

**O DIEŤATI,
JAZYKU,
LITERATÚRE**

*ON CHILD,
LANGUAGE
AND LITERATURE*

ROČNÍK I
2013/2



VYDAVATELSTVO
PREŠOVSKÉJ
UNIVERZITY

O DIEŤATI, JAZYKU, LITERATÚRE/ON CHILD, LANGUAGE AND LITERATURE

Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie

vedecký recenzovaný časopis

2013, roč. I, č. 2

REDAKCIA:

šéfredaktorka: prof. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc.

redaktori: PaedDr. Martin Klimovič, PhD., Mgr. Radoslav Rusňák, PhD., Mgr. Katarína Vuzňáková, PhD., Mgr. Danko Lešková, PhD., Mgr. Juraj Kresila, PhD.

technická redaktorka: Mgr. Gabriela Felix

REDAKČNÁ RADA:

prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc., Univerzita J. E. Purkyně, Ústí nad Labem

prof. PhDr. Daniela Slančová, CSc., Prešovská univerzita, Prešov

prof. PhDr. Zuzana Stanislavová, CSc., Prešovská univerzita, Prešov

prof. PhDr. Viera Žemberová, CSc., Prešovská univerzita, Prešov

prof. PhDr. Brigita Šimonová, CSc., Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

prof. PhDr. Jana Svobodová, CSc., Ostravská univerzita, Ostrava

prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc., Univerzita Karlova, Praha

doc. PhDr. Marie Hádková, Ph.D., Metropolitní univerzita, o.p.s., Praha

doc. PhDr. Eva Hájková, CSc., Univerzita Karlova, Praha

doc. PhDr. Ivana Gejgušová, Ph.D., Ostravská univerzita, Ostrava

doc. PaedDr. Jana Kesselová, CSc., Prešovská univerzita, Prešov

doc. PhDr. Ľuba Sičáková, CSc., Prešovská univerzita, Prešov

doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD., Prešovská univerzita, Prešov

ADRESA REDAKCIE:

O dieťati, jazyku, literatúre, Katedra komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity, Ulica 17. novembra 15, 080 01 Prešov, tel. +421 51 7470 532 (530),

e-mail: odjl@pf.unipo.sk

webová stránka časopisu: www.unipo.sk/pedagogicka-fakulta/katedry/kklv/odjl

VYDAVATEĽ: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove

SÍDLO VYDAVATEĽA: Ulica 17. novembra 15, 080 01 Prešov

IČO VYDAVATEĽA: 17 070 775

TLAČ: Tlačiareň Juraj Kušnir, Prešov

PERIODICITA: 2x ročne

DÁTUM VYDANIA PERIODICKEJ TLAČE: december 2013

JAZYK: slovenský, český, anglický

OBÁLKA: Mgr. Iveta Drzewiecka, PhD.

Číslo vychádza s finančnou podporou grantovej agentúry KEGA v rámci riešenia projektu č. 023PU-4/2012 Encyklopédia jazyka pre deti.

EV 4805/13

ISSN 1339-3200

OBSAH/CONTENTS

ÚVODNÍK/EDITORIAL

SLOVO O JAZYKOVÝCH A METAJAZYKOVÝCH SCHOPNOSTIACH DIEŤAŤA

A word on the child's linguistic and metalinguistic abilities

Ludmila Liptáková 5

ŠTÚDIE/STUDIES

JAK SE DÍTĚ SLOVY ZMOCŇUJE SVĚTA?

How does a child grasp the world through words?

Marie Čechová 7

O VZŤAHU A ŠTRUKTÚRE IMPLICITNÝCH A EXPLICITNÝCH JAZYKOVÝCH ZNALOSTÍ DIEŤAŤA MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

On the relationship between and the structure of implicit and explicit linguistic knowledge in junior school age child

Ludmila Liptáková 15

K TEÓRII A PRAXI VIZUÁLNEJ PODOBY ŠLABIKÁROV A ČÍTANIEK

V PRIMÁRNEJ EDUKÁCII

On the theory and practice of the visual appearance of primers and reading-books in primary education

Iveta Drzewiecka 31

DEMINUTÍVA V SLOVENČINE Z LINGVISTICKO-DIDAKTICKÉHO ASPEKTU

Diminutives in Slovak from a linguistic-didactic aspect

Katarína Vužňáková 43

TEORETICKÉ A EMPIRICKÉ VÝCHODISKÁ ENCYKLOPEDICKÉHO

SPRACOVANIA POJMOV KOMUNIKAČNO-SLOHOVEJ VÝCHOVY

Theoretical and empirical background for the articles on composition and communicative education in Encyclopedia of language for children

Martin Klimovič 61

ODBORNÉ ČLÁNKY/ARTICLES

ÚVAHY NAD ROLÍ TEXTU A KONTEXTU PŘI VÝUCE MATEŘŠTINY

Considerations of the role of a text and context in mother tongue teaching

Jana Svobodová – Radana Metelková Svobodová 76

VÝZKUM DĚTSKÝCH/ŽÁKOVSKÝCH PREKONCEPTŮ JAZYKOVÝCH JEVŮ A POJMŮ

Research of children's/pupils' pre-concepts of language phenomena and concepts

Eva Hájková 86

DISKUSIE/DISCUSSIONS

DETSKÁ LITERATÚRA V DISKUSII ALEBO ČO NEMÔŽE CHÝBAŤ V DETSKEJ KNIŽNICI Z PÔVODNEJ TVORBY 2013

*Children's literature discussed or which original literary works
from 2013 must not be missing in children's library*

Zuzana Stanislavová 90

RECENZIE/REVIEWS

VÝNIMOČNÉ DIELO O RÔZNYCH ASPEKTOCH REČI A JEJ OSVOJOVANIA

[ČECHOVÁ, MARIE, 2012. ŘEČ O ŘEČI. PRAHA: ACADEMIA.]

The exeptional work on different aspects of speech and its acquisition

Ludmila Liptáková 94

ĽUDMILA LIPTÁKOVÁ: KOGNITÍVNE ASPEKTY VYUČOVANIA MATERINSKÉHO JAZYKA V PRIMÁRNEJ EDUKÁCII

Ludmila Liptáková: Cognitive aspects of mother tongue education in primary school

Eva Krištanová 101

ODBOBNÉ AKTUALITY/RECENT NEWS IN THE FIELD

ŠTYRI ZASTAVENIA V ROKU 2013

Four stations in 2013

Martin Klimovič 106

ÚVODNÍK/EDITORIAL

SLOVO O JAZYKOVÝCH A METAJAZYKOVÝCH SCHOPNOSTIACH DIEŤAŤA

A WORD ON THE CHILD'S LINGUISTIC AND METALINGUISTIC ABILITIES

Vážení čitatelia, milí kolegovia,

v prvom rade sa Vám v mene redakcie a redakčnej rady časopisu chcem veľmi pekne poďakovať za priazeň a pozitívne ohlasy na 1. číslo časopisu *O dieťati, jazyku, literatúre*. Vážime si to a zároveň nás to zaväzuje usilovať sa o kvalitný obsah ďalších čísel. Dúfame, že zaujímavé čítanie Vám poskytne aj toto druhé číslo I. ročníka časopisu, ktoré je venované problematike **jazykových a metajazykových schopností dieťaťa**.

Tak ako tematické zameranie čísla 1/2013 na literatúru pre deti a mládež v národných a nadnárodných vývinových kontextoch nadväzovalo na výskumné riešenie problematiky v rámci vedeckého grantového projektu VEGA č. 1/0153/12 riešeného Kabinetom výskumu detskej reči a kultúry a Katedrou komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity (vedúca projektu prof. PhDr. Z. Stanislavová, CSc.), i tematické zameranie čísla 2/2013 súvisí s riešením vedeckovýskumného projektu, na ktorom participujú členovia oboch uvedených pracovísk. Tentoraz ide o projekt KEGA č. 023PU-4/2012 *Encyklopédia jazyka pre deti* (vedúca projektu prof. PaedDr. L. Liptáková, CSc.), ktorého ciele zahŕňajú aj výskum jazykových a metajazykových schopností dieťaťa mladšieho školského veku ako konceptuálne východisko tvorby heslových statí v pripravovanej encyklopédii jazyka pre deti.

Problematika diagnostikovania a rozvíjania jazykových a metajazykových schopností dieťaťa bola ústrednou témou vedeckého seminára **Jazykové a metajazykové schopnosti dieťaťa**, ktorý sa v rámci riešenia uvedeného grantového projektu uskutočnil na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v dňoch 7. – 8. 11. 2013. Vedecký seminár svojou účasťou poctili odborníci z piatich českých univerzít (Univerzita Karlova v Prahe, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Ostravská univerzita v Ostrave, Slezská univerzita v Opave, Univerzita Palackého v Olomouci) a štyroch slovenských univerzít (Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach a Prešovská univerzita), ďalej prof. Dr. Susan C. Barfieldová, Ph.D., z Montana State University Billings, USA, ktorá je na PF PU na stáži v rámci Fulbrightovho štipendia, ako aj učitelia slovenského jazyka z primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania. Vedecký seminár poskytol priestor na prezentáciu doterajších výstupov riešenia grantového projektu *Encyklopédia jazyka pre deti*, na prezentáciu domácich a zahraničných výskumov v oblasti rečovej ontogenézy dieťaťa, detských preconcepcií jazykových a metajazykových pojmov, v oblasti rozvíjania komunikačnej kompetencie dieťaťa v materinskom i nematerinskom jazy-

ku a v oblasti využitia encyklopedického žánru ako prostriedku rozvíjania čitateľskej gramotnosti žiaka (program vedeckého seminára je dostupný na <http://www.unipo.sk/pedagogicka-fakulta/akt>).

Prezentované výskumy jazykových a metajazykových schopností dieťaťa sú publikované práve v tomto čísle časopisu *O dieťati, jazyku, literatúre* a venovať sa im bude aj nasledujúce číslo 1/2014. Bližšie informácie o časopise, o príprave jeho jednotlivých čísel a pokyny pre autorov sú zverejnené na webovej stránke časopisu www.unipo.sk/pedagogicka-fakulta/katedry/kklv/odjl.

Ludmila Liptáková

JAK SE DÍTĚ SLOVY ZMOCŇUJE SVĚTA?

HOW DOES A CHILD GRASP THE WORLD THROUGH WORDS?

MARIE ČECHOVÁ

Abstrakt

V příspěvku se zamýšlíme nad recepcí komunikátu dítětem i nad jeho tvorbou pojmenování, nad faktory, které vedou k mylnému chápání pojmenování a tím i komunikátu, a to na dokladech z modliteb, písní i frazémů. Mylné chápání bývá způsobováno mylnou etymologií a inferencí, založenou často na mylné dekompozici a nadměrné generalizaci.

Klíčové slová: dítě, analogie, kreativita, řeč, modlitba, píseň, říkanka

Abstract

In this paper, we reflect on the reception of the message by the child, on his/her creation of naming units and, on the factors that lead to an erroneous understanding of names and thus a whole message as documented in the prayers, songs and set phrases. Misconception is caused by a false etymology and inference often based on erroneous decomposition and excessive generalization.

Key words: child, analogy, creativity, prayer, song, rhyme

V našem příspěvku se budeme zamýšlet nad recepcí komunikátu dětmi i nad tím, jak se dítě dopracovává k vlastnímu porozumění sdělení, nad tím, které faktory vedou k jeho mylnému chápání a jaký vliv to má na řečovou činnost dítěte, event. i na řeč okolí.

Navazujeme na naši studii *I děti prožívají (svou) řeč?*, původně uveřejněnou ve sborníku *Užívání a prožívání jazyka* (Karolinum, 2010) a převzatou s drobnými úpravami do naší knihy *Řeč o řeči* (Academia, 2012), z ní část zařazujeme do této kapitoly jako ilustraci našich úvah.

Navazujeme i na studie prešovských badatelů, především L. Liptákové a K. Vužňákové, z knihy *Díťa a slovotvorba* (Prešov, PF 2009), a to na výklad způsobu tvoření okazionalismů. Jejich poznatky v mnohém odpovídají i našim zkušenostem: děti tvoří okazionalismy z aktuální potřeby pojmenovat skutečnost, pro niž nemají ve své slovní zásobě příslušný konvenční výrazový prostředek. Ale pojmenování někdy nekončí jako okazionalní výrazový prostředek jedince, který ho použil, protože dítě užívá jím vytvořený prostředek v rodině i ve svém širším komunikačním prostředí, a tak ho vnímají a recipují jeho blízcí. Ti mnohdy (třeba zpočátku jen pro legraci) prostředek po dítěti opakují, užívají ho a leckdy ho přijímají i do svého repertoáru výrazových

prostředků, takže se stane součástí skupinové mluvy, nejčastěji (třeba i širší) rodiny, někdy dokonce i mluvy „nadskupinové“.

Zcela běžné je to u hypokoristik nebo u přezdívek vzniklých z vlastních jmen. Z *Kristýny* není jej zdrobnělina *Kristýnka*; ta si v raném dětství pro potíže s dlouhým a výslovnostně náročným rodným jménem říkala *Kiki*, tedy zcela běžně jako jiné děti užívala opakované počáteční slabiky jména (výslovnostně obtížné *r* vypadává) k vytvoření slova zkratkového (srov. místo *Danuška Dáda*, místo *Jaruška Jája...*), z *Kiki* se pak zcela systémově vytvoří pomocí frekventované a produktivní přípony *-ina*) nové, domácí pojmenování *Kikina* (srov. *Janina*, *Jarina*) a stane se jejím označením pro celé široké okolí na dlouhou dobu, někdy i pro celý její život.

Malá Marie si v dětství říkala *Malenka*. Já jsem se domnívala, že pro obtížnou výslovnost *ř* říkala *l*, místo *Mařenka* → *Malenka*, ale nositelka jména mi objasnila, že rodiče jí říkali *Malá* a z toho vznikla nová poboba jejího jména a ta se ujala. Jméno *Malenka* jí zůstalo dodnes, jinak jí její přátelé a její nejbližší spolupracovníci v neformální konverzaci neřeknou, třebaže *Malenka* patří se svými 183 cm k nejvyšším ženám svého oboru.

Leckteré výroky se mohou stát přezdívkami jejich nositelů nebo adresátů a držet se jich po celý život. Např. učitelka omylem místo *Valento* řekla žákovi *Maňho* a celoživotní přezdívka byla na světě. Nějak obdobně vznikala i některá směšně znějící příjmení.

Zdaleka však nejde jen o propria. Obdobně je to s apelativy. Např. dítě od slova *štěně* odvodí femininum *štěnice*, od *pes* pak *peska* a *psice*, nesetkala jsem se u dítěte s pojmenováním fenky *psina*. Tak vznikají k obveselení okolí kouzelná homonyma (viz např. J. Jelínek: *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*, 1980).

Zcela běžně a velmi časně dítě tvoří novotvary na základě analogie, např. zachovává pravidelné tvary *s* (epentetickým) *-e-* u slov, která ho mají jen v nominativu, a tak v nepřímých pádech řekne: *Toho pesa se bojím*, *Nestrkej do mě loketem*).

Zdálo by se, že dítě si řeč osvojuje mechanicky, nevědomě, bez zapojení vyšších myšlenkových operací. Připomeňme, že čeští metodikové Jan Mrazík a Anonín Janů z přelomu 19. a 20. století, známí pod označením agramatikové (reagující na tehdejší gramatické, neúspěšné jazykové vyučování), a na ně navazující učebnice Josefa Müllera, používané od začátku 20. stol. po několik desetiletí (o tom viz i u Jaroslava Jelínka, 1972) vycházeli z názoru, že žák mladšího školního věku napodobuje mluvu učitele, aniž by k tomu potřeboval gramatiku. Podle Ant. Janů je nutné „cvičit tak dlouho, až skutečně – mluvní cit – vycvikujeme, vytříbíme, aby – mechanicky – nanášel na jazyk a papír správně“ (s. 240).¹

1 Mrazík, J.: *O vyučování jazyku mateřskému na školách obecných*. Roudnice: 1886 (2. vydání).

Janů, A.: *Jazyk mateřský a škola obecná*. Praha: 1897.

Müller, J.: *Cvičebnice jazyka českého pro školy obecné*. Díl II–IV, Praha: 1922–24.

Jelínek, J.: *Nástin dějin vyučování českému jazyku v letech 1774–1918*. Praha: SPN 1972.

Naše studium řeči dětí a mládeže (zvláště z oblasti frazeologické /viz dále/ a pravopisné²⁾) zčásti potvrdilo názory těchto metodiků. Ale víme také, že dítě na základě svého genetického vybavení i na základě své dosavadní, třeba dosud malé komunikační zkušenosti, získává smysl pro systémové chápání a užívání řeči. Ukázalo se jako nepochybné, že analogie není rozhodně jediný základní myšlenkový postup přítomný při dětském komunikování. Soustavné sledování projevů dětí i moje osobní vzpomínky i zážitky rodinných příslušníků a přátel dokládají, že realita je složitější.

Dospíváme k názoru, že dítě je v řeči tvořivé. Že řeč slyšenou i jím produkovanou promýšlí, „mudruje“ nad tím, co to které sdělení, slovo v modlitbě, písni, ve vyprávění, ale i např. v diktátě znamená, využívající svého zkušenostního komplexu. K dětskému uchopování světa náleží úvahy etymologizující (dětskou etymologii srov. s tzv. etymologií lidovou) při přijímání komunikátu i jeho tvorbě. Na základě svého naivního obrazu světa interpretuje skutečnost a je připraveno přenášet poznání a zkušenosti z jednoho jevu na jiný, přenášet struktury z jedné oblasti do druhé, pojmenovávat jev prostřednictvím jevu jiného, dítěti už známého. Spolu s aktivitou interpretační jde ruku v ruce aktivita řečová.

Dítěti „vrtá hlavou“, kde se slovo vzalo, hledá jeho „příbuzné“, uvažuje tudíž nejen systémově (analogicky), ale i strukturně (zajímá se o to, jak slova spolu souvisí), hledá vztahy mezi slovy. Chce světu rozumět a o svém chápání světa vypovídá, u slov třeba s využíváním sémů navíc, nebo naopak s opomíjením sémů podstatných. Dítě často nachází a vyvozuje vztahy nahodilé, např. člení slova mechanicky, bez ohledu na vztah slova odvozeného a základového, dopouští se mechanické, mylné dekompozice. Své zkušenosti aplikuje i na případy, jež se vymykají skupině podléhající analogii, takže mylně grupuje a nadměrně generalizuje. Z pozorování řečových produktů dítěte usuzujeme na stav jeho mysli a na úroveň jeho řečové orientace ve světě. K tomu dodáme doklady.

Dítě uvažuje vážně, ale způsobem, který leckdy překvapuje dospělé tím, jak si vykládá význam slov a jejich vztahy. Mnohdy „výklad“ vede k pobavení zúčastněných komunikantů; někdy toho využívají autoři humoristických povídek, humoristických her a pořadů v televizi a v rozhlasu a tím baví čtenáře, diváky i posluchače.

Připomeňme jen letmo, že děti např. mívaly v oblíbě Čtvrtkovy pohádky s Rumcajsem a Mankou, překypující správním terminologií z dob habsburské monarchie, aktualizující tak atmosféru starého mocnářství, přitom jim kupodivu nevadilo, že neznaly realie. Např. na dotaz, kdo je purkrabí nebo rychtář, podávaly sice nejroztodivnější odpovědi, ale své řešení dotázané děti nacházely. Tím se však nechceme dále zabývat, budeme sledovat texty, s nimiž se děti běžně setkávaly a setkávají ve komunikační praxi a jež pro ni a v ní tvoří.

Už malé dítě si vyčleňuje ze slyšené řeči slova a jejich tvary a osvojuje si je. Např. řečově vyspělé dítě ve svých zhruba třech letech „ví“, že existuje spojka *a*, užívá kondicionálu s *by* i zájmený tvar *mu*, a tak na základě zkušenosti vzniká nechtěně výpověď

2 Čechová, M. – Zimová, L.: *Pravopisné problémy žáků-cizinců*. ČJL 55, 2004–2005, 59–67.

Čechová, M.: *Paradoxně: od jazyka cizího k mateřštině?* ČJL 56, 2005–2006, 222–227.

s knižní podobou účelového *aby*: *dej panence dudlíka, by (= aby) neplakala* nebo *ten sfalt (= asfalt) pálí*, v lese dítě vykřikne: *mamko, chomúrka!* (= *muchomúrka*), pretože se mu zájmený tvar *mu* „jaksi“ do kontextu nehodí.

Na druhé straně jiné dítě dokonce ještě v prvních letech školní docházky neprohlédne jazykovou hru a velmi se durdí na dospělého, jestliže ten na jeho vypravování o *tetě* z *Náchoda* reaguje: „*Co je mi do toho, že Tvoje teta zná nějakého Choda?*“ Dítě neumí vysvětlit, opsat, že teta bydlí v *Náchodě* /že pochází z *Náchoda*, a jen stále opakuje a stále hlasitěji a rozhorleněji totéž; podobně i dospělý opakuje svou výpověď. Z toho pramení velké rozčilování dítěte a návazná poněkud zlomyslná zábava přítomných dospělých. Jak zřejmo, dítě nepochopilo jazykovou hru, založenou na dvojí parcelaci výpovědi na příslušné segmenty (změna hranice slov) a ponechalo bez povšimnutí i doplněné slovo *nějakého*.

Dlouhodobým sledováním dětské řeči českých dětí i dětí, ba i dospělých cizinců jsme prokázali, že hranice slova hraje významnou roli při identifikaci významu výpovědi. Slyšenou výpověď děti i cizinci mylně člení na nižší jednotky; často chápou krátká slova jako předložky či předpony. Nedostane-li se dítěti (ale často i cizinci) výkladu významu slova a struktura sdělení neodpovídá jeho dosavadní zkušenosti, pak „koumá“ nad významem sdělení i jednotlivých výrazů a vytváří slova ad hoc. Přesvědčili jsme se o tom např. v diktátech žáků, dokonce i středoškoláků, v našich výzkumech i v projevech žáků-cizinců (viz pozn. č. 4).

Další výzkumy jsme prováděli na modlitbách, písních a říkankách.

Blíže jsme si všímali především modliteb. Naučilo-li se dítě modlitbu pouze jako slyšenou, tedy byla-li zprostředkována pouze ústní cestou – a u předškoláka to je přirozená cesta, jiná je asi obtížná, byly nasnadě následující dětské úvahy nad slovy modlitby Otče náš: *jakož i my odpouštíme našim viníkům* (dnes už je v modlitbě podoba *jako i my*) takovéto: *jako šimy* – co dělají v modlitbě, *šimy*’ (dítě tím rozumělo boty; ta-neční boty šimy byly doma uschované ve staré kříně). Dítě neznalo slovo *jakož* [jakoš], ale znalo od matky slovo *šimy*, a tak došlo k posunu hranice slov, k mylné parcelaci a k nepochopení smyslu části modlitby.

O tom, že jde o běžný proces dětského uchopování se textu, jsme se přesvědčili i u slovenského básníka Milana Rúfusa. V půvabné básni *Klukatá cesta k Pánbožkovi* (za její připomenutí děkuji dr. Evě Pršové), v níž se říká *Došli sme k slovám „jakož byla“*, z toho vzniklo v dětské hlavě slovo *kobyła*.

Ani není divu, že děti psaly předvánoční dopisy Ježíškovi s oslovením: *Drahý Očenaši/Očenašku*, ..., protože výslovnost vedla k chápání dvojslovného názvu jako jednoslovného [očena:š]. Následující část modlitby *jenž jsi na nebesích* pak bylo v dětské mysli deformováno na *jenci na nebesích* a chápáno jako *Jenci* (je) *na nebesích*.

Zpívá-li se v jedné koledě: *Bude žežulička vyrážet Ježíška, u hlavičky jeho sedávat, líbezně mu bude kukávat*, tak dítě mudruje: žežulička kuká, tak je to kukačka, ale proč bude Ježíška *vyrážet*? Kam ho bude vyhazovat? Asi *vyrážet* neznamená vyhazovat. Teprve později se dítě seznámilo s výrazem *povyrážet* (někoho), *povyrážet se* (sebe), *bavit* (se)’.

Z příkladů vysvítá, že pro dítě neobvyklá slova nebo neobvykle užitá slova mu mohou „zamotat“ hlavu.

Jaké trampoty může dítěti způsobit neznalost významu slov, doložíme na jednom z příkázání Božího desatera, a to *Nesemilníš*: Na pokyn kněze si dítě před první zpovědí (v 3. třídě) svědomitě vypisuje hříchy (aby na některý z nich při zpovědi nezapomnělo) a postupuje podle desatera, až narazí na příkázání *Nesemilníš!* – a ejhle, nerozumí mu. Při dotazu dospělé osobě (matce) se nedozví víc, než že se ho to netýká. Obdobné věci bývaly totiž před desetiletími v rodinách tabu. Ale malému poctivci to nedá – co když ano? Proto se mezi hříchy chlapce objevilo i *smílnil jsem* (s dlouhým *i*).

Jak reagoval kněz ve zpovědnici, nevíme (dítě si pochopitelně reakce kněze nevšimlo, mělo jiné starosti, a kněz jistě svou reakci uměl tlumit), ale víme, jak reagoval jeho mladý, tehdy šestadvacetiletý strýc, když papírek s vypsánými hříchy náhodou našel, přečetl a před příbuznými to nesmlčel: chudák chlapec se stal předmětem vtipů svých příbuzných, a to zpočátku aniž by věděl přesně proč – ostych mu bránil zeptat se; tušil totiž, že je tady něco zapovězeného. Od té doby slovo *smílnit* se v rodině často připomínalo a užívalo se vždy jen s dlouhým *i* [i:]

Dítě má problémy s nalézáním pojmenování pro věci, pro něž nezná slovo, jindy slyšeným slovům přiřazuje určitý význam, často neadekvátní (viz *purkmistr*, *rychtář*), ale značné nesnáze působí dítěti i pro něho neběžná větná stavba: V pamětně osvojené modlitbě *Andělíčku, můj strážníčku* je asyndetické spojení ... *duši, tělo opatruj*; to dítě (na přechodu předškolního a školního věku) identifikovalo na základě svého zkušenostního komplexu takto: tvar *duši* intuitivně chápalo jako dativ nepřímého (druhého) předmětu, *tělo* jako přímý objekt, tedy *Co opatruj duši* (3. p.)? *tělo* (4. p.), obdobně jako *podej babičce bačkory*.

Nejen však slovní sdělení a jeho význam týraly (a týrají) mysl dětí, ale i reálné děje s nimi spojené. Svízele mnoha dětem přinášelo polykání hostií, protože do hostie se nesmí kousat, jak říkal pan farář, „je to tělo Páně“. Bohužel hostie se lepí na patro, takže ji je třeba jazykem odlepit – a když se to nedaří, dítě nechtěně „kousne Ježíška“ a je nešťastné, dokonce se mu zdá, že <<slýší>> Ježíška naříkat.

Obdobně i v písničkách a říkankách se setkávají děti se spojeními, jimž nerozumějí, mylně si je rozkládají a skládají v nová, jim „pochopitelnější“ slova a v jim známé syntaktické struktury. Např. u písničky *Ach, synku, synku*, učené z paměti (bez písemné opory), vrtá malému „koumákovi“ hlavou, co znamená *doma lísy* (doma jsou vrátka³), nebo snad to znamená *domalý (j)si* (tj. dosud malý), či *do malý jsi*? Nerozumí tomu, protože zatím nezná spojku *-li*. A stejně tak nechápe celek *oralisi*, ptá se sám sebe, zda to je *oral (j)si si* (= sobě)?

Navíc človiček nad poučením v uvedené písni: *když se ti zlámalo, dej ho* (= kolečko) *spravit, nauč se, synečku, hospodařit* přemýšlí: něco se rozbije, dáš to spravit a tím se něčemu naučíš (hospodařit /v hospodě/)? – A asi jsou jeho pochybnosti na místě.

3 *Lísa*, event. *líska* – nářečně (ve středních Čechách): vrátka, pův. pletená z proutí lísky. Dále viz Český jazykový atlas. 3. díl. Praha: Academia 1999.

Podobné posuny hraníc a obměn slov vlivem neporozumění jsou pak v dospělém věku předmětem jazykových hrátek typu: *Boryš umí po skalínách* (vzniklého z úryvku české hymny *bory šumí po skalínách*).

V jiném případě, a to u říkanky *Tatíčku starý náš, šedivou hlavu máš...* spekuluje dítě: můj tatínek není starý, je černovlasý a ne šedivý, i jiní tatínkové jsou přece mladí, starý je dědeček, asi je v říkance chyba (tento závěr podporovala v daném případě i ilustrace v knížce říkanek: muž sehnutý, s šedivými vlasy a okolo něho maličké děti). Jiné dítě mínilo, že v říkance se tatíček jmenuje *Starýnaš* (= jeho vlastní jméno).

Uvedené příklady svědčí o tom, že různé děti si různě vykládají znění modliteb, písní a říkanek vlivem dřívějších zkušeností komunikačních, zobecněných ve vlastních jazykových vzorcích, vzniklých mylnou analogií, mylnou dekompozicí a inferencí, spojenou s nadměrnou generalizací.

Rovněž mylné výklady i použití frazémů jsou frekventované nejen u dětí a mládeže, ale i u dospělých. O tom jsme psali už dříve,⁴) na tomto místě uvedme jen několik příkladů.

Jak reaguje bystré dítě mezi šesti sedmi roky na ustálené obrazné rčení? Na strýcovo: „A máš šmytec“ (ve významu ‚konec / už nic nebude / nic nedostaneš‘), reaguje: „Strejdo, myslíš smyčec?“ „Ne, šmytec.“ „Ale vždyť smyčec se smýká, nešmýtá.“

Naše zkušenosti dokládají, že přetrvává konkrétní chápání frazémů, které mají význam abstraktní, tedy schopnost abstraktního myšlení se nerozvíjí rovnoměrně a automaticky s věkem, vzděláním a dobou: Ještě v polovině 80. let téměř polovina respondentů (od 12 let) frazém *Šídlo v pytli neutajíš* chápala vcelku náležitě, i když jednotliví pubescenti 12–13letí vykládali jeho význam jako ‚šídlo propíchne pytel, a tím se prozradí‘, avšak po roce 2001 i středoškolák vykládal význam frazému takto: kdo má na zádech pytel, toho šídlo píchne do zad; jiný, mladší žák vykládal: šídlo vydává zvuky, které nelze utajit. Evidentně znal slovo šídlo ve významu ‚hmyz‘, a je to pocho-pitelné, protože děti málokdy dnes vidí ševce při ruční práci.

Snad ještě jeden příklad z novějšího průzkumu: rčení *má máslo na hlavě* chápalo jen něco málo přes 20% respondentů z 2. a 3. stupně školy (i středoškolský učitel, který předváděl vzorovou hodinu k výkladu významu frazému doplnil: *provinil se a je si toho vědom*; někteří studenti výraz chápali jako ‚má mastné vlasy‘. Nikdo ze sledovaných si nebyl vědom toho, že frazémy chápe mylně.

S neporozuměním i frekventovaných výrazů užívaných v každodenní řečové praxi se setkáváme běžně, z dětského věku se mylné chápání táhne s člověkem do věku dospělého, jak o tom svědčí průzkumy lexika u žáků, středoškoláků i u vysokoškolských studentů češtiny. (O tom viz blíže u V. Slámové, J. Kostečky a I. Vaňkové.)

Výše uvedené příklady, zdálo by se, odporují tvrzení, že děti řeč promýšlejí, že si tedy pouze mechanicky opakuji osvojené modlitby, písně, říkanky, frazémy, aniž chápou význam slov a smysl sdělení, že přistupují k nim jako k rozpočítadlům typu

4 Čechová, M.: *Frazeologie a mládež*. ČJL 36, 1985–86, s. 101–110. *Znalost a užívání tradiční frazeologie u mládeže (před 20 lety a dnes)*. ČJL 55, 2004–2005, s. 161–168.

enykybenyky kliky bé, abr fabr domine ..., aniž o nich přemýšlely, a mnohdy tomu tak skutečně je.

Ale nejsou uvedené parcelace a konexe slov i další procesy, o nichž jsme pojednávali, dokladem individuální interpretace a inference, třeba leckdy mylné?

Nepřijímáme jako všeobecné ani tvrzení, že od 15. roku věku děti už okazionalismy netvoří. Mylné chápání a neústrojně uplatněná kreativita v tvorbě pojmenování i výpovědí, jak víme ze školní zkušenosti, se uchytávají jako jazykové hříčky, ty mládež miluje a ráda je tvoří. Bohaté zkušenosti přináší finále Olympiády v českém jazyce (o tom jsem psala jinde, mj. i v knize *Řeč o řeči*), převážně nejde o vážně míněné užívání výraziva, ale o jazykové hříčky.

ZÁVĚR

Přemýšlivé dítě v interakci s okolním světem reaguje na řeč dvojím způsobem: nově osvojovaná slova a konstrukce začleňuje do schémat/matric, které má už vytvořeny, nebo – není-li s to je do nich zapojit, přetváří si je nebo vytváří matrice/schématamodely nové na základě svého intuitivního chápání jazykového systému.

Dítě mnohé v řeči přebírá vcelku mechanicky, nápodobou, lze říci nevědomě, ale není to jediný způsob osvojování řeči. K pochopení a sdílení světa potřebuje dítě poznat smysl řeči, „přijít řeči jí na kloub“, vědomě se zmocnit vyjadřovacích struktur tak, aby jich dovedlo i používat ve své řeči. Aby se promýšlení neubíralo falešnou cestou, nebo alespoň aby falešné chápání a užívání výraziva nepřetržovalo dlouhá léta, mohou dítěti pomáhat dospělí, především rodiče, ale také učitelé, např. výkladem neznámých slov, slovních spojení a větných konstrukcí v textu modlitby, písně a samozřejmě výkladem jeho celkového smyslu sdělení.

LITERATURA

- ČECHOVÁ, M.: Frazieologie a mládež. In ČJL, 1985–1986, č. 36, s. 101–110.
 ČECHOVÁ, M.: Paradoxně: od jazyka cizího k mateřštině? ČJL, 2005–2006, č. 56, s. 222–227.
 ČECHOVÁ, M.: Znalost a užívání tradiční frazeologie u mládeže (před 20 lety a dnes). ČJL, 2004–2005, č. 55, s. 161–168.
 ČECHOVÁ, M.: *Řeč o řeči*. Praha: Nakladatelství Academia, 2012.
 ČECHOVÁ, M. – ZIMOVÁ, L.: Pravopisné problémy žáků-cizinců. ČJL, 2004–2005, č. 55, s. 59–67.
 Český jazykový atlas. 3. díl. Praha: Academia, 1999, s. 100.
 Užívání a prožívání jazyka. Ed. S. Čmejrková, J. Hoffmannová, E. Havlová. Praha: Karolinum, 2010.
 JANŮ, A.: *Jazyk mateřský a škola obecná*. Praha, 1897.
 JELÍNEK, J.: *Nástin dějin vyučování českému jazyku v l. 1774–1918*. Praha: SPN, 1972.
 JELÍNEK, J.: *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: SPN, 1980.
 KOSTEČKA, J.: Slovní zásoba gymnazistů. ČJL, 2007–2008, č. 58, 134–137.
 LIPTÁKOVÁ, L. – VUŽŇÁKOVÁ, K.: *Dieťa a slovo tvorba*. Prešov: Prešovská univerzita, 2009.
 MRAZÍK, J.: *O vyučování jazyku mateřskému na školách obecných* (2. vydání). Roudnice, 1886.
 MÜLLER, J.: *Cvičebnice jazyka českého pro školy obecné. Díl II–IV*. Praha, 1922–24.
 PIAGET, J.: *Psychologie inteligence*. Praha: KPU, 1964.

SLÁMOVÁ, V.: Sonda do slovní zásoby žáků 7.–9. ročníků. ČJL, 2008–2009, č. 59, s. 35–36.

VANĚKOVÁ, I.: Několik slov nejen o haluzi a srdnatém dědečkovi. ČJL, 2007–2008, č. 58, s. 226–228.

VANĚKOVÁ, I. a kol.: Co na srdci, to na jazyku. Praha: UK, 2005.

KONTAKT

prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc.

emeritná profesorka Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

České mládeže 8, 400 01 Ústí nad Labem, Česká republika

m-cechova@seznam.cz

O VZŤAHU A ŠTRUKTÚRE IMPLICITNÝCH A EXPLICITNÝCH JAZYKOVÝCH ZNALOSTÍ DIEŤAŤA MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

ON THE RELATIONSHIP BETWEEN AND THE STRUCTURE OF IMPLICIT AND EXPLICIT LINGUISTIC KNOWLEDGE IN JUNIOR SCHOOL AGE CHILD

ĽUDMILA LIPTÁKOVÁ

Abstrakt

Cieľom štúdie je prezentovať výskum vzťahu a štruktúry jazykových znalostí, ktoré si osvojuje dieťa mladšieho školského veku. Problematika jazykových znalostí je skúmaná v transdisciplinárnom kontexte. V našom výskume pristupujeme k problematike jazykových znalostí z hľadiska aplikovanej lingvistiky s uplatnením tak vývinového, ako aj didaktického prístupu. Zameriavame sa na usúvzťažnenie implicitných a explicitných jazykových znalostí dieťaťa v materinskom jazyku. Vymedzujeme kategórie implicitných a explicitných jazykových znalostí a ich kurikulárny rámec. Lingvodidaktický prístup zameraný na systematické usúvzťažňovanie implicitného osvojovania si jazyka a explicitného učenia sa o jazyku vytvára metodologickú bázu pre koncipovanie vyváženého kurikula materinského jazyka ako optimalizovanej podoby jazykovo-komunikačného kurikula v primárnej edukácii.

Kľúčové slová: implicitné jazykové znalosti, explicitné jazykové znalosti, kategórie znalostí, materinský jazyk, vyvážené kurikulum, dieťa mladšieho školského veku

Abstract

The study aims to present research into the relationship and structure of language skills adopted by a junior school age child. The issue of language skills is examined in transdisciplinary context. In our research, we approach the issue of linguistic knowledge in terms of applied linguistics utilising both developmental and didactic approaches. We focus on establishing relationship between the child's implicit and explicit linguistic knowledge of his/her mother tongue. The categories of implicit and explicit linguistic knowledge are defined within the curricular framework. The language pedagogy approach aimed at systematic bridging of implicit language acquisition and explicit learning of language provides a methodological basis for the design of a balanced curriculum of the mother tongue as an optimized form of language-communication curriculum for primary education.

Key words: implicit linguistic knowledge, explicit linguistic knowledge, categories of knowledge, mother tongue, balanced curriculum, junior school age child

1 VÝSKUMNÝ A EDUKAČNÝ KONTEXT

Problematika jazykových znalostí je predmetom skúmania viacerých vedných disciplín a ich transdisciplinárneho kontextu. Z hľadiska výskumu vzťahu jazyka a kognície sú jazykové znalosti analyzované jednotlivými kognitívnymi vedami, a to najmä filozofiou, psychológiou, neurovedami a, samozrejme, lingvistikou. Ontogenezou a vývinom jazykových znalostí sa zaoberá vývinová lingvistika

a vzťahmi jazykových a kognitívnych procesov v ontogenéze vývinová psycholingvistika. Stimulácii a rozvíjaniu jazykových schopností dieťaťa sa venuje aplikovaná lingvistika, psychodidaktika a osobitne lingvodidaktika.

V našom výskume pristupujeme k problematike jazykových znalostí z hľadiska aplikovanej lingvistiky s uplatnením tak vývinového, ako aj didaktického prístupu, pričom sa zameriavame na usúvzťažnenie implicitných a explicitných jazykových znalostí dieťaťa mladšieho školského veku v materinskom jazyku. Nutnosť venovať sa skúmaniu druhu a štruktúry jazykových znalostí dieťaťa vyplynula, okrem iného, z potrieb riešenia grantového projektu *Encyklopédia jazyka pre deti* (projekt KEGA č. 023PU-4/2012). Nevyhnutným teoreticko-metodologickým východiskom tvorby koncepcie a spôsobu zostavovania heslových statí bolo totiž vymedzenie vzťahu jazykových znalostí, ktoré si dieťaťa osvojuje implicitne a ktoré sú súčasťou jeho prirodzeného jazykového vedomia, a jazykových znalostí, ktoré získava v procese učenia sa vedome. Pri výskume jazykových znalostí dieťaťa využívame kvalitatívnu metodológiu, a to obsahovú analýzu teoretických zdrojov, analýzu a interpretáciu výskumných zistení o vývine reči slovensky hovoriaceho dieťaťa a o detských prekonceptiach jazykových a metajazykových pojmov. Výskumné zistenia usúvzťažňujeme s projektovaním vzťahu implicitných a explicitných jazykových znalostí v kurikule materinského jazyka v primárnej edukácii.

Výskum vzťahu implicitných a explicitných jazykových znalostí dieťaťa je teda dôležitý jednak pre vedecké poznanie vzťahu zákonitostí rečovej ontogenézy a procesov učenia sa jazyka a jednak pre aplikáciu tohto poznania v edukačnom kontexte. Koncipovanie kurikula materinského jazyka by malo byť založené práve na rešpektovaní vzťahu prirodzených a zámerne osvojovaných jazykových znalostí žiaka, pretože len v takejto súhre môže nastávať formovanie prirodzeného jazykového vedomia dieťaťa smerom k sociálne a kultúrne akceptovateľnému používaniu jazyka a k rozvíjaniu metajazykového uvažovania ako nástroja na posilnenie hodnotového vnímania materinského jazyka.

2 VYMEDZENIE IMPLICITNÝCH A EXPLICITNÝCH JAZYKOVÝCH ZNALOSTÍ

Pojem *znalosť* vo všeobecnosti chápeme a používame ako istú významovú jednotku, ako mentálne spracovanú a interiorizovanú informáciu, pričom jej spracovávanie a následné použitie je založené na aktivizácii diferencovaných kognitívnych procesov. V zahraničných zdrojoch sa uvádza, že teoretické rozlišovanie implicitných a explicitných jazykových znalostí sa rozvíja relatívne nezávisle v lingvodidaktike, aplikovanej lingvistike, v psychológii a v kognitívnej neurovede (Ellis, 2008, s. 1). V rámci lingvodidaktiky sa vzťah implicitných a explicitných jazykových znalostí skúma najmä z pozície osvojovania si cudzieho/druhého jazyka (Ellis, 2005, 2008). Kým osvojovanie si materinského jazyka prebieha ako implicitný proces a je podporovaný viac skúsenosťami z používania ako explicitnými pravidlami, osvojovanie si cudzieho jazyka, najmä u dospelých hovoriacich, je iného charakteru. To, čo môže byť pri osvojovaní si cudzieho jazyka získané implicitne z komunikačného kontextu, je totiž viac-menej

limitované v porovnaní s rodenými hovoriacimi a dosiahnutie komunikačnej adekvatnosti v cieľovom jazyku zvyčajne vyžaduje dodatočné zdroje explicitného učenia sa (Ellis, 2008, s. 1).

