

**O DIEŤATI,
JAZYKU,
LITERATÚRE**

*ON CHILD,
LANGUAGE
AND LITERATURE*

Ročník II
2014/1



VYDAVATELSTVO
PREŠOVSKÉJ
UNIVERZITY

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

Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie

vedecký recenzovaný časopis

2014, roč. II, č. 1

REDAKCIA:

šéfredaktorka: prof. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc.

redaktori: PaedDr. Martin Klimovič, PhD., Mgr. Radoslav Rusňák, PhD., Mgr. Katarína Vuzňáková, PhD., Mgr. Danka 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 dieťaťi, 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

www.unipo.sk/pedagogicka-fakulta/katedry/kklv/odjl

YDAVATEE: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove

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

IČO YDAVATEEA: 17 070 775

PERIODICITA: 2x ročne

DÁTUM YDANIA PERIODICKEJ TLAČE: máj 2014

JAZYK: slovenský, český, anglický

OBÁLKA: Mgr. Iveta Drzewiecka, PhD.

EV 4805/13

ISSN 1339-3200

OBSAH/CONTENTS

ÚVODNÍK/EDITORIAL

SLOVO O JAZYKOVÝCH A METAJAZYKOVÝCH SCHOPNOSTIACH DIEŤAŤA II

A word on the child's linguistic and metalinguistic abilities II

Katarína Vužňáková 6

ŠTÚDIE/STUDIES

PRIESTOR V RANEJ ONTOGÉZE REČI DIEŤAŤA

Space in early language acquisition

Jana Kesselová – Daniela Slančová..... 7

UNIVERZÁLNE A ŠPECIFICKÉ VO FONOLOGICKOM VÝVINE

Universal and specific in phonological development

Iveta Bónová 21

RIEKANKA A DIEŤA AKO SUBJEKT A OBJEKT REČI

Rhymes and child as subject and object of speech

Zuzana Kováčová 30

ONYMIA A JEJ FUNGOVANIE V ŠKOLSKEJ KOMUNIKÁCII

Onymy and its functioning in school communication

Luba Sičáková..... 44

MOŽNOSTI OPTIMALIZÁCIE DIDAKTICKÉHO SPRACOVANIA SLOVOTVORBY V NIŽŠOM SEKUNDÁRNOM VZDELÁVANÍ

Options for optimization in didactic processing of word-formation in lower ..secondary education

Lucia Ološtiaková – Eva Krištanová 59

ODBORNÉ ČLÁNKY/ARTICLES

VÝZNAM A DĚTSKÁ ENCYKLOPEDIA

Meaning and children's encyclopedia

Ladislav Janovec 80

ŠPECIFIKÁ VYUČOVANIA CUDZÍCH JAZYKOV U DETÍ PREDŠKOLSKÉHO A MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

Specific aspects of teaching foreign languages to preschool and primary school learners

Tatiana Nováková – Milan Portik..... 87

MOŽNOSTI ROZVÍJANIA ČITATELSKEJ GRAMOTNOSTI U ŽIAKOV PRIMÁRNEJ ŠKOLY

Possibilities for developing reading literacy of pupils in primary school

Dana Cibáková..... 94

DISKUSIE/DISCUSSIONS

Detská literatúra v diskusii alebo aké reedície roka 2013 nemôžu chýbať v detskej knižnici (plus zopár tipov z prekladovej tvorby ako prídavok a na záver jedna „pridaná hodnota“)

Children's literature discussed or which re-editions of 2013 must not be missing in children's library (plus some tips from the translations as a bonus and, finally, one "added value")

Zuzana Stanislavová 103

RECENZIE/REVIEWS

O didaktike materinského jazyka v transdisciplinárnom kontexte

[Pacovská, Jasňa, 2012. K hlubinám študákovy duše. Didaktika materinského jazyka v transdisciplinárnom kontextu. Praha: Karolinum.]

On the didactics of mother tongue in trans-disciplinary context

Eva Krištanová 107

Inšpiratívny výskum jazyka súkromnej korešpondencie súčasnej mládeže

[Hladká, Zdeňka – Martincová, Olga, 2012. Slova v súkromných dopisech. Lexikografická sonda. Brno: Masarykova univerzita.]

Inspiring research into language of private correspondence of today's youth

Mária Imrichová 111

Erich Jakub Groch: Šlabikár päťmestia

Erich Jakub Groch: Primer of Five Cities

Viera Žemberová 115

Ján Doruľa: Čarovný svet a skutočný život v slovenskej rozprávke

Ján Doruľa: Magical World and Authentic Life in the Slovak Fairy Tale

Viera Žemberová 118

ODBORNÉ AKTUALITY/RECENT NEWS IN THE FIELD

Poďakovanie doc. PhDr. Marii Hádkovej, Ph.D., in memoriam..... 121

Katedrové kolo študentskej vedeckej, odbornej a umeleckej činnosti

Danka Lešková 122

NAJNOVŠIE PUBLIKÁCIE KATEDRY A KABINETU

ODIŠLA VZÁČNA KOLEGYŇA DOKTORKA TAMARA ŠPERKOVÁ

Kolobeh života, zákonitý a neúprosný... Tak sme ho vnímali aj v pondelkové ráno 17. 3. 2014, keď sme sa dozvedeli smutnú správu o odchode našej vzácnkej kolegyne a priateľky PhDr. Tamary Šperkovej.

Vysokoškolská učiteľka doktorka Tamara Šperková venovala svoj profesionálny život vzdelávaniu a výchove niekoľkých generácií učiteľov slovenského jazyka, osobitne učiteľov pre 1. stupeň základnej školy. Narodila sa v roku 1930 v Sučanoch, okres Martin. Po štúdiách na Filozofickej fakulte Slovenskej univerzity v Bratislave (slovenský jazyk – ruský jazyk) pracovala na Katedre slovenského jazyka a literatúry Filologickej fakulty Vysokej školy pedagogickej v Prešove, v rokoch 1955 – 1961 na Katedre jazykov Pedagogického inštitútu v Prešove a od roku 1964 až do odchodu na dôchodok v roku 1990 na Katedre slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Prešove. V roku 1975 získala akademický titul doktorka filozofických vied.

Vo vedeckej a pedagogickej činnosti sa doktorka Šperková orientovala najmä na didaktiku materinského jazyka na 1. stupni základnej školy a didaktiku slovenského jazyka na základnej škole s ukrajinským vyučovacím jazykom. Je spoluautorkou viacerých učebníc a metodických príručiek na vyučovanie slovenského jazyka v základných školách s ukrajinským vyučovacím jazykom. Lingvistická a pedagogická erudícia a profesijná zanietenosť doktorky Šperkovej výrazne ovplyvnila nielen vedomosti a zručnosti budúcich učiteľov, ale formovala aj ich pozitívne postoje k neľahkému učiteľskému povolaniu. Doktorka Šperková bola pre svojich študentov profesionálnym a osobnostným vzorom a svojou ľubozvučnou martinskou slovenčinou aj jedinečným rečovým vzorom.

Ako jedinečnú osobnosť, vzácného človeka, priateľa, silnú a láskyplnú ženu sme Tamarku Šperkovú vnímali i my jej kolegovia. Pre nás mladších bola Tamarka vzácnou svojou ochotou pomôcť, poradiť, usmerniť, kedykoľvek a v čomkoľvek sme potrebovali. A jej priazeň, záujem o život na katedre i o naše osobné životy sme cítili aj po jej odchode do dôchodku až do osudného marcového rána...

Toto číslo časopisu *O dieťati, jazyku, literatúre* s vďakou za všetko, čím doktorka Tamara Šperková obohatila slovenskú lingvistiku a lingvodidaktiku, venujeme jej pamiatke.

Ludmila Liptáková



ÚVODNÍK/EDITORIAL

SLOVO O JAZYKOVÝCH A METAJAZYKOVÝCH SCHOPNOSTIACH
DIEŤAŤA II

A WORD ON THE CHILD'S LINGUISTIC AND METALINGUISTIC ABILITIES II

Vážení čitatelia, milí kolegovia,

týmto číslom časopisu sa začína druhý rok jeho existencie. Vzhľadom na vývin dieťaťa, ktoré je hlavným predmetom záujmu tohto časopisu, je časopis O dieťati, jazyku, literatúre ešte „v plienkach“, ale pomaly „začína chodiť i rozprávať“. A tak si už našiel svojich priaznivcov v rade prispievateľov i v rade čitateľov. Aj v druhom roku sa budeme snažiť ponúknuť vám nové podnety na rozmýšľanie o komunikačnej a literárnej kompetencii dieťaťa. Tento rok začíname, nadväzujúc na predchádzajúce číslo časopisu, vývinom a rozvojom jazykových a metajazykových schopností dieťaťa.

Výskumy zamerané na uvedený problém sú predmetom riešenia grantového projektu KEGA č. 023PU-4/2012 s názvom *Encyklopédia jazyka pre deti*. Prezentácia problematiky diagnostikovania a rozvíjania jazykových a metajazykových schopností dieťaťa bola ústrednou témou vedeckého seminára *Jazykové a metajazykové schopnosti dieťaťa*, ktorý sa uskutočnil na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v dňoch 7. – 8. 11. 2013. Počet zúčastnených ukazuje, že záujem o tému ontogenézy detskej reči a jej stimulácie rastie a nie je ľahostajný odborníkom v oblasti jazykovedy a didaktiky materinského jazyka tak na Slovensku, ako aj v Česku. Táto skutočnosť spôsobila, že počet prispievateľov a záujemcov publikovať svoje príspevky prevýšil možnosti jedného čísla časopisu. Preto niektoré z týchto príspevkov, ktoré odznali na tomto seminári, sme uverejnili v 2. čísle I. ročníka časopisu a v tomto čísle prichádzame s jej druhou časťou.

Teda témou tohto čísla časopisu sú Jazykové a metajazykové schopnosti II alebo Jazykové a metajazykové schopnosti na pokračovanie. Štúdie a odborné články sa venujú viacerým stránkam ontogenézy detskej reči a didaktickej transformácii týchto poznatkov, vyučovaniu materinského i cudzieho jazyka a rozvíjaniu komunikačných zručností a čitateľskej gramotnosti, špeciálne prostredníctvom encyklopedického žánru. Samozrejme, ani v tomto čísle okrem štúdií a odborných článkov nechýbajú diskusné príspevky, recenzie nových publikácií a aktuality z odborného života Katedry komunikačnej a literárnej výchovy a Kabinetu detskej reči a kultúry Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove.

Prajeme vám príjemné chvíle plné inšpirácií pri čítaní a uvažovaní o dieťati, jazyku, literatúre.

Katarína Vužňáková

PRIESTOR V RANEJ ONTOGÉZE REČI DIEŤAŤA

SPACE IN EARLY LANGUAGE ACQUISITION

JANA KESSELOVÁ – DANIELA SLANČOVÁ

Abstrakt

Cieľom výskumu je opísať a vysvetliť, ako dieťa raného veku (do 36 mesiacov) vníma, prežíva a pomenúva priestorové vzťahy. Využíva sa kvalitatívna a kvantitatívna metóda výskumu. Kvalitatívnu metódu predstavujú analýzy transkriptov komunikácie dieťaťa v rodinnom prostredí; kvantitatívnu metódu interpretácia dát získaných pomocou Testu komunikačného správania dieťaťa. Skúma sa vývinová postupnosť neverbálnych, lexikálnych a gramatických prostriedkov slúžiacich na pomenúvanie priestorových vzťahov. Na neverbálne a verbálne prostriedky priestorových vzťahov nenahliadame len ako na prostriedky utvárajúcej sa schopnosti dieťaťa orientovať sa v priestore. V duchu kognitívno-lingvistického uvažovania pokladáme orientáciu vo fyzickom priestore za východisko orientácie aj v jazykovom priestore; priestorové pojmy považujeme za základ orientačnej metafory, ktorá predstavuje bázu celého pojmového systému.

Kľúčové slová: priestorová sémantika, raná ontogenéza reči, slovenský jazyk

Abstract

The aim of the study is to describe and explain how children in the early age (till 36 months) perceive, experience and express space relations. In the study, the qualitative and quantitative methods are used. Qualitative methods are represented by the analysis of the communication of the children in naturalistic conditions; quantitative methods by the interpretation of the data from the Test of communicative behavior (Slovak version of MacArthur-Bates CDI). The developmental acquisition of non-verbal, lexical and grammatical means of space relations expression is explored. The non-verbal and verbal means of space relations expression are considered as means of children's ability of space orientation. Moreover, in the cognitive-linguistic sense, the orientation in physical space is also the base of orientation in linguistic space and the space concepts are considered as the base of orientation metaphor which is the central point of whole conceptual system.

Key words: spatial semantics, early childhood, Slovak language

1 Úvod

Motivácia záujmu o vývin priestorových pojmov v ranej ontogenéze reči detí hovoriacich po slovensky má viacero aspektov. Primárne, prostredníctvom neverbálnych a verbálnych prostriedkov s priestorovou sémantikou možno skúmať, ako si dieťa osvojuje jednu zo základných podmienok prežitia človeka vo svete – schopnosť orientovať sa vo fyzickom priestore. Motorická skúsenosť z pohybu vzpriameného tela

k bližším a vzdialenejším miestam po horizontálnej aj vertikálnej súradnici má však okrem orientačnej schopnosti zásadný význam i pre vývin reči a myslenia.

Podľa J. Dolníka (2007, s. 11) orientáciou v reálnom (fyzickom) priestore je motivovaná i schopnosť orientovať sa v jazykovom priestore. Výrazom jazykový priestor označuje „fiktívny priestor, v ktorom sa človek (fiktívne) pohybuje, keď si osvojuje jazyk a používa ho. V procese osvojovania si jazyka a jeho používania nadobúda aj adekvátnu špecifickú orientačnú kompetenciu, čiže schopnosť orientovať sa v množstve osvojovaných jazykových prvkov a štruktúr, ako aj v rozsiahlych možnostiach ich používania... Naša jazykovoorientačná kompetencia má základ v našej fyzickopriestorovej orientačnej schopnosti“.

Z kognitívningvistického hľadiska (Lakoff – Johnson 2002, s. 26 – 35) vystupuje do popredia vzťah medzi orientáciou vo fyzickom priestore a orientáciou v pojmovom systéme. Z priestorovej orientácie, založenej na empiricky vnímateľných opozíciách typu hore – dolu, dovnútra – von, vpredu – vzadu, smerom k – preč od, blízky – vzdialený, hlboký – plytký, centrálny – periférny a podobne, vyrastá špecifický typ tzv. orientačnej metafory. Základ orientačnej metafory sa v kognitívningvistickom ponímaní vidí v telesnosti. To značí, že východisko priestorovej metafory sa odvíja od faktu, že máme telá istého špecifického typu a že v našom fyzickom prostredí telo funguje istým špecifickým spôsobom. Za fyzickú bázu orientačnej metafory sa pokladajú elementárne prejavy človeka, akými sú napríklad vzpriamené držanie tela späté s pozitívnym citovým naladením, skleslý postoj odrážajúci negatívne emócie; vertikálna poloha tela v bdelom stave a v stave zdravia a aktivity; horizontálna poloha počas spánku, choroby i po smrti. Fyzická báza osobnej pohody, šťastia, zdravia, sily, statusu, autority je orientovaná nahor. Naopak, s dolnou polovicou priestoru sa asociujú záporné hodnotiace postoje, ktoré sú motivované všeobecne známymi faktmi, že pozorovateľným prejavom slabosti, pasivity, únavy, choroby, úpadku či smrti je v biologickom i sociálnom zmysle smerovanie nadol a horizontálna poloha.¹

Ako je známe, v kognitívningvistickom prístupe sa celému pojmovému systému, v rámci ktorého myslíme a konáme, pripisuje metaforický charakter (Lakoff – Johnson 2002, s. 15 – 48). Podstatou metafory v kognitívnom zmysle je chápanie a prežívanie jedného druhu vecí z hľadiska inej veci. Tento mechanizmus človeku umožňuje pochopiť abstraktnejšie a priamemu zmyslovému vnímaniu neprístupné javy pomocou iných, skôr poznaných, konkrétnejších a zmyslami vnímaných fenoménov. To implikuje očakávanie, že jestvuje systém bazových či primárnych pojmov, ktorým človek rozumie samým osebe (nemetaforicky) a ktoré sú východiskom na štruktúrovanie (a aj na porozumenie) pojmov ostatných. V koncepcii G. Lakoffa a M. Johnsona (op. cit.) sa počíta aj s takým typom metafory, ktorá nemá úlohu štruktúrovať jeden pojem pomocou iného, lež organizovať celý systém pojmov, teda pojmy medzi sebou navzájom. Táto funkcia sa pripisuje práve orientačnej metafore. Inými slovami, priestor patrí medzi tie kategórie, ktoré sa dajú vnímať a chápať priamo (bez metafory) a sú

1 Konkrétne jazykové doklady o tom, že priestor sa chápe ako projekcia ľudského tela na okolie, prináša aj V. Krupa (1994, s. 12 – 18).

zdrojovou doménou na konštruovanie cieľových domén. K tomuto názoru sa prikláňa i R. Jackendoff (1983, s. 210; cit. podľa Krupu, 1994 s. 14): „Ak má priestorová doména nejaký primát, ten vyplýva z faktu, že táto doména sa opiera o nejazykové poznanie... Posudzované z vývinovej perspektívy organizácia priestoru nevyhnutne existovala pred jazykom“.

