ale o tzv. akademický jazyk, jazyk školních předmětů, ba i jazyk krásné literatury, jazyk hodin předmětu český jazyk a literatura. Platí tu přímá úměra mezi ročníkem školní docházky a rozsahem speciálních jazykových prostředků využitelných jen v určité vzdělávací oblasti. Čím nižší je ročník, do něhož má být dítě začleněno, tím menší je rozsah těchto jazykových prostředků – akademických jazyků jednotlivých předmětů a speciálních dovedností, např. čtení grafů, vyhledávání v Pravidlech českého pravopisu, ve výkladových slovnících, v matematických, fyzikálních a chemických tabulkách atd. Pro ilustraci uvádíme seznam základních termínů pro výuku chemie na ZŠ:

aerosol, alkalické kovy, aniont, atom, atomové jádro, atomový obal, bezkyslíkaté kyseliny, čtení chemických vzorců, definice, destilace, destilační baňka/baňka, destilovat, dnem vzhůru/dolů, dusičnany, elektrický náboj, emulze, endotermická reakce, exotermická reakce, experiment, filtrace, fyzikální jev, halogenidy, halogeny, hydroxidy, chemická látka, chemická rovnice, chemický jev, chladič, ionty, izotop, kádinka, kahan, kapalina, kapalně skupenství, katalyzátor, kationt, kov/nekov, krystal, krystalizace, krystalizovat, kyselina, laboratorní práce, laboratorní sklo, laboratoř, míchat, mocnost, molekula, molekulární vzorce, náboj, nasycené sloučeniny, nasycený/nenasycený roztok, název prvku, názvy prvků periodic-

ké soustavy prvků, nenasycené sloučeniny, neutralizace, neutralizovat, neživá příroda, nukleonové číslo, odstředování, organická/anorganická chemie, organické sloučeniny, oxid, oxidační číslo, oxidační číslo, palivo, pěna, pevná látka, pevné skupenství, plyn, plynné skupenství, pokus, pozorování, pravidla bezpečnosti, proton, neutron, elektron, protonové číslo, prvek, přípony (ný, natý), přírodní věda, přitažlivé elektrické síly, racionální vzorce, rozpouštědlo, rozpouštěná látka, rozpouštět, rozpustit, roztok, řetězce, sírany, sloučenina, směs (stejnorodé, různorodé), smíchat, soli, soustava, strukturní vzorce, sublimace, sublimovat, sulfidy, suspenze, těleso, teploměr, třecí miska, tvorba vzorců, usazenina, usazování, valenční vrstva elektronu, vazba mezi atomy, vlastnosti látek, vzácné kovy, zahřívát, zásady, zkumavka, značky prvků, živá příroda.

Jazykové podmínky zapojení dítěte-cizince do výukového dialogu v cílovém jazyce řeší nejen čeština v roli cizího jazyka, ale i tzv. velké jazyky. Nejnovější aktivitou Divize moderních jazyků Rady Evropy je příprava speciálního rámce reflektujícího specifika jazyka v roli vyučovaného předmětu a v roli výukového jazyka ostatních předmětů školní docházky. Rámec, který zatím nese pracovní název *European Framework for Languages of Education*, vzniká jako výslednice mezinárodní spolupráce, do níž je zapojena i Česká republika.

Ad 4) Diagnostické postupy mapující úroveň znalosti češtiny by měly popisovat, k čemu je dítě komunikačně vybaveno, čeho umí komunikaci dosáhnout (tzv. *can-do statements*). Měly by být v souladu s doporučeními Rady Evropy a měly by vycházet ze základního dokumentu evropské jazykové politiky, jímž je *Společný evropský referenční rámec, který poskytuje obecný základ pro vypracování jazykových sylabů (obsahů výuky cizího jazyka), směrnic pro vývoj kurikul (výstupů výuky), zkoušek (diagnostického i závěrečného ověřovacího testování), učebnic atd., a to jednotně v celé Evropě*. Rámec v úplnosti popisuje, co se musejí frekventanti kurzu naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musejí rozvíjet, aby byli schopni zapojit se smysluplně do společné činnosti na území cílového jazyka (v České republice). Popis se rovněž týká kulturního kontextu, do něhož je jazyk zasazen – kulturní charakteristiky českého jazykového prostředí. Největším přínosem Rámce je to, že velmi přesně definuje úroveň ovládnutí jazyka, a to pomocí tzv. deskriptorů, které přesně vymezují, jakého stupně všech řečových dovedností má učící se dosáhnout. Definuje tři úrovně znalosti jazyka, jež dále dělí vždy na nejméně dva stupně:

A – uživatel základů jazyka (A1, A2),

B – samostatný uživatel jazyka (B1, B2),

C – zkušený uživatel jazyka (C1, C2).

Hodnotí se ovládnutí všech řečových dovedností: poslech s porozuměním, četba s porozuměním, produkce psaného komunikačního útvaru, ústní projev monologický i zapojení do mluvené interakce. Při posuzování rozsahu komunikační kompetence přitom nelze předpokládat, že bude u jedince diagnostikována stejná úroveň ve všech dovednostech. – Taková situace je naprosto výjimečná. Posouzení se tedy týká buď popisu aktuálního stavu jednotlivých dovedností u konkrétního klienta – výstup je např.: psaní A1, mluvení B1, interakce A2 atd., nebo (ne)dosažení většinové úrovně – klient (ne)uspěl ve zkoušce k úrovni A2, protože v povinných 60% úkolech této úrovně (ne)dosáhl.

Ad 5) Je třeba vytvořit studijní opory (výukové materiály) zaměřené speciálně na co nejrychlejší a nejefektivnější vybudování požadované komunikační kompetence dítěte-cizince tak, aby se mohlo co nejdříve účastnit komunikace při společné činnosti v odpovídající věkové skupině českých komunikujících dětí, a to především ve výuce. Výukové materiály by měly:

- respektovat typologické odlišnosti výchozího a cílového jazyka,
- respektovat věková specifika cílové skupiny dětí-cizinců,
- prezentovat jazykové prostředky bezprostředně využitelné ve školní situaci,
- prezentovat jazykové prostředky nutné k mimovýukové integraci dítěte-cizince do příslušné věkové skupiny českých dětí,
- umožňovat individuální výukové tempo dítěte-cizince,
- využívat všech ve výuce dostupných technologií (např. interaktivní tabule, internetu atd.).

Vhodným oživením výuky může být i zpětnovazební a individuálně motivující prvek, tj. *Evropské jazykové portfolio (Pozn.4)* (EJP) – osobní dokument, který si udržuje a aktualizuje sám student cizího jazyka, dítě-cizinec. Portfolio má tři části: jazykový pas (mezinárodně uznávaný způsob zápisu jazykové kvalifikace a dovedností pro formální i neformální komunikační situace), jazykový a kulturní životopis, do kterého si klienti kurzů zapisují své jazykové zkušenosti a znalosti z co možná největšího počtu jazyků, a konečně jazykové album s příklady vlastní práce. Evropské jazykové portfolio může pomoci svým majitelům při přechodu na jinou školu, protože jsou v něm zaznamenány jednotlivé školní i mimoškolní zkušenosti při učení se jazykům. Ve standardizované podobě, která je mezinárodně srozumitelná, protože respektuje rozdělení úrovní znalosti cizího jazyka, jak je definuje Rámc, podává informace příslušným orgánům o jazykových znalostech svého držitele. *Evropský jazykový*

pas obsahuje identifikační údaje osoby a její fotografii. K tomuto pasu se přikládají potvrzení o absolvování kurzů, vysvědčení, diplomy atd.

Např.: EJP pro věk 11 – 15 let obsahuje kromě jiného:

V Jazykovém pase:

1. Mé studium jazyků (škola a kurzy):

- Chodím (chodil/a jsem) do školy, kde se jednotlivé předměty vyučují v cizím jazyce.
- Chodil/a jsem do školy v zahraničí.

2. Další způsoby, jak se učím jazyky a poznávám jiné kultury:

- Mluvil/a jsem s cizinci z ... a mluvil/a jsem s nimi (uveď jazyk).
- Setkal/a jsem s lidmi z ... a dozvěděl/a jsem se něco o tom, jak žijí.
- Mé další důležité mimoškolní zkušenosti s cizími jazyky a poznáváním jiných kultur.

3. Jak se sám/sama hodnotím?

4. Jazyky, ve kterých dokážu víc (mateřské a jiné jazyky).

5. Hodnocení učitelů.

6. Jazykové zkoušky.

V Jazykovém životopise:

1. Jak se můžeš učit cizí jazyky?
2. Můžeš se učit cizí jazyky lépe?
3. Co chceš umět?
4. Co už umíš?

V oddíle Co už umím? najdeme modifikace deskriptorů Rámce pro danou věkovou skupinu, a to např. A1 (děti, 11 – 15 let) Poslech:

- Rozumím názvům nejdůležitějších věcí ve třídě.
- Rozumím číslům.
- Rozumím jednoduchým instrukcím svých vyučujících.
- Rozumím jednoduchým otázkám, když je lidé říkají pomalu a zřetelně.
- Rozumím velice jednoduchým větám o sobě a své rodině.

Využitelnost Rámce a Portfolia demonstrujeme modelovou analýzou komunikačních potřeb šestiletého dítěte-cizince (před vstupem do české základní školy):

Východiska analýzy:

Užívání jazyka v základních komunikačních situacích:

- 1) Komunikační sféra (oblast užívání jazyka)
- 2) Komunikační okolnosti (místo užívání jazyka)

Ad1) Z hlediska zapojení do společné činnosti se jako základní jeví:

- Osobní oblast
- Veřejná oblast
- Vzdělávací oblast

Ad2) Podle věku klienta (dítěte-cizince) předpokládáme:

- Místo
- Instituce
- Osoby
- Předměty
- Události
- Úkony

Výstup modelové analýzy (na základě stavu komunikační kompetence rodilého uživatele cílového jazyka):

Základní jazykové prostředky nutné k řečové činnosti (osobní sféra):

Ad Místo komunikace:

- domov, dům, pokoje, zahrada, vlastní domov, domov přátel, cizí domov, domov rodiny,
- krajina kolem domu/domova.

Ad Instituce:

- rodina, síť společenských vztahů,
- pojmenování využitelná v komunikaci s okolím domova.

Ad Osoby:

- rodiče, prarodiče, děti, sourozenci, tety a strýčkové, bratřenci a sestřenice,

- blízci lidé (učitel, lékař, spolužák),
- přátelé rodiny.

Ad Předměty:

- nábytek,
- základní sezónní oblečení,
- hračky, náradí,
- osobní hygiena,
- knihy,
- divoká a domácí zvířata,
- stromy, rostliny, voda v přírodě,
- domácí potřeby,
- tašky,
- vybavení pro sport a zábavu.

Ad Události:

- rodinné události (oslavy),
- nehody (zranění, konflikty),
- přírodní jevy,
- výlety,
- sportovní aktivity.

Ad Úkony:

- každodenní aktivity dítěte,
- oblékání, svlékání, stolování, umývání,
- sporty a hry,
- sledování televize, poslech rádia.

Základní jazykové prostředky nutné k řečové činnosti (veřejná sféra):

Ad Místo komunikace:

- ulice, náměstí, park,
- veřejná doprava, obchody, nákupní střediska,
- nemocnice, ordinace lékaře,
- sportovní hřiště, divadlo, kino, zábavní podniky,
- místa pro bohoslužby.

Ad InSTITUTE:

- zdravotníctví,
- kluby dětí.

Ad Osoby:

- veřejnost,
- obsluha v obchodech,
- řidiči, průvodčí, spolucestující,
- kněží (podle rodinných tradic).

Ad Předměty:

- peníze,
- zboží,
- programy,
- jídlo, nápoje, svačina, oběd, večere, snídane.

Ad Události:

- nehody,
- nemoci,
- soutěže,
- vystoupení,
- svatby, pohřby, křtiny.

Ad Úkony:

- využívání veřejných služeb,
- využívání zdravotnických služeb,
- cesty autem, vlakem, autobusem, tramvají, metrem,
- církevní obřady (v závislosti na rodinných tradicích).
-

Základní jazykové prostředky nutné k řečové činnosti (vzdělávací sféra):

Ad Místo komunikace:

- škola, školka, hala,
- třída, hřiště,
- chodby, jídelny,

- družina,
- zájmové kroužky.

Ad Instituce:

- škola,
- družina,
- školka.

Ad Osoby:

- učitel,
- třídní učitel,
- učitelský sbor,
- školník,
- pomocný personál,
- spolužáci.

Ad Předměty:

- psací potřeby,
- vybavení a oblečení pro hry,
- strava,
- audiovizuální vybavení,
- vybavení třídy,
- obsah brašny.

Ad Události:

- vstup do školy,
- návrat ze školy,
- návštěvy rodin spolužáků, výměny,
- sportovní dny,
- škola v přírodě,
- kázeňské problémy.

Ad Úkony:

- shromáždění,
- výuka,

- hry,
- prestávka,
- šatna,
- kluby,
- telocvična,
- domácí úkoly,
- školní výukový dialog.

Výše vymezené komunikační prostředky by měly umožnit dítěti tzv. hladké zapojení do společné činnosti, ale i integrování dítěte-cizince, žáka-cizince do třídního a školního kolektivu. Komunikační integrace je bezesporu klíčem k správnému fungování vztahů v relevantním kolektivu. Podmínkou zapojení dítěte do takového kolektivu však není jen jeho ovládnutí jazyka pro vyučované předměty, ale především jazyka pro hovor se spolužáky, kteří nejen nemluví spisovně, ale používají slang, nejruznější zkratky, anglicismy atd. Ve výuce češtiny pro děti-cizince se proto nesmí cíle budování jeho komunikační kompetence v češtině omezovat jen na přípravu k výukovému dialogu, na akademický jazyk, i když ten je jistě z hlediska delší perspektivy důležitější a cennější, ale i na běžnou „prestávkovou“ a mimoškolní řeč o koníčcích, sportu, domácích mazlíčcích, preferencích hudebních stylů apod., jak to definuje Rámec.

Změna, již v českém školském systému znamená integrace dítěte-cizince do kolektivu české třídy a výukového dialogu vedeného v češtině je, jak jsme se pokusili ukázat, velmi náročná na přípravu a kompetence učitele. Z výše popsaných důvodů by měla nacházet ohlas v pregraduální přípravě pedagogických pracovníků, jejichž třídy budou v budoucnu zcela jistě jazykově a sociálně heterogenní. Aktuálně ovšem potřebují pomoc učitelé v terénu. Jedním z konkrétních projektů, které naplňují výše popsané cíle v České republice, je systémový projekt ESF Střediska integrace menšin, jehož realizátorem je Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. Činnost SIM je orientována na podporu rovných příležitostí jedné ze znevýhodněných skupin, a to žáků a studentů, přičemž jednou nevýhodou je sociálně nepříznivé, nepodnětné prostředí, v němž dítě vyrůstá, či kulturně odlišné zázemí, z něhož pochází.

Cílem projektu je vyrovnat šance těchto dětí tak, aby se jako osobnosti mohly rozvíjet komplexně, aby ku svému prospěchu a ku prospěchu společnosti uměly a mohly využít všech podnětů ke vzdělávání a k osobnímu růstu. Aktivita SIM jsou velmi rozsáhlé, protože se snaží uspokojovat velký okruh potřebných. V úplnosti je vypočítat přesahuje možnosti tohoto

príspevku. Zaměřím se proto na jeden z okruhů zájmu SIM, který představuje péče o tzv. komunikační integraci dětí-cizinců.

Střediska integrace menšin se v této oblasti zaměřují na:

- 1) informování mateřských, základních, speciálních a středních škol o nabídce služeb SIM (vyhledávání dětí-cizinců v terénu) a o specifikách češtiny v roli druhého a cizího jazyka, informování školských zařízení o legislativním pozadí (hodnocení dítěte-cizince, přijímací zkoušky na střední školy),
- 2) diagnostiku komunikační kompetence dítěte-cizince,
- 3) pomoc při integraci dítěte do předškolního či školního zařízení, odbornou pomoc vyučujícím konkrétního dítěte-cizince v podmínkách konkrétní školy, pomoc při sestavování speciálních individuálních vzdělávacích plánů pro konkrétní dítě-cizince na základě jeho individuálních potřeb, možností a cílů, odborné hospitace ve výuce profilových předmětů,
- 4) zajištění (z projektu placeného) proškoleného a odborně vedeného lektora češtiny pro konkrétní dítě-cizince, a to v „jeho“ prostředí,
- 5) pomoc při navazování dialogu s rodinou dítěte-cizince, pomoc při volbě povolání.

Ad 1) Většina učitelů a vychovatelů, kteří aktuálně působí v českých vzdělávacích zařízeních, nebyla v pregraduálním studiu připravována na výchovnou a vzdělávací činnost v jazykově nehomogenní třídě, tedy na výchovu a vzdělávání dítěte, pro něž není čeština mateřským jazykem a které doma nekomunikuje česky. Pro tyto pedagogické pracovníky znamená dítě-cizinec „neznámé teritorium“. Často se cítí nekompetentní k výuce takového žáka, což ve svém důsledku může vést k podceňování, či naopak přeceňování individuální výbavy dítěte-cizince pro vzdělávání v kolektivu českých dětí a v češtině, tedy k rezignaci na jeho vzdělávání, či k přetěžování a vytváření nepřiměřené zátěže, již dítě není schopno unést. Učitelé často nevědí, jak mají hodnotit jeho výkon, jak komunikovat s jeho rodiči. Je pro ně obtížné pomoci dítěti s volbou povolání, protože se obtížně orientují v jeho znalostech a dovednostech, jež jsou často zastřešeny komunikačním deficitem dítěte, mnohdy komunikační ostýchavostí, mající zdroj ve změně dorozumívacího kódu, resp. v nutnosti komunikovat s učitelem řečí, „jíž neumím vyjádřit vše, co bych chtěl sdělit, vše, co umím“.

SIM proto pravidelně informuje o nabídce svých služeb a v součinnosti s institucemi zabývajícími se dalším vzděláváním pedagogických pracovníků jsou připravovány informativní semináře k legislativnímu pozadí

dítěte-cizince v české škole, ke specifickým otázkám češtiny v roli cizího a druhého jazyka, v roli jazyka výukových předmětů, k pedagogicko-psychologickým aspektům integrace dítěte-cizince do kolektivu českých dětí. Je třeba zdůraznit, že tyto služby vyhledávají i učitelé, kteří aktuálně nevyučují děti-cizince, ale kteří očekávají, že takových dětí bude v českých třídách přibývat, resp. učitelé se zájmem o rozšíření svých kompetencí.

Ad 2) SIM pomáhá diagnostikovat komunikační předpoklady (úroveň znalosti češtiny) potřebné k účinnému zapojení dítěte-cizince do školního prostředí. Pedagog-didaktik, který je členem multidisciplinárního týmu SIM a specializuje se na oblast češtiny pro cizince, disponuje speciálně vytvořenými diagnostickými testy, které mají popsat úroveň ovládnutí češtiny, a to ve všech řečových dovednostech. Testy respektují věková specifika dětí a ověřují jejich kompetence komplexně – nejen připravenost pro zapojení do výukového dialogu, ale i pro začlenění do kolektivu českých dětí.

Ad 3) Největším úskalím při začleňování dítěte-cizince do české školy je volba ročníku a sestavení speciálního individuálního vzdělávacího plánu. Školy se v této souvislosti obracejí o pomoc nejčastěji. Odborníci SIM doporučují metodiku začleňování dětí-cizinců podle věku a typologické charakteristiky výchozího jazyka (Čechová, M. – Millerová, Z. – Zimová, L. 2006), doporučují další materiály, které mohou při začleňování pomoci překonávat jazykové a kulturní bariéry (Šindelářová, J., 2005; Balkó, I. – Zimová, L., 2005).

Zvláštní pozornost věnují členové multidisciplinárního týmu SIM sestavení speciálního individuálního vzdělávacího plánu, který má dítěti, ale i učiteli pomoci při postupném začleňování do výukového dialogu. Formulaci plánu zpravidla předchází hospitace v profilových předmětech, posouzení jazykové náročnosti využívaných studijních opor, posouzení možnosti tandemové práce v hodině, spolupráce s vyučujícími a odborná pomoc při excerpci pojmosloví vyučovacích předmětů (viz i výše) tak, aby mohlo být začleňováno do speciálních hodin výuky češtiny pro cizince (viz dále).

Ad 4) SIM školám pomáhá zajistit kompetentního a vhodného lektora pro výuku češtiny pro dítě-cizince, a to jak personálně, tak úhradou této výuky (lektor je placen z projektu). Někdy tuto pozici přijímá kmenový vyučující češtiny, příp. některý z bývalých členů pedagogického sboru školy (důchodce), někdy je třeba hledat lektora vně školy, např. mezi vysokoškolskými studenty. Na lektora jsou kladeny vysoké nároky, a to zejména na jeho komunikační kompetenci v mediačním jazyce výuky, pokud je jím některý z obvyklejších jazyků (ruština, polština, angličtina, němčina atd.), na jeho připravenost k výuce v prostředí dítěte – výuka se

nejčastejši koná ve škole, ktorou díté navštevuje. Všichni lektori jsou speciálně proškoleni k výuce dětí-cizinců, jsou informováni o dostupných výukových materiálech, o specifických požadavcích vyplývajících z individuální situace každého jednotlivého dítěte-cizince. Všem lektorům je poskytováno odborné vedení, porada a pomoc při tvorbě příprav na výuku i při evaluaci této výuky, a to formou osobních konzultací s pedagogem-didaktikem i možností účasti v internetové diskusi na webu SIM, kde jsou pravidelně zveřejňovány nejnovější poznatky z oboru. Podle požadavků lektorů pedagog-didaktik vypracovává kontrastivnělingvistické charakteristiky výchozího jazyka a vyhledává pomocné opory.

Ad 5) Škola představuje významné místo integrace do majoritní společnosti, a je proto velmi důležité, aby vyučující navázali s rodinou dítěte-cizince správný komunikační kontakt a aby mezi nimi panovala shoda a vzájemná důvěra. Z jednotlivých případů takových konzultací a porad se jednoznačně ukazuje pozitivní vliv spolupráce školy se SIM, protože takový přístup podtrhuje zájem školy o konkrétní dítě a snahu řešit jeho samozřejmě obtížnou situaci, a to např. zdarma poskytovanou výukou češtiny pro cizince.

Děti-cizinci (žáci-cizinci) tedy představují v české škole nový jev, kterému začíná být věnována adekvátní pozornost, a to především díky důrazu, jenž kladou rámcové vzdělávací programy na multikulturní výchovu jako jedno z tzv. průřezových témat. Z hlediska úspěšného zapojení těchto dětí do společné činnosti v cílovém prostředí se však jako rozhodující jeví jejich jazyková výbava, tedy rozsah komunikační kompetence v češtině. Ta je totiž zcela jednoznačně základním předpokladem rovných šancí těchto dětí a právě v této souvislosti je třeba školám poskytnout pomoc tak, aby příležitosti jejich žáků (a tedy i dětí-cizinců) byly opravdu rovné. Jedním z příkladů tzv. dobré praxe jsou např. systémové projekty typu SIM, jenž se, jak je z terénu patrné, osvědčil a jenž také ukazuje na základě zkušeností z konkrétní výukové praxe, kudy by měla vést cesta přípravy budoucích pedagogů.

Literatura

- BALKÓ, I. - ZIMOVÁ, L.: O jazycích, zemích a kultuře našich spolužáků, Ústí nad Labem. 2005.
- BISCHOFOVÁ, J.: Socio-kulturní aspekty při výuce češtiny jako cizího jazyka. Praha 2005.(www.auccj.org).
- ČECHOVÁ, M. - MILLEROVÁ, Z. - ZIMOVÁ, L.: Metodická příručka o práci s žáky-imigranty ve výuce. Ústí nad Labem 2006.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J.: Socio-kulturní zázemí žáků a studentů-imigrantů

- přicházejících ze zemí s odlišnou kulturou. Ústí nad Labem 2005.
- DRBOHLAV, D.: Legální migrace-otevřená šance. Časopis Respekt. Ročník XIX. 4. – 10. 2. 2008.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J.: Ústní zkoušky pro žáky-cizince v českých základních školách. In: Ústní zkoušky z cizího jazyka a SERR. Praha – Ratiboř 2006, s.179 – 187.
- HÁDKOVÁ, M. – ŠINDELÁŘOVÁ, J.: Čeština pro děti-cizince podle Společného evropského referenčního rámce? In: Písemné zkoušky z cizího jazyka a SERR. Praha – Ratiboř 2007, s. 57 – 65.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Olomouc 2002.

FOREIGN CHILDREN AS THE PARTICIPANTS IN A TEACHING DIALOGUE

Summary

The author focuses on the various aspects of the integrating process of migrants – mainly to integrating foreign children (non-native speakers of Czech) to Czech schools. She also drives her attention to their position within the community of Czech speaking children (native speakers of Czech). In the view of the recent geopolitical changes and integrating processes in Central Europe the text underlines the role of communicative competence and its importance for the future career of these children. The main reason for all the activities supporting their language learning or language acquisition – learning and obtaining the language of the school subjects (language across the curriculum) – is to equal their access to the curriculum. The access to the full curriculum requires very special proficiency in language which cannot be developed only in the context of language as subject. Learning any school subject is in large part a process of developing language. It does not mean just the grammar of the target language, but also a lot of new vocabulary which can be hardly ever used outside the school. The text wants to show that all these changes dealing with this completely new phenomenon in Czech school ask for changes in the curriculum of teacher-training faculties. The main change should deal with the ability of these teachers to cooperate with not only a homogeneous group of Czech children, but newly to support the cooperation within a very heterogeneous group of the school class. These teachers should be trained in intercultural competences – they should be able to build up the knowledge of the target country and its culture.

Keywords

Foreign-children, success in communication, equal access, Common European Framework, integration, school subject, teaching Czech as a foreign language

SLOVENČINA AKO CUDZÍ JAZYK PODĽA SPOLOČNÉHO EURÓPSKEHO REFERENČNÉHO RÁMCA

JAROMÍRA ŠINDELÁŘOVÁ

Anotácia

Vzhľadom na nedávne geopolitické zmeny a integračné procesy, ktoré sa udiali v strednej Európe koncom 20. storočia, je obsah príspevku zameraný na nové požiadavky, ktoré prináša v súvislosti s aktuálnymi princípmi európskej jazykovej politiky Spoločný európsky referenčný rámec a nový školský zákon v Slovenskej republike do výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka. Príspevok má ukázať, že uvedomelú výučbu nie je v súčasnosti možné realizovať bez sociokultúrnych komponentov štúdia cudzieho jazyka. Osvojenie si sociokultúrneho minima okrem minima jazykového je tak pre dnešného učiteľa nevyhnutným predpokladom úspešnej integrácie žiakov – cudzincov do slovenského vzdelávacieho systému.

Kľúčové slová

SERR, referenčný opis jazyka, slovenčina ako cudzí jazyk, interferencia, kompetencia lingvistická, sociolingvistická, pragmatická, sociokultúrna, lexikálna, gramatická, sémantická, fonologická, ortografická, ortoepická

Štúdium slovenčiny ako cudzieho jazyka a prezentácia slovenčiny z pohľadu cudzinca majú svoje špecifiká, a preto sa im v oblasti teoretickej i aplikovanej lingvistiky venuje v poslednom čase stále väčšia pozornosť.

Vzhľadom na nedávne geopolitické zmeny a integračné procesy, ktoré sa udiali v strednej Európe koncom minulého storočia, sa i slovenský jazyk stáva predmetom intenzívnejšieho záujmu aplikovanej lingvistiky. Na základe nových poznatkov príbuzných disciplín, ako je psychológia, lingvosociológia, lingvodidaktika, pedagogická lingvistika, lingvistická antropológia¹, etnolingvistika a pod., sa problematika slovenčiny ako cudzieho jazyka stala námetom mnohých odborných článkov, štúdií, začali vznikať i nové učebné texty a materiály pre cudzincov študujúcich slovenčinu. So stúpajúcim záujmom o slovenčinu v medzinárodnom kontexte a na základe pribúdajúcich skúseností sa rozširuje i priestor pre hľadanie optimálneho prepojenia lingvistiky a didaktiky cudzích jazykov, zvyšujú sa požiadavky na výučbu, čo vedie k systematickejšiemu prístupu odborných a pedagogických pracovníkov k riešeniu základných lingvodidaktických otázok.

1 Chápeme ju ako pododbor, ktorý sa zaoberá štúdiom jazyka (alebo reči) v rámci antropológie (Salzmann, 1997, s. 13).

Od konca 2. svetovej vojny až do konca 80. rokov 20. storočia sa v bývalom Československu rozvíjala slovakistika zameraná prevažne na materinský jazyk. Slovenčine ako cudziemu jazyku bola pozornosť venovaná tiež, hoci v podstatne menšej miere, a bola orientovaná hlavne na výchovu slovakistov alebo na prípravu zahraničných študentov. Výučba bola obmedzená na jednotlivé univerzitné pracoviská a na Ústavy jazykovej a odbornej prípravy, obyčajne sa realizovala v špeciálnych jazykových strediskách pod vedením odborníkov, a to nielen lingvistov. Súčasťou prípravných jazykových kurzov bola totiž i nevyhnutná odborná príprava pre štúdium na slovenských školách, a to vrátane základnej slovenskej odbornej terminológie. Pre týchto študentov a pracovníkov boli vytvorené učebnice, príručky a ďalšie študijné podklady zamerané na príslušný odbor, a v mnohých bol akceptovaný materinský jazyk cudzincov. V uplynulých päťdesiatich rokoch ju bolo možné študovať napr. i na niektorých zahraničných univerzitách v rôznych častiach sveta.

K výraznej zmene došlo po 90. roku 20. storočia s prílevom emigrantov alebo ich potomkov na Slovensko, s návratom imigrantov predovšetkým z krajín bývalého Sovietskeho zväzu (z Ukrajiny a Ruska), s príchodom zahraničných podnikateľov, odborníkov rozličných profesií (vrátane napr. učiteľov cudzích jazykov), ale aj mnohých turistov, ktorí sa potrebovali dorozumieť v bežných komunikačných situáciách. Prejavil sa zvýšený záujem o slovenčinu ako cudzí jazyk, ale hlavne o jej hovorovú podobu oproti predchádzajúcim snahám osvojiť si slovenčinu spisovnú na základe jazykovej a štylistickej slovakistickej teórie.

Hoci sa po 1. januári 1993 rozdelením Československa na dva samostatné štáty do istej miery zmenšil priestor pre oba jazyky, slovenčinu i češtinu, napriek tomu možno konštatovať, že sa oba národné jazyky stávajú prostriedkom multietnickej, multikultúrnej komunikácie. Slovenčina sa začína používať nielen medzi Slovákami a na Slovensko prichádzajúcimi cudzincami, ale i medzi cudzincami rôznych národností navzájom, a tak vyrastá nová generácia slovensky hovoriacich komunikantov cudzieho pôvodu. (O takmer zhodnej situácii v Česku pozri Čechová, 2008).

Niektorí cudzinci, ktorí prichádzajú na slovenské územie, sa však nezapájajú do spôsobu života krajiny, ale žijú podľa svojich zvyklostí vo vlastných komunitách (napr. vietnamskej, čínskej, v poslednom čase i holandskej), v rámci ktorých komunikujú medzi sebou výlučne vo svojom materinskom jazyku. Často sa ani nesnažia zvládnuť slovenčinu, keďže sa v bežných životných situáciách dohovoria niektorým zo svetových jazykov, napr. angličtinou, a to v súvislosti s rastúcou jazykovou kompetenciou hlavne mladšej slovenskej generácie.

V dôsledku zahraničnej migrácie² a v súvislosti s prílevom zahraničného kapitálu (najmä automobilového a elektrotechnického) pôsobia v manažmentoch veľkých výrobných komplexov cudzinci, ktorí neprejavujú záujem o slovenský jazyk, a preferujú komunikáciu prostredníctvom tlmočníka (napr. Kórejci v Galante³, Voderadoch⁴, v automobilke Kia pri Žiline, Japonci neďaleko Nitry⁵ a pod.).

Napriek tomu, že Slovensko patrí v súčasnosti v rámci EU k štátom s najmenším počtom cudzincov⁶, je možné vzhľadom na rastúcu slovenskú ekonomiku (v treťom štvrtroku tohto roku vzrástla medziročne o rekordných 9,8 % oproti predpokladanému rastu 6,8 %⁷) usudzovať, že bude lákať stále viac zahraničných investorov.

Významnú úlohu v rámci migračných pohybov zohrávajú hlavne občania susedných krajín, ktorí využívajú geografickú blízkosť, jazykovú príbuznosť, prípadne i spoločnú minulosť. Preto sa i na Slovensku vyskytuje najviac občanov z Českej republiky⁸, Ukrajiny a Poľska (www.demografie.info/?cz_detail_clanku&artclID=324). Ďalej sú to Maďari (9,5 %, hlavne v pohraničných oblastiach s Maďarskom), Rómovia (1,8 %); menej početné menšiny tvoria napr. Rusíni a Nemci. Jazyky menšín môžu byť používané v styku s úradmi v obciach, kde podiel menšinového obyvateľstva prevyšuje 20 %. V súčasnosti sa to týka stoviek maďarských obcí, niekoľkých rusínskych/ukrajinských a jednej obce nemeckej. Na slovenskom území sa však môžeme stretnúť i s cudzincami iných národností, ale bez oprávneného povolenia na pobytu. Napr. v roku 2006 to boli ob-

- 2 Zahraničná migrácia je definovaná ako druh priestorovej mobility, ktorej podstatou je pohyb osoby alebo skupiny osôb cez hranice (administratívne, politické) s cieľom usadiť sa v druhej krajine definitívne alebo na určité obdobie. (<http://portal.statistics.sk/showdoc.do?docid=40>)
- 3 Juhokórejský Samsung prevádzkuje na Slovensku svoj najväčší európsky závod v Galante, kde vyrába televízory a počítačové monitory, plazmové obrazovky a ďalšie zariadenia. Na Slovensku v rokoch 2002 až 2006 investoval 131,4 miliardy EUR, v prepočte asi 4,398 bilióna SKK, a zamestnal viac ako 3000 pracovníkov.
- 4 V nedávno otvorenom podniku sa začali sériovo vyrábať komponenty pre LFD televízory Samsung.
- 5 Tu sa nachádza továreň japonskej firmy Sony.
- 6 K 31. marcu 2008 mala Slovenská republika 5 402 273 obyvateľov, pričom zahraničnou migráciou sa získalo 1 371 osôb (<http://portal.statistics.sk/showdoc.do?docid=5639>).
- 7 Pozri www.demografie.info/?cz_detail_clanku&artclID=324.
- 8 V poslednom desaťročí sa počet prisťahovaných z Českej republiky pohybuje medzi hodnotami 700 až 1200, v roku 2006 to bolo 1 164 prisťahovalcov s trvalým pobytom. Migračné saldo (prisťahovaní mínus vysťahovaní) je kladné, tzn. SR má z ČR migračný prírastok. (<http://portal.statistics.sk/showdoc.do?docid=10742>). Vplyvom rastúcej ekonomiky sa v posledných mesiacoch zaznamenáva i odliv slovenských občanov z ČR späť do vlasti.

čania z Indie, Moldavska, Ruska a Pakistanu (<http://portal.statistics.sk/showdoc.do?docid=2515>). Je potrebné pripomenúť, že slovenčina sa ešte stále udržuje aj v niektorých štátoch, kam Slováci v minulosti emigrovali (Poľsko, Maďarsko, Rakúsko, USA, Kanada a pod.). Je však ovplyvňovaná miestnymi jazykmi a nárečiami, a tak sa postupne prispôsobuje domácejmu jazyku, hlavne v rovine fonetickej, lexikálnej i syntaktickej.