Implicitné znalosti sa vymedzujú ako *vnútorné neuvedomované znalosti*, explicitné znalosti ako *vonkajšie uvedomované znalosti*. Pojem implicitných znalostí nadväzuje na Chomského vymedzenie jazykovej kompetencie ako znalosti jazyka (znalosť jazykovej štruktúry, jazykových pravidiel, znalosť viet jazyka, znalosť patriaca hovoriacemu/poslucháčovi), ktorá má vnútorný neuvedomovaný charakter – *intrinsic tacit knowledge* (Chomsky, 1965; podľa Turbová, 1988). *Implicitné znalosti* sú teda späté s implicitným učením sa jazyka, *explicitné znalosti* sú zase výsledkom zámerného a uvedomovaného explicitného učenia sa o jazyku. Výskumami v rôznych oblastiach kognitívnej neurovedy sa zistilo, že implicitné a explicitné učenie sa sú rozdielne procesy, že v ľudskom mozgu jestvuje osobitný implicitný a explicitný pamäťový systém a že jestvujú rozdielne typy znalostí jazyka a znalostí o jazyku, ktoré sú lokalizované v odlišných oblastiach mozgu (Ellis, 2008, s. 1). Neuropsychologické výskumy stavov po poškodení mozgu ukázali, že možno vymedziť a rozlíšiť oblasti mozgu, ktoré sú zodpovedné za fungovanie implicitnej pamäti a implicitného učenia sa a za fungovanie explicitnej pamäti a explicitného učenia sa. Kým *explicitné* učenie sa je podporované neuronálnym systémom v prefrontálnom kortexe, ktorý ovplyvňuje kognitívne funkcie ako pozornosť, pracovná pamäť a vedomá apercepcia stimulov, a konsolidácia explicitných pamäťových stôp je riadená neuronálnym systémom v hipokampe a súvisiacich limbických štruktúrach; *implicitné* učenie sa a implicitná pamäť sú lokalizované na iných miestach, a to v rôznych oblastiach perceptuálneho a motorického kortexu (Ellis, 2008, s. 3).

Implicitné a explicitné znalosti sa na základe neurovedných a psychologických výskumov vymedzujú ako rozdielne a disociované procesy. Disociácie medzi explicitnou a implicitnou pamäťou boli dokázané napríklad u pacientov s amnéziou, ktorí v dôsledku poškodenia mozgu stratili schopnosť konsolidovať nové explicitné pamäťové stopy (napr. učiť sa nové pojmy, učiť sa rozoznávať nových ľudí alebo nové miesta). Napriek tomu, pacienti s amnéziou si zachovali implicitné pamäťové stopy a boli schopní učiť sa nové perцепčné zručnosti, ako napr. zrkadlové čítanie, a nové motorické zručnosti (ibid., s. 2 – 3).

Vo výskumoch lingvodidaktiky druhého/cudzieho jazyka sa takisto vychádza z diferencovanej povahy jazykových reprezentácií, s ktorou súvisia diferencované edukačné prístupy. Kým gramaticko-prekladová metóda alebo metóda kognitívneho kódu reprezentujú tzv. explicitné metódy založené na tom, že percepcia a uvedomenie si pravidiel druhého jazyka nevyhnutne predchádza jeho používanie, iné metódy ako audiolingválna metóda alebo v súčasnosti aktuálne prirodzené a komunikačné prístupy osvojovania si cudzieho jazyka zdôrazňujú, že učenie sa cudzieho jazyka je podobne ako osvojovanie si materinského jazyka implicitné (ibid., s. 2).

Implicitné učenie sa jazyka nastáva pri fluentnej produkcii a recepcii reči. *Explicitné učenie sa jazyka* nastáva vtedy, keď sa komunikácia istým spôsobom naruší a keď

hovoriaci musí vynaložiť vedomé úsilie na porozumenie a konštruovanie komunikácie (Ellis, 2005, s. 306). Ľudský implicitný pamäťový systém spracúva jazykový input automaticky a umožňuje koncentrovať sa viac na význam ako na formu komunikácie. Implicitné procesy spracovania jazykového inputu sa viažu na prediktabilné situácie. Ak sa však automatické spracúvanie naruší, je nutná vedomá podpora explicitného pamäťového systému. Ako uvádza N. C. Ellis (2005, s. 308), tak ako myslíme na to, že chodíme, len vtedy, keď zakopneme, podobne o jazyku rozmyšľame vtedy, keď komunikácia z istých dôvodov nefunguje. Teda, implicitné učenie sa je osvojovanie si znalostí prirodzeným, jednoduchým a neuvedomovaným spôsobom. Explicitné učenie sa je uvedomovaným procesom.

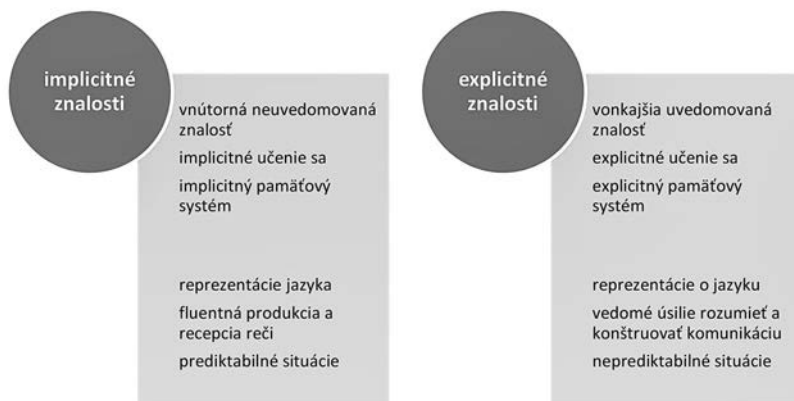
V súvislosti s rozlišovaním implicitného a explicitného učenia sa jazyka možno otvoriť terminologickú otázku, či povahu týchto dvoch procesov nereprezentujú výraznejšie termíny *osvojovanie si jazyka* a *učenie sa jazyka/o jazyku*. V rámci nášho prístupu, aj vzhľadom na predchádzajúcu analýzu pojmov, dávame prednosť terminologickej opozícii implicitné – explicitné učenie sa, resp. implicitné – explicitné jazykové znalosti. Nazdávame sa, že špecifikácia obsahu pojmu *učenie sa* adjektívnymi atribútmi *implicitný* – *explicitný* vystihuje povahu týchto dvoch procesov presnejšie a jednoznačnejšie, najmä keď sa v odbornej literatúre používa termín *osvojovanie si jazyka* nielen vo význame prirodzeného priebehu rečovej ontogenézy, ale aj vo význame zámernej stimulácie v školskom prostredí (porov. napr. Čechová, 2012, s. 169)¹. Naše chápanie pojmového vymedzenia odborných termínov *implicitné jazykové znalosti* a *explicitné jazykové znalosti* zhrňujúco znázorňujeme v schéme č. 1.

Napriek vymedzovaniu implicitných a explicitných jazykových znalostí ako rozdielnych a disociovaných procesov, napriek ich rozlišovaniu z hľadiska rozdielnych typov jazykových reprezentácií a z hľadiska ich podpory rozdielnymi neuronálnymi systémami uznáva sa ich *dynamická interakcia* – interface (podľa Ellis, 2005, s. 307)². Otázka dynamickej interakcie implicitných a explicitných jazykových znalostí podnietila v didaktike cudzieho jazyka, v aplikovanej lingvistiky a vo vývinovej lingvistiky

1 Vztah termínov analogických k opozícii *osvojovanie si jazyka* – *učenie sa jazyka* nie je vymedzovaný ako ostrá a jednoznačná opozícia ani v anglickom jazykovom kontexte. Aj keď sa pojmovo rozlišuje *language acquisition* a *language learning*, vo viacerých vedeckých textoch pozorujeme používanie pojmu *learn/learning* aj pri spontánnom osvojení si jazyka dieťaťom. Napr.: „But babies are not born talking. They *learn* language, starting immediately from birth“ (Clark, 2009, s. 1) alebo „How children *learn* to mean... The *learning* of vocabulary is the most noticeable feature of the early months of language acquisition“ (Chrystal, 2005, s. 32). Aj z tohto dôvodu považujeme aplikáciu termínov implicitné a explicitné učenie sa jazyka, resp. implicitné a explicitné jazykové znalosti v didaktike materinského jazyka za metodologicky prospešnú.

2 V rámci metodologického prístupu, ktorý zdôrazňuje dynamickú interakciu implicitných a explicitných jazykových znalostí, nepolemizujeme s protichodnými názormi, ktoré procesy spontánneho osvojovania si jazyka a jeho vedomého učenia sa považujú za vzájomne nesúvisiace. Dôvodom je i to, že v súčasných koncepciách osvojovania si materinského jazyka vyhranenú metodologickú pozíciu racionalistického či empiristického charakteru prekonáva interakčný prístup založený na komplementárnom chápaní interných a externých faktorov jazykového vývinu (podľa Průcha, 2011, s. 17 – 34).

Schéma č. 1: Porovnanie implicitných a explicitných jazykových znalostí



celý rad empirických výskumov, ktoré ukázali, že explicitné inštrukcie môžu urýchliť osvojovanie si jazyka (ibid.). Centrálnou otázkou skúmania dynamickej interakcie implicitných a explicitných znalostí je to, do akej miery môžu explicitné učenie a explicitné inštrukcie ovplyvniť implicitné učenie sa a ako môže byť ich symbióza optimalizovaná (Ellis, 2008, s. 4).

Uvedené tézy o vzťahu implicitných a explicitných jazykových znalostí a nastolené otázky ich dynamickej interakcie sú aktuálne aj pre riešenie kľúčových otázok *didaktiky materinského jazyka*. Aj keď je pri osvojovaní si materinského jazyka implicitné učenie primárne, rozvíjanie explicitného uvažovania o jazyku umožňuje reflexiu, overovanie, analýzu a reorganizáciu produktov implicitného učenia sa, ktorých výsledkom je formovanie nových nezávislých a explicitných reprezentácií (ibid.). Vychádzajúc z uvedeného vymedzovania implicitných a explicitných jazykových znalostí a ich vzťahu je pre didaktiku tak materinského i nematerinského jazyka dôležité uvažovať o tzv. *vyváženom kurikule* založenom na dynamickej interakcii implicitného osvojovania si jazyka a explicitného učenia sa o jazyku. V tomto zmysle sa pokúsime v ďalšej časti štúdie predstaviť východiská koncipovania vyváženého kurikula materinského jazyka v primárnej edukácii. Ešte predtým sa budeme venovať štruktúre jazykových znalostí a ich kategóriám v rámci kognitívnej a komunikačnej kompetencie a vymedzíme kurikulárny rámec jazykových znalostí rozvíjaných u dieťaťa mladšieho školského veku.

3 ŠTRUKTÚRA JAZYKOVÝCH ZNALOSTÍ

Štruktúrou jazykových znalostí, resp. štruktúrovaním jazykovo-komunikačného kurikula sme sa zaoberali pri tvorbe didaktickej koncepcie vyučovania materinského jazyka v primárnom vzdelávaní, ktorá akcentuje kognitívne aspekty edukácie (Liptáková, 2012, s. 33 – 64). Vychádzajúc z *didaktického princípu orientácie na žiaka*, teda z rešpektovania vstupných kognitívnych a rečových predpokladov žiaka a z rešpektovania potrieb ich zámerného edukačného rozvíjania, navrhujeme štruktúrovanie

jazykovo-komunikačného kurikula podľa kategórií znalostí vymedzených v znalostnej dimenzii revidovanej Bloomovej kognitívnej taxonómie (Anderson – Krathwohl, 2001). Štyri typy znalostí – *faktuálne, konceptuálne, procedurálne a metakognitívne*, podľa nášho názoru, predstavujú vedecky zdôvodnený komplexný rámec pre rozvíjanie všetkých súčastí komunikačnej kompetencie a obsiahnu tak oblasť implicitných, ako aj explicitných jazykových znalostí žiaka.

Komunikačnú kompetenciu, ktorej rozvíjanie považujeme v našej didaktickej koncepcii spolu s rozvíjaním literárnej kompetencie za hlavný cieľ vyučovania materinského jazyka, vymedzujeme ako schopnosť komunikovať, teda recipovať a produkovat' komunikáty, na základe implicitných a explicitných jazykových znalostí a podľa kognitívnych a rečových predpokladov a získanej sociálno-emocionálnej skúsenosti. Pri rozvíjaní komunikačnej kompetencie žiaka by zámerne osvojované *explicitné jazykové znalosti* mali nadväzovať na prirodzene osvojené *implicitné jazykové znalosti*. Kategorizácia jazykových znalostí podľa kategórií vymedzených v znalostnej dimenzii kognitívnej taxonómie sa týka tak explicitných, ako aj implicitných znalostí. Kým nadobúdané explicitné znalosti o jazyku sa týkajú všetkých štyroch znalostných kategórií, neuvedomované implicitné poznanie a používanie jazyka sa primárne viaže na konceptuálnu a procedurálnu oblasť, teda na prirodzené osvojovanie si jazykových pojmov, jazykových pravidiel, komunikačných noriem, procesov porozumenia a produkovania textu atď. Metakognitívny typ znalostí, ktorý súvisí s formovaním postojovej a hodnotovej zložky komunikačnej kompetencie žiaka, je podporovaný najmä vedomým metajazykovým uvažovaním, ale nevylučuje sa i jeho implicitný charakter, keď sa uvedomovaná jazyková znalosť automatizuje v procese používania reči. Ide napríklad o neuvedomované monitorovanie procesu čítania, na ktoré recipienta upozorní až recepcný problém (porov. Larkinová, 2010, s. 6 – 7).

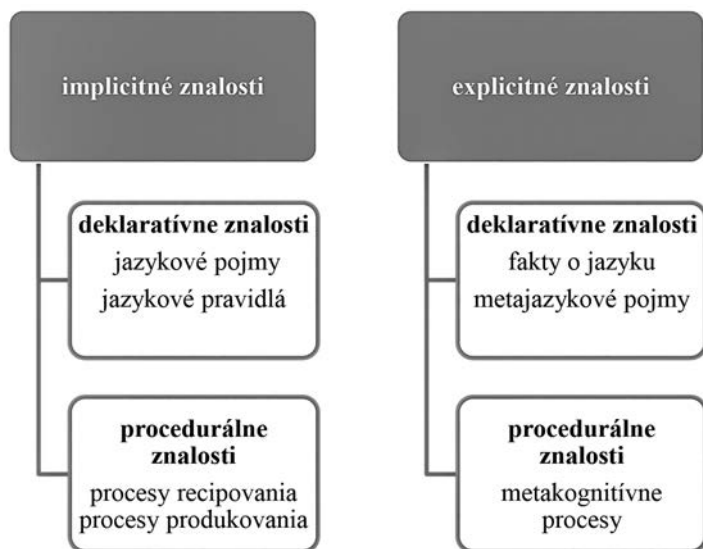
Rozvíjanie komunikačnej kompetencie rešpektujúce vzťah implicitných a explicitných jazykových znalostí navrhujeme teda štruktúrovať na základe kategórií znalostnej dimenzie kognitívnej taxonómie, a to od všeobecného jazykovo-komunikačného vymedzenia obsahu kategórií znalostí cez vymedzenie na úrovni textovej recepcie a produkcie až po konkretizáciu na úrovni čiastkových rečových kompetencií (porov. Liptáková, *ibid.*). Vo všeobecnej rovine štruktúru jazykovo-komunikačného kurikula vymedzujeme takto:

- a) *Faktuálne znalosti*: explicitné znalosti faktov, údajov, informácií o jazyku a komunikácii.
- b) *Konceptuálne znalosti*: implicitné znalosti jazykových pojmov, explicitné znalosti metajazykových pojmov, implicitné a na ne nadväzujúce explicitné znalosti jazykových pravidiel a komunikačných noriem.
- c) *Procedurálne znalosti*: implicitné a na ne nadväzujúce explicitné znalosti procesov porozumenia a produkovania textu, postupov pri tvorbe a pri porozumení rôznych typov textu.

- d) *Metakognitívne znalosti*: uvažovanie o jazyku a komunikácii, plánovanie, monitorovanie a hodnotenie poznávacích procesov pri recepcii a produkcii textu, pri porozumení a používaní jednotlivých typov jazykových prostriedkov.

Ak komunikačnú kompetenciu chápeme ako súčasť *kognitívnej kompetencie*, teda schopnosti človeka mentálne reflektovať svet prostredníctvom jazyka, schopnosti vytvárať deklaratívne znalosti (vedieť že) a procedurálne znalosti (vedieť ako) a schopnosti využívať znalostné schémy a systém spracovania informácií pri rôznych mentálnych aktivitách (porov. Dolník, 2005; Schwarzová, 2009), potom východiskovým rámcom kategorizácie tak implicitných, ako aj explicitných jazykových znalostí je členenie na znalostné kategórie deklaratívneho a procedurálneho typu. *Deklaratívne znalosti* (vedieť že) predstavujúce mentálny systém znalostí jedinca (Schwarzová, s. 64, s. 172) sa spájajú so znalosťami faktov a konceptov. *Procedurálne znalosti* (vedieť ako) predstavujúce mentálny systém spracovania informácií ako predpoklad skutočných realizačných mechanizmov (ibid.) súvisia s neuvedomovanými i uvedomovanými procesmi recipovania a produkovania informácií. Treba však pripomenúť, že vzhľadom na nejednotné používanie termínov deklaratívne a procedurálne znalosti v odbornej literatúre nie je ich presné vymedzenie jednoduché (ibid., s. 64), a to aj vo vzťahu ku kategorizácii jazykových znalostí. Zjednodušene znázorňujeme štruktúru jazykových znalostí v nasledujúcej schéme, pričom si zďaleka nerobíme nároky na presnosť a jednoznačnosť vymedzenia, ale usilujeme sa predovšetkým o usúvzťažnenie štruktúry ľudskej jazykovej kapacity ako súčasti kognitívnej kompetencie človeka s dvoma typmi procesov učenia sa jazyka.

Schéma č. 2: Štruktúra jazykových znalostí



4 KURIKULÁRNY RÁMEC JAZYKOVÝCH ZNALOSTÍ

V nasledujúcej časti štúdie vymedzíme kurikulárny rámec jednotlivých typov jazykových znalostí, ktoré by si mal osvojiť žiak v mladšom školskom veku. Nebudeme vychádzať z aktuálneho štátneho vzdelávacieho programu pre slovenský jazyk (Príloha ISCED 1, 2011), ktorý považujeme z hľadiska didaktického princípu aktuálnosti lingvistických poznatkov a z hľadiska didaktického princípu orientácie na žiaka za nie celkom adekvátny (porov. Liptáková, 2012, s. 36). Pri vymedzení kurikulárneho rámca vychádzame z *integračnej kognitívno-komunikačnej didaktickej koncepcie*, ktorú sme charakterizovali a zdôvodnili v publikácii *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie* (Liptáková a kol., 2011). V rámci tejto didaktickej koncepcie považujeme za hlavné cieľové oblasti vyučovania materinského jazyka a literatúry:

- a) rozvíjanie komunikačnej a literárnej kompetencie ako súčasť rozvíjania kľúčových kompetencií žiaka;
- b) rozvíjanie komplexnej gramotnosti žiaka, teda schopnosti použiť v učebných alebo bežných životných situáciách tak recepcné ako produkčné komunikačné zručnosti s oporou o poznanie jazykových a sociálno-komunikačných noriem;
- c) rozvíjanie kognitívnych a metakognitívnych schopností žiaka;
- d) podporovanie sociálno-emocionálnych skúseností žiaka;
- e) formovanie kutivovaného recipienta a kultivovaného používateľa slovenského národného jazyka.

Z analýzy navrhnutého kurikula jazykovo-komunikačnej zložky vyučovania materinského jazyka (Liptáková, 2012, s. 33 – 64) vychodí, že v primárnej edukácii majú byť rozvíjané predovšetkým *konceptuálne a procedurálne znalosti*, teda tie typy znalostí, pri ktorých explicitné učenie sa nevyhnutne nadväzuje na výsledky implicitného učenia sa dieťaťa. Ide teda o učenie sa metajazykových pojmov, ktoré má nadväzovať na prirodzené osvojovanie si jazykových pojmov v ich syntagmatických a paradigmatických súvislostiach. Zmyslom explicitného učenia sa o materinskom jazyku, jeho normách, pravidlách a prostriedkoch je jednak využitie uvedomovaných znalostí pri rozvíjaní schopnosti žiaka efektívne komunikovať v rámci jednotlivých komunikačných zručností a podľa typu komunikačnej situácie a jednak stimulovanie jeho metajazykového uvažovania. Dominantnou oblasťou primárnej jazykovo-komunikačnej edukácie je nadobúdanie *procedurálnych znalostí*, a to explicitných procedurálnych znalostí o procesoch produkovania a porozumenia textu, o postupoch pri tvorbe a pri porozumení rôznych textových modelov, ktoré nadväzujú na implicitné procedurálne znalosti dieťaťa získané v procese implicitného učenia sa jazyka.

Osvojovanie si explicitných *faktuálnych znalostí* má byť v jazykovo-komunikačnej primárnej edukácii zastúpené oveľa menej ako chápanie jazykových a metajazykových pojmov a ako praktické ovládanie postupov a procedúr pri recipovaní resp. produkovanie reči. V rámci faktuálnych znalostí ide len o ten súbor znalostí, ktorý má podpornú funkciu vo vzťahu k osvojovaniu si explicitných jazykových pravidiel, napr. poznanie hláskového a grafického systému slovenčiny ako predpokladu nácviku pravopisných

pravidiel alebo poznanie abecedného poradia grafém v slovenčine ako predpokladu rozvíjania schopnosti porozumieť takému nelineárnemu textu, ktorý je na abecednom poradí grafém založený. Pri explicitnom učení sa o jazyku v rámci *konceptuálnych znalostí* nejde o to, aby žiaci ovládali definície metajazykových pojmov. Dôležité je, aby dané učebné pojmy pochopili na úrovni primeranej ich učebným predpokladom a tak, aby ich vedeli prakticky aplikovať pri kultivovaní a rozvíjaní produkčných a recepcných komunikačných zručností. Žiaci by mali v procese induktívneho myšlienkového postupu daný metajazykový pojem kognitívne spracovať, teda prejsť od pozorovania konkrétneho výskytu daného jazykového javu cez porovnávanie s diferenciaciou, analýzu, syntézu, abstrakciu až k zovšeobecneniu, ktoré sa však nevyhnutne nemusí spájať s definičnou explikáciou daného konceptu, resp. môže ísť len o vytvorenie si predstavy o vedeckom pojme alebo o pochopenie čiastočného obsahu pojmu (porov. Betáková, 1984, s. 45 – 64). Dôležité je, aby sa pochopenie pojmu overilo v deduktívnej fáze *induktívno-deduktívneho myšlienkového postupu* a aby sa stalo pre žiaka oporou pri praktických rečových činnostiach. Nezanedbateľný je aj vplyv uvedeného edukačného postupu na stimulovanie komplexu kognitívnych funkcií žiaka (porov. Liptáková, 2012, s. 97 – 104). Vychádzajúc z princípu súvzťažnosti jazykových a kognitívnych procesov a z konštruktivistického prístupu k jazykovo-komunikačnej edukácii vôbec (pozri Liptáková, 2012) je poslaním vyučovania materinského jazyka byť tak vo svojom obsahu, ako aj vo svojom procese významným stimulačným nástrojom *všeobecného kognitívneho rozvíjania dieťaťa* a jeho všeobecnej prípravy na proces učenia sa. Explicitné rozvíjanie *metajazykového uvažovania* zároveň vytvára možnosti rozvíjania metakognitívnych schopností žiaka.

Na základe uvedených východísk štruktúrujeme kurikulárny rámec jazykových znalostí, ktoré si má osvojiť dieťa mladšieho školského veku, podľa troch základných modalít komunikácie, a to interpersonálnej, prezentačnej a interpretačnej (porov. ACTFL Performance Descriptors for Language Learners, 2012, s. 7). Ako sme už zdôraznili vyššie, pre dieťa daného veku, na danom stupni kognitívneho a rečového vývinu (Liptáková a kol., 2011, s. 56 – 114) je najpotrebnejšie podporovanie a rozvíjanie prirodzeného osvojovania si materinského jazyka pomocou explicitného učenia sa zameraného na *základné komunikačné zručnosti* v rámci uvedených troch modalít komunikácie. Pri *interpersonálnej modalite* ide o využívanie hovorenia a počúvania pri ústnej konverzácii a o využívanie čítania a písania pri písomnej konverzácii prostredníctvom textových správ alebo sociálnych médií. Pri *interpretačnej modalite* ide o recepciu textu prostredníctvom procesov čítania alebo počúvania, ako aj prezerania si nelineárnych textov (viewing). *Prezentačná modalita* komunikácie znamená využívanie hovorenia, písania, ako aj vizuálneho multimediálneho stvárňovania pri expresii významov a komunikačných zámerov. Pri rozvíjaní takto diferencovaných komunikačných zručností má významnú podpornú funkciu osvojovanie si komunikačných noriem, jazykových pravidiel a prostriedkov, a to v smere od implicitných k explicitným znalostiam.

Predstavený kurikulárny rámec jazykovo-komunikačnej edukácie a vzájomne prepojeného rozvíjania implicitných a explicitných jazykových znalostí žiaka, ktorý graficky znázorňujeme nasledujúcou schémou, je zároveň v súlade s komplexným modelom gramotnosti a s holistickým prístupom k rozvíjaniu gramotnosti žiaka (Sampson a kol., 2003; pozri aj Liptáková a kol., 2011, s. 32 – 33; Zápotočná, 2001).

Schéma č. 3: Kurikulárny rámec jazykových znalostí



5 VYVÁŽENÉ KURIKULUM MATERINSKÉHO JAZYKA

Vychádzajúc z vymedzenia typov a štruktúry jazykových znalostí a ich kurikulárneho rámca budeme v poslednej časti štúdie uvažovať o podobe *vyváženého kurikula* vo vyučovaní slovenského jazyka v primárnom vzdelávaní. Ako sme už objasnili v 2. časti štúdie, vyvážené kurikulum je založené na dynamickej interakcii implicitného osvojovania si jazyka a explicitného učenia sa o jazyku. V tejto súvislosti sa vrátime i k nášmu konštatovaniu z úvodnej časti textu, že koncipovanie kurikula materinského jazyka by malo byť založené práve na rešpektovaní vzťahu implicitných a zámerne osvojovaných jazykových znalostí žiaka, pretože len v takejto súhre môže nastávať formovanie prirodzeného jazykového vedomia dieťaťa smerom k sociálne a kultúrne akceptovateľnému používaniu jazyka a k rozvíjaniu metajazykového uvažovania ako nástroja na posilnenie hodnotového vnímania materinského jazyka.

Nevyhnutnosť vytyčovania cieľov, obsahu a výstupov vyučovania materinského jazyka v nadväznosti na poznanie rečového vývinu dieťaťa, teda v nadväznosti na výsledky implicitného učenia sa jazyka, nie je v slovenskej lingvodidaktike novou požiadavkou. Naopak, všetky súčasné lingvodidaktické koncepcie túto požiadavku programovo formulujú a zdôrazňujú. Za priekopnícky prístup v tomto smere považujeme koncepciu J. Kesselovej, ktorá spočíva v priamom prepojení výsledkov autorkinho

výskumu reči dieťaťa mladšieho školského veku s ich didaktickou transformáciou v primárnej edukácii (2003a, 2003b, 2011). M. Ligoš v rámci uplatňovania didaktickej zásady vekuprimeranosti a zreteľa na vývinové možnosti žiaka zdôrazňuje potrebu poznania a rešpektovania antropogenézy, t. j. vývinu reči v kontexte vývinu človeka vôbec (2009, s. 65 – 68). Didaktický princíp orientácie na žiaka ako reflektovanie kognitívnych, nonkognitívnych a rečových predpokladov a potrieb dieťaťa mladšieho školského veku pri koncipovaní cieľov, obsahu, procesu a výstupov vyučovania materinského jazyka zdôrazňujeme i v našej didaktickej koncepcii (Liptáková a kol., 2011). Na základe vlastných výskumných zistení osobitne objasňujeme prepojenie poznania slovotvorného vývinu dieťaťa s koncipovaním slovotvorného kurikula v primárnej škole (Liptáková – Vužňáková, 2009). Lingvodidaktické koncepcie zdôrazňujúce potrebu integrovať explicitné učenie sa o jazyku s výsledkami poznania rečového vývinu dieťaťa, žiaľ, doteraz nenašli adekvátnu reflexiu v štátnom vzdelávacom programe slovenského jazyka pre primárne vzdelávanie. V záverečnej časti nášho textu sa aj z tohto dôvodu budeme usilovať o argumentáciu v prospech uvedeného lingvodidaktického prístupu.

Ako by teda malo vyzeráť *vyvážené kurikulum* materinského jazyka? V rozsahu štúdie nie je možné predstaviť návrh takto koncipovaného kurikula komplexne. Možnosti uplatnenia dynamickej interakcie implicitných a explicitných jazykových znalostí žiaka sa pokúsime predstaviť výberovo v rámci viacerých obsahových oblastí komunikačnej kompetencie.

Pri rozvíjaní *recepčnej textovej kompetencie* žiaka primárnej školy, ktorá by sa v rámci jazykovo-komunikačného vyučovania mala týkať porozumenia počúvaného a čítaného lineárneho i nelineárneho vecného textu (porov. Liptáková, 2012, s. 38 – 43), je potrebné postupovať od implicitných k explicitným znalostiam tak, že proces a stratégie porozumenia textu žiak metajazykovo a metakognitívne odhaľuje najprv pri porozumení počúvaného textu, ktoré je súčasťou jeho implicitných jazykových znalostí od najranejšieho obdobia rečovej ontogenézy. Vnútorne neuvedomované znalosti sa pomocou explicitných inštrukcií formujú na úroveň uvedomovaných znalostí o postupe pri porozumení počúvaného textu, teda od uvedomenia si potreby pozornej sluchovej percepcie, presného fonologického dekodovania, porozumenia slovám a syntaktickým konštrukciám až po porozumenie celkového obsahu a zmyslu textu. Uvedomovaný proces porozumenia počúvaného textu sa potom prirodzenejšie prenesie do náročnejšieho explicitného učenia sa dekodovať čítaný text, pri ktorom sa okrem dominancie zrakovej percepcie uplatňuje ten istý dekodovací postup. Pri explicitnom učení sa čítať a porozumieť čítaný text sa uvedomované jazykové znalosti postupne automatizujú, teda zimplicitňujú, a žiak si uvedomí, že svoje čítanie vnútorne monitoruje, až keď ho na to upozorní recepčný problém (porov. Larkinová, 2010, s. 6 – 7). A podobne ako pri počúvaní aj pri čítaní nastupuje následný proces formovania vyššej úrovne implicitnej zručnosti pod vplyvom explicitného učenia sa.

Analogické fungovanie dynamickej interakcie implicitných a explicitných jazykových znalostí možno predstaviť aj pri rozvíjaní *produkčnej textovej kompetencie* žiaka,

a to v smere od implicitnej komunikačnej zručnosti hovorenia k explicitne osvojovanej zručnosti písania, resp. vizuálneho stvárňovania. Aj tu potom prebieha opačný proces od explicitných inštrukcií pri produkovani tak hovoreného, ako aj písaného textu k automatizácii zručnosti, resp. k jej reorganizácii na vyššej úrovni. Dynamická interakcia implicitných a explicitných jazykových znalostí žiaka v rámci rozvíjania jeho recepcnej a produkčnej textovej kompetencie je napokon v súlade s komplexným modelom gramotnosti, ktorý explicitné osvojovanie si komunikačných zručností čítania a písania neoddeľuje od rozvíjania už implicitne osvojených zručností hovorenia a počúvania.

Pri explicitnom osvojovaní si *sociálno-komunikačných noriem* sa možno napríklad oprieť o výskumné zistenia, že komunikačný register, t. j. sociálne podmienené konvencionalizované verbálne správanie (Slančová – Zajacová, 2007, s. 153 – 154), je súčasťou prirodzeného jazykového vedomia dieťaťa mladšieho školského veku, teda súčasťou jeho implicitných jazykových znalostí (Zajacová, 2012). Konkrétna skúsenosť dieťaťa so situačnou podmienenosťou komunikácie mu umožňuje o pojme komunikačný register uvažovať i metajazykovo (porov. Liptáková, 2013). Explicitné učenie sa o pôsobení sociálnych a komunikačných noriem vytvára priestor na osvojovanie si ďalších znalostí o komunikácii, o komunikačných faktoroch a rôznych typoch komunikačných situácií, čo by sa malo spätne odraziť v automatizácii efektívnejšej komunikácie dieťaťa v diferencovaných komunikačných situáciách, teda v kvalitatívnom posune výsledkov implicitného učenia sa.

V rámci rozvíjania *lexikálnej kompetencie* dieťaťa sa pri uvažovaní o dynamickej interakcii implicitných a explicitných jazykových znalostí možno oprieť o psycholingvistické výskumy organizácie mentálneho slovníka jedinca vôbec, osobitne o výskumy asociačných štruktúr v subjektívnom slovníku mladších žiakov (Maršálová, 1982). Ak sa ako dve základné schémy v štruktúre lexikálnych asociácií v tesnom vzťahu so štruktúrou pamäti a myslenia uvádzajú schéma kontrastu a schéma zoskupovania, resp. analógie a exklúzie – inklúzie (Deese, 1965; podľa Maršálová, 1982, s. 73 – 83), malo by sa pri koncipovaní lexikálneho kurikula na tieto typy prirodzene jestvujúcich asociačných štruktúr nadviazať. Takisto treba využiť zistenia o vývinovej postupnosti slovných asociácií od syntagmatických k paradigmatickým asociáciám, pričom syntagmaticko-paradigmatická zmena nastáva práve v mladšom školskom veku (Maršálová, 1982; Owens, 2008). Implicitné znalosti detí o vzťahoch významovej protikladnosti a podobnosti a o hyperonymicko-hyponymických vzťahoch sa pomocou explicitných inštrukcií rozširujú a systematizujú. Vedomé používanie týchto asociačných štruktúr v rečovej produkcii i recepcii postupne vedie k ich automatizácii, teda ku kvalitatívne vyššej úrovni implicitných lexikálnych znalostí. Implicitné lexikálne znalosti o hyperonymicko-hyponymických vzťahoch pri bežných pojmoch možno využiť ako predpoklad explicitného porozumenia kategorizácie učebných či vedeckých pojmov. Uvedené lexikálne asociačné štruktúry sú založené na kognitívnych procesoch komparácie a kategorizácie, teda pri stimulovaní jazykových procesov sú zároveň stimulované aj kognitívne procesy, čo sa opäť spätne môže pozitívne

prejaviť vo vedomej reorganizácii výsledkov implicitného učenia sa (porov. Liptáková a kol., 2010).

Ak zistenia zákonitostí sémantického vývinu dieťaťa (Kesselová, 2008; Owens, 2008, s. 332) dokazujú, že prirodzené osvojovanie si *lexikálneho významu* dieťaťom prebieha podľa prototypového modelu, teda dieťa si osvojuje najprv typické exempláre danej pojmovej kategórie, a to s postupným narastaním počtu vlastností exemplárov, čo spôsobuje konceptuálny progres v chápaní a definovaní slovného významu, malo by sa na tieto implicitné jazykové znalosti dieťaťa nadviazať v školskom lexikálnom kurikule. Malo by ísť o taký spôsob explicitného učenia sa o slovnom význame, pri ktorom žiaci identifikujú a rozlišujú význam slov podľa spoločných a odlišných vlastností pojmov, zoskupujú slová podľa významových okruhov, porovnávajú a odlišujú významy slov v rámci pojmových kategórií.

Osobitné miesto pri rozvíjaní slovnej fluencie a flexibility slovensky hovoriaceho dieťaťa majú implicitné *slovotvorné znalosti*, na základe ktorých deti dokážu uplatniť vrozený mechanizmus slovotvorných princípov a pravidiel pri rečovej produkcii i recepcii (Liptáková – Vužňáková, 2009). Na implicitnú znalosť procesu tvorenia slov možno nadviazať explicitným učením sa slovotvorných útvarov, a to slovotvorného typu a slovotvorného hniezda. Uvedomenie si rovnakého spôsobu tvorenia slov s tým istým slovotvorným významom podľa rovnakého slovotvorného typu alebo vytvorenie predstavy o zoskupovaní slovotvorne motivovaných slov do slovotvorných hniezd okrem pozitívneho vplyvu na kvalitu bežnej slovnej zásoby žiaka možno využiť aj pri procese učenia sa z textu v jednotlivých predmetoch primárneho vzdelávania (porov. Liptáková, 2012, s. 75 – 85). Explicitná znalosť slovotvorného útvaru slúži žiakovi ako opora pri porozumení slovotvorne kategorizovanej odbornej lexiky v učebnom texte a vedie ku kvalitatívne vyššej reorganizácii implicitných znalostí porozumenia textu vôbec. V nadväznosti na implicitné slovotvorné znalosti dieťaťa možno využiť explicitne vytvorenú predstavu o slovotvornom hniezde a schopnosť žiaka vytvoriť zjednodušené slovotvorné hniezdo na základe porovnávania významovo-formálnej príbuznosti a odlišnosti slov aj pri nácviku etymologického pravopisu významovo príbuzných slov k vybraným slovám. Tieto explicitne nadobudnuté jazykové znalosti sa aplikovaním v písanej produkcii žiaka postupne automatizujú a zimplicitňujú.

V rámci rozvíjania *morfologickej kompetencie* žiaka ukazuje výskum slovnodruhovej sémantiky v spontánnej komunikácii dieťaťa mladšieho školského veku (Kesselová, 2003c) a výskum detských prekonceptí slovnodruhovej kategorizácie (Liptáková, 2010) kvalitu a kvantitu implicitných morfológických znalostí, s ktorými pri explicitnom učení sa o slovných druhoch slovenčiny treba počítať. V nadväznosti na výsledky implicitného osvojovania si morfológie je potrebné morfológické kurikulum koncipovať integrované s lexikálnym kurikulumom a prostredníctvom explicitných inštrukcií zámerne rozvíjať slovnú zásobu z jednotlivých sémantických skupín slovných druhov s využitím paradigmatických lexikálnych vzťahov s cieľom uplatniť znalosti o slovných druhoch pri kvalitnejšej produkcii a recepcii textu.

Analýza možností uplatnenia dynamickej interakcie implicitných a explicitných jazykových znalostí v rámci koncipovania vyváženého kurikula materinského jazyka ukazuje na súvislosť s chápaním vyučovania jazyka ako zámerného rozširovania vstupnej *predpokladovej* bázy žiaka, t. j. dynamicky chápanej mentálnej štruktúry jedinca zahŕňajúcej súbor znalostí o svete, mentálne a rečové predpoklady, ako aj sociálnu a emocionálnu skúsenosť, ktorá v procese učenia sa podlieha kvantitatívno-kvalitatívnym zmenám a reštrukturalizácii (Nebeská, 1989; Hádková, 2010, s. 75 – 77). Dynamická interakcia implicitných a explicitných jazykových znalostí v tomto zmysle vyplňa priestor medzi vstupnou a výstupnou úrovňou kognitívnych a jazykových schopností žiaka.

Predstaveným lingvodidaktickým prístupom zameraným na systematické usúvzťažňovanie implicitného osvojovania si jazyka a explicitného učenia sa o jazyku a opierajúcim sa o vymedzenie kategórií explicitných a implicitných jazykových znalostí a ich kurikulárneho rámca ponúkame metodologickú bázu pre koncipovanie vyváženého kurikula materinského jazyka ako optimalizovanej podoby jazykovo-komunikačného kurikula v primárnej edukácii. Výsledky výskumu vzťahu a štruktúry implicitných a explicitných jazykových znalostí dieťaťa mladšieho školského veku zároveň využijeme ako konceptuálne východisko tvorby hesiel v pripravovanej encyklopédii jazyka pre deti.

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu KEGA č. 023PU-4/2012 *Encyklopédia jazyka pre deti*.

LITERATÚRA

- ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) Performance Descriptors for Language Learners. 2012 Edition. 19 s.
- ANDERSON, L. – KRATHWOHL, D. A. (eds.): A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman, 2001.
- BETÁKOVÁ, V. – TARCALOVÁ, Ž.: Didaktika materinského jazyka. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984. 313 s.
- CLARK, E. V.: First Language Acquisition. Second Edition. New York: Cambridge University Press, 2009. 490 s.
- ČECHOVÁ, M.: Reč o řeči. Praha: Academia, 2012. 311 s.
- DEESE, J.: The Structure of Associations in Language and Thought. Baltimore, 1965.
- DOLNÍK, J.: Jazykový systém ako kognitívna realita. In: Jazyk a kognícia. Eds. Rybár, J. – Kvasnička, V. – Farkaš, I. Bratislava: Kalligram, 2005, s. 39 – 82.
- ELLIS, N. C.: At the Interface: Dynamic Interactions of Explicit and Implicit Language Knowledge. In: Studies in Second Language Acquisition, 2005, roč. 27, č. 2, s. 305 – 352.
- ELLIS, N. C.: Implicit and Explicit Knowledge about Language. In: Encyclopedia of Language and Education. Eds. Cenoz, J. – Hornberger, N. H. 2nd Edition, Volume 6. Springer Science+Business Media LLC, 2008, s. 1 – 13.
- CHOMSKY, N.: Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Massachusetts, 1965.

- CHRYSTAL, D.: *How Language Works*. New York: AVERY a member of Penguin Group (USA) Inc., 2005. 500 s.
- KESSELOVÁ, J.: Vyučovanie morfológie. In: PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J.: *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, s. r. o., 2003a, s. 98 – 123.
- KESSELOVÁ, J.: Hovorené komunikáty. In: PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J.: *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, s. r. o., 2003b, s. 172 – 186.
- KESSELOVÁ, J.: Morfológia v komunikácii detí. Prešov: Vydavateľstvo Anna Nagyová, 2003c.
- KESSELOVÁ, J.: Sémantické kategórie v ranej ontogenéze reči dieťaťa. In: *Štúdie o detskej reči*. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis 193/275. Jazykovedný zborník 23. Ed. D. Slančová. Prešov: Prešovská univerzita, Filozofická fakulta, 2008, s. 121 – 167.
- KESSELOVÁ, J.: Zákonitosti morfologického vývinu dieťaťa. Konceptuálne lingvistické východiská. In: LIPTÁKOVÁ, L. a kol.: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011, s. 342 – 365.
- LARKIN, S.: *Metacognition in Young Children*. New York: Routledge, Taylor & Francis group, 2010. 185 s.
- LIGOŠ, M.: *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I*. Ružomberok: Filozofická fakulta Katolíckej univerzity, 2009. 119 s.
- LIPTÁKOVÁ, L. – VUŽŇÁKOVÁ, K.: *Dieťa a slovotvorba*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2009. 202 s.
- LIPTÁKOVÁ, L.: Poznámky k jazykovej a metajazykovej interpretácii skutočnosti dieťaťom mladšieho školského veku. In: ŠKODA, J. – DOULÍK, P. a kol.: *Prekoncepce a miskoncepce v oborových didaktikách*. Acta Universitatis Purkynianae. Acta Paedagogica. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2010, s. 166 – 185.
- LIPTÁKOVÁ, L. – KLIMOVIČ, M. – HLEBOVÁ, B. – KRESILA, J.: Stimulačný program a stimulácia kognitívnych funkcií v rámci kurikula v prvom roku školskej dochádzky – slovenský jazyk. In: *Kognitívna stimulácia individuálnych edukačných potrieb žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia*. Ed. Iveta Kovalčíková. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2010, s. 62 – 89.
- LIPTÁKOVÁ, L. a kol.: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011. 580 s.
- LIPTÁKOVÁ, L.: Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2012. 134 s.
- LIPTÁKOVÁ, L.: Potrebuje vyučovanie materinského jazyka pojem register? In: *Registre jazyka a jazykovedy*. Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Prešov: Prešovská univerzita, Filozofická fakulta, 2013 (v tlači).
- MARŠÁLOVÁ, L.: *Psycholingvistická analýza vývinu lexiky*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1982.
- OWENS, R.: *Language Development. An Introduction*. 7th edition. New York: Allyn and Bacon, 2008, s. 330 – 337.
- PRŮCHA, J.: *Dětská řeč a komunikace*. (Poznatky vývojové psycholingvistiky.) Praha: Grada Publishing, 2011. 199 s.
- SAMPSON, M. B. – RASINSKI, T. V. – SAMPSON, M.: *Total Literacy*. Third edition. Canada: Thomson – Wadsworth, 2003. 568 s.
- SCHWARZOVÁ, M.: *Úvod od kognitivní lingvistiky*. Praha: Dauphin, 2009. 203 s.