Priestor prináleží k centrálnym a univerzálnym aspektom ľudskej skúsenosti a zrejme i to je jedným z motívov, prečo sa konštruovaniu tejto kategórie v zahraničnej lingvistike venovala mimoriadne veľká pozornosť. Rozhľadovú štúdiu o výsledkoch výskumu orientovaného na priestorovú sémantiku, vychádzajúceho z metodológie prototypu (Lakoff, Langacker, Talmy), ale aj z teórií odkláňajúcich sa od prototypu (Jackendoff, Levinson) publikoval J. Zlatev (2010, s. 318 – 347).² Popri jazykových univerzáliách sa zistila aj existencia špecifických sémantických vzorcov priestoru, odlišné konceptualizácie priestoru a rozdielne kategorizácie v rámci tejto domény, ktoré poskytujú argumenty v prospech teórie jazykovej relativity, ako i teórie jazykovej mediácie. Koncept priestoru v slovanských jazykoch skúmala L. Šarić (2008), slovenčina však predmetom výskumu nebola.³

Navzdory dôležitosti, akú konštituovanie priestorových predstáv a priestorových pojmov z hľadiska praktického fungovania človeka vo svete, používania jazyka a myslenia má, sa ontogenéze výrazových prostriedkov s priestorovou sémantikou v slovenskom prostredí dosiaľ venovala marginálna pozornosť (viac v pedagogike, vývinovej psychológii a logopédii než v lingvistike, pozri napr. Šebková – Vyskočilová 1997; Kesselová 2008 a 2013; Kapalková – Miháliková 2014).

Cieľom tejto štúdie je (a) odkryť tie typy priestorových vzťahov, ktoré si dieťa hovoriace po slovensky osvojuje preferenčne; (b) objasniť súvislosť medzi neverbálnymi prejavmi dieťaťa, lexikálnymi a gramatickými prostriedkami, ktorými sa v ranom veku (do troch rokov) pomenúvajú priestorové, t. j. miestne a smerové vzťahy. Výberovo sa zacielieme len na prostriedky patriace do funkčno-sémantickej kategórie lokalizovanosť, hoci vývin priestorových vzťahov simultánne prebieha aj v rámci iných funkčno-sémantických kategórií: činnosťnosť, špecifikácia a postojovosť (bližšie Kesselová 2013, s. 11 – 12). Súhrnne možno povedať, že implicitným predpokladom na utváranie prvotnej predstavy priestoru je (a) vizuálna informácia o objektoch, tvoriacich „náplň“ vnímaného priestoru; (b) motorická skúsenosť z pohybu vlastného tela a z pohybu objektov; (c) pozorovanie objektov z hľadiska rozsahu, ktorú v priestore zaberajú; (d) vlastné prežívanie vzťahu k vonkajšiemu priestoru a vymedzovanie sa voči nemu.

2 Východiskom porovnávacích výskumov orientovaných na priestorovú sémantiku je sedem priestorových konceptov: trajektor a landmark (analogicky ako v psychológii gestaltu figúra a apozadie); referenčný rámec či hľadisko pozorovania (frame of reference, viewpoint); územie (region), ktoré sa chápe ako usporiadanie priestoru vo vzťahu k landmarku, okrem termínu „region“ sa používa i termín „conformation“ (priestorové usporiadanie); cesta (path); smer (direction) a motion (pohyb).

3 Koncept priestoru sa skúmal na materiáli srbčiny, chorvátčiny, bosniančiny, poľštiny a ruštiny.

2 METODOLÓGIA VÝSKUMU

Štúdia má charakter empirického, dôsledne z dát vychádzajúceho výskumu. Vývin neverbálnych a verbálnych prostriedkov s priestorovou sémantikou skúmame dvoma komplementárnymi metódami: kvalitatívnou a kvantitatívnou.

Kvalitatívny výskum vychádza z trimodálneho korpusu, ktorý vytvoril slovenský výskumný tím detskej reči. Korpus detskej reči spája obrazové a zvukové dáta audiovizuálnych nahrávok s dátami transkriptov (ukážka je dostupná na <http://www.laboratorium.detskarec.sk/ukazka.php>). Táto štúdia materiálovo vychádza z audiovizuálnych nahrávok komunikácie štyroch detí (1 chlapec a 3 dievčatá) vo veku od prvého až piateho mesiaca do 36. mesiaca. Ide o dialóg s dospelými v prirodzenom a deťom dobre známom rodinnom prostredí, v bežných a opakovaných životných situáciách (jedenie, kúpanie, hra, prechádzky, rodinné stretnutia). Nahrávky pravidelne raz mesačne v dĺžke jednej hodiny zabezpečovali rodičia dieťaťa. Na tvorbu transkriptov využívame transkripčný systém CHAT (technika doslovnej a komentovanej transkripcie) v systéme CHILDES (CHILd Language Data Exchange System). Vďaka spojeniu zvuku, obrazu a písaného záznamu dialógu dieťaťa s okolím korpus poskytuje dáta, ktoré nie sú izolované od kontextu. Takto sa rešpektuje situačná podmienenosť porozumenia detského prehovoru a minimalizuje sa chybná interpretácia zo strany vonkajšieho pozorovateľa. Kvalitatívna metóda prináša veľké množstvo tzv. mäkkých dát, ktoré sú výsledkom minucióznej analýzy vybraného aspektu komunikácie štyroch detí. Kvalitatívny výskum má konštrukčný charakter. To znamená, že z výsledkov získaných touto metódou formulujeme hypotézy o osvojovaní si priestorových pojmov. Na ich verifikáciu využívame kvantitatívnu metódu.

Na získavanie dát kvantitatívnou metódou bol využitý skrínigový nástroj TEKOS I a II (Test komunikačného správania: I Slová a gestá, II Slová a vety), ktorý je slovenskou licencovanou verziou medzinárodne používaného testu The MacArthur-Bates Communicative Development Inventory (CDI) – porov. Kapalková a kol., 2010. Rodičia (alebo iní dieťaťu blízki ľudia) poskytujú informácie o rečovom vývine na základe pozorovania rečovej aktivity dieťaťa v jeho prirodzenej interakcii s okolím. Reflexia dosiahnutého stupňa komunikačných schopností dieťaťa je predpokladom na vyplnenie testu komunikačného správania, a to tak, že z ponúknutého súboru lexikálnych testovacích položiek rodičia označia výber z možností: dieťa rozumie a hovorí – rozumie – nerozumie. V prípade neverbálnych prostriedkov (gest) majú na výber možnosť často – objavilo sa – nie; v prípade gramatických tvarov substantív vyberajú z dvoch možností (hovorí – nehovorí). Test komunikačného správania I a II je dostupný na <http://www.laboratorium.detskarec.sk/tekos1.php>.

Výskumná vzorka, ktorá slúži ako základ kvantitatívneho výskumu, pozostáva zo 653 detí vo veku 8 – 16 mesiacov (323 dievčat, 330 chlapcov) – TEKOS I – a 1065 detí vo veku 17 – 36 mesiacov (539 dievčat, 526 chlapcov) – TEKOS II.

3 VÝSLEDKY VÝSKUMU

3.1 NEVERBÁLNE PROSTRIEDKY S PRIESTOROVOU SÉMANTIKOU

Za prekursor rečového vývinu možno pokladať gesto, ktoré S. Kapalková (2008, s. 169) definuje ako „*prejav zámerného správania komunikačného partnera, ktorý sa priamo usiluje deliť o svoje myšlienky, pocity, potreby, resp. ovplyvniť pozornosť počúvajúceho prostredníctvom pohybov rúk, nôh, hlavy, prstov, celého tela, ako aj mimiky či očného kontaktu.*“ Tak aj prekursor jazykového osvojovania si priestoru môžeme vidieť v gestách, v ktorých sú miestne a smerové vzťahy jednou zo sém významu gesta.⁴

V citovanej štúdii S. Kapalková sleduje longitudinálne pribúdanie jednotlivých typov gest v období od 8. po 16. mesiac veku jedného dieťaťa. Z predstavovaných 33 typov gest možno za gestá s priestorovou sémantikou pokladať jednu tretinu, t. j. nasledujúcich 11 gest⁵: ukazovanie predmetu, naťahovanie, žiadanie, podávanie (objavujú sa v 8. mesiaci; okrem týchto gest sa v tomto mesiaci zaznamenali 3 ďalšie gestá, v ktorých nebola pozorovaná priestorová sémantika), gesto „daj“, ukazovanie na niečo/niekoľko (9. mesiac; 3 gestá bez priestorovej sémantiky), gesto „hore“, tam, (13. mesiac; 4 ďalšie gestá bez priestorovej sémantiky), tu (14. mesiac; 4 ďalšie gestá bez priestorovej sémantiky), dole (15. mesiac; 2 ďalšie gestá bez priestorovej sémantiky), kde je? (16. mesiac; 6 ďalších gest bez priestorovej sémantiky).

Z tohto výpočtu je zrejmé, že gestá s priestorovým významom sa výraznejšie objavujú v prvých mesiacoch od zaznamenávania intenciálnych prejavov dieťaťa: šesť z nich sa objavilo v 8. a 9. mesiaci, v nasledujúcich mesiacoch (13. – 16. mesiac) sa zaznamenalo päť z týchto gest, pričom gesto s významom tam („ukázanie smeru pohybu rukou a ukazovákom“) vývinovo predchádza gesto s významom tu („naznačenie otvorenou dlaňou na miesto dotykom alebo dotknutie sa vystretým ukazovákom miesta“), teda poukázanie na priestorovo vzdialenejší bod sa objavuje pred poukázaním na priestorovo bližší bod. Objavenie sa gesta s významom hore („dvíhanie oboch rúk hore, nadskočenie alebo postavenie sa na špičky, dieťa pozerá smerom hore, ukázanie vystretým ukazovákom smerom hore“) sa zaznamenalo pred gestom s významom dole („naznačenie smeru oboma rukami smerom dole“).

Z Testu komunikačného správania I: slová a gestá možno z 15 ponúknutých typov gest za gestá s priestorovým významom pokladať skoro polovicu typov gest. Ide o nasledujúce možnosti: (dieťa) žiada niečo vystretou rukou smerom k vám, otvára a zatvára prsty do dlane (daj); vystiera ruky smerom k vám, aby ste ho zobrali k sebe/hore (*na ruky*); naťahuje sa v smere žiadaného predmetu rukou/celým telom; podáva predmety iným osobám; ukazovákom alebo celou rukou ukazuje na predmet, osobu; ukazuje predmet, ktorý drží v ruke, inej osobe (*aha! /pozri, čo mám*) a do istej miery aj gesto posla pusu na vzdialenosť. Výsledky, ktoré zachytávajú priemerné percento

4 Vychádzame zo široko, holisticky chápaného významu, nerozlišujúc striktné sémantický a pragmatický význam (porov. aj Saicová Římalová 2013, s. 24). Podobne S. Kapalková (2008, s. 170) chápe gesto ako nositeľa pragmatickej a sémantickej informácie.

5 Opis všetkých gest porov. v citovanej štúdii S. Kapalkovej – z tejto štúdie sú aj ďalej citované opisy gest.

detí (osobitne dievčat a osobitne chlapcov) vo veku 8 – 16 mesiacov, ktoré dané gesto používajú (možnosti: často, objavuje sa)⁶ a ktoré ho nepoužívajú (možnosť: nie), resp. ktoré zachytávajú priemerné percento detí vo veku 8 mesiacov, ktoré dané gesto používajú⁷ (porov. Tabuľku 1), ukazujú na pomerne jasnú vývinovú trajektóriu zhodnú pre dievčatá aj chlapcov: najfrekventovanejším gestom v tomto období je výrazne priestorové gesto, ktorým dieťa smeruje svoj pohyb nahor. Zároveň je to gesto, ktoré spomedzi všetkých sledovaných gest najvýraznejšie vyjadruje pocit sociálnej a telesnej spolupatričnosti: dieťa smeruje svoj pohyb po vertikále nahor k dospelému s cieľom dostať sa k nemu čo najbližšie a dosiahnuť príjemný pocit založený na dotyku. O niečo menej sú zastúpené gestá žiadania a dávania a napokon sú to gestá ukazovania. Aj v tomto prípade ide o gestá, ktorým sa vyjadruje aj sociálny kontakt s komunikačným partnerom (porov. aj Kapalková 2008, s. 182). Najmenej je v tomto veku zastúpené rutinné sociálne gesto posielanie pusy, v ktorom sa rovnako priestorové spája so sociálnym.

Tab. 1: Percentuálny výskyt gest s priestorovou sémantikou v TEKOS I: slová a gestá

opis gesta	dievčatá			chlapci		
	často + objavilo sa	nie	8. mesiac: často + objavilo sa	často + objavilo sa	nie	8. mesiac: často + objavilo sa
vystiera ruky smerom k vám, aby ste ho zobrali k sebe/hore (na ruky)	98,14	1,2	98,1	97	0,6	96,4
naťahuje sa v smere žiadaného predmetu rukou/celým telom	96,7	2,7	84,4	94,5	4,2	96,4
žiada niečo vystretou rukou smerom k vám, príp. otvára a zatvára prsty do dlane (daj)	91,6	7,6	80	88,5	8,2	78,5
podáva predmety iným osobám	90,1	7,5	64,5	80,8	9,8	60,7
ukazovákom alebo celou rukou ukazuje na predmet/osobu	81,2	15,9	31,2	74,2	22,2	28,6
ukazuje predmet, ktorý drží v ruke, inej osobe (aha!/pozri, čo mám)	80,2	16,8	42,2	73,5	22,02	21,4
posiela pusu na vzdialenosť	53,6	43,5	11,1	43,1	52,2	3,6

6 Inštrukcia v tejto časti TEKOS I znie: „*Keď sa deti učia komunikovať, často používajú na vyjadrenie svojich zámerov / komentárov gestá. Skúste označiť každé gesto podľa toho, ako často ho dieťa práve teraz používa.*“

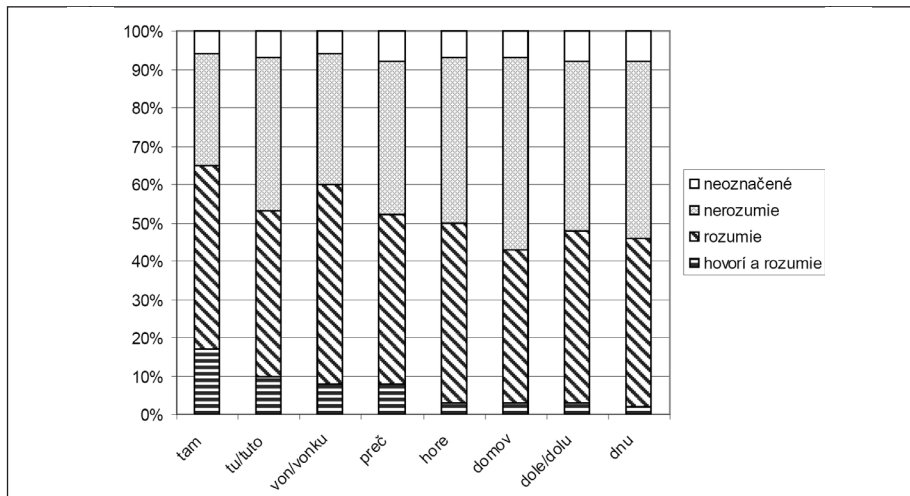
7 Priemerné percento používania všetkých gest je u dievčat 74,2 % a u chlapcov 68,6 %.