V súčasnosti prejavujú záujem o štúdium slovenčiny i cudzinci, ktorí už ovládajú češtinu, a chcú si osvojiť ďalší slovanský jazyk (potvrdzujú to i naše vlastné skúsenosti s výučbou cudzincov na PF UJEP v Ústí nad Labem). Blízkosť oboch jazykov daná genetickou príbuznosťou, ich vzájomným vplyvom hlavne v období spoločného štátu, paralelnými česko-slovenskými textami v obchodnej sfére (napr. Nábělková, 1996, 1999) a nadštandardnými vzťahmi v oblasti kultúry a vzdelávania (o česko-slovenskom pasívnom bilingvizme napr. Baláková, 2006, 2007; Kováčová, 2006, 2007) zvyšujú u zahraničných študentov záujem o štúdium slovenčiny.⁹

Zmeny na prahu nového tisícročia prinášajú i nový prístup k výučbe jazykov. Efektivita jazykového vzdelávania je téma, ktorej sa venuje pozornosť v mnohých európskych krajinách už niekoľko desaťročí. Už v sedemdesiatych rokoch minulého storočia bol vytvorený vo Veľkej Británii ucelený projekt pre výučbu angličtiny „Threshold Level“, ktorý stanovil prahovú úroveň znalostí nevyhnutných pre úspešnú komunikáciu. Ďalšie výskumy následne naznačili, že tento model by mohol byť aplikovaný i na ostatné európske jazyky. Aktívna spolupráca lingvistov a lingvodidaktikov v celej Európe i mimo nej tak viedla k vydaniu Spoločného európskeho referenčného rámca (Common European Framework) pre osvojovanie, vyučovanie a hodnotenie európskych jazykov¹⁰, ktorý bol vytvorený v r. 1991 v rámci projektu „Threshold Level“. V súčasnosti predstavuje Spoločný európsky referenčný rámec (ďalej len SERR) zatiaľ posledné štádium procesu úrovni znalostí potrebných pre úspešnú komunikáciu a odráža mnohostranný pohľad na danú problematiku.

SERR má posilniť jazykové učenie a vyučovanie v členských krajinách v záujme intenzívnejšej mobility a účinnejšej medzinárodnej komunikácie vo vzťahu k identite a kultúrnym odlišnostiam, lepšieho prístupu

9 Podľa výskumov F. Uhera (Uher, 1990) existuje medzi češtinou a slovenčinou formálna významová zhoda v textoch v rozsahu 38 %, čiastočná zhoda v rozsahu 46 % a problémové lexémy predstavujú len 16 %. Najväčšie rozdiely vidia cudzinci v slovnej zásobe, ale na rozdiel od češtiny má slovenčina jednoduchší (pravidelnejší) pravopis i gramatiku, napr. nerozlišujú sa rody slovies v minulom čase množného čísla (muži, ženy, dievčatá boli a pod.).

10 K dispozícii je na webových stránkach Rady Európy.

k informáciám a nadviazaniu pracovných vzťahov za účelom správneho porozumenia. Štúdium jazykov sa preto považuje za celoživotný proces, ktorý má byť presadzovaný a podporovaný prostredníctvom rôznych vzdelávacích systémov od predškolského vzdelávania až po vzdelávanie dospelých. Jeho snahou je podporiť a uľahčiť spoluprácu medzi vzdelávacími inštitúciami v rozličných krajinách; vytvoriť základ pre vzájomné uznávanie kvalifikačných osvedčení, a tak pomôcť žiakom, študentom, učiteľom, tvorcom učebníc, skúšky vykonávajúcim orgánom a školským administratívnym pracovníkom nasmerovať a koordinovať svoje snahy (SERR, Kapitola 1).

Prostredníctvom SERR by sa mala zlepšiť kvalita komunikácie medzi Európanmi s diferencovaným jazykovým a kultúrnym zázemím, lebo úspešná komunikácia vedie k voľnejšiemu pohybu, priamejšiemu kontaktu, lepšiemu porozumeniu a užšej spolupráci.

SERR tak úplne mení cieľ jazykového vzdelávania, ktorý nie je poňmaný jednoduchým spôsobom ako zvládnutie jedného, dvoch či viacerých jazykov, chápaných izolovane a majúcich za jediný možný vzor rodeného hovoriaceho, ale rozvíja taký jazykový repertoár, v rámci ktorého budú mať svoje miesto všetky jazykové schopnosti. Nedávne zmeny v jazykovom programe Rady Európy tak majú vytvoriť prostriedky, ktoré budú využiteľné na šírenie viacjazyčnosti všetkých, ktorí sa profesionálne zaoberajú výučbou jazykov. Jazykovú a kultúrnu rozmanitosť má podporovať predovšetkým *Európske jazykové portfólio* (*European Language Portfolio*)¹¹, ktoré predstavuje oficiálny európsky dokument, pozostávajúci z jazykového pasu, jazykového životopisu a „dossier“ (súbor či zbierka dokladov), tým, že umožní zaznamenávať a formálne uznávať najrôznejšie skúsenosti s učením sa jazykov a poznávať interkulturalitu. Zároveň slúži nielen ako oficiálne vysvedčenie získané v priebehu učenia sa určitého jazyka, ale tiež ako záznam menej formálnych skúseností – vrátane kontaktov s rozličnými jazykmi a inými kultúrami. K tomuto účelu SERR poskytuje nielen stupnice úrovní celkového ovládania daného jazyka, ale tiež špecifikácie používania jazyka a aspektov jazykových kompetencií, čo učiteľom v praxi uľahčí konkretizáciu najrozmanitejších cieľov a opis zvládnutia učiva podľa toho, ako sa líšia potreby, vlastnosti a možnosti ich žiakov.

SERR má tiež slúžiť na plánovanie jazykových programov (napr. na základe predpokladaných predchádzajúcich znalostí žiaka; k prepojeniu

11 *Európske jazykové portfólio* informuje o tom, ako jedinec ovláda cudzie jazyky. Bolo vytvorené a overené oddelením lingvistické politiky Rady Európy v Štrasburgu v rokoch 1998 – 2000; na celoeurópsku úroveň sa dostalo v roku 2001, teda v roku, ktorý je označovaný Európskym rokom jazykov.

základného, stredoškolského, vysokoškolského či ďalšieho vzdelávania; ich cieľov a obsahu); k plánovaniu jazykovej certifikácie (napr. z hľadiska sylabov obsahu skúšok, hodnotiacich kritérií a pod.) a autoregulovaného učenia (vrátane postupného budovania uvedomelého pohľadu žiaka na súčasný stav jeho znalostí; výberu materiálov; sebahodnotenia). Učebné programy a certifikácie sú podľa SERR diferencované: môžu byť teda *globálne* (zahrňujúce všetky zložky ovládania jazyka vrátane komunikatívnej kompetencie); *modulárne* (prehlbujú ovládanie jazyka v určitej oblasti používania jazyka na špecifické účely); *disproporčné* (*špecializované*) *vzhľadom na obsah programu* (zdôrazňujúce špecificky zamerané učenie a vedú k jazykovému profilu, v rámci ktorého sa v niektorých oblastiach znalostí a schopností dosahuje vyššia úroveň než v iných) a *čiastkové* (zamerané len na rozvoj určitých činností a schopností, napr. receptívnych schopností, a ostatné sú ponechané stranou).

V úzkej spojitosti s jazykovou politikou Rady Európy vytyčuje SERR ciele, úlohy a funkcie pre používateľov jazyka, pričom propaguje viacjazyčnosť („*plurilingvismus*“) ako reakciu na jazykovú a kultúrnu rôznorodosť Európy. Viacjazyčnosť je ponímaná v kontexte plurality kultúr, keďže jazyk nie je len dôležitým aspektom kultúry, ale tiež prostriedkom získavania prístupu k jej prejavom. Rozličné kultúry (či už národné, regionálne alebo spoločenské) neexistujú v jednoduchej a paralelnej forme, ale dochádza k ich konfrontácii a vzájomnému spolupôsobeniu, čím sa vytvára obohatená a integrovaná polykultúrna kompetencia. Konceptia viacjazyčnosti tak zdôrazňuje fakt, že sa skúsenosti jedinca s jazykom v jeho kultúrnom kontexte rozširujú, a to od jazyka používaného v rodisku cez jazyk uplatňovaný v širšom spoločenskom rámci až k jazykom iných národov (a to tak v školskom prostredí ako aj v bezprostrednom kontakte s jazykom na území cudzej krajiny). Jediniec si tak buduje komunikatívnu kompetenciu, ku ktorej prispievajú nielen všetky jeho znalosti, ale i skúsenosti s jazykom. V rozličných situáciách je teda možné využívať rôzne časti tejto kompetencie. (Podrobnejšie o viacjazyčnosti pozri SERR, Kapitola 1).

Dokument poskytuje analýzu používania jazyka z hľadiska stratégií využívaných pri aktivovaní všeobecných a komunikačných kompetencií v rámci vykonávania činností a procesov spojených s produkciou a recepciou cudzojazyčných textov. Je prezentovaný systém parametrov, kategórií a príkladov, ktorý má poskytnúť jasnú predstavu o kompetenciách (chápaných v širokom význame ako schopnosti, znalosti, spôsobilosti a postoje), ktoré si používatelia jazyka osvojujú na základe skúseností a ktoré im umožňujú realizovať komunikačné úlohy a činnosti, teda komunikovať v rôznych kontextoch a podmienkach spoločenského života.

V rámci SERR boli vypracované tri úrovne znalostí (používateľ základov jazyka A1, A2, samostatný používateľ B1, B2 a skúsený používateľ C1, C2), a to vrátane modelových sylabov, deskriptorov a testových batérií. SERR teda predstavuje všeobecnú koncepčnú a metodickú bázu pre všetky európske jazyky, zatiaľ čo rad A1 – C2 jej aplikáciu a konkretizáciu pre jednotlivé národné jazyky. Opis spoločných referenčných úrovní slúži ako prostriedok mapovania pokroku žiakov podľa ich schopnosti vzhľadom na opísané parametre. Princíp hypertextového vetvenia umožňuje zavádzať v praxi úrovne s úzkymi alebo širokými pásmami podľa potrieb populácie žiakov. Navrhnuté deskriptory, teda stupnice rozlišujúce šesť úrovňových stupňov, vychádzajú z praxe mnohých európskych skúšobných komisií. Napriek tomu sú prezentované len ako odporúčania, ktoré nie sú v žiadnom zmysle záväzné, ale majú viesť k hlbšiemu zamysleniu a diskusii, prípadne otvoriť nové možnosti pri určovaní miery ovládania jazyka. Skúsenosti mnohých zahraničných odborníkov však potvrdzujú, že je výhodné pracovať s ustálenými, prijatými normami merania ako so systémom škálovania, a tak súbor spoločných referenčných úrovní je hlavne u odborníkov v praxi vítaným prostriedkom. SERR stanoví podrobné (nie však vyčerpávajúce či definitívne) kategórie používania jazyka (odstupňované podľa možností a dôležité pre opis používania jazyka) podľa identifikovaných parametrov; postupne pokrýva oblasti a situácie tvoriace kontext pre používanie jazyka; témy, úlohy a ciele komunikácie; komunikačné činnosti, stratégie, procesy a pod. Používateľovi všeobecnej a komunikačnej kompetencie sú detailne rozpracované pomocou stupníc.

Pozornosť je venovaná procesu učenia sa a vyučovania jazyka, vzťahom medzi osvojovaním si a učením a povahou rozvoja viacjazyčnej kompetencie, obecným i špecifickým metodickým postupom a možnosťami. Podľa SERR môže byť termín *osvojovanie jazyka* použitý v zmysle všeobecnom alebo významovo obmedzenom:

a) na interpretácie jazyka nerodených hovoriacich v zmysle univerzálnej gramatiky (napr. stanovenie parametrov); toto chápanie má len minimálny priamy dopad na učiteľa z praxe preto, že gramatika sa považuje za niečo, čo je pre vedomie ťažko dostupné ;

b) na znalosti a schopnosti používať iný než materinský jazyk, ktoré nie sú výsledkom výučby v škole, ale sú výsledkom buď priameho pôsobenia textu, alebo priamej účasti v komunikačných aktoch.

Učenie sa jazyka môže byť používané ako všeobecný termín, alebo môže byť obmedzené na proces, prostredníctvom ktorého sú získavané jazykové schopnosti v rámci formálne organizovaného štúdia v inštitucionalizovanom prostredí. Je ťažké zaviesť štandardizovanú terminoló-

giu zvlášť preto, že neexistuje žiadny zjavný nadradený termín, ktorý by zahrňoval jednak *učenie sa*, jednak *osvojovanie* v ich vymedzenom slova zmysle. (SERR, 2001, Kapitola 6). V našom príspevku považujeme termín *osvojovanie jazyka* za všeobecný a *učenie* chápeme ako proces. Rámec potom predkladá spôsoby, pomocou ktorých sa dá proces učenia či osvojovania nového jazyka žiakom uľahčiť.

SERR sa zaoberá i rolou úloh v jazykovom učení a vyučovaní jazyka. Tie môžu v rozličnej miere zahŕňať i činnosti jazykového charakteru, napr. tvorivé činnosti (kreslenie príbehu, písanie poviedok), činnosti spojené so schopnosťou (opravovanie, zostavovanie), riešenie problémov (jazyková skladačka, krížovka), bežné konanie, interpretácia roly v hre, účasť v diskusii, prezentácii, plánovaní sledu úkonov, čítaní (elektronických) správ a odpovede na ne atď. Rámec upozorňuje na to, že úlohy sú rysom každodenného života v celom rade oblastí (osobnej, verejnej, vzdelávacej, pracovnej a pod.) a ich splnenie vyžaduje, aby jednotlivec cieľne aktivizoval svoje špecifické kompetencie. Zároveň ukazuje odlišnosti konkrétnych úloh i vzhľadom na to, že niektoré zadanie môže vychádzať z väčšieho či menšieho počtu krokov, alebo z pevne zakomponovaných čiastkových úloh, čo veľmi často vedie k tomu, že prechody medzi nimi často nie je ľahké presne identifikovať.

Ďalej sú tiež špecifikované dôsledky jazykovej rôznorodosti pre tvorbu kurikula, viacjazyčnosť (plurilingvismus) a vzťah k viacerým kultúram (polykultúrnosť), celoživotný proces učenia sa jazyka, čiastkové kompetencie; diferencované sú zásady tvorby kurikula a jeho modely a diskutované predovšetkým zásady projektovania kurikula vzhľadom na rozličné ciele jazykového učenia v kontexte vytvárania viacjazyčnej a polykultúrnej kompetencie jednotlivých žiakov.

SERR nepracuje s pojmom *multikulturalizmus* (*multiculturalism*) azda preto, že jeho význam nie je jednoznačný, v rôznych súvislostiach je chápaný rôzne, a rovnako s postupom času sa jeho vnímanie mení. Domnievame sa, že zo všeobecného aspektu sa dá multikulturalizmus v súčasnosti definovať ako sociálny a politický proces, vyvolaný zvýšenými migračnými pohybmi obyvateľstva, ktoré majú za následok spoločné súžitie ľudí diferencovaných vo všetkých mysliteľných smeroch. Využíva etnickú, náboženskú, kultúrnu a sociálnu diverzitu ako potenciál pre celkovú prosperitu spoločnosti. Stručne a zjednodušene povedané, pod slovom multikulturalizmus si možno predstaviť, že všetky ľudské kultúry (od primitívnych kmeňov až po ekonomicky najvyspelejšie komunity) sú rovnako hodnotné a vedú k nárastu prosperity spoločne obývaného územia.

V súvislosti s potrebou dať do súladu protikladné požiadavky na úplnosť, presnosť a operačnú realizovateľnosť (praktickosť) následne SERR opisuje podľa účelu hodnotenia rozličné hodnotiace typy. Pojem hodnotenie používa v zmysle hodnotenia úrovne ovládania jazyka, ktorú si používateľ jazyka osvojil, a vychádza z toho, že každé hodnotenie je formou evalvácie. Výklad je ďalej sústredený na tri základné pojmy: *validitu*, *reliabilitu* a *praktickosť*, ich vzájomný vzťah a význam v SERR. *Validita* je z pohľadu SERR najdôležitejšia, pretože: ak sa dá dokladovať, že to, čo je reálne hodnotené (konštrukt), je to, čo hodnotené *byť má*, potom výsledok hodnotenia presne odráža úroveň ovládania jazyka hodnotených žiakov. *Reliabilita* (spoľahlivosť) je chápaná ako čisto technický pojem, keďže vyjadruje mieru, v rámci ktorej je zachované výkonnostné poradie hodnotených žiakov pri dvoch nezávislých aplikáciách (skutočných alebo simulovaných) jednej hodnotiacej procedúry. Každé hodnotenie musí byť tiež *praktické*, teda uskutočniteľné, a týka sa hlavne výkonového testovania. Examinátori disponujú obmedzeným časom, hodnotia iba vzorku výkonnosti skúšaného žiaka, pričom je obmedzený tiež počet a typ kategórií, ktoré môžu slúžiť ako kritériá.

SERR považujeme za významný prostriedok, ktorý vytvára vo všeobecnej rovine základ pre vypracovanie jazykových syllabov, smerníc pre vývoj kurikulumu, skúšok, učebníc a pod. v celej Európe, lebo podrobne opisuje, čo sa musia žiaci naučiť, aby používali jazyk na komunikáciu, a aké znalosti a schopnosti je potrebné rozvíjať, aby boli schopní účinne jednať v rámci kultúrneho kontextu, do ktorého jazyk spadá. Tým, že tiež definuje úroveň ovládania jazyka, dáva možnosť merať pokrok žiakov v každom štádiu učenia sa – a v priebehu celého života. Stanovenie objektívnych kritérií pre opis jazykovej spôsobilosti uľahčí vzájomné uznávanie kvalifikačných osvedčení získaných v rôznych študijných kontextoch, a tak napomôže celkovej mobilite v rámci Európy. Význam publikácie tkvie tiež v tom, že ukazuje cestu, akým spôsobom sa dajú prekonávať bariéry v komunikácii medzi odborníkmi pôsobiacimi v oblasti moderných jazykov, a ktoré vyplývajú z rozličných vzdelávacích systémov v Európe. Poskytuje prostriedky napr. tvorcom kurzov, pedagógom, metodikom, skúšajúcim a pod. na to, aby sa zamysleli nad svojou súčasnou praxou a koordinovali svoje činnosti na zabezpečenie potrieb žiakov, za ktorých preberajú zodpovednosť. Je potrebné si uvedomiť, že SERR nemá v žiadnom prípade viesť k uniformite systému vo výučbe a učení sa jazykov, ale skôr ide o snahu do istej miery zjednotiť kritériá a naznačiť rozličné pohľady na danú problematiku.

V súčasnosti sa v jednotlivých európskych krajinách postupne vytvárajú referenčné opisy úrovni pre jednotlivé národné jazyky, ktoré by

mali umožniť koncipovať učebné materiály, kurzy, testy a certifikácie. Ich hlavným cieľom je vytvoriť súbory jazykových prostriedkov, ktoré by boli kompatibilné pre jednotlivé európske jazyky. Jazykom menších národov, medzi ktoré patrí napr. i slovenčina, umožnia rovnoprávne postavenie a existenciu spolu s tzv. jazykmi veľkými, akými je napr. angličtina, francúzština či nemčina.

Novo vytvorené európske štandardy sú preto postupne aplikované i na oblasť výučby tzv. druhého a cudzieho jazyka i na Slovensku, spracovanie opisov šiestich úrovní (A1, A2, B1, B2, C1, C2) je však záležitosť časovo i finančne pomerne nákladná, a tak sú jednotlivé opisy vytvárané postupne. Je potrebné zvážiť, či najvyššiu úroveň C1 a C2 je nevyhnutné spracovať spoločne s prvými štyrmi opismi vzhľadom na počet cudzincov, ktorí by ich využívali. (V porovnaní s ostatnými úrovňami sa budú v počiatočnom štádiu výučby týkať len nízkeho počtu. Napr. v Českej republike úroveň C1 a C2 dosiaľ spracované neboli.)

Úroveň A1 (Breakthrough) predstavuje podľa SERR najnižšiu úroveň generatívneho používania jazyka, ktoré umožní cudzincom zjednodušene sa zapojiť do interakcie a iniciovať jednoduché výroky v oblastiach ich najnaliehavejších komunikačných potrieb. Začiatočníci rozumejú niektorým slovám, slovným spojeniam a kratším vetám, týkajúcich sa ich osoby a okolia. Sú schopní viesť len veľmi jednoduchú konverzáciu a vyplniť krátke formuláre týkajúce sa ich osoby. Popis A1 obsahuje minimálny súbor gramatických pravidiel. Úplná rezignácia na flexiu by však v slovenčine i v ďalších flektívnych jazykoch predstavovala v oblasti percepcie významné komunikačné bariéry. Prostriedkom na dosiahnutie tejto najnižšej úrovne je jazyk spisovný, slohovo nepríznačový a bez expresivity, nepredpokladá zvládnutie prvkov subštandardných prostriedkov (zo sociolingvistického hľadiska vhodných pre konkrétnu situáciu a osoby, napr. slangizmov).

Cieľom druhej úrovne jazykovej spôsobilosti používateľov základov jazyka (všeobecne označovaných ako *úroveň A2 - Waystage*) je schopnosť dorozumieť sa v cieľovom jazyku s rodenými hovoriacimi nielen v bežných komunikačných situáciách každodenného života, ale tiež pri výmene názorov a skúseností a pri poznávaní zhôd a rozdielov kontinentov. Výrazne sa zvyšuje schopnosť monologického prejavu na pozadí kultúrneho kontextu jazyka. Používatelia na tejto úrovni už môžu čítať jednoduché texty a orientujú sa napr. v jedálnych lístkoch, čiastočne požívajú minulé čas. Predpokladá sa i schopnosť podať jednoduchý opis a napísať jednoduchý list o sebe.

Na *úrovni B1* sa odráža špecifikácia úrovne Threshold v tom, že jej používateľ by mal porozumieť v spisovnom jazyku základné faktografické

informácie z oblasti každodenného života, udržať interakciu (dialóg alebo diskusiu) a vytvárať zrozumiteľný súvislý prejav (pri vyjadrovaní zložitejších myšlienok sú akceptované i závažnejšie chyby). Súčasťou tejto úrovne sú napr. jednoduché frazeologické spojenia, používané v bežnej komunikácii, a vyjadrovanie pomocou konjunktívu.

Úroveň B2 (Vantage) predstavuje novú hranicu v zvládnutí jazyka. Dôraz je kladený na argumentáciu, účinný spoločenský prehovor a jazykové povedomie. Žiaci si osvojujú vyšší stupeň sociolingválnej a sociokultúrnej kompetencie a mali by byť schopní sa adekvátne vyjadrovať jazykom, ktorý je zo sociolingvistického hľadiska vhodný pre danú situáciu a osoby. Požívatelia si začínajú osvojovať schopnosť vyrovnávať sa s rozličnou variabilitou reči, ovládať funkčné štýly a ustálené spojenia, frazémy aj idiómy. Sú tiež schopní čítať prózu písanú súčasným jazykom. Úroveň B2 vyžaduje ohľad na profesiu a špecializáciu používateľa a smeruje ku kvalitatívne vyššiemu stupňu schopnosti jazykovej recepcie i produkcie. Žiaci na tejto úrovni môžu sami zväziť, ktoré lexikálne jednotky (ustálené výrazy a jednoslovné pomenovania) budú pri komunikácii potrebovať.

Ďalšie pásmo, t. j. *úroveň C1*, má podľa SERR názov „Účinná operačná spôsobilosť“ (Effective Operational Proficiency). Pre ňu je charakteristické také zvládnutie jazyka, ktoré umožní plynulú a spontánnu komunikáciu. Väčší dôraz sa kladie na vecnú a správne štruktúrovanú reč, na schopnosť vybrať vhodné frázy v konkrétnej situácii, zvládnuť slohové útvary a pod. Používateľ by mal byť schopný rozoznať širokú škálu hovorových výrazov (vrátane idiomatických) a postrehnúť štýlové posuny v reči, rozumieť literárnym textom a interpretovať ich, pochopiť odborné výrazy.

Úroveň C2 (Mastery), teda „Zvládnutie“, označuje stupeň presnosti, vhodnosti a jazykovej ľahkosti vo vyjadrovaní. Používatelia bez ťažkostí rozumejú akémukoľvek druhu hovoreného prejavu (živému alebo vysielanému), prednášanému v rýchlom tempe rodeným hovoriacim, dokážu s porozumením sledovať napr. filmy, v ktorých sa používa slang a idiomatické výrazy. Sami tiež veľmi dobre ovládajú hovorové výrazy vrátane idiomatických a uvedomujú si rovinu konotačného významu. Dokážu presne rozlišovať jemnejšie významové odtiene, pričom pomerne presne využívajú široký register prostriedkov bližšie modifikujúcich význam. Sú schopní čítať zložité texty i literárne diela zaoberajúce sa aj abstrakciami, interpretovať ich a podať odborný výklad.

I keď slovenské verzie úrovní C1 a C2 neboli dosiaľ publikované, je možné podľa SERR usudzovať, že používateľ C1 by mal porozumieť rozličným druhom frazém (prirovnania, úslovia, príslovia, porekadlá, prípadne i niektoré pranostiky). Dosiahnutie najvyššej úrovne C2 následne predpokladá nielen určitý rozsah znalostí a chápania frazém, ale i schop-

nosť frazémy využívať. Hranice medzi jednotlivými úrovňami nie sú ostré a ich stanovenie je vždy subjektívne. Niektoré inštitúcie dávajú prednosť širokým úrovňam, iné naopak úzkym Každý jedinec môže začať na inej úrovni, napr. Slovanov je možné podľa nášho názoru nasmerovať už na počiatku štúdia slovenčiny ako cudzieho na prahovú úroveň B1, Čechov dokonca na úroveň B2.

Uvedené Rámce do praxe prinášajú okrem mnohých kladov aj viaceré problémy. Na jednej strane dokument napr. podstatne uľahčuje stanovenie dosiahnutej jazykovej úrovne žiakov a absolventov, zvyšuje záujem o zloženie medzinárodne platných certifikátov, vedie k rozvoju elektronických študijných opôr (hlavne interaktívnych pomôcok, ktoré pôsobia veľmi pozitívne na motiváciu žiakov všetkých vekových kategórií) atď., ale na druhej strane so sebou prináša celý rad nejasností. Mnohí pedagógovia zaoberajúci sa praktickou výučbou cudzincov nevedia so SERR pracovať, neorientujú sa v základných pojmoch, výstupné ciele sú podľa ich názoru formulované príliš všeobecne, nedokážu prepojiť výučbu a testovanie s Rámcom, výklad k prahovým úrovňam považujú za príliš zložitý a požadujú pre učiteľov jednoduchý manuál. Je potrebné si uvedomiť, že uvedenie Rámca do praxe kladie vysoké nároky nielen na žiakov, ale aj na ich vyučujúcich. Niektorí učitelia sa nemôžu zmieriť s tým, že spôsob realizácie výučby už nebude meradlom kvality pedagogickej práce, ale znalostí a schopností (čiže kompetencií) ich žiakov, ktoré budú smerovať k naplneniu výstupov podľa SERR a celkovo k posilneniu cudzincovej aktivity. Aby výučba cudzincov podľa Rámca mohla byť úspešná, musia práve pedagógovia novej koncepcii vzdelávania porozumieť a hlavne jej opodstatneniu uveriť. Osobnosť učiteľa a jeho predpoklady budú hrať v celom procese veľmi dôležitú úlohu. Vyučovať cudzincov slovenčinu podľa Rámca nebude môcť každý, kto hovorí po slovensky, ale len filologicky vzdelaný pedagóg, najlepší slovakista.

Pri spracovaní *lingvistického opisu jazyka* podľa SERR je potrebné počítať s tým, že vytvoriť kompletný a vyčerpávajúci opis akéhokoľvek jazyka je veľmi náročné a hádam i nemožné vzhľadom na to, že každý jazyk (ak nehovoríme o tzv. mŕtvych jazykoch) sa neustále vyvíja v súlade so spoločenskými potrebami. Jazykové systémy sú komplexné mechanizmy a žiadny príslušník veľkej, diverzifikovanej a rozvinutej spoločnosti nie je schopný zvládnuť jej jazyk v plnom rozsahu.

Väčšina jednonárodných štátov sa pokúsila ustanoviť štandardnú formu jazyka, ktorá však nie je zďaleka vyčerpávajúca. K prezentácii tejto formy ako modelu lingvistického opisu jeho používania na vzdelávacie účely bol použitý ustálený korpus literárnych zlomkov pochádzajúcich z tradície mŕtvych klasických jazykov. Väčšina lingvistov však tento mo-

del už pred viac než sto rokmi zamietla, lebo ho považovala za nevhodný k opisu jazykových systémov, s tým, že jazyky by mali byť opisované tak, ako sa používajú, a nie podľa tradičných modelov. Žiadny z mnohých návrhov alternatívnych modelov nebol nikdy všeobecne prijatý, odmietnutá bola i možnosť aplikovať jeden univerzálny model opisu na ďalšie jazyky. Ani súčasný výskum zaoberajúci sa jazykovými univerzáliami nepriniesol dodnes také výsledky, ktoré by mohli byť využité v procese učenia sa a vyučovania jazykov. Väčšina deskriptívnych lingvistov sa uspokojuje s kodifikáciou jazykového úzu, dáva do vzťahu formu a význam a používa terminológiu, ktorá sa odkláňa od tradičného modelu iba tam, kde sa musí nevyhnutne vyrovnáť s javmi, ktoré nie sú obsiahnuté v opísaných modeloch. Podľa SERR využívajú používatelia jazyka na realizáciu komunikatívnych zámerov svoje všeobecné schopnosti spoločne so špecificky jazykovo zameranou komunikačnou kompetenciou a zahŕňa okrem kompetencie lingvistickej i kompetenciu sociolingvistickú a pragmatickú.

Lingvistická kompetencia je v Rámci chápaná ako znalosť formálnych prostriedkov, na základe ktorej môže byť konštruované a formulované správne vytvorené a zmysluplné výpovede, a schopnosť tieto prostriedky ďalej používať (SERR, 2001, Kapitola 5). SERR iba navrhuje schému a len niektoré parametre a kategórie ako prostriedky slúžiace na klasifikáciu a opis lingvistického obsahu, ktoré majú viesť k zamysleniu. Ako súčasť lingvistickej kompetencie je v dokumente rozlišovaná kompetencia lexikálna, gramatická, sémantická, fonologická, ortografická a ortoepická.

Sociolingvistická kompetencia špecifikuje znalosti a schopnosti, ktoré sú potrebné na zvládnutie spoločenských dimenzií používania jazyka. Vzhľadom na to, že jazyk je jav sociokultúrny, má sociolingvistická kompetencia mnoho spoločného s kompetenciou sociokultúrnou. Do Rámca sú zaradené také javy súvisiace s používaním jazyka, ako napr. lingvistické markery sociálnych vzťahov rečovej zdvorilostnej normy, ktoré sú rozdielne v rozličných kultúrach a môžu byť zdrojom nepochopenia a neporozumenia, výrazy ľudovej múdrosti (tzn. ustálené slovné spojenia, ktoré sú významným obohatením ľudovej kultúry príslušného národa a sú veľmi často používané napr. v novinových titulkoch – buď ako referencie, alebo slovné hračky), rozdiely medzi funkčnými štýlmi (termín „funkční štýl“ je v Rámci použitý v zmysle systematických rozdielov medzi štýlovými vrstvami jazyka, ktoré sú charakteristické pre rôzne kontexty jazyka, útvary národného jazyka a pod.). Tieto markery sú odlišné v rôznych jazykoch a kultúrach v závislosti na mnohých faktoroch, napr. relatívnej prestíže, príbuzenskej blízkosti a pod. (použitie a výber pozdravov, spôsobov oslovenia, dodržovanie zásady striedania partnerov v prehovore atď.). Sociolingvistická kompetencia zahŕňa tiež schopnosť rozpoznáť

ďalšie lingvistické markery, ako napr. príslušnosť k spoločenskej triede, regiónu, národu, etniku, profesijnej skupine a pod., súčasťou ktorých je napr. lexika, gramatika, paralingvistika, reč tela¹² a ďalšie.

Pragmatická kompetencia podľa SERR venuje pozornosť znalostiam, podľa ktorých sú oznámenia organizované, štruktúrované a usporiadané („diskurzívna kompetencia“); používané na vyjadrenie komunikatívnych funkcií („funkčná kompetencia“), ktorá sa zaoberá použitím hovorených prejavov a písaných textov v komunikačnom akte za určitými cieľmi; uvádzané v takom slede, ktorý zodpovedá interakčným a transakčným schémam („kompetencia výstavby textu“) (SERR, 2001, Kapitola 5). Diskurzívna kompetencia zahŕňa schopnosť usporiadať vety do koherentného jazykového celku, v rámci ktorého by malo ísť o priamočiaru a účelnú komunikáciu vedenú na základe znalostí pravidiel výstavby textu. Prispôsobivosť, ujímanie sa slova pri striedaní partnerov v komunikácii, rozvinutie tematických zložiek, koherencia, plynulosť prehovoru, presnosť propozície je v Rámci opísaná podľa prahových úrovní (SERR, 2001, Kapitola 5). Presadzovanie pragmatického aspektu pri osvojovaní a sprístupňovaní jazykov sa deje na základe mnohých súčasných lingvodidaktických teórií, ktoré sústreďujú svoju pozornosť predovšetkým na používanie jazyka a jeho konkrétnych používateľov. Zaoberajú sa tým, čo sa dá v procese učenia považovať za užitočné a čo vedie k rozvoju komunikačnej kompetencie v konkrétnom jazyku. Požitie hovorových prostriedkov, ktoré sú vlastné pre hovorené prejavy a neoficiálne prejavy písané, vrátane prostriedkov slangových, nepovažujeme vo vyjadrovaní cudzincov v ich počiatočnom štádiu za neprijateľné.

Lexikálna kompetencia zahŕňa podľa Rámca znalosti slovnú zásobu konkrétného jazyka a schopnosť používať ju. Skladá sa z lexikálnych jednotiek a z gramatických slov. Lexikálne jednotky zahŕňajú jednak ustálené výrazy, ustálené vetné spojenia, príslovia, idiómy, prirovnania, ustálené vetné rámce atď., ale i určité jednoslovné pomenovania polysémantické. Ku gramatickým slovám sú zaradené napr. kvantifikátory, ďalej osobné, privlastňovacie, ukazovacie, opytovacie a vzťažné zámená, ale aj predložky, pomocné slovesá (napr. modálne slovesá), spojky, častice. Modelové stupnice rozlišujú opis rozsahu znalostí slovnej zásoby a schopnosti používateľov tieto znalosti používať (pozri SERR, 2001, Kapitola 5).

Slovo predstavuje v slovenčine základnú pomenovaciu jednotku. Súhrn všetkých slov v určitom jazyku tvorí jeho slovnú zásobu, ktorá je v sloven-

12 Reč tela sa prejavuje rozmanitými spôsobmi: telesným dotykom spôsob podania ruky, pohladenie, potľapkaním po ramene); fyzickou blízkosťou (prejav stupňa intimity a dominance); gestami (doplňok alebo náhrada reči); mimikou či pohybmi.

skom jazyku veľmi bohatá, neustále sa rozširuje a mení. Väčšina bežne používaných slov slovenskej slovnej zásoby je domáceho pôvodu. Niektoré prevzaté slová sú staré, lebo pochádzajú z bohoslužobných jazykov, gréčtiny a latinčiny, z obdobia súvisiacom s príchodom kresťanstva a jeho kultúry (*univerzita*). Od stredoveku až po novovek sa preberali slová z nemčiny (*šľachta*), v čase národného obrodnenia z jazykov slovanských, hlavne z ruštiny (*vzduch*) a poľštiny (*veda*). Početné sú prevzatia z francúzštiny (*prezident, garáž, bufet*), hudobné názvoslovie (*soprán, klarinet*) alebo niektoré názvy jedál (*špagety, pizza*) pochádzajú z taliančiny, z angličtiny boli prevzaté slová predovšetkým z oblasti športu (*tenis, hokej*) a modernej hudby (*džez, rock*), rovnaký pôvod majú i niektoré názvy jedál (*džús, biftek*) – a v poslednom čase je celý rad slov z oblasti počítačov (*internet, skener*). V slovenčine sa môžeme stretnúť i s konkrétnymi slovami pochádzajúcimi z orientálnych a exotických jazykov, napr. z arabčiny (*algebra*), čínštiny (*čaj*) alebo z indiánskych jazykov (*čokoláda*). Slová umelo vytvorené z gréckych a latinských koreňov používaných i v iných kultúrnych jazykoch tvoria vrstvu slov medzinárodných (*telefón, televízia*). Medzinárodnú platnosť majú i slová z iných európskych jazykov (*šport*).