- SLANČOVÁ, D. – ZAJACOVÁ, S.: Komunikačný register ako prostriedok verbálnej socializácie dieťaťa. In: Jazyk a komunikácia v súvislostiach II. Ed. O. Orgoňová. Bratislava: Univerzita Komenského, Filozofická fakulta, 2007, s. 153 – 163.
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM. Slovenský jazyk a literatúra. Príloha ISCED 1. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2011. 41 s.
- TURBOVÁ, M.: K vývoji pojetí některých základních lingvistických pojmů a termínů. K pojmům kompetence – performance. In: Slovo a slovesnost, 1988, roč. 49, s. 235 – 247.
- ZAJACOVÁ, S.: Komunikačné registre v rolových hrách detí. Výsledky sociolingvistického experimentu. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2012, 228 s.
- ZÁPOTOČNÁ, O.: Rozvoj počiatočnej literárnej gramotnosti. In: Predškolská a elementárna pedagogika. Eds. B. Pupala, B. – Z. Kolláriková. Praha: Portál, 2001, s. 271 – 305.

KONTAKT

prof. PaedDr. Ludmila Liptáková, CSc.

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

ludmila.liptakova@unipo.sk

K TEÓRII A PRAXI VIZUÁLNEJ PODOBY ŠLABIKÁROV A ČÍTANIEK V PRIMÁRNEJ EDUKÁCII

ON THE THEORY AND PRACTICE OF THE VISUAL APPEARANCE OF PRIMERS
AND READING-BOOKS IN PRIMARY EDUCATION

IVETA DRZEWIECKA

Abstrakt

Štúdia sa venuje problematike vizuálnej podoby šlabikárov a čítaniek pre primárny stupeň vzdelávania, a to v teoretickej i praktickej rovine. Zaoberá sa miestom šlabikárov a čítaniek v integrovanom rozvoji vizuálnej a literárnej gramotnosti, analyzuje, hodnotí a interpretuje reálnu úroveň domácich vydaní a naznačuje možné spôsoby ich tvorby. Teoretickým východiskom je analýza tradičného (konzervatívneho) a netradičného (moderného) prístupu k tvorbe vizuálnej podoby učebnice. Zvláštna pozornosť je venovaná rozboru edukačných funkcií ilustrácie a grafickej úpravy učebnice v kontexte osobitostí dieťaťa mladšieho školského veku. S teoretickými východiskami tvorby vizuálnej podoby učebnice je následne porovnávaná domáca autorská a vydavateľská prax.

Kľúčové slová: šlabikár, čítanka, vizuálna podoba, vizuálna gramotnosť, ilustrácia, typografia

Abstract

The study focuses on the visual layout of primers and reading-books for primary stage of education, both in theoretical and practical terms. It deals with the role of primers and reading-books in the integrated approaches to developing visual and literary literacies. It analyses, evaluates and interprets the attained quality level of the domestic editions and suggests some possible modes of creation. The analysis of the traditional (conservative) and non-traditional (modern) approaches to the textbook's visual layout serves as a theoretical background. The study focuses in particular on the analysis of educational functions of textbook illustrations and their typographic layout within the context of the characteristics of the junior school age child. The theoretical approaches of the textbook's visual rendition are compared with the domestic authors' and publishers' practice.

Key words: primer, reading-book, visual appearance, visual literacy, illustration, typography

1 VÝCHODISKÁ

1.1 ŠLABIKÁRE A ČÍTANKY V RANOM KONTAKTE DIEŤAŤA S KNIŽNOU KULTÚROU

Knihy majú miesto vo svete dieťaťa takmer od začiatku jeho života. Ich vzťah a rola, ktorú zohrávajú v detskom vývine, sa však zásadne menia na začiatku školskej dochádzky, kedy sa malý školák stretáva s novým typom kníh – školskými učebnicami. Učebnice tak síce nie sú úplne prvými knihami, s ktorými dieťa prichádza do kontaktu, sú však prvými „skutočnými“ knihami, ktoré berie do rúk ako ich aktívny čita-

teľ. V období mladšieho školského veku sa šlabikár a čítanka stávajú dokonca knihami *najčítanejšími* (Akácsová, 2007).

Šlabikáre a prvé čítanky však nie sú iba pomocníkom na ceste k získaniu základov bázevej a čitateľskej gramotnosti. Predstavujú zároveň miesto raného kontaktu dieťaťa s písomníctvom, typografickou, ilustračnou a knižnou kultúrou vôbec. Z tohto dôvodu neslúžia iba rozvoju schopnosti čítať, porozumieť či aktívne komunikovať prostredníctvom písaného jazyka, ale formujú aj schopnosť rozumieť „jazyku obrazu“. Súčasťou rozvoja komunikačných kompetencií spojených s médiom učebnice by preto nemal byť iba nácvik dekódovania významov písaného textu, príp. slovná identifikácia významov vložených v ilustračnom obraze (pomenovanie toho, čo je na ilustráciách zobrazené), ale aj trénovanie vyšších vizuálno-komunikačných kompetencií, ktoré v sebe zahŕňajú porozumenie obrazovým elementom, formám, princípom, mechanizmom či stratégiám, teda tomu, *ako* obraz účinkuje. Podmienky a priestor pre rozvoj týchto kompetencií poskytuje nielen tradične chápaný knižný obraz (umelecká ilustrácia), ale aj typografia a knižný dizajn učebnice.

Pod vplyvom všadeprítomných a pozornosť priťahujúcich impulzov, ktoré na zmysly dnešného človeka „útočia“ z nových audiovizuálnych médií, tradičné médium knihy stráca na svojej atraktivite. Tvorcovia knižného obrazu (ilustrátori, výtvarní redaktori, typografi, grafickí dizajnéri a pod.) prispôsobujú vizuálno-komunikačné stratégie kultúrnym charakteristikám doby s cieľom vytvárať „konkurencieschopné“ knižné produkty s aktuálnou vizuálnou podobou. Odpoveď na otázku, akým spôsobom sa tak deje, je obzvlášť dôležitá pri učebniciach určeným najmladším školákom, u ktorých sa celoživotný postoj ku knihám, čítaniu i vzdelávaniu ešte len vytvára. Pre dieťa je vizuálna podoba podstatnou črtou knihy, a to aj preto, že v ranom veku je používanie reči tesne prepojené s vizualitou a produkciou obrazových predstáv.

Súčasná doba kladie vysoké nároky na estetické kvality vizuálnych produktov, preto nie je nič zvláštne na požiadavke spojenia metodicky kvalitného obsahu jazykového a literárneho vzdelávania s primeranou, obsažnou a pútavou obrazovou formou. Pekná, no najmä vizuálne funkčná učebnica predstavuje u školákov nielen jeden z prostriedkov rozvíjania estetického cítenia a vkusu, ale zároveň priestor pre rozvíjanie literárnej a vizuálnej gramotnosti, pomáha budovať kladný postoj k morálnym a kultúrnym hodnotám, vzdelávaniu, upevňuje pozitívne čitateľské návyky. Ideálnym stavom by bolo, aby deti po učebnici rady siahali aj mimo školského vyučovania a domácej prípravy naň, vtedy, keď „nemusia“.

1.2 CIELE A METÓDY PRIESKUMU

Cieľom štúdie je charakteristika, kvalitatívna analýza, hodnotenie a interpretácia reálneho stavu vizuálnej podoby šlabikárov a čítaniek pre primárnu edukáciu v domácom prostredí. Jej odôvodnenosť vidíme predovšetkým v tom, že tejto problematike sa v domácom teoretickom diskurze nevenuje takmer žiadna pozornosť.

Pretože v oblasti umenia a zvlášť v jeho umelecko-úžitkových oblastiach zohráva významnú rolu oscilácia medzi kultúrne zaužívanými normami a ich porušením, naj-

skôr sa snažíme objasniť dve „filozofie“, resp. metodológie tvorby vizuálnej koncepcie a konečného ilustračného a grafického stvárnenia učebnice, pričom zdôrazňujeme ich špecifiká v edukačnom kontexte mladšieho školského veku. Po teoretickom náčrte problematiky mapujeme vývoj a hodnotíme momentálnu úroveň vizuálnej podoby slovenských vydaní šlabikárov a čítaniek.

2 VIZUÁLNA PODOBA ŠLABIKÁRA A ČÍTANKY

Na vizuálnej podobe kníh, rovnako aj ich „poddruhu“ – školských učebníc sa spolupodielajú dve základné súčasti knižného obrazu – knižná ilustrácia, ktorá je nápadnejšou, „evidentnou“ obrazovou stránkou knihy, a typografické, resp. graficko-dizajnové stvárnenie, ktoré je menej uvedomovanou, často i menej nápadnou obrazovou črtou knihy (ide o spôsob, akým je graficky vizualizovaný text a ako sú priestorovo rozmiestnené a prepojené textové a ilustračné časti knihy). Súhra oboch obrazových súčastí vytvára konečnú vizuálnu podobu knihy a komplexné vizuálne pôsobenie knižného celku. V koncepcii a procese tvorby vizuálnej podoby knihy je možné zvoliť tradičné ilustračné postupy a aplikáciu zaužívaných princípov, zásad a postupov tvorby typografického obrazu alebo ich s určitým konkrétnym a jasným cieľom inovovať a kreatívne pretvárať.

2.1 TRADIČNÁ (KONZERVATÍVNA) VIZUÁLNA PODOBA UČEBNICE

Grafická úprava tradičných, „konzervatívnych“ učebníc vychádza z dodržiavania tradíciou overených typografických noriem a zásad pri tvorbe grafickej podoby textu, úpravy stránok a knižnej architektiky. Jednou z podstatných črt tradičnej grafickej úpravy knihy je zásada neupriamovať pozornosť k vonkajším, vzhľadovým atribútom textu. Praktickým dôsledkom sú *grafická unifikácia a transparentnosť textu* (grafické znaky ako „brána“ k jazykovému, resp. literárnemu zmyslu), ktoré zároveň detskému čitateľovi napomáhajú vytvoriť a fixovať metodiku čítania, (tzv. „*user-friendliness*“ vizualizácií s pragmatickou funkciou, viac pozri napr. Kosara, 2007, s. 632).

Kľúčovou požiadavkou, od ktorej sa odvíja konkrétna vizuálna podoba vecnej literatúry, je *dobrá čitateľnosť* textu. Predpoklady pre optimálne zrakové vnímanie textu, a teda aj ľahký prístup k ním nesenému jazykovému komunikátu, sú v prípade školských učebníc určených prvočitateľom nevyhnutnosťou, ktorá sa v praxi realizuje najmä výberom vhodného typu a veľkosti písma, ale aj primeraného formátu knihy a tzv. muštry („vzoru“) stránok, ktorá zahŕňa parametre ako rozmery sadzobného rámca a prázdneho okraja, spôsob členenia textu grafickými prostriedkami a pod.¹ Po nadobudnutí báze gramotnosti a automatizácii dekodovania textu (pozri napr. Gavora, 2002) je vo vyšších ročníkoch žiaduce navykať začínajúcich čitateľov na tvarovú variabilitu rozličných druhov a typov písiem, ale aj rozmanitosť grafických podôb sú-

1 V sadzbe hlavného textu sa používajú spravidla antikvy, ktoré sú z tvarového hľadiska na nácvik čítania najvhodnejšie, zároveň sa kombinujú so vzorovým skriptovým (písaným) písmom. Pri sadzbe nadpisov sa zvyčajne využívajú bezserifové písma s výraznejšou kresbou. Dostatočný prázdny priestor v okolí blokov textu napomáha optickej koncentracii na konkrétne zoskupenie grafických znakov.

vislých textov, čo im neskôr umožní dekodovať väčšinu reálnych textov situovaných mimo učebnice i knihy vôbec. Tradičná grafická úprava preferuje *jednoduchú štruktúru* umožňujúcu ľahkú orientáciu v texte, *logické členenie* rôznych úrovní a typov textu (motivačný, výkladový text, ukážky, cvičenia a pod.) grafickými prostriedkami, *prehľadnosť* v rámci stránky i architektoniky knižného celku. Výsledkom pridržiavania sa tradičných typografických noriem v tradičných učebniciach býva okrem transparentie textu spravidla aj *(typo)grafický minimalizmus* a *prísnejšie priestorové rozlišovanie jazykovej a obrazovej domény* – miesta vyhradeného pre text a pre ilustráciu.

Ilustrácie predstavujú významnú funkčnú súčasť šlabikárov a čítaniek. Nielen estetizujú (spestrujú a okrášľujú) text, čím dieťaťu uľahčujú prechod od predčitateľského obdobia (prezerania si obrázkových kníh) k čitateľskému obdobiu, ale predovšetkým plnia dôležité *funkcie v rozvoji raných čitateľských spôsobilostí*. Z foriem práce s ilustráciou, ktoré sa opakovane uvádzajú v metodických príručkách k šlabikárom a čítankám, je možné vyvodiť a zovšeobecniť nasledujúce *tradičné funkcie učebnicovej ilustrácie*²:

1. *Motivačná funkcia*. Ilustračný obrázok v úvode učebného celku alebo pri texte slúži na zaujatie dieťaťa témou alebo výtvarnou formou a následne upriamuje jeho pozornosť k súvisiacemu textu. Môže byť využitý ako východiskový podklad pre motivačný rozhovor, príp. konfrontáciu s textom po jeho prečítaní.
2. *Nápovedná funkcia*. Hlasné slovné pomenovanie vyobrazených reálií (osôb, zvierat, rastlín, predmetov a pod.) v šlabikároch napomáha fonematickému uvedomovaniu hlások (väčšinou na začiatku slova), príp. vizuálna podobnosť medzi zobrazením reálie a konkrétnym písmenom slúži uvedomeniu si tvarových charakteristík písma (nácvik písania). Inou formou nápovedy je aj to, keď ilustrácie v šlabikároch a čítankách s obrazovým predstihom naznačujú tému súvisiaceho textu.
3. *Podporná funkcia pri získavaní poznatkov a utváraní jazykových predstáv*. Na primárnom stupni edukácie prechádza predoperačné (predpojmové a intuitívne) myslenie dieťaťa do štádia konkrétnych operácií (Piaget – Inhelderová, 1993). Myslenie získava abstraktnejší charakter realizovaný prostredníctvom štruktúrovanej sústavy mentálnych symbolov. Mentálne zastúpenie sveta realizované v predstavách však stále vychádza z reálne prežitej konkrétnej skúsenosti dieťaťa, ktorá sa môže vytvárať aj na základe vnímania ilustrácií. Podporná funkcia ilustrácie vychádza z predpokladu, že výtvarné spracovanie šlabikára plní najmä *oznamovaciu funkciu* (Kolárová, 2012). Zobrazenie predstavuje vizuálnu reprezentáciu slova či významu textu, upresňuje alebo dopĺňa jeho vecnú (informatívnu) hodnotu. Býva preto využívané v rozvoji slovnnej zásoby, v kognitívnom procese naplňovania a spresňovania významov slov, ich logickom triedení (kategorizácii) a pod. Ilustrácie s touto funkciou majú významné miesto vo vývinovom období medzi 7. – 11. rokom dieťaťa, kedy napomáhajú ujasňovať a štrukturovať mentálne predstavy viažuce sa k slovám

2 Tieto funkcie sa vzájomne prelínajú a ich zastúpenie v konkrétnych učebniciach sa môže líšiť v závislosti od rôznych fáz získavania čitateľskej gramotnosti (prípravné, šlabikárové, pošlabikárové obdobie).

a systému jazyka vôbec. Tento proces prebieha na základe kumulácie, triedenia a zovšeobecňovania skúsenosti. Ilustrácia obohacuje zažitú alebo nahrádza chýbajúcu reálnu skúsenosť dieťaťa. V spojitosti s tým sú názorný obraz a konkrétna vizuálna predstava dôležitým činiteľom pri utváraní pojmov a jazykových predstáv o svete (zoskupovanie a usporadúvanie vecí do logických tried na základe definujúcich znakov). Práve z tohto dôvodu dieťa v tomto veku najlepšie prijíma práve *realistický typ ilustrácie*, čomu nasvedčujú i staršie štúdie (Słońska, 1975). Obrazové prvky ilustrácie, ktoré nevie identifikovať, resp. ktoré priamo protirečia (literárnej) skutočnosti, dieťa odmieta. To sa premieta do preferovania realistického zobrazovania a obrazovej názornosti pri ilustrovaní učebníc pre primárne vzdelávanie. Ilustrácie sú využívané predovšetkým pri rozvoji schopností vizuálneho rozpoznávania a následnej denominácie (pomenovania), príp. opisu obsahovej stránky ilustrácie.

4. *Podporná funkcia pri porozumení textu.* Táto funkcia súvisí s predchádzajúcou. Obrazová reprezentácia textu, príp. jeho doplnenie ďalšími vizuálnymi informáciami napomáhajú konkretizácii a porozumeniu písaného textu. Ilustrácie vecných textov spravidla navádzajú k ich jednoznačnému pochopeniu, naopak ilustrácie k umeleckým textom sú výtvare expresívnejšie, voľnejšie zviazané s exaktným významom slov. Ich poslaním je skôr emočná apelácia než vizuálny prepis či informatívne doplnenie textu. Rozvíjajú sa nimi predovšetkým interpretačné schopnosti.
5. *Podporná funkcia v rozvoji schopností aktívneho používania jazyka.* Ilustrácia využívaná pri rozvoji jazykovo-komunikačných schopností narába so skutočnosťou, že obraz ako znakový komplex môže byť dekodovaný, „čítaný“ a interpretovaný slovne. Ilustrácie alebo sekvencie viacerých obrázkov môžu byť dieťaťom transformované do súvislých textov (najčastejšie narácie alebo deskripcie) a napomáhajú tak rozvoju ústneho, príp. písomného jazykového prejavu.

Slabým miestom tradičného chápania funkcií ilustrácie v učebnici je skutočnosť, že obraz v nej vystupuje iba ako sekundárny, pomocný prostriedok rozvoja schopnosti porozumenia a aktívneho používania (písaného) jazyka. Význam ilustračného obrazu sa vzhľadom na rozvoj vizuálnej gramotnosti zvlášť nez dôrazňuje, aj keď je vo využívaných metódach práce s ilustráciou čiastočne implikovaný (napr. slovná interpretácia obrazu). V metodických príručkách k šlabikárom a čítankám a spravidla i v školskej praxi sa uprednostňuje *denominácia zobrazených objektov*, príp. *slovný opis vizuálnych atribútov objektov, scén, dejov*. Takéto jednostranné využitie potenciálu ilustrácie však rozvíja iba nižšie úrovne vizuálnej gramotnosti a nevedie ku komplexnejšiemu pochopeniu a interpretácii obrazu:

„Prvá úroveň vizuálnej gramotnosti je základná identifikácia predmetu, grafiky, symbolu, umeleckého diela a pod. Ďalšie úrovne sú tie, ktoré majú človeku umožniť, aby pochopil to, čo už identifikoval. To si vyžaduje kritické myslenie, porovnávanie a zaradenie do hodnotového rebríčka. [...] Vizuálne gramotný žiak rozumie základným elementom vizuálneho dizajnu, technikám a médiám, uvedomuje si emocionálne a kognitívne

vplyvy pri vnímaní vizuálnych vecí a vie čítať a rozumie abstraktným a symbolickým obrázkom“ (Nogová et al., 2010, s. 92).

Napriek tomu, že vizuálna gramotnosť predstavuje súčasť komplexne chápanej funkčnej gramotnosti a úzko súvisí s rozvojom reči i literárnej gramotnosti, rozvoju práve uvedených vizuálnych kompetencií prostredníctvom práce s médiom učebnice sa v primárnej škole venuje skôr okrajová pozornosť. Pri pochopení mechanizmov účinkovania obrazu (napr. grafickej podoby textu ako obrazu svojho druhu, ktorý vzhľadom k literárnemu textu predstavuje jeho vizuálny paratext), ktoré stoja v hierarchii vizuálnych kompetencií na vyššej úrovni, sa počíta skôr s intuitívnym a mimovoľným uvedomovaním než explicitne nadobudnutým poznaním, zrejme preto sa systematickejšie nerozvíja.

Opakovaným vnímaním „jednoduchových“ zobrazujúcich ilustrácií s oznamovacou funkciou, vizuálne neutrálnych (nepríznakových) textov a homogénne pôsobiacej grafickej úpravy stránok knihy sa u detského čitateľa efektívnym spôsobom vytvára obraz o ilustračnej a (typo)grafickej konvencii. Táto kultúrna konvencia však môže postupne prerastať až do vizuálneho stereotypu – „šablónovitosti“ vo vizuálnej úprave knihy i v čitateľských očakávaniach voči nej (subjektívne východiská recepcie). Kritickým momentom návyku na grafickú normu je budenie dojmu „správnosti“ a „istoty“ (pozri napr. Berová, 2012), všeobecnej spoločenskej prijateľnosti, bezpečnosti a pravdivosti graficky obvyklého komunikačného kanálu. Tradičná učebnica svojou vizuálnou podobou podporuje podmienky pre štandardizáciu, overovanie a „kontrolu“ pracovných metód, avšak zároveň zvyšuje riziko utlmovania aktivity a tvorivosti pedagóga i dieťaťa, príp. dokonca cielenej podprahovej manipulatívnej textu a ilustrácie.

2.2 NETRADIČNÁ (MODERNÁ) VIZUÁLNA PODOBA UČEBNICE

„Súčasný výskumy dokumentujú, že do škôl prichádza čoraz viac gramotných detí, teda detí, ktoré už prakticky čítajú. A ak aj nie, ich pregramotné skúsenosti či jazykové kompetencie sú už natoľko bohaté, že klasický šlabikár ich zákonite nemôže nadchýňať.“ (Zápotočná, 2001, s. 279). Analogicky k tomu, konzervatívna podoba šlabikára či čítanky má dnes iba malú šancu zaujať tradičnou ilustráciou a neutrálnym dizajnom, pretože deti vyrastajú v dobe presýtenej vizuálnymi informáciami a sofistikovanými efektmi digitálnych médií.

Tvorba vizuálnej podoby modernej učebnice, ktorá je v súlade so súčasnými trendmi v grafickom dizajne, neznamena samoúčelný dizajnerský počín autora ani negáciu tradičných typografických princípov a zásad. Naopak, ide o ich pružné prispôbovanie a premyslené, funkčne zdôvodnené používanie vzhľadom k aktuálnemu edukačnému cieľu rozvoja komplexne chápanej gramotnosti. Z tohto dôvodu by vizuálnu podobu modernej učebnice mala charakterizovať skôr kvalitatívne než kvantitatívne bohatá obrazovosť, ktorú je možné dosiahnuť použitím *typologicky i štýlovo rôznorodých ilustrácií* (dokumentárne a deskriptívne ilustrácie, umelecké ilustrácie disponujúce rôznou mierou výtvornej expresie, neumelecké vizualizácie, abstraktné obrazy a pod.), *kombinovaných textovo-obrazových komunikátov* (napr. vizuálna poézia, naratívne textovo-obrázkové seriály, komiks a pod.) a *kreatívneho grafického dizajnu*. Heterogénna povaha

obrazov, ktoré v šlabikári a čítanke plnia rozličné komunikačné funkcie (samostatne i vo vzťahu k textu), otvára priestor neštandardným didaktickým metódam a pútavým formám práce s učebnicou. Tomuto cieľu pomáha i „hypertextová“ štruktúra, t. j. ne-lineárne, hierarchizované usporiadanie typologicky rôznorodých textov, ktoré vytvára predpoklady pre pluralitu trajektórií čítania a relačnosť medzi jednotlivými časťami textu. Pri tvorbe alebo výbere ilustračných obrazov, voľbe ukážok vecných a literárnych textov i pri samotnej grafickej úprave učebnice sa zdôrazňuje *pestrosť funkcií komunikátov* (referenčná, emotívna, imperatívna, fatická, metajazyková či poetická funkcia komunikátu; podľa Jakobson, 1995, s. 82), teda napr. to, že ilustrácie nemusia plniť výlučne oznamovaciu (referenčnú) funkciu či textové znaky výlučne notačnú funkciu (grafický zápis reči), pričom sa vedome počíta aj s ich expresivitou a možnosťami vizuálnej exemplifikácie (Drzewiecka, 2013). Priestor pre obraz sa mieša s priestorom vyhradeným pre text, čím sa narušuje textová linearita a plynulosť čítania. V konečnom dôsledku je text (ak ho chápeme tradične, ako súvislý tok slovných informácií) spravidla menej prehľadný, a tak si orientácia v ňom vyžaduje aktívnejšiu spoluúčasť čitateľa. Takéto členenie však práve z tohto dôvodu vytvára podmienky pre aktívnejšie recipovanie textu i obrazu a nekonvenčné, tvorivé metódy práce s nimi. Kombinácia slova a obrazu (príp. zapojenie ďalších zmyslov) vytvára podmienky pre intenzívnejšie vnímanie obsahov kurikula a efektívny rozvoj kompetencie spracúvať textové a obrazové informácie a ich kombinácie.

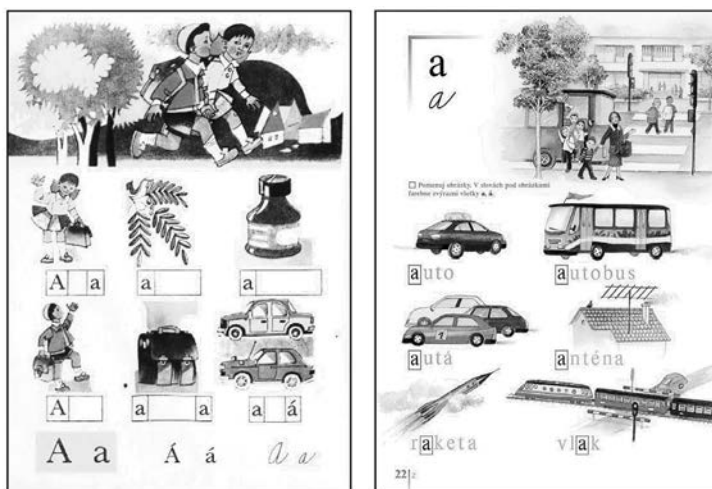
Rozdiely vo funkciách jazykovej roviny textov nachádzajú svoj odraz v konvencii ich grafickej úpravy a invenčných odchýlkach od nej (grafická podoba textu je indexom, ktorý napomáha rozlíšeniu druhových, žánrových i stylistických špecifik konkrétného vecného alebo umeleckého textu). Avšak, ako sa konštatuje v štúdií venovanej gramotnosti a možnostiam jej didaktického usmerňovania, *„po zvládnutí techniky čítania sa len minimum pozornosti venuje systematickému rozvoju čítania s porozumením, stratégiám efektívneho čítania, či práci s textami rozličných žánrov s rozličnou výpovednou hodnotou, či už vo vzťahu k obsahom vzdelávania, alebo k reálnemu každodennému životu žiakov, vrátane ideového sociokultúrneho hodnotového priestoru, v ktorom sa nachádzajú“* (Zápotočná, 2003, s. 26). Variabilita ilustrácií a vizuálnych podôb rozmanitých textov, ktoré by mali mať široké zastúpenie v netradične koncipovaných šlabikároch a čítankách, môže byť v tejto súvislosti využitá ako prostriedok rozvoja schopností identifikovať, chápať a kriticky hodnotiť obrazovo-textové stratégie, uvedomiť si medialitu písma, obrazu a ich zmiešaných foriem – komiksu, printovej reklamy, graficky spracovaných nápisov a pod.³ Túto schopnosť považujeme za súčasť metajazykových a metakognitívnych kompetencií dieťaťa a dôležitú súčasť funkčnej gramotnosti.

3 Úlohy zamerané na rozvoj vizuálnej gramotnosti môžu znieť napr. takto: *„zdôvodni, prečo tvorcovia knihy zaradili k textu práve túto ilustráciu“*, *„porozmýšľaj, prečo to ilustrátor nakreslil práve takto“*, *„všimni si, akými grafickými prostriedkami sú odlišené dôležitejšie a menej dôležité súčasti textu“*, *„pozoruj, ako vyzerá text, čím sú zvláštne tvary písmen, ako sú rozmiestnené slová na papieri a opíš pocity, ktoré v tebe vyvoláva obrazová podoba textu“*, *„nájdi zhodu/protichodnosť toho, čo vravia slová a čo vyjadruje obraz“* (napr. na ukážke tradičného/moderného kaligramu) a pod.

3 CHARAKTERISTIKA A HODNOTENIE EDUKAČNÝCH FUNKCIÍ VIZUÁLNEJ PODOBY SLOVENSKÝCH ŠLABIKÁROV A ČÍTANIEK

Napriek tomu, že práve šlabikáre a čítanky poskytujú v porovnaní s inými učebnicami veľkorysý priestor pre ilustračný obraz a využitie edukačných činností spojených s rozvojom vizuálnej gramotnosti, i napriek tomu, že výtvarná expresia je komunikačnou formou, ktorú dieťa často a rado využíva, slovenské šlabikáre stále poskytujú iba skromný priestor na rozvíjanie skôr spomínaných vizuálnych kompetencií. Prevažuje v nich jeden typ obrazu – realistické zobrazenie, príp. jeho variácie (imaginatívny realizmus, pseudorealisticky deformovaná skutočnosť), a to vo všetkých šlabikároch a čítankách pre 1. ročník, ktoré boli vydané od 90. rokov po súčasnosť. Filozofia ich obrazovej stránky (napr. ilustrácie Viery Kardelisovej-Hrúzovej alebo Aleny Wagnerovej) sa príliš nelíši od tej, ktorá bola aplikovaná v šlabikári používanom v 60. – 80. rokoch minulého storočia: „Brťkov šlabikárový absolutizmus ilustrovaný typickými kresbami Ferdinanda Hložníka sa skončil v roku 1990, keď ministerstvo školstva vypísalo konkurz na nový šlabikár. Prihlásili sa dva autorské tímy, ktoré však len pokračovali v tom, čo spoločne začali ako spoluautori Brťkovho šlabikára. Oba šlabikáre, Lipka Margity a Jána Nemčíkovcov aj Šlabikár Lýdie a Zuzany Virgovičových, sú založené na rovnakej analyticko-syntetickej metóde. Rozdiel je len v príkladoch a cvičeniach. Zmizli timurovci v rádióvkách, pionierky s veľkými červenými mašľami, ale inak je podoba Brťkovho a Virgovičových šlabikára až zarážajúca – ide to do takých detailov, ako je kompozícia postáv na obrázkoch“ (Akácsová, 2007). Aj pri pohľade na inovované, upravené vydania pôvodných ponovembrových šlabikárov, možno konštatovať, že svojou vizuálnou epistémou zaostávajú dve generácie pozadu (obr. 1).

Obrázok 1 Vľavo Brťkov šlabikár s ilustráciami Ferdinanda Hložníka z 80. rokov 20. storočia, v pravo aktuálne používaný šlabikár Lýdie Virgovičovej s ilustráciami Viery Kardelisovej-Hrúzovej



Situácia sa čiastočne mení v najpoužívanejšom šlabikári Lipka, a to najmä v jeho najnovšom vydaní – *Hupsovom šlabikári Lipka* (2013), v ktorom sa ilustrácie mladých autoriek Alžbety Kováčovej a Vendule Hegerovej naopak prispôbujú digitálnym inováciám v ilustračnej tvorbe, no žiaľ aj podobám súčasnej stredoprúdovej vizuálnej produkcie: využívajú efektnosť komerčnej ilustrácie a grafiky, nekultivovanú, krikľavú farebnosť, v málo kreatívnych kompozíciách a štylizácii postáv, ktoré sa nesú v znamení nedostatku autorského výtvarného rukopisu, deformujú realitu podľa moderných, komerčne využívaných vizuálnych schém. Pseudorealistické, umelo pôsobiace scény sú „hravé“, pútavé a edukačne funkčné iba prvoplánovo, nepodnecujú dieťa k premýšľaniu. Otázne je zacielenie zobrazení – nenesú výraznejšie stopy výtvarnej expresivity, ktorá by dieťaťu mohla otvárať cesty k rozvoju emocionality či fantázie, nevedú ho ani k aktívnejšej recepcii a tvorivej interpretácii obrazu, navyše u neho podporujú tvorbu „pokrivenej“ názornej predstavy (obr. 2). Šlabikár Lipka vo svojej aktualizovanej podobe opakuje neduhy starších šlabikárov (málo tvorivá, výrazovo neutrálna obrazová deskriptívnosť). Problémom nie je ani tak nekompetentnosť ilustrátoriek, ktoré majú vo svojich portfóliách i originálnejšie, ilustračne a dizajnovy zaujímavé práce, ale pravdepodobne vydavateľský tlak na priemerný vzhľad knihy. Výsledkom konečného zalomenia textov a ilustrácií je preplnený, chaoticky pôsobiaci vizuálny celok.

Obrázok 2 Ukážka ilustračného spracovania Hupsovho šlabikára Lipka



Kým slovenské šlabikáre možno z vyššie uvedených príčin hodnotiť ako konzervatívne, čítanky, ktoré sa používajú vo vyšších ročníkoch primárneho vzdelávania, sa od tradičnej podoby učebnice aspoň čiastočne odklňajú (to je napokon žiaduce i s ohľadom na ciele rozvoj ďalších úrovní literárnej gramotnosti vo vyšších ročníkoch). Najvýraznejšie je možné kreatívnu ilustrátorskú i typografickú prácu pozorovať na čítanke určenej pre 3. ročník. Okrem nezameniteľného výtvarného rukopisu ilustrátorky Martiny Matlovičovej, ktorý v kontexte školskej učebnice pôsobí nevšedne a sviežo (autorka sa primárne venuje ilustrácii detskej beletrie), premyslené výtvarné redigovanie a grafické spracovanie (napr. farebné členenie tematických celkov, výber ukážok z vizuálnej poézie Štefana Moravčíka, konceptuálnej knihy Viliama Klimáčka a Dezidera Tótha *Noha k nohe*, reprodukcie obálok detských kníh a pod.) napomáhajú

rozvoju schopnosti porozumieť znázorneniam, ideografickým obrazom či obrazom s vyššou mierou abstrakcie, a napokon i princípom písomného média a vizuálneho dizajnu. Zohľadňujú pritom to, že „topografické“, znakové alebo symbolické vizuálne vyjadrenie myšlienok, ktoré stojí na opačnom póle optickej názornosti, je pre deti rovnako prirodzeným komunikačným módom ako vizuálny realizmus.

Estetické a umelecké kvality knižného dizajnu sú nielen predmetom pozornosti úzkeho okruhu znalcov, ale zároveň predstavujú bežnú súčasť vizuálneho štandardu doby, dnes navyše s podstatným kultúrnym i ekonomickým dosahom. Táto skutočnosť by nemala zostať nepovšimnutá ani pri tvorbe ilustrácií a grafickej úpravy súčasných učebníc. Domáca realita je trochu iná. Podobu slovenských učebníc pre primárne vzdelávanie determinujú predovšetkým ekonomické a legislatívne faktory (vydavateľská zákazka, časové obmedzenia pri vydávaní, nedostatočný priestor na testovanie, evalváciu, korektúry a pod.), a tak jej vizuálno-estetické kvality zostávajú skôr len akousi opcionálnou pridanou hodnotou. Funkcia ilustrácií sa zväčša vyčerpáva v rovine estetizácie procesu pedagogickej komunikácie (obrázky „zdobia“ učebnicu), prípadne názornej vizuálnej transkripcie textu (jeho prepisu do obrazovej podoby). V snahe zatraktívniť vizuálnu stránku učebnice sa ilustrátori a grafici snažia tvoriť súčasne pôsobiacu ilustráciu, typografiu a knižný dizajn. Často však „idú na istotu“, spoliehajú sa na neutrálne riešenia v súlade so všeobecným vkusom, pričom siahajú po jednotvárných, populárnych vizuálnych schémach a čerpajú z estetiky komerčných médií. Kalkulujú s ich spoločensky nekonfliktným pôsobením, a tak sa k prvočitateľom ako štandard dostávajú ilustrátorsky i graficky slabé a nevkusné, až gýčovité riešenia. Predovšetkým v šlabikároch sa ilustračnou normou stala kombinácia popisnej názornosti a nadbiehania detskému vkusu, potlačanie expresívnych hodnôt výtvarného rukopisu autora a kopírovanie komerčných vizuálnych stereotypov. Súvisí to i s vydavateľským výberom ilustrátorov a grafikov, ktorí sa poväčšine živia komerčnou tvorbou. Edukačný význam vizuálnej podoby učebníc a jej súčasnú úroveň na Slovensku napokon výstižne komentujú slová ilustrátorky a grafickej dizajnerky Martiny Rozinajovej:

„Učebnica je predsa jednou z možností, ako formovať vkus detí, ktoré ešte nevnímajú to, že sú formované dospelými. Nie je dôležitá iba ich didaktická stránka, ale aj prostredie a pomôcky, ktoré môžu svojím výtvarným prejavom zaujať žiakov a napomáhať zapamätateľnosti učiva. Pekná a prehľadná učebnica môže žiaka motivovať k učeniu, ale najmä k vlastnej tvorivosti. Ak sú však deti od malička ovplyvňované gýčom, nekvalitným výtvarným a úžitkovým umením, v dospelosti sa im môže zdať slabá vizuálna úroveň čohokoľvek ako úplne normálna a štandardná“ (Rozinajová, 2012).

5 NAMIESTO ZÁVERU: ODKIAE ZAČAŤ

Analýza reálnej ilustračnej a grafickej podoby domácich šlabikárov a čítaniek poukázala na nedostatky, ktoré negatívne ovplyvňujú funkčnosť ich vizuálnej stránky. Pomerne častým javom v ilustrácii sú izolované zobrazenia osôb a predmetov, ktorých funkcia sa vyčerpáva ich slovným pomenovaním. Interpretácia obrazu však závisí

od schopnosti porozumieť jeho obrazovému kontextu (bližšie k problematike obrazu a jeho interpretácie pozri napr. Foret, 2008), ktorá sa systematickejšie nerozvíja. Faktom je, že učebnice sú nielen neprehľadné a vizuálne preplnené, ale i to, že nápovedná funkcia, ktorá dominuje vo väčšine ilustrácií, deti nudí a ubíja. Potvrdzujú to nielen praktické pozorovania priamo v školskej praxi, ale aj exaktné výskumy na vzorke detských respondentov (Kollárová, 2012). Deti (predovšetkým tie, čo pri nástupe do školy už vedia čítať) by v obrazovom stvárnení učebnice privítali skôr enigmatickosť, hravosť a partnerskú interaktivitu, nie explicitnosť a direktívne podsúvanie obrazových „tvrdení“. Schopnosti detských recipientov sa podceňujú najmä pri koncipovaní vizuálnej podoby šlabikárov; nepripúšťa sa, že i najmenší školáci sú schopní porozumieť komplikovanejším formám obrazu.

Kým pred niekoľkými desaťročiami sa vstup výtvarníka do finálnej podoby učebnice (vo všeobecnosti do knihy) realizoval takmer výlučne vytvorením ilustračného obrazu, v dobe možností poskytovaných digitálnymi technológiami prípravy a spracovania tlačových podkladov (tzv. DTP, „desktop publishing“) sa pomer textu a obrazu mení: ilustrátor a grafik majú možnosť podieľať sa na knihe od prvých fáz jej vzniku v úzkej tvorivej spolupráci s autorom/autormi textu (v beletrii nie je zriedkavosťou ani opačné „garde“, kedy texty vznikajú až sekundárne k prototextu – knižnému obrazu). Takýto postup má vzhľadom na edukačnú funkciu šlabikárov a čítaniek i zaužívané postupy ich tvorby svoje obmedzenia, avšak v princípe nie je vylúčené, aby aspoň niektoré časti učebnice vznikali na podnet alebo v spolupráci s tvorcami obrazovej podoby učebnice (ilustrátor, typograf, grafický dizajnér, výtvarný redaktor). Rôznorodosť obrazovej stránky učebníc by mohla zabezpečiť napr. spolupráca viacerých výtvarníkov s odlišnými prístupmi k ilustrovaniu, dynamizovanie knižnej architektúry typografickými prostriedkami či výbery ukážok vizuálnej poézie, ideografických rébusov a pod., ktoré by nielen redukovali monotónnu homogenitu vizuálnej podoby čítaniek, ale boli by aj vhodným didaktickým podkladom pre diskusiu o grafických médiách a mechanizmoch účinkovania rôznych grafických znakových systémov.

Nespokojnosť so súčasnými učebnicami pociťujú najmä mladí slovenskí ilustrátori a grafici, čomu nasvedčujú pokusy o redizajnovanie šlabikárov⁴ i ďalších učebníc. Nie je nám známe, ako a či vôbec sa pri vzniku učebníc okrem ich metodickej stránky sleduje a overuje primeranosť, funkčnosť a efektívnosť ilustrácií a grafickej úpravy (a to napriek tomu, že sa na vyučovaní s využitím ilustrácie počíta). Systematická evalvácia by pritom určite napomohla skvalitňovaniu funkčnosti vizuálnej podoby školských kníh.

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu KEGA 023PU-4/2012 *Encyklopédia jazyka pre deti*.

4 Napr. školská práca Moniky Murínovej z TU Košice, ocenená v r. 2007 uznaním v súťaži Národná cena za dizajn alebo projekt experimentálneho šlabikára, ktorý je v súčasnosti riešený na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského pod vedením Svetlany Kapalkovej. Tvorbou jeho ilustračnej stránky a dizajnu sa zaoberá Martina Rozinajová. Neoficiálne publikované predbežné riešenia poukazujú na veľmi minimalistické stvárnenie, ktoré kontrastuje s vizuálnou podobou momentálne používaných šlabikárov.

LITERATÚRA

- AKÁCSOVÁ, E.: Šlabikár – najčítanejšia kniha. In: .týždeň, 2007, roč. 4, č. 37. Dostupné na internete: <<http://www.tyzden.sk/casopis/2007/37/slabikar-%E2%80%93-najcitanejsia-kniha.html>>.
- BEROVÁ, Z.: Hľadá sa najlepšia učebnica. In: Dobrá škola, 2012, roč. IV, č. 4, s. 4.
- DRZEWIECKA, I.: Grafo poetika. K estetickým a poetologickým aspektom grafickej vizualizácie básnického textu. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2013, 184 s.
- FORET, M.: O interpretaci vizuálního textu. In: Média a text. Eds. Bočák, M. – Rusnák, J., Prešov: Prešovská univerzita, 2008, s. 36 – 48.
- GAVORA, P.: Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. In: Pedagogika, 2002, roč. 52, č. 2, s. 171 – 181.
- JAKOBSON, R.: Poetická funkce. Jinočany: H&H, 1995, 748 s.
- KOLLÁROVÁ, D.: Vnímání šlabikára a psané řeči žákmi 1. ročníka základní školy. In: Jazyk – literatura – komunikace, 2012, roč. 1, č. 1. Dostupné na internete: <<http://www.jazyk-literatura-komunikace.cz/index.php/cislo-1-2012/category/1-studie>>
- KOSARA, R.: Visualization Criticism – The Missing Link Between Information Visualization and Art. Bez vydavatele, 2007. Dostupné na internete: <http://www.kosara.net/papers/Kosara_IV_2007.pdf>.
- NOGOVÁ, M. et al.: Rozvíjanie funkčnej gramotnosti tradične aj netradične. In: Rozvoj funkčnej gramotnosti v kontexte medzinárodných porovnávacích štúdií PISA a PIRLS. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Eds. Bagalová, L. – Biziková, L., Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2010, s. 88 – 103.
- PIAGET, J. – INHELDEROVÁ, B.: Psychológia dieťaťa. Bratislava: SOFA, 1993, 141 s.
- ROZINAJOVÁ, M.: Nové učebnice. Bez vydavateľa, 2012. Dostupné na internete: <<http://www.noveucebnice.sk/?co=oprojekte>>.
- SŁOŃSKA, I.: Realizmus v ilustráciách pre deti. In: Zborník BIB '75, Bratislava: SNG, 1975, s. 42 – 46.
- ZÁPOTOČNÁ, O.: Rozvoj počiatkovej literárnej gramotnosti. In: Predškolská a elementárna pedagogika. Eds. Kolláriková, Z. – Pupala, B., Praha: Portál, 2001, s. 271 – 305.
- ZÁPOTOČNÁ, O.: Pedagogické reflexie vývinu písanej reči. In: Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania. Gavora, Peter – Zápotočná, Olga a kol., Bratislava: Univerzita Komenského, 2003, s. 36 – 47.