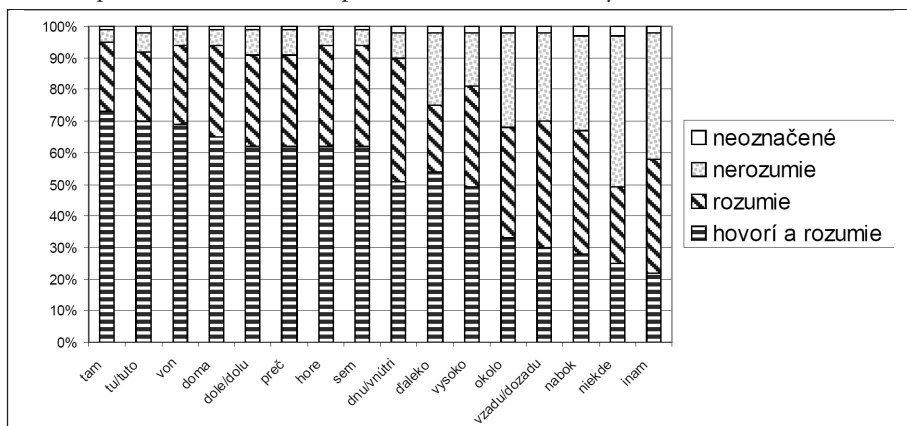
3.2 LEXIKÁLNE PROSTRIEDKY S PRIESTOROVOU SÉMANTIKOU

Lexikálne prostriedky s priestorovou sémantikou sme analyzovali na základe možností, ktoré poskytoval Test komunikačného správania I a II. V prvom prípade sme sledovali adverbálne a deiktické výrazy, konkrétne išlo o nasledujúce slová (v abecednom poradí): *dnu, dole/dolu, domov, hore, preč, tam, tu/tuto, von/vonku*; v druhom prípade to boli tieto slová: *doma, dole/dolu, dnu/vnútri, ďaleko, hore, inam, nabok, niekde, okolo, preč, sem, tam, tu/tuto, von, vysoko, vzadu/dozadu*. Spôsob osvojovania si priestorových slov na báze receptívnej („rozumie“) a expresívnej („rozumie a hovorí“) slovnej zásoby s doplnkovým ukazovateľom o neporozumení príslušného slova („nerozumie“) zachytávajú grafy 1 a 2.

Zistené výsledky ukazujú na osvojovanie si priestorovej lexiky v tom zmysle, že zo sledovaných slov s priestorovým významom sú najvýraznejšie zvládnuté tak v prvej, mladšej, ako aj v druhej, staršej skupine detí deiktiká odkazujúce na vzdialenejšie, resp. bližšie miesto alebo smer na vzdialenejšie alebo bližšie miesto, teda deiktiká vychádzajúce z centrálného postavenia dieťaťa (*tam, tu*). Centrálné priestorové postavenie dieťaťa sa odráža aj v osvojení adverbií *von/vonku* a *preč*, ktorými sa rovnako štruktúruje priestor na báze blízkosti a vzdialenosti. Potom nasledujú slová označujúce vertikálne štruktúrovaný priestor (*hore, dolu*) a napokon adverbium so sémou ohraničenosti priestoru (*dnu*). Osobitné postavenie majú adverbiá *doma*, resp. *domov*, ktoré okrem priestorového významu obsahujú aj potenciálne emocionálny pragmatický význam. Porovnanie oboch grafov zároveň ukazuje, že priestorová lexika, ktorú majú zvládnuté deti vo veku 8 – 16 mesiacov je základnou aj v staršom veku 17 – 36 mesiacov.

Graf 1: Percenutálny podiel detí, ktoré hovoria a rozumejú, rozumejú a nerozumejú slovám s priestorovou sémantikou podľa TEKOS I: slová a gestá



Graf 2: Percentuálny podiel detí, ktoré hovoria a rozumejú, rozumejú a nerozumejú slovám s priestorovou sémantikou podľa TEKOS II: slová a vety

Načrtnutý obraz o osvojovaní si lexiky s priestorovým významom dokresľuje aj osvojovanie si výpovede *Kde je?* u detí vo veku 8 – 16 mesiacov sledované na základe TEKOS I v subteste Viacslovné vyjadrenia (pozri Tabuľku 2).⁸ Ide o vyjadrenie, ktoré je oproti ostatným viacslovným spojeniam nielen nadpriemerne zvládnuté tak v receptívnej, ako aj v expresívnej slovnej zásobe rovnako u dievčat ako u chlapcov, ale je rodičmi označované ako také, ktorému deti rozumejú zo všetkých viacslovných výpovedí najviac už v 8. mesiaci: u dievčat 51,1 % a u chlapcov 42,9 % (u dievčat je percentuálny priemer porozumenia všetkých viacslovných výpovedí v 8. mesiaci 20,3 %, u chlapcov 17,1 %).

Tab. 2: Percentuálne vyjadrenie osvojovania si lexiky s priestorovou sémantikou podľa TEKOS I: slová a gestá (Viacslovné vyjadrenie *Kde je?*)

Kde je?	dievčatá	priemer viacslovných vyjadrení	chlapci	priemer viacslovných vyjadrení
rozumie a hovorí	18,8	6,5	13,1	4,3
rozumie	62,2	49,7	62	48,6
nerozumie	12,3	35,2	14,5	37,6

3.3 MORFOLOGICKÉ PROSTRIEDKY S PRIESTOROVOU SÉMANTIKOU

Prechod od neverbálnych a lexikálnych prostriedkov s priestorovou sémantikou k morfológickým prostriedkom je spätý so zmenou dominanty – vzťažného bodu, vzhľadom na ktorý sa priestor štruktúruje. J. Dolník (2007, s. 13) orientačnú štruk-

⁸ Túto otázku však deti v sledovanom období často používajú ako nečlenenú, teda ako jedno slovo.

turáciu priestoru vysvetľuje princípom preferenčnej registrácie a dominancie: „Dominancia znamená, že istý objekt, resp. objekty, funguje, resp. fungujú, ako organizačný fundament v istom priestore, že vo vzťahu k nemu, resp. k nim, sa registrujú ďalšie objekty pri orientačnom vnímaní, a teda daný priestor sa orientačne štruktúruje ako závislostný vzťah, resp. závislostné vzťahy.“

Z analýzy gest a lexiky vyplynulo, že prvotná predstava dieťaťa o priestore je ego-centrická (dieťa priestor štruktúruje vzhľadom na stred⁹, ktorým je ono samo); krajne situačná (závislá od momentálnej polohy dieťaťa, a teda premenlivá) a použiteľná len vtedy, ak sú komunikanti prítomní v spoločnom priestore a môžu ho spoločne zmyslovo vnímať. Z hľadiska výrazových prostriedkov ide o gesticko-deikticko-adverbiálnu reprezentáciu priestorových vzťahov.

3.3.1 Morfologické prostriedky s priestorovou sémantikou najprv preskúmame kvalitatívnou metódou, t. j. metódou analýzy transkriptov.

Prechod od jednoslovných výpovedí k usúvzťažňovaniu pomenovaní do dvojslovných výpovedí sa do jazykového uchopenia priestoru premieňa v podobe dvoch zásadných vývinových zmien: (a) zmeny dominanty; (b) zmeny v jazykovej reprezentácii priestorových vzťahov.

- a) Vzťažným bodom na pomenúvanie miesta/smeru pohybu objektu sa stáva iný, preferenčne vnímaný objekt v priestore. To znamená, že poloha alebo smerovanie sa nepomenúva už len vzhľadom na stred, ktorým je dieťa samo osebe, ale aj vzhľadom na iný objekt v priestore, ktorý je výsledkom subjektívnej selekcie¹⁰ (*maco tu – maco dolu – maco v domčeku*).
- b) Jazykovým prejavom vývinových zmien je navrstvovanie morfologických prostriedkov s priestorovou sémantikou na lexikálne prostriedky reprezentácie. To značí, že k deiktikám a adverbiám pribúdajú pádové tvary substantív a kombinácia pádu substantíva s prepozíciou.

Dôležitosť priestoru pre vývin reči je i v tom, že sémantická kategória lokalizovanosť je tou kategóriou, v ktorej sa konštruujú všetky pádové tvary. Prvou fázou je imitácia štruktúry otázky dospelého (*V čom spinká? – V postielke.*), dokončenie výpovede dospelého s predložkovou „nápovedou“ (*A potom išli do... – Domčeka.*) alebo imitácia časti štruktúry výpovede dospelého (*Vyjdeme po schodíkoch. – Po šmýkalke.*). Druhou fázou v pomenúvaní priestoru je aktívne (neimitačné) používanie akuzatívu, genitívu a lokálu, pričom gramatické tvary používané dieťaťom začínajú obsahovať predložky v tejto postupnosti:

9 Podľa V. Krupu (1994, s. 12) sa aj v raných kultúrach „miesto, kde sa práve nachádzame“, pokladalo za stred sveta. Dokumentujú to napríklad etymológie starých škandinávskych názvov usadlostí s komponentom *medal* (= prostredný) a *mid* (= stred).

10 Podľa J. Dolníka (2007, s. 13) je „pôvod princípu preferenčnej registrácie a dominancie pravdepodobne, vrozený – poukazuje na to fakt, že človek nemôže vnímať inak ako selektívne a že selektívnosť je účelná. Čo sa človek učí, týka sa spoznávaní účelnosti selekcií, a teda ich riadenia so zreteľom na aktuálne účely“.

- a) *na* (*na deku*, *na deke*);
- b) *do* (*do domčeka*, *do mora*);
- c) *v/vo* (*v domčeku*, *vo vani*);
- d) sporadicky *po* (*po šmýkalke*).

Predložkové spojenia v kategórii lokalizovanosť nevznikajú ako reakcia na náhodné situačné podnety. Utvárajú ako nadstavba nad troma opozíciami, ktoré sme pozorovali v gestách a lexike. Vzdialenosťná (*tam – tu*), vertikálna (*hore – dolu*) a „nádobová“ (*dnu/doma/domov – von/vonku/preč*) opozícia, ktoré sa dosiaľ jazykovo spracúvali pomocou deiktík a adverbií, sa v ďalšom vývinovom štádiu vyjadrujú pomocou pádov a kombináciou pádov s prepozíciami. Rozlišovanie priestorových vzťahov sa pomocou predložkových spojení zjemňuje tak, že poloha/smerovanie objektu sa presnejšie vymedzí vzhľadom na vnútro inej veci (*x ide do domčeka*, *do mora*, *do vlečky*) alebo vzhľadom na vonkajšok či povrch iného objektu (*na deku – na deke*, *na hlavu – na hlave*, *na kameň – na kameni*). Systém rodiacich sa priestorových vzťahov v myslení a v ich pomenúvaní pomocou pádov a predložiek *na*, *do*, *v*, *po* možno schematicky znázorniť takto:¹¹

Tab. 3: Prvotný systém kontaktných predložiek v ranom vývine reči

	začiatok kontaktu	trvanie kontaktu
kontakt s povrchom objektu	<i>na</i> + akuzatív <i>na hlavu</i> , <i>na nohy</i>	<i>na</i> + lokál <i>na záchodíku</i> , <i>na balkóniku</i>
kontakt s vnútrom objektu	<i>do</i> + genitív <i>do domčeka</i> , <i>do vlečky</i> , <i>do koša</i>	<i>v</i> + lokál <i>po</i> + lokál <i>v postielke</i> , <i>vo vani</i> , <i>v garáži</i> , <i>po šmýkalke</i>

Tretiu etapu (po deikticko-adverbiálnej a kontaktovopredložkovej) vo vývine priestorových vzťahov predstavuje pomenúvanie pozície jedného objektu vzhľadom na iný objekt. Z možných pozičných priestorových vzťahov (Horák 1989, s. 167 – 184) sme v období do troch rokov zaregistrovali dva typy:

- a) smerovú pozíciu (*k tatíkovi*, *k babke*, *k mame*, *k macíkovi*),
- b) rovinovú pozíciu (*pod stromom*).

11 Vývin reči súčasne prináša dôkazy o tom, že čas vyrastá z priestoru. V súvislosti s vývinom priestorových pojmov sa vnímanie času začína rozvíjať ako rozlišovanie dvoch časových aspektov deja navrstvujúcich sa na priestorové vzťahy:

- a) začiatku kontaktu s objektom (rodič: *Janička*, *kde ide macík?* – dieťa: *Do domčeka*.);
- b) trvania kontaktu s objektom (rodič: *Čo tu macík robí?* – dieťa: *Pišká na záchodíku*.).

O kooperácii priestoru a času a tendenci po homeostáze medzi nimi viac Sabol (2004, s. 15 – 17).

Smerový datív s predložkou *k* v začiatočnom štádiu pozorujeme paralelne s vývinom sociatívneho inštrumentálu (*s tatom, s babkou, s mamou, s macíkom*). Spomedzi predložiek rovinovej pozície je jednoznačne preferovaná spodná rovina, ktorá je v zornom poli dieťaťa (*pod postielkou, pod stromom, pod stolom*). V kognitívnej lingvistike (Lakoff – Johnson, 2002, s. 44) sa aj zorné pole konceptualizuje ako nádoba a to, čo vidíme, chápeme ako niečo, čo je umiestnené vo vnútri nej. V tomto zmysle je aj používanie predložky *pod* ďalším rozvinutím „nádobovej“ opozície. Ostatné predložky rovinovej pozície sme aj v prehovoroch dieťaťa s najvyšším stupňom komunikačnej kompetencie zaregistrovali len okrajovo, a to len v imitácii replík (*nad fľaškou* [zo spojenia *tanec nad fľaškou*]; *za košom*).

3.3.2 Poznanie vývinu morfológických prostriedkov s priestorovou sémantikou, odvodené zo štyroch individuálnych prípadových štúdií, verifikujeme kvantitatívnu metódou. V gramatickej časti Testu komunikačného správania (TEKOS II) rodičia poskytli informácie o schopnosti 1065 detí od 17 do 36 mesiacov používať pádové tvary substantív. Vzniká otázka, aký je status pádov s priestorovou sémantikou medzi ostatnými pádmi osvojovanými deťmi raného veku. Nasledujúca tabuľka prináša prehľad preferenčne osvojovaných pádov s percentuálne vyjadreným počtom detí, ktoré podľa rodičovskej reflexie príslušné pády používajú/nepoužívajú.