Národný jazyk predstavuje súbor integrovaných výrazových prostriedkov vymedzený územne, vnútorne diferencovaný funkčne a teritoriálne, stratifikovaný sociálne (Chloupek, in: Čechová, Stylistika súčasné češtiny, 1997, s. 36). Za najdôležitejší útvar národného jazyka je považovaný jazyk spisovný, ktorý má funkciu kultúrno-reprezentatívnu a národno-reprezentatívnu a riadi sa kodifikáciou. Je signálom vyššieho komunikačného cieľa, doménou odbornej a vedeckej literatúry. Používa sa v úradných dokumentoch a v oficiálnej komunikácii. Úzus spisovnej slovenčiny býva zachovávaný tiež vo verejnoprávnych médiách, predovšetkým printových, ako sú noviny a časopisy, väčšinou i v spravodajských žánroch, ale už do niektorých publicistických žánrov vnútri novín alebo časopisov prenikajú i prvky nespisovné. Na označenie niektorých skutočností sa v slovenčine používa i spojenie dvoch alebo viacerých slov, teda združené pomenovanie (*vysoká škola*), ktoré slúži na označenie jednej veci. Vedľa združených pomenovaní sa v jazyku stretávame tiež s ustálenými spojeniami slov nazývanými frazémy (frazeologizmy). Frazeológia by potom mala slúžiť i ako prostriedok úsporného vyjadrovania, jazykovej ekonómie. Výrazy ľudovej múdrosti ako ustálené slovné spojenia, ktoré obsahujú a upevňujú všeobecne uznávané postoje, sú významným obohatením národnej kultúry. Znalosť ľudovej múdrosti, ktorá patrí z jazykového hľadiska k všeobecnému povedomiu, je dôležitým komponentom lingvistického aspektu sociokultúrnej kompetencie i u komunikačne vyspelého jedinca.

Gramatická kompetencia je v dokumente definovaná ako znalosť jazykových prostriedkov konkrétneho jazyka a schopnosť ju prakticky používať (SERR, 2001, Kapitola 5). Z formálneho hľadiska je podľa SERR gramatika jazyka ponímaná ako sústava princípov, ktoré triedia celú sústavu javov do gramaticky správne štruktúrovaných a zmysluplných reťazcov (viet). Gramatická kompetencia zahŕňa schopnosť porozumieť významu, vyjadriť ho prostredníctvom produkcie a rozpoznať správne utvorené frázy a vety v zhode s týmito princípmi (na rozdiel od ich memorovania a reprodukovania ako ustálených formulácií). V tomto zmysle je gramatika akéhokoľvek jazyka veľmi komplexná a nedá sa konečným a vyčerpávajúcim spôsobom spracovať. Existuje množstvo vzájomne si konkurujúcich teórií a modelov, ktoré sa týkajú organizácie slov vo vetách. Nie je zámerom Rámca ich posudzovať či odporúčať ich preferenčné použitie, ale viesť používateľov k tomu, aby uviedli, ktoré teórie a modely si zvolili a čo im v praxi priniesli. Preto sa autori Rámca obmedzili iba na identifikáciu niektorých parametrov a kategórií bežne používaných i pre gramatický opis jazyka. Opis gramatiky zahŕňa podľa SERR určité špecifikácie, a to slovných tvarov (napr. morfy, koreňové morfémy, afixy, slová), gramatických kategórií (napr. číslo, pád, rod), slovnodruhových charakteristík (napr. časovanie, skloňovanie, základné slovné druhy, gramatické slová), štruktúr (napr. slová zložené a združené pomenovania, frázy, vety, súvetia), procesov (napr. menné vyjadrovanie, odvodzovanie, stupňovanie), vzťahov (napr. zhoda, valencia) (bližšie pozri SERR, Kapitola 5).

Používateľ slovenského jazyka by sa mal zoznámiť s rozhodujúcimi znakmi pri určovaní slovných druhov a uvedomiť si pritom, že niektoré rovnaké podoby slov môžu byť vo funkcii rôznych slovných druhov (*okolo*). V rámci ohybných slovných druhov je potrebné, aby si cudzinec osvojil základné gramatické kategórie. Zvládnutie slovenského formálneho kodifikovaného tvaroslovía cudzincami je požiadavka neprimeraná, v žiadnom prípade by totiž nemalo ísť o pamäťové zvládnutie všetkých kodifikovaných variantov, ale hlavne o osvojenie si produktívnych typov skloňovania a časovania, pravidelných paradigiem s pochopením systémových tendencií s maximálnym využitím procesu analógie. I materinský jazyk cudzinca má vplyv na tvary slovenských slov. S najmenšími problémami sa stretávajú žiaci slovenčiny ako cudzieho jazyka s materinským jazykom slovanským, hoci príbuznosť jazykov môže niekedy v konečnom efekte práve v morfológii pôsobiť negatívne. Slovania totiž na rozdiel od študentov neslovanského pôvodu z vlastnej jazykovej praxe vedia, že v koncovke sa gramatické významy kumulujú, majú však tendenciu používať koncovky svojho materinského jazyka (napr. Rusi používajú konc. *-ami* v inštr. pl. všetkých rodov, genitív po záporu a pod.). Žiak

slovanského pôvodu si osvojuje slovenské tvaroslovie podstatne rýchlejšie než žiak neslovanského pôvodu a väčšinou sa – na rozdiel od Neslovana – nedopúšťa zásadných morfológických chýb. Individuálna odlišnosť v znalostiach slovenskej spisovnej a nespisovnej morfológie môžu byť spôsobené (podobne ako u Slovákov) okrem individuálnych predpokladov i vplyvom sociálneho prostredia a „psychickým klimatom“ (Čechová, 1998, s. 98), v ktorom sa cudzinci pohybujú (rodina, škola, mimoškolské zariadenie, záujmové organizácie, ako sú napr. športové oddiely, pracovné prostredie u dospelých, čítanie v slovenskom) spoločne s obsahom učebných materiálov, podľa ktorých sa cudzinci po slovensky učia. Dôležitým faktorom je i to, či cieľom cudzinca je iba naučiť sa po slovensky komunikovať v bežných životných situáciách, alebo zvládnuť slovenčinu v celej jej šírke.

Pri osvojovaní si slovenskej slovnej zásoby cudzincami je potrebné vyjsť zo základov slov frekventovanej slovnej zásoby a sústrediť sa na produktívne slovotvorné postupy v rámci onomaziologických kategórií. Spôsoby tvorenia slov sú v rôznych jazykoch odlišné. Niekedy je slovotvorba založená na rovnakých slovotvorných spôsoboch a postupoch (odvodzovanie, skladanie, skracovanie), ktoré sa však môžu líšiť v miere uplatnenia (napr. v nemčine prevláda skladanie, v ruštine obdobne ako v češtine odvodzovanie), ale väčšina slovotvorných prostriedkov (napr. prefixy, sufixy) sú úplne odlišné, i keď znejú zhodne či podobne, môžu mať i iný význam (porov. napr. odvodzovanie slovies v ruskom a slovenskom jazyku: *razbogatet' – zbohatnúť, unesti – odniesť* a pod.). Naše praktické skúsenosti ukazujú, že znalosť jedného základného (nemotivovaného) slova a porozumenie sémantike produktívnych slovotvorných morfémy umožní cudzincom na základe analógie porozumieť desiatkam slov príbuzných. Bežné internacionalizmy a anglicizmy môžu komunikáciu uľahčiť a urýchliť.

Syntax je podľa SERR ponímaná ako usporiadanie slov vo vetách v zmysle kategórií, slovných tvarov, slovnodruhových charakteristík, štruktúr, procesov a vzťahov, ktorých sa to týka a ktoré sú často prezentované formou súboru pravidiel. Autori SERR vychádzajú z toho, že syntax jazyka dospelého rodeného hovoriaceho veľmi komplexná a väčšinou funguje podvedome, a preto je zámerom komunikatívnej kompetencie schopnosť usporiadať vetné celky tak, aby boli zmysluplné, teda uviesť, ktorými slovnými tvarmi, gramatickými kategóriami, slovnými druhmi, štruktúrami, procesmi a vzťahmi majú žiaci disponovať (pozri SERR, 2001, Kapitola 5). Veta ako komplexná gramaticky a sémanticky organizovaná báza slúži na prenos uceleného komunikačného modelu, na základe ktorého možno vytvárať konkrétne vety či výpovede, čo je možné využiť predovšetkým pri osvojovaní si slovenčiny cudzincami. Pomerne prob-

lematické z pohľadu cudzinca je organizácia a usporiadanie vetnej stavby, slovosled (poradie členov vo vete), z pozície textu potom i vetosled. Slovosled slovenskej vety má podobnú schému ako v mnohých európskych jazykoch (bezpríznakové poradie: podmet – prísudok – predmet) a slúži ako prostriedok aktuálneho vetného členenia (téma – réma). Problémy spôsobuje cudzincom i postavenie príkloniek, jednoslabičných slov, ktoré majú z rytmických dôvodov vo vete ustálené miesto vždy za prvým slovom, ktoré nasleduje po pauze v reči (Mistrík, 1997). Ide predovšetkým o krátke tvary zámen (*mi, ti*), tvary pomocného alebo sponového slovesa byť (*bol, bol som*), *sa, si* pri zvratných slovesách. Odchýlky od pravidelnej vetnej stavby ako samostatný vetný člen, osamostatnený vetný člen, elipsa by sa mohli stať predmetom štúdia u cudzincov až na úrovni C2, pretože tieto javy často neovládajú ani slovenskí žiaci.

Sémantická kompetencia vychádza podľa SERR z toho, ako si žiak uvedomuje a ovláda usporiadanie zložiek významu. Lexikálna sémantika sa zaoberá otázkami lexikálneho významu, napr. vzťahom slova k všeobecnému kontextu, vzťahmi medzi lexikálnymi jednotkami, ako sú napr. synonymia/antonymia, ekvivalencia pri preklade atď. Gramatická sémantika sa sústreďuje na význam slovných tvarov, kategórií, štruktúr a procesov (bližšie pozri Kapitola 5). Neznalosť slovenskej sémantiky vedie u cudzincov veľmi často k nepochopeniu a nedorozumeniu. Na výklad pojmu je možné použiť jazyk sprostredkujúci/východiskový (nepriama metóda) alebo jazyk cudzí, teda slovenčinu, a to na základe postupných krokov. V počiatočnom štádiu výučby sa najviac uplatňuje názornosť, v pokročilejšom štádiu možno využiť sémantizáciu v cudzom jazyku (priama metóda) napr. vyvodením z kontextu (na základe všeobecných znalostí) či parafrázovaním (opis a výklad slova prostredníctvom už známych výrazov s využitím synoným, antoným, internacionálnych paralel, event. spresnením pomocou adjektív). (Obdobný postup odporúča napr. Pekarovičová, 2004.) Sémantizácia pomocou sprostredkujúceho jazyka sa osvedčuje predovšetkým pri osvojovaní odborných pojmov. Zvlášť starostlivo je potrebné pristupovať k frazeologizmom.

Pragmatická sémantika je v SERR zameraná na logické vzťahy, ako sú logické dôsledky, presupozícia, implikácie atď., pričom používatelia si majú uvedomiť, ktorými druhmi sémantických vzťahov majú byť vybavení, ktoré je potrebné postupne vytvárať a tiež demonštrovať, pretože otázky významu majú pre komunikáciu kľúčový význam.

Teoretická alebo deskriptívna lingvistika považuje jazyk za komplexný systém symbolov. Usporiadanie formy a usporiadanie významu, ktoré sa v rôznej miere prelínajú, tvorí základ každého jazyka. Lingvistická kompetencia je v Rámci ponímaná z hľadiska formy. Pri hľadaní odlišných

komponentov komunikatívnej kompetencie je totiž možné identifikovať znalosti (väčšinou podvedomé) formálnej štruktúry a schopnosť ju ovládať. Do akej miery sa však má formálna analýza podieľať na učení a vyučovaní jazykov, ostáva nezodpovedanou otázkou. V publikáciách Rady Európy *Waystage 1990*, *Threshold Level 1990* a *Vantage Level* je prezentovaný funkčne pojmový prístup jednou z alternatív ponímania lingvistickej kompetencie, ktorá vychádza najprv zo systematickej klasifikácie komunikatívnych funkcií a pojmov, ktoré rozdeľuje na všeobecné a špecifické, a až druhotne sa zaoberá formami ich vyjadrenia, a to tak lexikálnymi, ako i gramatickými. Tento prístup – úspešne overený v praxi v mnohých európskych krajinách – potom naznačuje, že postup od významu k forme sa zdá byť výhodnejší než ponímanie tradičné, ktoré uprednostňuje rýdzo formálny postup. Treba brať do úvahy to, že opis vychádzajúci z usporiadania foriem vyjadrovania narúša význam a naopak, ale predpokladom na osvojenie si jazyka je zvládnutie obidvoch stránok, formálnej i významovej. Rámec však neurčuje, ktorému opisu by mala byť daná prednosť, ale voľbu ponecháva na samotnom používateľovi, ktorý sa rozhodne podľa účelu, pre ktorý je opis vypracovaný. Na základe našich skúseností s výučbou slovenčiny ako cudzieho jazyka odporúčame pracovať postupom od významu k forme.

Fonologická kompetencia zahŕňa podľa Rámca všetky znalosti a schopnosti vnímať a produkovať zvukové jednotky (fonémy) jazyka a ich realizáciu v určitých kontextoch (alofóny); fonetické rysy, ktoré odlišujú fonémy (dištinkatívne črty, napr. znelosť); labializácia (zaokrúhlenie pier); nazálnosť (nosovosť); explózia (prudký výdych); zvukovú výstavbu slova (štruktúru slabiky, sekvenciu/sled foném, slovný prízvuk, tónový priebeh slova); zvukovú stránku vety (prozódia): vetný prízvuk a rytmus, intonáciu; fonetickú redukciu (oslabovanie): redukciu samohlások, slabé a silné formy, asimiláciu, elíziu (vypúšťanie hlások) (SERR, Kapitola 5). Pri osvojení si slovenčiny ako jazyka cudzieho treba venovať zvláštnu pozornosť predovšetkým oblasti foneticko-fonologickej. Cudzinci neslovanského pôvodu majú hlavne na začiatku problémy s výslovnosťou špecificky slovenských hlások (napr. *ä*, slabičné *r*), mnohé problémy však pramenia z neuvedomelého silného vplyvu foneticko-fonologického systému ich materského jazyka. Odlišné tvorenie hlások a zvukov v cudzích jazykoch súvisí napr. s miestom a spôsobom artikulácie, teda z účasti či neúčasti rôznych orgánov, ako sú ústa, jazyk, zuby, hrdlo a pod. Napr. Slovania majú inú stavbu tvárovej časti lebky na rozdiel od Germánov, ktorí potom majú problém naučiť sa vyslovovať slovenské hlásky, pretože tie sa tvoria v prednej časti ústnej dutiny, zatiaľ čo hlásky Germánov vznikajú v zadnej mandibule, a preto zvuky v ich podaní majú chrčivý charakter.

Po anglicky hovoriaci študenti čítajú vplyvom interferencie písané *ch* ako *š*, príp. *č*, namiesto *c* potom *k*, *u* ako *a* a samohlásku *a* ako *ei* a pod. O ďalších negatívnych interferenčných javoch anglicky hovoriacich cudzincov pozri napr. Kráľová, 2007, s. 110-119.

Typickými slovenskými zvukovými kvalitami je napr. stabilné miesto hlavného slovného prízvuku na prvej slabike taktu. Odlíšenie krátkych a dlhých samohlások nezávisí od ostatných zvukových faktorov, napríklad na umiestnení prízvuku, ako je to napr. v ruštine, ukrajinčine a v ďalších jazykoch. S realizáciou dlhých neprízvučných slabík a krátkych prízvukných slabík sa pomerne dlho vyrovnávajú najmä východní Slovania. U nich sa stretávame tiež s výslovnosťou *o* ako *a* (*voda*, *potom*). Pre Číňanov a Vietnamcov je tiež zložitá realizovať melódiu slovenskej vety v rámci prízvukových taktov a vyšších úsekov, pretože pod vplyvom svojej materčiny „intonujú“ v dlhých slabikách. Niekedy bývajú narúšané zvukové a rytmické aspekty slovenského slovosledu. Veľké problémy pri porozumení hrá rozpoznanie hranice slov, hlavne slov krátkych plynúcich v toku reči za sebou bez samostatného prízvuku a páuz, tzn. predovšetkým rozpoznanie predložky a predpony, teda slova a morfémy.

Ortografická kompetencia je v SERR charakterizovaná ako znalosť symbolov vytvárajúca písaný text a ako schopnosť ich vnímať a produkovať. Zatiaľ čo systém písma všetkých európskych jazykov vychádza z abecedného princípu, mnohé iné jazyky sú založené buď na princípe ideografickom (na tzv. logogramoch – napr. čínština), alebo konsonantnom (napr. arabčina). Podľa Rámca by mal byť žiak schopný vnímať a produkovať: tvar písmen v tlačenej i písanej podobe tak vo forme veľkých, ako i malých písmen; ovládať správny pravopis slov, interpunkciu a pravidla jej používania; typografické konvencie a rôzne druhy fontov atď. a bežne používané logografické znaky (napr. @, &, \$ atď.).

Mnohé zákonitosti slovenského pravopisu súvisia s tvorením slov v slovenčine. Cudzinci prichádzajúci z krajín s iným grafickým systémom sa s problémami prispôbujú slovenskej grafike. Ani predchádzajúce zvládnutia písma cyriliky nie je zárukou lepšieho zvládnutia slovenskej grafiky, pretože tvarová zhoda písmen a ich odlišná platnosť, teda homografia, spôsobuje dlhodobé problémy napr. pri rozlišovaní *y* × *u* alebo podobných písmen líšiacich sa počtom nožičiek *m* × *n*, alebo zrkadlovým zápisom *d* × *b*. Preto je potrebné venovať pozornosť dôkladnému osvojeniu hlavne graficky podobným písmenám (s dôrazom na výšku slučky nad riadkom a pod ňou, smer a počet oblúčikov, písanie čiarky a háčika nad písmenami a pod.¹³

13 Mnohé nedostatky v písomných prejavoch cudzincov môžu pripomínať ťažkosti dysgrafiíkov.

Početné pravopisné nedostatky u cudzincov súvisia s fonologickým systémom slovenčiny (napr. s výslovnosťou spoluhláskových skupín), pretože jeho neznalosť potom nutne vedie i k pravopisným chybám. Tak napr. veľmi často sa objavujú chyby súvisiace so znelostnou asimiláciou, v dôsledku toho potom dochádza ku komoleniu slov a zámene slov významovo blízkych. Porozumenie a pochopenie obsahu textu je základným predpokladom na vládnutie grafickej stránky jazyka. Pomerne časté je vynechávanie písmen v slovách a zámeny spoluhláskových písmen (zámeny samohláskových písmen sú menej frekventované), či na druhej strane vkládanie samohláskových písmen medzi skupinu písmen spoluhláskových. V písaných prejavoch predovšetkým východných Slovanov je zreteľný vplyv výslovnosti materinského jazyka (napr. *patom* namiesto *potom* a pod.). Chyby prameniace z neznalosti stavby slova sa vyskytujú osobitne v počiatočnom štádiu osvojovania si slovenčiny. Ide napr. o komolenie slov, zámenu či absenciu slov, o nesprávne stanovenie hranice (napr. spájanie predložiek so slovami alebo naopak parcelácia prefixov, rozlišovanie rovnako znejúcich slabičných prefixov a prepozícií: *na, na;* *od, od-;* *pro, pro-;* *za, za-* a pod. Napriek tomu, že v slovenskom pravopise je frekventovanejšie *i*, cudzinci si častejšie volia *y*. Tento jav môže do určitej miery súvisieť s fonetickým vnímaním príslušnej samohlásky (napr. u východných Slovanov), alebo môže byť dôsledkom slovenského školstva, v ktorom je po obojakých spoluhláskach zdôrazňovaný *y* v podstatne väčšej miere oproti *i* (*y* sa javí ako protiklad k nepríznačkovému *i*), porov. napr. vybrané slová. Niektoré nedostatky v pravopisných javoch prežívajú v písomných prejavoch cudzincov i niekoľko rokov (porov. napr. označovanie kvantity nad slovami u žiakov s materinským jazykom ruským či ukrajinským (čiarka nad slovom väčšinou chýba, v prízvukných slabikách naopak je nadbytočná). Mnohé ortografické nedostatky cudzincov sa zhodujú napr. s chybami slovenských žiakov. Ide predovšetkým o pravopis *i/y* po obojakých spoluhláskach v koncovkách mien, *y* vo vybraných slovách a slovách príbuzných. Chyby v interpunkcii sa prejavujú hlavne absenciou čiarok oddeľujúcich vedľajšiu vetu v rámci zložených súvetí.

Úplne sa stotožňujeme s názorom M. Čechovej, že tak ako k českým ortografickým pravidlám z pohľadu češtiny ako cudzieho jazyka, tak i k slovenským z pohľadu slovenčiny ako cudzieho jazyka (na rozdiel od jazyka materinského) je náležité „přístupovat s jistým nadhledem, odhlížet od detailu a zohlednit základní požadavek, tj. požadavek sdělnosti a srozumitelnosti projevu. V této souvislosti pak nelze považovat některé pravopisné jevy (jako napr. záměna *i/y*¹⁴, *s/z*), jež jsou z pohľadu výuky

14 Treba si uvedomiť, že v slovenčine ide o jednu fonému *i*, ktorá sa zapisuje dvoma grafémami (*i/y*). Obdobne je tomu v češtine, zatiaľ čo napr. v poľštine nesie *y* štatút fonémy, v ruštine ide zase o pozičný variant fonémy *i* po tvrdé párové spoluhláske.

mateřštiny považované za závažné nedostatky, za podstatné, neboť jen zřídka s sebou nesou sémantickou informaci, a tak nejsou příčinou neporozumění“ (Čechová, 2008).

Ortoepická kompetencia vyžaduje, aby žiak prečítal nahlas vopred pripravený text, aby v ústnom prejave použil slová, s ktorými sa už predtým stretol v písanej podobe, aby podľa normy správne vyslovoval a pod. Pre spisovnú výslovnosť jednotlivých hlások i spoluhláskových skupín platia v slovenčine určité pravidlá. Je potrebné dodržiavať rytmický zákon, náležitú dĺžku alebo krátkosť pri výslovnosti vokálov podľa písanej podoby slov. Nedodržanie náležitej vokalickej dĺžky môže viesť pri niektorých slovách k rozdielnym významom. Problémy s kvantitou samohlások sa vyskytujú hlavne u rusky hovoriacich cudzincov. Vo výslovnosti cudzincov sa stretávame napr. s redukciou kvality samohlások v neprízvučnej slabike, krátením dlhej samohlásky v neprízvučnej slabike, predlžovaním krátkej samohlásky v slabike prízvuchej, nedodržiavaním labializácie. Časté sú zmeny v kvalite vokálu vplyvom susedného konsonantu, v dôsledku ktorých nastáva u cudzincov nežiaduce mäkkenie (palatalizácia) a pod. Veľmi častá je tiež neortoepická výslovnosť hlások *l* a *ľ*, nedostatočné odlišenie alveolárnych a palatálnych záverových spoluhlások pred *i*-í. Vo výslovnosti Neslovanov sa objavuje aspirovaná výslovnosť niektorých konsonantov (*p*, *k*, *t*), ktorú slovenčina nemá, alebo ťažkosti s výslovnosťou palatálnych konsonantov (*ď*, *ť*, *ň*). Niektorým cudzincom (napr. Japoncom, Číňanom) spôsobuje problémy rozlišovanie niektorých hlások (*r* – *l*), (*o* – *u*) či znelostného páru *p* – *b*. Napr. Nemci majú problémy s postrehnutím znelostných rozdielov spoluhlások (splýva im *b* – *p*, *d* – *t*). Cudzinci, ktorí ovládajú angličtinu, čítajú vplyvom interferencie písané *ch* ako *š*, príp. *č*, namiesto *c* čítajú *k*, *u* ako *a*, samohlásku *a* ako *ei* a pod. Napr. Poliaci majú vplyvom svojej materčiny problémy s rozlišovaním výslovnosti *ch* a *h* (*h* vyslovujú ako *ch*). Hláska *h* v určitých pozíciách však spôsobuje ťažkosti i Nemcom, veľmi často je vyslovovaná s prídychom k *ch*. Skupiny *di*, *ti*, *ni* spôsobujú vo výslovnosti problémy nielen napr. Bulharom, ale i Nemcom. Rusi ich vyslovujú na rozdiel od slovenčiny ako [*ďi*, *ťi*, *ňi*] i v slovach prevzatých (*diktát*, *matematika*, *nikl*). Mnohí cudzinci majú ťažkosti so zvládnutím znelostnej asimilácie, ktorá v niektorých jazykoch neexistuje, alebo je zastúpená len čiastočne, príp. podlieha iným zákonitostiam.

Pri štúdiu cudzieho jazyka si osvojujeme okrem základných štyroch rovín (roviny fonetickej, lexikálnej, morfolologickej, syntaktickej) aj sociokultúrne prostredie. Spolu s lexikálnymi a gramatickými znalosťami žiak potrebuje získať i kompetenciu používať cudzí jazyk sociálne prijateľným spôsobom, vedieť, ako jazyk v danom kontexte vhodne použiť, tzn. zís-

kať komunikačnú kompetenciu. Tá stojí vyššie než gramatická kompetencia na úrovni prehovoru/prejavu, a je spätá so sociálnou interakciou, so skutočným hovoriacim či poslucháčom, ktorý vyjadruje a interpretuje význam v mnohých odlišných prostrediach a situáciách. Na dosiahnutie úspešnej komunikácie nestačí teda produkovať gramaticky správne vety, ale je nevyhnutné, aby hovoriaci vytváral prehovory v závislosti od dôležitých komunikačných faktorov a okolností.

Už do polovice šesťdesiatych rokov (s rozvojom sociolingvistiky ako samostatnej disciplíny) sa začala jazyková výučba na Slovensku kombinovať so štúdiom kultúry a spoločnosti, v ktorej jazyk funguje. Kultúra sa stávala kódom, pomocou ktorého ľudia v rámci interakcie s okolitým svetom komunikujú, tzn. zámerne či nezámerne sa ovplyvňujú.

Moderná lingvodidaktická koncepcia teda musí zahŕňať tiež *sociokultúrnu kompetenciu*, ktorá je určená charakteristickými vlastnosťami danej spoločnosti a kultúry a ktorá sa odráža v správaní jej príslušníkov pri jazykovej komunikácii. Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky vymedzuje kompetencie komunikačné (lingvistické, sociolingvistické, pragmatické) a všeobecné (predpokladajúce znalosť sociokultúrneho prostredia a reálií krajín, v ktorých sa študovaným jazykom hovorí) ako cieľovej kompetencie jazykovej výučby. Neznalosť sociokultúrnej kompetencie môže jazykový prejav cudzinca výrazne poznamenať, spôsobiť závažné komunikačné bariéry, ktoré môžu viesť až k nedorozumeniu a vzájomnému nepochopeniu. Osvojenie si sociokultúrnych kompetencií preto komunikačný akt nielen uľahčí, ale tiež aj urýchli.

Zmeny po roku 1989 sa zreteľne dotkli aj celého slovenského školstva, ktoré muselo reagovať na novú situáciu radom systémových zmien a reforiem. Špecifická vzdelávacia situácia vznikla najmä v základných a stredných školách, v ktorých sa začala výučba žiakov-cudzcov realizovať v jazykovo zmiešanom triednom kolektíve s prevahou rodených hovoriacich a podľa učebníc určených práve pre študentov s materinským jazykom slovenským. Ojedinelé prípady žiakov-cudzcov sa riešili individuálnou formou, a to predovšetkým v raných fázach ich osvojovania slovenčiny. Vlastné skúsenosti s výučbou slovenčiny ako cudzieho jazyka v týchto typoch škôl mal iba minimálny počet pedagógov.

Prijatím nového školského zákona v tomto roku by na Slovensku mali školy získať viac voľnosti. Štát určí prostredníctvom štátneho vzdelávacieho programu približne 70 percent učiva, ktoré bude povinné; o zvyšných priemerne 30 percentách učiva si rozhodnú samotné školy v školských vzdelávacích programoch. Lepšie podmienky na vyučovanie má priniesť aj zníženie počtov žiakov triedach. Slovenské deti by mali byť postupne zdatnejšie aj v cudzích jazykoch. Od tretieho ročníka budú mať povinný

jeden cudzí jazyk, od šiesteho ročníka k nemu pribudne aj druhý jazyk. (<http://aktualne.centrum.sk/domov/zdravie-skolstvo-spolocnost/clanek.phtml?id=1158504>)

Podľa slov slovenského ministra školstva Jána Mikolaja sa „učitelia musia pripraviť na tie úlohy, ktoré im zo zákona vyplývajú, od septembra sa celá reforma začína“. Podľa neho celý nábeh reformy bude trvať štyri roky. „Celá reforma je o tom, že učitelia dostávajú priestor na vlastnú realizáciu.“ Bude teda záležať na samotných učiteľoch, ako svoju šancu využijú. Začali sa organizovať prvé stretnutia s učiteľmi s cieľom zoznámiť ich so štátnym vzdelávacím programom a ďalšie školenia prostredníctvom metodicko-pedagogických centier. (<http://job.server.sk/sk/clanky/detail/1389-spokojny-s-vyslednou-podobou-skolskeho-zakona/>)

Podľa tohto zákona v § 4 **Ciele výchovy a vzdelávania (s. 5)** sa v bode f) sa uvádza, že sa má „posilňovať úcta k rodičom a ostatným osobám, ku kultúrnym a národným hodnotám a tradíciám štátu, ktorého je občanom, k štátnemu jazyku, k materinskému jazyku a k svojej vlastnej kultúre, v bode g) získať a posilňovať úcta k ľudským právam a základným slobodám a zásadám ustanoveným v Dohovore o ochrane ľudských práv a základných slobôd a v bode h) pripraviť sa na zodpovedný život v slobodnej spoločnosti, v duchu porozumenia a znášanlivosti, rovnosti muža a ženy, priateľstva medzi národmi, národnostnými a etnickými skupinami a náboženskej tolerancie.“ Vzdelávaniu cudzincov je venovaný §146 (s. 109–110), podľa ktorého „deťom cudzincov s povoleným pobytom na území Slovenskej republiky a deťom žiadateľov o udelenie azylu a Slovákov žijúcich v zahraničí sa poskytuje výchova a vzdelávanie, ubytovanie a stravovanie v školách podľa tohto zákona za tých istých podmienok ako občanom Slovenskej republiky. Pre deti cudzincov sa na odstránenie jazykových bariér organizujú základné a rozširujúce jazykové kurzy štátneho jazyka. Deti žiadateľov o udelenie azylu, deti azylových žiadateľov, deti cudzincov, ktorým sa poskytla doplnková ochrana, zaraďuje do príslušného ročníka riaditeľ školy po zistení úrovne ich doterajšieho vzdelania a ovládania štátneho jazyka najneskôr do troch mesiacov od začatia konania o udelenie azylu, deti odídencov najneskôr do troch mesiacov od začatia konania o poskytnutie dočasného útočiska. Z dôvodu nedostatočného ovládania štátneho jazyka je možné dieťa podmiennečne zaradiť do príslušného ročníka podľa veku, a to najviac na jeden školský rok. Pre deti žiadateľov o udelenie azylu v azylových zariadeniach, ktorých školská dochádzka podľa tohto zákona je povinná, kurzy základov slovenského jazyka odborne a finančne zabezpečuje ministerstvo vnútra. Jazykové kurzy pre deti cudzincov môže organizovať aj iná právnická osoba alebo fyzická osoba po získaní akreditácie. Pre deti cudzincov s povoleným pobytom na

území Slovenskej republiky možno zriaďovať iné ako štátne školy a zabezpečovať výchovu a vzdelávanie aj v inom ako štátnom jazyku za finančnú úhradu. Vzdelávanie pedagogických zamestnancov, ktorí vzdelávajú deti cudzincov, odborne, organizačne, metodicky a finančne zabezpečuje ministerstvo školstva“ (Školský zákon o výchove a vzdelávaní, 22. 5. 2008).

Uvedenie nového školského zákona na Slovensku do praxe s ohľadom na požiadavky podľa SERR si určite vyžiada viacero úprav zákona, súvisiacich najmä s výučbou cudzích jazykov a začleňovaním žiakov-cudzcov do slovenského školstva. Stanoviť dosiahnutú úroveň podľa Rámce ako výstup v jazykovej výučbe alebo v prípravných kurzoch pre žiakov-cudzcov bude určite úloha neľahká. Treba si uvedomiť, že na budovaní komunikačnej kompetencie a na dosiahnutí očakávaných cieľov nemajú vplyv iba európske jazykové modely, ale tiež vzdialenosť slovenčiny od jazyka východiskového (materinského), špecifiká slovenčiny ako jazyka západoslovenského, ale i súdržnosť a spolupráce všetkých zúčastnených skupín, ako sú učitelia, ich žiaci, školské úrady, examinátori, autori učebníc a pod. Z týchto dôvodov bude potrebné zvýšiť tiež nároky na odbornú pripravenosť učiteľa vo všetkých typoch slovenských škôl, ktorí musia byť pripravení na prítomnosť cudzinca v triednom kolektíve slovenských spolužiakov. Cieľom učiteľa je úsilie integrovať ho do kolektívu triedy a školy a zabrániť jeho spoločenskej izolácii. Sprostredkovanie systémových i pragmatických zvláštností slovenčiny na pozadí východiskových jazykov žiakov-cudzcov môže podstatne zefektívniť proces osvojovania si modelov verbálneho správania sa a prispieť lepšiemu porozumeniu mimojazykovej skutočnosti o cieľovej krajine a jej kultúre. Uvedomelú výučbu totiž nie je možné v súčasnej dobe realizovať bez sociokultúrnych komponentov štúdia moderného jazyka. Osvojenie si sociokultúrneho minima (bližšie Šindelárová, 2008) vedľa minima jazykového (Šindelárová, 2007) či filologického (Baláková, Ďurčo, 2007) vrátane frazeologického (Baláková, 2007) je tak pro dnešného učiteľa nevyhnutným predpokladom na úspešnú integráciu žiakov-cudzcov do slovenského vzdelávacieho systému.

Literatúra

- BALÁKOVÁ, D.: Frazeológia v škole. In: Odborná didaktika pri príprave učiteľa materinského a cudzieho jazyka. Ružomberok 2005, s. 171 – 181.
- BALÁKOVÁ, D.: Jazykový obraz sveta v spoločnej Európe. In: Slovo a obraz v komunikaci s deťmi. Komunikace s deťmi v multikultúrném svete. Ostrava 2005, s. 6 – 11.
- BALÁKOVÁ, D.: „Jazyk ve zbrani?“ I (Interkultúrne prieniky – sonda do

- interjazykovej frazeologickej kompetencie študentov stredných škôl). In: Slovo a obraz v komunikaci s dětmi. Komunikace s dětmi v zrcadle času. Ostrava 2006, s. 238 – 243.
- BALÁKOVÁ, D.: Interjazykové kontakty. (Frazeologická kompetencia stredoškôľakov) In: Aspekty literárnovedné a jazykovedné. Ružomberok 2007, s. 93 – 100.
- BALKŮ, I.: Gramatika češtiny. Bratislava 2007.
- CABANOVÁ, V.: Školská inklúzia v kontexte prehlbujúcich sociálnych nerovností. In: Rovnosťou príležitostí k sociálnej inklúzii. In: Acta humanica 2/2006. Žilina, s. 16 – 22.
- ČECHOVÁ, M.: Čeština v evropském kulturním kontextu. Ratiborz PWSZ 2008.
- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V.: Čeština a její vyučování. SPN Praha 1998.
- ČECHOVÁ, M – ZIMOVÁ, L.: Metodický list k vyučování českému jazyku pro učitele žáků-imigrantů. ČJL 53, 2002-2003, s. 179 – 184.
- ČECHOVÁ, M. - ZIMOVÁ, L.: Pravopisné problémy žáků-cizinců (ve srovnání s českými žáky). Český jazyk a literatura 55, 2004-05, č. 2, s. 59 – 67.
- HÁDKOVÁ M.: Evropské modely ve výuce cizích jazyků. Bohemistika 3/2006, s. 161 – 168.
- HÁDKOVÁ, M. – LINEK, J. – VLASÁKOVÁ, K.: Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1. Praha 2005.
- JEDLIČKA, A.: Spisovný jazyk a současná komunikace. Praha UK 1974.
- KAMIŠ, K.: Problematika výuky první a druhé mateřštiny a jazyků cizích podle školního vzdělávacího programu v mateřských školách a v základním vzdělávání na 1. stupni základních škol. In: Cesta Rámcového vzdělávacího programu do škol. Ústí nad Labem, 2006, s. 76 – 80.
- KOVÁČOVÁ, V.: „Jazyk ve zbrani?“ II (Interkultúrne prieniky – sonda do interjazykovej frazeologickej kompetencie študentov vysokých škôl). In: Slovo a obraz v komunikaci s dětmi. Komunikace s dětmi v zrcadle času. Ostrava 2006, s. 244 – 249.
- KOVÁČOVÁ, V.: Interjazykové kontakty. (Frazeologická kompetencia vysokoškôľakov). In: Aspekty literárnovedné a jazykovedné. Ružomberok 2007, s. 101 – 109.
- KRÁĚLOVÁ, Z.: Dynamika zvukovej interferencie. In: Aspekty literárnovedné a jazykovedné. Ružomberok 2007, s. 110 – 119
- LIPTÁKOVÁ, L.: K typologizácii metód vyučovania materinského jazyka. In: Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. Prešov, 2007, s. 216 – 228. Dostupné na: http://www.unipo.sk/files/docs/pf_katedry/svk/dokument_732_527.pdf.