KONTAKT

Mgr. Iveta Drzewiecka, PhD.

Kabinet výskumu detskej reči a kultúry

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Ul. 17. novembra 15, 08001 Prešov

iveta.drzewiecka@unipo.sk

DEMINUTÍVA V SLOVENČINE Z LINGVISTICKO-DIDAKTICKÉHO ASPEKTU

DIMINUTIVES IN SLOVAK FROM A LINGUISTIC-DIDACTIC ASPECT

KATARÍNA VUŽŇÁKOVÁ

Abstrakt

Ak chceme rozvíjať jazykové a metajazykové schopnosti dieťaťa, musíme poznať determinanty poznávania a osvojovania jazyka. Na substantívnych deminutívach v slovenčine chceme ukázať, ako poznanie fungovania jazyka a kognície, vývinu reči a ontogenetických zákonitostí nášho myslenia ovplyvňuje didaktické spracovanie uvedeného jazykového javu. Pri lingvistickom opise sa zameriavame na sémantickú i formálnu stránku deminutív a ich vzťahy v lexikálnej zásobe slovenčiny. Východiskom je v tomto smere lexikografické zaznamenávanie deminutív v Malom slovotvornom slovníku slovenčiny. Analýzu jazyka sa snažíme prispôbiť osvojovaniu deminutív a komunikačným potrebám dieťaťa, a tak informácie o jazyku viac priblížiť k ich didaktickej transformácii. V tomto smere sa opierame o koncepciu postavenú na súvislosti medzi implicitným a explicitným poznaním jazyka, medzi kognitívnymi a metakognitívnymi schopnosťami dieťaťa, medzi používaním jazyka a metajazyka. Výsledkom súradníc jazykovedného a didaktického pohľadu na jazyk je spôsob spracovania hesiel o deminutívach v pripravovanej Encyklopédii jazyka pre deti.

Kľúčové slová: deminutívum, lingvistika, ontogenéza reči, didaktika, encyklopédia

Abstract

If we want to develop the language and meta-language abilities of the child we need to know the determinants of both learning and acquiring the language. On the basis of substantive diminutives in Slovak we demonstrate how the knowledge of language and cognition, of the development of speech, and of the developmental aspects of thinking affect the didactic adaptation of such language phenomenon. In the linguistic description we focus on semantic and formal aspects of diminutives and their relationships within the Slovak word-stock. The lexicographical description of diminutives in the Small Dictionary of Slovak Word-formation is the point of departure. The analysis of language is adapted to the process of acquisition of diminutives and the communicative needs of the child in order to adjust the information on language to its didactic transformation. In this regard, we rely on the strategy built on the relation between implicit and explicit learning of the language, between the cognitive and meta-cognitive abilities of the child, and between the use of language and meta-language. Combining the linguistic and didactic views on the language resulted in the new way of describing the entries in the intended Encyclopaedia of Language for Children.

Key words: diminutive, linguistics, development of speech, didactics, encyclopaedia

1 Úvod

V slovenskej jazykovede sa deminutívnosti venuje niekoľko štúdií, resp. častí súbornejších prác. Deminutíva sa hodnotia väčšinou z derivatologického alebo širšieho lexikologického aspektu. Poznanie zdobnených slov sa zameriava v jazykovednej literatúre na spôsob ich tvorenia, t. j. na vymedzenie inventára sufixov, ktorými sa zdobneniny tvoria, a ich produktívnosť a hodnotenie funkcie deminutív z hľadiska ich významu, napr. „Sú to zdobňujúce slová, ktoré pomenúvajú malé, drobné veci alebo osoby, a tvoria sa pomocou prípon –ok, –ík/–ik, –ec, –ček/–tek, –ka, –ička/–ôčka, –enka/–ienka, –ko, –ce, –ičko, –iečko. Popri vecnom význame má deminutívna prípona aj expresívny význam, vyjadruje sa ňou kladný alebo záporný citový postoj hovoriaceho. Niekedy sa dá ťažko určiť, ktorá významová zložka prevláda“ (porov. Mistrík, 1985; J. Mistrík a kol., 1993; Horecký, 1959, 1971 ; Furdík, 1978, 1993, 2004). Detailnejšie sa polysémiou deminutív zaoberajú J. Trnková (1991) a L. Balážová (2010). Záujem o deminutíva súvisí aj s ich lexikografickým zaznamenávaním vo výkladových (Krátky slovník slovenského jazyka, 4. vyd. 2003; Slovník súčasného slovenského jazyka A – G, 2006; Slovník súčasného slovenského jazyka H – L, 2011) alebo iných typoch slovníkov (Morfematický slovník slovenčiny, 1999; Slovník koreňových morfémov slovenčiny, 2005, 2007, 2012). Vzťah *langue* a *parole* možno demonštrovať na analýze deminutív z hľadiska ich funkcie v komunikácii. Poznatky v tomto smere prinášajú výskumy reči dieťaťa, reči matky a reči učiteľky orientovanej na dieťa. Na Slovensku ide zatiaľ o prvé a čiastkové informácie (Ondráčková, 2008; Brestovičová, 2011; Slančová, 1999) v porovnaní s výskumom v iných európskych jazykoch (pozri zborník *The Acquisition of Diminutives*, 2007).

V tomto príspevku sme sa snažíme spojiť uvedené aspekty deminutív s ich didaktickým spracovaním. Poznávanie deminutív totiž nie je obsahom súčasne platného Štátneho vzdelávacieho programu (2008), a tak ani učebníc slovenského jazyka pre primárne vzdelávanie. Preto sme sa pokúsili o lingvistický (užší derivatologický i širší lexikologický) opis substantívnych deminutív v slovenčine a jeho didaktickú transformáciu. Opierame sa o slovotvornú analýzu deminutív, ktorú sme spracovali pri výskume detskej slovotvorby. Elektronická podoba Malého slovotvorného slovníka, ktorá je súčasťou učebnice Dieťa a slovotvorba (Liptáková – Vužňáková, 2009), <http://www.das.pf.unipo.sk>, obsahuje slovotvorné kategórie súvisiace s vývinom detskej reči, a teda i deminutíva. Táto slovotvorná analýza deminutív v slovenčine je základom pre ich lingvisticko-didaktický opis, ktorý by mal slúžiť ako východisko pre spracovanie hesiel o deminutívach v pripravovanej Encyklopédii jazyka pre deti.

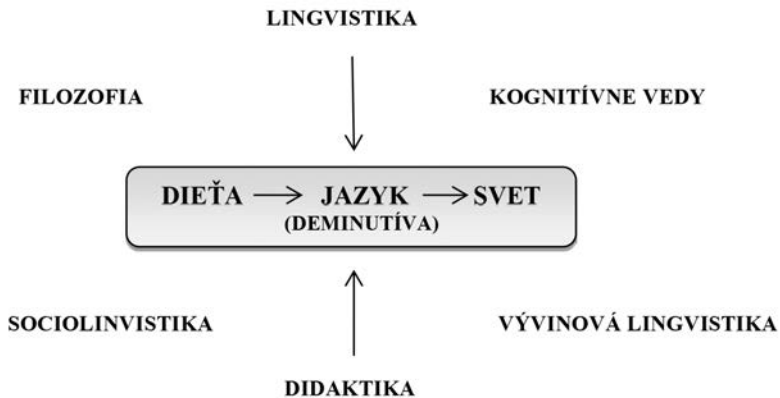
2 METODOLÓGIA VÝSKUMU

Ku skúmaniu deminutív pristupujeme interdisciplinárne (porov. Vužňáková, 2012) a explanačno-deskriptívne (porov. Dolník a kol. 1999; Dolník, 2010). Preto sa pri analýze deminutív ako súčasti slovotvornej stránky detskej reči opierame o poznatky lingvistiky (Furdík, 2004, 2008; Ološtiak, 2011; Slovník koreňových morfémov v slovenčine, 2005, 2007, 2012), kognitívnej lingvistiky (Jazyk a kognícia, 2005; Pinker, 2003; Lip-

táková, 2009; Vužňáková, 2012), sociolingvistiky, t. j. o poznatky o používaní jazyka v reči dospelých orientovanej na dieťa (v reči matky: Brestovičová, 2011; v reči učiteľky materskej školy: Slančová, 1999), a vývinovej lingvistiky, t. j. o poznatky o osvojovaní jazyka deťmi (Štúdie o detskej reči, 2008; Ondráčková; 2008; Liptáková – Vužňáková, 2009; Vužňáková, 2012), i didaktiky zohľadňujúcej kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka (Liptáková a kol., 2011; Liptáková, 2012).

Jazyk vnímame ako to, čím sa dostávame k poznávaniu sveta, i ako to, v čom sa odráža naše poznanie a vnímanie, hodnotenie sveta. Jazyk je odrazom i prostriedkom chápania kultúry spoločnosti (porov. Vužňáková, 2012, s. 155). Tým, že dieťaťu ukazujeme, ako funguje jazyk, pomáhame mu pochopiť a poznávať svet okolo seba. Preto aj v tomto kontexte: dieťa – jazyk – svet (pozri schému 1), chceme ukázať, ako pomôcť dieťaťu dostať sa cez poznanie deminutív k informáciám i hodnotám, keďže deminutíva sú okrem vecného významu nositeľmi pragmatickej funkcie.

Schéma č. 1: Interdisciplinárny prístup k opisu deminutív v slovenčine



3 LINGVISTICKÉ ASPEKTY SUBSTANTÍVNYCH DEMINUTÍV V SLOVENČINE

Keď porovnáваме spôsob osvojovania jazyka a zámerné poznávanie jazyka, zdá sa, že explicitné poznávanie jazyka je oveľa náročnejšie ako jeho implicitné osvojovanie. Osvojovanie jazykového systému sa zdá ako oveľa jednoduchšie aj v porovnaní s opisom jazyka. Preto adekvátny je taký opis jazykového systému, ktorý je zlučiteľný s vysvetlením osvojovania si jazyka (porov. Dolník, 2005). Prenesením tejto myšlienky na tvorbu Encyklopédie jazyka pre deti to znamená, že spôsob tvorby hesiel by mal byť založený na lingvistickom opise jazyka, ktorý korešponduje s ontogenetickými zákonitosťami myslenia a reči. Na tomto základe potom možno efektívne rozvíjať kognitívne a metakognitívne schopnosti dieťaťa. Preto poznatky o deminutívach podávame tak, aby zodpovedali úrovňam znalostí podľa revidovanej Bloomovej taxanomie, t. j. od faktuálnych a konceptuálnych k procedurálnym a metakognitívnym (pozri o tom Liptáková, 2012) a spôsobu osvojovania poznatkov od induktívneho k deduktívnemu.

3.1 DEMINUTÍVA AKO SLOVOTVORNE MOTIVOVANÉ SLOVÁ

Slovotvorná motivácia je formálno-sémantický vzťah medzi slovami, z ktorých je jedno východiskové (motivant) a druhé (motivát) sa na ňom formálne i sémanticky zakladá (Furdík, 2004). Vzhľadom na sémantickú súvislosť medzi motivantom a motivátom dochádza pri tvorbe deminutív k modifikácii významu, a to troma spôsobmi:

1. Vzniká pomenovanie toho, čo je malé, resp. menšie ako to, čo pomenúva motivant: okno → *okienko*, ruka → *rúčka*, strom → *stromček*.
2. Pomenovanie „malosti“ nemusí súvisieť s fyzickou veľkosťou rozmerov, ale s menšou prítomnosťou istej vlastnosti (väčšinou pri pomenovaní osôb): *koketa* → *koketka* „trochu koketa“ (ale i *koket(n)y* → *koketka* „trochu koketná žena“).
3. Zdrobnenosť sa kríži s expresívnosťou a vyjadruje sa ňou kladná, záporná alebo iná expresívna črta, napr. eufemizácia, pejoratívnosť: *rybka* → *rybička*, *suseda* → *susedka*, *dáma* → *dámička*, *učiteľ* → *učiteľík*.

Deminutíva sa tvoria výlučne sufixáciou, a to pripájaním slovotvorných prípon¹ – feminatíva: *-ka*, *-ička/-ôčka*, *-enka/-ienka*; maskulína: *-ík/-ik*, *-ok*, *-ček/-tek*; neutra: *-ko*, *-ce*, *-ičko*, *-ätko*, *-iečko*, *-očko* – k základu východiskového slova. Najproduktívnejšou príponou v slovenčine je prípona *-ka*, a to do takej miery, že najviac substantívnych deminutív je ženského rodu. Špecifikom deminutív je skutočnosť, že sú potenciálne systémovo utvoriteľné od každého substantíva. Niektoré prípony sa v jazyku (podľa Krátkeho slovníka slovenského jazyka, 2003) objavujú zriedkavo. Súvisí to s ich výraznou expresívnosťou, preto výskyt v jazyku nemusí korešpondovať s frekvenciou danej prípony v reči (*-enka*: *dcérenka*, *mamenka*, *píšťalenka*; *-ienka*: *devulienka*, *holubienka*, *mamulienka*, *slobodienka*, *-ičko*: *autičko*, *cestičko*, *slovíčko*; *-iečko*: *slniečko*; *-očko*: *stádočko*, *tieločko*); alebo s viazaním sa na špecifické hláskové okolie – deminutíva od neutier pomenúvajúcich mláďatá so zakončením na „-ä“ (*-ätko*: *bábätko*, *žriebätko*). Súčasťou slovotvorného procesu sú nie zriedkavo sprievodné javy – samohláskové a spoluhláskové alternácie alebo ich kombinácie: *baran* → *barán-ok*, *a/á*; *auto* → *aut-ičko*, *t/ť*; *cukrík* → *cukríč-ek*, *k/č*; *batoh* → *batôž-ik*, *o/ô*, *h/ž*; *čerpadlo* → *čepadiel-ko*, *d/d'*, *o/ie*, *orech* → *orieš-ok*, *e/ie*, *ch/š*; a trunkácia časti základového slova: *hrač(k)a* → *hrač-ička*; *otáz(k)a* → *otáz-očka*; *klb(k)o* → *klb-ôčko* *jar(ok)* → *jar-ček*; *kober(ec)* → *kober-ček*; *kon(iec)* → *konček*.

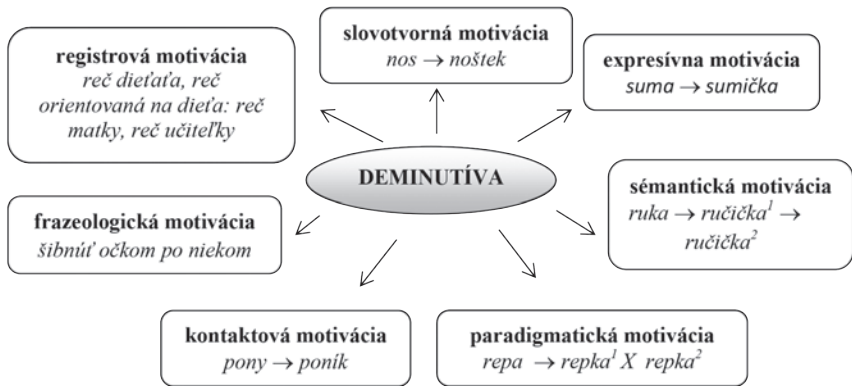
3.2 DEMINUTÍVNOSŤ AKO ŠTRUKTÚRNY JAV

Deminutíva sú slovotvorne motivované slová, no v slovnej zásobe slovenčiny majú ešte mnoho kvalitatívne i kvantitatívne iných lexikálnych vzťahov. Vychádzajúc z teórie motivácie v slovnej zásobe jazyka, ktorej pôvodom je J. Furdík (2008) a ktorú ďalej rozpracoval M. Ološtiak (Aspekty teórie lexikálnej motivácie, 2011), sme načrtli schému typov lexikálnej motivácie, do ktorých deminutíva vstupujú. Schéma je ukážkou

1 Prípony radíme podľa frekvencie ich výskytu v Slovníku koreňových morféme v slovenčine (2005, 2007). Korpus deminutív a ich počet vzhľadom na typ sufixu, ktorým boli utvorené, sme získali počítačovo, t. j. ich vyselektovaním z elektronickej podoby slovníka.

toho, ako lexikálna motivácia zdôvodňuje existenciu a funkciu deminutív v systéme jazyka a rečovom prejave hovoriacich.

Schéma č. 2: Sieť lexikálnych vzťahov deminutív v systéme slovnej zásoby²



Deminutívnosť a paradigmatická motivácia

Z hľadiska paradigmatickej motivácie ako elementárnej motivácie sú deminutíva späté predovšetkým s lexikálnymi jednotkami, s ktorými sú vo vzťahu homonymie, napr. repa → repka¹ „malá repa“ (hospodárska rastlina pestovaná pre dužnatý koreň obsahujúci veľa živín; koreň tejto rastliny X repka² kultúrna olejnatá rastlina; rosa → rosička¹ „malá rosa“ (jemné kvapky vody vznikajúce zrazením vodnej pary) X rosička² liečivá bylina s mäsitými listami rastúca na vlhkých miestach (Krátky slovník slovenského jazyka, op. cit., ďalej KSSJ).

Deminutívnosť a expresívna motivácia

Podstatou expresívnej motivácie je prítomnosť nenocionálnych (nie čisto poznávacích, rozumových), teda citových a vôľových prvkov v obsahu slova, prípadne ich prevaha nad nocionálnymi prvkami. Vzťah medzi nocionálnosťou a expresivitou je dynamický. Expresivita je nemerateľná a nedá sa povedať, z koľkých percent je dané slovo expresívne (Furdík, 2008, s. 59). Väčšina deminutív je zároveň expresívnym po-

2 V príspevku sa venujeme predovšetkým základným typom motivácie, ktoré majú výrazný vplyv na poznanie vzťahov deminutív v lexikálnej zásobe. Deminutíva vstupujú do vzťahov frazeologickej motivácie (mať o koliesko viac, krásna ako obrázok), pričom sa stávajú súčasťou frazémy, a tak strácajú ako lexikálne komponenty samostatnosť a frazéma ako celok nadobúda konotatívno-pragmatickú zložku. Vnímanie a používanie nepriamych pomenovaní dieťaťom je špecifickou oblasťou, ktorej objasnenie si vyžaduje oveľa viac priestoru, preto sa jej podrobnejšie nevenujeme. Naopak, registrová motivácia je nadväbovou motiváciou, no situačne podmienené a funkčné využívanie deminutív je rozhodujúce pre poznanie ontogenézy reči dieťaťa a východisko explicitného poznávania jazyka, preto sa touto motiváciou zaoberáme detailnejšie. Kontaktná motivácia je veľmi okrajovým javom pri deminutívnosti a súvisí s redundantnosťou, ktorú objasňujeme v časti 3.4.

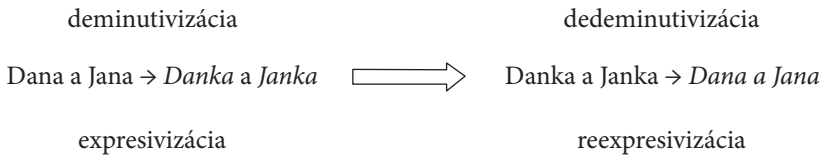
menovaním, preto je ťažké rozlíšiť, kedy ide o nociónálne a kedy o expresívne deminutívum, resp. do akej miery je pomenovanie expresívne. Determinantom je kontext a komunikačná situácia, napr. *Je to zanedbateľná sumička* („malá suma“); *To je teda pekná sumička* („suma + postoj“). Suffixy substantívnych deminutív sú polyfunkčné, pričom ich funkcie sa môžu navrstvovať, resp. krížiť, a preto je možné vzhľadom na vzťah deminutívnosti a expresívnosti rozlíšiť štyri prípady³:

1. *Nociónálne deminutíva* (zdrobneniny) – Ich funkciou je pomenovať niečo malé: ryba → *rybka*, stôl → *stolík*, noha → *nôžka*. Slovo tvorný význam nociónálnych deminutív zaznamenávame v podobe „malý + S“ (porov. Furdík, 1993).
2. *Expresívne deminutíva* – Za expresívne deminutíva považujeme druhostupňové zdrobneniny s príponou -ka (ťapa → *ťapka* → *ťapôčka*), -ek (uzol → *uzlík* → *uzlíček*), ale i ďalšie substantíva pomenúvajúce niečo malé s vyjadrovaním postoja (Takto možno hodnotiť deminutíva v reči matky alebo v reči učiteľky v materskej škole orientovanej na dieťa.), resp. výrazne príznakové deminutíva – napr. *brlôžik* „malý a neupravený brloh“; *brucháčik* „opak malý brucháč“; *klavírík*, *komínček*, *školička*, *súdoček*, *klebietka*. Slovo tvorný význam expresívnych deminutív možno zovšeobecniť takto: „malý + S + postoj“.
3. *Kontextové deminutíva* – Ide o pomenovania, ktoré možno hodnotiť raz ako deminutíva a raz ako expresíva.: *sumička* „malá suma“ X „pekná suma“; *husička* „malá hus“ X „hlúpa hus – žena“; *majoránok* „malý majorán“ X „hovor. majorán“. Slovo tvorný význam kontextových deminutív možno zaznamenať takýmto spôsobom: „malý + S alebo S + postoj“.
4. *Deminutívne expresíva*, resp. *expresíva* s deminutívnym sufixom – Pridaním príslušného sufixu sa nepomenúva niečo malé, napr. *stotinka*, *tisícinka*, *polhodinka*, *polovička*, *susedka*. Stotina je stále tá istá časť celku. Polovička je stále len polovica. Teda v týchto prípadoch sa nemení význam odvodeného slova. Pridávaním sufixu k základu slova sa vyjadruje postoj hovoriaceho k pomenúvanej skutočnosti (kamarát-ik „trochu kamarát“, ale *kamarát-ko* „dobrý kamarát“). Preto tieto lexikálne jednotky hodnotíme ako expresívne a vymedzujeme expresíva ako osobitnú slovo tvornú kategóriu (Vužňáková, 2004). Do tejto kategórie možno zaradiť zo slovo tvorného hľadiska všetky expresívne substantíva okrem deminutív a augmentatív, ktoré majú okrem expresívnej funkcie aj funkciu nominačnú. Slovo tvorný význam expresívnych lexikálnych jednotiek vyjadrujeme slovo tvornou parafrázou „S + postoj“. Expresívne výrazy môžu byť rôzne (hovorové slová, detské slová, okazionalizmy, hypokoristiká, pejoratíva, ironické slová atď.). Vzhľadom na funkciu a používanie príslušných lexikálnych jednotiek tak možno špecifikovať druh expresívnosti, ktorú možno vy-

3 V tejto súvislosti sa hovorí o kvalitatívnych, kvantitatívno-kvalitatívnych a kvantitatívnych deminutívach (porov. Trnková, 1991, s. 89). Vzhľadom na potrebu diferencovať expresívnosť ako inherentnú vlastnosť deminutívneho pomenovania a ako atribút pomenovania vyplývajúci z kontextu, v ktorom je daná lexikálna jednotka použitá, a potrebu zaznamenať danú skutočnosť pri lexikografickom opise deminutív, uvažujeme o štyroch typoch deminutív, ktorým prislúchajú osobitné slovo tvorné významy.

jadriť aj slovotvorným významom, napr. *bábä* → *bábo* „milé *bábä*“, no nie vždy sa to dá, napr. *báčino* → *báčinko*. Ukážkou je aj uvádzanie štylistickej hodnoty lexikálnych jednotiek v Krátkom slovníku slovenského jazyka (op. cit.), v ktorom sa v prípadoch tohto typu uvádza bližšie neurčená príznakovosť – expr., t. j. expresívnosť ako taká.

Súvislosť medzi expresívnosťou a deminutívnosťou sa prejavuje aj v tom, že oba príznaky možno pridať ku každému pomenovaniu, no i naopak, z pomenovania ich odstrániť, resp. pri expresivite príznak zmeniť, prehodnotiť (napr. *Názov knihy* od M. Ďuričkovej vznikol na základe mien – hypokoristik, ktorými sú označené hlavné postavy – malé dievčatá *Danka* a *Janka*. Teda deminutivizácia sa tu kríži s expresívnosťou. Dieťa v komunikácii v spontánnom prehovore dedeminutizovalo pomenovania a zároveň posunulo expresívnosť pomenovaní od kladného pólu k zápornému na základe vzťahu k danej knihe a k činnosti, ktorú v danej chvíli nechcelo vykonávať: „Chod' dočítať *Danku* a *Janku*“, „Nechcem čítať *Danu* a *Janu*!“):



K deexpresivizácii, resp. reexpresivizácii a dedeminutivizácii môže dochádzať vplyvom komunikačných potrieb, ale i vplyvom vývoja v jazyku (pozri o tom v časti deminutívnosť a redundancia; porov. o tom aj Furdík, 2008, s. 60).

Deminutívnosť a sémantická motivácia

Pôsobením sémantickej motivácie sa pôvodne deminutívna lexikálna jednotka obohacuje o novú lexiu, ktorá sa dedeminutivizuje a zbavuje expresívnosti a utvorenosti. Vzniká nociónálne pomenovanie, termín.

V botanike a zoológii vznikajú odvodzovaním významu na základe podobnosti s deminutívnymi časťami ľudského tela alebo malými predmetmi pomenovania živočíchov a rastlín, napr. *kolienko* 1. malé koleno, 2. *uzol na steblo*, 3. druh cestoviny; *klinček* 1. malý klinec, 2. *voňavý kvietok s dlhou byľou a úzkymi listami*; *ostrôžka* 1. malá ostroha, 2. zubkované koliesko s rúčkou na krájanie cesta, 3. *bylina s fialovými a i. kvetmi pretiahnutými do ostrohy*. Deminutívne označenie zvierat slúži ako východisko pomenovaní nástrojov a ľudí: *krtko* 1. malý krt, 2. hovor. *mechanizmus na čistenie potrubí*; *kobylka* 1. malá kobyľa 2. lúčny skákavý hmyz, 3. *súčasť (sláčikových) hud. nástrojov podopierajúca struny*; *mačička* 1. malá mačka, 2. *maznavé označenie ženy alebo dievčata* (KSSJ, op. cit.).

Sémantické tvorenie slov je výsledkom vnímania vzťahov a súvislostí medzi vecami a javmi: *mlynček* 1. malý mlyn, 2. to, čo sa podobá na malý mlyn → ručný alebo elektrický prístroj na mletie; *mostík* 1. malý most, 2. niečo podobné malému mostu → kapitánsky mostík, odrazový mostík; *ručička* 1. malá ruka 2. to, čím sa ukazuje ako

rukou → ukazovateľ údajov na hodinách, prístrojoch; *pyštek* 1. malý pysk, 2. dotyk úst – pyštekov → expr. bozk; *okienko* 1. malé okno, 2. niečo podobné okienku (funkciou, tvarom) → okienko fotoaparátu; 3. to, cez čo môžeme nazrieť na niečo → pravidelný publicistický útvar (v časopise, rozhlase).

Pri sémantickej motivácii dochádza k vývinu vo vnútri lexémy:

1. z hľadiska utvorenosti:
slovotvorná motivácia → slovotvorná demotivácia,
2. z hľadiska významu:
zdrobnenosť → prenášanie významu na základe metafory a metonymie → polysémia,
3. z hľadiska funkcie:
expresívna motivácia → nociónálnosť → terminologická motivácia.

Polysémia je na jednej strane úsporným javom v jazyku – nerozmnožuje sa počet lexikálnych jednotiek, na druhej strane rozširovaním sémantickej štruktúry pomenovania dochádza k nárastu lexií. Čím viac lexií obsahuje lexéma, tým viac je význam determinovaný kontextovo: *očko* 1. malé oko, 2. kameň vsadený do šperku: prsteň s o-m, 3. zárodkový pupeň rastliny: o. na zemiaku; o. ruže, 4. zatočený sardelový rez s kaparou, 5. kartová hra, 6. príslušník tajnej polície majúci za úlohu sledovať niekoho (KSSJ, op. cit.).

Deminutívnosť a registrová motivácia⁴

Používanie deminutív sa viaže na komunikačné situácie, ktoré sú založené na hovorenosti a v ktorých zohráva dôležitú úlohu potreba komunikatov vyjadrovať sa expresívne, t. j. demonštrovať svoj vzťah k svetu. Špecifickom je v tomto smere reč orientovaná na dieťa (podľa Slančová, 1999), ktorej nápadným znakom je práve expresívnosť. Ide predovšetkým o subregister matky, neskôr subregister učiteľky v materskej škole. Analýza pragmaticky príznakovej lexiky potvrdila vysokú mieru deminutívnosti ako jedného z najvýraznejších rysov reči učiteľky materskej školy orientovanej na dieťa a registra reči dospelých v styku s dieťaťom vôbec. Široko rozvinutá je hlavne substantívna deminutívnosť. Približne 22 % všetkej spoločnej substantívnej lexiky tvoria deminutíva (Slančová, op. cit., s. 184). Jazykový input, t. j. komplex všetkých verbálnych a neverbálnych komunikačných podnetov, ktorým je dieťa vystavené od narodenia zo strany osôb, ktoré s ním nadväzujú kontakt (Průcha, 2011, s. 93), rozhoduje o tom, ktoré jazykové javy si dieťa osvojí skôr ako iné a ako rýchlo. Preto markantným znakom reči dieťaťa je na začiatku rečovej ontogenézy tiež deminutívnosť. Deminutívnosť tak možno považovať za registrový marker (termín preberáme od E. Andersen et al., 1999; podľa S. Zajacová, 2012) tak reči matky, ako aj reči dieťaťa.

4 Vychádzame z pojmu komunikačný register, ktorý D. Slančová (1999, s. 61) chápe ako „situačne podmienený spôsob jazykového prejavu, spätý s konkrétnym druhom spoločnej činnosti ľudí. Tento termín preniesol M. Ološtiak (2011) do teórie lexikálnej motivácie. Na tomto mieste nadväzujeme na chápanie registrovej motivácie ako súboru lexikálnych jednotiek, ktoré sú situačne podmienené, a chápanie komunikačného registra ako pojmu, ktorý zastrešuje široké spektrum subregistrov.

3. 3 LEXIKOGRAFICKÝ OPIS SUBSTANTÍVNYCH DEMINUTÍV V SLOVENČINE

Tabuľka: Ukážka lexikografického zachytávania deminutív v slovenčine

HESLO (MOTIVÁT)	ST* VÝZNAM	MOTIVOVANOSŤ	MOTIVANT	ST* FORMA	ST* POSTUP	ST* KATEGÓRIE
anjeliček	„malý anjelič + postoj“	M	anjelič	anjelič-ek; k/č	sufixácia	desubstantívum, modifikácia, expresívna zdobnenina
anjelik	„malý anjel“	M	anjel	anjel-ik; l/t	sufixácia	desubstantívum, modifikácia, zdobnenina
apko	„apo + postoj“	M	apo	ap-ko	sufixácia	desubstantívum, modifikácia, expresívum
autíčko	„malé auto“	M	auto	aut-ičko; t/t'	sufixácia	desubstantívum, modifikácia, zdobnenina
ažúrka	„ažúra + nadbytočnosť“	M	ažúra	ažúr-ka	sufixácia	desubstantívum, formantizácia, redundantné slovo
babka	„baba + postoj“	M	baba	bab-ka	sufixácia	desubstantívum, modifikácia, expresívum
balónik	„malý balón“	M	balón	balón-ik; n/ň	sufixácia	desubstantívum, modifikácia, zdobnenina
banánik	„malý banán“	M	banán	banán-ik; n/ň	sufixácia	desubstantívum, modifikácia, zdobnenina
baraninka	„baranina + postoj“	M	baranina	baranin- ka	sufixácia	desubstantívum, modifikácia, expresívum
baretka	„baret + nadbytočnosť“	M	baret	baret-ka	sufixácia	desubstantívum, formantizácia, redundantné slovo

* ST – slovotvorný

Slovníkové zachytávanie substantívnych deminutív je súčasťou webovej stránky učebnice Dieťa a slovotvorba (Liptáková – Vužňáková, 2009) www.das.unipo.sk. Obsahom Malého slovotvorného slovníka sú okrem iného aj zdobneniny, ktorých zaznamenávanie demonštrujeme na príkladoch v predchádzajúcej tabuľke.

3.4 POLYFUNKČNOSŤ DEMINUTÍVNYCH SUFIXOV V SLOVENČINE A ZDANLIVÁ DEMINUTÍVNOSŤ

Princíp efektivity v jazyku materiálne vyjadriť viaceré skutočnosti tým istým jazykovým prostriedkom sa viaže aj na využívanie prostriedkov, ktorými sa tvoria substantívne deminutíva. Preto majú sufíxy, ktorými sa v slovenčine deminutíva tvoria, okrem pomenovania toho, čo je malé, a vyjadrovania postoja, ešte niekoľko ďalších funkcií: tvoria sa nimi slovotvorne motivované slová nielen modifikačného, ale i mutačného typu onomaziologickej kategórie, a sú prostriedkom, ktorý umožňuje lexikálnej

jednotke prispôbiť sa flexii v slovenčine. Tvorenie slov deminutívnymi príponami však môže pôsobiť aj opačne vzhľadom na efektívnosť. Používanie deminutívnych sufixov môže spôsobovať redundantnosť v jazyku.

Deminutívnosť a mutácia

Tými istými príponami, ktorými dochádza k modifikácii, sa môžu tvoriť lexikálne jednotky aj mutačne. Najčastejšie si konkuruje deminutívnosť a názvy na základe podobnosti, ale môže ísť aj o iné slovotvorné kategórie.

Pri konkurencii deminutívnosti a mutačne utvorených pomenovaní nastávajú dve situácie:

1. Dve lexie polysémickej lexémy sú slovotvorne motivované tým istým východiskom, ale majú iný slovotvorný (i lexikálny) význam, raz ide o modifikáciu, raz o mutáciu pomenovania:
mozog → *mozoček* 1. „malý mozog“, 2. „to, čo je urobené z mozgu“,
loď → *lodička* 1. „malá loď“, 2. „to, čo sa podobá na malú loď“,
mŕtvolka → 1. „malá mŕtvola“, 2. „to, čo sa podobá na malú mŕtvolu“,
múčka → 1. „malá múka + postoj“, 2. „to, čo sa podobá na múku“.
2. Lexikálna jednotka vzniká iba mutáciou, ale využíva slovotvorné prostriedky, ktorými sa vyjadruje deminutívnosť:
 - a) deminutívnosť a názvy s významom podobnosti:
popolček „to, čo sa podobá na popol“,
kanvica „to, čo sa podobá na kanvu“,
rumanček „to, čo sa podobá na ruman“,
kočík „to, čo sa podobá na koč“,
kolónka „to, čo sa podobá na kolónu“,
linka „to, čo sa podobá na líniu“,
rudka „to, čo má farbu ako ruda“,
studienka „to, čo je ako malá studňa“,
trúbka „to, čo je ako malá trúba“,
voška „to, čo je ako malá voš“;
 - b) deminutívnosť a názvy s významom nositeľa vlastnosti:
bavlnka „to, čo je bavlnené“ (bavlnená niť),
jesienka „to, čo je jesenné (jesenná rastlina),
karamelka „to, čo je karamelové (karamelový cukrík),
psinka „to, čo je psie“ (psia choroba);
 - c) deminutívnosť a názvy s významom prostriedku činnosti:
hľadáčik „to, čím sa hľadá niečo“,
pripínáčik „to, čím sa pripína niečo“,
farbička „to, čím sa farbí niečo“;
 - d) deminutívnosť a názvy s významom pôvodu a zloženia:
borovička „to, čo je z borievok“;

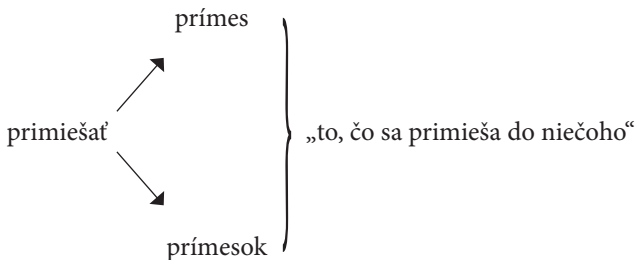
- cukrík „to, čo je z cukru“, „to, čo obsahuje cukor“;*
 e) deminutívnosť a názvy s významom účelu:
krvinka „to, čo slúži na tvorbu krvi“;
 f) deminutívnosť a názvy s významom nositeľa deja:
blyštek „to, čo sa blyští“;
 g) deminutívnosť a názvy s významom výsledku deja:
zmeska „to, čo je výsledkom zmiešania“.

Deminutívnosť, flektivizácia a prechyľovanie

Slovotvorné prostriedky, ktorými sa tvoria deminutíva, slúžia aj na prispôsobovanie sa prevzatého slova slovenskému systému flexie: *pony* (vzor *kuli*) → *poník* (vzor *dub*), alebo na prechyľovanie, pri ktorom sa mení gramatický (nie prirodzený) rod: *baret* → *baretká*, *ažúr* → *ažúrka*, čo tiež súvisí s kontaktovej motiváciou lexikálnych jednotiek.

Deminutívnosť a redundantnosť

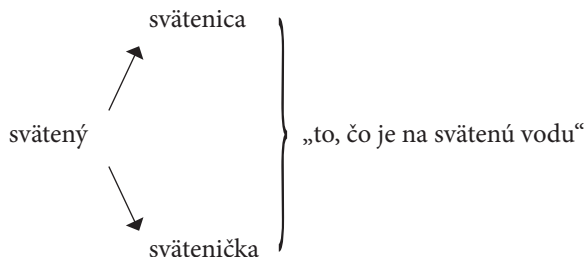
Zmena gramatického rodu je iba formálnou záležitosťou súvisiacou s adaptáciou slova: *gombík X gombička*. Pridávanie sufixu tak môže mať inú ako významovú funkciu, resp. môže pôsobiť ako nadbytočný jav – *mlat X mlatok*; *prímes X prímesok*, prípadne sufix spôsobuje len minimálny významový rozdiel medzi lexikálnymi jednotkami lišiacimi sa prítomnosťou/neprítomnosťou slovotvorného prostriedku. Tento jav hodnotíme ako redundantnosť⁵.



V prípade *svätenica a svätenička* sa môže napr. z temporálneho aspektu pociťovať nepatrný rozdiel v sémantike lexikálnych jednotiek: *svätenica* „kamenná al. kovová nádoba so svätenou vodou pri vchode v katolíckom kostole“; *svätenička* „nádobka so svätenou vodou visiaca pri dverách v domoch veľmi nábožných katolíkov“ (Slovník slovenského jazyka, 1959 – 1968, ďalej SSJ). Teda tu z lexikálneho hľadiska možno

5 Redundantnosť a flektivizáciu možno považovať za osobitné slovotvorné kategórie. Ide o vznik motivátu s binárnou onomaziologickou štruktúrou bez nového významu alebo jeho modifikácie, i bez zmeny slovnodruhovej charakteristiky motivátu. Tieto javy označujeme termínom formantizácia, pričom formantizáciu považujeme za osobitný typ onomaziologickej kategórie (pozri o tom Vužňáková, 2006).

ešte uvažovať o lexémach, ale zo slovotvorného hľadiska ide o dva deriváty mutačného typu utvorené od toho istého motivantu s tým istým slovotvorným významom:



Komparácia štylistického hodnotenia lexikálnych jednotiek v Krátkom slovníku slovenského jazyka (op. cit.) a Slovníku slovenského jazyka (op.cit.) ukazuje smerovanie v jazyku: expresívnosť a deminutívnosť $\implies$ redundantnosť:

ohnívko: 1. zdrob. $\implies$ 2. ohnivo = ohnivko

pletienička: 1.v SSJ zdrob. expr. $\implies$ 2. v KSSJ nie je uvedený žiaden príznak, t. j. ide o redundantný formant.

Falošná (zdanlivá) deminutívnosť

Prítomnosť sufixu môže navádzať na falošnú, zdanlivú deminutívnosť. Pri tvorbe Malého slovotvorného slovníka (op. cit.) sme narazili na štyri javy:

1. Lexikálna jednotka bez sufixu a lexikálna jednotka so sufixom nie sú vo vzťahu slovotvornej motivácie:

rúcho X rúško

rúcho slávnostné, obradné oblečenie;

rúško 1. *kniž.* jemná tkanina zahaľujúca niečo, závoj; hodvábne r.

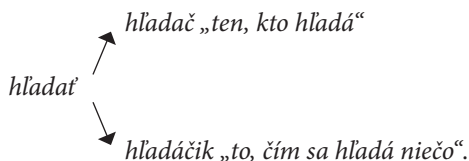
2. *lek.* sterilná tkanina na ochranu pred infekciou, prachom ap. (KSSJ, op.cit.)

pena X penka

pena ľahká bublinovitá vrstva vznikajúca na tekutine pri prudkom pohybe, ohrievaní al. kvasení;

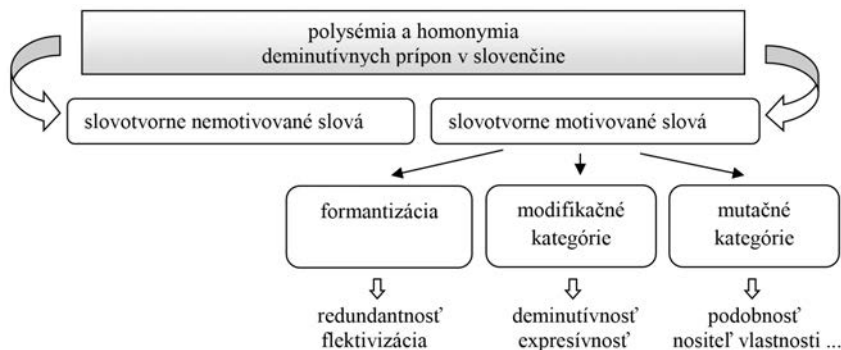
penka klát (na rúbanie dreva) (KSSJ, op. cit.).

2. Lexikálne jednotky líšiace sa sufixom sú slovotvorne motivované tým istým motivantom a v oboch prípadoch ide o mutáciu s odlišným slovotvorným a lexikálnym významom:



3. Slovotvorne motivované slovo nevzniklo na základe modifikácie a sufix nemá deminutívnu funkciu, ale ide o utvorenie lexikálnej jednotky na základe mutácie s cieľom pomenovať novú entitu:
kozáčik nie je „malý *kozák*“, ale „to, čo *tancuje kozák*“ (tanec).
4. Ide o slovotvorne nemotivované lexikálne jednotky, napr. *ibištek*, *praslička*.

Schéma č. 3: Polyfunkčnosť deminutívnych prípon



4. ONTOGENETICKÉ ASPEKTY DEMINUTÍVNOSTI V SLOVENČINE A DIDAKTICKÁ TRANSFORMÁCIA POZNATKOV O DEMINUTÍVACH V ĽENYKLOPÉDII JAZYKA PRE DETI

Najprv si dieťa osvojuje jazyk implicitne. Implicitné poznanie jazyka je nevyhnutným predpokladom, bázou explicitného poznávania jazyka. Dieťa si na základe pozorovania komunikačného správania v rečovom okolí a pokusov o imitáciu tohto správania vo vlastnom rečovom prejave osvojí materinský jazyk – jeho prvky a pravidlá, čo je východiskom učenia sa o jazyku a jeho fungovaní.