Tab. 4: Pády preferenčne osvojované deťmi v ranom veku

	percento detí, ktoré pád používajú	percento detí, ktoré pád nepoužívajú	neoznačené
bezpredložkový akuzatív	66,4	30,1	3,2
prospechový datív bezpredložkový	64	31,8	4,1
sociatívny inštrumentál (<i>s</i>)	56,7	38,9	4,4
akuzatív plurálu	56,5	39,2	3,8
smerový datív (<i>do</i>)	53,6	41,4	4,9
smerový datív (<i>k</i>)	53,4	42,2	4
nominatív plurálu	51,2	44,7	4,1
lokál miesta (<i>v</i>)	49,7	45,3	5,2
inštrumentál prostriedku	49,7	45,4	4,8
smerový akuzatív (<i>na</i>)	47,7	48,6	3,8
lokál miesta (<i>na</i>)	47,7	48,4	3,9
prospechový akuzatív (<i>pre</i>)	46,5	49,5	3,9
obsahový lokál (<i>o</i>)	43,3	52,2	4,4
inštrumentál miesta (<i>pod</i>)	36,8	58,2	4,9
rovinové prepozície <i>pred, za</i>	18,2	76,4	5,4

Z prehľadu vývinu pádov vyplýva preferencia bezpredložkových pádov (akuzatív singuláru aj plurálu, prospechový datív) a sociatívneho inštrumentálu. Jeho sémantická konkretizácia súvisí s prirodzenou ľudskou potrebou byť s niekým, patriť niekam a byť niekým akceptovaný, ale i so skúsenosťou, že v kontakte s inými ľuďmi možno prekonať vlastné limity, a tak dosiahnuť svoj zámer alebo prianie. Preferencia sociatívneho inštrumentálu a prospechového datívu v osvojovaní si pádu ukazuje, že „sociálne“ má vo vývine reči z chronologického hľadiska prednosť pred „priestorovým“.¹² Na druhej strane, z tabuľky 4 vyplýva, že z 15 preferenčne osvojovaných pádov polovicu tvoria pády s priestorovou sémantikou. Približne polovica rodičov detí do troch rokov zo skúmanej vzorky uvádza, že ich dieťa má v rečovej produkcii zastúpené tie isté pády s priestorovou sémantikou, ktoré sme pozorovali aj v individuálnych prípadových štúdiách:

- a) pády na pomenúvanie kontaktu s vnútro objektu (smerový genitív s predložkou *do*, lokál s predložkou *v*);
- b) pády na pomenúvanie kontaktu s povrchom objektu (smerový akuzatív a miestny lokál s predložkou *na*);
- c) pád smerovej pozície (smerový datív s predložkou *k*).

Pády rovinovej pozície, ktoré sme v individuálnych prípadových štúdiách registrovali okrajovo (inštrumentál s predložkou *pod*, *za*, *pred*) sa i v hodnotení produkcie 1065 detí ukazujú ako pády v začiatočnom štádiu osvojovania.

4 ZÁVER

Gestá, lexika a pádové tvary substantív s priestorovou sémantikou sa v ranom štádiu vyvíjajú ako vysoko štruktúrovaný mikrosystém, ktorý sa utvára ako postupné navrstvovanie neverbálnych, lexikálnych a gramatických prostriedkov v rámci troch binárnych opozícií: a) vzdialenostnej (blízky – vzdialený), b) vertikálnej (hore – dolu) a c) „nádobovej“ (vnútro – vonkajšok). Tri opozície sa v ontogenéze reči utvárajú v procesuálnej postupnosti neverbálnych a verbálnych prostriedkov: a) na úrovni gest možno vo všetkých troch opozíciách v ranej ontogenéze pozorovať úzke prepojenie priestorovej a sociálno-pragmatickej sémantiky príslušných gest – priestorové sa vyvíja spolu so sociálnym; b) na deikticko-adverbiálnej úrovni sme zaznamenali vývin v opozíciách *tu/tuto/sem* – *tam*, *hore/vysoko* – *dolu*, *dnu/doma/domov* – *von/vonku/preč*; c) na kontaktoprepozičnej úrovni bol pozorovaný kontakt s povrchom objektu: *na* + lokál, *na* + akuzatív a kontakt s vnútro objektu: *v* + lokál, *do* + genitív; d) na pozičnoprepozičnej úrovni bola pozorovaná smerová pozícia: *k* + datív a rovinová pozícia: *pod* + inštrumentál.

S konštituovaním priestorových vzťahov veľmi úzko súvisí osvojovanie si pádu v slovenčine: v každom páde jestvuje v ranom veku preferenčne osvojovaná smerová alebo miestna sémantická špecifikácia: genitív – smerovanie do vnútra niečoho, datív – smerovanie k niečomu, akuzatív – smerovanie na povrch niečoho, lokál – umiest-

12 Porov. aj výskyt najčastejšie sa objavujúcich gest, v ktorých priestorová séma úzko súvisí so sociálnym významom gesta.

nenie vo vnútri niečoho, inštrumentál – umiestnenie pod niečím. Aj vývin predložkových pádov sa štruktúruje na pozadí uvedených binárnych opozícií: a) predložkami *na, do*, v v spojení s pádom sa jemnejšie precizuje „nádobová“ opozícia vnútro/vonkajšok; b) smerovou predložkou *k* vzdialenostná opozícia (preč od *x* – smerovanie k *y*) a c) pozičná predložka *pod* je prvým členom formujúcej sa vertikálnej opozície dolu/hore.

Cez neverbálne a verbálne prostriedky sme spoznali prvotné priestorové štruktúry, ktoré sú základom orientácie dieťaťa hovoriaceho po slovensky vo fyzickom priestore, ale i základom orientácie v priestore jazyka a východiskom na utváranie pojmového systému. Odpoveď na otázku, čím je motivovaná preferencia vzdialenostnej, vertikálnej a nádobovej opozície v ranej ontogenéze reči, ponúka kognitívno-lingvistický výklad jazyka, vyrastajúci z elementárnych prejavov telesnosti: z konštrukcie tela predstavujúceho „nádobu“ a zo základných prejavov ľudskej bytosti, ktorým je aktivita a pohyb do bližších a vzdialenejších miest po horizontálnej i vertikálnej súradnici. Interpretácia dát z vývinu reči dieťaťa hovoriaceho po slovensky predstavuje myšlienkovú kontinuitu so súčasným ponímaním jazyka v kognitívnych teóriách, ale i so staršou cassirerovskou tradíciou (1996, s. 80 a n.), vysvetľujúcou zakorenenosť abstraktného myslenia a jazyka v ľudske prežívaní telesnosti a priestorovosti.

Poznámka: Štúdia je čiastkovým výstupom grantového projektu VEGA 1/0129/12 *Modelovanie rečového vývinu slovensky hovoriacich detí v ranom veku*. Zároveň bola vytvorená realizáciou projektu *Dovybavenie a rozšírenie lingvokulturologického a prekladateľsko-tlmočnického centra*, na základe podpory operačného programu Výskum a vývoj financovaného z Európskeho fondu regionálneho rozvoja

LITERATÚRA

- CASSIRER, E., 1996. *Filosofie symbolických forem*. I. Jazyk. Praha: Oikymenh. ISBN 80-86005-10-0.
- DOLNÍK, J., 2007. Orientácia v jazykovom priestore. In: *Jazykovedný časopis*, 58, s. 11 – 19. ISSN 1337-6853
- HORÁK, E., 1989. Východiská pre konfrontáciu predložkového systému slovenčiny s inými jazykmi. In: *Studia Academica Slovaca*. 18. Bratislava: Alfa, s. 167 – 184.
- JACKENDOFF, R., 1983. *Semantics and Cognition*. Cambridge: MIT Press. ISBN 0-262-60013-7.
- KAPALKOVÁ, S., 2008. Gestá v kontexte raného vývinu detí. In: D. Slančová (ed.), *Štúdie o detskej reči*. Prešov: FF Prešovskej univerzity v Prešove, s. 169 – 211. ISBN 978-80-8068-701-4
- KAPALKOVÁ, S. – SLANČOVÁ, D. – BŔNOVÁ, I. – KESSELOVÁ, J. – MIKULAJOVÁ, M., 2010. *Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov. ISBN 978-80-89113-83-5.
- KAPALKOVÁ, S. – MIHÁLIKOVÁ, S., 2014. Vplyv gest na porozumenie predložkových spojení u detí v ranom veku. In: *Registre jazyka a jazykovedy*. Zborník na počesť životného jubilea prof. PhDr. Daniely Slančovej, CSc. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove (v tlači).

- KESSELOVÁ, J., 2008. Sémantické kategórie v ranej ontogenéze reči dieťaťa. In: D. Slančová (ed.), Štúdie o detskej reči. Prešov: FF Prešovskej univerzity v Prešove, s. 121 – 167. ISBN 978-80-8068-701-4.
- KESSELOVÁ, J., 2013. Orientačná metafora a osvojovanie si reči. In: Slovo a obraz v komunikácii s deťmi. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravskej univerzity 2013, roč. 3, č. 1, s. 5 – 19. Dostupné na: <http://pdf.osu.cz/kcd/dokumenty/slovoaabraz/slovoaabraz-3-1.pdf> ISSN 1805-1464.
- KRUPA, V., 1994. Niektoré vlastnosti jazykového priestoru. In: Jazykovedný časopis, 45, s. 12 – 17. ISSN 1337-6853.
- LAKOFF, G. – JOHNSON, M., 2002. Metafory, ktorými žijeme. Prel. M. Čejka. Brno: Host, s. 15 – 48. ISBN 80-7294-071-6.
- SABOL, J., 2004. Jazyk v čase a v priestore – čas a priestor v jazyku. In: Slovenčina na začiatku 21. storočia. Ed.: M. Imrichová. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity 2004, s. 15 – 17. ISBN 80-8068-271-2.
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L., 2013. Když začínáme mluvit... Lingvistický pohled na rané projevy česky hovořícího dítěte. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7308-482-0.
- ŠARIČ, L., 2008. Spatial Concepts in Slavic: A Cognitive Linguistic Study of Prepositions and Cases. Wiesbaden: Verlag 2008. 304 s. ISBN 978-3-447-05806-3. Dostupné na: http://books.google.sk/books?id=3cHTPM2MjFEC&printsec=frontcover&source=gbg_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.
- ŠEBKOVÁ, A. – VYSKOČILOVÁ, E., 1997. Chápání prostorových vztahů u dětí mladšího školního věku. In: Pedagogika, roč. XLVII, s. 309 – 316. ISSN 1338-0982.
- ZLATEV, J., 2010. Spatial semantics. In: Handbook in Cognitive Linguistics. Hubert Cuyckens and Dirk Geeraerts (eds.). Oxford: University Press, s. 318 – 347. ISBN 978-0-19-973863-2.

KONTAKT

doc. PaedDr. Jana Kesselová, CSc.

prof. PhDr. Daniela Slančová, CSc.

Inštitút slovakistických, mediálnych a knižničných štúdií

Filozofická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove

Ulica 17. novembra, 080 78 Prešov

jana.kesselova@unipo.sk

daniela.slancova@unipo.sk

UNIVERZÁLNE A ŠPECIFICKÉ VO FONOLOGICKOM VÝVINE

UNIVERSAL AND SPECIFIC IN PHONOLOGICAL DEVELOPMENT

IVETA BÓNOVÁ

Abstrakt

V príspevku – na základe kvalitatívneho a kvantitatívneho rozboru rečovej produkcie detí – sú identifikované univerzálne a špecifické rysy charakteristické pre fonologický vývin jedincov. Porovnávaním exaktne stanovovaných parametrov (najmä hodnoty indexu zrozumiteľnosti a slabikovej dĺžky detských slov) so zisteniami kvalitatívnej analýzy (identifikované fonologické procesy a spoluhláskové zoskupenia) v analyzovaných zvukových reťazcoch získavaných v prirodzenom rečovom prostredí sa odhaľuje univerzálna črta, ktorá je významná pre slovensky hovoriace deti s identickým stupňom fonologického vývinu. Je ňou výskyt konsonantov a konsonantických (dvoj/trojčlenných) skupín v iniciálovej, mediálnej a finálnej pozícii generovaných slov a tvarov.

Kľúčové slová: fonologický vývin, jednotlivé a všeobecné, spoluhláskové skupiny, vzťah fóny a fonémy

Abstract

In this paper – based on the qualitative and quantitative analysis of children's speech – we identify universal and specific features typical for phonological development of individuals. Comparing the exactly set parameters (especially the value of the index of understandability and the value of syllable length of children's words) with the findings from the quantitative analysis (identified phonological processes and consonantal groups) in the analysed acoustic strings retrieved from the natural speech environment we reveal a universal feature significant for Slovak speaking children with the identical degree of phonological development. It is an occurrence of consonants and consonantal (binomial/trinomial) groups in the initial, middle and final position of generated words and forms.

Key words: phonological development, individual and general, consonantal groups, relation of phone and phoneme in children's speech

1 PREDMET VÝSKUMU A JEHO METODOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ

Nadväzujúc na doterajší, v posledných rokoch intenzívny výskum detskej reči na Slovensku, predkladáme príspevok, v ktorom nazeráme na fonologický vývin v širších súvislostiach. Snažíme sa nájsť všeobecné a špecifické črty charakteristické pre fonologický vývin jednotlivcov, pričom vychádzame z longitudinálneho sledovania dvoch detí diferencovaného pohlavia¹ a zároveň, v snahe overiť zistené údaje a objektívne ich

1 Výskumný materiál v tejto práci bol získaný v rokoch 2003 – 2009 rámci projektov VNJH Vzdelávacej nadácie Jana Husa Cursus Inovati 140 *Výtvorenie kurzu „Vývin detskej reči pre humanitné fakulty na Slovensku*, VEGA č. 01/2228/05 *Vývin reči slovensky hovoriacich detí* a APVV-0044-06 *Verbálne a neverbálne správanie slovensky hovoriacich detí v raných štádiách vývinu ako vý-*

zhodnotiť, aj z priečného (semilongitudinálneho) sledovania 10 detí diferencovaného mladšieho predškolského veku (približne od 1,5 do 3,5 roka). Ako je zrejmé z predošlého bádania (najmä so zreteľom na kvantitatívnu analýzu materiálu), ani zákonitosti fonologického vývinu sa nedajú vysvetliť bez jeho vnímania v rámci celkovej ontogenézy. Rovnako ako celkový vývin dieťaťa, aj fonologický vývin je celistvým a predvídateľným, no nie vždy rovnomerným procesom. Predstavuje síce plynulé kontinuum zmien, ale v jeho priebehu možno zachytiť fázy progresu, obdobia stagnácie aj regrese. Z toho dôvodu je longitudinálny výskum cennou metódou, ktorá umožňuje zber kvantitatívne a kvalitatívne hodnotných dát pri sledovaní postupného stvárňovania designátora na úrovni zvuku.

Prvá etapa výskumu fonologického vývinu bola realizovaná v rámci viacerých vedeckovýskumných projektov na pôde Prešovskej univerzity práve s využitím danej metódy. Bádanie bolo zamerané najmä na exaktne stanovené kvantitatívne parametre, ktoré v prepojenosti na kvalitatívnu analýzu odzrkadľujú úroveň fonologického vývinu. Východiskom pri kvantitatívnom hodnotení detskej reči je štúdia D. Ingrama (2002), ktorý ako prvý zistil, že úroveň fonologickej akvizície je potrebné vnímať celistvo na pozadí komplexných jazykových jednotiek. Pri posudzovaní úrovne vymedzuje štyri veličiny. Prvotne určuje fonologickú priemernú dĺžku výpovede, ktorá je základom pre výpočet indexu zrozumiteľnosti. Vyjadruje, do akej miery sa slovo produkované dieťaťom približuje k jeho cieľovej podobe. Ďalší index, index správnosti stanovuje podiel zvukovo korektných slov v celej analyzovanej vzorke. Index variabilnosti určuje mieru heterogénnosti v uplatňovaní rozličných foriem pri zvukovej realizácii toho istého slova. Za validný, a teda kľúčový parameter určujúci stupeň fonologického vývinu, ktorý exaktne signalizuje diferenciácie pri osvojovaní reči medzi jednotlivými deťmi s ohľadom na dĺžku a náročnosť produkovaných slov, pokladáme index zrozumiteľnosti (ďalej Iz). V predkladanej štúdii budeme práve jeho číselnú hodnotu konfrontovať s identifikovanými kvalitatívnymi údajmi. Metodika jeho stanovenia bola už skôr podrobne spracovaná (Bónová – Slančová 2005; Bónová 2008); pre potreby tohto príspevku len zdôrazňujeme, že ide o číselnú hodnotu od 0 po 1, ktorá zohľadňuje počet a korektnosť zvukov v detských slovách zachytávaných na pozadí cieľovej formy, pričom hodnota 1 znamená završený fonologický vývin (čím vyššia hodnota indexu zrozumiteľnosti, tým vyšší stupeň fonologického vývinu).