- MISTRÍK, J.: Štylistika. Bratislava 1997.
- NÁBĚLKOVÁ, M.: Paralelné slovenské a české texty v meniacej sa jazykovej situácii. In: Sociolingvistické a psycholingvistické aspekty jazykovej komunikácie 2. Banská Bystrica 1996, s. 100 – 108.
- NÁBĚLKOVÁ, M.: Slovenčina a čeština dnes. Kontakt či konflikt. In: Slovenčina v kontaktoch a konfliktach s inými jazykmi. Sociolinguistica Slovaca 4. Bratislava 1999, s. 75 – 94.
- PEKAROVIČOVÁ, J.: Slovenčina jako cudzí jazyk. Bratislava 2004.
- SALZMANN, Z.: Jazyk, kultura a společnost. Úvod do lingvistické antropologie. Ústav pro etnografii a folkloristiku AV ČR, Praha 1996, roč. 83/1996, 211 s. ISSN 0009-0794.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J.: Socio-kulturní zázemí žáků a studentů-imigrantů přicházejících ze zemí s odlišnou kulturou. Ústí nad Labem 2005, 61 s. ISBN 80-7044-745-1.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J.: Czech as a Foreign Language in a Multiethnic Classroom. In: Sovremennoje vysšee obrazovanie. Moskva 2006, s. 14 – 18.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J.: Znalost a chápání frazémů u cizinců. In: Frazeeologické štúdie V. Ružomberok 2007, s. 343 – 357. ISBN 978-80-8084-204-8.
- UHER, F.: Slovenština pro posluchače učitelství v 1.-4. ročníku ZŠ. MU Brno 1990.
- ZIMOVÁ, L.: – BALKÓ, I.: O jazycích, zemích a kultuře našich spolužáků. Ústí nad Labem 2005, s. 125.
- Společný evropský referenční rámec. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Univerzita Palackého Olomouc 2002.
- Školský zákon o výchově a vzdělávání z 22. 5. 2008.
- Threshold Level for Czech as a foreign language. Cambridge 2001.
- <http://cs.wikipedia.org/wiki/Kategorie:Kultura>
- <http://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Slovensko&action=edit§ion=13>
- <http://aktualne.centrum.sk/domov/zdravie-skolstvo-spolocnost/clanek.phtml?id=1158504>
- <http://job.server.sk/sk/clanky/detail/1389-spokojny-s-vyslednou-podobou-skolskeho-zakona/>
- <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=1970>

SLOVAK AS A FOREIGN LANGUAGE WITH RESPECT TO THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES

Summary

In the view of recent geopolitical changes and integrating processes in central Europe at the end of the 20th century the author of the text focuses on the new demands of the subject Slovak as a foreign language which have been provoked by the principles of the European Language policy representing by The Common European Framework for Languages as well as the new educational law in Slovak Republic.

The author pays attention mainly to the aims, esp. from the general point of view and with respect to the potentialities and demands of schoolchildren (pupils), reference level descriptions which are important for conception of educational and teaching materials, conception of testing and certification.

Most of all, the author underlines the linguistic competencies, mainly socio-linguistic competence, pragmatic competence, socio-cultural competence. Within the frame of the linguistic description of Slovak she focuses on the lexical competence, semantic competence, and phonological competence. Completing the compatible repertoires of language means of various European languages can bring the languages of the so called smaller nations (to which Slovak belongs) equal position next to the so called big languages represented for example by English, French, and German.

The text wants to show that building of a communicative competence and reaching the goals are influenced not only by the European language models, but also by the distance between Slovak and the starting language, mother tongue of the learner, by the fact the Slovak belongs to the group of West Slavonic languages, by cooperation of all the involved groups – teachers, pupils, educational bureaus, testers, authors of the textbooks etc. Defining the specific systemic and pragmatic features of Slovak compared to the starting languages of the pupils (foreign pupils) can make the teaching process more effective, esp. the process of acquisition of the model verbal and non-verbal manners. All these facts can help better understanding the reality and build up the knowledge of the target country and its culture. Nowadays it seems to be impossible to teach effectively without the respect towards the socio-cultural components of the foreign language. Getting the socio-cultural minimum (besides the minimum of the target language) is found to be the basic prerequisite for a teacher as well as for the successful integrating of foreign-children into the Slovak educational and school system.

Keywords

Common European Framework of Reference (CEFR), reference level descriptions, Slovak as a foreign language, interference, linguistic competence, pragmatic competence, socio-cultural competence, lexical competence, grammatical competence, phonological competence

SLOVENČINA V KOMUNIKÁCII A KULTÚRNOM KONTEXTE PRE CUDZINCOV (PREZENTÁCIA PROJEKTU KEGA 3/5053/07

(Konceptia a východiská tvorby študijných materiálov)

ANNA GÁLISOVÁ – IVAN OČENÁŠ

Anotácia

Autori príspevku predstavujú realizovaný projekt KEGA č. 3/5053/07 *Slovenčina v komunikácii a kultúrnom kontexte pre cudzincov*, ktorého cieľom je zlepšiť jazykovú prípravu zahraničných študentov, ako aj ostatných cudzincov učiacich sa slovenčinu ako cudzí jazyk. Zámerom projektu je vytvoriť koncepciu postupného osvojovania slovenčiny ako cudzieho jazyka so zreteľom na tzv. referenčné úrovne, rešpektujúc globálnu škálu Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky ako dokumentu Rady Európy pre Európske jazykové portfólio. V príspevku sa ďalej prezentuje vymedzenie štandardizovaného obsahu referenčnej úrovne A1 pre začiatočníkov v kontexte vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka, ako aj východiská tvorby študijných materiálov.

Kľúčové slová

slovenčina ako cudzí jazyk, výskumný projekt, koncepcia projektu, postupné osvojovanie slovenčiny, tvorba študijných materiálov, referenčná úroveň A1

0. Anotácia projektu

Projekt svojím obsahom smeruje k skvalitneniu jazykovej prípravy zahraničných študentov, ako aj ostatných cudzincov učiacich sa slovenčinu ako cudzí jazyk. Projekt je zameraný na vytvorenie koncepcie postupného osvojovania slovenčiny ako cudzieho jazyka so zreteľom na tzv. referenčné úrovne. Základným výstupom projektu bude učebný materiál, ktorý sa stane oporou pre študenta i učiteľa a ktorý bude pozostávať z učebnice, pracovného zošita, CD nosičov so zvukovými záznamami, metodickéj príručky pre učiteľa a zásobníka hier a aktivít.

Projekt chce zároveň rešpektovať globálnu škálu *Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky*. *Učenie sa, vyučovanie, hodnotenie (Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe, 2001; Bratislava, 2006) – úroveň A1 a A2 pre začiatočníkov – ako dokumentu Rady Európy pre Európske jazykové portfólio (European Language Portfolio).

Riešiteľský tím**PaedDr. Ivan OČENÁŠ, PhD.** – vedúci projektu**Mgr. Anna GÁLISOVÁ**

Katedra slovenského jazyka a literatúry, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Doc. PaedDr. Milan LIGOŠ, CSc., mim. prof. KU v Ružomberku

Katedra slovenského jazyka a literatúry, Filozofická fakulta, Katolícka univerzita, Ružomberok

PhDr. Miron PUKAN, PhD.

Katedra kulturológie, Inštitút estetiky, vied o umení a kulturológie, Filozofická fakulta, Prešovská univerzita, Prešov; t. č. lektor slovenského jazyka, Varšavská univerzita, Poľsko

1. Súčasný stav problematiky

V súčasnosti existuje viacero učebníc na vyučovanie slovenčiny ako cudzieho jazyka. Väčšina týchto publikácií vznikla v 80. a 90. rokoch pred začlenením Slovenska do Európskej únie a s tým súvisiacim expandujúcim záujmom zahraničných študentov o štúdium na slovenských školách rôznych stupňov. Nie všetky používané učebnice dnes už spĺňajú požiadavky na moderný učebný text v intenciách komunikačného vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka, čo sa najvýraznejšie prejavuje v tematickej štruktúre textov, v absencii textov na čítanie s porozumením, v nízkej variantnosti cvičení, medzi ktorými dominuje precvičovanie enormného počtu základných systémových gramatických javov a je minimalizované komunikačné hľadisko. V učebných textoch nie je k dispozícii pestré zloženie cvičení na počúvanie, ktoré by akceptovali súčasnú ortoepickú normu a komunikačnú autenticitu. Hendikepom existujúcich učebníc slovenčiny ako cudzieho jazyka je tiež nemožnosť oprieť sa o štandardizovanú cieľovú úroveň jazykových poznatkov a zručností a ich následného hodnotenia.

Novšie publikácie, ako *Slovenčina pre cudzincov: Gramatická a pravopisná cvičebnica* (Žigová, 2001; 2004; 2006), *Slovenčina pre cudzincov: Praktická fonetická príručka* (Pekarovičová a kol., 2005), *Slovenčina a čeština: Synchrónne porovnanie s cvičeniami* (Sokolová, Musilová, Slančová, 2005; 2007) alebo *Slovenčina ako cudzí jazyk: Predmet aplikovanej lingvistiky* (Pekarovičová, 2004; 2007) riešia iba parciálne problémy a otázky osvojovania si slovenského jazyka. Náš projekt komplexne smeruje jednak ku jazykovokomunikačným kompetenciám slovenčiny pre zahraničných študentov, jednak zahŕňa aj kultúrnotvornú a interkultúrnú problematiku

pri štúdiu slovenského jazyka, a to v kontexte Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky a spoločného jazykového portfólia v oblasti jazykového vzdelávania v európskom priestore. V neposlednom rade považujeme za vhodné pripomenúť fakt, že vznikla a vzrastá tendencia záujmu dospelých študentov o slovenčinu: ako učebný predmet/kurz na univerzitách v zahraničí či v centrách, kde žijú komunity zahraničných Slovákov; ďalej u zahraničných pracovníkov dlhodobu pôsobiach na území Slovenskej republiky, krajanov s nižšou úrovňou ovládania slovenčiny, utečencov pod záštitou UNESCO, ktorých skupiny sú nielen v utečeneckých táboroch, ale aj v menších mestách, napr. v Ružomberku.

2. Charakteristika projektu

Súčasný stav možno charakterizovať niekoľkými pozitívami a viacerými negatívami:

- + Expandujúci záujem zahraničných študentov o štúdium slovenského jazyka

- + Existencia viacerých učebníc na vyučovanie slovenčiny ako cudzieho jazyka (väčšina z 80. a 90. rokov minulého storočia, t. j. pred začlenením Slovenska do EÚ, napr. Mistrík, Dratva, Böhmerová...)

- Nemoderná tematická štruktúra textov
- Absencia textov na čítanie s porozumením
- Nízka variantnosť cvičení, medzi ktorými dominuje precvičovanie enormného počtu základných systémových gramatických javov a je minimalizované komunikačné hľadisko
- Absencia rozmanitých cvičení na počúvanie, ktoré by akceptovali súčasnú ortoepickú normu a komunikačnú autenticitu
- Absencia štandardizovaných cieľových požiadaviek na úroveň jazykových poznatkov a zručností a ich následného hodnotenia

2.1. Ciele projektu

Hlavný cieľ:

Sprístupniť slovenčinu zahraničným študentom a ďalším záujemcom o slovenský jazyk a kultúru Slovenska a zefektívniť vyučovanie slovenčiny prostredníctvom využitia koncepcie vychádzajúcej z postupného osvojovania cudzieho jazyka cez tzv. referenčné úrovne.

Rozšíriť ponuku knižných publikácií o slovenčine ako cudzom jazyku, vytvoriť pútavú praktickú, komunikačne zameranú alternatívu k existujúcim publikáciám.

Čiastkové ciele:

1. Vytvoriť koncepciu postupného osvojovania cudzieho jazyka cez tzv. referenčné úrovne. Tie vymedzujú príslušnú úroveň ovládania jazyka, ktorá je daná mierou osvojených jazykových vedomostí a komunikačných zručností aj určitým limitovaným lexikálnym inventárom. Stanoviť štandardizovaný obsah referenčnej úrovne A1 v súvislosti s vyučovaním slovenčiny ako cudzieho jazyka.
2. Vytvoriť didaktické a metodické študijné materiály pre zahraničných študentov a učiteľov slovenčiny ako cudzieho jazyka – úroveň začiatočník (A1).
3. Pripraviť a vydať súbor učebných pomôcok na vyučovanie slovenského jazyka pre cudzincov – úroveň začiatočník (A1). Učebný balík bude tvoriť *učebnica, pracovný zošit, CD nosiče so zvukovými záznamami, zásobník hier a aktivít a metodická príručka pre učiteľa*.
4. Diseminácia výsledkov a produktov projektu realizovaná prostredníctvom workshopu a externej propagácie.

Predpokladaný vlastný prínos:

Ako autori projektu predpokladáme:

- **Vytvorenie koncepcie postupného osvojovania slovenského jazyka** prostredníctvom tzv. referenčných rámcov, rešpektujúc súčasné európske trendy
- **Vymedzenie obsahového štandardu slovenčiny pre cudzincov na úrovni A1** – začiatočník, a to v jednotlivých oblastiach:
 1. porozumenie: počúvanie a čítanie,
 2. hovorenie: ústna interakcia v priamej komunikácii a tvorba samostatného ústneho jazykového prejavu s nácvikom spisovnej výslovnosti,
 3. písanie: nácvik elementárnych dokumentov
- Priamy výstup cieľov projektu: **balík učebných materiálov (učebnica, pracovný zošit, metodická príručka, audio CD s cvičeniami a textami na počúvanie, zásobník hier)** určený pre začiatočníkov, úroveň A1
- **Realizácia workshopu a propagácia produktov projektu**, napr. cez internet, napomôže šíriť štandard slovenčiny pre cudzincov pre danú úroveň (A1 – začiatočník)

2.2. Navrhovaný postup a jeho realizácia

1. rok

Cieľ	Opis aktivity na dosiahnutie cieľa	Výstup
Tvorba koncepcie postupného osvojovania cudzieho jazyka cez tzv. referenčné úrovne	Analýza stavu riešenia referenčných úrovní (konkrétne úrovne A1) v iných európskych jazykoch (najmä angličtina, nemčina, čeština)	Východiskový pracovný materiál vhodný na komparáciu
	Vymedzenie obsahových štandardov pre slovenčinu ako cudzí jazyk v rámci referenčnej úrovne A1 (začiatocník)	Obsahové štandardy
	Vymedzenie obsahovej a tematickej náplne učebných textov	Pracovný odborný-metodický materiál

2. rok

Cieľ	Opis aktivity na dosiahnutie cieľa	Výstup
Tvorba didaktických a metodických študijných materiálov pre zahraničných študentov a učiteľov slovenčiny ako cudzieho jazyka, úroveň začiatocník (A1)	Vypracovanie časti súboru pracovných odborný-metodických materiálov, ktoré budú slúžiť na vypracovanie učebných textov a jednotlivých cvičení (výslovnostných, gramatických, konverzačných, počúvacích a pod.)	Pracovný odborný-metodický materiál
	Po dohode s ilustrátorom realizácia časti ilustrácií a vyhotovenie vhodných fotografií	Ilustrácie a fotografie

3. rok

Cieľ	Opis aktivity na dosiahnutie cieľa	Výstup
Príprava a vydanie súboru učebných pomôcok na vyučovanie slovenského jazyka pre cudzincov, úroveň začiatocník (A1)	Dokončenie vypracovania pracovných odborný-metodických materiálov, ktoré budú slúžiť na vypracovanie učebných textov a jednotlivých cvičení (výslovnostných, gramatických, konverzačných, počúvacích a pod.)	Pracovný odborný-metodický materiál
	Realizácia zvyšku ilustrácií a vyhotovenie vhodných fotografií, selekcia ilustrácií a fotografií	Ilustrácie a fotografie
	Realizovanie nahrávok audio CD	Audio CD
	Príprava publikácií pre tlač (učebnica, pracovný zošit, metodická príručka)	Materiály vhodné do tlače
	Tlač jednotlivých publikácií	Učebnica, pracovný zošit a metodická príručka zo slovenčiny pre cudzincov, referenčná úroveň A1 – začiatocník

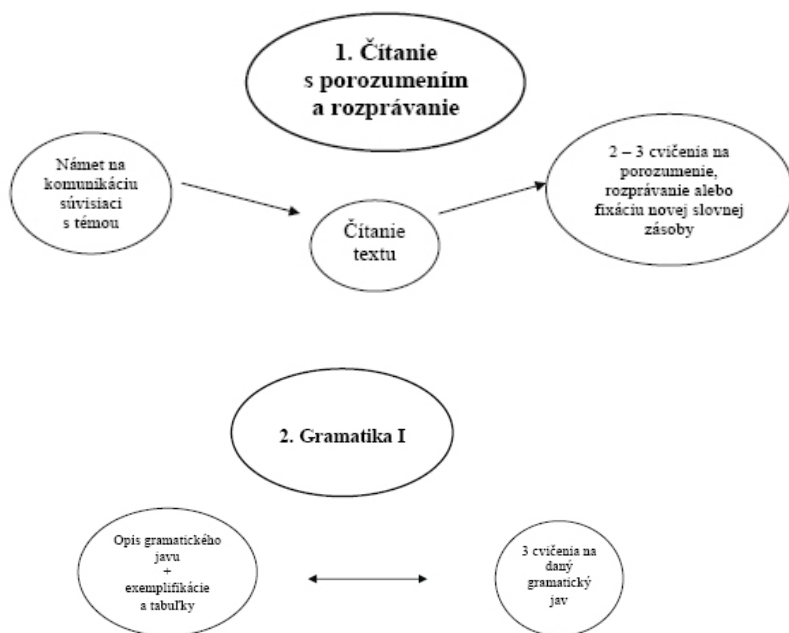
Diseminácia výsledkov a produktov projektu	Realizácia prostredníctvom workshopu a externej propagácie	Propagačné materiály (letáky, internet)
--	--	---

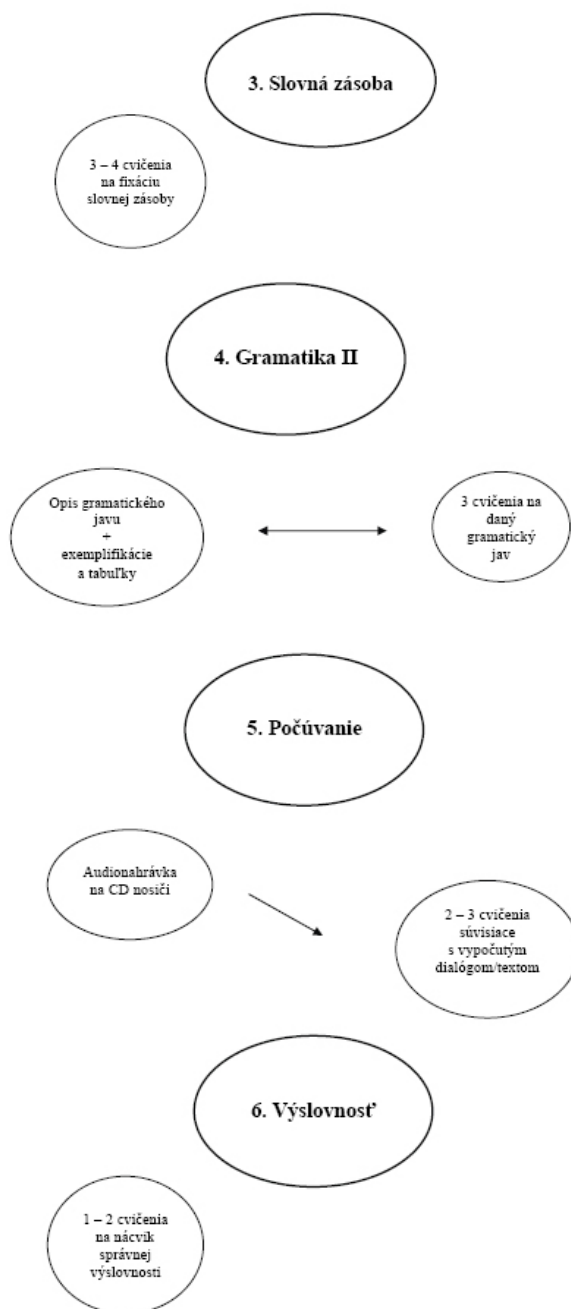
3. Štruktúra pripravovaných lekcíí

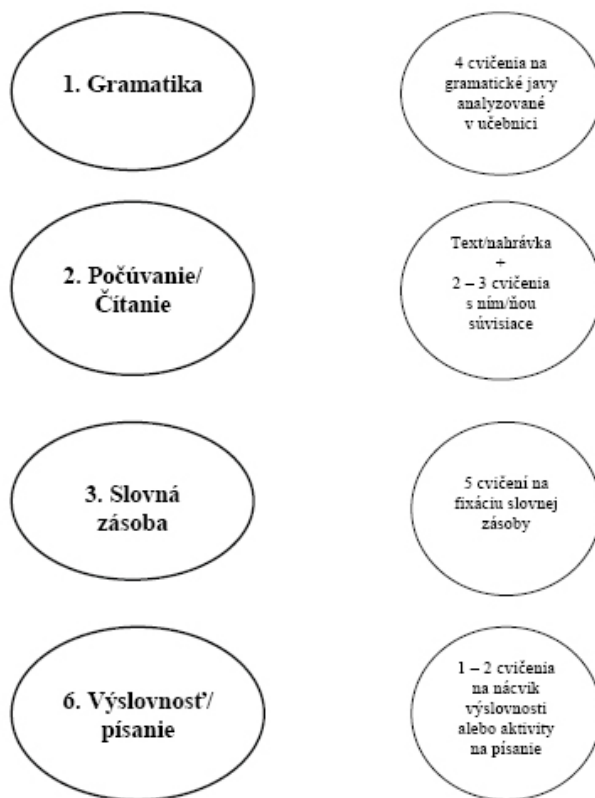
Pripravovaná učebnica, ako aj pracovný zošit budú koncipované tak, aby svojím obsahom a pravidelným striedaním rôznych druhov aktivít spĺňali požiadavky rozvoja týchto oblastí: čítanie s porozumením, gramatika s cvičeniami na precvičovanie daného gramatického javu, počúvanie s porozumením, rozprávanie, slovná zásoba, výslovnosť. Všetky tieto oblasti sú do lekcíí inkorporované systematicky na základe dvoch modelov – A a B, ktoré v lekciiach zaručujú ich pravidelné striedanie, a to tak v učebnici, ako aj v pracovnom zošite. Každá lekcia je doplnená o niekoľko hrových aktivít, ktoré môže pedagóg využívať na fixáciu v príslušnej lekcii analyzovaného gramatického javu alebo slovnéj zásoby.

Model A a model B sa od seba odlišujú predovšetkým v poradí aktivít a čiastočne i prítomnosťou/nepřítomnosťou aktivít na rozvoj jednotlivých komunikačných zručností.

Model A – učebnica





Model A – pracovný zošit**Literatúra**

- BÖHMEROVÁ, A.: *Slovak for you. Slovak for Speakers of English : Textbook for Beginners*. Bratislava: Perfekt, 1998; 1999; 2001.
- DRATVA, T. – BUZNOVÁ, V.: *Slovenčina pre cudzincov*. [Učebnica, cvičebnica, audionahrávky.] Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1994; 1999; 2002; 2004; 2007.
- MISTRÍK, J.: *Basic Slovak*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989; 1991; 1995; 1998; 2007
- PEKAROVIČOVÁ, J.: *Slovenčina ako cudzí jazyk : Predmet aplikovanej lingvistiky*. Bratislava: Stimul, 2004; 2007.
- PEKAROVIČOVÁ, J. a kol.: *Slovenčina pre cudzincov : Praktická fonetická príručka*. Bratislava: Stimul, 2005. 244 s.

Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky : Učenie sa, vyučovanie, hodnotenie. (Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe, 2001.) Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2006.

SOKOLOVÁ, M. – MUSILOVÁ, K. – SLANČOVÁ, D.: *Slovenčina a čeština : Synchronne porovnanie s cvičeniami*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2005; 2007.

ŽIGOVÁ, L.: *Slovenčina pre cudzincov : Gramatická a pravopisná cvičebnica*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2001; 2004; 2006.

SLOVAK LANGUAGE IN COMMUNICATION AND CULTURAL CONTEXT FOR FOREIGNERS

Summary

The authors of the paper present recently realized KEGA-project titled *Slovak in Communication and Cultural Context*. Its aim is to improve language preparation of foreign students as well as other foreigners who learn Slovak as a foreign language. The main intention of the project is to create a conception how to learn Slovak as a foreign language in a gradual way of learning. This way accepts reference levels as international standards for language learning of Common European Framework as a document created by Council of Europe for European language portfolio. The paper aims at the description of a standardize content of A1 reference level in a context of learning Slovak as a foreign language. It also focuses on the fundamentals of creating studying materials for students as well as teachers.

Key-words

Slovak as a foreign language, research project, conception of studying materials, reference level A1

ČEŠTINA JAKO CIZÍ JAZYK VE VYUČOVÁNÍ SLOVENSKÉHO JAZYKA

DAGMAR TUČKOVÁ

Anotace

Příspěvek popisuje využití češtiny jako jednoho z prostředků motivace žáků na druhém stupni základních škol v hodinách slovenského jazyka, dále zmiňuje postavení češtiny v rámci jazykového kontaktu s jazykem slovenským z hlediska mezipředmětových vztahů a poukazuje také na možnost uplatnění češtiny jako potenciálního volitelného předmětu na slovenských základních školách. Dále poukazuje na zastoupení českého jazyka a bohemismů v učebnicích slovenského jazyka a českých textů v čítankách určených pro druhý stupeň základních škol. Porovnává český vzdělávací program (Rámcový vzdělávací program) se slovenským státním vzdělávacím programem.

Klíčová slova

český jazyk, slovenský jazyk, vyučování, motivace, mezipředmětové vztahy, školní vzdělávací program, český jazyk ve slovenských učebnicích a čítankách, percepční bilingvismus, bohemismy, státní vzdělávací program, Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání

Úvod

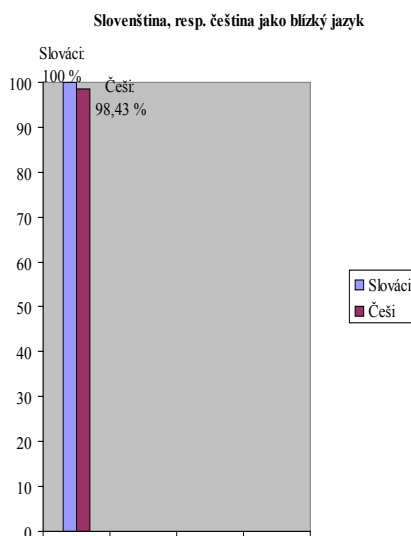
Jazyková výuka na druhém stupni základních škol sestává především z výuky jazyka mateřského (tedy slovenského nebo českého) a z výuky jazyků cizích. Ve výčtu cizích jazyků, které se na základních školách vyučují, patří především jazyky náležející do germánské jazykové rodiny, tzn. zejména angličtina a němčina, v menší míře je zastoupena výuka jazyků rodiny románské (francouzština, španělština i italština), na Slovensku se v jižních oblastech republiky vyučuje maďarština, která náleží mezi jazyky ugrofinské, přičemž výuka maďarštiny na slovenských školách je diskutované téma odborné i laické veřejnosti vzhledem k zastoupení maďarské menšiny na Slovensku. Ze slovanských jazyků se stále více prosazuje ruština, která se znovu vrací jako povinný i volitelný předmět do slovenských i českých škol. Ale jaký je postoj žáků a učitelů k možnosti učit se na základní škole jako další jazyk češtinu, resp. slovenštinu? Je čeština, resp. slovenština pro žáky na druhém stupni základních škol jazyk cizí, nebo je to pro ně jazyk blízký, který by chtěli blíže poznat a naučit se ho? A jaká je vlastně míra porozumění žáků na Slovensku, resp. v Čechách jazyku vzhledem k jejich původu - slovenštině, resp. češtině nejbližší?

Jazyk najbližší slovenštině

Slovenský jazyk se stal národním jazykem 15. 11. 1995, kdy byl zákonem Národní rady Slovenské republiky schváleno ústavní konstatování o státním jazyce v samostatném zákoně, který vymezuje slovenskost všech textů a zároveň ustanovuje češtinu jako jazyk menšinový. Na základě jednání byla roku 1997 podepsána dohoda o vzájemné spolupráci českého a slovenského rozhlasu a v roce 1999 byla uzavřena smlouva mezi veřejnosprávními televizemi obou republik (Tučková, 2006). Na základě zájmu slovenských studentů o studium v České republice byly upraveny podmínky studia pro slovenské studenty, ve kterých je zahrnuta jak forma přijímacích zkoušek, tak i následné studium na českých školách.

Přesto po schválení zákona o jazyce v roce 1995 se situace vzhledem k českému jazyku změnila, protože zákon o národním jazyku nařizuje dabování českých programů a pohádek pro děti do 12 let, přičemž současný stav je takový, že Kancelář rady Slovenské republiky chce tuto hranici snížit na 7 let. Z tohoto důvodu dochází k omezení nabídky českých pohádek pro děti na Slovensku.

Náš výzkum se zaměřil na to, jak se slovenské děti staví k českému jazyku. Otázka zněla, zda český jazyk vnímají jako cizí, neutrální nebo blízký. Všichni slovenští respondenti odpověděli, že čeština je pro ně jazyk blízký. V Čechách 98,43 % dotazovaných považuje slovenštinu za jazyk blízký.

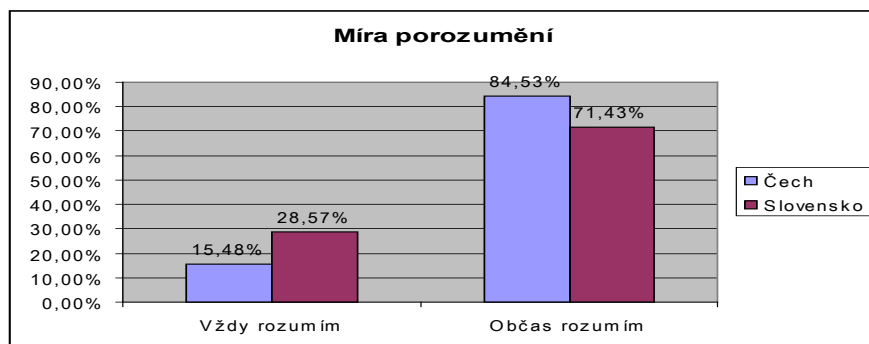


Percepční bilingvismus

Pokud budeme uvažovat o míře porozumění Čechů a Slováků, musíme si uvědomit, že psaným i mluveným českým i slovenským textům lze porozumět i bez dlouhodobého a pečlivého studia češtiny, resp. slovenštiny. V praxi to tedy znamená, že jedinec je schopen chápat sdělovanou informaci, rozumět jejímu obsahu, ale v druhém jazyce komunikovat nedokáže, nedokáže tedy užívat jiný jazyk v praxi (Tučková, 2007). O tomto jevu mluvíme jako o pasivním bilingvismu. Pokud jde o vztah češtiny a slovenštiny, nelze tento proces přijímání chápat jako pasivitu, ale spíše jako percepce. V souvislosti s bilingvismem češtiny a slovenštiny tedy používáme spíše pojem percepční bilingvismus (Kopecký, 2005).

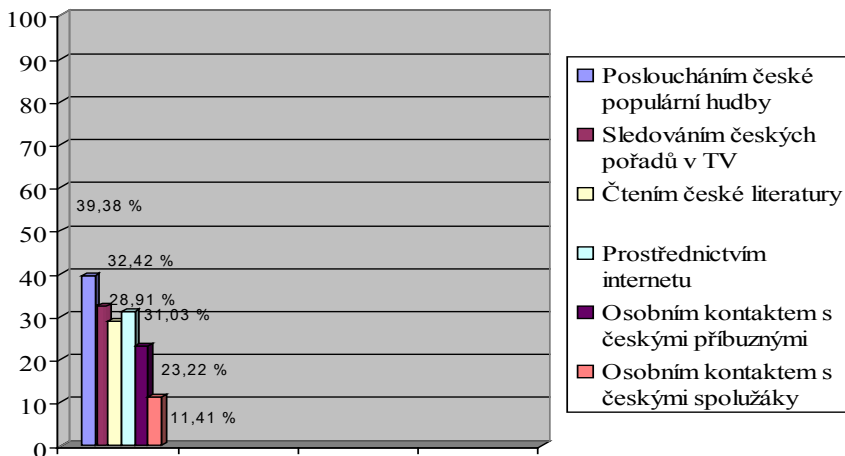
Z průzkumu, který byl proveden Katedrou českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a Katedrou slovenského jazyka a literatury v Prešově v roce 1997, vyplynulo, že slovenská populace vykazuje vyšší míru percepčního bilingvismu ve vztahu k češtině (Musilová, 2000). V tom nás utvrdil také výzkum prováděný Katedrou českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci realizovaný v roce 2006, který zkoumal úroveň percepčního bilingvismu u žáků na druhém stupni základních škol v Čechách a na Slovensku. Výsledky tohoto výzkumu rovněž ukázaly klesající míru percepčního bilingvismu u českých školáků.

Vždy rozumí češtině 28,57 % slovenských žáků. Naproti tomu v Čechách tuto odpověď uvedlo 15,48 % českých studentů.



Obě zkoumané skupiny uvedly, že nejčastěji se setkávají s druhým jazykem prostřednictvím hudby. Další způsob kontaktu je prostřednictvím příbuzných. Slovenští respondenti ve větší míře jako další způsob kontaktu s češtinou označovali internet, možnost čtení české literatury a kontakt s českými spolužáky.

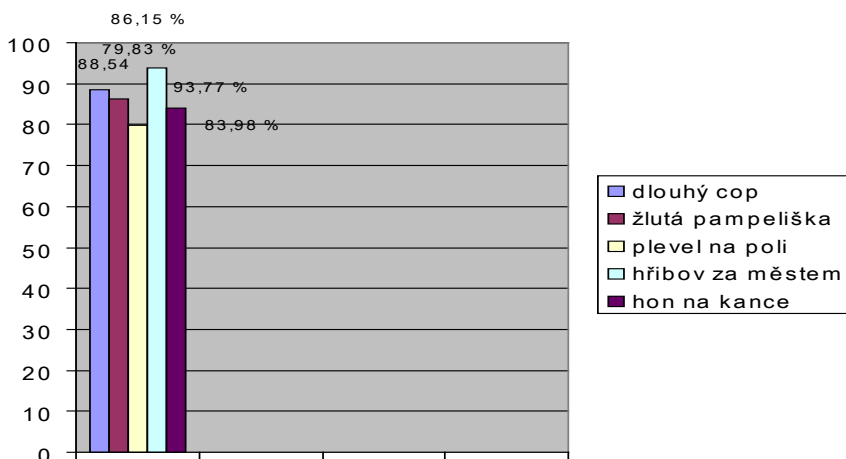
Způsob setkávání s češtinou



Jedna z částí našeho průzkumu zkoumala schopnost přeložit následující slovní spojení:

dlouhý cop, žlutá pampeliška, plevel na poli, hřbitov za městem, hon na kance. Nejvíce správných odpovědí uvedli slovenští respondenti u slovního spojení hřbitov za městem (cintorín za mestom), nejméně správných odpovědí se vyskytlo u slovního spojení plevel na poli (*burina na poli*).