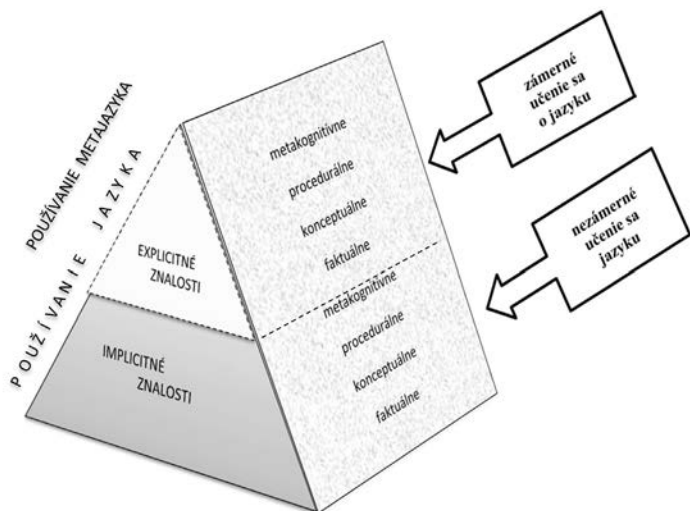
Implicitné poznanie deminutív

Na základe pozorovaní detskej reči (Liptáková – Vužňáková, 2009; Vužňáková, 2009; Vužňáková, 2012) sa ukazuje, že deminutíva:

- sú prvé slovotvorne motivované slová v detskej reči;
- sú veľmi frekventované slovotvorne motivované slová v detskej reči na začiatku rečovej ontogenézy, keďže deminutíva sú markantným znakom reči orientovanej na dieťa;
- sa tvoria príponami, ktoré si deti osvojujú skôr a ľahšie ako predponové slová (porov. Rybár, 2005; Liptáková – Vužňáková, 2009, s. 68 – 69);
- dokážu deti v predškolskom veku implicitne tvoriť a funkčne používať.

Dieťa si osvojí spôsob tvorby deminutív v slovenčine, t. j. vie na základe analógie a implikácie tvoriť „vlastné“ deminutíva a stretáva sa s používaním deminutív v rôznych komunikačných situáciách, registroch, ktoré dokáže imitovať (porov. Zajacová, op. cit.).

Schéma č. 4: Od implicitného k explicitnému poznaniu jazyka



Implicitné poznanie deminutív je predpokladom explicitného poznania deminutív prostredníctvom metakognície a metajazyka. Stimulácia explicitného poznávania jazyka by mala byť založená na znalostiach o implicitnom používaní jazyka a o dosiahnutých kognitívnych schopnostiach dieťaťa. Vzťah medzi implicitným a explicitným poznávaním jazyka sme znázornili schémou č. 4. Prerušovaná čiara medzi implicitným a explicitným znamená, že medzi týmito dvoma úrovňami znalostí o jazyku nie je možné viesť nejakú hranicu, že implicitné a explicitné sa vzájomne ovplyvňujú a od istého veku sa rozvíjajú súbežne. To sa vzťahuje aj na používanie jazyka a metajazyka, kognície a metakognície. Implicitné používanie jazyka a kognície je prítomné aj pri explicitnom poznávaní jazyka, pri ktorom sa využíva metajazyk a metakognícia. Determinácia medzi explicitným a implicitným môže byť obojsmerná. Aj explicitné poznatky o jazyku môžu ovplyvniť implicitné používanie jazyka, no pri osvojovaní materinského jazyka explicitné poznanie nasleduje až po implicitnom (iné je to pri osvojovaní cudzieho jazyka). Zobrazenie znalostí v podobe trojuholníka neznamená, že poznanie o jazyku sa zužuje, ale že sa na jazyk nazerá z inej perspektívy.

Explicitné poznanie deminutív

Implicitné poznanie jazyka je základom pre to, aby si dieťaťa v mladšom školskom veku osvojilo metajazykové pojmy – zdobenina a citovo zafarbené slová; aby si dokázalo uvedomiť formálno-významovú príbuznosť slov – pravidlá formálnej a významovej spájateľnosti slov, slovotvorné prostriedky, slovotvorný a lexikálny význam slova; aby bolo schopné vyhľadávať informácie o slovotvorne motivovaných slovách v slovotvornom slovníku; aby vedelo využiť poznatky pri recepcii (interpretácia významu lexikálnych jednotiek) a produkcii (cez tvorbu pragmaticky príznakových slov

a vyjadrovanie postoja) a osvojiť si stratégie interpretácie textu a vyjadrovania komunikačného zámeru.

Niekoľko experimentov realizovaných v rámci diplomových prác⁶ študentmi Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity ukazuje, že deti mladšieho školského veku dokážu vysvetliť sémantiku deminutív i ďalších slovotvorne motivovaných slov a uvedomujú si aj ich formálnu, vonkajšiu, onomatologickú slovotvornú štruktúru. Napriek tomu tvorenie deminutív, resp. príponové tvorenie slov, nie je podľa Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 1 (2008) súčasťou vzdelávacieho kurikula. Preto didaktické spracovanie deminutív rešpektujúc lingvistický opis daného javu a zákonitosti kognitívnej a rečovej ontogenézy, bude súčasťou pripravovanej Encyklopédie jazyka pre deti.

5. ZÁVER

V príspevku sme sa pokúsili ukázať jeden z prístupov k interpretácii jazykového javu. Deminutívam sa doteraz venovalo v jazykovede pomerne málo priestoru a napriek tomu, že deminutíva sú prvými slovotvorne motivovanými slovami v reči dieťaťa a prirodzenou súčasťou rečového prejavu detí i dospelých v komunikácii s deťmi, deminutíva nie sú súčasťou vzdelávacieho kurikula. Preto sme sa snažili deminutívne substantíva v slovenčine opísať z lingvisticko-didaktického aspektu. Tento výskum by mal:

1. detailnejšie objasniť miesto deminutív v lexikálnej zásobe a funkciu deminutívnych suffixov v slovenčine,
2. prispieť k pochopeniu ontogenézy detskej reči,
3. ukázať, čo by malo byť vzhľadom na prirodzený kognitívny i rečový vývin dieťaťa predmetom školského kurikula a spôsob didaktickej transformácie poznatkov o jazyku v podobe hesiel v Encyklopédii jazyka pre deti.

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu KEGA 123PU-4/2012 *Encyklopédia jazyka pre deti*.

6 Cieľom experimentov (A. Urdová: Štylistická hodnota slovotvorne motivovaného slova v detskej literatúre, 2003; A. Baranová: Slovotvorná motivácia a vybrané slová, 2003; J. Bodnárová: Sémantická štruktúra slov vo vedomí detí mladšieho školského veku, 2004; E. Mišková: Slangové slová v reči detí na 1. stupni ZŠ, 2005; P. Molnár: Slovotvorne motivované mená osôb v reči detí na 1. stupni ZŠ, 2006) bolo prostredníctvom aktivít, úloh a projektového vyučovania jednak zistiť, ako deti mladšieho školského veku chápu význam vybraných slovotvorne motivovaných slov a odvodených a zložených slov, ktoré sa vyskytli v umeleckom texte, či si uvedomujú ich formálnu štruktúru a rozdiely medzi východiskovým a utvoreným slovom (okrem iného aj rozdiel medzi nociónálnym a expresívnym pomenovaním, napr. Zmeň slovo tak, aby si danú vec/osobu pomenoval milo, pekne., Aký je rozdiel medzi pomenovaniami *mama* a *mamka*, *Jana* a *Janka*?); jednak stimulovať tvorenie slov a explicitné poznávanie formálno-sémantických vzťahov medzi slovami.

LITERATÚRA

- BALÁŽOVÁ, L.: Osobné (depersonálne) deminutíva: špecifická polysémia a jej lexikografické spracovanie. In: Slovo – Tvorba – Dynamickosť. Na počesť Kláry Buzássyovej. Ed. M. Šimková. Bratislava: Veda 2010, s. 209 – 223.
- BRESTOVIČOVÁ, A.: Lexikálne univerzálne v reči matiek orientovanej na dieťa. In: Zborník zo 7. študentskej vedeckej konferencie. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2011, s. 738 – 746.
- DOLNÍK, J. – BAJZÍKOVÁ, E. – MLACEK, J. – TOMAJKOVÁ, E. – ŽIGO, P.: Princípy stavby, vývinu a fungovania slovenčiny. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského 1999, 165 s.
- DOLNÍK, J.: Jazykový systém ako kognitívna realita. In: Jazyk a kognícia. Ed. Rybár, J. – Kvasnička, V. – Farkaš, I. Bratislava: Kalligram 2005, s. 39 – 83.
- DOLNÍK, J.: Synchronná dynamika morfológie. In: Morfologické aspekty súčasnej slovenčiny. Bratislava: Veda 2010, s. 66 – 96.
- FURDÍK, J.: K syntakticko-sémantickej interpretácii slovotvorných štruktúr. In: Slavica Slovaca, 1978, roč. 13, č. 3, s. 274 – 287.
- FURDÍK, J.: Slovotvorná motivácia a jej jazykové funkcie. 1. vyd. Levoča: Modrý Peter 1993, 200 s.
- FURDÍK, J.: Slovenská slovotvorba (Teória, opis, cvičenia). Ed. M. Ološtiak. Prešov: Náuka 2004, 200 s.
- FURDÍK, J.: Teória motivácie v lexikálnej zásobe. Ed. M. Ološtiak. Košice: Vydavateľstvo LG 2008, 474 s.
- HORECKÝ, J.: Slovotvorná sústava slovenčiny. 1. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo SAV 1959, 218 s.
- HORECKÝ, J.: Slovenská lexikológia 1. Tvorenie slov. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1971, 255 s.
- JAZYK A KOGNÍCIA. Red. J. Rybár – V. Kvasnička – I. Farkaš. Bratislava: Kalligram 2005, 424 s.
- KRÁTKY SLOVNÍK SLOVENSKEHO JAZYKA. Red. J. Kačala – M. Pisarcíková – M. Považaj. 4., doplnené a upravené vyd. Bratislava: Veda 2003, 985 s. Dostupné na: <http://slovník.juls.savba.sk/>.
- LIPTÁKOVÁ, L.: Dieťa a slovotvorba. In: Slovo – Tvorba – Dynamickosť. Na počesť Kláry Buzássyovej. Ed. M. Šimková. Bratislava: Veda 2009, s. 121 – 135.
- LIPTÁKOVÁ, L. – VUŽŇÁKOVÁ, K.: Dieťa a slovotvorba. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta 2009, 203 s.
- LIPTÁKOVÁ, L. a kol.: Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity 2011, 580 s.
- LIPTÁKOVÁ, L.: Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity 2012, 135 s.
- MISTRÍK, J.: Štylistika. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1985, 584 s.
- MISTRÍK, J. a kol: Encyklopédia jazykovedy. Bratislava: Obzor 1993, 520 s.
- OLOŠTIAK, M.: Aspekty teórie lexikálnej motivácie. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove 2011, 339 s.
- ONDRÁČKOVÁ, Z.: Detské slová v slovenčine a ich charakteristika. In: Štúdie o detskej reči. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis 193/275. Jazykovedný zborník 23. Ed. D. Slančová. Prešov: Prešovská univerzita, Filozofická fakulta 2008, s. 251 – 305.
- ONDRÁČKOVÁ, Z.: Komparatívny výskum detskej lexiky. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove 2010. [online] Dostupné na [www: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/](http://www.pulib.sk/web/kniznica/)

- elpub/dokument/Ondrackova1, <http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Ondrackova1/index.html>.
>. PULIB 2013.
- PINKER, S.: Slová a pravidlá. Bratislava: Kalligram 2003, 416 s.
- PRŮCHA, J.: Detská řeč a komunikace (Poznatky vývojové psycholingvistiky). Praha: Grada Publishing 2011.
- RYBÁR, J.: Vývin jazyka u dieťaťa – vrodeneé verzus získané. In: Jazyk a kognícia. Ed. Rybár, J. – Kvasnička, V. – Farkaš, I. Bratislava: Kalligram 2005, s. 84 – 103.
- SLANČOVÁ, D.: Reč autority a lásky: reč učiteľky materskej školy orientovaná na dieťa Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity 1999, 278 s.
- SLANČOVÁ, D.: Východiská výskumu detskej reči v slovenčine. In: Štúdie o detskej reči. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis 193/275. Jazykovedný zborník 23. Ed. D. Slančová. Prešov: Prešovská univerzita, Filozofická fakulta 2008, s. 10 – 28.
- SLOVNÍK KOREŇOVÝCH MORFÉM SLOVENČINY. Red. M. Sokolová. – M- Ološtiak – M. Ivanová. 1. vyd. Prešov: FF PU v Prešove 2005, 584 s.
- SLOVNÍK KOREŇOVÝCH MORFÉM SLOVENČINY. Red. M. Sokolová – M. Ološtiak – M. Ivanová. 2., upravené vyd. Prešov: FF PU v Prešove 2007, 586 s.
- SLOVNÍK KOREŇOVÝCH MORFÉM SLOVENČINY. Red. M. Sokolová – M. Ološtiak – M. Ivanová. 3., upravené vyd. Prešov: FF PU v Prešove 2012, 692 s.
- SLOVNÍK SLOVENSKEHO JAZYKA. 1. diel. Red. Š. Peciar. Bratislava: Vydavateľstvo SAV 1959 – 1968. [online] Dostupné na [www: <: http://slovnik.juls.savba.sk/>.](http://www.slovnik.juls.savba.sk/)
- SLOVNÍK SÚČASNÉHO SLOVENSKEHO JAZYKA. A – G. Red. K. Buzássyová – A. Jarošová. Bratislava: Veda 2006, 1134 s.
- SLOVNÍK SÚČASNÉHO SLOVENSKEHO JAZYKA. H – L. Red. K. Buzássyová – A. Jarošová. Bratislava: Veda 2011, 1089 s.
- SOKOLOVÁ, M. – MOŠKO, G. – ŠIMON, F. – BENKO, V.: Morfematický slovník slovenčiny. Prešov: Náuka 1999, 532 s.
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE 1. STUPEŇ ZÁKLADNEJ ŠKOLY V SLOVENSKEJ REPUBLIKE. ISCED 1 – PRIMÁRNE VZDELÁVANIE. Bratislava: Štátny pedagogický ústav 2008.
- ŠTÚDIE O DETSKEJ REČI. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis 193/275. Jazykovedný zborník 23. Ed. D. Slančová. Prešov: Prešovská univerzita, Filozofická fakulta 2008.
- THE ACQUISITION OF DIMINUTIVES. A CROSS-LINGUISTIC PERSPECTIVE. Ed. I. Savickiene – W. U. Dressler. Vytautas Magnus University/University of Vienna 2007, 352 s.
- TRNKOVÁ, J.: O substantívnej deminutívnej derivácii v slovenčine. In: Slovenská reč, roč. 56, 1991, č. 2, s. 87 – 95.
- VUŽŇÁKOVÁ, K.: Štylisticko-expresívna funkcia slovotvornej motivácie a slangové slová. In: Slovo o slove. 10. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy PF PU v Prešove. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove 2004, s. 42 – 50.
- VUŽŇÁKOVÁ, K.: Problémy lexikografického zachytenia slovotvorného slovníka slovenčiny. 2006, 160 s. [online] Dostupné na [www: <http://www.pulib.sk/elpub/PF/Vuznakova1/index.htm](http://www.pulib.sk/elpub/PF/Vuznakova1/index.htm). >.
- VUŽŇÁKOVÁ, K.: Slovotvorné kategórie a postupy v Malom slovotvornom slovníku slovenčiny na pozadí detskej reči. In: Čeština – jazyk slovanský 3. Sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostrave 2009, s. 165 – 192.

VUŽŇÁKOVÁ, K.: Kompozitá v slovenčine. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej university v Prešove 2012, 190 s.

ZAJACOVÁ, S.: Komunikačné registre v rolových hrách detí. Výsledky sociolinguistického experimentu. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove 2012, 228 s.

KONTAKT

Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

katarina.vuznakova@unipo.sk

TEORETICKÉ A EMPIRICKÉ VÝCHODISKÁ ENCYKLOPEDICKÉHO SPRACOVANIA POJMOV KOMUNIKAČNO-SLOHOVEJ VÝCHOVY

THEORETICAL AND EMPIRICAL BACKGROUND FOR THE ARTICLES
ON COMPOSITION AND COMMUNICATIVE EDUCATION IN ENCYCLOPEDIA
OF LANGUAGE FOR CHILDREN

MARTIN KLIMOVÍČ

Abstrakt

Štúdia sumarizuje základné teoretické prístupy k vymedzovaniu cieľov a obsahu produkčného slohu v primárnom vzdelávaní a predstavuje empirické zistenia o prekonceptoch detí mladšieho školského veku a ich schopnosti rozpoznávať a tvoriť naratívny text. Nadviazaním na didaktickú komunikáciu v didaktike slovenského jazyka a literatúry má štúdia ambíciu argumentačne podporiť didaktickú transformáciu štylistických poznatkov o textových makrostratégiách do podoby usporiadanej sústavy požiadaviek na výstupy žiaka 2., 3. a 4. ročníka primárnej školy. Osobitnú skupinu argumentov v prospech posilnenia zmysluplného osvojovania si textového modelu narácie tvoria autentické vyjadrenia detí o pojme príbeh a o spôsobe jeho tvorenia, ktoré odrážajú ich intuitívne znalosti.

Kľúčové slová: didaktická komunikácia, štylistika, rozvíjanie produkčnej textovej kompetencie, prekoncepty, naratívny text.

Abstract

The study summarizes the basic theoretical approaches to specifying the objectives and content of productive composition in primary education and presents empirical findings on the preconceptions of junior school age children and on their ability to recognize and form a narrative text. Building on the pedagogical communication in the Didactics of Slovak Language and Literature, the study has ambition to argue for a didactic transformation of the knowledge of text style macro-strategies into an organized system of requirements for students' outcomes in grades 2, 3 and 4 in primary school. A special group of arguments in favour of meaningful acquisition of narrative text contains some authentic expressions of children on the notion of story and on how it can be developed, reflecting their intuitive knowledge.

Key words: didactic communication, stylistics, development of text production, preconceptions, narrative text.

1 Úvod

V úvode štúdie z roku 1957 František Miko, reagujúc na svoju skúsenosť z metodického stretnutia s učiteľmi, uvádza:

„V každej úvahe o otázkach slohu sa cíti potreba vracať sa k základným veciam. Snaha dopracovať sa tu jasných a zreteľných pojmov je pochopiteľná medziiným práve z hľadiska školskej štylistickej praxe. V situácii, keď slohová výchova pracuje s hmlistými zása-

dami a často i bez nich, ozýva sa u učiteľov oprávnené volanie vytýčiť v slohu konkrétne veci, ciele a cesty k ich dosiahnutiu” (Miko, 1956/1957, s. 87).

Aj keď od publikovania štúdie uplynulo už viac ako 55 rokov, nemožno sa ubrániť pocitu, že F. Miko akoby dôverne poznal a nadčasovo pomenúval aj citlivé témy súčasného vzdelávania a výchovy v oblasti jazyka, reči, komunikácie. Pre súčasnú podobu didaktického usporiadania cieľov a obsahu komunikačno-slohovej výchovy v primárnej škole je hmlisté definovanie tiež príznačné¹. To sa potom odráža v nejasnom sprostredkovaní učebných tém v učebných materiáloch pre žiakov (na mysli máme konkrétizáciu učiva komunikačno-slohovej výchovy v učebniciach, cvičebniciach, pracovných zošitoch). Vychádzajúc z didaktickej analýzy súčasných učebných zdrojov pre žiakov (Klimovič, 2012; Klimovič, 2012/2013) konštatujeme nedôslednosť didaktickej transformácie učiva komunikácie a slohu v 2., 3. a 4. ročníku základnej školy. Paradoxom je pritom skutočnosť, že slovenská (a predtým prirodzene aj československá) didaktika jazyka a slohu v minulosti vždy formulovala veľmi presvedčivo a s oporou o aktuálny stylistický i pedagogický výskum ciele a obsah slohového vyučovania pre žiakov primárnej školy (porov. Ballay – Janáček, 1965; Betáková – Tarcalová, 1984; Čechová, 1985; Hubáček, 1989; Čechová, 1998).

Inú, aj keď tiež nie lichotivú, aktualizáciu úvodného Mikovho citátu nám môže podsunúť otázka, či nejde skôr o ustrnutie záujmu tvorcov štátnej vzdelávacej politiky a tvorcov učebných materiálov pre žiakov o súčasný výskum a interpretáciu zistení pre školskú prax. V dôsledku zníženého záujmu o vedný základ predmetu sa školské poznávanie základných princípov verbálnej interakcie, procesov porozumenia a tvorenia textu stáva samoučelným až neučelným, ťažkopádny, naopak, oveľa výraznejšie sa v obsahu súčasnej komunikačno-slohovej výchovy nekriticky presadzujú také obsahy, ktoré nemajú oporu v komunikačnej skúsenosti dieťaťa, nerešpektujú požiadavku vekuprimeranosti² (porov. Liptáková, 2013, s. 36).

V štúdií sa preto pokúsime naznačiť tie teoretické a empirické východiská štruktúrovania cieľov a obsahu komunikačno-slohovej výchovy, ktoré majú potenciál posilniť zmysel a logickú postupnosť jednotlivých oblastí rozvíjania textovej kompetencie dieťaťa mladšieho školského veku. Viac pozornosti venujeme *produkčnej zložke textovej kompetencie* dieťaťa, teda komplexu znalostí a stratégií, ktoré umožňujú jedincovi dosahovať vo verbálnej interakcii prostredníctvom hovorenia a písania vlastný komunikačný zámer. Pripravíme si tak teoretické a empirické východiská k tej časti pripravovanej *Encyklopédie jazyka pre deti*, ktorá ponúkne detskému čitateľovi príležitosť poznávať špecifiká fungovania rôznych druhov textov v komunikácii a tiež príležitosť utvrdiť sa v schopnosti využívať rôzne druhy textov na realizovanie rôznorodých komunikačných zámerov.

- 1 Za problematické z viacerých dôvodov pokladáme posledné dva pokusy Štátneho pedagogického ústavu o vymedzenie obsahového a výkonového štandardu zo slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie (2011, 2013), ktoré iba v malej miere zohľadňovali doterajšie teoretické a empirické zistenia z oblasti stylistiky a jej subdisciplín, teórie komunikácie, teórie a praxe slohového vyučovania, výskumov detskej reči a úrovne textovej kompetencie detí mladšieho školského veku.
- 2 Na ilustráciu uvádzame podľa nášho názoru nie celkom vhodné a premyslené zaradenie inzerátu, vizitky, reklamy ako učebných pojmov do učiva 3. ročníka komunikačno-slohovej výchovy.

2 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ ROZVÍJANIA PRODUKČNEJ TEXTOVEJ KOMPETENCIE

Pripomeňme si, že hlavným cieľom produkčného slohu je „*vypestovanie schopnosti vytvárať kultivovaný jazykový prejav adekvátny funkcií a komunikačnej situácii*” (Čechová, 1998, s. 17). Obsah rozvíjania produkčnej textovej kompetencie v primárnej škole by okrem iného malo potom tvoriť osvojovanie si modelov hovorenej a písanej reči, rozširovanie inventára komunikačných zámerov, rozlišovanie verejného a súkromného prostredia, uvedomovanie si vzťahu k adresátovi, poznávanie základných kompozičných spôsobov rozvíjania témy (Klimovič, 2011, s. 250 – 251; Liptáková, 2013, s. 44). Tiež si pripomeňme, že kurikulum rozvíjania produkčnej textovej kompetencie možno diferencovať podľa kategórií znalostnej dimenzie Bloomovej kognitívnej taxonómie (Anderson – Krathwohl et. al., 2001). Ako ilustráciu uvádzame vymedzenie obsahu osvojovania si textových modelov (viac Liptáková, 2013, s. 46 – 47):

- a) *faktuálne znalosti* – nie sú požadované;
- b) *konceptuálne znalosti* – textové modely hovorenej a písanej reči a ich kompozičné vlastnosti (formy spoločenského kontaktu, informácia, narácia, deskripcia, argumentácia);
- c) *procedurálne znalosti* – procedúry a postupy pri jednotlivých fázach tvorby rôznych typov textov;
- d) *metakognitívne znalosti* – plánovanie, monitorovanie a hodnotenie poznávacích procesov pri jednotlivých fázach produkovania textu.

Ak didaktická komunikácia v didaktike slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie pozostáva z troch hierarchicky usporiadaných fáz (Liptáková, 2011, s. 40 – 43), potom v predmetovej zložke *komunikačno-slohová výchova* didaktická komunikácia predpokladá takéto vymedzenie:

1. *kognitívny model* – vo vzťahu k obsahu komunikačno-slohovej výchovy je to štylistika³, ale aj celý komplex transdisciplín⁴ (teória komunikácie, kognitívna lingvistika, psycholingvistika, textová lingvistika, pedolingvistika, štylistické subdisciplíny ako psychoštylistika, pragmaštylistika, socioštylistika a i.); vo vzťahu k edukačnému procesu sú to pedagogicko-psychologické disciplíny a subdisciplíny;
2. *didaktický systém* – predstavuje projektovanie kurikula, teda cieľov, obsahu, procesu a výstupov komunikačno-slohovej výchovy;
3. *edukačný systém* – predstavuje rozpracovanie kurikula komunikačno-slohovej výchovy v školských vzdelávacích programoch, v učebniciach a učebných materiáloch, v realizovaných vyučovacích jednotkách.

Tradične sa komunikačno-slohová výchova primárneho stupňa vzdelávania orientuje na viacero oblastí rečovej praxe. Napr. v *Metodike slohu* autorov J. Ballaya a G.

3 Vzhľadom na fakt, že štylistika nemá repertoár vlastných prostriedkov, ale štýlami sú jazykové prostriedky z iných lingvistických disciplín, prirodzene sem radíme aj tie, hoci ich explicitne neuádzame.

4 Na zložitost vzťahov štylistiky a iných lingvistických i nelingvistických vied a výzvy súčasných výskumných trendov pre štylistiku vyčerpávajúco poukazuje J. Hoffmannová (1997).

Janáčka (1965, s. 11 – 13) sa obsah „slohového výcviku“⁵ delí do dvoch základných oblastí; (1) výcvik v štylistickom procese (invencia – štylizácia – kompozícia) sa stáva základom (2) výcviku v tvorení prejavov podľa slohových útvarov a foriem spoločenského styku (odpovede na otázky, reprodukcia, rozprávanie, opis, oznámenie a správa). Kapitola *Vyučovanie slohu v Didaktike materinského jazyka* autoriek V. Betákovskej a Ž. Tarcalovej (1984, s. 185 – 189) nadväzuje na toto vymedzenie a vtedajšie učebné osnovy (datované r. 1977) a učivo slohu člení podobne na (1) oblasť štylizácie a kompozície, ktoré tvoria prípravu na nácvik súvislých jazykových prejavov, a (2) oblasť výcviku v súvislých jazykových prejavoch (zamerané na schopnosť odpovedať na otázky, reprodukciu, rozprávanie, jednoduché oznámenie, opis jednoduchých predmetov, formy spoločenského styku). V roku 2003 vo vysokoškolskej učebnici *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo* (s. 154 – 155) J. Palenčárová v súvislosti so zmenou vyučovacej koncepcie predmetu hovorí aj o zmene v obsahu komunikačno-slohovej výchovy: „*Poučenie o slohových útvaroch stráca prestíž. (...) Nejde nám o vypracovanie rozprávania či opisu so všetkými znakmi príslušného útvaru, ale o to, aby žiak dokázal porozprávať dej, opísať predmet, oznámiť niekomu niečo, informovať niekoho o niečom...*“ (Palenčárová, 2003, s. 154). Všetky uvedené činnosti nazýva „*funkčne zamerané činnosti potrebné pre život*“ (ibid.).

V centre spomenutých prístupov k vymedzeniu obsahu slohovej a neskôr komunikačno-slohovej výchovy stojí schopnosť dieťaťa tvoriť diferencované hovorené a písané komunikáty. V týchto koncepciách badať posun od „*výcviku v tvorení prejavov podľa slohových útvarov*“ (Ballay – Janáček, 1965) k „*schopnosti žiaka porozprávať dej, opísať predmet, oznámiť niekomu niečo*“ (Palenčárová, 2003).

Čo teda má byť dnes v centre pozornosti učiteľa komunikačno-slohovej výchovy, keď cieľom je rozvinúť také znalosti a zručnosti žiaka, ktoré mu pomôžu pri rozprávaní, opisovaní, informovaní, argumentovaní? A aké sú aktuálne poznatky štylistiky (ako základu kognitívneho modelu v didaktickej komunikácii), ktoré by sa mali stať východiskom rozvíjania produkčnej textovej kompetencie v rámci komunikačno-slohovej výchovy?

Retrospektívny pohľad do štylistickej teórie utvrdzuje v presvedčení, že kategória slohového postupu (podobne ako kategória štýlu) patrí k základným otázkam pri rozlišovaní výstavby a funkcie jednotlivých textov v komunikácii (Mistrík, 1997; Dolník – Bajžíková, 1998; Slančová, 2003; Findra, 2004). Treba však dodať, že chápanie kategórie slohového postupu je vo viacerých štylistických koncepciách rôzne.

J. Mistrík problematiku slohových postupov spracúva ako súčasť architektiky (makrokompozície) textu a uvádza, že sa v nej „*sledujú slohové postupy uplatňované pri spracúvaní, zobrazovaní obsahu, ako aj ich výsledky – ucelené a uzavreté slohové útvary. Slohový postup je postup pri výstavbe makrotextu, je to spôsob znázorňovania, metóda skladania a usporadúvania častí textu*“ (Mistrík, 1997, s. 339 – 340). Mistrík vo

5 Vtedajšie chápanie úlohy slohu viac-menej zodpovedalo termínu slohový výcvik, no už v 70-tych rokoch minulého storočia sa objavovali tendencie prehodnotiť poslanie slohovej výchovy a posilniť u žiaka vedomie funkcie textu v komunikácii; viac M. Čechová (1998, s. 38 – 39).

svojej poslednej úprave uvažuje o piatich slohových postupoch: informačný, rozprávací, opisný, výkladový a dialogický⁶.

U J. Findru (2004) je slohový postup (spolu so slohovým útvarom) obsahovou modelovou štruktúrou, teda modelom myšlienkovkej stavby textu. Slohový postup „*predznamenáva výber a usporiadanie obsahovo-tematických zložiek jazykového prejavu, a to s ohľadom na komunikačný zámer a komunikačný plán*” (Findra, 2004, s. 135). Výpočet slohových postupov obsahuje informačný, opisný, rozprávací a výkladový slohový postup.

O spôsoboch rozvíjania (expanzie) témy v súvislosti so stavbou textu hovorí J. Dolník (Dolník – Bajzíkova, 1998). Podľa tejto koncepcie existujú pravidlá na rozvinutie témy (hľadisko tvorcu textu), ako aj pravidlá na zvinutie, kondenzovanie rozvinutej témy (hľadisko recipienta). Pod expanziou témy Dolník rozumie „*myšlienkové rozvinutie a usporiadanie vyčlenených komponentov*” (ibid., s. 56). Výsledkom expanzie je sekvencia tematických komponentov, ktoré predstavujú jednak obsah textu a jednak logické vzťahy k téme. K základným spôsobom expanzie témy radí opisný (deskriptívny), rozprávací (naratívny), vysvetľovací (explicatívny) a zdôvodňovací (argumentačný) modus (ibid., s. 57).

V Slančovej interaktívne chápanej štylistike (Slančová, 2003, 2004) sa z hľadiska textovej štylistiky skúma okrem iného variabilita obsahových konceptov, textových makrostratégií, textových modelov. V štúdií *Slohový postup ako textová makrostratégia* D. Slančová (2012) nadväzujúc na Dolníkovu koncepciu spôsobov expanzie témy uprednostňuje termín textová makrostratégia. Dôležitými atribútmi sú intencionalita a efektivita ľudskej interakcie a komunikácie:

„*V úsilí dosiahnuť textom komunikačný zámer si autor volí jeho výstavbovú stratégiu. (...) Plánovanie textotvornej činnosti znamená rozhodovanie autora o tom, akú základnú líniu usporiadania textu si zvolí, aby čo najefektívnejšie dosiahol svoj komunikačný zámer. Textová makrostratégia teda znamená (...) mentálnu aktivitu určenú kogníciou, uskutočňovanú s ohľadom na pragmatický cieľ komunikačnej, resp. interakčnej aktivity*” (Slančová, 2012, s. 118 – 119).

Kognitívnu zložku v uvedenej definícii zastupuje spôsob chápania reality, ktorú chce autor komunikovať. Pragmatická zložka sa viaže na komunikačný cieľ a zámer autora textu. Na základe kognitívnej a pragmatickej zložky možno vydeliť štyri základné typy, modely mentálnych aktivít (podľa Slančová, 2012, s. 120):

- a) uplatnenie informačnej textovej makrostratégie – chápaním reality ako *relatívne izolovaného faktu* so základným komunikačným cieľom *informovať* (sprostredkovať základnú informáciu);
- b) uplatnenie opisnej textovej makrostratégie – chápaním reality s dôrazom na jej *vlastnosť* so základným komunikačným cieľom *opísať* (vyvolať predstavu);
- c) uplatnenie rozprávacej textovej makrostratégie – chápaním reality ako *udalosti/deja* so základným komunikačným cieľom *porozprávať* (vyvolať zážitok);

6 Dialogický slohový postup v slovenskej štylistike nebol akceptovaný ako legitímny slohový postup pre vágne vymedzenie jeho dištingtívnych znakov.

- d) uplatnenie výkladovej textovej makrostratégie – chápaním reality ako *logicko-príčinného vzťahu* so základným komunikačným cieľom *vyložiť, vykladať, vysvetliť, objasniť*.

Z uvedeného vyplýva, že najpriateľnejším teoretickým východiskom uvedomovania si funkcie jednotlivých druhov textov je pre dieťa mladšieho školského veku taká didaktická transformácia vedného základu (teda štylistiky a ďalších príbuzných disciplín), ktorá mu umožňuje vnímať textotvornú činnosť ako kombináciu kognitívnej zložky textovej makrostratégie (realita chápaná ako fakt, alebo vlastnosť, alebo udalosť, alebo vzťah) a pragmatickej funkcie textu (cieľ informovať, opísať, porozprávať, objasniť).

3 EMPIRICKÉ VÝCHODISKÁ ROZVÍJANIA PRODUKČNEJ TEXTOVEJ

KOMPETENCIE V MLADŠOM ŠKOLSKOM VEKU

Konstruktivistické teórie⁷ v didaktickom výskume presmerujú pozornosť na štúdium obsahových štruktúr detského poznania. Ak má žiak v procese učenia sa internalizovať nové znalosti a zručnosti do vlastnej schémy poznania (na asimilačno-akomodačnom princípe), musí sa nevyhnutne opierať o svoje predošlé znalosti. V odbornej literatúre sa tento jav pomenúva viacerými termínmi: detské poňatie, detské naivné teórie, žiakovo poňatie učiva, prekoncepce, miskoncepce (porov. Pupala, 2001, s. 210; Doulík – Škoda, 2010, s. 8 – 9). Niekedy sa tieto termíny používajú ako synonymá, inokedy vidia jednotliví autori medzi nimi jemné významové odtiene a rozlišujú ich. V štúdiu budeme uprednostňovať termín prekoncepce, prekoncepty vo význame „*vnútornej intuitívnej formy existencie objektívneho konceptu v subjektívnom svete*” (Doulík – Škoda, 2010, s. 9). Pojem prekoncept uprednostňujeme aj z pohľadu školského vzdelávania, a to preto, že ak obsah prekonceptu má paralelu v kurikulumných dokumentoch, potom možno bezprostrednejšie vnímať vzťah medzi intuitívnym poznaním žiaka (prekoncept) a osvojeným poznaním žiaka (koncept)⁸. Prekonceptami detí chceme lepšie pochopiť „*interpretačné nástroje myšlienkového rozpracúvania príslušných tém*” (Pupala, 2001, s. 214).

Vzhľadom na zložitosť a šírku problematiky redukuje svoj záber na typy textových modelov a na prekoncepty súvisiace s naratívnou produkciou detí mladšieho školského veku. Textový model narácie je bežnou súčasťou komunikácie dieťaťa predškolského a mladšieho školského veku. Je to jeden z prvých modelov, ktorý si dieťa osvojí nielen v rovine porozumenia, ale aj tvorenia. Štúdiu chceme prispieť k vytvoreniu autentického obrazu o tom, aké predstavy o príbehu a jeho tvorení podmieňujú schopnosť žiaka primárnej školy produkovať obsahovo a formálne zomknutý príbehový text. Vychádzame z presvedčenia, že kvalita konkrétneho naratíva sa odráža v schopnosti

⁷ „Poznanie sa chápe ako dôsledok činnosti človeka, ktorou vstupuje do interakcie s prostredím. (...) Poznanie je produktom adaptívneho procesu, v ktorom človek pre svoju životnú istotu potrebuje konštruovať životaschopné vysvetlenia diania okolo seba. (...) Nie je možný priamy transfer myšlienok, ale človek si musí vytvárať vlastné významy slov a predstáv” (Pupala, 2001, s. 167).

⁸ Porov. vzťah implicitných a explicitných znalostí, vzťah spontánnych a vedeckých pojmov.

dieťaťa v procese tvorenia textu súčasne aktivizovať znalosti týkajúce sa témy, ako aj znalosti týkajúce sa textového modelu (Bereiter – Scardamalia, 1987; Kellog, 2008).

3.1 METÓDY ZISŤOVANIA DETSKÝCH PREKONCEPTOV O ROZPRÁVANÍ

V štúdií predstavíme tri metódy⁹ uplatnené ako súčasť širšie koncipovaného výskumu zameraného na rozvíjanie schopnosti tvoriť naratívny text v 2. ročníku základnej školy. Ide o (1) metódu štruktúrovaného rozhovoru, (2) úlohy zamerané na rozpoznanie naratívneho textového modelu a (3) produkčnú textovú úlohu zameranú na tvorbu príbehu podľa obrázka. Vo výskume sme ich realizovali v poradí, v akom ich v predchádzajúcich riadkoch uvádzame, aby sme nijako neovplyvnili uvažovanie žiakov počas zbierania údajov ani neznehodnotili získané údaje. Metódy sme aplikovali u 42 žiakov mestskej základnej školy v priebehu dvoch týždňov. V čase získavania údajov sa vekové zloženie vzorky pohybovalo od dovŕšených 7 rokov a 8 mesiacov u najmladšieho účastníka do 8 rokov a 10 mesiacov u najstaršieho respondenta. Priemerný vek vo vzorke žiakov 2. ročníka bol 8 rokov a 2 mesiace.

Štruktúrovaný typ rozhovoru s otvorenými otázkami sa používa, keď je potrebné minimalizovať variácie otázok položených respondentovi. Redukuje sa tak pravdepodobnosť, že sa údaje získané v jednotlivých rozhovoroch budú výrazne štruktúrne líšiť (Hendl, 2005). Obsahom štruktúrovaného rozhovoru bolo päť otázok:

1. Čo je príbeh¹⁰?
2. Ako vzniká príbeh?
3. Ako tvoríš príbeh ty?
4. Kedy vieš, že je príbeh hotový?
5. Ktorý príbeh sa ti najviac páči?

V štúdiu ako empirické východisko podrobnejšie predstavíme iba odpovede detí na prvé dve otázky¹¹. Pri interpretácii odpovedí respondentov sme vychádzali zo skutočnosti, že cieľom nenumerickej kvalitatívnej analýzy nie je kvantifikovať údaje, ale vytvárať významové kategórie a vysvetliť ich existenciu (porov. Šedová, 2007).

Úlohy zamerané na rozpoznávanie naratívnej štruktúry tvorili štyri texty – dva z nich boli naratívne (autorská rozprávka D. Heviera, bájka v podaní J. Donovala), dva deskriptívne (statický opis, opis pracovného postupu). Žiaci si texty mali prečítať a rozhodnúť, či daný text je príbehom alebo nie. Počet textov a ich náročnosť¹² sme prispôbili možnostiam čitateľa 2. ročníka ZŠ.

9 S ďalšími metódami poznávania detských prekonceptov o jazyku sa môže čitateľ oboznámiť v štúdiu A. Kucharskej (2012).

10 Pojem príbeh sme zvolili za kľúčový z dvoch dôvodov; 1. v 2. ročníku ZŠ si žiaci ešte neosvojujú termíny rozprávanie, rozprávaci slohový postup, 2. v učebných materiáloch 2. ročníka sa vyskytuje pojem príbeh pomerne často, najmä v inštrukciách typu *dokonči príbeh*, *prečítaj príbeh*, *vymysli príbeh podľa obrázka* a pod.

11 Detailnú analýzu údajov možno nájsť v štúdiu „*Príbeh je dačo také ako rozprávka abo tak.*“ alebo *Čo vedia 8-ročné deti o textovom modeli narácie* (Klimovič, 2014, v tlači).

12 Počet slov v jednotlivých textoch sa pohyboval od 60 do 95. Celkový čas riešenia úloh štandardne nepresiahol 10 minút. S textami sa možno oboznámiť v prílohe štúdie.

Produkčná textová úloha bola zaradená ako posledná z uvedenej trojice metód. Úlohou žiakov bolo napísať príbeh podľa obrázka. Vytvorený text žiakov posudzovali dvaja nezávislí posudzovatelia pomocou Steinovej kritérii komplexnosti príbehu (porov. Stein – Albro, 1997, s. 9; o komplexnosti príbehu pozri aj Harčariková – Klimovič, 2011, s. 43 – 44).

Cieľom kvalitatívnej analýzy údajov získaných rozhovorom, sondovaním schopnosti určiť naratívnu štruktúru textu a schopnosti tvoriť príbeh je generovať rámec konceptuálnych, procedurálnych a metakognitívnych znalostí žiaka o naratívach. Vzhľadom na početnosť vzorky nemožno zistenia generalizovať.

3.1.1 DETSKÉ PREKONCEPTY O ROZPRÁVANÍ

a) Štruktúrovaný rozhovor

V transkriptoch odpovedí detí na otázku, čo je príbeh, možno nájsť viacero sémanticky podobných i odlišných intuitívnych znalostí. Svoje zastúpenie tu má v tomto veku dominantný príbehový žáner rozprávky, no vyskytujú sa aj odpovede reflektujúce aspekt tvorby textu, fikcie, aspekt produktora aj recipienta alebo uvádzanie konkrétneho príbehu ako odpovede na otázku. V snahe čo najpresnejšie naznačiť významové odtiene vo vysvetľovaní pojmu príbeh predstavujeme grafické usúvzťaženie autentických detských odpovedí a zjednodušenej verzie komunikačnej osi *autor – text – recipient*, pravda, vo vertikálnej podobe, aby vynikli tie odpovede detí, ktoré sú prepojené s procesom tvorenia príbehu (príbeh niekto hovorí, píše, vymýšľa, vytvára), ďalej odpovede súvisiace s textom ako istým modelom (príbeh je istý typ textu) alebo s procesom recepcie príbehu (príbeh niekto niekomu číta).

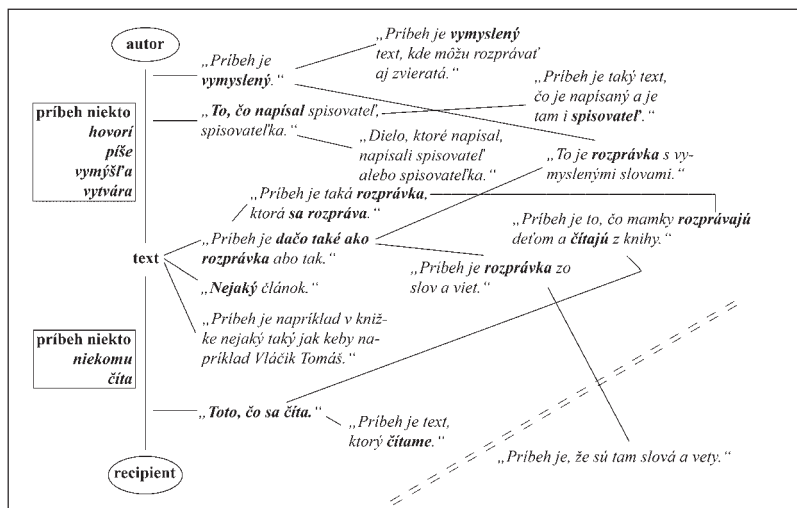


Schéma 1: Odpovede respondentov na otázku, čo je príbeh (Pozn.: Čiary naznačujú vzájomnú súvislosť odpovedí žiakov. Dvojitou prerušovanou čiarou je oddelená odpoveď, ktorá najmenej naznačuje súvis medzi prekonceptom a skutočným pojmom.)