Spomínanú prvú etapu bádania sme ukončili štúdiou v zborníku o detskej reči (2008) slovami: *„výskum fonologického vývinu v detskej reči, obrazne vyjadrené, predstavuje rovnicu s niekoľkými premennými. Na jej ľavej strane je hodnota indexu zrozumiteľnosti, na pravej sú počty slabík a zvukov identifikované v porovnaní s východiskovým slovom. Jej vnútorným naplnením sú špecifické fonologické procesy, ktoré u detí intaktnej populácie majú univerzálny pôdorys“* (Bónová 2008, s. 248).

chodisko vytvorenia skriningového testu vývinu komunikačného správania (Mikulajová, Slančová, Kapalková, Bónová, Kesselová). Tvorila ho transkripty zvukových nahrávok 2 detí, ktoré boli získavané pravidelne (raz mesačne) v prirodzenom rečovom prostredí pri troch diferencovaných činnostiach (stravovanie, kúpanie a hra).

Riešenie pomyslenej rovnice je aj naďalej predmetom nášho dlhodobejšieho výskumu. S ohľadom na logopedickú prax a „presvetľovanie“ poznatkov vyplývajúcich z korešpondencie (či nekorešpondencie) medzi výsledkami kvantitatívnej a kvalitatívnej analýzy narastajú naše bádateľské ambície. Hlavným zámerom je identifikácia relevantného (podľa možnosti jednoznačného) parametra, ktorý signalizuje napredovanie vo fonologickom vývine jednotlivca. Pri porovnávaní údajov získaných z longitudinálneho sledovania dvoch detí sa ukázalo, že medzi výsledkami kvantitatívnej analýzy, t. j. exaktne stanovenými parametrami (najmä indexom zrozumiteľnosti), a konkrétnymi fonologickými procesmi je len relatívna korešpondencia. Teda prvotná hypotéza, že rovnaký stupeň fonologického vývinu sa premieta do identických kvalitatívnych parametrov, sa v absolútnej miere nepotvrďuje. Je len prirodzené, že v takom vysoko špecifickom procese, akým ontogenéza reči nesporne je, sa prejavujú jednotlivosti viazané na univerzálne parametre reči. Platí to predovšetkým v súvislosti s ovládaným inventárom konsonantických prvkov (v raných štádiách reči uprednostňovanie prednej a záverej artikulácie), ako aj s realizáciou fonologických procesov (podrobnejšie Bónová 2010; 2011), ktoré sa ako prirodzené sprievodné javy rečovej ontogenézy uskutočňujú v dôsledku limitovaných (artikulačno-auditívnych či kognitívnych) možností detských produktorov.

Riešenia spomínanej pomyslenej rovnice budú využiteľné v logopedickej praxi vtedy, keď sa verifikujú „skúškou správnosti“. Preto pri overovaní volíme prierezové sledovanie rečového vývinu 10 detí diferencovaného veku, pričom vychádzame z 30-minútových zvukových nahrávok získaných pri hre, resp. prezeraní knižky v prirodzenom rečovom prostredí. Pri každom zo sledovaných detí v uvedenom období určujeme, vychádzajúc z realizovaných výpovedí v rámci jednotlivých komunikačných situácií, úroveň fonologického vývinu.

2 ANALÝZA VÝSLEDKOV VÝSKUMU

V predkladanej tabuľke sumarizujeme získané kvantitatívne dáta stanovené hodnotou indexom zrozumiteľnosti, slabikovou dĺžkou najdlhšie realizovaného slova a kvalitatívne údaje dané fonologickými (slabičnoštruktúrnymi, asimilačnými a substitučnými) procesmi, ako aj novým ukazovateľom – výskytom spoluhláskových zoskupení v rečovej produkcii detí. Pri fonologických procesoch uvádzame okrem príkladov z konkrétnych výpovedí aj znamienka +, +/0 a 0, ktorými zachytávame mieru uplatňovania uvedených javov (+ pravidelne, +/0 už ojedinele, 0 vôbec). V tabuľke sú deti s identifikovanými parametrami ich úrovne rečového vývinu radené vzostupne v závislosti od stupňa fonologickej akvizície.

Tab. 1: Kvantitatívne a kvalitatívne ukazovatele fonologického vývinu

meno vek	Iz	max. slab. dĺžka slova	spoluhl. skupiny	fonologické procesy		
				zmeny v štruktúre slova a slabiky	asimilačné procesy	substitučné
Terézia 2;02.06	0,75	3-slab.	<i>cie pk a</i> sliepka	<i>cetok +</i> kvietok <i>paat +</i> plávať <i>pať +</i> pást	<i>acac +</i> začať	<i>tout +</i> kohút
Jakub 3;00.23	0,79	4-slab.	<i>maeňi st o</i> mravenisko <i>atí nk y</i> rastlinky	<i>ajapiče +</i> jarabice <i>čejita +</i> včelička	0	<i>hjaboš +</i> hraboš <i>díjačí +</i> diviaky
Tatiana 2;00.05	0,85	3-slab.	<i>zjea tk á</i> zvieratka <i>maši šk y</i> mačičky <i>ku ťč a</i> kurča	<i>lītado +</i> lietadlo <i>abika ů +</i> šlabikár	<i>titat +</i> čítať	<i>šova +</i> sova <i>motiŭ +</i> motýľ <i>datej +</i> dateľ
Lucia 1;09.04	0,87	4-slab.	<i>ča pk a</i> čiapka <i>pa nc u sk i</i> pančušky <i>šk ajede</i> škaredé	<i>piđe +</i> príde <i>seto +</i> svetlo	0	<i>jekaj +</i> lekár <i>ponagam +</i> ponáhľam <i>kočajik +</i> kočiari
Ema 2;02.00	0,88	3-slab.	<i>ha čk y</i> hračky <i>št yri</i> štyri <i>o tk ovi</i> ockovi	<i>duhé +</i> druhé <i>tavaj +</i> vstávaj	<i>potitaj +</i> požičaj	<i>otko +</i> ocko
Michaela 3;09.21	0,9	4-slab.	<i>lo sp ua vk</i> rozprávka <i>fč ie uk a</i> včielka <i>za hl ađe</i> záhrade	<i>akvaium</i> akvárium 0/+	0	<i>plesne +</i> presne <i>kolytnaška</i> korytnačka
Timea 2;06.26	0,91	4-slab.	<i>lo sb a ľe</i> rozbalte <i>čokola tk u</i> čokoládku <i>me nš ie</i> menšie <i>ft ačiky</i> vtáčiky	<i>chapček +</i> chlapček <i>hovoto +</i> hotovo	0	<i>falebný +</i> farebný <i>topik +</i> copik <i>kcem +</i> chcem
Frederika 3;03.30	0,94	4-slab.	<i>ča pk a</i> čiapka <i>ke fk u</i> kefu <i>my dl o</i> mydlo <i>hr ám</i> hrám	<i>zerkadlo +</i> zrkadlo <i>bumko +</i> brumko	0	<i>usi +</i> uši
Laura 2;11.25	0,95	4-slab.	<i>o bl'iekala</i> obliekala <i>rodí nk y</i> rodinky <i>fš e tk y</i> všetky <i>str iedali</i> striedali	<i>pienka</i> plienka 0/+	0	<i>ňedrho +</i> nedlho <i>iš ůi +</i> išli
Miriam 3;04.07	0,97	5-slab.	<i>mo dr á</i> modrá <i>ko pček</i> kopček <i>ma šj i čk a</i> mašlička <i>šk aredí</i> škaredý <i>po str ážiť</i> postrážiť	0	0	<i>kupajisko</i> kúpalisko <i>majovať</i> maľovať

Z predkladaných údajov vyplýva viacero čiastkových záverov:

Úroveň fonologického vývinu nezávisí od chronologického veku dieťaťa (porovnaj Jakuba vo veku takmer 37 mesiacov s dosiahnutým indexom zrozumiteľnosti 0, 79 a Lauru v takmer rovnakom veku, 36 mesiacov, s dosiahnutým indexom zrozumiteľnosti 0, 95).

Za orientačný, no nie signifikantný údaj treba pokladať rečovú produkciu najdlhšieho slova, pretože jeho výskyt súvisí s aktivitami a entitami, ktoré sú súčasťou sledovanej komunikačnej situácie.

V reči detí s diferencovaným stupňom fonologického vývinu (porovnaj Teréziu, Iz 0,75 a Emu, Iz 0,88) sa vyskytujú rovnako zmeny v štruktúre slova a slabiky (*cetok* kvietok, *duhe* druhé), ako aj asimilačné (*acac* začať, *potitaj* požičaj) a substitučné fonologické procesy rôzneho typu (*tout* kohút – záverovanie, *otko* ocko – defrikácia). Teda výskyt fonologických javov ešte preukázateľne neurčuje rozdielnosť v rámci úrovne osvojenia si fonologického systému premietnutej do číselnej hodnoty indexu zrozumiteľnosti. Generalizujúc zistenia, možno konštatovať, že so zvyšujúcim stupňom fonologickej akvizície sa znižuje rozptýl a diferenciácia jednotlivých typov fonologických procesov. Ako prvé sa redukujú asimilačné procesy, ako posledná (pred završením fonologického vývinu) je eliminovaná substitúcia rovnakého typu (najčastejšie zámena a kľzanie likvid: *nedrho* nedlho, *kupajisko* kúpalsko). Ide o prirodzený dôsledok postupného pribúdania zvukov v rečovej produkcii. V raných štádiách s nízkym stupňom fonologického vývinu je inventár zvukov v reči dieťaťa značne obmedzený, a teda tie isté, už osvojené zvuky sa „prenášajú“ aj do iných pozícií v rámci slova (*acac* začať, *potitaj* požičaj). So zvyšujúcou úrovňou fonologickej akvizície narastá počet prvkov. Počet zvukov detského slova sa prekrýva s počtom zvukov cieľovej formy a jednotlivé fázy slabiky tvoriace štruktúru slova sa začínajú postupne zvukovo „obsadzovať“ (farebný farebný, *kupajisko* kúpalsko).

3 INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV VÝSKUMU

Hĺbková analýza údajov a ich komparácia naznačujú, že relevantným faktorom, kvantitatívne premietnutým do rovnakej hodnoty indexu zrozumiteľnosti je výskyt konsonantických skupín v generovaných slovách a ich uplatnenie v adekvátnej pozícii slova a tvaru. Hoci v priebehu vývinu ide často o kombinácie substituovaných konsonantov, ich uplatnenie a sukcesívne radenie na príslušnom mieste v rámci slova a tvaru je signifikantným ukazovateľom v napredovaní fonologického vývinu. V reči detí s najnižšie stanovenou hodnotou indexu zrozumiteľnosti sa vyskytujú spoluhláskové zoskupenia len v intervokalickej, mediálnej pozícii slova či tvaru (*ciepka* sliepka, 0,75; *maeňisto* mravenisko, 0,79). So zvyšujúcou hodnotou Iz sa konsonantické skupiny vyskytujú aj v prevokalickej, iníciaľovej postavení slova (*zjeatka* zvieratka, 0,85; *štyri*, 0,88; *fčieuka* včielka, 0,9; *hrám* 0,94; *striedali*, 0,95) najskôr v dvojčlenných, neskôr v trojčlenných zoskupeniach.

S postupným pribúdaním zvukových prvkov v rečovej produkcii detí sa zvuková forma slov spresňuje, čím nadobúda kontúry cieľového slova. Longitudinálne sledovanie rečovej produkcie (pozri tab. 2) umožňuje pozorovať a identifikovať všetky spoluhláskové zoskupenia vzhľadom na ich počet (dvoj-, trojčlenné), na ich zloženie (okluzíva a okluzíva: CoCo; frikatíva a okluzíva: CfCo, sonóra a okluzíva: CsCo....), ako aj vzhľadom na ich (iníciaľovú, mediálnu a finálnu) pozíciu v lexéme.

Tab. 2: Výskyt spoluhláskových skupín vzhľadom na ich pozíciu v lexéme

Dieťa	Terézia	Martin
Index zrozumiteľnosti	0,67 vek: 23. mesiac	0,67 vek: 18. mesiac
Spoluhláskové skupiny: a) v mediálnom postavení:	-C ₀ C ₀ -, -C ₅ C ₀ - <i>apcet</i> (chlapček), <i>dadieta</i> (kačička), <i>tietu</i> (tričku), <i>tolček</i> (stolček)	-C ₅ C ₀ -, -C ₀ C ₅ - <i>amba</i> (lampa), <i>padjo</i> (prádlo)
Index zrozumiteľnosti	0,74 vek: 26. mesiac	0,74 vek: 19. mesiac
Spoluhláskové skupiny: a) v mediálnom postavení:	-C ₀ C ₀ -, -C ₅ C ₀ -, -C ₀ C ₅ - <i>aňelictu</i> (anjeličku), <i>eance</i> (rezance), <i>podbaňik</i> (podbradník); <i>mamta</i> (mamka), <i>padlau</i> (spadla), <i>setelta</i> (svetielka)	-C ₅ C ₀ -, -C ₀ C ₀ -, <i>amba</i> (lampa), <i>bamkon</i> (balkón); <i>koľko</i> ; <i>dedko</i> , <i>veľka</i> (sviečka)
Index zrozumiteľnosti	0,85 vek: 29. mesiac	0,85 vek: 23. mesiac
Spoluhláskové skupiny: a) v iníciaľovom postavení:	C ₁ C ₀ -, C ₁ C ₅ - <i>štípem</i> (štípem), <i>spadou</i> (spadol), <i>slimacita</i> (slimáčika), <i>znamiento</i> (znamienko)	C ₁ C ₅ -, C ₀ C ₅ - <i>slaninu</i> , <i>šmikanky</i> (šmykalky), <i>dva</i>
b) v mediálnom postavení:	- C ₁ C ₀ -, -C ₀ C ₀ -, -C ₅ C ₀ -, -C ₀ C ₅ -, -C ₁ C ₅ -, -C ₅ C ₅ - <i>boskavac</i> (bozkávať), <i>elesta</i> (Terezka), <i>ešte</i> , <i>ostopime</i> (roztopíme), <i>parosty</i> (parožky); <i>havicta</i> (hlavička); <i>mamta</i> (mamka), <i>chumty</i> (chrumky), <i>bubinci</i> (bublínky), <i>vyfalbi</i> (vyfarbi); <i>najdemo</i> (nájdem), <i>spondiou</i> (špongiou), <i>poantany</i> (porantány); <i>medvec</i> (medved'), <i>modlu</i> (modrú), <i>vypnut</i> (vypnúť); <i>pozli</i> (pozri), <i>pichnem</i> ; <i>celvené</i> (červené)	- C ₁ C ₀ -, -C ₀ C ₀ -, -C ₅ C ₀ -, -C ₀ C ₅ -, -C ₁ C ₅ - <i>astúdi</i> (nastúpi), <i>ešte</i> , <i>ľaško</i> (ľažko), <i>vaješku</i> (varešku); <i>babir'ka</i> (babička), <i>ojdar'ky</i> (hojdačky); <i>imikalka</i> (šmykalka), <i>omanka</i> (Romanka), <i>tajnik</i> (čajník), <i>tatinko</i> , <i>vajko</i> (vajce); <i>otvou</i> (otvor), <i>modla</i> (modrá), <i>mokva</i> (mokrú); <i>apichni</i> (zapichni), <i>kesji</i> (kresli)
c) vo finálnom postavení:	- C ₁ C ₀ <i>puse</i> (pust')	- C ₁ C ₀ <i>ist'</i>
Index zrozumiteľnosti	0,9 vek: 40. mesiac	0,9 vek: 26. mesiac
Spoluhláskové skupiny: a) v iníciaľovom postavení:	C ₁ C ₀ C ₅ - <i>stlasime</i> (strašime)	C ₁ C ₀ - <i>spinkat'</i> , <i>stavam</i> (staviam); C ₀ C ₅ - <i>kvetinky</i>
b) v mediálnom postavení:	-C ₅ C ₁ C ₀ -, -C ₁ C ₀ C ₅ - <i>molstého</i> (morského), <i>lastlintach</i> (rastlinkách)	-C ₅ C ₀ -, -C ₁ C ₀ - <i>škodouku</i> (škodovku), <i>falbou</i> (farbou); <i>jazd'it'</i> (jazdiť),
c) vo finálnom postavení:	-C ₁ C ₀ <i>ist</i> (isť)	-C ₁ C ₀ <i>pust</i> (prst)

Ako naznačujú údaje v tabuľke, u detí s relatívne nízkym stupňom fonologického vývinu (Iz 0,67 – 0,74) sa konsonantické zoskupenia v lineárnom toku reči vyskytujú len v mediálnej pozícii slov a tvarov (*apcet* chlapček, *amba* lampa; *eance* rezance, *veľka* sviečka). V prvej fáze rodiaceho sa procesu semiózy (približne po dovŕšení 14. mesiaca) dieťa pri generovaní zvukovej podoby designátora začína „umiestňovať“ konsonanty vedľa seba, avšak zatiaľ len v dvojčlennej kombinácii v intersonantickom

postavení. Zväčša ide o prípady, v ktorých jeden konsonant tvorí kódu jednej slabiky a druhý pretúru nasledujúcej sylaby slova (*tol-ček stolček*).