Slovní spojení



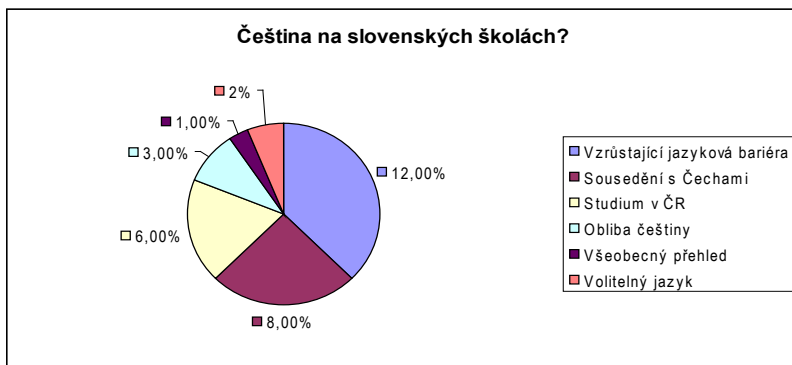
Slovenský vzdelávací program a Rámcový vzdelávací program základního vzdělávání

V České republice platí od 1. 9. 2007 na základních a středních školách tzv. Rámcový vzdelávací program základního vzdělávání. Tato koncepce vzdělávání se zaměřuje především na individuální přístup ke každému žákovi a klade důraz na všestranný rozvoj jeho osobnosti po stránce vědomostní, po stránce postojové, po stránce dovednostní. V Rámcovém vzdelávacím programu základního vzdělávání je stanoveno šest klíčových kompetencí (kompetence k učení, kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní). Osvojení těchto kompetencí je důležitou součástí základního vzdělávání z hlediska osobního rozvoje jedince a jeho začleňování do společnosti. Realizací Rámcového vzdelávacího programu je tzv. školský vzdelávací program, který si každá škola tvoří samostatně na základě provázanosti jednotlivých předmětů a mezipředmětových vazeb. Z větší části záleží na řediteli školy a jeho pedagogických kolezích, jak bude tento školský program vypadat.

Na Slovensku v současné době platí na všech základních školách školní vzdelávací program Národní škola, který patří mezi tradiční školské koncepce. Od 1. 9. 2008 má vejít v platnost tzv. státní vzdelávací program upravující stávající školský systém, podle něhož mají být upraveny a následně vytvořeny osnovy na základních školách. Jednou jeho změnou je zařazení druhého cizího jazyka do vyučování, přičemž první jazyk se začne vyučovat ve třetí třídě, druhý v šesté třídě.

V našem průzkumu třetina dotazovaných uvedla, že je potřebné učit češtinu na slovenských základních školách. Odkazovali na stále větší jazykovou bariéru, kvůli sousedění České a Slovenské republiky a společné historii, případnému budoucímu studiu v České republice, oblibě českého jazyka a všeobecnému přehledu. 2 % respondentů souhlasilo s výukou českého jazyka na základních školách pouze jako volitelného jazyka. Jako důvody proti výuce češtiny na slovenských základních školách byla uvedena dostupnost českých knih, filmů či seriálů na Slovensku, složitost českého jazyka, jeho podobnost se slovenštinou nebo to, že čeština není světový jazyk.

5 % respondentů uvedlo, že je povinnost rodičů učit své děti českému jazyku. Je to dáno tím, že z hlediska historického má mnoho občanů Slovenské republiky kořeny v České republice, z hlediska ekonomického je častým jevem to, že jeden z rodičů pracuje v Čechách.



Bohemismy v učebnicích slovenského jazyka

Na Slovensku donedávna existovala pouze jedna řada učebnic slovenského jazyka (Jarmila Krajčovičová a kolektiv – Slovenský jazyk 5.– 9.), stejně tak jako vyšla pouze jedna řada čítanek pro základní školy (Daniela Petříková a kolektiv: Literární výchova pro 5.– 9. ročník).

Zaměřili jsme se na učebnice slovenského jazyka od J. Krajčovičové Slovenský jazyk – učebnice pro 6. ročník základních škol a Slovenský jazyk – učebnice pro 8. ročník základních škol. Učebnice slovenského jazyka pro 6. ročník základních škol se svým učivem zaměřují na slovní zásobu, její spisovnou a nespisovnou podobu, tvoření slov, na tvarosloví a větnou skladbu. Přesto v této učebnici můžeme nalézt vliv bohemismů na slovenský jazyk.

Nezmylte se! Správně: hojdajú sa (Nesprávně: húpajú sa) (Krajčovičová, str. 21)		Nezmylte se! Správně: odporúčajú (Nesprávně: doporučit') (Krajčovičová, str. 27)
--	--	---

Nezmylte se! Správně: sprevádzajú (Nesprávně: doprevádzajú) (Krajčovičová, str. 29)		Nezmylte se! Správně: otvorenie šk. roka (Nesprávně: zahájenie) (Krajčovičová, str. 33)
--	--	--

Nezmylte se! Správně: treba urobiť (Nesprávně: je treba urobiť') (Krajčovičová, str. 39)		Nezmylte se! Správně: bludisko (Nesprávně: bludište) (Krajčovičová, str. 48)
---	--	---

Nezmylte se! Správne: držadlo (Nesprávne: držátko) (Krajčovičová, str. 57)		Nezmylte se! Správne: list (Nesprávne: dopis) (Krajčovičová, str. 62, str. 95)
---	--	---

Nezmylte se! Správne: odpisovať úlohu (Nesprávne: opisovať úlohu) (Krajčovičová, str. 158)

Z ukážek je možné vypožorovať vliv bohemismů na slovenský jazyk, na ktorý J. Krajčovičová v učebniciach poukazuje. Upozorňuje predovšetkým na správne užívanie slovakismů, na korektnú pravopis slovakismů, na správne koncovky, predložky, slovní spojení.

V učebniciach pro 8. ročník jsou uvedena slovní spojení, ve kterých se vyskytují bohemismy.

Dobře si počína	Dobre si vedie
Vyzdravejů	Vyzdraviejů s vyzdravijů
Kniha na čítanie	Kniha k čítaniu
Ídů po brata	Ídů pre brata
Ídů na raňajky	Ídů k raňajkám
Hrajů na husliach	Hrajů na husle
Stoja pri okne	Stoja u okna
Po prvé, po druhé	Za prvé, za druhé

Také v učebniciach pro 8. třídy je mnoho upozornění na bohemismy. Opět se týkají nesprávně použitých sloves, předložek, slovních spojení.

Z uvedených příkladu je patrné, že čeština má na slovenštinu velký vliv. Proto by bylo dobré se zamyslet nad tím, jestli by nebylo dobré umožnit žákům na základních školách výuku češtiny jako volitelného jazyka. Přestože čeština není jazyk světový, můžeme uvažovat nad tím, že žákům je to jazyk blízký a jeho osvojení by pro ně mohlo být nemalým přínosem.

Literatura

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání. Praha: VÚP. 2007.
MUSILOVÁ, K. *Česko-slovenský pasivní bilingvismus.* In: Sociolingvis-

- tica Slovaca. Bratislava: Veda. 2000, s. 280–288.
- TUČKOVÁ, D. *Česko-slovenské jazykové vzťahy v súčasnosti*. Olomouc, 2007. 119 s. Diplomová práca. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. Katedra českého jazyka a literatury. Vedoucí diplomové práce PhDr. Květoslava Musilová, Dr.
- KRAJČOVIČOVÁ J. a kol. *Učebnice pro 6. ročník ZŠ*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2006. ISBN 80-7158-702-8.
- KRAJČOVIČOVÁ J. a kol. *Učebnice pro 8. ročník ZŠ*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2006. ISBN 80-7158-685-4.

CZECH AS A FOREIGN LANGUAGE IN SLOVAK LANGUAGE EDUCATION

Summary

The paper describes using of Czech language as one of the expedients of motivation in the classes of Slovak language at the fifth to ninth grades of the secondary school, further it mentions an position of Czech language in a contact with Slovak language, focused on intersubject relations with Slovak language and it points on the facilities of using Czech language as a potential optional school subject at Slovak elementary schools in front of the the Framework Educational Programme for Primary Education and the pupils' approach to learning Czech language at Slovak elementary school as an optional language. Further, the paper focuses on the proxy of Czech language in Slovak language coursebooks and in Slovak reading-books, which are appointed to the fifth to ninth grades of elementary schools, the degree of understanding to selected Czech texts, which are printed in Slovak reading-books that are appointed to the fifth to ninth grades of elementary schools. The paper mentions complexive degree of passive bilingualism of the pupils attending fifth to ninth grades of elementary school, the facility of using Czech language in the classes while teaching the mother tongue and Czech literature in the literature education classes, attitudes of the pupils to Czech education in Slovak language classes and using of Czech literature, Czech texts in Slovak literature education.

Keywords

Czech language, Slovak language, teaching, motivation, intersubject relations, school educational programme, Czech language in Slovak language coursebooks and in Slovak reading-books, perceptive bilingualism, bohemisms, national educational programme, Framework Educational Programme for Primary Education

SLOVENSKÝ JAZYK NA 1. STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY S VYUČOVACÍM JAZYKOM MAĎARSKÝM

MÁRIA ALABÁNOVÁ

Anotácia

Práca je zameraná na opis a analýzu podstaty 1. fázy vyučovania slovenského jazyka ako nematerinského jazyka na 1. stupni základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským v rámci Slovenskej republiky. Vyučovanie slovenského jazyka v školách s vyučovacím jazykom maďarským je zamerané na vekuprímerané a schopnostiam primerané rozvíjanie a získanie komunikatívnej kompetencie žiakov maďarskej národnosti, ktorí pri vstupe do 1. ročníka často komunikujú iba v materinskom, čiže maďarskom jazyku. Prvá fáza vyučovania slovenského jazyka sa realizuje v rámci úvodného ústneho kurzu (v 1., príp. v 2. ročníku), v ktorom sa nacvičuje zručnosť počúvania s porozumením a hovorenia, bez nácviku zručnosti čítania a písania. Zručnosť čítania a písania v tejto fáze sa nacvičuje v materinskom jazyku. V rámci úvodného ústneho kurzu (čo je charakteristickou formou komunikatívnej metódy vyučovania jazykov) žiaci si osvojujú slovenský jazyk pomocou najtypickejších vetných modelov. Tieto vetné modely slúžia na nácvik správneho používania slovnej zásoby a gramatických javov bez explicitného vyučovania a znalosti gramatiky, gramatických pravidiel. Učiteľ uplatňuje hru ako metódu, imitatívne metódy, zvýšená pozornosť sa venuje aj nacvičovaniu spisovnej výslovnosti a intonácie.

Kľúčové slová

materinský jazyk, druhý jazyk, cudzí jazyk, princíp opory o materinský jazyk, ústne rečovo-komunikačné zručnosti, písomné rečovo-komunikačné zručnosti, recepcia textu, produkcia textu, komunikatívna kompetencia, úvodný ústny kurz, monoligválnosť vyučovania, počúvanie s porozumením, hovorenie, prirodzené znázornenie, základné vetné modely, spisovná výslovnosť, lingvomotorická metóda, hra ako metóda

Učebný predmet slovenský jazyk a literatúra na 1. stupni ZŠ s vyučovacím jazykom maďarským (ďalej SJaL na 1. stupni ZŠ s VJM) sa svojím poslaním a postavením zaraďuje medzi špecifické integrované predmety. V hierarchii vyučovacích predmetov podľa poradia osvojovania si má postavenie druhého jazyka popri materinskom, t. j. maďarskom jazyku žiakov. Žiaci pri vstupe do 1. ročníka disponujú určitým množstvom slov, slovných spojení na vyjadrenie svojich myšlienok v materinskom jazyku. Avšak je veľa takých žiakov maďarskej národnosti, ktorí neovládajú pri vstupe do 1. ročníka slovenský jazyk na žiadnom stupni. Preto sa vo vyučovaní a osvojovaní si slovenského jazyka ako druhého jazyka žiakov

vychádza z *princípu opory o materinský jazyk*. Vyučovanie slovenského jazyka na 1. stupni ZŠ s VJM pre učiteľov je mimoriadne náročná a zodpovedná úloha. Učiteľ učí ovládať základy slovenského jazyka ako prostriedku dorozumievania sa, prebúdzá v žiakoch túžbu po vzdelávaní, radosť zo sebauplatnenia a zdravú sebadôveru. Prvé stretnutie žiakov so slovenským jazykom ako druhým jazykom môže mať určujúci charakter úspešnosti (príp. neúspešnosti) v ďalšom procese osvojovania si jazyka.

Slovenský jazyk a literatúra ako druhý jazyk popri materinskom jazyku žiakov má nielen významné a osobitné miesto, ale aj značne odlišnú funkciu od ostatných cieľových jazykov (cudzích), ktoré sa v základnej a strednej škole vyučujú. Slovenský jazyk je dorozumievacím jazykom (štátnym jazykom) občanov maďarskej národnosti v styku s národmi a národnosťami v našom štáte. Osvojenie si slovenského jazyka žiakmi maďarskej národnosti je determinované spoločenskou potrebou, nakoľko je prostriedkom komunikácie a vzdelávania (na vyššom stupni), ako aj prejavu žiakov v celospoločenskom kontexte. Všeobecnou spoločenskou požiadavkou je preto aktívne zvládnutie slovenského jazyka primerane veku a schopnostiam žiakov. Keďže sa slovenský jazyk genealogicky a typologicky odlišuje od materinského jazyka žiakov, výber metód, foriem a prostriedkov vyučovania sa odlišuje od vyučovania materinského jazyka a riadi sa princípmi vyučovania cudzích jazykov. Súbor požiadaviek na vedomosti, zručnosti, schopnosti a návyky žiakov však zohľadňuje odlišnú funkciu slovenského jazyka v porovnaní s inými jazykmi.

Uvedené skutočnosti lepšie vystihuje dôsledné používanie nasledujúceho pojmoslovia, ktoré má korene v Komenského teórii o vyučovaní jazykov a je aktuálne dodnes v progresívnom a modernom chápaní vyučovania jazykov.



Vyučovanie materinského jazyka sa realizuje priamou (direktnou) metódou, kým vyučovanie druhého jazyka a iných cudzích jazykov prostredníctvom čiastočne redukovanej priamej metódy v súlade s princípom opory o materinský jazyk.

Ciele a úlohy vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a literatúra na 1. stupni ZŠ s VJM patria k základným pedagogickým kategóriám. Správne určiť a stanoviť tieto ciele je zodpovedná a náročná úloha. Od správnosti a adekvátnosti týchto cieľov a úloh závisí totiž v podstate a vo veľkej miere úroveň vyučovania a jeho výsledky. Správne stanovené ciele rešpektujú potreby a záujmy spoločnosti s akcentom na osobnosť žiaka. Pedagogicko-organizačné ako aj materiálno-technické podmienky a možnosti zabezpečenia výchovno-vzdelávacieho procesu majú byť podriadené týmto cieľom a úlohám. Iba reálne stanovené ciele vedú k uspokojivým a hodnotným výsledkom v procese osvojovania si slovenského jazyka.

Vyučovanie slovenského jazyka a slovenskej literatúry v školách s vyučovacím jazykom maďarským má zabezpečiť tak rozvoj ústnych rečovo-komunikatívnych zručností, ako aj základ a rozvoj písomných rečovo-komunikatívnych zručností žiakov. Z toho vyplýva, že úlohou vyučovania jazyka má byť od samého začiatku rozvíjanie návykov samostatného aktívneho jazykového prejavu žiakov. Naučiť žiakov maďarskej národnosti dobre ovládať slovenský jazyk slovom a písmom vyžaduje si potrebu venovať stále väčšiu pozornosť rozvíjaniu ich slovnej zásoby. Je zrejmé, že ak chce žiak povedať v druhom jazyku čo i len krátku vetu, najprv potrebuje poznať slová, ich význam. Rozvoj ústnej reči je preto jednou z najdôležitejších úloh vyučovania druhého jazyka.

Vo vyučovaní gramatiky slovenského jazyka v základnej škole s vyučovacím jazykom maďarským treba upustiť od prevahy pamäťového učenia sa, čiže od imitatívno-memorovacieho modelu vyučovania gramatiky slovenčiny ako druhého jazyka žiakov. V konečnom dôsledku všetko úsilie školy má smerovať k rozvíjaniu a zvýšeniu komunikačných zručností žiakov, k tomu, aby sa vedeli po slovensky vyjadrovať, dohovoriť sa.

Ciele vyučovania slovenčiny v základnej škole s VJM možno zhrnúť nasledovne:

1. Produktívno-receptívne (komunikatívne) ovládanie slovenského jazyka. Ciele sformulované v produktívno-receptívnom ovládaní slovenského jazyka zahŕňajú v sebe kognitívnu (poznávaciu), inštrumentálnu (nástroj ďalšieho vzdelávania) a komunikatívnu (dorozumievaciu) funkciu ako základné funkcie vyučovania slovenského jazyka a literatúry.
2. Informatívny aspekt, v ktorom sú obsiahnuté okrem vedomostí

o slovenčine aj vedomosti všeobecno-vzdelávacieho charakteru.

3. S formatívnou funkciou (rozvoj psychických poznávacích procesov) vyučovania slovenského jazyka súvisí:
 - utváranie záujmu o slovenský jazyk ako druhý jazyk,
 - pestovanie a utváranie pozitívneho postoja a vzťahu k slovenskému jazyku,
 - utváranie pozitívneho postoja a návykov na kultivovanie vlastného jazykového prejavu,
 - rozvíjanie estetického citu.

Ciele z hľadiska rečovej komunikácie

Z hľadiska komunikatívnych potrieb žiakov hlavným cieľom vyučovania slovenského jazyka je naučiť ich prijímať (recipovať) a tvoriť (produkovať) text. Aby žiaci mohli text chápať, prijímať ho na potrebnej úrovni, musia mu rozumieť, musia sa naučiť správne vyberať a hodnotiť použité jazykové prostriedky. Ak poznajú jazykové prostriedky, vedia ich správne a vhodne použiť pri tvorbe vlastného prejavu. Preto je cieľom vyučovania už na 1. stupni základnej školy s VJM v rámci daných možností čo najviac rozvíjať ústne a neskôr písomné vyjadrovanie žiakov, aby po štyroch rokoch jazykovej prípravy zo slovenského jazyka vedeli vyjadrovať svoje myšlienky jednoducho, ale gramaticky a štylisticky relatívne plynulo a správne.

Základnou požiadavkou a cieľom výchovno-vzdelávacieho procesu je praktické osvojovanie si slovenského jazyka v prirodzených rečových situáciách s prihliadnutím na vekové a intelektuálne schopnosti žiakov a na potreby každodenného života. Na konci 4. ročníka by žiaci mali používať už osvojenú aktívnu slovnú zásobu ústne a písomne na vyjadrenie svojich myšlienok bez pomocného prekladania z materinského jazyka.

Metodické otázky vyučovania slovenského jazyka a literatúry na 1. stupni základnej školy s vyučovacím jazykom maďarským

Vyučovanie slovenského jazyka je možné po formálnej a organizačnej (čiastočne aj po obsahovej) stránke rozdeliť do dvoch etáp, ktoré však na seba úzko nadväzujú a tvoria organickú jednotu.

Od začiatku vyučovania – učenia sa slovenského jazyka si žiaci osvojujú mikrojazyk, najdôležitejšie slová, slovné spojenia, ktoré sa nacvičujú pomocou najtypickejších vetných štruktúr. Vyučovanie je zamerané na rozvíjanie elementárnej konverzácie.

Prvá etapa vyučovania slovenského jazyka sa realizuje prostredníctvom úvodného ústneho kurzu audiovizuálno-orálnou metódou bez písania a čítania. Žiaci sa najprv stretávajú s hovorenou rečou v simulovaných rečových situáciách podobných reálnym životným situáciám. V tejto fáze sa učia rozumieť (počúvanie s porozumením) a hovoriť (usmerňovaný rozhovor) v rámci vybraných vekuprimeraných tematických okruhov. Vo vyšších ročníkoch k týmto dvom zručnostiam pribudne nácvik zručnosti čítania a písania.

Úlohou počúvania s porozumením je, aby rozumeli pokynom, povelenom, komunikatívnym výrazom, krátkym textom a dialógom. Už na prvých hodinách slovenského jazyka žiaci počúvajú a uvedomujú si obsah a reagujú na pokyny učiteľa. Učiteľ ich obsah naznačí, sprevádza gestom, neprekladá ich, lebo také isté pokyny počujú aj na ostatných vyučovacích hodinách po maďarsky, takže môžu pochopiť ich zmysel; napr.: vstaň, vstaňte, povedz, povedzte, sadni, sadnite si, opakuj, opakujte. Úlohou rozvíjania reči je nadobúdanie zručnosti v tvorbe krátkych rozhovorov a súvislých prejavov v bežných životných situáciách detí.

Vyučovanie má monolingválny charakter, používanie materinského jazyka sa obmedzuje na minimum (na prípady vysvetľovania významu abstraktných pojmov) i napriek tomu, že na začiatku prvého ročníka nie je ojedinelým javom, že žiaci vedia vyjadrovať svoje myšlienky iba v materinskom jazyku. Monolingválnosť vyučovania je možné realizovať dôsledným a premysleným uplatňovaním didaktických a metodických princípov názornosti, postupnosti, primeranosti, sústavnosti, pozitívnej motivácie, komunikatívnosti atď.

V prvej fáze osvojovania si jazyka sa funkčne integruje počúvanie s porozumením a hovorenie do usmerňovaného rozhovoru v rámci partnerských komunikatívnych činností. Žiaci sa majú naučiť počúvať s porozumením ústne prejavy učiteľa a spolužiakov. Rozvíjanie týchto zručností smeruje k získaniu rečovej zručnosti, aby žiaci boli schopní uplatňovať na konci tejto etapy svoju individuálnu aktívnu slovnú zásobu automatizáciou vetných štruktúr v rámci zmysluplnej komunikácie.

V učebných osnovách doteraz boli požiadavky na rečové zručnosti žiakov diferencované do dvoch úrovní: základná a vyššia úroveň.

Základná úroveň je určená všetkým žiakom, vyššia úroveň má stimulovať schopnosti a napredovanie talentovaných žiakov, ich intenzívny rečovo-intelektuálny rozvoj. V rámci základnej úrovne žiaci majú dosiahnuť taký stupeň rozvoja komunikatívnych zručností v rámci predpísaného učiva, aby vedeli:

- samostatne aplikovať osvojené rečové zručnosti v štandardných a podobných komunikatívnych situáciách,
- samostatne odpovedať na otázky a tvoriť jednoduché otázky,
- správne a pomerne rýchlo sa orientovať v rečových informáciách a tieto vedeli rečovo správne interpretovať,
- správne reagovať na partnerovu repliku v dialógu,
- samostatne opísať známy obrázok alebo situáciu,
- sformulovať prosbu, ospravedlnenie, poďakovanie,
- aktívne a správne uplatňovať osvojenú slovnú zásobu,
- priblížiť sa správnej spisovnej výslovnosti.

Vyššie požiadavky:

- automatizovať návyky ústnej hovorovej reči,
- oproti základnej úrovni sa má zvýšiť častosť zapojenia sa žiakov do rečovej činnosti, do dialógov, súvislých prejavov a má sa zvýšiť kvalitatívna úroveň týchto prejavov.

Pri výbere obsahu a usporiadania učiva slovenského jazyka rozhodujúca je skutočnosť, že slovenský jazyk pre žiakov maďarskej národnosti je druhým jazykom popri materinskom jazyku, teda vyučovanie sa nemôže realizovať takými formami, prostriedkami a metódami ako vyučovanie materinského jazyka. Ďalšie kritériá, ktoré determinujú výber a usporiadanie učiva, sú požiadavky spoločnosti, vek žiakov, jazykové prostredie, v ktorom žiak žije atď.

V usporiadaní učiva sa vyučovanie slovenského jazyka opiera o materinský jazyk žiakov, o vedomosti získané v materinskom jazyku využívaním totožnosti a praktickým precvičovaním základných jazykových kontrastív.

Obsah učebného predmetu tvoria lexikálno-tematické okruhy spracované v rečových situáciách. Obsah učiva tvoria len ústne komunikačné cvičenia, v ktorých sa precvičuje výslovnosť, slovná zásoba a najdôležitejšie gramatické štruktúry slovenského jazyka pomocou vetných modelov. Rečové situácie sú vytvorené z tém, ktoré sú spojené s každodenným osobným a spoločenským životom žiakov. Tematické okruhy sú doplnené aj ukážkami zo slovenskej literatúry pre deti a mládež, slovenskými ľudovými rozprávkami, básňami, piesňami, rečňovankami, hádankami, prísloviami, porekadlami a hrami.

Lexikálne okruhy a témy

Škola: naša trieda, zariadenie, žiaci v triede, učitelia, činnosti žiakov v triede, základné učebné pomôcky.

Rodina: členovia rodiny (rodičia, starí rodičia a deti), osobné údaje žiaka, osobné údaje ostatných členov rodiny, zamestnanie rodičov, súrodencov, starých rodičov, príbuzenské vzťahy.

Časti dňa: bežná každodenná činnosť členov rodiny, režim dňa, hodiny.

Obec, mesto: náš dom, náš byt, moja izba, kuchyňa, izba, ďalšie miestnosti, naša ulica, naša obec.

Jeseň: príroda na jeseň, práca v záhrade, na poliach, činnosť detí v záhrade, v prírode – ročné obdobia.

Domáce zvieratá a ich mláďatá, vzťah človeka k zvieratám.

Najznámejšie poľné a lesné zvieratá, ochrana prírody a zvierat.

Zvieratá v zoologickej záhrade – exotické zvieratá.

Hry: spoločenské, doma s hračkami, kolektívne hry, vyčítanky, hry na dvore (schovávačka, naháňačka), hry so spevom, loptové hry, hry z ľudovej tradície.

Hygiena: osobná hygiena, čistota prostredia, ľudské telo – časti ľudského tela.

Dopravné prostriedky: cestovanie autom, autobusom, vlakom, loďou, lietadlom.

Naša vlasť: hlavné mesto, mestá, dediny, rieky, hory, jaskyne, hrady, zámky, zaujímavosti regiónu, v ktorom žiak žije.

Odev: časti odevu a obuv podľa jednotlivých ročných období.

Zima: zimná príroda, zimné prázdniny, zimné športy, zimné oblečenie, Vianoce, medziľudské vzťahy.

Zdravie: u všeobecného lekára, u zubára, u očnému lekárovi.

Na pošte: podanie listu, pohľadnice, telefonovanie.

Jar: príroda na jar, jarné kvety, jarné práce v záhrade a na poliach, Veľká noc.

Záujmová činnosť žiakov: koníčky, záujmy.

Divadlo, bábkové divadlo: koncerty, filmy, rozhlas, televízia.

Obchod: nakupovanie v obchode s potravinami, zeleninou a ovocím, v mäsiarstve, v lahôdkach, v mliekarni, v obchode s odevmi a obuvou, v papiernictve atď.

Leto: letná príroda, letné hry, prázdniny, výlety.

Uvedené tematické okruhy sa cyklicky a špirálovite opakujú vo vyšších ročníkoch pri dodržaní didaktických zásad postupnosti, primeranosti a sústavnosti.

Úvodný ústny kurz predstavuje prvú fázu osvojenia si slovenského jazyka prostredníctvom audiovizuálno-orálnej metódy, počas ktorej sa žiaci najprv stretávajú s hovorenou rečou v rámci uvedených tematických okruhov. Realizácia úvodného ústneho kurzu je charakteristickým znakom komunikatívneho prístupu vyučovania jazykov. Jeho cieľom je, aby sa žiaci zoznámili s bežnými rečovými návykmi a formami, aby osvojené lexikálne jednotky vedeli aktívne využívať na vyjadrenie svojich myšlienok pomocou automatizovaných vetných štruktúr. Dosahuje sa to aktívnym počúvaním učiteľovej reči a reprodukovaním počutého, resp. neskôršie aj vlastnou samostatnou jazykovou produkciou žiaka. Tieto činnosti sa neustále prelínajú a tvoria organickú jednotu. Pri prijímaní (receptcii) je dôležité zapojiť čo najviac zmyslových orgánov (receptorov), t. j. sluch, zrak, činnosť, rytmické pohyby, a tak vyvolať v žiakoch čo najväčší záujem o rečový prejav. Popri súbežnom pôsobení na sluch a zrak žiakov a prípadným zapojením motoriky prevažne hravou formou sa nacvičuje používanie slov, slovných spojení (slovnej zásoby) vo vetách. Cieľom nie je osvojenie si izolovaných slov, ale naučiť žiakov používať tieto slová vo vetách. Žiaci si teda od 1. ročníka osvojujú slovenský jazyk prostredníctvom vetných modelov. Učia sa vnímať slovenské vety, resp. vetné modely opakovaním, správnym napodobňovaním, doslovným reprodukovaním a lexikálnym obmieňaním. Paralelne si osvojujú rytmus, prízvuk, dôraz i melódiu slovenského jazyka.

Podmienky, resp. požiadavky úspešnej realizácie úvodného ústneho kurzu sú približne nasledujúce:

- a) Úspešné uplatnenie komunikatívnej funkcie jazyka závisí od stupňa automatizovania používania jazykových štruktúr a vetných modelov. Žiaci sú schopní komunikovať, uplatňovať osvojenú slovnú zásobu, ak štruktúrované jazykové celky majú nacvičené, automatizované.
- b) Pri vyučovaní slovenského jazyka treba počítať s interferenčným a transferným vplyvom materinského jazyka.
- c) Hovorený jazyk sa učí pred písaným jazykom v poradí:
 - v prvej fáze počúvanie s porozumením a hovorenie,
 - v druhej fáze k týmto zručnostiam pribudne čítanie a písanie.
- d) Učivo je potrebné členiť do takých jednotiek, ktoré obsahujú naraz iba jeden nový jazykový jav.

Tieto vyučovacie hodiny musia byť vždy pútavé, zaujímavé a dynamické. Kľúčovým momentom je, že žiaci rozvíjajú svoje rečové zručnosti a schopnosti na základe prirodzeného znázornenia. Situačné motivačno-funkčné obrazy v učebnici majú podnecovať rečovú aktivitu žiakov a rozvíjať ich pozorovaciu schopnosť. Je dôležité, aby žiaci vetné modely počuli a opakovali vždy v takej istej forme a aby ich pevne viazali ku konkrétnemu obrazu, resp. pokiaľ je to možné aj k činnosti. Otázky učiteľa v tejto etape: majú nabádaciu funkciu, majú byť úplné, nemajú obsahovať neznáme slovo pre žiakov, musia byť jednoznačné, jednoduché, zrozumiteľné, jasné a štylisticky správne formulované (pýta sa na jeden jav, predmet alebo vec), musia sa vzťahovať na konkrétne vnímateľné predmety, veci, osoby, javy skutočnosti.

Nácvik slovenskej spisovnej výslovnosti prebieha od začiatku osvojovania rečových zručností, samozrejme, nie na izolovaných hláskach, ale v slovách, v slovných spojeniach. Rôznorodou variáciou izolovaných hlások je možné a potrebné realizovať dychové a fonetické cvičenia. Vyučovanie reči v tejto úvodnej fáze sa uskutočňuje prostredníctvom siedmich základných vetných modelov bez vyučovania gramatiky, resp. bez znalosti gramatiky a gramatických pravidiel. Práca s vetnými modelmi musí byť dynamická, založená na ich obmieňaní, dopĺňaní a kombinovaní. Osvojenú slovnú zásobu žiaci dopĺňajú, vkladajú do jednotlivých vetných štruktúr, nacvičujú gramatické javy a správne používanie slovnej zásoby viacnásobným opakovaním.

Vyučovanie má mať monolingválny charakter, podľa potreby spoprečené učiteľovou mimikou a gestikuláciou. Jednorečová forma vyučovania je pre žiakov menej únavná, nerozptyľuje ich rečové návyky a myšlienkové pochody, preto je efektívnejšia ako preklad.

V metodickom spracovaní a približovaní obsahu učiva neprevláda len vizuálna a sluchová stránka, ale aj motorická, spojená a realizovaná lingvomotorickou metódou. Charakteristická je ďalej voľba hravých metód zaradovaním detských pohybových hier, piesní a tancov, textov vhodných na dramatizáciu, teda pohybov a činností sprevádzaných rečou, čo sa približuje živej hovorenej reči. To znamená, že v rámci úvodného ústneho kurzu obsah učiva tvoria ústne cvičenia, v ktorých sa pomocou slov, slovných spojení precvičuje výslovnosť, pomocou vetných modelov slovná zásoba a gramatické javy slovenského jazyka v záujme získania zručností, schopností aplikovať elementárne rečové zručnosti v analogických i nových rečových situáciách, ako aj aktívna manipulácia s osvojenou slovnou zásobou. Charakteristickým znakom jazyka je jeho komplexnosť, preto aj systém úloh jazykovej prípravy musí byť komplexný.

Literatúra

ALABÁNOVÁ, M.: Slovenský jazyk a literatúra v menšinových školách. Nitra, Univerzita Konštantína Filozofa 2005. 202 s.

**SLOVAK LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOLS WITH EDUCATION
IN HUNGARIAN LANGUAGE****Summary**

The article is focused on description and analysis of the first phase in teaching of Slovak language as a second language in primary schools with education in Hungarian language in Slovak republic. The education of Slovak language on schools with education in Hungarian language is focused on development and acquirement of communicative competence for students of Hungarian nationality (accordingly to their age and abilities) who often speak only in their mother tongue (Hungarian) at the beginning of their school attendance. The first phase of education is realized as introductory oral course (in first or second class) in which skills of listening and speaking are exercised only (without skills of reading and writing). In this phase reading and writing is exercised in mother tongue. Students learn Slovak language by the most typical sentential models. These models help exercise a correct using of vocabulary and grammatical phenomena without explicit education and knowledge of grammar and grammatical rules. The teacher applies a game as a method, increased attention is directed also to exercising of literary pronunciation and intonation.

Keywords

mother tongue, second language, foreign language, principle of leaning the mother tongue, verbal communicative skills, writing communicative skills, reception of reading, performance of reading, communicative competence, introductory oral course, monolinguality of education, listening, speaking, elementary sentential models, literary pronunciation, game as a method

SLOVENČINA V UČEBNÝCH OSNOVÁCH NA ŠKOLÁCH S VYUČOVACÍM JAZYKOM MAĎARSKÝM A MOŽNOSTI JEJ ZDOKONAĽOVANIA

ĽUDMILA BENČATOVÁ

Anotácia

Od školského roka 2008/2009 vstúpi do platnosti nový školský zákon. Samozrejme, prinesie mnohé zmeny a budú sa týkať aj hodín slovenského jazyka na školách s vyučovacím jazykom maďarským. V príspevku sa venujeme postaveniu slovenčiny na tomto type škôl, počtu vyučovacích hodín, ale aj možnostiam, ako zlepšiť úroveň slovenčiny na tomto type škôl. Dôraz kladieme na motiváciu, na vyučovacie metódy, na voliteľné predmety v rámci školského vzdelávacieho programu, ale aj na hodnotenie a klasifikáciu. Zaoberáme sa tiež otázkou, prečo nemožno slovenčinu na školách s vyučovacím jazykom maďarským na území Slovenskej republiky považovať na cudzí jazyk.

Kľúčové slová

školský zákon, žiaci maďarskej národnosti, učiteľ, základná škola, stredná škola, materinský jazyk, učebné osnovy, inovácia, štátny vzdelávací program, školský vzdelávací program, motivácia, modernizácia, pochvala, skupinové vyučovanie, hodnotenie, klasifikácia

Od školského roka 2008/2009 vstúpil do platnosti nový školský zákon. Ako predsedníčka celoštátnej predmetovej komisie slovenského jazyka na školách s vyučovacím jazykom maďarským som sa v decembri v roku 2007 zúčastnila na seminári v Modre - Píle. Seminár organizoval Štátny pedagogický ústav v Bratislave a Ministerstvo školstva SR. Jeho cieľom bolo oboznámiť účastníkov s pripravovanou školskou reformou. Súčasťou dvojdnového seminára bola aj práca v pracovných skupinách a vyjadrovali sme sa k navrhovaným počtom vyučovacích hodín z jednotlivých predmetov (boli tam predsedovia všetkých predmetových skupín, teda nielen slovenského jazyka), obsahovej náplni predmetov, ale aj k možnostiam, ako zlepšiť vedomostnú úroveň žiakov z jednotlivých predmetov.

Veľmi diskutovanou otázkou boli počty vyučovacích hodín z jednotlivých predmetov v rámci štátneho vzdelávacieho programu a školského vzdelávacieho programu. V úvode príspevku by bolo potrebné uviesť, čo treba rozumieť pod štátnym a čo pod školským vzdelávacím programom. V štátnom vzdelávacom programe je zahrnutý týždenný „povinný“ počet vyučovacích hodín a základné predpísané učivo, tzv. štandardy, ktoré

musí ovládať každý žiak, ktorý ukončil veku zodpovedajúci ročník školskej dochádzky na základnej či strednej škole. Počtom hodín v školskom vzdelávacom programe disponuje osoba poverená vedením školy, najčastejšie riaditeľ školy. Podľa uváženia a zamerania školy ich môže poskytnúť v rámci voliteľných predmetov na posilnenie, doplnenie či rozvíjanie vedomostí z jednotlivých predmetov. Každý študent si však musí z vyučovacích hodín ponúkaných v rámci školského vzdelávacieho programu vybrať, aby naplnil predpísaný týždenný počet vyučovacích hodín.