Transkripty odpovedí 8-ročných respondentov na otázku, ako vzniká príbeh, naznačujú nadväznosť odpovedí na prvú položenú otázku. Za také možno považovať napríklad odpovede viažuce sa na činnosť spisovateľa pri tvorení textu. V niektorých odpovediach však badať rozšírené chápanie pojmu príbeh. Ide o také odpovede, ktoré reflektujú proces tvorenia textu a uvádzajú dve (výnimočne tri) etapy tvorenia textu. Preto získané údaje dávame do súvislosti so všeobecne uznávanými etapami procesu produkcie textu. Keďže jedným z cieľov širšie koncipovaného výskumu, ktorého čiastkové zistenia štúdia prezentuje, bolo rozvíjať schopnosť žiakov tvoriť písaný príbeh, pri interpretácii údajov vychádzame z opisu produkcie písaného komunikátu¹³ (Flower – Hayes; podľa Grabe – Kaplan, 1996, s. 91 – 92). Z údajov predstavených v Schéme 2 je zrejmé, že detské konceptualizovanie fáz tvorenia príbehového textu smeruje k prvým dvom etapám tvorenia textu – k plánovaniu a generovaniu textu:

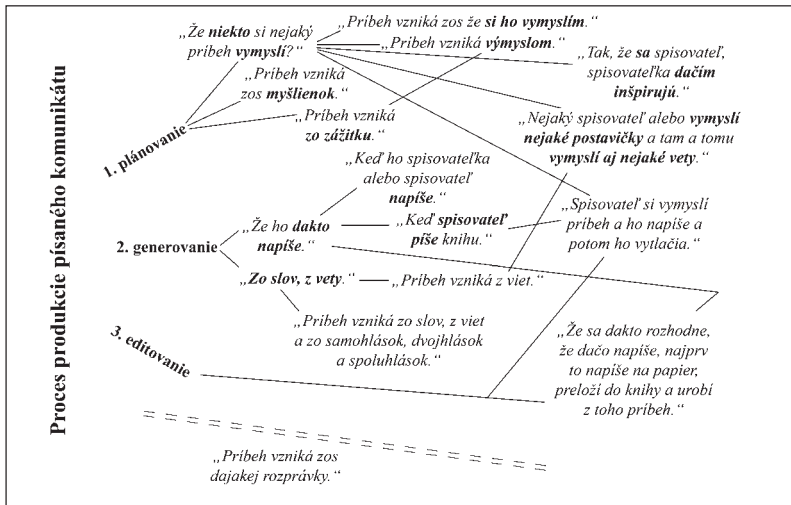


Schéma 2: Odpovede respondentov na otázku, ako vzniká príbeh (Pozn.: Čiary naznačujú vzájomnú súvislosť odpovedí žiakov. Dvojitou prerušovanou čiarou je oddelená odpoveď, ktorú nemožno dať do súvislosti s procesom tvorenia textu.)

b) Úlohy zamerané na rozpoznávanie príbehového textu

Rozpoznávanie naratívneho textového modelu vnieslo do skúmania prekonceptov o príbehu ďalšie zaujímavé zistenia. Znova sa potvrdilo, že dieťa ešte pred školským poučením o tom, čo je príbeh (v 2. ročníku ZŠ je učebná téma o rozprávaní príbehu zaradená na koniec učebnice, žiaci v čase výskumu neboli poučení o naratívnom textovom modeli), disponuje intuitívnym poznaním založeným na poslucháčskej a prvej čitateľskej skúsenosti, teda že príbehový text sa líši od opisného, resp. že dokáže na zá-

13 Plánovanie predstavuje fázu tvorby a prvotného usporiadovania myšlienok, stanovovania cieľov; generovanie predstavuje fázu „prekladania“ myšlienok do jazykových jednotiek; editovanie je fáza posudzovania a viacúrovňového prehodnocovania komunikátu.

klade rôznych znakov určiť príbehový text¹⁴. Pripomínáme, že úlohou nebolo pomenovať konkrétny slohový útvar (žáner), ale určiť, či text je alebo nie je príbehom.

S vysokou úspešnosťou žiaci určovali naratívne texty. Zo 42 testovaných žiakov 40 (95,2 %) správne určilo báiku ako príbehový text, 38 (90,5 %) žiakov správne označilo rozprávku ako príbeh. Pri opise pracovného postupu 37 (88,1 %) žiakov správne uviedlo, že nejde o príbeh. Najviac problémov spôsoboval statický opis, pri ktorom 31 (73,8 %) žiakov správne vyriešilo úlohu.

Pri skúmaní vzťahov medzi jednotlivými typmi textov a ich rozpoznávaním sa ukázala zaujímavá zákonitosť: ak testovaný označil správne opisný text ako nepríbehový, potom nebolo preňho problémom správne označiť ani ostatné tri texty. Takáto situácia nastala v prípade 31 žiakov. Ak testovaný chyboval pri statickom opise a označil ho ako príbehový, potom zvyčajne chyboval aj pri ostatných textoch. Takáto situácia nastala v prípade 9 žiakov z 11. Iba 2 žiaci z celej vzorky túto zákonitosť vyvracajú, keďže chybu v určovaní príbehu urobili iba pri statickom opise. Inými slovami, text statického opisu a správnosť jeho určenia je indikátorom úspešnosti žiaka v teste rozpoznávania naratívneho textu, pretože až pre 40 z 42 testovaných platí priama úmernosť medzi správnosťou určenia statického opisu a celkovou správnosťou všetkých štyroch textov.

c) Tvorenie príbehového textu

Príbehy žiakov 2. ročníka bolo možné na základe kritérií komplexnosti príbehu kvalifikovať do týchto kategórií:

- komunikát bez štruktúry¹⁵:

Čo tatrí na veľkú noc. Zajko a vajce a korbač a košík. A veľká noc je v jari. A mačka tiež môže biť na veľku noc. Veľká noc je tiež dobrá. Mam rat veľkú noc. A ten príbh sami páčil. A ja neviem kolko rokov žije zajko. Oni si podavju ruky. A mam ra juškovu polievku. A rozpraky je koniec.

- opisná sekvencia:

Zajko a slon su kamarati. Slon všiel zo zrkadla. Zajac sa pozeral na slona. Zajac sa držal slona. Zajac je dobrí aj slon. Zajko sa pozeral do zrkadla. Aj slon sa pozeral do zrkadla. Musíš napisať kod 5005.

- jednoduchá časová sekvencia:

Bol raz jeden zajac ktorý sa každý deň pozeral do zrkadla, a bol lenivý. Raz cez Veľkú noc spal a spal dokonca ju celú prespal. Na druhý deň sa zobudil, a zasa sa pozerá do zrkadla, a viaže si mašľu. A ide spať.

- reaktívna sekvencia:

Kde bolo tam bolo Bol raz jeden zajac ktorý sa pozrel jedného dňa pozrel do zrkadla. A hrozne sa naľakal! Lebo tam nebol on ale jeho kamarát sloník Hroník. A potom sloník Hroník vyskočil a hrali sa na schovávačky. A to je koniec môjho príbehu!!!

14 Potvrdením je autentická výpoveď jedného žiaka, ktorý po testovaní prezradil, že mu stačilo prečítať si prvú vetu príbehu a hneď vedel, čo má v teste označiť.

15 Všetky texty žiakov uvádzame v doslovnom prepise, bez jazykovej korektúry.

- epizóda:

Žil si raz jeden zajko volal sa zajko Parádnik. Jedného dňa zajko Parádnik dostal nápad. Zobral si všetky veci von a aj zrkadlo. Abi ukázal ostatným zvieratkám akí je on pekný. Zajko Parádnik sa pozrel do zrkadla a čoto vidí miesto seba tam vidí slona zajko schytil všetky parádne veci a utekal domov. Ubohý zajko už nikdy neišiel von. A tak zazvonil zvonec a príbeh o zajkovi bol koniec.

V celej vzorke sa vyskytli iba 2 texty, ktoré boli kvalifikované ako komunikáty bez štruktúry, a rovnaký počet textov kvalifikovaných ako opisné sekvencie. Pri porovnaní výsledkov jednotlivcov sa opäť ukázal zaujímavý vzťah medzi schopnosťou rozpoznať príbehový text a schopnosťou tvoriť príbeh: žiaci s *komunikátmi bez štruktúry* uspeli pri určovaní príbehov iba v jedinom prípade, obaja pri určovaní rozprávky D. Heviera ako príbehu. V ostatných troch textoch určovali naratívny textový model nesprávne.

Medzi 42 textami detí sa vyskytli aj 2 texty, ktoré boli kvalifikované ako *opisné sekvencie*. Autorom jedného z nich je žiak, ktorý tiež v úlohách zameraných na určenie príbehového textu nesprávne ohodnotil statický opis ako príbehový text (čo možno tiež chápať ako istý signál, prečo aj jeho príbeh má podobu opisnej sekvencie) a rozprávku D. Heviera ako text, ktorý nie je príbehom. Druhý žiak s opisnou sekvenciou nemal pri určovaní príbehov problém, uspel pri všetkých textoch. Môže to signalizovať zníženú úroveň procedurálnych znalostí o tvorení príbehu.

Ostatné kategórie príbehov boli zastúpené takto: jednoduché časové sekvencie – 4 texty, reaktívne sekvencie – 12 textov, epizódy – 14 textov¹⁶. Aj tento výpočet naznačuje, že už 8-ročný pisateľ dokáže vytvoriť príbehový text minimálne na úrovni reaktívnej sekvencie, čo znamená, že jeho príbeh sa riadi časovými i príčinnno-logickými vzťahmi, no nie je ešte zrejmá orientácia protagonistu na cieľ, ktorý chce svojím konaním v príbehu dosiahnuť. Niektorí druháci sú už však schopní vytvoriť príbeh ako epizódu, čiže okrem spomenutých kritérií ich texty predstavujú zreteľnú orientáciu hlavnej postavy dosiahnuť cieľ a tiež projektujú postavu v príbehu prekážku. Niekoľko z nich dokáže príbeh pointovať.

4 DIDAKTICKÁ TRANSFORMÁCIA A IMPLIKÁCIE PRE TVORBU HESIEL

V úvode štúdie konštatujeme nedôslednosť didaktickej transformácie učiva komunikačno-slohovej výchovy v 2., 3. a 4. ročníku. Pojem didaktická transformácia chápeme v nadväznosti na pojem didaktická komunikácia. Ak didaktická komunikácia predstavuje „*proces odovzdávania a sprostredkovania výsledkov vedeckého poznania do vedomia jednotlivcov, ktorí sa na vzniku poznania nepodieľali*” (Adamčíková – Tarábek, 2008), inými slovami, ak je didaktická komunikácia „*didaktickým mostom medzi vedeckými poznatkami a ich mentálnymi reprezentáciami v myšliach edukantov*” (ibid.), potom didaktická transformácia je pilierom tohto mostu. Didaktická transformácia však neznamená prenesenie vedeckého obsahu do podoby zjednodušeného, žiakom

16 Tvorenia príbehu sa nezúčastnili piati žiaci zo skúmanej vzorky, dvaja žiaci neboli schopní príbeh napísať, jeden žiak odpísal príbeh od svojho suseda, preto sme jeho výkon nerátali.

zrozumiteľného vzdelávacieho obsahu, nie je to redukované poznanie, ale z hľadiska asimilačno-akomodačných princípov je to rekonštrukcia poznania, špecifický spôsob poznávania. V takomto poňatí vyučovania sa nezaobídeme bez intuitívneho poznania detí o textovej produkcii.

Na základe zistení o prekonceptoch detí o príbehu a schopnosti žiakov uplatniť naratívnu textovú makrostratégiu chceme v tejto časti prispieť k takej didaktickej transformácii učiva o príbehu a jeho tvorení, ktorá by viac rešpektovala úroveň konceptuálnych, procedurálnych a metakognitívnych znalostí detí mladšieho školského veku. Naznačíme teda didaktický systém (projektovanie cieľov, obsahu, procesu a výstupov) v podobe návrhu obsahového a výkonového štandardu komunikačno-slohovej výchovy pre oblasť rozvíjania produkčnej textovej kompetencie žiaka (znalosti o naratívnom textovom modeli, schopnosť uplatniť naratívnu textovú stratégiu):

a) 2. ročník:

- obsahový štandard – učebné pojmy rozprávanie, príbeh;
- výkonový štandard – žiak vyčleňuje ústredné udalosti (deje) v príbehu, uplatňuje časové a príčinnno-dôsledkové vzťahy medzi udalosťami v rozprávaní príbehu, tvorí vlastné príbehy podľa osnovy (obrázkovej i slovnej), vyrozpráva príbeh na základe vlastnej skúsenosti, zážitku, vysvetlí, čo znamená rozprávať príbeh.

b) 3. ročník:

- obsahový štandard – učebné pojmy rozprávanie, úvod, jadro, záver rozprávania;
- výkonový štandard – žiak tvorí príbehy s dodržaním časových a príčinnno-dôsledkových vzťahov medzi príbehovými udalosťami, pri tvorení príbehu dokáže využiť zámernosť konania hlavnej postavy, pri kompozícii príbehu uplatňuje členenie na úvod, jadro a záver, vie vysvetliť, čo pojmy úvod, jadro, záver znamenajú, tvorí pokračovanie príbehu na základe charakteru postáv a priebehu udalostí v literárnej predlohe.

c) 4. ročník:

- obsahový štandard – učebný pojem rozprávanie;
- výkonový štandard – žiak v rozprávaní príbehu vyjadrí zámernosť konania postáv, dokáže funkčne uplatniť opisné časti (opis postáv, prostredia), vytvorí príbeh so zápletkou a jej riešením.

Aké implikácie pre tvorbu hesiel encyklopédie vyplývajú z teoretických a empirických východísk rozvíjania produkčnej textovej kompetencie?

1. Žiak primárnej školy disponuje schopnosťou rozlíšiť naratívny text od deskriptívneho. Na základe tejto schopnosti možno v encyklopédii naznačiť základné kompozičné vlastnosti týchto textových modelov a prispieť tak k rozširovaniu poučeného jazykového vedomia.
2. Žiak vníma príbeh (dej) ako základ naratívneho textu. Chápe, že v príbehu sú nevyhnutné časové a logické vzťahy medzi udalosťami. Encyklopédia môže explicitne naznačiť tieto súvislosti na konkrétnom umeleckom alebo detskom texte.

3. Žiak na základe preukázanej schopnosti tvoriť naratívny text istej kvality potrebuje získať primeranú spätnú väzbu o tom, aký je jeho príbeh a ako ho ešte môže vylepšiť. V encyklopédii preto prichádza do úvahy zaradiť poučenie o spôsobe tvorenia príbehu spolu s vyznačením, čo dobrý príbeh musí obsahovať, aby bol čitateľom vnímaný ako komplexný (napr. ujasnenie si zámernosti konania hlavnej postavy, časové zosúladenie udalostí a intencionality konania postavy a pod.).
4. Na základe zistení o spôsobe tvorenia textu v mladšom školskom veku je potrebné v encyklopédii naznačiť nevyhnutnosť plánovania pred vlastným tvorením. Oprieť sa možno o uvedomovanie si tejto textotvornej fázy vyjadrené slovami detí v rozhovoroch.
5. Rôzna úroveň textovej kompetencie žiakov, potenciálnych čitateľov encyklopédie, implikuje potrebu predstaviť v encyklopédii jednak základné charakteristiky jednotlivých textových makrostratégií, jednak ponúknuť priestor na oboznámenie sa s rozširujúcimi poznatkami o textových modeloch a spôsoboch expanzie témy.

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu KEGA č. 023PU-4/2012 *Encyklopédia jazyka pre deti*.

Poďakovanie: Na získavaní údajov k štúdiu sa významnou mierou podieľali študentky PF PU Bc. Petronela Pasternáková a Bc. Michaela Timčíková, za čo im patrí autorovo úprimné poďakovanie.

LITERATÚRA

- ANDERSON, L. W. – KRATHWOHL, D. R et al.: A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing of Educational Objectives. New York: Longman, 2001.
- BALLAY, J. – JANÁČEK, G.: Metodika slohu v 1. – 5. ročníku ZDŠ. Bratislava: SPN, 1965, 160 s.
- BETÁKOVÁ, V. – TARCALOVÁ, Ž.: Didaktika materinského jazyka. Bratislava: SPN, 1984, 318 s.
- BEREITER, C. – SCARDAMALIA, M.: The Psychology of Written Composition. New Jersey: Hillsdale, 1987.
- ČECHOVÁ, M.: Vyučování slohu (Úvod do teorie). Praha: SPN, 1985, 260 s.
- ČECHOVÁ, M.: Komunikační a slohová výchova. Praha: ISV nakladatelství, 1998, 226 s.
- DOLNÍK, J. – BAJZÍKOVÁ, E.: Textová lingvistika. Bratislava: Stimul, 1998, 134 s.
- DOULÍK, P. – ŠKODA, J.: Prekoncepce a miskoncepcie jako součást dětských pojetí a jejich psychogeneze. In: Škoda, J. – Doulík, P. a kol.: Prekoncepce a miskoncepcie v oborových didaktikách. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, s. 8 – 29.
- FINDRA, J.: Stylistika slovenčiny. Martin: Osveta, 2004, 232 s.
- GRABE, W. – KAPLAN, R. B.: Theory & Practice of Writing: An Applied Linguistic Perspective. London: Longman, 1996, 488 s.
- HARČARÍKOVÁ, P. – KLIMOVÍČ, M.: Naratíva v detskej reči. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2011, 189 s.
- HENDL, J.: Kvalitatívny výzkum. Základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005, 408 s.
- HOFFMANNOVÁ, J.: Stylistika a... Současná situace stylistiky. Praha: Trizonia, 1997, 200 s.

- HUBÁČEK, J.: Didaktika slohu. Praha: SPN, 1989, 240 s.
- KELLOG, R. T.: Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 2008, Vol. 1, Nr. 1, pp. 1 – 26.
- KLIMOVIČ, M.: Rozvíjanie produkčnej textovej kompetencie dieťaťa mladšieho školského veku. In: Liptáková, L. a kol.: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2011, s. 232 – 285.
- KLIMOVIČ, M.: Textová produkcia žiaka primárnej školy – predpoklady a implikácie. In: *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi. Svoboda jazyka – jazyk svobody*. Sborník příspěvků z odborné konference. Ed. R. Novák. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2012, s. 121 – 131.
- KLIMOVIČ, M.: Ako učebnice slovenského jazyka (ne)pomáhajú rozvíjať naráciu. *Naša škola*, 2012/2013, roč. XVI., č. 5, s. 14 – 23.
- KLIMOVIČ, M.: „Príbeh je dačo také ako rozprávka abo tak.” alebo Čo vedia 8-ročné deti o textovom modeli narácie. In: *Registre jazyka a jazykovedy*. Zborník z vedeckej konferencie. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2014 (v tlači).
- KUCHARSKÁ, A.: Dětské prekoncepty a možnosti jejich sledování v oblasti jazykového systému. In: *Čeština ve škole 21. století – II. Úvodní studie*. Praha: Univerzita Karlova, 2012, s. 43 – 57.
- LIPTÁKOVÁ, L.: Didaktická komunikácia v didaktike slovenského jazyka. In: Liptáková, L. a kol.: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2011, s. 40 – 55.
- LIPTÁKOVÁ, L.: Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2013, 135 s.
- MIKO, F.: O jasné pojmy v slohovej výchove. *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 1956/1957, roč. III., č. 3, s. 87 – 94.
- MISTRÍK, J.: Štylistika. 3. vyd. Bratislava: SPN, 1997, 600 s.
- NÁVRH VZDELÁVACIEHO ŠTANDARDU ZO SLOVENSKÉHO JAZYKA A LITERATÚRY PRE PRIMÁRNE VZDELÁVANIE. Bratislava: ŠPÚ, 2013.
- PALENČÁROVÁ, J.: Komunikačno-slohová výchova ako vyučovací predmet. In: Palenčárová, J. – Kesselová, J. – Kupcová, J.: *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: SPN, 2003, s. 152 – 158.
- PUPALA, B.: Epistemologické východiská vyučovania a didaktiky. In: Kolláriková, Z. – Pupala, B.: *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001, s. 161 – 178.
- PUPALA, B.: Teórie učenia a ich odraz v poňatí vyučovania. In: Kolláriková, Z. – Pupala, B.: *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001, s. 179 – 217.
- SLANČOVÁ, D.: Východiská interaktívnej štylistiky (Od eklektizmu k integrácii). *Slovenská reč*, 2003, roč. 68, č. 4, s. 207 – 223.
- SLANČOVÁ, D.: Vymedzenie predmetu štylistiky ... alebo: Privoňajme ku kvetu interaktívnej štylistiky. In: *Slovo o slove*. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. Ed. L. Sičáková. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2004, s. 17 – 23.
- SLANČOVÁ, D.: Slohový postup ako textová makrostratégia. In: *Jazykoveda v pohybe*. Zborník z vedeckej konferencie. Ed. A. Bohunická. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 2012, s. 117 – 128.
- STEIN, N. L. – ALBRO, E. R.: Building Complexity and Coherence: Children's Use of Goal-Structured Knowledge in Telling Stories. In: Bamberg, M. (ed.): *Narrative Development: Six Approaches*. New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates, 1997, pp. 5 – 44.

ŠEĎOVÁ, K.: Analýza kvalitatívnych dat. In: Švaříček, R. – Šeďová, K. a kol.: Kvalitatívny výzkum v pedagogických viedach. Praha: Portál, 2007, s. 207 – 247.

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM. SLOVENSKÝ JAZYK A LITERATÚRA. PRÍLOHA ISCED 1. Bratislava: ŠPÚ, 2011, 41 s. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/iscsed1/vzdelavacie_oblasti/slovensky_jazyk_iscsed1.pdf>

Príloha A: Úlohy zamerané na rozpoznávanie naratívneho textu

Meno: Príezvisko: Trieda: Datum: Prečítaj si texty. Označ, ktorý z nich je príbeh. 1 2 Orol Domovom orla skalného sú doliny Tatier, hlboké pohoria stredného, severného a východného Slovenska. Orlí pár si stavia hniezdo na skalných bralách. Nemá však len jedno, ale dve-tri a strieda ich. Zabývané hniezdo má priemer až tri metre. Pretože ho pár pred každým hniezdením nadstavuje, býva vysoké až dva metre. Na Slovensku hniezdi vyše 20 orlích párov. Sú chránené. Ochrancovia prírody ich hniezda taja, aby ich nezodpovední ľudia nevykradli. Zakrúžkuj správnu odpoveď: A. Toto je príbeh. B. Toto nie je príbeh. Lyžicová naháňačka V školskej jedálni sa obyčajne jedáva. V jednej jedálni sa však stalo toto: žiak Teofil, zvaný aj drsný Bill, niesol k okienku tanier plný nezjedenej polievky. Už-úž chcel odložiť lyžicu, keď sa mu lyžica vytrhla z ruky a poďho naňho! Teofil uháňa, lyžica ho naháňa! Obehli jedáleň tri razy dookola a potom sialom pomedzi stoly. Teofil už ďalej nevládol. Zostal a dychčal ako starý ruseň. Lyžica ho klepla po hlave: „Budeš jesť? Budeš jesť?“ Čo mal Teofil robiť. Vzal si tanier polievky a bleskovo ju zjedol. Verte či neverte, po tej naháňačke celkom vyhladol. Zakrúžkuj správnu odpoveď: A. Toto je príbeh. B. Toto nie je príbeh.	3 4 Kohúty a orol Na sedliackom dvore žili dva kohúty. Pretože každý z nich chcel byť jediným pánom dvora, neustále sa hašterili a kľbčili. Raz jeden z nich dokmásal druhého tak, že sa ten od hanby i od bolesti odpratol kamsi do kúta. Vtíľaz vyletel na plot a odtiaľ slávostne oznámil sľepkam: „Kikirikí! Odtieraz som Vaším pánom ja. Len mňa budete poslúchať, lebo...“ Viac naťukaný kohút nestačil povedať. Vrhol sa naňho orol a odtel s nim preč. Stáva sa to takto neraz. Kde sa bijú dvaja, tretí býva vtíľaz. Zakrúžkuj správnu odpoveď: A. Toto je príbeh. B. Toto nie je príbeh. Domáce lizanky Cukor zalejeme vodou a dáme variť. Keď sa cukor rozpustí, pridáme ocot. Sirup varíme približne 30 minút. Ponoríme do sirupu vidličku. Keď sa po vytiahnutí vidličky sirup ťahá ako tenká niť, sirup je hotový. Olejcom si vymastíme formičky. Naplníme ich sirupom, ponoríme do sirupu špagie a necháme stuhnúť. Stuhnutú hmotu vyklopíme z formičiek a môžeme lizat...! Zakrúžkuj správnu odpoveď: A. Toto je príbeh. B. Toto nie je príbeh.
--	---

KONTAKT

PaedDr. Martin Klimovič, PhD.

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

martin.klimovic@unipo.sk

ODBOBNÉ ČLÁNKY/ARTICLES

ÚVAHY NAD ROLÍ TEXTU A KONTEXTU PŘI VÝUCE MATEŘŠTINY CONSIDERATIONS OF THE ROLE OF A TEXT AND CONTEXT IN MOTHER TONGUE TEACHING

JANA SVOBODOVÁ – RADANA METELKOVÁ SVOBODOVÁ

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Příspěvek hledá vztahy mezi žádoucím rozvíjením čtenářské gramotnosti a cíli jazykově-komunikačně pojaté výuky mateřštiny, opřené jak o princip komplexnosti, tak také o aspekty kognitivní povahy. Podle definic, jimiž je nyní čtenářská gramotnost vymezována, může být vnímána nejen v širším a volnějším rámci (Košťálová a kol., 2010, s. 14) – s odkazem na klíčové kompetence dané platným českým kurikulárním dokumentem nazvaným Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) – coby „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“, ale i mnohem pregnantněji ve shodě se slovenským pojetím (Liptáková a kol., 2011, s. 194) jako „*schopnosť porozumieť rôznym druhom textu s rešpektovaním viacúrovňového charakteru procesov porozumenia a schopnosť využiť spracované informácie na učebné a komunikačné ciele. Za základné východisko rozvíjania tejto schopnosti považujeme stimulovanie kognitívnych funkcií, ktoré sú spojené s jednotlivými úrovňami porozumenia a ktoré sú nevyhnutné na to, aby k samotnému porozumeniu dochádzalo. Za súčasť rozvíjania čitateľskej gramotnosti považujeme aj rozvíjanie metakognitívnych procesov, ktoré žiaka pripraví na transfer stratégií získavania, spracovania a využitia informácií v iných kontextoch.*“ Pro účely našeho přístupu je vhodnější opřít se o vyčerpávající slovenskou formulaci, která podtrhuje výrazný kognitivní rozměr gramotnosti. Poznávací složka se zračí ve výuce čtení i v odkrývání tajů jazykového systému a jeho fungování v komunikaci, proto také je na místě uvažovat o tom, že rovněž lingvodidaktika by měla patřit ke kognitivním vědám, k nimž se řadí jazykověda, filozofie, psychologie, biologie, informatika a další.

2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Při rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti (nebo také rané gramotnosti podle Liptákové a kol., 2011) u žáků procházejících etapou primární edukace je třeba především zajistit nenásilnost a přirozenost celého procesu. Ve škole je důležité ústrojně spojit předchozí pregramotnost s kroky vedoucími k náležitému vnímání konceptu čtení a psaní tak, aby byl sledován především smysl sdělovaného. Znamená to respek-

tovat postup od významu/smyslu k formě, od širšího kontextu¹ chápaného jako širší významový rámec až k textu a jeho dílčím složkám. Nejprve by mělo být pochopeno vyznění textu, jeho smysl, až poté osvojená/osvojována forma. Toto pojetí najdeme například u slovenské badatelky O. Zápotočné (2001, 2008), podle níž je žádoucí napravit nepřilíš lichotivé výsledky čtenářské gramotnosti u slovenských žáků právě akcentem položeným na postupné rozvíjení porozumění kontextu, následně zařazené zpřesňování významů a pochopení pojmů z textu, které dále vyústí v osvojování si jazykového kódu. Toto chápání vývoje žáka-čtenáře upřednostňuje důležitost porozumění čtenému textu a současně varuje před přílišnou pozorností, která je mnohdy věnována nácviku techniky čtení místo snahy o porozumění jeho obsahu.

Princip komplexnosti, který byl začleněn mezi stěžejní principy výuky mateřštiny, je blízký dříve vymezenému principu integrity jazykového vyučování, jak ho v českém prostředí stanovil J. Jelínek. Ten ho vysvětlil jako účelné sepětí výuky jazykové (gramatické i lexikální) a slohové složky s tím, že právě integrující složka slohová má prolínat všemi vyučovacími jednotkami věnovanými mateřskému jazyku. Obhajoval ho takto (Jelínek, 1979, s. 81 – 82): „*Péče o rozvoj vyjadřování nemůže být jen záležitostí samostatných hodin slohového výcviku, nýbrž i hodiny jazyka (mluvnice ve školském slova smyslu). V mluvnických hodinách má žák poznávat i stylistickou platnost jazykových prostředků lexikálních, gramatických a zvukových a praktickými cvičeními se má učit jich využívat.*“ Novější princip komplexnosti se navíc týká i složky širší komunikační (vedle slohové) a složky literární: snaží se propojit poznatky o jazyce a komunikaci s cílenou prací s texty, které jsou zrcadlem jazyka v komunikační praxi, navíc přinášejí poznatky o světě obecně, které se dají skloubit s poznatky o (jazykové) komunikaci v tomto světě i o tomto světě a poznatky metajazykovými (srov. např. Svobodová, 2000, s. 102). Na přelomu 20. a 21. století se zde u J. Svobodové hovoří o členění předmětu český jazyk na složku gramaticko-pravopisnou, literární a slohově-komunikační, což víceméně odpovídá pozdějšímu pojetí v RVP ZV.

Akcentovány jsou zejména výchozí výukové texty – mnohdy literární ukázky, jimiž se podpoří přirozenost propojení literární složky se složkou slohově-komunikační na jedné straně a gramaticko-pravopisnou na straně druhé. Komunikací o probíraném učivu vyučovací jednotky může učitel českého jazyka začít, komunikace prostupuje celou výukou, týká se obsahu/významu použitých textů i obsahu/významu výuky o jazykovém kódu (tj. mluvnické a pravopisné látky). Obdobně pojmají princip komplexnosti také slovenští autoři, například M. Ligoš (1999, s. 11) zastává názor, že se jedná o kritérium „*novosti, tvorivosti, logickej nadväznosti, primeranosti, zaujímavosti, hľadania, aktualizácie a aplikácie*“. O deset let později M. Ligoš (2009, s. 98 – 99) vidí komplexnost ještě širě, a to v „*komplexnom charaktere bytosti (učiteľa a žiaka), komunikácie (verbálnej a neverbálnej) a ich vzťahov vo vyučovaní, ktoré smerujú k integrovanej a kultúrnej kompetentnej osobnosti žiaka*“. Ve stejné době najdeme u autorské dvojice

1 Výraz kontext se dá nejobecněji vymežit jako významová souvislost slov, jevů nebo událostí, anebo pak může být pojímán už v duchu dílčích vědeckých disciplín, například v jazykovědě se míní pod pojmem kontext jazykové okolí sledované jednotky textu, které je pro ni určující.

L. Liptáková a K. Vužňáková (2009, s. 164) detailní členění principu komplexnosti do čtyř úrovní, a to kompetenční; mezipředmětové a současně průřezové; mezisložkové a vnítrusložkové. Kompetenční úroveň zahrnuje rozvíjení komunikační a literární kompetence v součinnosti s ostatními klíčovými kompetencemi. Mezipředmětová a průřezová úroveň zajišťují kurikulární integraci, tj. prolnutí mateřského jazyka s jednotlivými průřezovými tématy ve smyslu tematicko-poznatkového rozvoje dítěte mladšího školního věku. Úroveň mezisložková spočívá v propojení složek předmětu (literární, slohově-komunikační, a jazykové), vnítrusložková úroveň znamená skloubení těchto složek předmětu pomocí vyučovacího tématu.

S oporou o literární (beletristické) texty v rámci jazykové, komunikační a slohové výchovy je možno podtrhnout také citový a motivační aspekt školní výuky mateřštiny a nasměrovat děti ke čtenářství, tedy usměrnit je a přispět k pozvolnému a systematicky budovanému návyku číst. Neznamená to samozřejmě, že jazykové učebnice mateřštiny mají být protkány jen literárními texty. Oprávněné je s postupujícími ročníky stále větší zapojení textů naukových a věcných², jak aktuálně požaduje i L. Liptáková (2012, s. 38 – 40), která v duchu podpory kognitivního didaktického principu uvádí, že žáci procházející primární edukací by měli ve výuce mateřštiny, zejména pak v jazykovém a slohově-komunikačním vyučování, častěji číst s cílem získávat informace, třídit je a učit se s nimi pracovat na všech úrovních porozumění textu. Touto cestou je mj. zajišťován právě požadavek mezipředmětové integrace, která je při výuce mateřštiny žádoucí. Vedle toho se však nechceme vzdát ani možnosti začleňovat do jazykových hodin práci s texty z literatury pro děti a mládež. Jedná se totiž o další možnost, jak využít hodnot literárního textu. Domníváme se, že i v literárním (beletristickém) textu se dá využít jeho obsah a cíleně převést řeč/komunikaci k jazykovým složkám a jejich prostřednictvím k jazykovému systému/jazykovému kódu. Podle našeho názoru právě tento přístup – opřený o srozumitelný výchozí text – usiluje o rozvíjení širšího pohledu na jazyk, jeho vnímání v souvislých, tematicky spjatých textech a prosazuje komunikaci k dílčím jazykovým jednotkám nejnižšího řádu. Nevadí ani, že vybraný text pochází z beletristického zdroje, spíše by překáželo, kdyby souvislý text (patřící do nějakého širšího kontextu) zcela scházel a byl nahrazen chaotickou směsicí navzájem nesouvisejících slov či vět, jejichž jediným pojítkem je přítomnost téhož mluvnického nebo pravopisného jevu.

Takovou promarněnou příležitostí k primárnímu porozumění významu, k navazující komunikaci o něm, zahrnující jak komunikaci o obsahu, tak návazně formě textu,

2 Učebním textem se zabývala konference konaná pořádaná katedrou českého jazyka PedF UK v Praze v září 1995 v Brandýse nad Labem, podporu většímu podílu souvislých výchozích učebních textů neumělecké povahy zde vyslovil ve svém příspěvku P. Hauser (1996, s. 18). Pojem učební text pokládal Hauser za nadřazený, jako druhy (typy) učebního textu vymezoval text výchozí, text výkladový, text cvičební a text dokladový. Už tehdy se kriticky zmínil o nesourodosti některých cvičebních textů, které autoři učebnic smísí do stejného cvičení, aniž dbají na stylovou vyrovnanost a srozumitelnost mimo kontext: „Někdy se v textech objeví věty podivné, působící bez kontextu nepravdivě, přemýšlené. (...) Odtud dostává označení „učebnicová věta“ pejorativní zabarvení“ (ibid., s. 20).

by podle našeho názoru neměla být ani obsahově roztříštěná cvičení na probírání jazykový jev, i když uznáváme, že najít příslušný tematický „svorník“ není vždy snadné. Ještě obtížnější je najít takové svorníky v rámci celé jazykové učebnice mateřštiny, přesto se domníváme, že dokud tento boj o vnitřní integritu komunikačně pojatých učebnic se vši vážností a důsledností nepodstoupíme, sotva se zlepší jak čtenářská, tak komunikační úroveň dětí mladšího školního věku. Řečeno jinak: s ohledem na dopady komunikačního obratu v lingvistice je zapotřebí při školní výuce mateřštiny posilovat vědomí spjatosti kódu/jazykového systému a komunikace a prezentovat je žákům v podobě uzpůsobené jejich věkovým a psychickým zvláštnostem. Ve všech věkových kategoriích žáků a studentů by se měly při výuce mateřštiny v potřebné míře projevit tyto rysy: a) motivačně-komunikační přístup k jazyku; b) postup od celku k částem se zvýrazněním prvku komplexnosti v jazykové výchově; c) role živé komunikace a využití komunikačních vzorů a modelů.

Je škoda, že v českém prostředí většina vydávaných učebnic stále ještě nestaví na těchto základech, případně si vybírá jen některé postupy.³ Z tohoto úhlu pohledu (srov. např. Svobodová, 2000, s. 122 – 123; Liptáková, 2012, s. 33) je potřebné změnit tradiční přístup a víc se snažit bojovat o žákovu pozornost: zvolit vhodný kontext výkladu, vybrat texty tematicky blízké dětem mladšího školního věku a tím čtenářsky vděčné, tomu následně podřídit „materiál“ vhodný k procvičování (tedy cvičební texty). Ke komplexnosti patří v hodinách mateřštiny také strukturovaný logický přístup od vyšších celků (nesoucích širší význam) až k dílčím složkám a jevům, z nichž jsou texty (celky) sestaveny. Je třeba usilovat právě o takové rozvíjení pohledu na jazyk: od souvislých, tematicky spjatých textů, od komunikace a komunikátů postupně až k dílčím jazykovým jednotkám nejnižšího řádu. Komplexně je zapotřebí koncipovat nejen výchozí texty, ale celé jazykové lekce – integrujícím prvkem by v nich měl být právě význam textu sdělení, ne nácvik mluvnického nebo pravopisného jevu. Prvním i posledním článkem naznačeného řetězce by měla být komunikace, od níž se celá výuka odvíjí a k níž se snažení žáka zpětně vrací.

3 MOŽNOST UPLATNĚNÍ NAVRHOVANÉHO POSTUPU V UČEBNICÍCH MATEŘŠTINY

Malou ilustraci postupu reflektujícího princip komplexnosti a naznačené tematické spjatosti jak ve výkladové části, tak ve cvičeních přejímáme z učebnice *Čeština s pře-*

3 Například u jazykových učebnic nejčastěji užívaných v Moravskoslezském kraji se v roce 2010 zjistilo, že ani zařazení souvislých textů v nich není systematické a že převažuje výskyt mechanických doplňovacích cvičení. Ta se týkají pouze ověření znalosti probíraného pravopisného jevu, zatímco další využití textu, pokud se už třeba takový text ve cvičení přece jen vyskytne, zpravidla chybí. Ačkoli analýza ukázala, že i v mluvnických cvičeních učebnic Nová škola lze najít ukázky z dětské literatury či souvislý text vytvořený autory učebnic (u 37 % cvičení), znovu zde konstatujeme nápadně četnou práci s izolovanými větami, slovními spojeními či izolovanými větami v souvislosti s upevňováním gramatiky a pravopisu. Zaznamenáno bylo 63 % takto pojatých cvičení. Domníváme se, že pokud žákům není dána možnost seznamovat se systémem mateřského jazyka poutavou formou a s oporou o vhodný kontext a s využitím komunikace, naznačená mechanická práce s největší pravděpodobností může způsobit oslabení zájmu o takovou výuku.

kvapením pro 4. ročník ZŠ, a to ze 4. kapitoly věnované skladbě (viz dále jako Ukázka č. 1). Ta nese název *Ať se mají věty k světu*, úmyslně odlehčený použitým frazémem „*mít se k světu*“, protože tato komunikačně pojatá učebnicová řada češtiny pro žáky 1. stupně ZŠ z dnes už jinak zaměřeného nakladatelství Scientia Praha mimo jiné cíleně zařazovala práci s frazémy, jimž dříve v jiných učebnicích češtiny nebyla pozornost věnována průběžně, ale jen náhodně a nárazově. V části *Věta a souvětí* se zde žákům 4. ročníku jednak připomínají syntaktické poznatky z nižších ročníků (jako *V kukátku pozpátku*), jednak se jednoduše naznačují související „nadvstavbové“ poznatky, které přinese školní mluvnická výuka až ve vyšších ročnících, ale na které žáci mohou narazit ve výchozích a dalších učebních textech (toto nadvstavbové poučení se objevuje jako *Kukátko do vyšší třídy*). Důležité rysy jsou zvýrazněny pomocí označení *Všimněte si*. Aktivizační roli plní zařazené *Otázky pro bystré hlavy*. Jako výukový (učební) text slouží v této syntaktické kapitole povětšinou souvislé ukázky naukové (věcné) povahy, například o charakteru počasí a stavu přírody na přelomu jara a léta (pod názvem *Jaro se brzy přiblíží k létu*), o nejstarší české historii, kterou známe z pověstí (*Jak se vám líbí naše vlast?*), o starých řemeslech (text *Bednář*) nebo text o včelách (*Proč včely bodají?*), vybraný z dětské encyklopedie *Řekni proč*. Na těchto textech se mimo jiné připomíná (opakuje) pravopisné učivo o vyjmenovaných slovech. Poučky vyplývají z pozorování formy textu a z rozhovoru o těchto formálních rysech, usilují o přesnost, jednoznačnost a srozumitelnost. Jako příklad uvádíme ze s. 157 jednak *V kukátku pozpátku*, jednak navazující novou poučku (opřenou o předchozí ukázku o praotci Čechovi):

V kukátku pozpátku:

„Mezi větami v souvětí se většinou píše čárka. Čárka se napíše také mezi větami v souvětí, které nejsou spojeny spojkou. Žádná čárka však věty *nespojuje*, zapsané věty od sebe jen *odděluje*.“

Poučka:

„Každá věta v souvětí se vyznačuje tím, že obsahuje jeden určitý slovesný tvar. Podle počtu určitých slovesných tvarů můžeme spočítat i počet vět v souvětí.“

Například:

Praotec Čech *vystoupil* na horu Říp a *označil* místo, kde *bude žít* národ Čechů.“

Pro účely aktuální výuky o větě a souvětí pro děti mladšího školního věku byly využité výchozí autorské texty zkráceny a vhodně upraveny, ale zůstaly začleněné do celkového kontextu výkladu (komunikace) o větě a souvětí a propojené se zařazenými úkoly a cvičeními. Naukový charakter má pak i dvojice dalších textů, které jsou zařazené na s. 160 jako východiskové u cvičení 7, které se týká probraného syntaktického učiva a na něž navazuje na s. 161 jak rubrika *Všimněte si, tak Otázka pro bystré hlavy*.

Ukázka dokládá, že v uvedené učebnici šlo o to, aby byla maximální měrou uplatněna žádoucí tematická spjatost veškerých textů a cvičení, z nichž může vycházet modelování životních situací, hovor o nich, dialogické výměny názorů, aktivní zaujímání stanovisek, objasňování postojů, řešení problémů, to vše s cílem posunout dál znalosti o výstavbě věty a souvětí v češtině. Uvědomování si systémovosti jazyka by mělo být rozhodně zahájeno společně s počátky výuky mateřštiny, ne uměle odkládáno do vyš-

ších ročníků v představě, že žák by složité výklady nepochopil a že tuto problematiku nelze objasnit jednoduše, aniž by byla zkreslena. I to je stále úkolem lingvistů spolu s didaktiky: ověřit cesty a postupy, jak dětem složitost a košatost systému přiblížit a správně naznačit, jak ji nepokřivit a nebagatelizovat, jak ji pozvolna, postupně a srozumitelně dokreslovat, doplňovat a dokumentovat. Co se týče lingvistické bohemistiky a používaných učebnic, zdá se, že dosavadní výsledky v tomto hledání cest ještě nemohou být hodnoceny jako plně uspokojivé.