Na vyššom stupni fonologického vývinu (Iz 0,85 – 0,9) sa spoluhláskové zoskupenia diferencovaného zloženia (aj s výskytom frikatív, nielen okluzív a sonór) objavujú vo všetkých pozíciách slov a tvarov. Najmä v iniciálovej pozícii slov dieťa už dokáže vyprodukovať dvoj-/trojčlenné konsonantické zoskupenie v rámci striktúrnej fázy slabiky (*znamiento* znamienko, *stavam* staviam; *stlasime* strašime) a vo finálnej dvojčlennú skupinu tvoriacu jej restriktúru (*ist* íst, *pust* prst). V priebehu fonologického vývinu sa tak postupne upravuje slabičná štruktúra cieľových slov do finálnej podoby. Napĺňaním jednotlivých fáz syláb konkrétnymi (aj keď nie vždy „právy“mi, ale na úrovni rečovej realizácie aj substituovanými) zvukmi a ich sukcesívnym radením nastáva u dieťaťa zreteľný progres vo fonologickom vývine.

4 DISKUSIA

Zhrňajúc predchádzajúce zistenia, vyplývajúce tak z longitudinálneho, ako aj semi-longitudinálneho sledovania rečovej ontogenézy, možno konštatovať, že univerzálnym vo fonologickom vývine je okrem tendencie uprednostňovať prednú a záverovú artikuláciu aj sukcesívne radenie² zvukov v slovách a tvaroch, najmä s ohľadom na výskyt spoluhláskových skupín v iniciálovej, mediálnej a finálnej pozícii, ktoré – u slovensky hovoriacich detí – v najväčšej miere korešponduje s úrovňou fonologického vývinu vyjadrenou indexom zrozumiteľnosti. Špecifickými sa javia fonologické procesy najmä v rámci jednotlivých typov slabičnoštruktúrnych a substitučných procesov, ktoré sú v priebehu osvojovania fonologického systému prirodzeným dôsledkom zjednodušovania zvukovej štruktúry lexém (o fonologických procesoch pozri bližšie Marková, Gúthová 2005).

V súvislosti s problematikou spoluhláskových kombinácií generovaných v rámci zvukových reťazcov v prehovoroch detí je nevyhnutné spomenúť problematiku substituentov v detskej reči. Substituenty (napr.: *t* v slove *maeňisto* mravenisko) realizované na adekvátnom mieste v slove pokladáme za dočasné fonetické realizácie foném, ktoré by sa mali po dovŕšení obdobia fyziologickej dyslálie (pozri Lechta 1990) u intaktných detí zmeniť do definitívnej, korektnej artikulačno-akustickej podoby zhodnej s cieľovom fonémou. Sú to segmenty, ktoré v procese komunikácie ako realizácie fonémy (v uvedenom slove *t* namiesto /k/) diferencujú významy daných slov a tvarov (z hľadiska zmyslovej percepcie dieťaťa, nie ich produkcie). U detí s nenarušenou komunikačnou schopnosťou ich nazývame pedoalofónami, t. j. konkrétnymi prechodnými realizáciami percepčne uvedomovaných funkčných jednotiek s nefinálnym artikulačným tvarom. Hoci dieťa motoricky a artikulačne nezvláda „náročnejší“ zvuk, neznamená to, že sluchovo nevníma cieľové zvuky realizované v reči dospelých spolukomunikantov. Dokonca z faktu, že deti ako komunikační partneri dokážu zvuky, ktoré nie sú v zhode s cieľovými prvkami, realizovať v situačne správne ukotvených prehovoroch

2 „...sukcesívna štruktúra sa vytvára postupným zreťazovaním stavebných jednotiek (od najnižších k najvyšším) kreujúcich infraznak, znak a supraznak“ (Sabol 2001, s. 47).

na príslušných miestach v rámci slova či tvaru, sa dá usúdiť, že aj vo vlastnej produkcii vnímajú ich dištingtívnu silu. Je pravdou, že fonologické uvedomovanie jednotiek sa preukázateľnejšie dá demonštrovať na príkladoch, keď dieťa nie ako expedient, ale ako percipient pri nesprávnom použití lexémy v prepojenosti na predmet komunikácie koriguje svojho komunikačného partnera. Napríklad, keď dospelý namiesto slova *ruka* povie *lúka* a dieťa ho vzápätí opraví. Tým, že ukáže na hornú končatinu, sa u dieťaťa, aj napriek nekorektnej zvukovej realizácii *luka* (ruka), potvrdzuje jeho fonologické uvedomovanie, ako aj dištingtívna sila zvukov *r*, *l*, ktorú, vyplývajú z uvedeného príkladu, evidentne vníma.

Sumarizujúc možno konštatovať, že sluchová percepcia foném u zdravých detí predchádza ich korektnej artikulačno-akustickej produkcii, generovaniu signálu. Teda hladina fonetického korešponduje s fonematickou zdanlivo len na úrovni fonematického sluchového vnímania percipienta, neskôr zreteľne aj na úrovni fonematickej produkcie expedienta. Procesy prebiehajúce v priebehu komunikácie u dieťaťa ako percipienta, na rozdiel od procesov uskutočňujúcich sa u dieťaťa ako expedienta, sú zvládnuté neporovnateľne skôr. Až vyladením a zvládnutím aktivít v priebehu komunikačného procesu možno preukázateľne dokázať postupné zosynchronizovanie fonetickej realizácie s fonologickým chápaním jednotiek osvojovaného jazyka (pozri Kerekrtiová a kol. 2009).

5 ZÁVER

Prepojenie fonetického a fonologického sa dá sledovať viac a intenzívnejšie práve cez postupné naplňovanie jednotlivých stupňov komunikačného oblúka (pozri Král – Sabol 1989) na pozadí longitudinálneho pozorovania rečovej produkcie detí. Dieťa pri komunikácii v procese semiózy nielen veci pomenúva, ale ich aj spoznáva; formuluje myšlienkový obsah v súlade s komunikačným zámerom do zvukovej podoby, aj keď deje v odstredivých nervových dráhach, ako aj samotná akustická artikulácia nie sú v plnom rozsahu realizované. „Dokompletizujúajú sa“ až po neurofyziológicky podmienenej absolútnej súhre artikulačných orgánov pri generovaní zvukových reťazcov. Z uvedeného vyplýva, že „číry“ fonetický rozbor v momente, keď v priebehu jazykovej komunikácie sledujeme fónické podoby designátora v prepojenosti na sémantiku, ani neexistuje (pozri aj Sabol – Zimmermann 2002), je vždy (viac alebo menej) zviazaný s fonologickou analýzou, keďže pri designáte, premietnutom v kognitívnom odraze denotátu, sú fonémy relevantnými, z jazykového hľadiska funkčnými diferenciátormi významu.

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu VEGA č. 1/0938/12 *Vlnková analýza akustického rečového signálu*.

LITERATÚRA:

- BÓNOVÁ, I. – KAPALKOVÁ, S. – MIKULAJOVÁ, M. – SLANČOVÁ, D., 2005. Vývin detskej reči v slovenčine (od tušenia k deskripcii). In: Jazyk a komunikácia v súvislostiach. Ed.: J. Bosák. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 59 – 70. ISBN 80-223-2023-4.
- BÓNOVÁ, I. – SLANČOVÁ, D., 2005. Meranie fonologického vývinu reči. In: Logopaedica VIII. Zborník Slovenskej asociácie logopédov. Ed.: V. Lechta. Bratislava: Vyd. Liečreh Gúth, s. 6 – 13. ISBN 80-88932-18-1.
- BÓNOVÁ, I., 2007. Fonologický vývin v reči dieťaťa. In: Jazyk a komunikácia v súvislostiach II. Ed.: J. Mlacek. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 171 – 180. ISBN 978-80-223-2427-4.
- BÓNOVÁ, I., 2008. Fonologický vývin v detskej reči. In: Štúdie o detskej reči. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis. Jazykovedný zborník 23 (AFPh UP 193/275). Ed. D. Slančová. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 212 – 250. ISBN 978-80-8068-701-4.
- BÓNOVÁ, I., 2010. Slabika v detskej reči. In: Odkazy a výzvy modernej jazykovej komunikácie. Ed.: J. Klincková. Banská Bystrica, s. 20 – 28. ISBN 978-80-8083-960-4.
- BÓNOVÁ, I., 2011. Dynamika fonologického vývinu v detskej reči. In: Jazyk a komunikácia v súvislostiach III. Ed.: O. Orgoňová. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 257 – 264. ISBN 978-80-223-2942-2.
- INGRAM, D., 2002. The measurment of whole-word productions. In: Journal for child language, 29, s. 713 – 733. ISSN 0265-6590.
- KEREKRÉTIOVÁ, A. a kol., 2009. Základy logopédie. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-2574-5.
- MARKOVÁ, J. – GÚTHOVÁ, M., 2005. Fonologické procesy v detskom veku. In: Logopaedica VIII. Zborník Slovenskej asociácie logopédov. Ed.: V. Lechta. Bratislava: Vyd. Liečreh Gúth, s. 60 – 69. ISBN 80-88932-18-1.
- LECHTA, V., 1990. Logopedické repetitórium. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-00447-9.
- SABOL, J., 2001. Simultánny a sukcesívny princíp v poézii a próze pre deti a mládež. In: Vnútrotextové priestory textu v literatúre pre deti a mládež. Rec. P. Petrus. Prešov: Náuka, s. 46 – 53. ISBN 80-89038-06-9.
- SABOL, J. – ZIMMERMANN, J., 2002. Možnosti počítačovej analýzy akustického signálu. In: Akustický signál – semióza – komunikácia. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis. Monographia 51 (AFPh UP 99/181). Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 37– 54. ISBN 80-8068-279-8.

KONTAKT**PhDr. Iveta Bónová, PhD.**

Katedra slovakistiky, slovanských filológií a komunikácie

Filozofická fakulta Univerzity P. J. Šafárika

Moyzesova 9

040 01 Košice

iveta.bonova@upjs.sk

RIEKANKA A DIEŤA AKO SUBJEKT A OBJEKT REČI

RHYMES AND CHILD AS SUBJECT AND OBJECT OF SPEECH

ZUZANA KOVÁČOVÁ

Abstrakt

Riekanka je slovesný textový útvar, ktorý vytvorilo jazykové spoločenstvo. Riekanka je určená na zdokonalenie reči, dieťa je subjektom i objektom reči. Má špecifický recepčný model. Riekanka je harmóniou reči a bytia. Gesto v riekanke sa vyvíja od pantomimického k symbolickému. Text riekanky je monotematický, má pravidelný rým a rytmus, čo je základom jej estetickej formy a predpokladom ľahkého zapamätania. Text riekanky sprostredkuje dieťaťu poznanie, čím sa preň stáva živým slovom.

Kľúčové slová: riekanka, rým, gesto, poznanie, diskurz, pretext, živé slovo

Abstract

The rhyme is a verbal array created by a language community. The rhyme is intended to improve the child's speech. It is both the object and the subject of it. It has got the specific reception model. The rhyme is the harmony of the speech and being. Gesture in the rhyme is growing from pantomimic to symbolic. The text of the rhyme is monothematic. It has periodical rhyme and rhythm, which forms a basis of its aesthetic form and is easy to remember. The text of the rhyme mediates knowledge to the child, due to which it becomes word in action.

Key words: nursery rhyme, children speech, language Picture of the world, gesture, mental models, rhyme

Úvod

Na riekanku ako na útvar ústnej ľudovej slovesnosti sa chceme pozerat' z viacerých aspektov, preto uplatňujeme čiastočne interdisciplinárny pohľad tak, ako to reflektuje kognitívna lingvistika¹. Riekanku chápeme ako kolektívny konštrukt, v ktorom sa reflektuje rečová dispozícia ako taká v podobe rečovo – fónického stvárnenia a spolu s ňou sa aktivizujú aj ďalšie funkcie, najmä úžitková povaha riekanky, keď táto prechádza do hry, komunikačná funkcia, keď napríklad vyvolávanka simuluje komunikačný akt. Riekanka však svojou podstatou stavia na mentálnych dispozíciách detského subjektu a sprostredkováva metakognitívne procesy, napr. vypočítavanka. V tomto kontexte je zaujímavá z hľadiska objasňovania podstaty s jazykom spätých kognitívnych procesov².

1 „Kognitívna lingvistika vystupuje s požiadavkou zskúmať celek jazykového chovania v jeho kognitívnej komplexnosti. Tento požiadavku vyžaduje predovšetkým zreteľ k modelom osvojovania, recepcie a produkcie jazyka“ (Schwarzová 2009, s. 35).

2 V tejto štúdii nie je cieľom podať žáňrovú charakteristiku riekanky a jej interpretačný rozmer; v tejto otázke sa stotožňujeme s tvrdením, že prenikanie do umeleckého obrazu dieťaťom nesmie byť jednosmernou kompenzáciou kognitívnej, poznávacej zložky na úkor emocionálnej, ale že má vstupovať „do vnútornej integrity rozvoje dieťaťa všetkými svojimi potencialitami“ (Chaloupka 1982, s. 195).

1 INTROSPEKCIA, IMAGINÁCIA A SYMBOLICKÉ FUNKCIE

Hlavným zmyslom imaginácie je prezentovať vonkajší a vnútorný svet, čím sa konštruuje psychický svet človeka. Behaviorizmus odmietal tak introspekciu, ako aj imagináciu. Po čiastočnej rehabilitácii imaginácie v šesťdesiatych rokoch prebehla rozsiahla diskusia o predstavivosti ako nástroji mentálnej reprezentácie a pokračovala v sedemdesiatych a osemdesiatych rokoch. Termínom imaginácia označujeme predstavovanie (niečoho sebe samému) ako proces, ale i predstavivosť ako dispozíciu. Paralelne sa objavili poznatky empirického charakteru, ktoré dokazujú, že imaginácia funguje v intenciách symbolickej funkcie. Vedci rozpracovali modely vzťahov imaginácie k ďalším psychickým procesom: k percepcii, mysleniu, pamäťovým procesom, ktoré možno rozdeliť do troch skupín (Sedláková 2004, s. 271): modely funkčné, štrukturálne a interakčné. Sú dôkazom toho, že predstava funguje ako symbol, a to aj vtedy, keď realizuje funkciu denotačnú (označovaciu), aj vtedy, ak realizuje funkciu notačnú (vytvára systém znakov).