Samozrejme, je úplne jedno, či sa pozeráme na doteraz platné učebné osnovy alebo na nové učebné osnovy, cieľ vyučovacieho predmetu slovenský jazyk na školách s vyučovacím jazykom maďarským zostáva ten istý. Voľne by sme mohli parafrázovať, že cieľom vyučovania slovenského jazyka v základnej škole je dosiahnuť takú úroveň zručností, aby žiak zvládol primerane, vhodne a správne každú komunikatívnu situáciu hovorovú (bežnú komunikáciu) i odbornú (v rozsahu všetkých učebných predmetov). Primerane a vhodne značí v súlade s gramatickou normou, pravopisnou a ortoepickou kodifikáciou. Predpokladá sa rovnako vysoká úroveň prejavu tak v ústnej, ako aj v písomnej forme. Vo všetkých učebných osnovách sa zdôrazňuje, že na všetkých typoch škôl s vyučovacím jazykom maďarským sa kladie prvoradý dôraz na komunikatívnu funkciu jazyka, t. j. na vytváranie a rozvíjanie tvorivých komunikatívnych zručností a návykov žiakov. Treba uviesť aj to, že cieľom každého učiteľa na tomto type školy by nemalo byť len teoretické osvojenie si vedomostí, ale predovšetkým ich praktické využitie. A tu sa odvážime tvrdiť, že táto požiadavka nezodpovedá vždy praxi. Na vlastné oči sme sa totiž presvedčili, že vyučujúca vyžadovala od žiačky maďarskej národnosti doslovné znenie poučky z učebnice či „odrecitovanie“ tvarov vzoru chlap. Či však vie vytvoriť napríklad nominatív plurálu od určeného podstatného mena, to si v praxi neoverila. A potom sa stalo, že žiačka nominatív plurálu od podstatného mena dedo utvorila ako dedá. Samozrejme, že nás zaujímal, aká logika ju viedla k vytvoreniu takéhoto tvaru a od žiačky sme sa dozvedeli, že nepozná význam slova dedo, tak ho na základe anológie, že slovo sa končí na samohlásku o, skloňovala ako podstatné meno mesto. Práve preto si myslíme, že vyučujúca by si pri tvorení gramatických tvarov mala overovať nielen to, či žiak vie naspamäť skloňovať vzor chlap, ale aj to, či pozná význam pre neho určeného problémového slova, čím zároveň rozvíja žiakovu slovnú zásobu.

Musíme si totiž uvedomiť, že žiaci navštevujúci školu s vyučovacím jazykom maďarským obyčajne vyrastajú a žijú v prostredí, v ktorom sa komunikuje väčšinou po maďarsky a ich materinským jazykom je takmer na 100 percent maďarčina.

Z učebných osnov pre základnú, ale aj strednú školu s vyučovacím jazykom maďarským teda vyplývajú jasné ciele v predmete slovenský jazyk: naučiť žiakov správne a pohotovo komunikovať v každej situácii. Namiesť je však otázka, aké metódy sú najvhodnejšie, aby predpísané učivo bolo pre žiakov zaujímavé, príťažlivé, zvládnuteľné, no predovšetkým, aby boli presvedčení o tom, že všetky nadobudnuté vedomosti zo slovenského jazyka budú pre nich aj osožné a dokážu ich správne využiť nielen v ďalšom štúdiu, ale v živote vôbec. Teda, aby boli presvedčení o tom, že sa neučia preto, lebo im to niekto prikazuje, ale preto, lebo chcú, lebo si uvedomujú, že každá nová informácia ich obohacuje, otvára im okno do sveta, je zárukou ich ďalšieho rozvíjania a vnútorného uspokojenia. Z toho teda pre učiteľa vyplýva, že je potrebné, aby žiaka na vyučovacej hodine správne motivoval, teda, aby v ňom vzbudil záujem o novú látku, o vyučovací predmet slovenský jazyk.

Diskutovanou otázkou bol na stretnutí v Modre - Píle aj problém týkajúci sa termínu cudzí jazyk. Prečo to uvádzame? Nielen rodičia, ale aj samotní žiaci maďarskej národnosti často považujú slovenský jazyk na školách s vyučovacím jazykom maďarským za cudzí jazyk. A tu treba rigorózne uviesť, že slovenský jazyk nemožno na školách s vyučovacím jazykom maďarským nachádzajúcich sa na území Slovenskej republiky považovať za jazyk cudzí, ale za jazyk štátny. A je potrebné, aby štátny jazyk ovládal každý na takej úrovni, aby sa bez problémov dohovoria v ústnej či v písomnej podobe na celom území Slovenska. Samozrejme, že určite bude potrebné vynaložiť ešte veľa úsilia na to, aby štátny jazyk ovládal každý obyvateľ maďarskej národnosti žijúci trvalo na území Slovenskej republiky na zodpovedajúcej úrovni, ale predpokladáme, že práve učitelia slovenského jazyka budú tí, ktorí sa budú usilovať podať učivo zo slovenského jazyka a z konverzácie v slovenskom jazyku tým najvhodnejším a najpútavejším spôsobom. (Samozrejme, konštatovanie o dokonalom ovládaní slovenského jazyka na území Slovenskej republiky sa netýka len žiakov maďarskej národnosti, ale aj rómskej, rusínskej a pod.)

Z vlastných skúsenosti a na základe dlhoročnej pedagogickej praxe vieme, že takmer každé dieťa sa pred príchodom do 1. ročníka základnej školy na školu teší. A vôbec nezáleží na tom, či ide o školu s vyučovacím jazykom maďarským, slovenským alebo iným. Veľkú zásluhu na tom okrem rodičov, súrodencov či starých rodičov majú určite aj učiteľky v predškolských zariadeniach, teda v materských školách, ktoré budúcich prváčikov zasnávajú do tajov predškolskej matematiky, písania či „čítania“ napríklad z obrázkov, ale im približujú aj to, že ich v škole čakajú nové učebnice a noví kamaráti, ale predovšetkým to, že sa v škole naučia veľa nového. A tým novým je napríklad aj to, že sa naučia počítvať, narábať

s číslami, teda vedieť si zrútať napríklad usporené peniažky, ale hlavne, že sa naučia čítať a písať. Veď väčšina detí sa od malička rada zabáva kreslením si rôznych obrázkov, čo považujeme za základ grafického stvárnenia okrem iného aj písmen. Predovšetkým však informácia, že sa dieťa v škole naučí čítať, je pre malého a zvedavého človečika veľmi cenná. Vo svojej zvedavej hlavičke si totiž začína uvedomovať, že už nebude odkázaný na nikoho, kto mu prečíta rozprávku či inú zaujímavú knižku. Vie si predstaviť, že to už bude vedieť sám. Veď veľakrát vidí doma, ako rodičia čítajú knižky, časopisy či noviny alebo vidí staršieho súrodenca, ako sa učí a pripravuje do školy alebo si len tak z vlastnej iniciatívy číta niečo zaujímavé. Môžeme teda povedať, že malé dieťa túži po vedomostiach a čaká, že mu ich škola primerane, zaujímavo, hravou formou a adekvátne veku poskytne. Nemožno mu zazlievať, že si neuvedomuje aj povinnosti, ktoré sú so školou a so školskou dochádzkou spojené. A práve vtedy prichádza k druhému extrému: možno uplynulo od začiatku školského roku len pár dní či týždňov, a to nedočkavé a netrpezlivé dieťa túžiace po vedomostiach už odmieta chodiť do školy a vymýšľa si rôzne výhovorky. Z jeho strany teda nastupuje obdobie odporu, keď ho nedokáže nič a nikto presvedčiť o tom, že je potrebné do školy chodiť. A práve na tomto mieste je namieste otázka: Ako je to možné? Učiteľ sa možno obviňuje, či náhodou niečo nezanedbal. Oveľa dôležitejšie však je, aby si uvedomil a zamyslel sa nad tým, či nie je na prváčikov veľmi náročný, či im odrazu nedáva veľa informácií, či ich nezaťažuje množstvom domácich úloh, či im popri školských povinnostiach poskytuje tiež priestor na spoločnú hru v škole či na odpočinok doma. A učiteľ slovenčiny na školách s vyučovacím jazykom maďarským by mal mať túto skutočnosť na mysli dennodenne. Veď učí deti, ktorých materinským jazykom je takmer na sto percent maďarčina a doma s rodičmi, so súrodencami či so starými rodičmi komunikujú väčšinou len po maďarsky.

Ak učiteľ chce žiakov zaujať od prvých chvíľ po príchode do prvého ročníka na základnej škole, je potrebné, aby ich na vyučovacích hodinách správne motivoval. Veľmi dôležitá, no náročná, je určite celková úvodná motivácia, keď je potrebné žiakom povedať, čo ich počas školského roka v škole čaká, čiže, keď im dá informáciu, čo všetko sa počas desiatich mesiacov v škole naučia. Samozrejme, takúto informáciu je potrebné podať zábavnou a hravou formou, aby žiaka, naopak, od školských povinností skôr neodradila ako zaujala. Každý skúsený učiteľ vie, že sa žiakom netreba vyhrážať a strašiť ich, čo sa stane, ak požadované učivo nebudú ovládať či si ho nedostatočne osvoja a nebudú vedieť prepojiť teoretické vedomosti s praktickým použitím, prípadne, ak budú v komunikácii robiť chyby. Naopak, s možnosťou, že v triede nebudú len žiaci s výborným prospe-

chom a so samými jednotkami, musí učiteľ hneď na začiatku školského roka rátať a zároveň musí rozmýšľať, akú učebnú metódu by mal použiť, aby učebnú látku podal tak, aby ju zvládli aj slabší žiaci, ktorým bude jej pochopenie a utvrdenie trvať možno dlhšie.

Aké motivačné metódy môže teda učiteľ využiť? Predovšetkým v nižších ročníkoch na základnej škole je najčastejšou motivačnou metódou motivačné rozprávanie a túto metódu odporúčame na školách s vyučovacím jazykom maďarským využívať čo najviac. Zárukou úspechu a získania si žiakov teda môže byť aj to, že učiteľ dokáže žiakov zaujať pútavým, zrozumiteľným, pomalým a obohacujúcim rozprávaním. Nesmie však zabudnúť na to, že pre svojich žiakov je autoritou a do istej miery aj vzorom. Je preto potrebné, aby s nimi komunikoval spisovnou slovenčinou, využíval slovnú zásobu, ktorá je všetkým žiakom známa a zrozumiteľná a postupne ju rozvíjal. A keďže celý príspevok je orientovaný predovšetkým na vyučovanie slovenčiny na školách s vyučovacím jazykom maďarským, vyučujúci by nemal na vyučovacej hodine slovenského jazyka či konverzácie pripustiť, aby sa na hodine komunikovalo po maďarsky. A opäť netreba používať násilie. Možno postačí, ak povie, že nevie po maďarsky a že je slušné komunikovať tým jazykom, ktorému všetci na vyučovacej hodine rozumejú. Nemenej dôležité je aj to, aby pri výklade nového učiva a pri komunikácii so žiakmi učiteľ uplatňoval a dodržiaval základné didaktické zásady, predovšetkým zásadu primeranosti, náročnosti a názornosti.

Veľmi obľúbenou a rozšírenou motivačnou metódou na prvom stupni základnej školy je metóda názornosti. Vo všetkých učebniciach, s ktorými sa žiak v 1. ročníku stretáva ako s prvými, teda v šlabikároch či čítankách, je množstvo farebných a pre deti zaujímavých obrázkov. A ako ich môže učiteľ využiť? Predovšetkým tak, že bude s nimi pracovať priamo na vyučovacej hodine. Žiak s radosťou a ochotne opíše a porozpráva, čo je na obrázku znázornené. Môžeme povedať, že „číta“ z obrázku, hoci ešte nepozná všetky písmená abecedy. Čo je však ešte dôležitejšie, na základe toho, čo povedal jeden žiak, dokáže jeho kamarát či spolužiak tvoriť ďalšie vety a veľakrát si aj vymýšľa, vidí na obrázku aj to, čo tam nie je, len aby to jeho rozprávanie bolo zaujímavé. A to sú momenty, keď učiteľ doslova nesmie žiaka zastaviť v rozprávaní, lebo si vymýšľa, ale naopak, je potrebné, aby podporil jeho schopnosť myslieť, tvorivo opisovať, čo vidí/nevidí na obrázku a rozvíjal tak u dieťaťa základy fantastického rozprávania. Témy rozprávania však môže učiteľ aj stanoviť. K obľúbeným patria napríklad: Veselý zážitok z prázdnin; Moja obľúbená hračka; Radosť z darčeka pod vianočným stromčekom; Posedenie v cukrárni; Návšteva bábkového divadelného predstavenia; Návšteva filmového predstavenia; Môj obľúbený rozprávkový hrdina; Narodeninová či meninová oslava; Letná dovolenka;

Prázdniny či víkend u starých rodičov na dedine či v meste; Moja najobľúbenejšia hračka a podobne. Je dobré, ak si žiaci dokážu aj sami zvoliť tému rozprávania. Veľmi dôležité je však to, aby učiteľ zvolil také témy, ktoré sú žiakom blízke a tiež to, aby ich nenútil rozprávať na tému, ktorá sa páči jemu. Žiak musí mať možnosť voľby. Len ťažko by totiž dokázal rozprávať napríklad o príjemnom posezení a pochutnávaní si na zákuskoch v cukrárni, keď mu nechutia sladkosti.

Neskôr, keď sa žiaci naučia všetky tlačené a písané písmena abecedy, získavajú veľa nových informácií na základe jednoduchého prečítaného textu. Veľmi dôležité je to, aby učiteľ poskytol rovnaký priestor a možnosti všetkým žiakom v triede, teda, aby neuprednostňoval tých, ktorým ide čítanie lepšie. Práve naopak, musí mať trpezlivosť vypočuť si aj žiaka slabšieho, a ak je to možné, je potrebné venovať sa mu v rámci individuálneho prístupu na vyučovacej hodine, v rámci záujmovej krúžku či mimoškolskej činnosti. Nie však počas doučovania po vyučovaní. Vtedy sa totiž žiak môže cítiť ponížený, z jeho pohľadu menejcenný a o školu stráca záujem. A ako sa mu má učiteľ venovať v rámci individuálneho prístupu? Priamo na vyučovacej hodine mu v rámci predĺženého výkladu hravou a pútavou formou vysvetľuje, ako možno spájať hlásky do slabík a slabiky do slov. Môže využívať rôzne názorné hry, pri ktorých žiak bude skladat písmenka do slabík a slov a tie potom do viet. Ak sa teda odhodlá pracovať so slabším či slabšími žiakmi priamo na vyučovacej hodine, nesmie zabudnúť ani na ostatných žiakov v triede. Tým je potrebné zadať samostatnú prácu. Učiteľ však nesmie zabudnúť ani na povinnosť, ktorá ho po skončení takejto vyučovacej hodiny čaká: samostatnú prácu je potrebné aspoň ústne zhodnotiť. Nemusí to teda byť vždy klasifikované hodnotenie, veľakrát má práve ústne oveľa väčšiu hodnotu, pre žiaka je prijateľnejšie a zároveň nie je vystavený „riziku“, že za neprávne vypracovanú úlohu dostane zlú známku. Žiakovi sa totiž vysvetlí a zdôvodní, kde robí chyby, aké sú príčiny chýb, čo sa musí doučiť a zopakovať si a tiež to, ako sa chyby dajú odstrániť. Veľmi dôležité je to, aby žiak videl, že o jeho samostatnú prácu na vyučovacej hodine má učiteľ záujem a že pracuje pre vlastné dobro.

Keď už žiak dokáže prečítať text sám, treba ho naučiť čítať s porozumením. Dôležité je, aby dokázal text reprodukovat, teda, aby sa ho neučil „recitovať“ naspamäť. Práve v tomto období sa treba so žiakmi doslova hrať. A ako? Dajme im možnosť hneď na vyučovacej hodine povedať, čo si z prečítaného zapamätali, o čom sa v článku v šlabikári či v čítanke, ktorý spolu s učiteľom na vyučovacej hodine čítali, písalo, čo si z prečítaného textu zapamätali. Ak dokážu povedať krátky obsah, dosiahli sme stanovený cieľ. Nebojme sa toho, aby ten istý text reprodukovali viacerí žiaci.

Z vlastnej skúsenosti totiž vieme, že ich vyjadrovacie schopnosti nie sú rovnaké a, navyše, každý si z textu zapamätal niečo iné a jeho priority sa líšia od tých spolužiakových. Chlapca totiž v texte obyčajne zaujme niečo iné ako dievča. Naopak, počúvaním reprodukcie sa žiaci učia jeden od druhého, obohacujú si vlastnú slovnú zásobu a čo je veľmi dôležité, strácajú strach a nevoľnosť sa rozprávať pred verejnosťou. Veď triedny kolektív treba aj v tom najútlejšom detskom veku považovať za verejnosť, pred ktorou dokážu prezentovať svoje postrehy a vedomosti. Postupne môžeme „na pokračovanie“ reprodukovať jeden prečítaný text, čím žiakov vedieme k tomu, aby pozorne počúvali spolužiaka a dokázali pokračovať v reprodukcii prečítaného textu. Ak to na vyučovacej hodine dokážeme, znamená to, že žiak presne vie, o čom čítal, vie si ukladať a triediť myšlienky, rozumie tomu, čo hovorí spolužiak. Môžeme teda povedať, že sme splnili ďalší z vyučovacích cieľov na vyučovacej hodine: naučili sme žiakov čítať s porozumením.

Veľmi dôležitou motivačnou metódou na základnej škole je tiež pochvala. Netreba však zabúdať ani na to, že s pochvalou veľmi úzko súvisí pokarhanie, ktoré však musí byť primerané a vyslovené na správnom mieste a v správnom okamihu. Žiaka treba chváliť, a ak si zaslúži, pochvalou netreba šetriť. Treba ju však spravodlivo rozdeľovať medzi všetkých žiakov. Aj u toho najslabšieho treba nájsť vhodný čas na pochvalu, hoci aj za menej vydarenú prácu. Pochvala má v tomto prípade poslúžiť ako povzbudenie či ako odrazový mostík do ďalšej práce. Je totiž dôležité uvedomiť si, že v každej triede sú aj slabší žiaci. Učiteľ nesmie dopustiť, aby sa v hlave týchto žiakov prehánala myšlienka: Ak už nie som najlepší a nevynikám medzi vynikajúcimi, budem aspoň najhorší a budem vynikať tým najslabším prospechom či správaním. Je nám jasné, že pochvala nezaručí úspech a už vôbec nie to, že prospechovo slabší žiak bude odrazu jednotkár. Za pokus to však stojí. Veď, keď začne slabší žiak prejavovať aj ten najmenší záujem o vyučovací predmet, konkrétne o slovenský jazyk, učiteľ dosiahol svoj cieľ. A takýto vzácny a jasný okamih je potrebné hneď správne využiť. Ako? Opäť je potrebné zaujať žiaka možno jednoduchou reprodukciou napríklad jeho obľúbenej rozprávky a za prácu ho primerane pochváliť a povzbudiť možno aj slovami: Bolo to fajn; Si šikovný a pod. Na vyučovacej hodine však netreba len chváliť. Aj dobre mienené a na správnom mieste vyslovené pokarhanie môže byť vhodné a veľakrát môže byť dokonca motivujúce. A ktoré prípady máme konkrétne na mysli? Môže sa stať, že dobrý žiak, ktorý pozná len tú najlepšiu známku, lebo len takú má stále zapísanú v žiackej knižke, akoby „zaspal na vavrínoch“ a učenie začína odsúvať na vedľajšiu kolaj. Je si totiž vedomý, že je v očiach vyučujúceho zapísaný ako dobrý žiak, a preto sa mu nič zlé a neprijemné,

čo sa týka známkok, nemôže na vyučovacej hodine stať. Práve v takomto prípade je potrebné, aby bol učiteľ spravodlivý a správne takéhoto žiaka ohodnotil a oznámkoval. Teda, horšia známka ako jednotka môže byť pre dobrého žiaka akýmsi zdvihnutým či varovným prstom, že treba začať opäť pracovať, že nebude dostávať dobré známky za slabšiu prácu na vyučovacej hodine či za nesprávne napísanú písomnú prácu, slohovú prácu a pod. Žiak si totiž musí uvedomiť, že dobré známky dostáva len a len za vedomosti a pri ich udeľovaní učiteľ použil rovnaký meter pre všetkých žiakov v triede. Všetkým teda musí byť jasné, že učiteľ je spravodlivý, rovnako prísny na všetkých, že si dobrú známku musí každý zaslúžiť vlastnou prácou a že za slabšiu prácu je každý ohodnotený spravodlivo.

Vo vyšších ročníkoch základnej školy môže učiteľ využívať viaceré motivačné vyučovacie metódy. Motivovať sa dá krížovkou, doplňovačkou, spoločnou návštevou divadelného či filmového predstavenia, návštevou múzea či galérie, výletom do prírody, do botanickej či zoologickej záhrady a podobne.

Na slovenských základných školách sú medzi žiakmi veľmi obľúbené rôzne krížovky. Pre učiteľa slovenského jazyka sú prijateľné a zaujímavé tie, ktorých výsledná tajnička súvisí s témou jazykového vyučovania. Práve na krížovke, do políčok ktorej treba dopĺňať slová vyplývajúce z predchádzajúcich poznatkov a zo získaných vedomostí, učiteľ nenásilnou formou opakuje prebrané učivo a zároveň zisťuje, kde majú žiaci nedostatky, ktorému učivu je potrebné sa ešte venovať, čo treba prípadne opäť vysvetliť či precvičiť. Ak niekoľko prvých krížoviek pripraví sám učiteľ, neskôr môže ich zostavením poveriť žiakov a sme presvedčení, že po určitom čase bude mať problém vybrať jedného, ktorý bude svoju krížovku na vyučovacej hodine prezentovať. Budú si ju totiž chcieť pripravovať takmer všetci. A opäť treba pripomenúť, že po zostavení krížovky je opodstatnená pochvala. Dobré zostavenú krížovku možno zhodnotiť nielen ústne, ale ju možno aj oznámkovať a umožniť tak aj slabšiemu žiakovi získať lepšiu známku. Uviedli sme, že zostavovanie krížovky je obľúbenou motivačnou metódou na hodinách slovenského jazyka na slovenských školách. Sme však presvedčení o tom, že zostaviť a vyriešiť krížovku dokážu a zvládnu aj žiaci na hodinách slovenského jazyka na školách s vyučovacím jazykom maďarským. Napríklad: ak je výsledkom lúštenia krížovky pomnožné podstatné meno Vianoce, možno výsledným slovom tajničky motivovať nielen konverzačnú tému: Najkrajšie sviatky roka, ale aj písanie vlastných a všeobecných podstatných mien či pravopis prídavných mien odvodených od vlastných podstatných mien. A opäť sa môžeme na vyučovacej hodine „hrať“. Učiteľ môže alebo priniesť, alebo si spoločne so žiakmi vyrobiť pohľadnicu s vianočným námetom a spoločne môžu písať vianočné

pozdravy kamarátom, blízkym či rodinným priateľom. Dôraz dáva práve na pravopis podstatných či prídavných mien. Vysvetľuje, že Vianoce sú jedinečné sviatky v roku, sú teda vlastným podstatným menom, a preto musíme slovo Vianoce písať s veľkým písmenom. V slovnom spojení vianočné sviatky sa však vlastné podstatné meno Vianoce zmenilo na prídavné meno, a preto ho musíme písať s malým písmenom. Veď vianočný môže byť pozdrav, koláč, stromček... Podobne vysvetlíme a zdôvodníme aj pravopis písania spojenia Nový rok ako 1. január, teda „názov“ jedného dňa v roku a nový rok ako obdobie skladajúce sa z dní v roku, ktoré nás čaká po 31. decembri. Samozrejme, uvedie aj iné príklady na písanie veľkých písmen pri vlastných podstatných menách: Popolcová streda, Veľká noc, Biela sobota, Veľkonočná nedeľa, Veľkonočný pondelok, ale veľkonočné sviatky, adventné obdobie a pod. Pri nácviku písania veľkých a malých písmen sa však netreba na vyučovacích hodinách orientovať len na cirkevné či štátne sviatky. Možno využívať rôzne konverzačné témy napríklad cestovanie, populárna či klasická hudba a opäť ich prepojiť s pravopisom, so štylizáciou a pod. Potrebné však bude zvoliť tiež vhodné a veku zodpovedajúce pravopisné cvičenie, ktoré na vyučovacej hodine učiteľ so žiakmi nielen napíše, ale ho spoločne aj opraví a jeho pravopis zdôvodní. Vyvrcholením takejto vyučovacej hodiny bude konverzácia na zvolenú tému a zadanie tvorivej domácej úlohy. Žiaci alebo napíšu vianočný pozdrav priateľovi, alebo napíšu krátku slohovú prácu na tému napríklad: Prečo sú Vianoce najkrajšie sviatky v roku.

Na ten istý cieľ, zvládnuť konverzáciu a precvičiť pravopis, odporúčame využívať aj množstvo ďalších tém. K tým obľúbeným patria: Rodina a príbuzenské vzťahy; Byt a bývanie; Jedlá a stravovanie; Šport a učiteľ ich tak môže vhodne a aktuálne využívať na hodinách konverzácie, na ktorých treba „rozširovať a prehľbovať zručnosti a návyky žiakov v ústnom a písomnom prejave tak, aby sa vedeli zorientovať v aktuálnych životných situáciách a pohotovo reagovať na vzniknutú udalosť“ (Učebné osnovy, 2003). Na úvodných hodinách konverzácie možno bude osožné, ak učiteľ alebo pripraví, alebo spoločne so žiakmi zostaví osnovu rozprávania. Na druhom stupni základnej školy, ale predovšetkým na strednej škole, považujeme spoločné zostavovanie osnovy za zbytočné. Mohla by totiž žiakov do určitej miery obmedzovať vo vyjadrovaní. Naším cieľom predsa je, aby sa žiaci vedeli vyjadrovať samostatne a aby dokázali vytvoriť text so všetkými jeho znakmi. Vyžadujeme teda od nich dodržiavanie nadväznosti textu, slohového postupu a hlavne v písomnom prejave nielen základné členenie textu na úvod, jadro a záver, ale aj vnútorné, zmyslové členenie jadra.

Na druhom stupni základnej školy môžeme využívať na vyučovacej hodine ako motivačnú či výkladovú metódu aj referát. Ak sme totiž žia-

ka naučili už v nižších ročníkoch reprodukovat' prečítaný text, dokáže si v ktoromkoľvek ročníku pripraviť náročnosťou odstupňovaný referát na určenú tému súvisiacu s výkladom novej látky a predniesť ho svojim spolužiakom. Nesmieme však zabúdať, že osobnosť učiteľa je na takejto vyučovacej hodine veľmi potrebná, ba doslova nezastupiteľná. Nielenže pozorne spolu s triedou počúva referujúceho, ale ho aj dopĺňa prípadne vysvetľuje a upresňuje to, čo nebolo v referáte povedané jasne a zrozumiteľne, alebo nebolo povedané dostačujúco a vyčerpávajúco. A po skončení referátu opäť netreba zabúdať na pochvalu, ústne zhodnotenie, ale možno aj oznámkovanie dobrého a vyčerpávajúceho referátu. Na prvý pohľad sa môže zdať, že referátom dávame možnosť zasa prospechovo dobrým, jazykovo zdatnejším a výrečnejším žiakom získať dobré známky. Odvažujeme sa tvrdiť, že to nie je pravda. Referát môže pripraviť aj žiak slabší, závisí len od uváženia učiteľa, akú náročnú tému mu ponúkne. Myslíme si totiž, že tak, ako sa žiaci hlásia na zostavenie krížovky, tak sa budú hlásiť aj na pripravenie referátu. Musia si byť istí len toho, že sa im nikto nebude na vyučovacej hodine smiať, ak povedia niečo nesprávne, nespisovne, prípadne, ak sa pomýlia. Naopak, učiteľ môže vhodne využiť situáciu, a aj toho najslabšieho a ťažšie sa vyjadrujúceho žiaka môže posmeliť slovami: Referát bol dobrý, nabudúce bude určite ešte lepší. Fajn, mne sa tvoje podanie páčilo a vám žiaci?

Uviedli sme niekoľko možností, ako možno motivovať žiakov na hodinách slovenského jazyka predovšetkým na školách s vyučovacím jazykom maďarským. Samozrejme, neuviedli sme možno tú najzákladnejšiu motiváciu, ktorú by bolo potrebné žiakom povedať hneď v prvých dňoch, keď nastúpia do prvého ročníka základnej školy. A síce, že hoci slovenský jazyk nie je ich materinský jazyk, je dôležité, aby ho ovládali. Aby si postupne uvedomovali, že žijú na území, na ktorom budú so svojimi kamarátmi žijúcimi v iných mestách a v iných oblastiach Slovenska komunikovať po slovensky. Táto motivácia však vyplynie akosi sama, a práve preto si myslíme, že nie je potrebné zaťažovať myseľ malého žiacka. A na vyhrážky typu: Musíš sa učiť slovenský jazyk, lebo... treba čo najrýchlejšie zabudnúť. Pôsobia a sú totiž skôr antimotivačné ako motivačné. A v tejto súvislosti by bolo možno veľmi vhodné, aby sme prestali uvažovať nad tým, či majú žiaci na školách s vyučovacím jazykom maďarským veľa, alebo málo hodín slovenčiny týždenne. Myslíme si totiž, že vyšší počet hodín zo slovenského jazyka ešte nie je zárukou, že deti maďarskej národnosti si lepšie osvoja slovenský jazyk. Ak je žiak správne motivovaný, dokáže sa učiť sám a z presvedčenia. Od riaditeľov škôl však očakávame, že v rámci školského vzdelávacieho programu poskytnú hodiny aj učiteľom slovenského jazyka.

Na dosiahnutie vytýčeného cieľa odporúčame učiteľom slovenského jazyka využívať na vyučovacích hodinách slovenského jazyka na školách s vyučovacím jazykom maďarským aj skupinové vyučovanie. V záujme aktívneho zapojenia všetkých žiakov triedy do výchovného a vzdelávacieho procesu je totiž forma skupinovej práce so žiakmi veľmi vhodná a účinná.

Treba si uvedomiť, že v skupinovej práci sa realizuje princíp individuálneho prístupu, lebo umožňuje rešpektovať pracovné tempo i pracovný rytmus jednotlivých žiakov, poskytuje im častejšie priamy kontakt s učebnou látkou, čím podporuje ich aktivitu. Navyše, skupinová práca poskytuje nielen priestor na uplatnenie individuálnych schopností žiakov, ale aj na ich kolektívnu spoluprácu. Zároveň skupinová práca pôsobí i výchovne. Rozvíja totiž také vlastnosti ako vzájomnú pomoc a zodpovednosť, dôveru a priateľstvo, ochotu spolupracovať, a to treba na školách s vyučovacím jazykom maďarským, kde nie sú všetci žiaci rovnako jazykovo zdatní, len privítať. Na čo však netreba pri skupinovom vyučovaní zabúdať je fakt, že práve touto formou organizovania vyučovacieho procesu sa posilňuje individuálna a kolektívna účasť na riešení problému, zvyšuje sa záujem a pozornosť žiakov, znásobuje sa možnosť výmeny názorov v skupine a čo je podstatné, aj prospechovo slabším či jazykovo menej zdatným žiakom dávame možnosť vyjadriť svoj názor. Teda, slabší žiaci sa snažia robiť tak, aby spolužiaci v skupine „ich zásluhou“ netrpeli, aby skupina ich vinou nezaostávala. U dobrých žiakov, naopak, takáto forma práce vyvoláva pocit zodpovednosti za spoločné výsledky. Dobrí žiaci vtedy podriaďujú osobné ambície kolektívnemu úsiliu, orientujú sa teda na úspech celej skupiny. Nepracujú teda len pre seba, ale pre celú skupinu.

Odvážime sa tvrdiť aj to, že skupinové vyučovanie mení učenie na hru, strácajú sa pri ňom zábrany a skľučujúce pocity, a čo je veľmi podstatné, je uspokojovaná psychická potreba žiaka. Myslíme si, že ide o dosť závažné argumenty, aby sme skupinovú prácu na vyučovacích hodinách slovenského jazyka na školách s vyučovacím jazykom maďarským odporúčali využívať v rámci možností čo najčastejšie.

Za pozitívum skupinového vyučovania považujeme aj to, že pri zostavovaní pracovných skupín môže učiteľ združovať žiakov s rozličnou úrovňou schopností, pracovného tempa výkonu. Dobrých a schopných žiakov skupina nebrzdí a prospechovo slabším žiakom umožňuje, aby neboli pasívní, ale aby sa zapojili do práce s ostatnými v skupine.

Určite je namieste aj poznámka, že skupinové vyučovanie využíva učiteľ predovšetkým vtedy, keď chce osviežiť stereotyp vyučovania.

Je dobré, ak si učiteľ skôr, ako sa rozhodne pracovať na vyučovacej hodine so skupinami žiakov, uvedomí, že problém riešený v skupinách sa stáva

problémom celej triedy, a preto mu treba venovať po vyriešení dostatočnú pozornosť pred celým triednym kolektívom. V príspevku nebudeme uvádzať témy a možnosti, ako sa dá na vyučovacej hodine slovenského jazyka v skupinách pracovať. Príspevok autorky na túto tému je v redakcii časopisu *Slovenský jazyk a literatúra v škole* a čaká na uverejnenie.

Pred koncom príspevku sa natíska ešte jedna závažná poznámka: učiteľ slovenského jazyka na školách s vyučovacím jazykom maďarským by si mal uvedomiť, že menej znamená niekedy viac. Práve preto vítame, že v nových učebných osnovách sa vypustili niektoré témy, ktoré nepovažujeme za také, že ich musí ovládať každý študent po skončení toho-ktorého ročníka základnej či strednej školy. Bližšie sa s touto problematikou môže každý oboznámiť v navrhnutých učebných osnovách.

Na záver príspevku si dovoľíme ešte jednu poznámku. Na slovenských základných školách je už dlhšie zaužívaná prax, že od druhého ročníka majú žiaci minimálne dvoch vyučujúcich. Vo vyšších ročníkoch sa k nim pripájajú ďalší. Ide o veľmi dôležitý psychologický moment, keď si žiak už od prvých ročníkov zvyká na nových učiteľov, na rôzne vyučovacie metódy, na rôznu náročnosť, ale aj tempo reči, zafarbenie hlasu, jeho intenzitu... Nové informácie teda dostáva od viacerých vyučujúcich, prispôbuje sa im a čo je veľmi dôležité, učí sa s nimi komunikovať. Jeho pozornosť teda nie je upriamená len na jedného učiteľa. Pripravujeme ho tak na komunikáciu nielen v triede či na pôde školy, ale aj na to, aby dokázal primerane komunikovať kdekoľvek a s kýmkoľvek. Bolo by ideálne, keby žiak na školách s vyučovacím jazykom maďarským komunikoval po slovensky nielen na hodinách slovenského jazyka, ale aby tento jazyk ovládali aj ostatní učitelia, s ktorými sa žiak v škole stretáva.

Literatúra

BARKÓCZY, I. – PUTNOKY, J.: Učenie a motivácia. Bratislava, SPN, 1972.

BENČATOVÁ, L.: O komunikácii na strednej škole. In: Jazyk a komunikácia v súvislostiach. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 24. a 25. júna 2004 na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Univerzita Komenského Bratislava, 2005, s. 250 – 255.

BENČATOVÁ, L.: Skupinové vyučovanie a možnosti jeho využitia na hodinách slovenského jazyka. In.: Slovenský jazyk a literatúra v škole (v tlači).

BENČATOVÁ, L.: Slovenský jazyk na školách s vyučovacím jazykom maďarským. In.: Katedra a szlovákiai magyar pedagógusok és szülők lapja. XIII. évfolyam 6. szám 2006. Február.