4 MAPOVÁNÍ EDUKAČNÍ REALITY/ SITUACE VE ŠKOLSKÉ PRAXI?

Aktuálně vyvstaly i nové lingvodidaktické úkoly spojené s nedostatky v úrovni čtenářské gramotnosti dětí. Jakkoli se zdá, že teoretická východiska nyní máme v českém i slovenském prostředí kvalitní, patrně bude zapotřebí žádat víc prostoru pro jejich širší realizaci v praxi, kde stále ještě mnohde platí, že zvyk je železná košile. Toto tvrzení opíráme zejména o výsledky monitorování výuky mateřského jazyka na 1. stupni ZŠ v Moravskoslezském kraji v letech 2010, 2011 a 2013 (blíže viz Metelková Svobodová, 2013, s. 105 – 113). Výsledky, k nimž jsme na základě pozorování výuky dospěli, nás přivedly k závěru, že situaci v edukační realitě je nutno sledovat dlouhodoběji. Výstupy počátečního pozorování nevyznívají příznivě, což je zapříčiněno tím, že veškeré aktivity související s rozvíjením čtenářských dovedností byly sledovány pouze v kontextu s užíváním didaktických prostředků, zejména učebnic. Z pozorování vyplynulo, že významně převládala práce s úlohami zaměřenými na reprodukci pamětních poznatků a vyhledávání informací v textu. V této souvislosti pokládáme za vhodné podotknout, že příliš časté začleňování úkolů tohoto typu může vést žáky k získávání informací bez hlubšího porozumění a v případě častější práce s totožným textem dokonce i k pamětnímu osvojení si textu. Žáci pak informace z čteného textu memorují a nejsou vedeni k tomu, aby získané poznatky zkusili vhodně aplikovat v běžných životních situacích mimo školu.

Také v následujících letech, kdy již sledování úkolů a zadání odpovídajících jednotlivým rovinám práce s textem metodologie šetření PIRLS nebylo vázáno na didaktické prostředky, se ukázalo, že výuka mateřského jazyka výrazně postrádá zařazování náročnějších postupů porozumění začleňovaného textu. Dovolujeme si tvrdit, že zjištěný stav výuky na 1. stupni ZŠ odpovídá dosaženým výsledkům českých žáků v šetření PIRLS i PISA. Klademe si proto otázku, kde hledat příčinu a jak se ji pokusit eliminovat. Dominantou procesu hledání příčin je podle našeho názoru badatelská činnost, a proto s povděkem kvitujeme znovuzapojení žáků České republiky do mezinárodního testování čtenářské gramotnosti PIRLS v roce 2011, neboť jeho průvodní dotazníkové šetření velmi dobře napomáhá mapovat faktory ovlivňující čtenářské dovednosti žáků v mezinárodním kontextu.

Jako vhodný příklad uvádíme jednu z položek učitelského dotazníku, která sledovala, jak často učitelé s žáky nacvičují dovednosti, které mohou napomáhat zkvalitňování porozumění čtenému textu, tedy čtenářské dovednosti. Učitelé volili z následujících aktivit: určit hlavní myšlenku; vysvětlit nebo doložit porozumění toho,

co přečetli; srovnat to, co přečetli, s vlastními zkušenostmi; srovnat to, co přečetli, s jinými texty, které četli; předvídat, co se stane v dalších částech textu, který četli; učinit zobecnění a závěr založený na tom, co přečetli; popsat styl nebo strukturu textu, který přečetli. Výsledky PIRLS 2001 ukazují, že v České republice společně s Němcem a Slovenskem vévodí při rozvíjení čtenářských dovedností dvě aktivity – určování hlavní myšlenky a vysvětlení nebo doložení porozumění toho, co žáci přečetli. Obdobně vynívají i výsledky PIRLS 2011, tj. v četnosti zařazování úkolů, které vyžadují zobecňování přečteného textu a vyvozování závěrů, odhadování dalších událostí, porovnávání čteného textu s jinými dříve přečtenými, Česká republika za mezinárodním průměrem zřetelně zaostává.

Pro naše potřeby jsme vybrali činnost, která souvisí s odhadováním toho, co se stane dále ve čteném textu, tj. s prognózováním (srov. Gavora, 1991, s. 92). Mezinárodní průměr zařazení prognózování je 74 %, čeští žáci se s ním však setkávají pouze v 54 % zadání. Od roku 2001 (4 %) do roku 2011 (6 %) byl zaznamenán pouze nepatrný nárůst těchto zadání u proměnné každý den nebo téměř každý den a za mezinárodním průměrem z roku 2011 (29 %) Česká republika silně zaostává. Častěji je prognózování uplatňováno u proměnné jednou nebo dvakrát měsíčně (52 %), což o třicet procentních bodů převyšuje mezinárodní průměr z roku 2011 (srov. Kramplová a kol., 2012, s. 27). Tento výsledek celkově hodnotíme jako neuspokojivý. Na základě uvedených dat pokládáme za nutné důrazně prosazovat začleňování činností vedoucích k rozvíjení čtenářských dovedností do výuky.

Z jiného úhlu pohledu se na prognózování můžeme podívat skrze data uvedená v připojené Tabulce č. 1. Údaje prokazují, že žáci dosahují lepších výsledků (srov. mezinárodní průměr v roce 2001 i 2011), pokud se této činnosti jejich učitelé věnují už od 1. až 3. ročníku ZŠ. Při provedení komparace četnosti integrace prognózování v prvních třech letech povinné školní docházky u sledovaných zemí můžeme tvrdit, že v roce 2011 bylo v uvedeném období 80 % zadání skutečně realizováno. Poměrně výrazný pokles úrovně čtenářské gramotnosti pozorujeme u těch žáků, kteří se s úlohami tohoto typu ve výuce nesetkávají vůbec. Obdobnou situaci jsme zjistili u dalších proměnných, proto považujeme celý soubor zadání vedoucích k rozvíjení čtenářských dovedností za nepostradatelný.

5 ZÁVĚR

Domníváme se, že obdobně zaměřené širší bádání by mělo být realizováno také na české půdě. Nepovažujeme za potřebné dále mapovat pouze samotnou úroveň čtenářské gramotnosti, ta je excelentním způsobem měřena mezinárodními výzkumy. Prioritu pro domácí odborníky spatřujeme zejména v hlubší analýze faktorů podílejících se na formování této dovednosti. Z našeho pohledu považujeme za přínosné vydat se cestou dlouhodobějšího monitorování situace přímo v edukační realitě. Zde vidíme počátek veškerých dalších snah. Pokusíme-li se o shrnutí jak vlastních výzkumných výstupů, tak mezinárodních zjištění, dospějeme ke konstatování, že na jedné straně lze vidět důvody neuspokojivého stavu čtenářské gramotnosti českých žáků ve způsobu

a kvalitě zpracování učebnic mateřštiny, ale na straně druhé, a tu považujeme za obzvláště důležitou, je třeba posílit a podpořit roli poučeného a kompetentně působícího učitele z praxe. Právě on může dořešit situaci, když narazí na nedostatky používané učebnice, může odjinud vybrat a uplatnit další vhodné texty, lépe využitelné v jazykově-komunikačním vyučování, zařadit vlastní pracovní listy s úkoly podporujícími rozvoj čtenářské gramotnosti. V ukázce z učebnice Čestina s překvapením pro 4. ročník ZŠ (srov. níže v Ukázce č. 1) např. můžeme zaznamenat zadání soustřeďující se na interpretaci a integraci myšlenek. Současně je začleněn *Úkol pro bystré hlavy*, jímž je pozornost upřena na hodnocení (posuzování) jazyka a prvků textu. V obou případech je tedy jedná o úlohy řadící se ke dvěma nejnáročnějším postupům podporujícím porozumění textu, ale ani těmi nemusí práce s textem ještě skončit. Pestrosti a různorodosti se totiž meze nekladou.

Tabulka č. 14: Odhadování dalších událostí (prognóзовání) – dotazník pro učitele

Averages and percentages for reading, grade 4 by Gen/major emphasis/making predictions [ACBGME10], year and jurisdiction: 2011 and 2001

Rok	Jurisdikce	3. ročník a dříve		2. ročník a dříve		1. ročník a dříve		4. ročník		Nikdy	
		Průměr žáků	Podíl v procentech	Průměr žáků	Podíl v procentech	Průměr žáků	Podíl v procentech	Průměr žáků	Podíl v procentech	Průměr žáků	Podíl v procentech
2011	Mezinárodní průměr	520	23	517	22	512	27	511	20	494	9
	Průměr vybraných zemí	555	21	550	29	554	30	553	16	528	4
	Česká republika	543	22	546	30	548	24	549	21	546	2
	Finsko	571	11	569	26	569	33	568	18	560	10
	Rusko	575	26	564	42	565	24	578	7	5	1
	Slovenská republika	543	11	528	30	542	35	532	22	498	1
2001	Mezinárodní průměr	516	23	514	21	504	28	498	22	481	8
	Průměr vybraných zemí	537	16	537	29	537	34	523	18	527	3
	Česká republika	536	15	537	31	539	37	534	15	543	2
	Finsko	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	Rusko	533	31	531	38	531	24	473	6	503	1
	Slovenská republika	516	4	517	21	518	36	523	35	491	3

- 4 Pro potřeby příspěvku provádíme srovnání výkonu žáků vybraných zemí a využíváme k tomu interaktivního nástroje šetření IEA PIRLS dostupného na stránkách NCES (National Center for Educational Statistics). Vzhledem k tomu, že je schopen generovat korektní statisticky zpracovaná data, umožňuje deskriptivní srovnání v jednotlivých cyklech šetření podle výběru. Nástroj lze využít pro potřeby komparace naměřených výsledků žáků ve zvolených letech s hodnotou vybrané proměnné. Jedná se o nástroj poskytující pouze kvantitativní informace. Na základě výběru je vytvořen požadovaný výstup, který je možné dále zpracovávat a upravovat. U vygenerované tabulky byla ponechána získaná podoba (včetně hlavičky v angličtině s identifikačním číslem proměnné), přeloženy byly pouze položky v tabulkách. S ohledem na potíže při formátování tabulek zůstala izolovaná předložka na konci řádku.

Ukážka č. 1: Postup z učebnice Čeština s překvapením pro 4. ročník ZŠ

7. Přečtěte si oba popisy a vyberte z nabídky slovo, které je v každém z nich vynecháno. Pak vybrané slovo ve správných tvarech doplňte do příslušného popisu. ROZEZNÁTE ROSTLINU OD ZVÍŘETE? a) Domovem _____ jsou rovníkové pralesy v Africe. _____ zde žijí v tlupách. Přes den se tlupa pohybuje pralesem a žije se rostlinnou potravou. Jako doplněk k této stravě slouží _____ také hmyz nebo drobná zvířata. Má-li _____ příležitost, vrhne se i na většeho savce, například na mládě antilopy. Dospělý samec je vysoký až 170 centimetrů a váží kolem šedesáti kilogramů. Samička _____ dorůstá výšky 140 centimetrů a není tak těžká. Těla _____ jsou pokryta černou srstí, která nebývá příliš dlouhá. _____ mají nápadně dlouhé končetiny a obličej, který se téměř podobá lidskému. Ze srsti na hlavě _____ vyčnívají hladké světlé uši. b) _____ známe z naší přírody jako vysoký, rozložitý strom se širokou korunou a s typickými srčitými listy. Listy _____ jsou stejnoměrně zelené, mají dlouhé řapíky a pilovitý okraj. Květenství _____ vyrůstá na stopce a je složeno z několika bílých vonných květů. Právě pro tyto květy jsou _____ oblíbené, neboť jsou užitečné lidem i včelkám. Včely v nich nacházejí potravu a člověk květy _____ suší na léčivý čaj. Každé malé dítě ví, že _____ je náš národní strom.	Nabídka: liška, krtek, šimpanz, osel, býk, topol, vrba, heřmánek, lípa, žito Postupně zařaďte k rodu všechna podstatná jména z nabídky a určete jejich vzor. Vyhledejte v textu spojku a. Zjišťujte, kdy spojuje věty do souvětí a kdy spojuje pouze slova. Všimněte si, zda se při použití spojky a napíše čárka. Vymýšlejte o přírodě různá souvětí, která budou mít vzorec: V1, neboť V2. Která jiná spojka by se do nich ještě hodila?  VŠIMNĚTE SI Běžně se spojky používají buď mezi oběma větami, které do souvětí spojují, anebo na začátku první z vět. Spojka li se však přidává k určitému slovesnému tvaru a připojuje se k němu spojovníkem (krátkou spojovací pomlčkou): <i>Nebude-li pršet, nezmokneme. Přidej se k nám, chceš-li se něco dozvědět.</i> Otázka pro bystré hlavy: Kterou jinou spojku by se dala nahradit spojka li?
--	---

Poznámka: Příspěvek patří k dílčím výstupům projektu SGS6/PdF/2013 Ostravské univerzity v Ostravě, zak. 45/6135, *Monitorování vývojových tendencí čtenářské gramotnosti žáků 1. stupně ZŠ na pozadí výzkumu PIRLS*.

LITERATÚRA

GAVORA, P.: Žiak a text. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1991.

HAUSER, P.: Texty v učebnicích, jejich historie, povaha a funkce. In: Učební text, jeho funkce, produkce, percepce a interpretace. Sborník z příspěvků z konference pořádané ve dnech 13. – 15. 9. 1995 v Brandýse n. Labem katedrou českého jazyka PedF UK v Praze. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze, 1996.

JELÍNEK, J.: Úvod do teorie vyučování českému jazyku. Praha: SPN, 1979.

KOŠTÁLOVÁ, H., ŠAFRÁNKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M.: Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka [online]. Praha: ČŠI, 2010, s. 65. [cit. 2013-09-19]. Dostupné z: <<http://www.csicr.cz/cz/Ucitele-a-skoly/Ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazde>>.

KRAMPLOVÁ, I. a kol.: Národní zpráva PIRLS 2011. Praha: ČŠI, 2012.

LIGOŠ, M.: Možnosti rozvíjania vnútorných dynamických síl osobnosti žiaka vo vyučovaní slovenského jazyka. Kapitoly z teórie vyučovania materinského jazyka. Žilina: Katecheticko-pedagogická fakulta sv. Ondreja ŽU v Ružomberku, 1999.

LIGOŠ, M.: Základy jazykového a literárneho vzdelávania II. Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry. Ružomberok: FF KU v Ružomberku, 2009.

LIPTÁKOVÁ, L.: Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2012.

- LIPTÁKOVÁ, L. a kol.: Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011. Webová stránka <<http://indi.pf.unipo.sk>>.
- LIPTÁKOVÁ, L., VUŽŇÁKOVÁ, K.: Dieťa a slovtvorba. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2009.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R.: Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku. Ostrava: Oftis, 2013. (v tisku)
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: VÚP, 2007. [cit. 2013-06-19]. Dostupné také z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>>.
- SVOBODOVÁ, J.: Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny. Ostrava: PdF OU, 2000.
- SVOBODOVÁ, J. a kol.: Čeština s překvapením pro 4. ročník základní školy. Praha: Scientia, 1999.
- ZÁPOTOČNÁ, O.: Rozvoj počiatkovej literárnej gramotnosti. In: Predškolská a elementárna pedagogika. Eds. B. Pupala – Z. Kolláriková, Praha: Portál, 2001, s. 271– 305.
- ZÁPOTOČNÁ, O.: Čítanie na Slovensku. In Nové školstvo. Portál o reforme vzdelávania [online]. 2008-09-08 [cit. 2013-10-29]. Dostupné z: <<http://www.noveskolstvo.sk/article.php?279>>.

RESUMÉ

While searching for a relation between a development of reading literacy and objectives of a language-communication-conceived teaching of mother tongue the authors point out a principle of complexity and aspects of cognitive nature. The cognitive factor is evident in the teaching of reading as well as in revealing mysteries of the language system and its functioning in communication. This means respecting the process from the meaning towards the form. On one hand, it is possible to estimate that the unsatisfactory condition of literacy of Czech pupils is connected with the form and quality of processing of the mother tongue textbooks, but on the other hand, in practice there is probably lack of thoughtful, educated and competently working teachers.

KONTAKT

prof. PhDr. Jana Svobodová, CSc.

PhDr. Radana Metelková Svobodová, Ph.D.

Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě

Mlýnská 5, 701 03 Ostrava 1, Česká republika

janasvo@klikni.cz

radana.metelkova@osu.cz

VÝZKUM DĚTSKÝCH/ŽÁKOVSKÝCH PREKONCEPTŮ JAZYKOVÝCH JEVŮ A POJMŮ

RESEARCH OF CHILDREN'S/PUPILS' PRE-CONCEPTS OF LANGUAGE PHENOMENA AND CONCEPTS

EVA HÁJKOVÁ

1 Úvod

Během edukace mateřského jazyka jsou žákům nabízeny určité pojmy a termíny, jejichž osvojení jim někdy činí problémy. Jde o to, zda tyto problémy jsou způsobeny osvojovaným jazykovým jevem, nebo způsobem, jakým je daný jev žákům představen. Pro řešení tohoto problému má zásadní význam poznání dětských představ o daných jazykových jevech. Tyto dětské/žákovské představy, přesněji některé z nich, lze získat výzkumem, který realizujeme od r. 2012 na katedře českého jazyka PedF UK v Praze.¹ Vycházíme z toho, že poznávání vztahu kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému musí vyjít právě z poznání takových žákovských představ o prvcích jazykového systému, představ o jazykových jevech, které žák v procesu edukace českého jazyka potkává.

2 PILOTNÍ ŠETŘENÍ

Těch jazykových skutečností, jejichž prekoncepty by bylo třeba poznat a prostudovat, je velké množství, v uvedeném projektu začínáme u čtyř – slovo, jmenný rod, slovesný čas, věta. Vše se tedy točí kolem slova, jeho některých gramatických charakteristik a zapojení do vyšší jednotky, věty a výpovědi. Našimi respondenty jsou předškoláci, někdy i děti mladší, pokud jde o žáky, obracíme se vždy na žáky nižšího ročníku, než kam je zařazeno příslušné učivo, aby žáci nebyli ovlivněni již realizovanou výukou. Žáci jsou ze 4 různých pražských škol a 2 škol na Ostravsku. Výzkum má charakter výzkumu kvalitativního.

2.1 PREKONCEPT SLOVA

Na *slovo* jsme se ptali děti 5–6letých. Definovat slovo se dětem tohoto věku nedařilo, potřebnou míru abstrakce ještě nezvládají. Běžnými odpověďmi bylo mlčení, úsměv, nejvyspělejší odpovědí bylo konstatování: *no to je to, co říkáme*. Na výzvu po příkladech však reagovaly bezprostředně pojmenováním konkrétních předmětů, které právě viděly: *tužka, papír, pastelka, hodiny...* Následovalo počítání slov v nabízených příkladech: *Venku pršelo*. (Nejčastější uváděný počet slov 2.); *Byli jsme v lese*. (3); *Veselá veverka skákala*

1 Projekt GA ČR P407/12/1830 „Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka“, řešitelský kolektiv: Mgr. Gabriela Babušová, doc. PhDr. Eva Hájková, CSc., (vedoucí projektu), PhDr. Helena Hejlová, Ph.D., doc. PhDr. Eva Höflerová, CSc., PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D., PaedDr. et PhDr. Anna Kucharská, Ph.D.

nad námi. (4). Nejčastějším zjištěním je podle očekávání ztotožnění představy o slově s přízvukovým taktém, často dítě též přechází ke slabikování a místo slov počítá slabiky. Limitující je tedy pro dítě přízvuk, rytmizování řeči, děti ještě nechtou, takže spojení s grafikou nefunguje. Pro následný učitelský konstrukt z toho vyplývá nutnost řešit otázku slova jako grafické jednotky.

2.2 PREKONCEPT VĚTY

Podobně obecnou představu mají žáci i o větě – považují ji nejčastěji za něco napsaného, napsanou řadu slov. Zajímali jsme se o představu o větě v souvislosti s poučením o větě, a to její grafické podobě, které dostává žák 2. třídy v tématu klasifikace vět podle postoje mluvčího ke skutečnosti. Protože náš výzkum by měl vyústit v určitá didaktická doporučení, navazujeme na některá zjištění už dřívějších let a narušujeme terminologickou triádu *věta oznamovací*, *věta rozkazovací* a *věta tázací* nahrazením posledního uvedeného termínu, *věta tázací*, termínem *otázka*, čímž čelíme známému prolnutí této terminologické triády s pozdější triádou předloženou žákům nejčastěji až ve 4. ročníku *způsob oznamovací*, *způsob rozkazovací* a *způsob podmiňovací* (důsledkem toho žáci vytvářejí pseudotermíny *způsob tázací*, popř. *věta podmiňovací*). Navíc základ termínu *věta tázací*, sloveso *tázat se*, nepatří do aktivního dětského slovníku, takže často slyšíme dětský pseudotermín *věta ptací*. Dále je zde již léta neudržitelná situace s vymezením *věty prací*, kdy výklad této věty jako formy pro osobní přání jedince je pro dítě zavádějící, neboť formulace *Přeju si/chci kolo* nebo *Ježíšku, přines mi, prosím tě, kolo* jsou také vyjádření osobního přání jedince, a věty *prací* to nejsou. Podobně cestou přes pověstné *ať*, *nechť* a *kž* prokazujeme žákovi lingvistickému vzdělání vpravdě medvědí službu, neboť žáci chápou uvedené částice jako signály věty *prací*, a pokud tyto částice ve větě nenajdou, o větě *prací* neuvažují, i když třeba o větu *prací* jde. Navíc si zafixují zkreslenou představu o částicích – nabudou přesvědčení, že všechny částice jsou částicemi *prací* a žádnou jinou částici nepoznají.

Psaná podoba je záznam prvotně získané a kognitivně zpracované a osvojené komunikační zkušenosti dětí a žáků mladšího školního věku. Šetřením jsme zjistili, že žáci spontánně a v podstatě správně píší tečku, otazník nebo vykřičník za větou, přičemž se řídí intonací věty odposlouchanou z běžné komunikace. Možná by pro terminologii stačila formulace *věta s tečkou*, *věta s otazníkem*, *věta s vykřičníkem*, ale asi jen na počátku práce s větou, a to v tzv. prvním vzdělávacím období. Za velmi důležité pro komunikační praxi považujeme zařadit do vyučovaných obsahů jazykové a komunikační výchovy i téma komunikačních funkcí výpovědi a tam pro rozlišení vhodnosti realizačních forem jednotlivých mluvních aktů bychom asi potřebovali podrobnější rozlišení např. těch vět s tečkou, a tedy asi i termínů. Chceme výzkumně ověřit, zda žáci na 1. stupni zvládnou rozlišit mluvní akt a formu jeho vyjádření – předpokládáme, že ano. Ostatně některá vymezení vět tak, jak je v současnosti nabízíme žákům, jsou spíše vymezením mluvních aktů: máme na mysli zvláště vymezení věty rozkazovací jako věty, kterou někoho k něčemu vyzýváme, chceme někoho k něčemu přimět, chceme, aby někdo něco udělal. To je vymezení „širší“ než je vlastní věta rozkazovací. Nemůžeme totiž ve 2. ročníku využít gramatické morfologické charakteristiky odka-

zem na slovesný modus, imperativ, pretože o slovesnom spôsobe se žáci učí až na konci 3. ročníku, resp. ve 4. ročníku. Každopádně učivo o kounikační funkci výpovědi by zřetelně korespondovalo s pragmatickým požadavkem komunikačního přístupu v pojetí výuky českého jazyka.

2.3 PREKONCEPT JMENNÉHO RODU

Výzkumným úkolem jsme u žáků zjišťovali vnímání jmenného rodu u substantiv na materiálu izolovaných slov. Žáci třídili substantiva spojením s demonstrativy *ten, ta, to*, nalepovali samolepky s nadepsanými slovy do tří polí podle připojeného demonstrativa, aby se nemuseli soustřeďovat na psaní. První sadu slov představovaly příklady běžné slovní zásoby, u nichž jsme předpokládali, že přiřazení k rodu nebude problém. Tak se i stalo, ukázalo se však, že jisté problémy měli někteří žáci se substantivem *sůl* (určováno *ten sůl*), *kůže* (*ten kůže*), *pláč*, *peří* (*ta pláč*, *ta peří*). U podstatné části žáků však byla řešení správná.

V druhé výzkumné úloze tvořila jazykový materiál pseudoslova BLABLAN, BLAB-LANKA, BLABLÁTKO, BLABLÍK, BLABLYNĚ, BLABLÁŘ, BLABLIŠTĚ, BLABLÁRNA, BABLENÍ. Chtěli jsme zjistit, do jaké míry žák registruje formální znaky slov a do jaké míry tyto formální znaky ovlivní/neovlivní vnímání jmenného rodu. Současně jazykový materiál podporuje žákovy představy o slovo tvorbě v češtině. Slova byla záměrně zapsána velkými tiskacími písmeny, abychom nemuseli řešit případný pravopisný problém pomístního jména Blablyně (pokud bude za pomístní považováno).

Zajímavým zjištěním bylo, že v třídění pseudoslov byli žáci úspěšnější než v práci s reálnými slovy. Pokud byly nějaké problémy, bylo to nejčastěji u slov *Blablyně* (to) a *blablení* (ta).

Stejný úkol řešili i předškoláci. Ti měli největší problém pamatovat si ona kouzelná slůvka *ten, ta, to*, ale pokud jim byla opakovaně nabízena, přiřazovali je k substantivům stejně úspěšně jako mladší školáci. Znamená to, že jmenný rod si dítě intuitivně osvojí již před vstupem do školy a je schopno jej „určit“ i u slov, jejichž obsahu nerozumí.

2.4 PREKONCEPT SLOVESNÉHO ČASU

Pokud jde o žákovský prekoncept slovesného času, podrobná informace o výsledcích šetření zazněla letos v Prešově na zářijové konferenci Registru jazyka a jazykovědy (text Řeč žáka mladšího školního věku a kategorie slovesného času ve sborníku Registru jazyka a jazykovědy – v tisku). Zdá se, že žák již na konci 2. ročníku ZŠ bez větších problémů intuitivně identifikuje slovesný čas vyjádřený v promluvě, nebývá však schopno specifikovat výraz, který příslušný temporální význam nese. Negativně zde interferují příslovečné výrazy vyjadřující čas.

3 TYPY PREKONCEPTŮ

Mezi žákovskými prekoncepty můžeme rozlišit alespoň 2 typy. Zdá se, že u pojmů jako *slovo*, *věta* probíhá ve směru k uchopení termínu určitý druh terminologizace výrazu, se kterým se žáci běžně setkávali ve své dosavadní komunikační praxi. Příslušný termín se tak ustaluje průběžně s krystalizací pojmu v myšlení žáků.

U prekonceptů druhého typu (jmenný rod, slovesný čas) žákům verbální označení poznávaného jevu chybí a příslušný termín je jim nabízen až v průběhu školní edukace. A zde patrně jako učitelé děláme nějakou chybu. Z dosavadních šetření vyplývá, že žákovské prekoncepty nesměřují k miskonceptům, ale že určité neúspěchy v konfrontaci těchto prekonceptů s poučením o jazykových jevech založeném na vědeckém poznání tkví v učitelských konstruktech. Zřetelně se to ukazuje právě u slovesného času, kdy předčasné užívání zobecněné pomůcky bylo-je-bude usnadňuje žákům formální přístup k posuzování slovesných tvarů. Žák jede po textu, a když nenajde slůvko bude, o futuru vůbec neuvažuje. Je třeba respektovat dětské myšlení, nezavlékat žáky do myšlenkových stereotypů dospělých a nevnučovat jim předčasně abstraktní modely, jsou-li teprve na úrovni pozorování konkrétní. Velmi důležité je tedy poznat ujasněnost dětské/žákovské představy o daném jazykovém jevu. Je-li tato představa pevná, vytvořený prekoncept je jasný, můžeme pseudotermín, který se doposud vytvořil v žákově mysli, překrýt termínem lingvistickým a žák ho přijme.

Poznámka: Text vznikl za finanční podpory projektu GA ČR P407/12/1830 „Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka“.

LITERATÚRA

KOLEKTIV: Čeština ve škole 21. století – Úvodní studie. Praha: PedF UK, 2012, 120 s.

RESUMÉ

Knowledge of children's/pupils' pre-concepts of language phenomena is a necessary prerequisite of successful education aiming at creating individual's language competence. The text informs of the research of elementary school pupils' ideas of particular language phenomena: a word, a nominal gender, a verbal tense and a sentence. Based on the knowledge of these and other pre-concepts it is possible to construct didactic suggestions - e. g. the material for grouping the nouns according to formal-semantic characteristic as a propaedeutic of exposing grammar category of nominal gender. The pragmatic requirements to integrate the theme of communicative function of the utterance into the elementary school curriculum are of crucial importance.

KONTAKT

doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.

Katedra českého jazyka

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika

eva.hajkova@pedf.cuni.cz

DISKUSIE/DISCUSSIONS

DETSKÁ LITERATÚRA V DISKUSII ALEBO ČO NEMÔŽE CHÝBAŤ
V DETSKEJ KNIŽNICI Z PÔVODNEJ TVORBY 2013CHILDREN'S LITERATURE DISCUSSED OR WHICH ORIGINAL LITERARY WORKS
FROM 2013 MUST NOT BE MISSING IN CHILDREN'S LIBRARY

ZUZANA STANISLAVOVÁ

Na Slovensku každý rok vychádza niekoľko desiatok kníh pôvodnej tvorby pre deti a mládež, popri tom pravdaže množstvo reedícií a prekladov. Väčšina vydaných titulov nepredstavuje práve špičkovú kvalitu; predsa však každý rok nájdeme pár titulov, ktoré smelo možno zaradiť medzi to najlepšie v detskej knižnici. Čo teda v tomto smere priniesol rok 2013 v pôvodnej tvorbe?

K titulom, ktorými ponúkneme deťom nesporné literárne hodnoty, patria dve rozprávkové knižky Slovenky žijúcej vo Fínsku Alexandry Salmely: *Žirafia mama a iné príšery* (s ilustráciami Martiny Matlovičovej vydalo Artfórum) a *Mimi a Liza*, s podtitulom *Jedna má oči stále zatvorené a druhá ich má dokorán. Každá pozerá, ale spolu vidia* (ilustrácie Katarína Kerekesová, Boris Šima, Ivana Šebestová, vydali Slovart, Fool Moon). Prvá z kníh ponúka deťom nápadité, vtipné, miestami uletené – teda na paródii a absurdite postavené krátke rozprávky s výrazným zastúpením fantázie a hravosti, s víťaziacim princípom dobra a s porozumením dospelých voči svetu detí. Prednosťou autorky je veľmi dobrá naračná úroveň textov: autorka má cit pre stavbu výpovede aj v rámci vety, aj v rámci optimálne rozsiahleho príbehu. Druhá kniha vznikla podľa rovnomenného televízneho večerníčkového seriálu. Zmyslom tohto sedemdielného rozprávkového cyklu je vyjadriť podstatu inakosti, odlišnosti vnímania sveta u vidiaceho a nevidiaceho človeka, upozorniť na skutočnosť, že mať zrak nemusí vždy znamenať aj vidieť a že „vidieť“ možno aj inými zmyslami než zrakom. Slepá Mimi sa tak stáva empatickým druhým ja neposednej vidiacej Lízy, jej vnímaním sveta vtedy, keď zlyháva zrak. Liza sa zasa stáva zrakom pre nevidiacu Mimi. Na tejto báze pôsobia ako figurálna dvojica: spolu objavujú svet, spoločne si fantáziou ozvlášťujú šedivý priestor paneláka a vnášajú do všedného života kus dobrodružnej zázračnosti a radosti. V tej súvislosti sa rozvinú neuveriteľné udalosti, v priebehu ktorých sa ukáže, že zloba či nevrlosť sú často dôsledkom nedostatku lásky a ľudskej pozornosti, že vzájomná odlišnosť nie je prekážkou, ale naopak výhodou priateľstva, lebo dokáže robiť svet zaujímavejším a umožňuje navzájom sa obohacovať. Aj vzťah sveta detí a sveta dospelých je naplnený porozumením, pričom autorka dokázala zároveň zachovať prirodzenú jemnú bariéru medzi nimi; jej signálom je napr. fakt, že dospelí (v tomto prípade Lízina mama a Mimin otec) si dokážu nevšedné zážitky svojich detí vysvetliť

racionálne a prozaicky, ale keďže majú pochopenie pre detskú fantáziu, nepresviedčajú ich o svojej pravde. Záver každej epizódy tvorí totiž rituál pred spaním, keď sa každá z dievčat zverí svojmu rodičovi so zážitkami uplynulého dňa. Aj tento rituál podporuje nevťieravý emocionálny rozmer zábavnej a pritom hlboko humanizujúcej knihy.

Publikácia Erika Jakuba Grocha (text) a Juliány Chomovej (ilustrácie) *Šlabikár päťmestia: Bardejov, Košice, Levoča, Prešov, Sabinov* z košickej Knižnej dielne je knihou obrázkovo-textových príbehov. Kombinácia obrázkov a lapidárnych verbálnych výpovedí postupne približuje čitateľovi päť východoslovenských „kráľovských“ miest; deje sa tak prostredníctvom povestí (o Winterovi, o Urbanovej veži, o vyšívanom závoji, o Sabíne), legend (o žobrákovi), historických príbehov (o humanistickej škole v Bardejove, o Prešovských jatkách, o majstrovi Pavlovi z Levoče) i udalostí z osobnej „histórie“ – zo života autorových rodičov (o odvlečení autorovho otca, študenta medicíny, do ruských gulagov, o osude priateľstva jeho matky so židovským dievčaťom odvlečeným počas holokaustu). Do histórie teda organicky vstupujú aj príbehy z vojny. Naliehavosť a autentickosť ich posolstva je umocnená otvoreným osobným rozmerom výpovede o tom, čoho sa dotýkajú aj ostatné príbehy: že zlo je tu oddávna a môže sa dotknúť každého z nás.

Každý rok po Vianociach sa opakuje ten istý problém: zvieratka vyhodené na ulicu svojimi majiteľmi, ktorí sa ich cez sviatky nabažili a navyše zistili, že mať domáce zviera znamená starosť navyše. Jedno z takýchto zvieratiek-bezdomovcov sa stalo protagonistom novej rozprávky Jána Uličianskeho *Leonardo, kocúr z ulice* (s ilustráciami Martiny Matlovičovej vydalo Trio Publishing v rámci projektu Čítame s porozumením). Rozprávka vybudovaná na realistickej báze života mačiek pozostáva z krátkych epizód, fiktívno-mystifikačne rozvíjajúcich vzťah medzi rozprávačom a nájdeným kocúrikom, ktorého ako ryšavé mačiatko opustí mačka v kontajneri v škatuli od talianskych čižiem. Je to príbeh jednoduchý, hravý a skryto persuzívny: nevťeravo presviedča o tom, koľko radosti dokáže človeku poskytnúť domáce zvieratko, ale aj o tom, koľko starostí vie narobiť, ako človeka učí tolerancii, obetavosti, schopnosti žiť nielen pre seba. Z príbehu naplneného človečinou sa nestráca úsmevná múdrosť; napr. každá kapitola má nadpis v tvare sentence na tému mačka a vlastná epizóda je potom rozvinutím sentence do mikropříbehu, paroduje sa mačacia „reč“ a pod.

Novou knihou rozprávok sa prezentoval aj Ľubomír Feldek. *Dvere do rozprávky* (ilustrácie Eduardo Lara, vydal pražský Columbus holdings) ponúkajú monotematickú, rozhodne však nie monotónnu hru s motívom dverí ako motivickou súčasťou rozprávkových príbehov. V tom zmysle sú ladené feldekovské parodické modifikácie známych сюжетov (tri rozprávky, v ktorých vystupuje vlk: Červená čiapočka, kozliatka, tri prasiatka), paródie folklórnych fantastických rozprávok, ale aj kultúrnych klasických сюжетov (Romeo a Júlia, Čarodejníkov učení). Princíp parodickej hry však spravidla neneutralizuje folklórny pôdorys v takej miere, že by sa stal bariérou detskej recepcie, čo znamená, že väčšinu rozprávok má šancu zažiť a pochopiť aj mladší čitateľ.

Svoju druhú knihu pre deti publikovala „ženská“ autorka Petra Nagyová Džerengová: jej *Klára a iglu* (s il. Kataríny Gasko vydal Slovart) je pokračovaním príbehu

Klára a mátohy (2012) a možno ju zaradiť k čitateľsky atraktívnym titulom pre prvočitateľov toho typu, aký predstavuje napr. Gabriela Futová. Autorka dokázala zaujímavo podať nielen bežné detské zážitky v rodine či v kamarátskych vzťahoch protagonistky, ale v týchto kontextoch psychologicky presvedčivo načrtnúť aj trampoty malej hrdinky, jej pocity v situácii, keď sa pozornosť otca a nevlastnej mamy obracia predovšetkým na malú uplakanú sestričku, ba hrozí aj to, že príde o obľúbeného psíka. Naračne zvládnutý, zábavný príbeh je síce dynamizovaný najmä početnosťou tematických prvkov, ale je zároveň zmysluplný, podaný vtipne, s pochopením pre detskú potrebu humoru, so znalosťou detského uvažovania a naivného riešenia problémov, čo sa stalo nezanedbateľným zdrojom komiky príbehu.

V čítaní detí majú svoje miesto aj ľudové rozprávky. V roku 2013 túto oblasť obohatil výber z rozprávok slovanských národov *Rozprávky spod slovanskej lípy* Petra Vrlíka a Petra Mišáka (il. Peter Uchnár, vydala Matica slovenská). Prológ tvorí stručná informácia o príchode a osídlení Slovanov, naznačenie invariantných prvkov slovenského rozprávkového folklóru a hutná výpoveď o lipě ako symbole Slovanov. Epilóg zasa tvoria stručné informácie o krajinách a územiach západných, východných a južných Slovanov. Zásluhou týchto pasáží má publikácia svoj poznávací rozmer. Známejšie i menej známe rozprávkové сюжеты, podávané podľa zdrojov korektne uvedených v bibliografii, sú prerozprávvané kultivovane a s rešpektom voči folklórnemu archetypu.

Povešťovú mapu Slovenska, ktorú systematicky tvorí Vydavateľstvo Matice slovenskej, rozšírila v roku 2013 publikácia Igora Válka *Povesti o slovenských riekach* (s il. Kataríny Macurovej). Súbor povestí s tematikou vody (riek) na Slovensku je rozdelený do štyroch kapitol. V súlade s tým čitateľ nachádza v knihe etymologické a etiologické povesti, poverové, historické povesti a povesti o pltníkoch. Publikáciu uzatvára krátky náčrt charakteru, polohy a histórie trinástich slovenských tokov, ktoré boli v predložených povestiach určitým spôsobom tematizované.

Nie každý rok je k deťom žiživý v oblasti pôvodnej literatúry faktu; rok 2013 zásluhou Ondreja Sliackeho ponúka do detských knižníc publikáciu *Dívь Slovenska nielen pre deti alebo Vlastiveda ako lusk* (s il. Juraja Martišku, foto autor, Ján Lacika a i., vydala Matica slovenská). Autor v nej sústredil informácie o dvadsiatich siedmich pozoruhodnostiach z oblasti našej histórie, prírody a kultúry. Rešpektoval pritom všetky žánrotvorné znaky serióznej literatúry faktu: jeho informácie majú vedeckú bázu, sú korektne dokumentované, poznanie je sprostredkované vysoko zážitkovým spôsobom – autor funkčne pracuje s fikciou i mystifikáciou, pričom hranica medzi faktom a fikciou je zreteľne signalizovaná, netají sa svojím osobným záujmom o predmet pozornosti a neustále provokuje čitateľovu pozornosť a zvedavosť, „vtahujúc“ ho do príbehov o predstavovaných reáliách, udalostiach či osobnostiach. V príbehoch, ktoré mali svoju premiéru v časopise *Slniečko*, kráčajú poznanie a čitateľská príťažlivosť ruka v ruku.

Spomedzi kníh pre staršie deti (ktorých mimochodom býva každý rok spravidla len pomenej) stojí za pozornosť nový (v poradí už deviaty) súbor poviedok z vydavateľstva Perfekt *Skejtácke tenisky. Poviedky pre deti a násťročných* (il. dielami BIB 2013).

Aj tentoraz v nich autori spracúvajú radosti i trampoty dnešných detí a dospievajúcich. Tematizujú sa vzťahy medzi ľuďmi, v rodine i medzi priateľmi, vzájomná pomoc, ochrana slabších, vzťah detí k zvieratám, kontrast civilizácie a prirodzenej prírody. Sú tu poviedky o detskom svete, ktorý je čistejší ako svet dospelých – ale aj poviedky s prvkami didaktizmu, poviedky naplnené humorom i melanchóliou. Ale ako konštatoval Peter Karpinský v predslove, vždy je to nielen obraz sveta detí, ale aj sveta dospelých. Napokon – v istom zmysle to platí o celej literárnej tvorbe pre deti.

KONTAKT

prof. PhDr. Zuzana Stanislavová, CSc.

Kabinet výskumu detskej reči a kultúry

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

zuzana.stanislavova@unipo.sk

RECENZIE/REVIEWS

VÝNIMOČNÉ DIELO O RÔZNYCH ASPEKTOCH REČI A JEJ OSVOJOVANIA

[ČECHOVÁ, M.: *Řeč o řeči*. Praha: Academia, 2012. 311 s. ISBN 978-80-200-2069-7.]

Prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc., je významnou osobnosťou českej lingvistiky a lingvodidaktiky s výrazným medzinárodným presahom svojej vedeckej tvorby, ktorý chceme na tomto mieste zdôrazniť osobitne vo vzťahu k slovenskej lingvistike a lingvodidaktike. Za mimoriadne inšpiratívne pre slovenskú jazykovedu považujeme najmä štylistické práce profesorky Čechovej (najnovšie 2008). Ešte vo väčšej miere inšpirovalo dielo Marie Čechovej slovenskú lingvodidaktiku. Pri chápaní a aplikovaní komunikačného zreteľa vo vyučovaní materinského jazyka ako novej metodologickej paradigmy, ktorá sa začala presadzovať v 80. – 90. rokoch minulého storočia a výrazne ovplyvňuje lingvodidaktické koncepcie až dodnes, vychádzala didaktika slovenského jazyka z kultových prác profesorky Čechovej *Vyučování slohu* (1985), z nadväzujúcej knihy *Komunikační a slohová výchova* (1998), ako aj z celého radu ďalších vedeckých prác autorky. Niekoľko z nich sme mali česť publikovať v katedrovom periodickom zborníku *Slovo o slove*.

Najnovšou vedeckou monografiou, ktorá syntetizuje doterajšie i súčasné výskumné zistenia profesorky Čechovej a zároveň integruje lingvistickú a lingvodidaktickú expertízu autorky, je kniha *Řeč o řeči* (2012), ktorej sa budeme podrobnejšie venovať v tejto recenzii.

Monografia je koncipovaná ako súbor štúdií, ktoré síce už boli publikované, ale autorka ich v aktualizovanej a upravenej podobe predkladá v rámci nového vedeckého celku. Tým zároveň vychádza v ústrety potrebám čitateľa, pretože syntetické knižné dielo je rozhodne prístupnejšie ako neraz prácne vyhľadávanie štúdií vo viacerých zdrojoch. Ako autorka zdôrazňuje v úvode knihy, týmto edičným zámerom sa zároveň rozširuje okruh čitateľov – kniha je určená nielen lingvistom, osobitne bohemistom, ale aj širokej kultúrnej verejnosti, predovšetkým učiteľom a študentom učiteľstva češtiny alebo iných jazykov, publicistom a pod. Hneď v úvode recenzie musíme zdôrazniť, že v rámci tohto edičného zámeru monografia prináša mnohé inšpirácie tak pre slovenskú jazykovedu, ako aj pre teóriu a prax vyučovania slovenčiny ako materinského i nematerinského jazyka.

Monografia je štruktúrovaná trojúrovňovo na dve hlavné časti rozčlenené do štyroch podkapitol, ktoré zahŕňajú štyri desiatky kapitol. Prvá časť monografie s názvom *Řeč v praxi* je zameraná na vybrané lexikálne, morfológické a syntagmatické javy a osobitne na problematiku frazeológie. Druhá časť monografie s názvom *Osvojování řeči a jazyka* a jej podkapitola *Osvojování řeči a jazyka z hlediska žáků a učitelů* sa

venuje lingvodidaktickým otázkam vo vzťahu k materinskému i nematerinskému jazyku. Osobitné miesto v koncepcii monografie má podkapitola *Medailony bohemistů – učitelů učitelů*, ktorá je nielen historickou reflexiou vedeckého prínosu významných lingvistických a lingvodidaktických (nielen bohemistických) osobností, ale aj vzácnym osobným svedectvom profesorky Čechovej o ich živote, práci a ľudskom rozmere.