Symbolické procesy a symboly vstupujú do vzťahov s myslením. Z aspektu kognície ide o problém utvárania mentálnych reprezentácií. Niektorí autori stotožňujú mentálnu reprezentáciu so symbolickou reprezentáciou, iní hovoria, že symbol je možné stotožniť s povrchovou štruktúrou mentálnej reprezentácie. Platnosť názorov sa zisťuje napr. analýzou deduktívneho uvažovania, interferencie, porozumením textu a pod.

Symbolické procesy sa podieľajú na vytváraní mentálnej reprezentácie vonkajšieho aj vnútorného sveta, a to tak v prípade reálneho, ako aj zobrazeného sveta. V prípade mentálnej reprezentácie zobrazeného sveta ide o reprezentáciu reprezentácie sveta. Vyššie spomínané modely vzťahov imaginácie k iným procesom, napríklad k pamäti, považujú za základnú jednotku význam. Kognitívna psychológia rozumie pod významom štruktúrovaný psychický obsah, ktorý je identifikovaný alebo v jazyku percepcie, alebo v jazykovom správaní, prípadne ho možno vymedziť ako obsah jazykového výrazu. Podľa J. Sedlákovej (2004, s. 272 – 273) „*ľudské vedomie môžeme študovať ako štruktúrované pole významov. Usporiadanie významov vytvára niekoľko úrovní. Najnižšie úrovne obsahujú významy vyvoditeľné z percepčnej aktivity alebo z aktívneho správania. Vyššie úrovne sú odkázané na interiorizovaný znakový systém.*“ J. A. Fodor (1975) redukuje obsahy vedomia na lexikálne významy, resp. na významy vyšších celkov materinského jazyka či jazyka myslenia. (Iní autori tejto redukcii pripisujú absenciu vývoja poznania, kde dôležitú úlohu zohrávajú schémy; Cummins – 1989 – prichádza k tvorbe individuálnych ťažko komunikovateľných významov.) Aj J. A. Fodor, aj R. Cummins používajú termín mentálny symbol a rozumejú ním symbol, ktorý je vytvorený v dôsledku emergencie.

Vo vedomí dieťaťa je svet reprezentovaný prostredníctvom obsahov. Tie si osvojuje ako schémy, ktoré majú spočiatku asimilačno-akomodačný charakter, neskôr senzomotorický charakter. L. G. Lundh (1979, 1981) tvrdí, že „*období raného detstva je životní fázi, kdy se přetváří primitivní systém reprezentace, spíše biologicky zakotvený, v systém konceptuální a sociálně podmíněný. To však neznamená, že posléze vytvářený konceptuální systém vždy překrývá dříve osvojené obsahy, jež jsou uchovány v nekoncep-*

tuální podobě. I když se dítě naučí verbalizovat obsahy své mysli, nemusí komunikované obsahy být vždy na úrovni konceptů.“

Podľa G. Lakoffa (2006) celú psychiku možno chápať ako sústavu usporadujúcich sa významov a tvoriacich sa významových štruktúr. Túto sústavu možno chápať ako neuzavretý dynamický celok, ktorého prvkami sú významy a vzťahy medzi nimi. Významy sú neustále doplňované novými významami a obohacované o nové vzťahy medzi starými a novými obsahmi. Pri tomto chápaní majú kľúčovú úlohu otázky, nakoľko obsahy získané v ranom detstve či sprostredkované percepciou, sú schematizované, resp. do akej miery sa podieľajú na vytváraní kontextov iných významov, prípadne, do akej miery zakladajú svojbytné významy.

2 POROZUMENIE – EXTERNÝ PREJAV RASTU REČI AKO SÚČASTI MENTÁLNYCH DISPOZÍCIÍ

2.1 POROZUMENIE REČI A TEXTOVÝM ÚTVAROM Z ASPEKTU VÝVINU RECEPČNO-PRODUKČNÝCH DISPOZÍCIÍ

V čase, kedy dieťa začína rozprávať celé slová, ide o mechanizmus, keď istej konkrétnej a viackrát sa opakujúcej situácii (komunikačný stereotyp) priradiť/usiluje sa priradiť relevantnú zvukovú formu. Jeho úsilie a „tréning mentálneho i artikulačného charakteru“ trvajú dovtedy, kým jeho rečový prejav nie je korektný, kým sa mu nepodarí použiť zodpovedajúci rad foném na označenie konkrétnej osoby, resp. veci. Na začiatku stojí zjavne napodobňovanie – imitácia formy. Pokusy dieťaťa sú mnohonásobné a neprestávajúce, z čoho môžeme usudzovať, že v jeho mysli sa fixovala istá zvuková podoba v koreláte s významom, nadobudla podobu predstavy a postupná schopnosť koordinácie hovoridiel mu umožní priblížiť sa zafixovanej predstave – vzoru, získanému sluchovou percepciou a vyhodnotenou mentálnou aktivitou. Prvotná predstava získaná na základe zvukového vnemu nemusí byť dokonalá, no je vždy dokonalejšia než produkt napodobňovania. Dospelý človek sa prihovára dieťaťu od jeho narodenia. Tento špecifický druh rečového prejavu dostal terminologické pomenovanie – ide o *reč zameranú na dieťa*³. Diskusiu, či dieťa začína rozprávať zrozumiteľné slová alebo či ide o jednoslovné vety, uzatvára J. Janoušek (2007, s. 37) takto: „*Věta nebyla před slovem a slovo nebylo před větou, oba útvary jsou korelativními momenty.*“

Detské slová sa vyskytujú v hovorenej podobe jazyka v súkromnej sfére. Takýto model komunikácie sa prenáša aj do vytvárania obrazu komunikácie či reči v umeleckých textoch, osobitne frekventovaný je v poézii pre deti.

Sluchové vnemy, t. j. recepcia fonetických celkov vymedzených prízvukom, prípadne pauzou, sú základným predpokladom toho, aby k imitatívnemu napodobňovaniu vôbec došlo. Tento fakt netreba dokazovať, je apriórne známy, dôkazom je fakt, že nepočujúce deti sa nenaucia rozprávať. Pripomeňme, že K. Bühler (1934, s. 43) z metodologických dôvodov štvoricu fenoménov *rečová činnosť* – *jazykový produkt*; *rečový*

3 *Reč zameraná na dieťa* je modifikovaná reč v komunikácii dospelých s malými deťmi. Terminologické označenie tohto javu sa pôvodne objavilo v anglickej literatúre ako tzv. *motherese* (Rice 1989, s. 155), používa sa aj opisné pomenovanie *child-directed speech* (Sternberg 2002, s. 343).

akt – jazykový útvar charakterizuje tak, že rečové činnosti a rečové javy sú od subjektu odpojené, t. j. *intersubjektívne fixované*. Ďalej ich rozlišuje podľa stupňa formalizácie. Rečové činnosti a jazykové produkty predstavujú nižší stupeň formalizácie a rečové akty spolu s jazykovými útvarmi predstavujú vyšší stupeň formalizácie. Jazykový produkt vzniká ako výsledok rečového spracovania vonkajšej udalosti alebo vnútorného zážitku. Jazykový produkt ako výsledok tvorby – poesis – je relatívne osamostatnený od svojho pôvodcu. K. Bühler (tamtiež) k jazykovým produktom zaraďuje lyrické, epické a dramatické formy a spomína ich v súvislosti so štádiom detského rozprávania.

Dieťa okrem spontánnej reči je percipientom textových útvarov, ktoré nemajú len charakter dorozumievania, resp. pragmatický cieľ, ale sú nositeľom estetickéj informácie, ktorá však na to, aby bola z aspektu dieťaťa komunikovateľná, musí zodpovedať jeho mentálnej zrelosti a musí sa realizovať takými výrazovými prvkami, ktoré dieťa v danom veku prirodzene preferuje. Napríklad v textoch určených pre deti vo veku troch – štyroch rokov sa simuluje tak hra, ale aj ako schopnosť, ktorá dominovala v predchádzajúcom vývinovom období, a to schopnosť a ochota dieťaťa imitovať na úrovni slova, používajú a tvoria sa tzv. paraslová. Z aspektu percepcie spomínaných textov je dominantný rytmus a rým, prevláda veršovo-syntaktický paralelizmus, dialogizácia, obsah zameraný na detského príjemcu je determinovaný tak jeho zmyslovou a empirickou skúsenosťou, ako aj procesom samotnej socializácie.

Jazykovo-tematická analýza textov pre deti z aspektu ich recepcie detským percipientom znamená v skutočnosti odkrývanie vekovo-recepčných dispozícií umeleckého textu a v tomto kontexte je mimoriadne dôležitý jazykový rozmer textu. Predpoklady recepcie textu sa týkajú najmä mentálnej dispozície detského subjektu pre proces osvojovania si sveta obsiahnutého v texte a vytváranie jeho obrazu v individuálnom vedomí dieťaťa. V popredí je miera stotožnenia sa percipienta s projekciou autorského subjektu v texte.

Na druhej strane predpoklady percepcie textu sú obsiahnuté v dispozíciách detského čitateľa, z čoho vyvodzujeme čitateľskú kompetenciu, resp. recepčnú kompetenciu či recepčnú prekážku. Samotná literárna veda riešila otázku, čo zahrnúť do čitateľskej, resp. recepčnej kompetencie. J. Kopál (1990, s. 15) sa k tomuto problému vyslovil komplexne: „*Vcelku recepčná kompetencia sa konštituuje z dispozičných prvkov, ktoré tvorí súbor kvalít príjemcovho subjektu pre čítanie, recepciu, vcelku pre činnosť osvojovania si textu, pre hľadanie a príjem zmyslu umeleckého diela. Tieto dispozičné prvky sú psychickej, gnozeologickej, ontologickej, sociálnej a sociokultúrnej povahy.*“

Štandardné kompetencie dieťaťa sú vekovo, t. j. mentálne podmienené, pričom výnimky individuálneho charakteru nemožno poprieť. Táto mentálna podmienenosť sa označuje ako veková primeranosť a J. Kopál (1990, s. 17) o tom hovorí: „*V súvislosti s primeranosťou sa zmienime o tvorbe a recepcii literárnych textov pre deti a mládež. To aj preto, že s týmto termínom sa najviac operuje. Ide totiž o tvorbu s prvoradým určením na recepciu v spoločenstve detských príjemcov. Literárna teória preto na vystihnutie osobitostí tvorby a recepcie detskej literatúry zaviedla termín vekovosť, vekový aspekt. Vystihuje ním vekovo-recepčnú variabilitu textu – skutočnosť, že literárne dielo disponu-*

je určitými predpokladmi, danými súborom informácií pre príjem u detských, mladých či dospelých recipientov.“

Rozvíjanie porozumenia nielen umeleckého textu, ale textu vôbec u detí vyplýva z jeho formálnych i obsahových kritérií. Vlastnosti komunikácie na úrovni nadviazania kontaktu majú hierarchický charakter, čo znamená, že objektívne môžeme hovoriť o niekoľkých úrovniach rozvíjania porozumenia u detí. Analogicky sa otázky porozumenia premietajú do komunikácie s detským percipientom na úrovni estetickej komunikácie, sprostredkovanej umeleckým textom.

Jednotlivé fázy vo vývoji reči dieťaťa a s ňou aj vo vývoji porozumenia korešpondujú s diferenciáciou umeleckých textov pre deti tak ľudovej, ako aj autorskej proveniencie. Na samom začiatku ľudskej reči stojí schopnosť imitovať (Na okraj dodávame, že nie je vlastná len človeku, ale bola preukázaná aj u zvierat). Analogicky v jazyku existuje skupina slov, ktorých význam a forma sú jasne späté, ide o onomatopoeje a od nich odvodené slová, ktoré niektorí psycholingvisti nazývajú paraslová, t. j. slová, ktoré sa líšia od slova – symbolu, pri ktorom spravidla niet priamej spojitosti medzi významom a formou. F. de Saussure (In Culler 1978, s. 55) od znaku odlišuje symbol, ktorého povaha v porovnaní so znakom nie je úplne arbitrárna, hovorí, že je v ňom zvyšok prirodzeného zväzku medzi označujúcim a označovaným. Podobne vidí prvky symbolickosti obsiahnuté v onomatopojach a zvolaniach, ktoré však považuje za druhotné. Vzhľadom na to, že ide o málopočetnú skupinu slov, nenarušujú podľa de Saussura tézu o arbitrárnej povahe jazykového znaku. V akej miere významnú úlohu vo vývoji reči dieťaťa a neskôr v procese jazykového poznávania sveta zohrávajú spomínané paraslová ako živý dôkaz zakotvenia jazykového znaku v objektivej skutočnosti, možno dedukovať z obsahu a formy básne L. Feldeka *Hlasy dvora. // Čimčarara! Bé – é – é/ Kikiriki! Mé – é – é!*

Extrémnosť obsahu i formy pripisujeme princípu zrkadlenia najelementárnejších rečových prejavov v texte, v ktorom sa autor stáva sám dieťaťom, a tak rovnocenným partnerom detského príjemcu v komunikácii. Táto textová hračka má charakter jazykového – zvukového gesta a z kognitívneho hľadiska tu prebieha informácia na úrovni denotátu. Nominácia neprebíha zavedením pomenovacieho znaku, ktorý má funkciu zastupujúcu, ale ako imitácia toho, čo sa percipuje zmyslovo – sluchom. Takýto veršový útvar je kultúrno-antropologickou reflexiou raných štádií reči, jeho zvuková podoba je v istom aspekte príbuzná dominancii zvukovej organizácii riekanky, no akoby ju ešte ontologicky predbiehala neakceptujúc jej veršovú organizovanosť a textovosť. Feldekova básnička je paradoxne atextová a jej denotát je prítomný v nadpise, ktorý je súčasne recepčným návodom. Zdôraznenie zmyslového vnímania sveta a simulovanie tejto zmyslovosti v literárnom útvare korešponduje s charakteristikou konceptu. Je odrazom primárneho poznávania sveta a dôkazom toho, že slovo je vo vedomí človeka spojené s predstavou. Svet v našom vedomí je taký veľký, aká je naša slovná zásoba a s ňou aj predstava o svete. Z hľadiska Vygotského tézy o upevňovaní nižšej fázy reči v reálne dosiahnutej vyššej fáze má svoje opodstatnenie v recepcii 3 – 4-ročných detí, keď zastupuje fázu echoického gesta stojaceho na začiatku tvorenia slov, t. j. v čase po-

užívania tzv. paraslov. Prvotná komunikácia je totiž komunikácia gestikulačná (Mead 1967, s. 148). Vokálne gesto ako súčasť sociálneho procesu internalizuje, zvnútorňuje v jedincovi významy, ktoré v skorších štádiách gestikulačnej komunikácie boli súčasťou príslušnej sociálnej situácie.

2.2 RIEKANKA A OTÁZKY JAZYKOVÉHO DETERMINIZMU

Riekanka svojou podstatou, a to tak obsahom ako aj formou, sústreďuje pozornosť na otázku kto je subjektom reči (kto hovorí?) a na otázku pozície subjektu reči (z akej perspektívy subjekt hovorí?). Pri prvej otázke sa akcentuje veková osobitosť subjektu reči, pri druhej sociálna pozícia subjektu a jeho vzťah k iným subjektom, ktoré vo vzťahu k nemu alebo majú kultúrnu a sociálnu prevahu, tým je dospelý jedinec, ku ktorému je dieťa v istej miere podriadené, a čo sa týka vývinu a dokonalosti reči, usiluje sa adaptovať, alebo sú v analogickom postavení a zdieľajú s ním úskalia rečovej adaptácie (iné deti na približne tej istej rečovej úrovni). Každé myslenie a hovorenie sa uskutočňuje z určitej parciálnej perspektívy a spôsoby myslenia a hovorenia sa líšia zornými uhlami a s nimi spätými hodnotami. Riekanka je kultúrne a spoločensky akceptovaný útvar, ktorý je súčasťou rečovej praxe subjektu, dieťaťa, s dôrazom na jeho vekovosť⁴.