- BENČATOVÁ L.: Rómski žiaci, ich vzdelávanie a úroveň ich vedomostí. In: Slovenský jazyk a literatúra v škole. Ročník 54, dvojčíslo 1-2/2007/2008, s. 27 – 32.
- BETÁKOVÁ, V.: Metodika vyučovania slovenského jazyka v 6. – 9. ročníku základnej deväťročnej školy. 3. vyd. Bratislava, SPN, 1976.
- IHNÁTKOVÁ, N. a kolektív: K modernizácii vyučovania slovenského jazyka. SPN Bratislava, 1980.
- ŠKODA, M.: Skupinové vyučovanie na hodinách slovenského jazyka a literatúry. Diplomová práca, 1995. Nepublikované.

SLOWAKISCH IM LEHRPLAN AUF DEN SCHULEN MIT UNGARISCH ALS UNTERRICHTSSPRACHE UND MÖGLICHKEITEN IHRER ERWEITERUNG

Zusammenfassung

Im Beitrag Slowakisch im Lehrplan auf den Schulen mit Ungarisch als Unterrichtssprache und Möglichkeiten ihrer Erweiterung analysieren wir nicht nur die Anzahl von Unterrichtsstunden aus diesem Fach, sondern auch die Möglichkeiten, wie man die Schülerbeherrschung des Slowakischen auf diesen Schultypen verbessern kann. Wir haben über die Termine Fremdsprache und Staatssprache nachgedacht. Es ist sehr unrichtig, wenn die Eltern oder Schüler, die ständig auf dem Gebiet der Slowakei leben, halten das Slowakisch für die Fremdsprache. Wir haben auch auf die Motivationsmethoden die Aufmerksamkeit gerichtet, die man auf der Unterrichtsstunde ausnutzen kann. Falls wir auf der ersten Abstufung der Grundschule das Motivationsgerede oder demonstrativen Motivationsmethoden bevorzugt haben, betonten wir auf den höheren Schuljahren der Grund- und Mittelschulen das Referat. Es geht eigentlich um eine der Möglichkeiten, wie ein Lehrer einen schwächeren Schüler „in die Arbeit“ auf dem Unterricht einsetzen kann und ihn richtig motivieren kann. Es ist auch wichtig, damit das Referat mit seiner Ansprüchigkeit zum Kenntnisniveau eines Schülers gemessen wäre. Den Lehrern empfehlen wir die Applizierung von verschiedenen stilistischen Übungen und den richtigen Textzusammenbau auf den Konversationsstunden, weil es sehr notwendig ist. Im Beitrag vergessen wir nicht auf das Gruppenunterricht, bei dem die ganze Klasse aktiv ist. Im Rahmen des Gruppenunterrichts helfen sich die Schüler einander, der Stress und die Furcht vor der Schurigelei wird verloren.

Schlüsselwörter

das Schulgesetz, die Schüler der ungarischen Nationalität, der Lehrer, die Grundschule, die Mittelschule, die Muttersprache, der Lehrplan, die Innovation, das Staatsausbildungsprogramm, das Schulausbildungsprogramm, die Motivation, die Modernisierung, das Lob, die Gruppenarbeit, die Bewertung, die Klassifikation

CUDZOJAZYČNÁ PRÍPRAVA V PODMIENKACH ZÁKLADNEJ ŠKOLY; CIELE, STRATÉGIE (Miesto cudzojazyčného literárneho textu vo vyučovaní cudzieho jazyka v školskej praxi)

PAVOL ZUBAL

Anotácia

Autor príspevku sa zamýšľa nad niektorými súvislosťami sprostredkovania cudzojazyčných kompetencií v podmienkach bezprostrednej školskej praxe v súvislosti so zvyšujúcou potrebou ovládania cudzích jazykov po spoločenských zmenách v 90-tych rokoch 20. storočia. Jeho úsilím nie je prinášať komplexný pohľad na danú problematiku, ale ide skôr o naznačenie určitých súvislostí, ktoré možno v nastolených intenciách pokladať za relevantné, pričom vzhľadom na relevantnosť takýchto výsledkov by bol nesporne potrebný dlhodobejší a komplexnejšie orientovaný výskum v záujme dosiahnutia vyššej kvality tohto procesu a jeho vyššej miery efektívnosti v budúcnosti vzhľadom na neustále sa zvyšujúce požiadavky v tejto oblasti zo strany všetkých oblastí života spoločnosti doma i v európskom kontexte.

Kľúčové slová

učiteľ, žiak, cudzojazyčná príprava, školská prax, motivácia, autonómne učenie

I keď v súčasnosti už nemožno v nijakom prípade spochybňovať význam vyučovania cudzích jazykov v podmienkach bezprostrednej školskej praxe, predmetom neraz i značne rozporuplných diskusií je okrem iného predovšetkým hľadanie ciest, akými by bolo možné proces budovania resp. osvojovania i jednotlivých cudzojazyčných kompetencií skvalitniť a zefektívniť. V súvislosti s takto postulovaným problémom by si bolo možné položiť viacero otázok, zodpovedanie ktorých by v takto postulovaných intenciách mohlo priniesť isté relevantné výsledky. Ide pritom o veľmi naliehavú úlohu, ktorú je potrebné chápať predovšetkým v kontexte s plánovanou reformou zo strany ministerstva školstva v podmienkach základnej školy, a preto je nutné zamyslieť sa so všetkou vážnosťou nad nastolenými otázkami v záujme úspešnosti tohto procesu.

Ak má byť úsilie v takomto kontexte korunované úspechom, žiada sa pripomenúť aj to, že v súvislosti s rastúcou potrebou ovládania cudzích jazykov nemožno hovoriť iba o tradičnej gramaticko-prekladovej metóde, ale treba zdôrazniť aj úlohu literárnych textov ako legitímnej súčasti budovania tohto procesu. Nemožno pritom v nijakom prípade konštatovať, že ide o úplne nové požiadavky, pretože takto orientované diskusie

badat' v odborných kruhoch už od začiatku 70-tych rokov 20. storočia, keď sa do popredia dostávajú prvé úvahy o využívaní literárnych textov v procese vyučovania cudzích jazykov či už v podmienkach základnej alebo strednej školy, pričom isté úvahy v tomto zmysle existujú už aj v 50-tych rokoch 20. storočia predovšetkým v intenciách pedagogiky zážitku. Odhliadnuc od skutočnosti, či už ide o diskusie o tejto problematike spred dvoch resp. aj troch desaťročí, väčší význam nadobúdajú až v 90-tych rokoch 20. storočia po zásadných spoločenských zmenách v stredo-európskom priestore, ktoré bezprostredne a veľmi naliehavo ovplyvnili požiadavku skvalitnenia jazykovej prípravy. Keďže v očiach verejnosti sa už automaticky táto úloha prisudzuje školskému vzdelávaniu, znamená to pre učiteľov cudzích jazykov nové úlohy, i keď ich úspešné naplnenie je v praxi sprevádzané mnohými problémami, ktoré v tejto novovzniknutej situácii učiteľov cudzích jazykov od zvýšeného úsilia v tomto smere často aj odrádzajú a neraz i polarizujú predovšetkým presadzovaním neodborných koncepcií nezriedka bez potrebnej diskusie so zainteresovanými odborníkmi, t.j. s učiteľmi cudzích jazykov. V tejto súvislosti treba poznamenať, že práve takéto neodborné zásahy na jednej strane ako aj neochota snažiť sa v oblasti vyučovania cudzích jazykov dosiahnuť isté pozitívne zmeny predovšetkým hľadaním inovatívnych metód resp. prístupov už neraz spôsobili značné napätie vo vzťahu všetkých zainteresovaných faktorov v takto chápanom procese, čo v konečnom dôsledku prispieva neraz žiaľ aj k strate akejkoľvek motivácie v tomto smere.

Popri tradičnom sprostredkovaní duchovného bohatstva beletrie sa odbor didaktiky nemeckého jazyka v uplynulých dvoch desaťročiach veľmi intenzívne začína zaoberať otázkou, či je možné resp. do akej miery možno literárny text integrovať priamo do vyučovania cudzích jazykov. Uvedená skutočnosť nadobúda čoraz väčší význam i napriek tomu, že aj do oblasti cudzojazyčného vzdelávania neustále preniká technika, pričom učitelia a žiaci pociťujú potrebu nových foriem a inovatívnych metód pri takto orientovanom vyučovaní s dôrazom na efektívne využívanie didaktických materiálov. Ak si kladieme otázku podstaty využívania literárnych textov vo vyučovaní, je potrebné uvedomiť si, že popri tradičnom chápaní úloh literárneho textu v zmysle prostriedku výchovy a objavovania umeleckých hodnôt v zmysle vzdelávacieho a výchovného poslania môže cudzojazyčný literárny text nadobudnúť aj iný rozmer predovšetkým ako vhodný prostriedok osvojovania si gramatického resp. lexikálneho učiva, čo v konečnom dôsledku tvorivou aplikáciou nesporne prispieva k zdo-konaľovaniu jednotlivých cudzojazyčných kompetencií.

Ak uvažujeme o súvislostiach medzi vyučovaním cudzích jazykov a literárnymi textami, je potrebné upozorniť na skutočnosť, že detailné metodické spracovanie tejto problematiky možno nájsť v príručke Goetheho

inštitútu z roku 1999, ktorú možno pokladať za dosiaľ najkomplexnejší metodologický návod v daných intenciách spolu s množstvom príkladov, ako je možné pracovať s literárnymi textami priamo vo vyučovaní cudzieho jazyka. (Bischof-Kessling- Krechel, 1999, s. 39) V danej súvislosti sa žiada pripomenúť však aj to, že vo vyučovaní cudzích jazykov je význam literárnych textov neraz nedocenený, pričom dochádza často k jednostrannému preferovaniu ústneho prejavu.

Ak sa pozrieme v súvislosti s problematikou literárnych textov do minulosti, zistíme okrem iného aj to, že mali v tomto procese síce tiež svoje zastúpenie, avšak postavenie literárnych textov bolo podriadené vtedajším didaktickým cieľom, ktoré sa od dnešnej koncepcie podstatne líšilo, keďže za normu celého jazykového štúdia bol pokladaný literárny jazyk resp. jazyk literárnych diel. V dôsledku uvedenej skutočnosti neboli tak ako v súčasnom období cieľom praktické jazykové znalosti ale skôr čítanie literárnych textov a ich porozumenie. Vývoj však postupne ukázal, že jazyk je nutné vnímať predovšetkým ako prostriedok dorozumievania, a preto je potrebné používať ho aktívnejšie. V tomto duchu dochádza k postupnej orientácii jazykového vyučovania na hovorový jazyk. Zároveň možno hovoriť aj o istom posune v didaktickom ciele v prospech komunikácie, čím práca s literárnymi textami nadobúda inú náplň a iné zameranie. Nemožno však pritom hovoriť, že čítanie literárnych textov tým stráca svoj význam, aj keď treba priznať, že súčasná školská prax mu bohužiaľ venuje iba značne obmedzenú pozornosť s dôrazom najmä na prerozprávanie deja a minimálneho zohľadnenia estetických funkcií jazyka.

Ak uvažujeme o súvislostiach, ktoré sa týkajú využívania cudzojazyčných literárnych textov v školskej praxi, možno konštatovať, že majú veľmi rôznorodý charakter, čo možno v zásade akceptovať, avšak dôležité pritom je zohľadnenie lingvodidaktického, výchovného a vzdelávacieho aspektu. Potrebný materiál v pertraktovaných intenciách poskytujú predovšetkým učebnice so zaradenými ukážkami z literárnych diel, rozmanité literárne čítanky, edície literárnych diel spolu s potrebným komentárom a napokon aj osobitné edície literárnych diel s paralelnými textami v materinskom jazyku. Za najvhodnejšiu formu podania literárnych textov však jednako len možno považovať cudzojazyčnú literárnu čítanku. Pomerne bez úspechu možno nachádzať akékoľvek informácie týkajúce sa otázok kritérií výberu čítaniek vo vysokoškolských učebniciach didaktiky cudzích jazykov, pričom biele miesta neraz predstavujú najmä kapitoly venované analýze a kritike takýchto čítaniek. Problematika analýzy a kritiky čítaniek v zmysle doplnkových jazykových príručiek je pritom neraz pokladaná skôr za značne odťažitú teoretickú záležitosť. Uvažujúc o súčasnom postavení literárnych textov v podmienkach sprostredkovania cudzojazyčných kompetencií v školskej praxi si však treba uvedomiť aj

istú kontinuitu z hľadiska chronológie petraktovanej problematiky, keďže aj samotné „vyučovanie literatúrou“ sa vyznačuje svojím vlastným vývojom, pričom jednotlivé historické obdobia uprednostňovali svoj vlastný štýl vyučovania. Už v období prvej Československej republiky sa na oblasť vedomostí z nemeckej literatúry kladol veľký dôraz, o čom svedčí aj celý rad učebníc a iných doplnkových materiálov, akými sú predovšetkým čítanky. Obdobie po druhej svetovej vojne sa vyznačuje predovšetkým tým, že dôraz sa kladie na komunikatívny cieľ, čím aspekt oboznamovania sa s literatúrou ustupuje do úzadia. Prakticky až do 80-tych rokov sa didaktika cudzieho jazyka riadi tzv. kognitívnym modelom, ktorého zásady boli z teoretického hľadiska rozpracované v bývalej Nemeckej demokratickej republike. Podľa týchto teórií je úlohou literatúry v postulovaných intenciách predovšetkým vytváranie obrazu o krajine, ktorej jazyk sa v školskej praxi sprostredkúva, pričom do popredia výrazným spôsobom vystupuje aj výchovný aspekt. Práve v takto naznačených súvislostiach badať výrazné rozdiely v porovnaní s krajinami Západnej Európy, v ktorých sa už od sedemdesiatych rokov 20. storočia stáva v didaktike cudzích jazykov model vyučovania zameraného na komunikáciu. V podmienkach povojnového Československa o takomto module možno hovoriť až v osemdesiatych rokoch, pričom takýto model zameraný predovšetkým na systematické rozvíjanie jazykovej stránky jazyka, t.j. tzv. jazykové kompetencie, sa opiera predovšetkým o dialogické texty a v dôsledku tejto skutočnosti vystupujú do popredia predovšetkým o dialogické texty na úkor literárnych textov. V podmienkach školskej praxe dochádza na základe toho k preferovaniu textov publicistického a fiktívneho charakteru, evokujúcich ilúziu reálnych situácií.

Druhá polovica 20. storočia nebola vo vtedajšom Československu príliš naklonená prezentácii nemeckej kultúry, čo súvisí predovšetkým s dobovým politickým kontextom. Politické a spoločenské zmeny po roku 1989 a následná tendencia snahy o urýchlené začlenenie do európskych štruktúr sa pochopiteľne prejavili aj v oblasti školskej praxe, čo okrem iného znamená aj prehodnocovanie určitých estetických kritérií a napokon aj v zmysle predkladaných úvah aj prezentáciu interpretovaných umeleckých textov ako aj vznik celého radu doplnkových materiálov, predovšetkým však čítaniek pre oblasť nemeckého jazyka. Literárne vzdelávanie v súčasnom období znamená najmä navzdory všetkým teoretickým proklamáciám predovšetkým prehľadový vyučovací predmet, pričom metóda didaktickej interpretácie textu zostáva metódou teoretického pozorovania textu namiesto metódy komplexne vnímanej čitateľskej komunikácie medzi recipientom a literárnym dielom. Dlhodobu neuspokojivú stav zaradenia nemeckej literatúry do vyučovania nemeckého jazyka ako

jazyka cudzieho vedie teda k dohadom o hlavnom celi vyučovania cudzieho jazyka a jeho efektívnosti.

Naše základné školstvo prechádza v súčasnosti obdobím, ktoré by v mnohých ohľadoch bolo možné označiť ako prelomové, pričom z hľadiska relevantných faktorov tohto prebiehajúceho procesu treba vyzdvihnúť predovšetkým to, že učebné plány sú postupne nahradzované školskými vzdelávacími programami. Z hľadiska jazykovej prípravy žiakov ide predovšetkým o zásadnú zmenu v tom zmysle, že žiaci už podľa materinského jazyka netvorí zdáleka jednu homogénnu skupinu, čo prakticky znamená to, že v dnešnej škole začína byť bežným javom viacjazyčnosť a prelínanie viacerých kultúr. Okrem iného to znamená však aj zvýšené nároky na profesijnú vybavenosť učiteľov cudzieho jazyka, t.j. na ich odbornú, pedagogickú a psychologickú pripravenosť. Je pritom nevyhnutné pripomenúť všeobecne známy fakt, že iba vytvorenie pevných väzieb spolupráce v rámci pomyselného trojuholníka: žiak-učiteľ-rodíčia môže viesť k úspešnému naplneniu cieľov výchovno-vzdelávacieho procesu. Piliermi úspešného a efektívneho školstva by sa mali v tejto súvislosti stať najmä vhodne zvolené reedukačné techniky a pracovné postupy, reflexia osobných potrieb žiakov, snaha o ich všestranný rozvoj a neposlednom rade aj posilňovanie jeho autonómie, čo má svoj význam aj v procese sprostredkovania cudzojazyčných kompetencií. Je prirodzené, že každý žiak bez ohľadu na stupeň školy a typ absolvovaného vyučovania túži byť vo vzdelávaní úspešným. Jedným z dôležitých predpokladov úspechu takéhoto procesu i v oblasti cudzojazyčného vzdelávania je aj vhodne zvolený učebný štýl učenia, ktorý sa javí ako najvhodnejšia „cesta“ k nadobudnutiu vedomostí, zručností a rozvoja žiakov. Už dávno je prekonaná myšlienka jednotnej školy a jednotného prístupu k žiakom, pričom učiteľ sa neustále v každom dennej praxi stretáva aj so žiakmi, ktorí sa potrebujú učiť „inak.“ Práve v takýchto intenciách treba zdôrazniť potrebu autonómie žiaka aj v takej špecifickej oblasti, akou cudzojazyčná príprava nesporne je. Z hľadiska požiadavky zefektívnenia a skvalitnenia vyučovania cudzích jazykov aj v podmienkach základnej školy je autonómia fenoménom, ktorý môže v tomto procese hrať kľúčovú úlohu. Ak budeme uvažovať o špecifikách autonómie žiakov v procese cudzojazyčnej prípravy, je zároveň potrebné zdôrazniť predovšetkým tú skutočnosť, že v ideálnom prípade by autonómia žiaka z hľadiska preberania zodpovednosti za všetky rozhodnutia a ich implementáciu mala byť charakteristická pre všetky úrovne vzdelávania. De facto ide aj o to, že autonómia žiaka v triede by mala vytvárať tlak aj na vedenie školy v záujme nadobudnutia väčšej autonómie.

Za autonómne učenie môžeme považovať také učenie, ktoré sa uskutočňuje v podmienkach spolupráce a diskusie učiteľa so žiakmi ako aj medzi žiakmi navzájom. Pri takomto učení sa učiteľ a žiaci spoločne

podieľajú na riadení učebných procesov, pričom učiteľ ponecháva žiakom dostatočný priestor na to, aby sa sami mohli rozhodnúť, čo sa chcú učiť, ako si učenie zorganizujú a ako rýchlo sa to chcú naučiť, pričom zohľadnia obmedzenia, ktoré so sebou prináša každá konkrétna učebná situácia. Je však v danom kontexte potrebné upozorniť aj na to, že autonómia nie je produktom, ale procesom, pričom človek sa autonómnym nestáva. Človek sa k autonómii prepracováva. Z takto chápaného hľadiska existujú veci, ktoré by žiak mal dosiahnuť a na druhej strane aj spôsoby, ako ich dosiahnuť. Autonómiu je pritom možné si osvojiť – aspoň čiastočne – prostredníctvom vzdelávacích skúseností a vyučovania. Autonómia nie je článok viery, hotový produkt určený na použitie alebo určitá črta či charakteristika osobnosti. Autonómne učenie aj v podmienkach cudzojazyčnej prípravy možno dosiahnuť len pri splnení istých podmienok: kognitívnych a metakognitívnych stratégií na strane žiaka, motivácie, vytvorenia vzťahu a vedomostí o učení sa jazyka, t.j. istý druh metajazyka. Pripustiť však, že žiak sa musí uberať inou cestou, aby sa dopracoval k autonómii, sa rovná priznaniu, že povinnosťou učiteľa je ukázať mu cestu.

Vo všeobecnosti sa v takto naznačených súvislostiach očakáva, že autonómny žiak preberie väčšiu zodpovednosť za svoje učenie a bude sa starať o svoje vzdelávanie. Neznamená to však, že učiteľ sa stane nadbytočným prvkom tohto procesu, že sa vzdá riadenia toho, čo sa deje v procese osvojovania si jazyka. Autonómia žiaka je skôr dlhodobý proces dynamického charakteru podliehajúci rôznym vzdelávacím zásahom (Candy, 1991, s. 93) než statický produkt, stav, ktorý je možné dosiahnuť raz a navždy. Znamená to teda, že autonómne učenie nemožno v žiadnom prípade považovať za učenie sa bez učiteľa. Učiteľia totiž zohrávajú rozhodujúcu úlohu pri uvedení žiakov do samoštúdia a pri pravidelnom poskytovaní pomocnej ruky. Podanie pomocnej ruky môže však v istom zmysle pôsobiť aj kontraproduktívne na rozvoj autonómie žiaka, pretože učiteľia zväčša nie sú na takéto situácie pripravení a prirodzeným spôsobom sa zdráhajú odvyknúť žiakov od závislosti od učiteľa. Pre učiteľa rozhodne nie je ľahké zmeniť svoju úlohu od poskytovateľa informácií na rolu poradcu a manažéra učebných zdrojov. Nie je pritom ani ľahké ponechať žiakov pri riešení problémov samých na seba. Takýto prechod od riadiacej práce učiteľa k riadiacej práci žiaka je však sprevádzaný rôznymi ťažkosťami a problémami.

Pojem autonómie sa požíva v mnohých významoch, pričom z hľadiska špecifik cudzojazyčnej prípravy je potrebné spomenúť predovšetkým také faktory, akými sú označenie situácií, keď sa žiak učí, resp. keď študuje výlučne sám, označenie súboru zručností, ktoré je možné osvojiť si a aplikovať ich pri samoštúdiu, označenie vrodenej spôsobilosti detí, ktorú však inštitucionálne vzdelávanie potláča, nácvik osobnej zodpovednosti

žiakov za svoje učenie ako aj vyjadrenie práva žiakov na určenie si smeru svojho učenia. Za povšimnutie pritom stojí, že autonómiu možno považovať za odklon od vzdelávania ako sociálneho procesu a rovnako ani na prerozdelenie úsilia potrebného na osvojenie si vedomostí a úloh účastníkov učebného procesu.

Podľa Davida Littleho (Little, 1991, s. 4) je autonómia žiaka v zásade záležitosťou jeho psychologického vzťahu k procesu a obsahu učenia - je to teda jeho schopnosť odosobnenia sa, kritickej reflexie, rozhodnosti a nezávislej akcie. V tomto duchu možno vnímať aj definíciu autonómie ako ohotu a schopnosť žiaka prevziať riadenie resp. dozor nad vlastným učení (Holec, 1983, s. 45). Za autonómneho žiaka teda môžeme považovať toho, kto si vie nezávisle zvoliť ciele a vie si aj vybrať kritériá hodnotenia.

Autonómny žiak zaujíma pro-aktívnu úlohu v učebnom procese tým, že skôr generuje nápady, využíva učebné možnosti než že jednoducho reaguje na rôzne stimuly zo strany učiteľa. Autonómny žiak sa vie pritom sám zaktivizovať a vytvoriť si význam, je aktívnym prvkom v učebnom procese. Nie je teda tým, komu sa veci jednoducho stávajú, ale je to niekto, kto sa vlastnou vôľou pričinuje o to, aby sa veci diali. Učenie sa v takomto prípade pokladá za výsledok samoiniciovanej interakcie so svetom. V takomto chápaní nejde iba o púhe memorovanie, ale o konštruktívny proces, ktorého súčasťou je aktívne hľadanie zmyslu vecí a udalostí.

Ak uvažujeme o autonómii žiaka v špecifickej oblasti cudzojazyčného vzdelávania, je potrebné hovoriť aj o presune rozhodovania z učiteľa na žiaka, pričom ide aj o uvedenie si skutočnosti, že v súčasnom období už učiteľ nie je nenahraditeľným zdrojom vedomostí a informácií pre svojich žiakov. Dôvodom uvedenej skutočnosti je najmä to, že informačné a komunikačné prostriedky už dnes dosiahli značný rozvoj a v dôsledku toho sú dostupné pre každého aj bez sprostredkovania učiteľmi. Ďalším dôvodom môže byť to, že množstvo vedomostí a informácií, ktoré sú dostupné, už dávno presahuje kapacitu kohokoľvek, aby si ich všetky osvojil. Učiteľ teda už stratil možnosť kontroly nad tým, čo všetko sú žiaci schopní naučiť sa.

Moderné pedagogické myslenie tiež predpokladá, že samotný žiak je schopný robiť zásadné rozhodnutia ohľadom toho, čo sa naučí a akým spôsobom to urobí. Tým, že žiaka vtiahneme do rozhodovacieho procesu, ako aj tým, že mu dávame rozhodovaciu právomoc, je pravdepodobné, že učenie sa stane zmysluplnejším a efektívnejším procesom. Pre autonómneho žiaka je typické aj to, že je pripravený prevziať na seba zodpovednosť a svoje učenie tak, aby uspokojil svoje potreby a aby zároveň dosiahol aj vytýčené ciele. To však predpokladá, že vie a je aj ochotný konať nezávisle a v spolupráci s inými ako sociálne zodpovedná osoba. Autonómny žiak

je priamo aktívnym účastníkom sociálnych procesov učenia sa ale aj aktívnym interpretátorom nových informácií z hľadiska toho, čo už vie a čo je pre neho unikátne. Dôležité tiež je, aby dokázal rozvíjať poznanie cieľov a procesov učenia a aby vedel svoje učenie aj kriticky reflektovať. Učebné plány si to síce často vyžadujú, ale tradičnými pedagogickými postupmi to možno dosiahnuť iba zriedka. Autonómny žiak teda vie, ako sa má učiť a tento svoj poznatok vie využiť v akejkoľvek učebnej situácii, do ktorej sa počas života dostane. Podpora autonómie zo strany učiteľa znamená preto taký prístup k žiakovi, ktorý ho vedie k zlepšeniu jeho učenia, k rozvoju jeho schopností a informovanosti v takých oblastiach, akými predovšetkým sú: poznanie vlastnej identity, realistického sebahodnotenia, sebariadenia a zodpovednej autonómie ako aj riadenia učebného procesu smerom k neustále sa zvyšujúcemu samoriadenému učeniu a sebahodnoteniu, pričom významnú úlohu v takto nastolených súvislostiach zohrávajú aj také faktory, akými sú najmä poznatky o jazykovej a interkultúrnej komunikácii na rôznych úrovniach lingvistickej deskripcie. Pre autonómneho žiaka sú charakteristické niektoré znaky ako podmienky jeho rozvoja, pričom ide najmä o uvedomovanie si toho, ako sa učí, t. j. aké učebné štýly a stratégie využíva, že aktívne pristupuje k učebným úlohám, že komunikuje v cieľovom jazyku za každú cenu, že má dobrý situačný odhad, že sa stará rovnako o obsah ako aj o formu a že si osvojí cieľový jazyk ako osobitný referenčný systém spolu so schopnosťou revidovať a odmietnuť neaplikovateľné hypotézy a pravidlá pri zohľadnení tolerantného a ústretového prístupu k cieľovému jazyku. K takto stanoveným atribútom autonómneho žiaka však patrí ešte celý rad ďalších faktorov, ako sú napr. jeho potreby, motivácia, učebné stratégie a jazykové povedomie.

Ak uvažujeme o pojme autonómie v jazykovom vyučovaní, je nutné zároveň používať aj pojem nezávislosť, pričom viac či menej možno hovoriť, že obidva pojmy sa používajú ako synonymá. Obidva pojmy pritom implikujú, že žiaci získavajú väčší priestor na to, aby si sami vybrali obsah a metódy učenia. Znamená to však aj to, že žiaci si musia rozvinúť aj schopnosť učiť sa nezávisle, pričom inštitucionálny kontext, v ktorom cudzojazyčná príprava prebieha, im to má v dostatočnej miere umožniť. Každé učenie možno v zásade pokladať za relatívne autonómne učenie v tom zmysle, že v značnej miere závisí od snahy samotných žiakov. Tým, že žiaci v učení získavajú väčšiu slobodu s podmienkou pomoci lepšie si uvedomiť vlastné schopnosti a možnosti pre oblasť autonómneho učenia, môže sa zvýšiť ich motivácia a kvalita učenia. Autonómia a nezávislosť sú spojené s viacerými prostriedkami implementácie. Jedným z najviac diskutovaných problémov je v tejto súvislosti aj samostatný prístup k učebným materiálom, čo zvyčajne zahŕňa zriadenie určitého druhu centra

s neobmedzeným prístupom k študijným materiálom, kde žiaci môžu pracovať samostatne. Autonómia pritom nie je synonymom „samostatného učenia sa“ či „samoštúdia.“ Aj keď sa pojem autonómie na začiatku 80-tych rokov spájal predovšetkým s pojmom individualizácie, väčšina odborníkov v tejto oblasti zdôrazňuje vzájomnú závislosť ako jednu z dôležitých dimenzií autonómie učenia. Pojem samoriadenie alebo samoriadené učenie sa tiež používa často v spojení s autonómiou. Tieto pojmy implikujú, že žiaci sa skôr učia podľa vlastného riadenia, nie na základe nariadenia niekoho iného. Samoriadené učenie ale neznamená, že ide nevyhnutne o učenie sa bez učiteľa. V samoriadenom učení sa však učiteľ môže stať viac pomocníkom a poradcom žiaka.

Implementácia autonómneho učenia v našich školách si vyžaduje zmeny v mentalite žiaka i učiteľa. Učiteľ by si pritom mal uvedomiť aj to, že jeho úloha nespočíva v tom, aby bol zdrojom, ktorý žiakom poskytuje zručnosti a vedomosti, ale oveľa viac v tom, aby sa stal tým, kto žiakovi uľahčí a sprostredkuje proces osvojovania si zručností a vedomostí. Táto rola si vyžaduje, aby si učiteľ osvojil nové zručnosti, ktoré sú úzko späté s komunikáciou, riadením a psychológiou. Prístup založený iba na mechanickom sprostredkovaní vedomostí, na autokracii, musí byť zamienený prístupom, pri ktorom prevláda spolupráca a otvorenosť mysle. Učiteľ musí byť pripravený na vyjednávanie so žiakmi a musí byť pripravený aj na vzdanie sa tých oblastí, ktoré dosiaľ patrili výlučne len do jeho kompetencie v záujme toho, aby sa kľúčovým hráčom v tomto procese mohol stať žiak. Na druhej strane by si však aj žiak mal zvyknúť na to, že má isté rozhodovacie kompetencie, ktoré ovplyvňujú jeho učenie ale aj zodpovednosť, ktorú so sebou proces rozhodovania nevyhnutne musí prinášať. Na to, aby sa to mohol naučiť, treba žiaka začať pripravovať na rozhodovacie činnosť hneď od začiatku zaškolenia. Existuje pritom celý rad oblastí, kde by aj žiak mladšieho školského veku mal dostať príležitosť ovplyvniť rozhodnutia. Týka sa to najmä obsahu, metód a organizácie práce v triede. Žiakom mladšieho školského veku je možné dať na výber zadania, ktoré chcú robiť, resp. sa ich spýtať, akú tému by preberali radšej, prípadne och povzbudiť, aby sa vyjadrili, ktoré učebné materiály a pomôcky by radi používali, umožniť im vyjadriť sa k tomu, kde by mali sedieť atď. Sú to faktory, ktoré napomáhajú rozvoj autonómie vo všeobecnosti ale aj v bezprostredných podmienkach cudzojazyčnej školskej prípravy. Keďže autonómne učenie je proces, ktorý je postupný, kumulatívny a kolaboratívny, jeho logickým vyústením by malo byť to, že autonómia žiaka povedie k štádiu, keď samotný žiak bude rozhodovať o tom, aké učebné ciele si stanoví.

Učitelia sa v pertraktovaných súvislostiach zatiaľ ešte nevzdali svojej

autority, aj keď pre autonómne učenie by bolo potrebné zo strany žiakov viac experimentovať, vytvárať hypotézy a improvizovať pri ich snahe o osvojenie si cieľového jazyka a spolu s tým naučiť sa učiť samostatne. Autonómiu žiaka pritom najlepšie možno dosiahnuť vtedy, keď žiak vystupuje do popredia ako facilitátor - poradca učenia a ako zdroj. To však okrem iného znamená aj to, že by sa mal nachádzať niekde na pomedzí medzi transmisívnym a interpretačným učiteľom (Barnes, 1976, s. 62). Transmisívni učitelia totiž veria v predmetové vyučovanie a v hranice medzi jednotlivými predmetmi, veria v obsah, štandardy, podľa ktorých možno stanovovať isté pevné kritériá hodnotenia. Interpretační učitelia zasa veria, že vedomosti sú vlastne schopnosti riadiť myslenie, interpretovať fakty a narábať s nimi. Veria vo vnútorný záujem žiakov a v ich inklinovanie objavovať svoj vlastný svet. Veria, že žiaci vedia toho už veľa a že sú zároveň schopní modifikovať svoje poznatky, resp. využívať ich aj novým spôsobom. Interpretačný učiteľ rešpektuje potreby žiakov a je oveľa pravdepodobnejšie, že bude svojim správaním kopírovať tolerantný model.

Aj napriek tomu, že pojem motivácia sa v učebnom kontexte používa pomerne často, odborníci sa nie vždy celkom zhodujú v chápaní jeho významu. Väčšinou však nachádzajú zhodu v tom, že jedným z kľúčových faktorov v tejto oblasti je motivácia, ktorá je hlavným sprostredkovateľom dosahovania dobrých výsledkov v učení sa jazyka. Motivácia poskytuje aj prvotný impulz začiatku učenia sa cudzieho jazyka a neskôr je hnacou silou tohto dlhého a často aj nudného procesu (Dornyei, 1998, s. 117). Podľa Gardnera a Mac Intyre (1993, s. 3) motivácia pritom pozostáva z troch komponentov: želania dosiahnuť cieľ, úsilia zameraného týmto smerom a pocitu spokojnosti z vykonanej úlohy.

Je jasné, že pri učení sa cudzieho jazyka sú žiaci motivovaní rôznym spôsobom a v rôznej miere. Niektorí sa radi učia gramatiku a memorujú poučky, iní zasa chcú robiť rolové zadania, kým ďalší zasa uprednostňujú čítanie a písanie, avšak vyhýbajú sa ústnemu prejavu. Okrem toho, keďže učenie sa cudzieho jazyka zahŕňa aj alternácie predstavy o samom sebe. Osvojenie si nových sociálnych a kultúrnych stereotypov správania a bytia, má aj významný dopad na sociálnu podstatu žiaka (Dornyei, 1998, s. 122), pričom však je potrebné dôsledne rozlišovať inštrumentálnu a integratívnu motiváciu. Žiaci s inštrumentálnou orientáciou sa často na cudzí jazyk pozerajú ako na prostriedok, ktorý im pomôže získať dobré zamestnanie alebo pokračovať v lukratívnej kariére, čiže inými slovami povedané, cudzí jazyk je pre nich nesporne aj istou finančnou pohnútkou (Gardner, Mac Intyre, 1993, s. 3). Na druhej strane, žiaci s integratívnou orientáciou sa zaujímajú o kultúru cieľového cudzieho jazyka, pričom sa

chcú oboznámiť aj so spoločnosťou, ktorá týmto jazykom hovorí.

Učenie sa cudzieho jazyka však nie je ba kognitívnou úlohou. Rovnako ako akokoľvek iné učenie, aj učenie sa cudzieho jazyka má svoju afektívnu zložku. Porozumenie a osvojenie si gramatiky cudzieho jazyka nie je jednoducho len inteligenčný, kognitívny proces, ale ide zároveň aj o vysoko afektívny jav. Žiaci nereflektujú svoje učenie iba z hľadiska jazykového vstupu, ktorému sú vystavení, alebo optimálnych stratégií, ktoré potrebujú na dosiahnutie stanovených cieľov. Úspech učebnej činnosti závisí skôr od postoja žiakov k svetu a najmä k učebnej činnosti, od postoja k sebe samým, od ich túžby a ochoty učiť sa. Celkový prístup, ktorý žiak k učeniu zaujme, výrazne ovplyvní jeho učebné výsledky.