Pri analýze a interpretácii vybraných rečových javov autorka metodologicky vychádza zo saussurovskej opozície jazyka a reči, ktorú systematicky rozpracovala už vo svojich predchádzajúcich dielach (napr. 2011). Napriek vymedzovaniu opozície lingvových a parolových javov tak na nižších rovinách (*fonéma – hláska, graféma – písmeno, lexéma – pomenovanie, veta – výpoveď*), ako aj na vyššej úrovni (*komunikát – komunikačný jav, text ako štruktúra komunikátu – systémový jav; chápanie štýlu ako parolového i ako systémového javu*) autorka túto opozíciu relativizuje a zdôrazňuje vzájomné ovplyvňovanie, zastupovanie a transformovanie jazykových a rečových javov (s. 9 – 15). Takéto dialektické chápanie vzťahu jazyka a reči je napokon bližšie k chápaniu jazyka v ďalších lingvistických metodologických paradigmách (komunikačno-pragmatická, kognitivistická), ktoré programovo s opozíciou jazyk a reč nepracujú.

Ďalšie kapitoly tejto časti monografie prinášajú zaujímavé štúdie o viacerých stránkach používania češtiny a o vybraných charakteristikách rečového správania sa hovoriacich, ktoré sú v mnohom podobné situácii v slovenskom jazykovom prostredí. Výberovo spomenieme napríklad kritický pohľad autorky na fenomén módnosti v rečovej praxi, ktorú ilustruje nárastom multiverbizovaných spojení so slovom *záležitosť*: (je to) *průhledná záležitost, drahá záležitost, okrajová záležitost* a pod. (s. 20 – 25). Multiverbizačný pomenovací proces si autorka všíma aj pri hodnotení funkčnosti alebo redundantnosti spojení so slovesami *zabezpečit, zajistit* (napr. *zabezpečit/zajistit dopravu*; s. 50 – 55). Aktuálna je i téma presnosti a približnosti vo vecnom štýle, t. j. v prejavoch administratívnych, právnych, ekonomických a pod. Autorka v rámci vzťahu presnosti a približnosti formuluje požiadavku potrebnej miery explicitnosti a žiaducej miery implicitnosti vyjadrenia, teda objektívnosť a relevantnosť informácií, presnosť a jednoznačnosť vyjadrenia a primeranú kondenzáciu, ktorá nevedie k nezrozumiteľnosti (s. 55 – 62). Zaujímavé zistenia prináša štúdia o posunoch v používaní slovesnej osoby v rôznych komunikačných sférach, pričom súčasné dynamické zmeny autorka interpretuje na osi od výrazu nadradenosti k prejavom spolupatričnosti s adresátom (s. 62 – 70).

Špecifickou rečovou oblasťou, ktorá bezprostredne odráža spoločenské zmeny, sú logonymá ako súčasť chrématonymického onymického podsystému (v slovenskej jazykovede problematiku logoným výskumne spracovala M. Imrichová, 2002. *Logonymá v systéme slovenčiny*). M. Čechová na základe empirických zistení vymedzuje súčasné tendencie v pomenovaní firiem a obchodov v češtine (s. 79 – 89). Ide jednak o revitalizácie starších názvov, ako *konzum, trafika* a pod., ktorými boli postupne nahradené unifikované názvy z 2. polovice 20. storočia, a jednak o výraznú tendenciu k individualizácii názvov (napr. *mléčná jídelna U ježků*). Proti individualizačnej tendencii vo firemných názvoch pôsobí, paradoxne, tendencia k novej uniforme, a to

vplyvom „módneho“ preberania anglicizmov (*sportšop, masošop*). Ďalšou tendenciou ako odrazom reklamnej funkcie logoným je používanie dvojazyčných názov firiem a obchodov, kde dvojica cudzieho a miestneho názvu, podľa nášho názoru, reflektuje spoločenský fenomén globalizácie.

Osobitné miesto v štruktúre prvej časti monografie majú kapitoly venujúce sa rečovému vývinu dieťaťa, rečovému humoru, používaniu frazém v reči detí a mládeže alebo češtiny ako cudziemu jazyku, ktoré sú zároveň premostením k druhej časti knihy, v ktorej sa autorka venuje uvedeným témam z hľadiska didaktiky češtiny ako materinského i nematerinského jazyka. Na analýzu zákonitostí prirodzenej rečovej ontogenézy dieťaťa (s. 26 – 29) nadväzuje analýza zákonitostí osvojovania si jazyka v školskom prostredí (s. 169 – 206), na tému humoru v reči a reči humoru vôbec (s. 30 – 39) nadväzuje téma humoru v školskej komunikácii (s. 219 – 227), na tému frazeológia a mládež (s. 105 – 113) téma frazeológia a škola (207 – 212) a kapitola o špecifikách osvojovania si češtiny ako cudzieho jazyka (s. 96 – 103) je východiskom vymedzenia didaktickej koncepcie prof. Čechovej (s. 235 – 250).

V rámci prvej časti monografie sa ešte pristavíme pri podkapitole *Frazémy v praxi*. Ako sme už spomenuli, autorka sa v nej venuje i vzťahu frazeológie a mládeže, ktorý objasňuje na základe komparácie svojich empirických výskumov, a to z počiatku 80. rokov 20. storočia a z výskumu realizovaného po dvadsiatich rokoch. V oboch výskumoch sa ukázalo, že recepcia frazém je determinovaná vekom žiakov ako odraz schopnosti abstraktného myslenia a ako odraz rečovej skúsenosti žiaka. Výskum odhalil veľké individuálne rozdiely v porozumení frazém i v rozsahu frazeologických znalostí žiakov. Celkovo M. Čechová hodnotí úroveň frazeologických znalostí žiakov základných i stredných škôl ako neuspokojivú a apeluje na potrebu venovať sa vo vyučovaní materinského jazyka frazeológii systematicky. Frazeologický blok monografie prináša ďalšie zaujímavé zistenia o dynamike súčasnej frazeológie, keď síce v rečovej praxi ustupuje časť tradičnej frazeológie, späť s dobovými reáliami, ale, na druhej strane, vznikajú nové frazémy a jestvujúce frazémy sa variujú a aktualizujú. Profesorka Čechová tak pomocou presvedčivých exemplifikácií argumentuje proti tvrdeniam o úpadku frazeológie v súčasnej rečovej praxi (s. 119 – 127). Osobitne sa autorka venuje kultúrnej frazeológii a porozumeniu kultúrnych frazém, ďalej priestorovým motívom vo frazémach, pragmatickému a jazykovému charakteru pranostiek a frazémam, ktoré odrážajú českú históriu (napr. *Dopadli/dopadnou jako sedláci u Chlumce*).

Tak ako prvá časť monografie *Řeč v praxi* i druhá časť *Osvojování řeči a jazyka* prináša mnoho zaujímavých tém a hodnotných výskumných zistení M. Čechovej. Podkapitola *Osvojování řeči a jazyka z hlediska žáků a učitelů* sa venuje aktuálnym problémom didaktiky materinského i nematerinského jazyka a je zvlášť prínosná aj vo vzťahu k didaktike slovenského jazyka, tak ako všetky predchádzajúce lingvodidaktické práce profesorky Čechovej. Treba pripomenúť, že na všetky analyzované didaktické otázky M. Čechová nazerá nielen z pozície bádateľa, ale aj hľadiska svojich vlastných edukačných skúseností na všetkých stupňoch škôl. V tejto časti recenzie sa pokúsime predstaviť niektoré autorkou spracované lingvodidaktické výskumné témy.

V kapitole s názvom *Tvorivostí učiteľů k tvorivosti žáků* (s. 169 – 182) autorka zdôrazňuje podmienenosť príťažlivosti vyučovania materinského jazyka mierou tvorivosti v školskej práci, pričom podnecovanie tvorivosti žiakov je úzko späté s tvorivosťou samotného učiteľa. Na základe vlastnej učiteľskej praxe M. Čechová vymedzuje faktory podporujúce verbálnu kreativitu žiaka, ako je napríklad tematická nápaditosť, vytváranie kreatívnych situácií a výber stimulujúcich edukačných metód. Kreativizujúcu účinnosť viacerých metód dokladá ukážkami žiackych prác.

Nanajvýš aktuálne a podnetné je odborné stanovisko prof. Čechovej k problematike *recepce textu* a jej rozvíjania vo vyučovaní materinského jazyka (s. 182 – 187). Autorka konštatuje nedoceňovanie tejto etapy „života textu“ v minulom lingvistickom i lingvodidaktickom výskume a zdôrazňuje dôležitosť a náročnosť procesu prechodu textu od produktora k príjemcovi a najmä pochopenie komunikačného zámeru produktora ako, okrem iného, významný aspekt vyučovania a učenia sa. Efektívne učenie sa charakterizuje ako prekonávanie rozpätia medzi skúsenostným komplexom recipienta a obsahovosémantickým potenciálom textu. Pre rozvíjanie schopnosti recipovať text je užitočné rozlišovanie neporozumenia a nedorozumenia. *Neporozumením* autorka označuje zásadné nepochopenie zmyslu textu, neodhalenie zámeru autora, nepreniknutie k podstate textu; kým *nedorozumenie* je mylné, posunuté chápanie textu alebo jeho časti, odlišné chápanie textu u príjemcu a produktora (s. 185). V súvislosti s problematikou recepcie textu si dovoľíme pripomenúť, že v poslednom období sa ju snaží rozpracúvať i slovenská lingvodidaktika, a to najmä vo vzťahu k primárnemu vzdelávaniu.

V nasledujúcich kapitolách profesorka Čechová objasňuje koncepčné otázky didaktiky materinského jazyka, ktoré sú nanajvýš aktuálne aj v slovenskom kontexte. K dôležitým *predpokladom úspešného rozvíjania jazykových znalostí žiaka* (s. 188 – 194) zaraďuje podnecovanie záujmu žiaka, jeho pozitívne motivovanie, uplatňovanie „teórie nového“, t. j. predstavovanie jazykového javu z rôznych uhlov pohľadu a rôznym spôsobom, aby jazykovo-komunikačné vyučovanie neopakovalo, ale rozvíjalo to, čo už je súčasťou jazykového vedomia žiaka. Nevyhnutnou podmienkou osvojovania si učiva žiakom je primerané fungovanie myšlienkových operácií, ako je pozornosť, pamäť, analogické uvažovanie, inferenčné myslenie, transfer a pod., ktoré je potrebné a možné prostredníctvom jazykového učiva aj zámerne trénovať. Ďalším dôležitým predpokladom efektívnej jazykovo-komunikačnej edukácie je anticipovanie zvládnutia učiva žiakom, pomocou ktorého môže učiteľ predchádzať chybným riešeniam a vzniku mylných hypotéz žiaka.

V osobitnej kapitole sa profesorka Čechová venuje koncepčným lingvodidaktickým otázkam aj z historického pohľadu, avšak nie s cieľom exkurzu do histórie vyučovania českého jazyka, ale so zámerom vyvodiť poučenie pre súčasnú etapu jazykového vzdelávania (s. 194 – 199). Autorka *vývoj jazykového vyučovania*, podobne ako vývoj lingvistiky, hodnotí v súvislosti s dvoma protichodným tendenciami, a to *analogizmom*, preferujúcim zhodu a pravidelnosť v jazyku a v reči a prejavujúcim sa mechanickým osvojovaním si jazykového systému bez zreteľa na rečovú prax, a *anomalizmom*, zdô-

razňujúcim nepravidelnosti a zvláštnosti v jazyku i v reči a prejavujúcim sa postojom, že jazyk sa dá naučiť len v komunikácii. Profesorka Čechová na základe historických skúseností ukazuje, že ani jeden smer, ak je chápaný krajným spôsobom, neprináša úspech. Napríklad, od 50. rokov minulého storočia prevažoval analogizmus, spočiatku realizovaný ako vyhrotený gramatizmus. Ten sa začal v 80. rokoch vyvažovať komunikačným zreteľom, ktorý sa však na začiatku 90. rokov prejavoval sklonom k agramatizmu pre nerešpektovanie systematického jazykového vzdelávania (s. 195). V súčasnosti je tak v Čechách, ako aj na Slovensku žiaduci rovnovážny stav medzi protichodnými tendenciami analogickosti a anomálnosti otázky a zďaleka nie dosiahnutý. M. Čechová v tejto súvislosti apeluje na nutnosť poučiť sa z minulosti a dosiahnuť vyváženosť systematickej komunikačnej výchovy a vedomého osvojovania si jazykového systému.

Ďalšou koncepčnou lingvodidaktickou témou je *školská jazyková terminológia*. M. Čechová v tejto kapitole (s. 199 – 206) analyzuje vzťah vedeckej a školskej terminológie v oblasti metajazykových pojmov a delí sa so skúsenosťami s (nie celkom úspešným) hľadaním optimálneho riešenia v českých školách. Aj pre tvorbu súčasnej slovenskej školskej terminológie sú dôležité autorkine závery, že školská jazyková terminológia nemá byť v rozpore s vedeckou lingvistickou terminológiou a že nutnou požiadavkou je jednotnosť terminológie, ktorá uľahčuje metajazykové vyjadrovanie a posilňuje jeho presnosť, jednoznačnosť a ekonomickosť, nehovoriac aj o význame jednotnej terminológie pri učení sa cudzích jazykov.

Práve problematike *osvojovania si češtiny ako cudzieho jazyka* sa autorka venuje v troch kapitolách tejto časti monografie (s. 227 – 250), pričom, ako sme sa už zmienili vyššie, nadväzuje na kapitolu o špecifikách osvojovania si češtiny ako cudzieho jazyka z prvej časti monografie. Aj pri čítaní týchto kapitol je zrejmé, že profesorka Čechová pristupuje k rozpracúvaniu danej problematiky na základe svojej bohatej vedeckej a pedagogickej expertízy. A treba pripomenúť, že ide o expertízu systematicky vytváranú od polovice 90. rokov minulého storočia v rámci vedenia a riešenia mnohých projektov, ktoré sa venovali problémom začleňovania žiakov imigrantov do českého jazykového prostredia.

Za významné koncepčné podnety aj pre didaktiku slovenčiny ako cudzieho jazyka, vzhľadom na typologickú a areálovú blízkosť češtiny a slovenčiny, považujeme nasledujúce zistenia M. Čechovej. Ide napríklad o odporúčania pri systémovom osvojovaní si slovnej zásoby podľa sémantických polí alebo podľa slovotvorných hniezd (s. 231). Aj naša vlastná skúsenosť z výučby zahraničných študentov potvrdzuje nápomocnú funkciu vzťahu slovotvornej motivácie pri osvojovaní si produkčnej i recepčnej slovnej zásoby. Ďalšími podnetmi pri efektívnejšom osvojovaní si slovenčiny ako cieľového jazyka sú odporúčania zamerať sa na produktívne typy flexie, na produktívne slovotvorné postupy, na internacionálnu zložku slovnej zásoby atď. Ako hlavnú požiadavku výučby cudzieho jazyka prof. Čechová formuluje dosiahnutie zrozumiteľnosti prejavu a pochopenia zmyslu produkovaného i recipovaného textu u študenta cudzinca.

Za osobitne prínosné považujeme formulovanie lingvodidaktického paradoxu – *od cudzieho jazyka k materinskému jazyku* (s. 246), keď profesorka Čechová zdôrazňuje význam skúseností z vyučovania češtiny ako cudzieho jazyka pre prehodenie priorit v teórii a praxi vyučovania materinského jazyka. Ide najmä o dôraz na komunikačné a pragmatické aspekty vyučovania, na recepciu počúvaného a čítaného textu, ako aj na produkciu textu, a to namiesto osvojovania si (často) periférnych jazykových javov.

Neodmysliteľnou súčasťou uvažovania o zefektívnení vyučovania materinského jazyka je úloha učiteľa. M. Čechová v dvoch kapitolách analyzuje problematiku *učiteľských bariér vo vzdelávaní žiakov* (s. 250 – 254) a *stav a perspektívy vzdelávania učiteľov češtiny* (s. 254 – 261). V prvej z uvedených kapitol autorka vychádza z premisy, že niektorí učelia mnohé bariéry vo vzdelávaní žiakov vytvárajú sami. Patria k nim najmä negativistický prístup učiteľa a jeho odborná nekompetentnosť. Príčiny odbornej nekompetentnosti učiteľa vidí autorka jednak v individuálnych faktoroch, ale aj v absencii systémových opatrení, ako je nedostatočnosť odborného postgraduálneho vzdelávania, schvaľovanie učebníc s chybami, nevybavenosť škôl odbornou literatúrou a pod. Na druhej strane, aj odborne vzdelaný učiteľ môže vytvárať bariéry vzdelávania žiakov, pokiaľ nemá dostatočnú úroveň sociálnej a pedagogicko-psychologickej kompetencie a neovláda pravidlá školskej komunikácie (len pripomenieme, že česká lingvodidaktika má k dispozícii výskumné zistenia a edukačné odporúčania týkajúce sa komunikačných a jazykových špecifik školskej komunikácie, resp. školského dialógu: práce J. Svobodovej, E. Höflerovej, R. Prouzovej). Ako základnú podmienku úspechu pedagogickej práce M. Čechová vyzdvihuje dôslednosť spolu so spravodlivosťou (s. 252).

Kapitolu o problematike vzdelávania učiteľov prof. Čechová uvádza pregnantným výrokom, že *škola bola, je a bude taká, aký je učiteľ* (s. 254). Usilovanie sa o permanentné celoživotné systematické vzdelávanie učiteľa má mať preto kľúčové miesto v štátnej, regionálnej a školskej edukačnej politike. Ako však autorka pripomína, medzi týmto ideálnym stavom a súčasným reálnym stavom vo vzdelávaní učiteľov v Českej republike je veľký rozdiel. Na margo tohto hodnotenia dodáme, že hoci v Slovenskej republike v súčasnosti upravuje profesijný rozvoj a kontinuálne vzdelávania učiteľa zákon, kvalitu postgraduálneho vzdelávania učiteľa nemožno zďaleka považovať za ideálnu. Profesorka Čechová už pred časom navrhla pre Českú republiku etapy pregraduálneho a postgraduálneho učiteľského vzdelávania a požiadavky na skúšku učiteľskej pripravenosti a spôsobilosti. Ako však uvádza v závere kapitoly, z finančných dôvodov bol tento program ministerstvom školstva odvolaný (s. 261).

Posledná podkapitola monografie obsahuje *medailóny bohemistov* alebo, ako ich nazýva M. Čechová, *učiteľov učiteľov*. Ide o významné osobnosti českej lingvistiky, ako Alois Jedlička, Miloš Dokulil, Karel Hausenblas, ktorých vedecký prínos výrazne prekračuje bohemistickú pôdu. Druhú skupinu osobností tvoria významní českí lingvodidaktici, ako Jaroslav Jelínek, zakladateľ teórie vyučovania českého jazyka, Vlastimil Styblík a Karel Oliva. Všetky uvedené osobnosti významným spôsobom ovplyvnili vedeckú a učiteľskú dráhu pani profesorky Čechovej, ako jej učelia, spolupracovníci a priatelia. Okrem historiografickej hodnoty týchto memoárov je vzácné najmä

sprostredkovanie osobnej skúsenosti prof. Čechovej, ktoré umožňuje nevšedný pohľad na spomínané osobnosti odhaľujúci ľudské „pozadie“ ich vedeckej práce. Tento pohľad je vzácny najmä pre mladšie generácie čitateľov monografie, ktoré dané osobnosti nemohli poznať osobne. Pre mňa (tu sa nemôžem vyhnúť subjektívnej štylizácii) je úžasným momentom aj to, s akou úctou, rešpektom a obdivom pani profesorka Čechová na svojich učiteľov a spolupracovníkov spomína. Pritom sama je takou lingvistickou a lingvodidaktickou osobnosťou, ktorá si ako *učiteľka učiteľov*, vždy ochotná pomôcť, poradiť, povzbudiť, zaslúži rovnaký obdiv svojich študentov a mladších kolegov.

Posledné dva medailónky sú venované dvom bohemistickým pracoviskám, ktoré sú takisto úzko spojené s prácou a životom profesorky Čechovej. Ide o katedru bohemistiky Pedagogickej fakulty v Ústí nad Labem a katedru českého jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty v Plzni. V medailónoch M. Čechová pripomína významné aspekty činnosti týchto pracovísk a predovšetkým výrazné osobnosti, ktoré prispeli k rozvoju bohemistického a didaktického výskumu.

V recenzii vedeckej monografie M. Čechovej *Řeč o řeči* sme sa pokúsili predstaviť a zhodnotiť jej bohatý a inšpiratívny obsah. V rozsahu tohto textu to však bolo možné len výberovým, zďaleka nie kompletným spôsobom. Okrem limitovaného rozsahu recenzie je dôvodom výberovosti aj množstvo výskumných zistení, vedeckých záverov, úvah a podnetov, ktorými je publikácia profesorky Čechovej nasýtená. Svojou štruktúrou monografia umožňuje tak parciálne, ako aj celostné čítanie textu. Na prvý pohľad môže štúdiová kompozícia textu monografie vyvolávať dojem, že ju nemožno čítať „na jeden dúšok“. Opak je však pravdou. Rešpektovanie intertextovosti v obsahu a kompozícii štúdií, čitateľsky priťažlivý štýl, ktorý autorka dosahuje funkčnou esejizáciou vedeckého textu, a v neposlednom rade presvedčivá vedecká argumentácia podporená početnými exemplifikáciami rečových javov a prezentovaním osobnej bádateľskej a učiteľskej skúsenosti prináša čitateľovi výnimočný vedecký a čitateľský zážitok.

Ludmila Liptáková

LITERATÚRA

ČECHOVÁ, M.: Vyučování slohu. (Úvod do teorie.) Praha: SPN, 1985, 260 s.

ČECHOVÁ, M.: Komunikační a slohová výchova. Praha: ISV nakladatelství, 1998, 226 s.

ČECHOVÁ, M. – KRČMOVÁ, M., MINÁŘOVÁ, E.: Současná stylistika. Praha: NLN, 2008, 381 s.

ČECHOVÁ, M. a kol.: Čeština – řeč a jazyk. 3., prepracované vydanie. Praha: SPN, a. s., 2011, 448 s.

KONTAKT

prof. PaedDr. Ludmila Liptáková, CSc.

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

ludmila.liptakova@unipo.sk

LUDMILA LIPTÁKOVÁ: *KOGNITÍVNE ASPEKTY VYUČOVANIA MATERINSKÉHO JAZYKA V PRIMÁRNEJ EDUKÁCII*.

Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2012. 135 s.
ISBN 978-80-555-0643-2.

Na pôde Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove sa vďaka permanentnej vedeckovýskumnej činnosti zrodila ďalšia významná publikácia prof. PaedDr. Ludmily Liptákovovej, CSc., s názvom *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Cieľom a náplňou monografie, ako uvádza i samotná autorka, je „*teoreticko-empirická analýza a interpretácia tých aspektov a súvislostí jazykovo-komunikačného vzdelávania a výchovy, ktoré vychádzajú z prepojenosti jazykových a kognitívnych schopností žiaka a ktoré k nej zámerne smerujú*“ (s. 5).

Autorka predstavuje didaktickú koncepciu vyučovania materinského jazyka, ktorou reaguje na aktuálne potreby žiaka žijúceho vo vedomostnej spoločnosti, ktorá naň kladie vysoké nároky, vyžaduje celkovú flexibilitu, schopnosť prispôbiť sa náročným podmienkam, kriticky uvažovať, hodnotiť, a tak si vytvárať pevné morálne zásady, hodnoty a postoje. Ako reakciu na tieto požiadavky si zvolila akcentovanie kognitivistického hľadiska. Vychádza z neodlučiteľného vzťahu jazyka a kognície, ktorý sa podľa jej názoru musí premietnuť aj do oblasti jazykovo-komunikačnej edukácie. Postupne sa preto v štyroch hlavných kapitolách monografie venuje zdôvodneniu opodstatnenosti kognitivistického prístupu v didaktike materinského jazyka pre primárne vzdelávanie.

V prvej kapitole s názvom *Kognitívne hľadisko v jazykovo-komunikačnej edukácii* poukazuje L. Liptáková na vzťah jazyka a kognície z hľadiska kognitívne orientovanej lingvistiky, pedagogiky a psychológie, pretože práve tieto vedné disciplíny sú súčasťou konceptuálneho kurikula materinského jazyka. Pri analýze kognitívneho hľadiska pri jazykovedných východiskách edukácie si kladie niekoľko otázok týkajúcich sa výberu vhodnej lingvistickej paradigmy, ktorá by mala predstavovať kognitívny model vyučovacieho predmetu, ako aj pohľadu na jazyk, ktorý by najväčšmi ovplyvňoval proces rozvíjania jazykového vedomia a komunikačnej kompetencie žiaka primárnej školy. Rešpektujúc zákonitosti kognitívneho a rečového vývinu dieťaťa mladšieho školského veku dospela k názoru, že v rámci kognitívneho modelu vyučovacieho predmetu by mal dominovať *komunikačno-pragmatický pohľad* na jazyk a jeho fungovanie. Zároveň zdôrazňuje, že prípravou na praktickú komunikáciu nesmie byť zanedbaná kognitívna oblasť. Opierajúc sa o vlastné výsledky výskumu a explanačnú teóriu J. Dolníka (1999, 2009) navrhuje uplatňovať pri spracovaní jazykového učiva „*nielen deskriptívny, ale aj explanačný pohľad*“ (s. 12). Argumentuje to potrebou viesť žiaka k osvojeniu poznatkov o jazykových prostriedkoch a pravidlách, zároveň však k pochopeniu toho, že jazyk funguje na základe istých princípov. Postupne objasňuje, čo znamená apliká-

cia kognitívnej lingvistiky v praxi a ponúka nám vymedzenie jej hlavných tematických okruhov v obsahu vyučovania materinského jazyka. V rámci svojej didaktickej koncepcie sa snaží vytvoriť východiská pre takú paradigmu vyučovania materinského jazyka, v ktorej sa rozvíjaním komunikačnej kompetencie bude súčasne rozvíjať i kognitívna kompetencia žiaka. Vychádzajúc z interakcie reči a myslenia (konceptie L. S. Vygotského a J. Piageta) a súvzťažnosti jazykových a kognitívnych štruktúr poukazuje na potrebu uplatňovať výsledky kognitívningvistického poznávania jazyka pri rečovom rozvíjaní dieťaťa a rozvíjaní univerzálnych kognitívnych funkcií nevyhnutných v bežnom i učebnom kontexte. Záver podkapitoly patrí informáciám o *predpokladovej báze* komunikácie, ktorá je dôležitým východiskom v kognitívistickej koncepcii vyučovania materinského jazyka.

V podkapitole venujúcej sa kognitívnemu hľadisku v pedagogicko-psychologickej oblasti vymedzuje autorka základné teoretické východiská kognitívnej edukácie, jej podstatu a význam pre vyučovanie materinského jazyka. Apeluje nielen na zámerné a intenzívne rozvíjanie kognitívnych procesov, ale aj na stimulovanie metakognitívnych schopností žiaka, opierajúc sa o teóriu a doterajšie výskumy v oblasti metakognície (J. Flavell, A. Brownová, S. Larkinová, P. Gavora). Zámernú stimuláciu a zlepšovanie metakognitívnych schopností vyzdvihuje z dôvodu komunikačnej prípravy, efektívneho učenia sa, ale aj z potreby úspešného fungovania v spoločnosti a budovania sociálnych vzťahov. Z toho dôvodu pripomína aj niekoľko základných východísk rozvíjania metakognície u žiaka primárnej školy. V poslednej časti pedagogicko-psychologických východísk venuje pozornosť kognitívnej taxonómii edukačných cieľov, z ktorej neskôr vychádza pri kognitívnom prístupe ku kategorizácii jazykovo-komunikačného kurikula materinského jazyka. Tým je vytvorená jasnejšia predstava o smerovaní ďalšieho uvažovania.

Autorka nezostáva len vo fáze vymedzenia spomínaných lingvistických a pedagogicko-psychologických konceptuálnych východísk, ale premieta ich aj do úrovne didaktického systému. Pripomína novú didaktickú koncepciu predstavenú v kolektívnej publikácii *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie* (Liptáková a kol., 2011), ktorú označuje ako „*integračnú kognitívno-komunikačnú a zážitkovú*“ a v ktorej zdôrazňuje „*uplatňovanie komplexného prístupu, rozvíjanie komunikačnej a literárnej kompetencie žiaka, rozvíjanie kognitívnych a metakognitívnych procesov, emocionalizáciu, kreativizáciu a formovanie kultivovaného čitateľa a kultivovaného používateľa jazyka*“ (s. 25). Nadväzuje ňou na doterajšie konceptie vyučovania, zároveň však zdôrazňuje potrebu novej koncepcie, ktorá bude zodpovedať dynamike vedeckého a spoločenského vývoja. Systematicky a prehľadne analyzuje a charakterizuje jej jednotlivé časti. Presvedčivo dokazuje opodstatnenosť výberu jednotlivých zložiek koncepcie, pričom sa opiera o rozmanité domáce a zahraničné zdroje, ako aj o vlastné výskumné zistenia.

Uvedená koncepcia vyučovacieho predmetu v sebe odráža lingvistické a pedagogicko-psychologické východiská edukácie materinského jazyka. L. Liptáková si ňou vybudovala pevné podložie, ktoré jej slúži ako základ v druhej kapitole s názvom *Ko-*

gnitívny prístup ku kategorizácii kurikula materinského jazyka. V nej ju zaujal problém štruktúrovania učiva materinského jazyka, ktoré je podmienkou efektívneho vyučovania. Ponúka prehľad niekoľkých kritérií ako štruktúrovať obsah vo vzdelávacom štandarde alebo v učebniciach. Je nanajvýš cenné, že autorka sa rozhodla venovať v súčasnosti aktuálnemu a diskutovanému problému štruktúrovania kurikula materinského jazyka v primárnom vzdelávaní na Slovensku, ktorému sa čoraz častejšie vyčíta nesystematickosť, chaotickosť a absentujúce kritériá pri výbere obsahu a triedení učiva do jednotlivých ročníkov. L. Liptáková dokazuje niektoré tieto nedostatky výsledkami vlastných výskumov, ako aj podnetnými návrhmi štruktúrovania, ktoré čerpá zo zahraničných zdrojov a skúseností. Nielen kognitívny akcent, ale aj tento stav vo vyučovaní slovenského jazyka v primárnej škole ju podnietili k vytvoreniu novej kategorizácie kurikula, pri ktorej vychádza z *kategórií znalostí znalostnej dimenzie revidovanej Bloomovej taxonómie* (Anderson – Krathwohl, 2001). Na základe daných znalostí vymedzuje rozvíjanie komunikačnej kompetencie žiaka primárnej školy a následne takýmto spôsobom navrhuje štruktúrovať kurikulum v rámci jednotlivých obsahových oblastí komunikačnej kompetencie. Postupne venuje pozornosť dvom základným aspektom reči – textovej recepcii a textovej produkcii – a potom čiastkovým oblastiam reči. Okrem vymedzenia a štruktúrovania kurikula upozorňuje v rámci *recepčnej textovej kompetencie* na nepriaznivú situáciu a priemerné výsledky slovenských žiakov 4. ročníka ZŠ v meraní medzinárodnej hodnotiacej štúdie čitateľskej gramotnosti PIRLS (2001, 2006, 2011). Vyslovuje preto potrebu rozvíjať schopnosť žiaka porozumieť rôznym druhom textu, nielen literárnemu, ale aj neliterárnemu, vecnému textu. V rámci rozvíjania *produkčnej textovej kompetencie* vyzdvihuje schopnosť dosiahnuť prostredníctvom hovorenia a písania vlastný komunikačný zámer v súlade s princípmi a zásadami efektívnej verbálnej interakcie. Podobne systematicky pokračuje pri vymedzení a štruktúrovaní kurikula v jednotlivých podkapitolách, v ktorých sústreďuje pozornosť na čiastkové rečové kompetencie, a to *foneticko-fonologickú, ortoepickú, ortografickú, morfológickú, lexikálnu a syntaktickú*, pretože predstavujú komplex schopností, ktoré dieťa využíva pri porozumení a produkovani textu. V závere kapitoly L. Liptáková upozorňuje, že zámerom danej kategorizácie nie je schopnosť žiaka ovládať definície vymedzených pojmov, ale pochopiť ich a vedieť prakticky aplikovať v rámci produkčných a recepčných komunikačných zručností.

Tretia kapitola nesie názov *Reflexia kognitívnej funkcie jazyka v obsahu jazyko-vo-komunikačnej edukácie*. Autorka sa v nej zaoberá možnosťami aplikácie kognitívno-lingvistických východísk pri projektovaní kurikula materinského jazyka v primárnej edukácii, pričom sa opiera o výsledky teoretických i vlastných empirických výskumov. V úvode kapitoly sa vracia k porozumeniu textu ako jednej z kľúčových oblastí kurikula materinského jazyka. Z hľadiska komunikačno-slohovej zložky vyučovania je pozornosť venovaná recepcii vecného textu. V situácii, keď medzinárodná štúdia čitateľskej gramotnosti PIRLS 2011 (Galádová a kol., 2013) ukázala, že slovenskí žiaci dosahujú v porozumení vecného textu horšie výsledky ako v porozumení umeleckých textov, je výskum tejto oblasti zvlášť vítaný. L. Liptáková sleduje súvislosť jazykových

a kognitívnych procesov pri porozumení textu a predstavuje návrh didaktického postupu pri ich stimulácii. V neposlednom rade pripomína dôležitosť stimulovania metakognitívnych procesov ako podmienku efektívneho recipovania akéhokoľvek textu, osobitne učebného. Výsledky zaujímavých vedeckých zistení vyústili do inšpiratívnych odporúčaní, ktoré autorka formuluje ako nevyhnutnú súčasť pre prácu pri rozvíjaní porozumenia vecného textu v rámci jazykovo-komunikačnej edukácie v primárnom vzdelávaní. Osobitnú pozornosť venuje slovotvornej motivácii ako prostriedku porozumenia učebného textu. Opiera sa o intenzívny výskum detskej slovotvorby (Liptáková, 2000; Liptáková – Vužňáková, 2009; Liptáková a kol., 2011), ktorý dokazuje súvislosť kognitívnych a slovotvorných štruktúr a špecifické funkcie slovotvorby v rečovej a kognitívnej ontogenéze dieťaťa. Prínosné sú aj ukážky edukačných materiálov, na ktorých dokumentuje využitie slovotvorného učiva pri učení sa prírodovedných poznatkov. Nasledujúce podkapitoly sú venované možnostiam jazykovo-komunikačnej edukácie sprostredkovať žiakom kognitívnu funkciu jazyka, a to cez slovnú zásobu. E. Liptáková v nich ponúka výsledky výskumu jazykového obrazu sveta dieťaťa, pri odhaľovaní ktorého uplatnila prototypový prístup a využila konotačný význam lexikálnej jednotky. Využíva výsledky aj z oblasti derivatologického výskumu s cieľom ponúknuť nám postup pri rozvíjaní pojmového systému žiaka prostredníctvom metaforických derivátov. Predložené zistenia, analýzy a interpretácie sú o to cennejšie, že vychádzajú z mnohých autorkiných výskumov, zároveň predstavujú perspektívu uplatnenia v edukačnom systéme primárneho vzdelávania.

V poslednej kapitole s názvom *Kognícia v procese jazykovo-komunikačnej edukácie* nazeráme spolu s autorkou bližšie na oblasť predmetovej didaktiky. E. Liptáková podrobuje analýze edukačný proces z hľadiska zapájania kognitívnych procesov. Snaží sa priblížiť kognitívno-komunikačný rámec vyučovania a učenia sa materinského jazyka *evokácia – uvedomovanie si významu – reflexia* a význam jeho aplikácie pre rozvíjanie komunikačných, kognitívnych, metakognitívnych schopností žiaka, ako aj kritického myslenia nielen žiaka, ale i samotného učiteľa. Vyvrcholením snáh o vytvorenie a predstavenie koncepcie kognitívnej edukácie materinského jazyka je záver kapitoly, v ktorom nám ponúka prehľadné zhrnutie a syntézu danej koncepcie formou návrhu postupu pri plánovaní integrovaného rozvíjania jazykových a kognitívnych schopností žiaka primárnej školy.

V predstavenej monografii prináša E. Liptáková pohľad na didaktickú koncepciu vyučovania materinského jazyka akcentujúcu kognitívne aspekty edukácie. Na pevnom teoretickom a empirickom vedeckovýskumnom podloží presvedčivo argumentuje opodstatnenosť kognitívneho prístupu. Ako autorka v závere konštatuje, jej cieľom nie je preferovaním kognitívnych aspektov edukácie popierať ďalšie aspekty komplexného rozvíjania osobnosti. Práve naopak. Kognitívnu edukáciu materinského jazyka chápe ako „cestu k príprave žiaka nielen na proces učenia sa a spracúvania informácií, ale aj na variabilitu komunikačných, sociálnych a emocionálnych rol v školskom prostredí i mimo neho“ (s. 111). Konštatuje, že práve kognitivisticky orientovaná didaktika materinského jazyka a zámerná integrovaná stimulácia jazykových a kognitív-

nych schopností žiaka mu vytvára predpoklady na úspešné zvládnutie učebných, ale aj životných situácií. Aj preto považujeme túto publikáciu za významnú a nanajvýš aktuálnu. Domnievame sa, že svojou jednoznačnosťou, prehľadnosťou a zrozumiteľnosťou pri formulovaní rozmanitých odporúčaní, postupov a návrhov ju ocení nielen odborná verejnosť, ale aj študenti a učitelia slovenského jazyka (nielen) v primárnych školách. Jej prínos spočíva aj v množstve cenných teoretických podnetov a východísk, v ktorých vidíme perspektívu ďalšieho skúmania, rozvíjania či uplatnenia v oblasti teórie a praxe vyučovania slovenského jazyka na Slovensku.

Eva Krištanová

LITERATÚRA

- ANDERSON, L. – KRATHWOHL, D. A. (eds.): A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman, 2001.
- DOLNÍK, J. et al.: Princípy stavby, vývinu a fungovania slovenčiny. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 1999, s. 7 – 20.
- DOLNÍK, J.: Všeobecná jazykoveda. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo SAV, 2009, 375 s.
- GALÁDOVÁ, A. a kol.: Trendy úrovne kľúčových kompetencií žiakov 4. ročníka základných škôl. Národná správa z medzinárodných výskumov PIRLS 2011 – čitateľská gramotnosť a TIMSS 2011 – matematická a prírodovedná gramotnosť. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, 2013, 96 s.
- LIPTÁKOVÁ, E.: Okazionalizmy v hovorenej slovenčine. Prešov: Náuka, 2000, 145 s.
- LIPTÁKOVÁ, E. – VUŽŇÁKOVÁ, K.: Dieťa a slovotvorba. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2009, 202 s.
- LIPTÁKOVÁ, E. a kol.: Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011, 580 s.

KONTAKT

Mgr. Eva Krištanová

denná doktorandka

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

eva.kristanova@unipo.sk

ODBORNÉ AKTUALITY/RECENT NEWS IN THE FIELD

ŠTYRI ZASTAVENIA V ROKU 2013
(TEXTOVÉ DVOJČA FOTOREPORTÁŽE)

Akademický život v dnešných časoch neponúka veľa príležitostí na zastavenie sa a uvažovanie nad výnimočnými chvíľkami vedeckého a pedagogického pôsobenia jednotlivca. Zvyčajne s odretými ušami plníme najdôležitejšie pracovné úlohy a na ďalšie aktivity s potenciálom kultivovať človeka veľa času neostáva. O to vzácnejšie boli v roku 2013 na Katedre komunikačnej a literárnej výchovy i v Kabinete výskumu detskej reči a kultúry Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove také podujatia, ktoré vniesli disharmóniu s pozitívnym dopadom na rutinný harmonogram učiteľov i študentov fakulty.

V apríli sa uskutočnila prednáška Tibora Hujdiča alias pána Mrkvičku, zakladateľa a majiteľa internetového kníhkupectva. Znalec literatúry pre deti a mládež predviedol niekoľko interpretačných kúskov zo svojho bohatého repertoáru a vniesol humor i chvíľky zamyslenia nad možnosťami detskej literatúry. Presvedčivo ukázal, že kniha môže dieťa zaujať aj vo fáze, keď ešte netuší, čo písmenká znamenajú, a že ňou možno robiť aj zázraky na počkanie (napríklad stačí zatúkať na žltú bodku uprostred strany a zaraz sú dve, ako to umožňuje na prednáške predstavená *Knižka* od Hervého Tulleta).

V máji svojím spisovateľským pohľadom na literatúru poskytol učiteľom i študentom ďalšie literárne zastavenie Daniel Hevier. Jeho prednáška *Ako nás vyučuje literatúra* sa niesla v znamení prelínania literatúry a bežného ľudského života. Ako sám spisovateľ konštatoval, aj život na akademickej pôde je dôkazom takého prelínania svetov. Aby svoje tvrdenie podčiarkol, nazval súčasných vedeckých pracovníkov na Slovensku „*deťmi kapitána granta*“ (pri malom g nejde o pravopisný nedostatok autora správy, ale o zámer D. Heviera).

Jesenné dni na katedre sa niesli aj v duchu prípravy a realizácie vedeckého seminára *Jazykové a metajazykové schopnosti dieťaťa*. Osobnou účasťou a inšpiratívnymi príspevkami poctili naše pracovisko významné osobnosti jazykovedy a lingvodidaktiky z Českej republiky i zo Slovenska. Seminára sa aktívne zúčastnila aj profesorka S. Barfield z USA, ktorá je od septembra do januára na fakulte na stáži v rámci Fulbrightovho štipendia. Ukázala sa silná stránka menšieho vedeckého podujatia (s počtom účastníkov niečo nad 20): všetkým poskytuje dostatočný priestor na zastavenie sa nad prezentovanými témami a na diskusiu.

Záver roka spestrilo na fakulte stretnutie so spisovateľkou Gabrielou Futovou plné úprimných a spontánnych vyjadrení autorky o svojich literárnych postavách. Napokon, veď taký charakter, bezprostredný a spontánný jazyk, vystihuje príbehové texty spisovateľky od prvotiny spred viac ako desiatich rokov až doteraz.

Nedá sa povedať, že iba spomenuté štyri udalosti zo života katedry a kabinetu boli dôvodom na zastavenie sa. No aj tieto podujatia potvrdili, že hoci nám čas nie vždy praje, oplatí sa investovať energiu do vzájomného obohacovania sa prostredníctvom vedeckých, odborných i umeleckých aktivít.

Martin Klimovič

O DIEŤATI, JAZYKU, LITERATÚRE/ON CHILD, LANGUAGE AND LITERATURE

Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie

vedecký recenzovaný časopis

2013, roč. I, č. 2

REDAKCIA:

šéfredaktorka: prof. PaedDr. Ludmila Liptáková, CSc.

redaktori: PaedDr. Martin Klimovič, PhD., Mgr. Radoslav Rusňák, PhD., Mgr. Katarína Vužňáková, PhD., Mgr. Danka Lešková, PhD., Mgr. Juraj Kresila, PhD.

technická redaktorka: Mgr. Gabriela Felix

VYDAVATEĽ:

Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove

SÍDLO VYDAVATEĽA:

Ulica 17. novembra 15, 080 01 Prešov

IČO VYDAVATEĽA:

17 070 775

TLAČ:

Tlačiareň Juraj Kušnír, Prešov

PERIODICITA:

2x ročne

DÁTUM VYDANIA PERIODICKEJ TLAČE:

december 2013

JAZYK:

slovenský, český, anglický

OBÁLKA:

Mgr. Iveta Drzewiecka, PhD.

Číslo vychádza s finančnou podporou grantovej agentúry KEGA v rámci riešenia projektu č. 023PU-4/2012 Encyklopédia jazyka pre deti.

EV 4805/13

ISSN 1339-3200