Je preto zrejmé, že pozitívne postoje sú sprievodnými znakmi zvýšenej motivácie, kým negatívne postoje majú opačný efekt. Postoje sú aj súčasťou toho, ako človek vníma seba samého, iných, kultúru, v ktorej žije resp. aj kultúru cieľového jazyka. Ide okrem iného aj o osvojené motivácie, vieru, hodnotenie toho, v čo človek verí, že je akceptovateľné, resp. odpovede orientované na to, čo človek prijíma alebo čomu sa vyhýba. Postoje sú pritom istou formou metakognitívnej vedomosti. Ak napr. žiaci veria, že určitý typ osobnosti sa cudzí jazyk naučiť nevie a myslia si, že práve k takémuto typu patria oni, potom si budú myslieť, že bojujú vopred prehraný boj. Okrem toho sú často v zajatí mylnej predstavy, že úspech možno dosiahnuť iba v tradičnom kontexte triedy, kde učiteľ inštruuje a žiaci musia úplne rešpektovať jeho predstavy o učení sa cudzích jazykov. Je preto pravdepodobné, že budú neprístupní a rezistentní voči stratégiám zameraným na žiaka, ktoré rozvíjajú autonómiu učenia, pričom úspech autonómneho učenia bude v takomto prípade zrejme podceňovaný.

Navrhnuť spôsoby posilnenia autonómie žiaka znamená dozaista navrhnúť aj spôsoby posilnenia autonómie učiteľa, pretože do oblasti autonómie žiaka preniká aj autonómia učiteľa. Dochádza pritom nesporne aj k určitým interferenčným javom, pričom treba upozorniť predovšetkým na to, že úspech žiaka je do značnej miery podmienený vzdelávacím systémom a zodpovedajúcou úlohou učiteľa.

Jedným z principiálnych cieľov vzdelávania je zmena presvedčenia žiaka o sebe samom tým, že mu ukážeme, že jeho domnelé neúspechy a nedostatky sa oveľa viac dajú pripísať nedostatku efektívnych stratégií ako nedostatočnému nadaniu a schopnostiam. Ak vychádzame z toho, že učenie sa pokladá za internacionalizovanú formu predchádzajúcej sociálnej aktivity, z tohto hľadiska si žiak uvedomuje svoj potenciál interaktívne, prostredníctvom toho, že ho vedie chápajúca osoba, ako napr. rodičia, učiteľ, spolužiaci atď. V tom napokon aj spočíva úloha denníkov a hodnotiacich hárkov, ktoré žiakom ponúkajú možnosť plánovať, monitorovať

a hodnotiť svoje učenie prostredníctvom identifikácie problémov, s ktorými sa stretávajú, a návrhu riešení.

Žiakom môže pomôcť aj to, ak si na začiatku poznamenajú to, čo od jazykovej prípravy očakávajú a po skončení vyplnia hodnotiace hárky alebo napíšu správu o výsledkoch. Takéto aktivity pomáhajú žiakom pozrieť sa na veci perspektívne a riadiť svoje učenie efektívnejšie.

Dobrý spôsob zbierania informácií o tom, ako žiaci pristupujú k učebnej úlohe a pomoci žiakom s uvedomením si svojich učebných stratégií je aj ten, ak žiakom zadáme úlohu a necháme ich referovať o tom, čo si myslia, v priebehu riešenia danej úlohy. Takéto referovanie sa nazýva introspekciou, pretože úlohou žiakov je aj vykonávať introspekciu ich vlastného učenia. Introspektívne správy poskytujú informácie o stratégiách, ktoré žiaci použili počas písania správy, avšak nevýhodou je to, že sústredenie sa žiakov na myslenie nahlas ich môže odviesť od efektívneho vyriešenia úlohy.

Iným druhom referovania o sebe je retrospektívna správa, keď žiakov spätne požiadame aby retrospektívne porozmýšľali o tom, ako sa niečo učili. Retrospektívne opisy sú pritom pomerne otvorené, pretože žiaka nič nelimituje. Existujú pritom dva druhy retrospektívnych správ: pološtruktúrované interview, v ktorom žiaci opisujú svoje predstavy o optimálnych učebných stratégiách pri osvojovaní si určitých zručností a štruktúrovaný dotazník, ktorý chce získať tie isté informácie ale iným spôsobom (explicitnými otázkami a odpoveďami).

Na záver predkladaných úvah možno konštatovať, že ide v kontexte pertraktovanej problematiky len o naznačenie niektorých možných súvislostí, pričom komplexnejší pohľad na danú problematiku si bude v budúcnosti vyžadovať ešte množstvo úsilia nielen individuálneho, ale predovšetkým kolektívneho výskumu.

Literatúra

- BISCHOF-KESSLING-KRECHEL, I.: *Landeskunde und Literaturdidaktik. Fernstudieneinheit 3.* Langenscheidt, Berlin 1999, s. 1-42
- BARNES, D.: *Self-direction for Lifelong Learning.* California: Jossey-Bass 1991, s. 39-46
- DORNYEI, Z.: *Motivation in Second and Foreign Language Learning.* CILT-CUP 1998, s. 1-19
- GARDNER, R., C. and MacINTYRE, P., D.: *A Student 'Contribution to Second -language Learning. Part II: Affective Variables: Language Teaching* 26. Oxford 1993, s. 1-11

HOLEC, H.: *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: OUP, 1983, s. 44-59

LITTLE, D.: *Learner Autonomy*. I.: *Definitions, Issues and Problems*. Dublin 1991, s. 39-46

FREMDSPRACHLICHE VORBEREITUNG IN DEN BEDINGUNGEN DER GRUNDSCHULE; ZIELE, STRATEGIEN

(Position des fremdsprachlichen literarischen Textes im Fremdsprachenunterricht und in der Schulpraxis)

Zusammenfassung

Der Autor des Beitrags befasst sich in seinem Beitrag mit einigen Zusammenhängen, die die Problematik der Vermittlung von fremdsprachlichen Kompetenzen betreffen. Es handelt sich dabei v. a. um den gesellschaftlichen Kontext im Zusammenhang mit den verlaufenden Veränderungen im Bereich der Gesellschaft nach der Wende in den 90-er Jahren des 20. Jahrhunderts. Das Bemühen des Autors wird dabei nicht nur auf den komplexen Blick in diesem Bereich gerichtet, sondern es handelt sich eher um die Andeutungen bestimmter Ergebnisse, die man in solchen Intentionen relevant finden kann. Im Hinblick darauf sollte noch bemerkt werden, dass es notwendig wäre, falls man die entworfenen Intentionen berücksichtigen sollte, die Forschung in solchem Bereich komplexer zu orientieren, und zwar im Interesse der Möglichkeiten von erreichten Ergebnissen, die durch eine höhere Qualität und Effektivität gekennzeichnet werden sollten. Obwohl in der Gegenwart die Bedeutung von Fremdsprachen kaum bezweifelt werden kann, es handelt sich in den Bedingungen der unmittelbaren Schulpraxis v. a. um die Suche nach den Wegen, die dem Prozess in diesem Bereich eine große Hilfe leisten könnten. Diese Aufgabe soll dabei v. a. im Kontext der vorgeschlagenen Veränderungen seitens des Ministeriums für Schulwesen bzw. dessen Bemühens, die Reform in diesem Bereich zu realisieren. Es ist deshalb dringend, neue Strategien zu bestimmen, sowie auch nach den Wegen zu suchen, wie man auch seitens aller im Unterricht teilgenommenen Subjekte zum Erfolg in solchen Intentionen beitragen könnte. Nur die Zusammenarbeit aller Teilnehmer in diesem Prozess kann garantieren, daß das Streben in diesen Intentionen gelingt, was sicher im Interesse der gesamten Gesellschaft ist.

Schlüsselwörter

Lehrer, Schüler, fremdsprachliche Vorbereitung, Schulpraxis, Motivation, autonomes Lernen

ROZPRÁVANIE PRÍBEHU AKO EFEKTÍVNY VYUČOVACÍ PRÍSTUP V PROCESE VYUČOVANIA CUDZIEHO JAZYKA NA ELEMENTÁRNYM STUPNI VZDELÁVANIA

SVETLANA MAŤKOVÁ

Anotácia

Tento príspevok predstavuje metódu rozprávania príbehu s výlučne neverbálnou komunikáciou ako účinný a nápomocný prostriedok, ktorý napomáha vyučovaniu anglického jazyka v úplných začiatkoch jeho štúdia, na elementárnom stupni vzdelávania. Predstavuje zakladateľa tejto metódy Blaina Raya a poukazuje na jeho skúsenosti s využívaním tejto metódy. Poukazuje tiež na význam príbehu v živote mladších žiakov, na ich ochotu a vôľu pracovať s ním, hrať sa, komunikovať o ňom, o svojich pocitoch, a tým využívať osvojené jazykové prostriedky nenúteným a neúmyselným spôsobom na zmysluplný účel, a tým plniť hlavnú úlohu vyučovania cudzieho jazyka na tomto stupni.

Kľúčové slová

rozprávanie, príbeh, predstavivosť, motivácia, kontext, jazyk tela, aktivity, význam, porozumenie, zručnosti, počúvanie, neverbálna komunikácia, detská literatúra, fluencia, rozprávač, osvojovanie /učenie, predstavivosť, kreativita, emócie

Cieľom príspevku je pokúsiť sa vysvetliť ako používať rozprávanie príbehu pri vyučovaní anglického jazyka a ilustrovať, ako to napomáha deťom pri osvojovaní jazyka.

V ostatných rokoch výrazne vzrástlo používanie literárnych textov pri vyučovaní cudzích jazykov. Materiály a aktivity založené na literárnych textoch predstavujú veľmi dobrú učebnú pomôcku, a síce preto, že rozvíjajú predstavivosť dieťaťa, posilňujú motiváciu a čo je dôležité, tvoria bohatý a zmysluplný kontext.

Podľa súčasných štúdií štvorročné dieťa je schopné rozprávať príbehy v útržkoch, kde prechádza od jednej udalosti k druhej, pričom vynecháva niektoré fakty tak, ako to pochopilo. Šesťročné deti sú už schopné v rámci jednotlivých udalostí rozlišovať príčinu a následok. Sú schopné so samozrejmosťou rozlišovať tri hlavné charakteristiky rozprávania príbehu - umiestnenie deja v priestore a čase, hlavnú zápletku a záver. Pochoopenie príčiny a následku je práve príčinou, prečo rozprávanie príbehu je nápomocné v zmysle lingvistickom. Ďalšími dôvodmi sú:

Rozvoj zručností počúvania

Najdôležitejšou je počúvanie za účelom pochopenia hlavnej myšlienky alebo zápletky bez toho, aby deti nevyhnutne chápali celý text. Cez príbehy sa môžu rozvíjať aj ďalšie zručnosti v rámci počúvania a síce počúvanie za účelom zachytenia konkrétnych, špecifických informácií.

Osvojenie novej slovnnej zásoby

Väčšina nového jazyka je v príbehoch použitá v kontexte a opakuje sa zvyčajne viac ako len jeden raz, takže poslucháč má tak viac než jednu príležitosť pochopiť význam. Ak ešte aj ďalšie informácie sú podávané tak, aby to napomáhalo porozumeniu príbehu (ako napr. vizuálne), potom predstavenie nových lexikálnych jednotiek nie je až takou dôležitou úlohou. Čo sa týka gramatických štruktúr, ktoré sú v príbehu predstavované, tie sa musia chápať ako formulkovité výrazy, ktoré nevyžadujú gramatickú analýzu, ale osvojujú sa, ako výrazy, ktoré sa vyskytujú v príbehoch často v im zodpovedajúcom kontexte.

Rozvoj detskej literárnej kompetencie

V našom ponímaní to znamená schopnosť detí chápať literatúru a mať z nej radosť. Používanie príbehov zoznamuje deti jednak so stylistickými konvenciami, ako sú nepriama reč, metafora, dôraz, atď., ale aj s naračnými konvenciami, ako sú časovo-priestorové vzťahy jednotlivých udalostí v príbehu, opakovanie, elipsa, atď.

Vzájomná komunikatívna výmena v príbehoch

Rozprávanie príbehu je činnosť, ktorá vyžaduje určitý stupeň interakcie medzi tým, kto príbeh rozpráva a obecnstvom, a tiež medzi jednotlivými poslucháčmi. Spoluprácu s poslucháčmi môže rozprávač príbehu nadviazať a rozvinúť pri niekoľkých bodoch počas rozprávania. Napr. otázkou, ako sa príbeh skončí podľa odhadov poslucháčov, aby navrhli alternatívny koniec príbehu, aby vypracovali resumé príbehu do bodu, do kedy bol rozprávateľ, aby vyjadrili svoj názor, atď.

Motivácia

Ak je príbeh dostatočne zaujímavý a rozpráva sa príťažlivým spôsobom, deti mu budú venovať pozornosť až do konca. Motivácia a všetko, čo súvisí s emóciami sa považuje vo vyučovacom procese za kľúčové.

Stimulácia a rozvoj predstavivosti

Interaktívna podstata príbehu, opakované tvorenie jednotlivých častí príbehu a jeho postáv a tiež aj myšlienok sú dôkazom toho, že veľmi aktívne podporujú kreativitu, predstavivosť a vynaliezavosť detí.

Rozprávanie príbehu v procese vyučovania cudzieho jazyka

Ako učiť deti po anglicky

Rozprávanie príbehu sa stalo terčom záujmu v zmysle učebnej pomôcky pri vyučovaní anglického jazyka aj u mladších vekových kategórií pre celý rad príčin. Okrem tých, ktoré boli spomínané vyššie, sú to tieto: potreba zmysluplných aktivít pre prácu v triede a takých činností, ktoré by podnecovali väčšiu účasť detí na nich. Myslia sa tým aktivity, ktoré reflektujú prirodzené osvojovanie jazyka, ktoré pramení z potreby komunikovať. Potreba spontánneho použitia cudzieho jazyka na vyučovacej hodine viedla k tomu, že do školských osnov boli zakomponované také učebné materiály, ako hry, príbehy, úlohy na riešenie problému a práve tie sa stali ústrednými, nie doplnkovými prvkami kurikula. Týmito krokmi sa sleduje jediné, a síce efektívna stimulácia záujmu detí o komunikáciu, poskytnutie dostatočne zmysluplnej príčiny pre túto činnosť.

Efektívnosť rozprávania príbehu sa zhoduje aj s hypotézou o učení sa/osvojovaní jazyka, ktorú vyslovil Stephen Krashen (Krashen, S., 1985, *The Input Hypothesis*). Jazyk, ktorý tvorí príbehy, aspoň jeho väčšina, má také vlastnosti, ktoré Krashen označuje ako „zrozumiteľná vstupná veličina“, t. j. zjednodušený jazyk, ktorému rozumejú jedinci, pre ktorých tento nie je materinským jazykom. Tento zjednodušený jazyk predstavuje dostatok opakovania a objasňovania, úmyselného rytmu a odkazov na veci, ktoré sú blízke a známe. Jazyk príbehov obsahuje veľa vlastností, ktoré sú úmyselne zdôrazňované a dajú sa ľahko imitovať (rým, zvukomalebnosť, rytmus, intonácia), ktoré sú nápomocné v prípade, ak sa jedinec chce vyjadriť v cudzom jazyku. Pochopeniu príbehu sú nápomocné aj také kroky, ako sú vizuálne pomôcky, gestá, mimika, či znalosť príbehov v materinskom jazyku.

Príbeh je svojou podstatou nepochybne predovšetkým vecou hlavne činnosti počúvania, čo je v súlade s teóriou tzv. tichého štádia, ktoré sa odporúča v počiatočných stupňoch vyučovania jazyka (Krashen, S. and Terrell, T. 1983, *The Natural Approach*). Avšak príbeh sa môže použiť aj ako aktivita na čítanie, za čím nasledujú cvičenia súvisiace s rozprávaním, či dokonca písaním.

V súčasnej didaktike vyučovania cudzieho jazyka u detí sa navrhuje, aby sa jazykový materiál prezentoval tak, aby predstavoval jeho osvojovanie, nie vyučovanie. Tento proces preto musí obsahovať dostatok vyššie spomínanej „zrozumiteľnej vstupnej veličiny“, ktorá sa postupne stáva

komplexnejšou v súlade so zdokonaľovaním sa v danom jazyku. Tu sa predpokladá, že pri tvorbe osnov pre počiatočné štádium vyučovania cudzieho jazyka sa musí klásť dôraz na výber aktivít a úloh, ktoré generujú *použitie jazyka* a nie na *jazyk*, ktorý diktuje tieto aktivity a úlohy. V tomto zmysle môže byť metóda rozprávania príbehu plnohodnotne začlenená do vyučovacích osnov v oblasti cudzieho jazyka pre žiakov elementárneho stupňa vzdelávania.

Čo je TPRS – výlučne neverbálna komunikácia a rozprávanie príbehu?

Je to metóda na vyučovanie cudzích jazykov, ktorú založil Blaine Ray, učiteľ španielčiny v Bakersfiede, Kalifornii, v roku 1990. Keď videl, že jeho študenti stratili záujem o učenie sa jazyka z učebnice, začal pri výučbe španielčiny používať metódu výlučne neverbálnej komunikácie – TPR, podľa Jamesa Ashera. Podľa tohto tvrdenia žiaci cudzí jazyk osvojujú podobným spôsobom ako materinský. Žiaci sa učia jazyk ako malé deti. Preto sa nedá očakávať, že budú produkovať jazyk predtým, než mali dostatočné množstvo času na jeho napočúvanie. Blaine skúsil túto metódu s veľkým úspechom, keď jeho žiaci začali mať obrovský záujem o jeho vyučovacie hodiny. Hoci táto metóda bola známa už od 60-tych rokov, vznikali určité pochybnosti a otázky, ako preklenúť medzeru medzi imperatívom (ktorý je základom TPR – výlučne neverbálnej komunikácie) a rozprávaním, resp. jazykom opisov. Zistil, že tým, že zmení príkazy na 3. osobu jednotného čísla, bude mať umožnené rozprávať príbeh. Zistil tiež, že tým, že žiaci hrali úlohy postáv v príbehoch, na jeho požiadanie sa zachoval prvok klasickej neverbálnej komunikácie, ktorý bol taký účinný. Táto metóda je kombináciou metódy výlučne neverbálnej komunikácie podľa J. Ashera a stratégií osvojovania jazyka podľa S. Krashena, ktoré umožňujú vyučovať gramatiku, čítanie a písanie súčasne so slovnou zásobou.

Čo je cieľom TPRS?

Knihy Blaina Raya a Joea Neilsona, *Look, I Can Talk, Look, I Can Talk More, Look, I'm Still Talking a Look, I'M Truly Talking* využívajúce metódu TPRS sú dôkazom toho, že po absolvovaní kurzov sú žiaci v cudzom jazyku fluentní v rozprávaní a písaní.

Prístup výlučne neverbálnej komunikácie a rozprávania príbehu sa začína uvedením slovnej zásoby a komplexných štruktúr – 1. krok.

Potom učiteľ „dáva otázky“ o príbehu technikou „circling“ (krúženia, obiehania) – 2. krok.

Ďalej nasleduje čítanie – 3. krok. Žiaci osvojujú jazyk rýchlo, tak, ako si to predstavoval Krashen: bez námahy a neúmyselne. Táto metóda sa zakladá na 5 hypotézach prirodzenej metódy: hypotézy osvojovania, hypotézy úvodného vkladu, hypotézy prirodzeného poradia, hypotézy emocionálneho filtra a hypotézy monitorovania.

Metóda výlučne neverbálnej komunikácie a rozprávania príbehu by nebola kompletná bez veľkého dôrazu na čítanie. Žiakom sa čítajú knihy v cudzom jazyku takým istým spôsobom, ako čítame malým deťom v materinskom jazyku, keď sa ho učia.

Prečo táto metóda funguje?

Najdôležitejším prvkom tejto úspešnej metódy je, že sa zameriava v prvom rade na žiakov a nie na učebnicu, dokonca ani na príbeh. Základom úspechu sú dobré vzťahy so žiakmi. Dosiahneme to tak, že príbehy zosobníme, pretože žiaci sa zaujímajú predovšetkým o seba.

Vyučujme do očí

Počas celej vyučovacej hodiny by sme mali mať so žiakmi očný kontakt. Účelom čoho je, aby sme videli, či žiaci dosahujú porozumenie, alebo nie.

Hodnotenie pri metóde TPR- rozprávania príbehu je priebežne. Porozumenie žiakov kontrolujeme denne kladením otázok o príbehu, ktorý práve preberáme. Žiaci, ktorí odpovedajú na naše otázky, rozumejú.

Testovanie

Neohlásený test na slovnú zásobu ohodnotí, ako si žiaci osvojili slovnú zásobu. Ohlásený test ohodnotí, ako dôsledne sa naň žiaci pripravovali. Ďalej môžu nasledovať testy, kde žiaci dopĺňajú slova alebo ich dávajú v nejakej kategórii do súladu alebo opaku.

Úloha príbehov a rozprávania príbehov v jazykovom vyučovaní

...Žila raz červená sliepočka, hnedý medvedík, čierny slon a biely slon, atď. To je len niekoľko z rôznych postavičiek, ktoré pomohli 5 – 10-ročným deťom hrať sa a pri tom osvojovať si cudzí jazyk.

Vyučovacia hodnota príbehov – rozprávania príbehov je neoddiskutovateľná.

Knihy príbehov sa vyberajú starostlivo z autentickej detskej literatúry. Vyberajme z príbehov, ktoré majú medzinárodnú reputáciu a ktoré obsa-

hujú bohaté a autentické príklady anglického jazyka(cudzieho jazyka), ale tiež literárne prvky, ktoré by zodpovedali detskej literatúre, ako sú kumulatívny obsah, rým, zvukomalebnosť, humor a napätie a ktoré tiež umožňujú uplatniť metodiku založenú na príbehoch – troch štádiách – aktivity zamerané štádium pred rozprávaním príbehov, aktivity zamerané na štádium rozprávania a tie na štádium po rozprávaní príbehu. Hľadáme príbehy, ktoré sú vysokej kvality a majú rôzne ilustratívne štýly a ilustrácie, ktoré synchronizujú s textom tak, aby podporili porozumenie deťmi a rozvinuli ich vizuálnu gramotnosť.

Vzdelávacie hodnoty používania autentickkej detskej literatúry sú veľmi bohaté, ako je to viditeľné z reakcií detí na príbehy. Mladšie deti (5 – 7-ročné) reagujú v piktorálnej forme a staršie deti sú schopné podávať komplexnejšie písomné hodnotenia. Sústreďujú sa pri tom na žáner, postavy, ilustrácie, čo sa im na príbehu páči, čo nie, čo sa z príbehu naučili.

Čo môže metóda rozprávania príbehu poskytnúť?

Deti majú vnútornú lásku k príbehom. Príbehy tvoria niečo tajomné a čarovné na tomto svete. Príbehy nás učia o živote, o nás a ostatných.

Rozprávanie príbehu a interkultúrne porozumenie

Je niekoľko spôsobov, ako môže táto metóda podporiť medzikultúrnú komunikáciu. Príbehy môžu:

- umožniť deťom objaviť svoje vlastné korene,
- umožniť deťom spoznať iné kultúry,
- umožniť deťom vcítiť sa do životov nepoznaných ľudí, miest a situácií,
- poskytnúť nazretie do odlišných tradícií a hodnôt,
- pomôcť deťom pochopiť ako je múdrosť rovnaká pre všetky národy a kultúry,
- poskytnúť predstavu o univerzálnych životných skúsenostiach,
- odhaľovať rozdiely a podobnosti kultúr vo svete.

Ďalšie výhody používania metódy rozprávania príbehu sú:

- navodiť pocit relaxácie,
- podporiť ochotu detí vyjadrovať svoje pocity a myšlienky,
- podporiť aktívnu participáciu,

- posilniť verbálny prejav,
- podporiť využívanie predstavivosti a tvorivosti,
- podporiť spoluprácu medzi žiakmi,
- posilniť zručnosti počúvania.

Podobnosti kultúr vo svete

Príbehy vypovedajú o všeobecných pravdách vo svete. Cez príbehy je evidentné, že ako úplne rôzni ľudia vlastne majú rovnaké životné skúsenosti a ako ľudská podstata dokáže presiahnuť aj kultúru.

Proces predstavenia príbehu

Rozprávanie príbehu môže obecnstvo upútať, t. j. v prípade, ak použijeme správne techniky a nadobudneme niektoré praktické zručnosti tejto aktivity:

Zapamätanie a prerozprávavanie zápletky:

- mapujme zápletku ako pamäťovú techniku,
- používajme osnovu príbehu na zapamätanie kľúčových udalostí,
- rozmýšľajme o zápletke, ako filme alebo sérii spojených obrázkov,
- povedzme si príbeh vlastnými slovami,
- vytvorme vlastnú verziu príbehu, improvizujme,
- znovu ju rozprávajme niekoľkokrát, kým neznie ako príbeh.

Zručnosti predvádzania príbehu

Treba si pamätať:

- pracujme s intenzitou hlasu (zveličujme výraz),
- používajme tvár, telo gestá (jazyk tela),
- nechajme telo a tvár, aby reagovali na príbeh, ktorý predvádzame,
- zachovajme očný kontakt s obecnstvom/ individuálnymi poslucháčmi,

- prinúťme obecenstvo uveriť nám,
- využívajme priestor, buďme dynamickí,
- používajme pauzy a ticho na zdôraznenie efektu dramatickosti.

Zhrnutie

Žiaci na elementárnom stupni vzdelávania sú vo veku, kedy s veľkou radosťou komunikujú svoje osobné skúsenosti, hodnoty a spôsoby porozumenia. Jazyk, ktorý používajú v triede im slúži ako nástroj na formovanie svojich myšlienok a pocitov. Je to o veľa viac, ako len výmena informácií a vyjadrovanie myšlienok, je to prostriedok na kontaktovanie sa s inými ľuďmi. Príbehy sú prostriedok, ktorý spája triedu/školu a domov žiakov, a sú tiež spôsobom na preklenutie medzery medzi rôznymi kultúrami. Rozprávanie príbehu je nielen vyučovacou metódou, ale aj učebným materiálom zároveň. Počúvanie príbehov a prerozprávanie nepochybne zdokonaľuje detské orálne zručnosti. Avšak od príbehov sa odvíjajú aj ďalšie dôležité aktivity pre deti, a tými sú dramatické činnosti, hranie rolí, kreslenie/vyfarbovanie, triedne diskusie, projekty. Príbehy predstavujú bohaté možnosti integrácie cudzieho jazyka do všeobecného kurikula, čo znamená bohaté možnosti využitia a opakovania jazykových štruktúr pre úplne bežné situácie v škole aj doma.

Kde bolo, tam bolo, niekedy dávno učitelia nepoužívali prezentácie v power pointe, nepoužívali meotary a projektory, dokonca ani tabule. Čo mali k dispozícii vždy, aby sa mohli podeliť o svoje vedomosti so žiakmi, boli príbehy. Príbehy sú tu odjakživa.

„Povedz mi fakt, naučím sa ho. Povedz mi pravdu a uverím. Ale povedz mi príbeh a ten navždy bude žiť v mojom srdci.“

(Indické príslovie)

Literatúra

- TOOLAN, M. J. (1988) Narrative: A Critical Linguistic Introduction (London: Routledge) s. 194
- BAKHTIN, M. (1973) Marxism and the Philosophy of Language (New York: Seminar Press).
- BRITTON, J. (1987). Vygotsky's contribution to pedagogical theory – English in Education, vol. XXI, no. 3 pp 22-26.
- KRASHEN, S. (1985), The Input Hypothesis (Harlow: Longman).
- KRASHEN, S. and TERRELL, T. (1983), The Natural Approach (Oxford: Pergamon).

- ASHER, J. (2003) *Learning Another Language through Actions* (6th edition). Sky Oaks Productions, Inc., P. O. Box 1102, Los Gatos, CA 95031.
- CABELLO, F. (2004). *TPR in First Year English*. Sky Oaks Productions, Inc., P. O. Box 1102, Los Gatos, CA 95031.
- McKAY, T. (2004). *TPRS Storytelling: Especially for students in elementary and middle school*. (English, Spanish, French). Sky Oaks Productions, Inc., P. O. Box 1102, Los Gatos, CA 950231
- RAY, B. (2004). *Look, I can Talk series*. Sky Oaks Productions, Inc., P. O. box 1102, Los Gatos, CA 95031.

STORYTELLING AS AN EFFECTIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHOD WITH YOUNG LEARNERS

Summary

Young learners willingly communicate all their personal experiences, values and ways of understanding with great pleasure. The language used in the classroom serves as a tool of creating of their thoughts and feelings. It is more than just exchanging information, it is the means of contacting other people. Stories are the means for linking the class with children's home and avoiding the cultural gap. Storytelling is both a teaching method as well as a teaching material. Listening to stories and their retelling improves children's oral skills. As follow up activities can be developed: drama, role-plays, drawing, painting, colouring class discussions, projects. Stories are rich area for integrating language work into general curriculum. Once upon a time far away in the past there were no power-point presentations, overhead projectors or chalk boards. The only means teachers had were stories to share their knowledge. „Tell me a fact and I'll learn. Tell me the truth and I'll believe. But tell me a story and it will live in my heart forever.“ - Indian proverb.

Keywords

storytelling, story, imagination, body-language, activities, meaning, understanding, skills, listening, nonverbal communication, literature for children, fluency, narrator, learning/teaching, creativity, emotions

AUTORI MONOGRAFIE

THE AUTHORS OF THE CONFERENCE MONOGRAPH

Priezvisko, meno, tituly	Pracovisko	E-mailová adresa
Alabánová, Mária, PaedDr., PhD.	Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa, Nitra	malabanova@mail.t-com.sk
Balčiūnaitienė, Asta, lecturer	Vytautas Magnus university Lithuania	a.balciunaitiene@ukc.vdu.lt
Balharová, Kamila, Mgr. Mgr.	ZŠ Praha	kamila.bal@volny.cz
Belásová, Ludmila, doc., PhD., PhD.	Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov	belasol@unipo.sk
Benčatová, Ludmila, PhDr., CSc.	Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava	lbencatova@gmail.com
Bieńkowska, Izabela, dr	Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji, Uniwersytet Śląski w Cieszynie	izabela.bienkowska@wp.pl
Budniak, Alina, PhD.	Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytet Śląski, Katowice	alkar@pro.onet.pl
Blažeková, Lucia, Mgr.	ZŠ Bratislava	lucia.blazekova@gmail.com
Burgerová, Jana, doc., Ing., PhD.	Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov	burgerj@unipo.sk
Čechová, Marie, prof., PhD., DrSc.	Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně, Ústí nad Labem	

Dauksýtė, Jovita, lecturer	Vytautas Magnus university Lithuania	j.dauksyte@hmf.vdu.lt
Dolinská, Eva, PaedDr., PhD.	Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity, Ružomberok	edol@centrum.sk
Gálisová, Anna, Mgr.	Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica	agalisova@pdf.umb.sk
Gejgušová, Ivana, Mgr., Ph.D.	Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Ostrava	ivana.gejgusova@osu.cz
Hádková, Marie, PhDr., Ph.D.	Pedagogická univerzita Univerzity J. E. Purkyně, Ústí nad Labem	Marie.Hadkova@seznam.cz
Hlebová, Bibiána, PaedDr., PhD.	Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov	bhlebova@unipo.sk
Holovková, Martina, Mgr.	Spojená škola sv. košických mučeníkov, Košice	martinaholovkova@centrum.sk
Homolová, Kateřina, Mgr., Ph.D.	Pedagogická fakulta Ostravskej univerzity, Ostrava	katerina.homolova@osu.cz
Hyplová, Jana, Mgr.	Pedagogická fakulta, Ostravskej univerzity, Ostrava	jana.hyplova@osu.cz
Chudíková, Eva, Mgr.	Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, Trnava	evachudikova@gmail.com
Jechová, Kateřina, Mgr.	Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc	jechova.kacka@seznam.cz

Kesselová, Jana, doc., PaedDr., CSc.	Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, Prešov	kessel@unipo.sk
Klimovič, Martin, PaedDr.	Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov	klimovic@unipo.sk
Krčma, Jan, Mgr.	Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc	krajic.hlad@seznam.cz
Kohútová, Martina, Mgr.	Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov	Martina.kohutova@centrum.sk
Kumorová, Zdenka, Mgr.	Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, Trnava	zdenka@rentastav.sk
Ligoš, Milan, doc., PaedDr., CSc. mim. prof. KU	Filozofická fakulta Katolíckej univerzity, Ružomberok	Milan.Ligos@fphil.ku.sk
Liptáková, Ľudmila, doc., PaedDr., CSc.	Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov	liptak@unipo.sk
Marešová, Hana, PhDr., Ph.D.	Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc	maresh@seznam.cz
Matková, Svetlana, PhDr.	Ústav jazykových kompetencií Prešovskej univerzity, Prešov	matkovacorner@hotmail.com
Metelková Svobodová, Radana, PhDr., Ph.D.	Pedagogická fakulta Ostravskej univerzity, Ostrava	radana.metelkova@osu.cz

Mnich, Małgorzata, dr	Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytet Śląski, Katowice	malgorzatkamnich@o2.pl
Moravčíková, Mária, Mgr.	Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, Trnava	maria.moravcikova@leopoldov.sk
Musilová, Květoslava, PhDr., Dr.	Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc	kveta.musilova@iol.cz
Očenáš, Ivan, PaedDr., PhD.	Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica	iocenas@pdf.umb.sk
Ondrášková, Karla, doc., PhDr., CSc.	Pedagogická fakulta Masarykova univerzita, Brno	ondraskova@ped.muni.cz
Petrasová, Alica, PaedDr., PhD.	Pedagogická univerzita Prešovskej univerzity, Prešov	petrasov@unipo.sk
Polák, Milan, Mgr., Ph.D.	Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc	polinm@seznam.cz
Polewczyk, Irena, Ph Dr.	Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytet Śląski, Katowice	polewczyk5@tlen.pl
Rozehnalová, Blanka, Mgr., Ph.D.	Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc	rozehnab@seznam.cz
Rusňák, Radoslav, Mgr., PhD.	Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov	rusnagr@unipo.sk

Řeřichová, Vlasta, doc., PhDr., CSc.	Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc	vrerichova@seznam.cz vlasta.rerichova@upol.cz
Sičáková, Ľuba, doc., PhDr., CSc.	Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov	sicakova@unipo.sk
Sochovičová, Antónia, Mgr.	Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov	mizenkoa@unipo.sk
Stanislavová, Zuzana, prof., PhDr., CSc.	Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov	stanaz@unipo.sk
Strejčková, Dagmar, Mgr.	Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Brno	d.strejckova@gmail.com
Svobodová, Jana, prof., PhDr., CSc.	Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Ostrava	janasvo@klikni.cz
Šimková, Ivana, Mgr.	Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, České Budějovice	isimkova@pf.jcu.cz
Šindelarová, Jaromíra, PaedDr., CSc.	Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně, Ústí nad Labem	jaromira.sindelarova@gmail.com
Šink, Radim, Mgr.	Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Ostrava	radim.sink@seznam.cz
Tučková, Dagmar, Mgr.	Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc	tuckova.dagmar@seznam.cz
Vala, Jaroslav, Mgr., Ph.D.	Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc	jaroslav.vala@upol.cz

Vužňáková, Katarína,
Mgr., PhD.

Pedagogická fakulta
Prešovskej univerzity,
Prešov

dziakova@unipo.sk

Zimová, Ludmila,
doc., PhDr., CSc.

Pedagogická fakulta
Univerzity J. E. Purkyně,
Ústí nad Labem

ludmila.zimova@gw.ujep.cz

Zouharová, Marie,
doc., PhDr., Ph.D.

Pedagogická fakulta
Univerzity Palackého,
Olomouc

m.zouharova@centrum.cz

Zubal, Pavol,
doc., PhDr., PhD.

Filozofická fakulta
Prešovskej univerzity,
Prešov

zubal@unipo.sk

Žemberová, Viera,
prof., PhDr., CSc.

Filozofická fakulta
Prešovskej univerzity,
Prešov

zember@unipo.sk

INOVÁCIE VO VYUČOVANÍ JAZYKA A LITERATÚRY

Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra komunikačnej a literárnej výchovy
Prešov 2008

Editori: Ľudmila Liptáková – Martin Klimovič
Recenzenti: prof. PhDr. Daniela Slančová, CSc.
doc. PaedDr. Ladislava Lederbuchová, CSc.
Vydavateľ: Prešovská univerzita v Prešove,
Pedagogická fakulta, Katedra komunikačnej a literárnej výchovy
Vydanie: prvé, 2008
Počet strán: 690
Náklad: 150 ks
Sadzba: Ing. Ladislav Nagy
*Technická
spolupráca:* Petra Lechová

ISBN 978-80-8068-795-3
EAN 9788080687953