Toto zdôraznenie vekovosti má obsahový aj formálny rozmer, v centre pozornosti je reč. Riekanka akcentuje semiotický základ reči. Akceptuje predovšetkým svojím formálnym stvárnením závislosť subjektu a jeho reči na vekovej determinovanosti, z čoho pramení aj istá fragmentárnosť. Rešpektuje, až preceňuje jej gestický, pohybový, zvukový a rytmický základ. Fakt, že riekanka vznikla ako ľudový slovesný útvar a je tak výrazom kolektívneho vedomia, je potvrdením semiotickej fundovanosti pre neskorší vznik symbolického, ktoré má systémovú podobu, v reči súvisí so sférou artikulovaných významov a opiera sa o sociálne a právne zákonitosti. V tomto kontexte sa semiotické prepája s empiriou a je analogické so psycholingvistickými analýzami zameranými na reč malých detí. Chápeme ho ako logický konštrukt v procese signifikácie, nie iba ako chronologický predstupeň. Semiotické a symbolické sú dve modalities, ktoré sa spájajú s procesom signifikácie. Navzájom sa prepájajú, prelínajú a sú od seba neodtrhnutelné. Ich vzájomný pomer bude určovať rôzne typy diskurzov, zatiaľ čo prirodzený jazyk je vyváženou podobou semiotického a symbolického.

Osobnosť sa formuje aj pod vplyvom jazyka, presnejšie, jazykových štandardizácií. J. Dolník (2009, s. 28) vzťah subjektu a jazyka interpretuje takto: *„Jednotlivec si osvojuje zafixované jazykovo-sociálne štandardy, t. j. skonvencionalizované jazykové reakcie v rámci sociálnych interakcií v danom jazykovom spoločenstve. Ide o ustálené interpretácie viazané na vnímanie, hodnotenie, cítenie, myslenie, správanie a konanie, teda o percepčné a apercepčné, evaluačné, emocionálne, kognitívno-behaviorálne štan-*

4 Vágnerová (2000) pripisuje mysleniu dieťaťa do 6 rokov tieto atribúty: *„Myšlení dítěte předškolního věku charakterizují čtyři pojmy: egocentrismus, fenomenismus, magičnost a absolutismus. Pojmem egocentrismus rozumíme tendence dětí přeměňovat své úsudky tak, aby vyhovovaly jim samým. Proto je jejich poznávání značně zkresleno.“* Autorka tu vychádza zo staršej vývinovej psychológie, napr. V. Příhoda: Ontogeneze lidské psychiky 1. Vývoj člověka do patnácti let.

dardy.“ Podľa citovaného autora aj tu platí, že jednotlivec uplatňuje svoju akomodačno-reakčnú schopnosť. Motiváciou je pre neho začlenenie ako suverénneho subjektu do jazykového spoločenstva a súčasné zachovanie jeho jazykovej slobody. Realizuje sa akomodačno-asimilačný princíp. Akomodácia znamená jeho prispôsobenie sa kolektívu, z čoho vyplýva, že jazyk napomáha pri vymedzení jeho postavenia v jazykovom spoločenstve a asimilácia znamená individuálne prejavovanie sa ako osobnosti.

V súčasnej kognitívnej lingvistiky sa hovorí o jazykovej determinovanosti kategórií vnímania. Jazyk dáva formu obrazu sveta. Prirodzené procesy, ktoré vedú k osvojovaniu si jazyka smerujú k vnímaniu sveta ako kategórií jazyka a tie sa stávajú nástrojom formovania mentálneho sveta, pričom celý proces sa chápe ako samozrejmy. *„Pravdivosť teórie jazykového determinizmu je podmienená prežívaním vzťahu vlastného jazyka k svetu v duchu jazykového realizmu. Z hľadiska lingvistu ide o jazykovú determináciu, z hľadiska nositeľa tohto realizmu o prirodzenosť toho, že jazyk je prispôsobený svetu“* (Dolník 2009, s. 30). J. Dolník ďalej uvádza, že v pozadí jazykového determinizmu je filozofia konštruktivismu, podľa ktorej subjekt konštruuje jazykové kategórie, zatiaľ čo v pozadí jazykového realizmu je naturalistická filozofia – kategórie sú v jazyku len zafixované. Logicky sa tieto dve filozofie vylučujú, no *„z hľadiska interpretácie vzťahu medzi jazykovým determinizmom a jazykovým realizmom sú kompatibilné, a to na základe toho, že sú vložené do kontextu základného spôsobu jazykovej existencie človeka.... Následkom podmanivej sily materinského jazyka jeho nositelia nevnímajú jeho účinok, a tak sa jazyková determinácia ‚rozpúšťa‘ v naturalistickom prežívaní jazyka“* (op. cit.). Jazyková sloboda súvisí s tvorivosťou človeka, ktorá prerastá až do jazykovej autonómie. Prežívanie a vyjadrovanie emócií a s tým spojených hodnotení súvisí s kultúrou a jazykom. V kontexte uvedeného riekanku chápeme ako kultúrno-semiotický útvar, v ktorom sa realizuje vekovo špecifický akomodačno-asimilačný princíp s cieľom posilniť prirodzené procesy osvojovania jazyka, ktoré smerujú k nadobudnutiu väčšej jazykovej slobody a rečovej autonómie subjektu.

Riekanka svojou semiotickou podstatou znamená takú modalitu signifikácie, kedy ešte rečový znak úplne a dokonale nezaujíma miesto neprítomného objektu (inštrumentálnosť riekanky) a nie je ešte ani zreteľne artikulované rozlíšenie medzi reálnym a symbolickým. (V riekanke prevláda pantomimické, t. j. opisné gesto.) Riekanka má svoju kinetickú funkcionalitu, čo ju tiež radí do semiotického priestoru a čo predchádza zavedeniu znaku, lebo kognitívny prvok sa ešte úplne nekonštituoval.

Riekanka je skúsenosť a ako semiotické je situovaná v ranej fáze detstva, kedy sa konštituuje istý základ ako predpoklad pre vznik symbolického, aby ho toto neskôr potlačilo a v istom zmysle negovalo, pričom táto negácia vedie ku kvalitatívnej preмене východiskovej bázy. Na prvý pohľad sa takto ontologicky uzatvára časový rozmer fungovania riekanky. Tá sa však, resp. niektoré jej prvky, môžu opätovne objavovať neskôr, keď sa objaví pretlak symbolických noriem. Takým momentom je každá hra na úrovni viacvýznamovosti slova. Explicitne sa ruptúra symbolického systému ukazuje v tzv. poézii nonsensu. Vývinovo vyššia fáza je charakteristická tým, že semiotické tu môže dosiahnuť sebayjadrenie len prostredníctvom symbolického systému, no

jeho zviditeľnenie a novoobjavenie sa zakladá na lámaní a spochybnení symbolického a jeho jednoznačných pravidiel. Zatiaľ čo v riekanke semiotické sa podriaďuje symbolickému, vystupuje ako podpora sociálnej produkcie textov a významov, v avantgardných smeroch, ale aj napríklad v spomenutej poézii nonsensu ide o opačný proces. Radosť pramení nie z korektnej artikulácie, ktorá je potvrdením systému, ale z narúšania systému, poriadku významov, semióza prestupuje symbolický systém, a to aj na úrovni významov slova.

Riekanka a rozprávka sú dva kvalitatívne a formálne odlišné textové žánre, ktoré možno chápať v istom zmysle ako krajné body konkrétneho časového a vývinového intervalu (detstvo či preprimárna edukácia). Zatiaľ čo riekanka stojí na samom začiatku spomenutého intervalu a svojou formou i obsahom demonštruje porozumenie obsahu slova a výpovede, upevňuje predchádzajúcu zónu rozvoja (reči) v zmysle socializácie prostredníctvom reči a ako taká je na začiatku samostatného individuálneho rečového „bytia“, rozprávka tento pomyselný interval uzatvára. Jej originalita spočíva v tom, že završuje schopnosť percepcie príbehu, čo je spojené s vnímaním časových dimenzií sprostredkovaných rôznymi metamorfózami fabuly a podmienené vnímaním obrazu, ktorý sprostredkovaná jeho verbálne stvárnenie. Medzi týmito krajnými bodmi intervalu stojí kratšia či dlhšia báseň, ktorá je spravidla nositeľkou jednoduchej metafory. S jej rastúcim rozsahom sa intenzifikuje príbeh, ktorý percipienta pripravuje na obsahové bohatstvo rozprávky, no formálne zostáva pripútaná k riekanke, a to rýmom a veršovo-syntaktickým paralelizmom. Forma, ktorá svojou špecifickosťou v riekanke pomáhala zapamätaniu a po viacnásobnej reprodukcii porozumieť obsahu, sa svojej funkcie vzdáva posledná, keď ju obsah a naračné postupy predbehli. Z hľadiska vývinového obdobia ide o žánre, s ktorými sa dieťa ako percipient stretáva najskôr.

Aj keď sú riekanka a rozprávka formálne i obsahovo odlišné, pre obidva je charakteristické, že sú komunikované vo vzájomnej interakcii dieťaťa a dospelého. Obidva vznikali najskôr ako prejav kolektívneho vedomia a ako útvary ústnej ľudovej slovesnosti sa tradovali, čiže šírili ústnym podaním. Aj riekanka, aj rozprávka sa stali východiskom pre vznik analogických útvarov v autorskej tvorbe. Z ľudovej riekanky a rozprávky sa do umelej, t. j. autorskej riekanky a rozprávky prenáša v prvom prípade predovšetkým invariant formálneho stvárnenia, zatiaľ čo v rozprávke dominuje ideové a obsahové limitovanie nad formou a rozsahom. Inými slovami ľudová rozprávka odovzdáva autorskej rozprávke predovšetkým ideový náboj a jeho obsahové spracovanie.

Obsahová náročnosť rozprávky v porovnaní s riekankou indikuje posun v spôsobe komunikovania rozprávky. Rozprávku spravidla rozpráva dospelý dieťaťu, dôležitá je tu autorita dospelého jedinca, pretože to, čo on povie, je z aspektu dieťaťa *pravda*, alebo je to aspoň tak, ako to *voľakedy mohlo byť*. Riekanka sa deklaruje na podnet dospelého, ktorý ju predrieka, ale spontánne je zdrojom zábavy spravidla skupinky detí. Dieťa jej odriekaním dáva najavo, že zvládlo istý súvislý text, že si ho dobre pamätá, že mu rozumie, prípadne pantomimickým gestom naznačí, že vie urobiť to, čo sa od neho vyžaduje. Spojenie reči a slova je zachované ako istá miera odrazu predchádzajúcej zóny rozvoja reči, keď dieťa pomenúva veci okolo seba a tento proces je späť so

zmyslovým vnímaním a motorikou. Riekanka je založená na porozumení odriekaného spojeného s poznaním, t. j. uvoľnenou energiou, vďaka ktorej je pre dieťa tento akt reči živým slovom.

Aj riekanka, aj rozprávka nadobúdajú aktom vstupu dvoch či viacerých jedincov do vzájomnej interakcie socializačný rozmer. Riekanka predpripravuje dieťa na neskoršiu schopnosť vziať na seba podobu niekoho iného, predpripravuje ho na rolovú hru, ktorá v spojení s deklarováním pripraveného prehovoru (textu) stojí na začiatku dramatizácie a na začiatku schopnosti stvárnenia postavy v divadelnej hre. Riekanka je prvý ucelený pripravený rečový konštrukt, ktorým dieťa ustanovuje svoju príslušnosť k jemu podobnej skupine detí, s ktorou sa identifikuje. Prirodzenosť tohto procesu je navonok prezentovaná ako radosť a pôžitok z reči spojenej s hrou. Reč riekanky je kvalitatívne iná, než reč dieťaťa pri bežnej hre. Text riekanky, presnejšie jeho význam, je tu autoritou, ktorej sa dieťa dobrovoľne podriadiuje. Zatiaľ čo pri hre rečový prejav vyplýva z hry samotnej a sprevádza ju, pri riekanke reč na zlomok sekundy predbieha, a tak aj diktuje konanie. Moment predbiehania je daný pamätaním si textu, v tejto súvislosti identifikovať perlokučný akt. Ten je v momente rozhodnutia odriekať riekanku a zahŕňa aj predpoklad špecifického naučeného správania. Spojenie reči a konania, tak, ako to prislúcha konkrétnej riekanke, je vyjadrením radosti z reči a demonštrovaním špecifického stupňa komunikačnej kompetencie. Na rozdiel od spontánnej reči, v ktorej sa vždy demonštruje vôľa autora výpovede a predpokladá sa zhoda vôle s prejavom, tu sa každé dieťa podriadiuje vôli inherentne obsiahnutej v obsahu textu a dôraz je na deklaratívnej úrovni, zatiaľ čo moment slobodnej vôle sa koncentroval do momentu prístúpenia dieťaťa na hru so slovom, vlastnými rečovými dispozíciami v interakcii a synchronizácii s inými deťmi ako členmi jazykového spoločenstva.

Riekanka ako produkt kolektívneho vedomia, t. j. ako primárne folklórny útvar svojimi presahmi k prirodzenej reči, k nadobúdaniu jazykových kompetencií, k hre ako harmónii reči a bytia a predstupňu fungovania subjektu v reálnom živote, svojím špecifickým akcentovaním pantomimického či zvukového gesta preukazuje vlastnú divergenciu. Tá znamená istý valenčný potenciál pre ďalšie jazykové kompetencie v ontológii dieťaťa ako subjektu reči. Riekanka je jedinečný kultúrny konštrukt, ktorý je prejavom formovania a zdokonaľovania budúcej diskurznej kompetencie. Jej primárnym cieľom je zdokonaľovať zákonitosti jazyka ako predpokladovej bázy reči, pričom sama má rečovú podstatu a vyrástla na vývinovo determinovanej jazykovej báze. Je ako konvencionalizovaný (textový) útvar kultúrnym dôkazom toho, že reč je podmienená jazykom a jazyk sa utvára v reči.

2.3 RIEKANKA AKO AKT REČI A OBRAZ REČI

Z aspektu dieťaťa je reč a jej zvládnutie, ako aj porozumenie vo verbálnej komunikácii dieťaťa s dospelým v centre jeho pozornosti dlhšiu dobu, než je jej samotné utváranie. Dôkazom uvedeného tvrdenia je vznik a existencia riekanky vôbec, ako aj funkcia *riekanky* a jej tradícia v ľudovej slovesnosti i v autorskej tvorbe. Riekanka je komponovaná tak, aby vyvolávala asociácie s aktom reči a momentom prehovoru, no

v širšom význame znamená tiež *byť kompetentný* (detský subjekt) dávať najavo porozumenie vypovedaného či sprostredkovať obsah myslenia. V niektorých typoch riekanky⁵ dieťa ako deklarátor textu svojím pohybovým správaním či gestom dáva najavo porozumenie textu. Spomenutý fakt korešponduje s Vygotského (1970, s. 56) tézou o zóne najbližšieho rozvoja, ale i s jeho tvrdením, že každá vývinovo vyššia fáza vývoja reči nie je od predchádzajúcej izolovaná, ale predchádzajúca fáza sa upevňuje. Predstave reči a obrazu reči venoval pozornosť už F. de Saussure (In Culler 1978, s. 55), ktorý psychickú povahu akustických obrazov porovnáva s pozorovaním vlastnej reči, spája vnútornú reč s akustickými obrazmi slov, pričom riekanka reflektuje tak obraz reči, ako aj vnútornú reč.

Riekanky sa spravidla vyznačujú veľkou mierou konkrétnosti, názornosti a obraznosti a sú komponované tak, aby sa zabezpečila čo najväčšia psychická a niekedy i fyzická aktivita dieťaťa. Tieto vlastnosti zodpovedajú mentálnej zrelosti detského príjemcu, ktorý preferuje konkrétnosť, doslovnosť, priamočiarosť. S faktom vývinovo determinovanej, a tak limitovanej pozornosti trojročného až štvorročného dieťaťa súvisí rozsah riekanky, s vrodenu dispozíciou imitácie súvisí výskyt onomatopojí v riekankách, s preferovaním rytmu a prirodzenej prozódie jazyka súvisí rytmizácia riekankových textov a pravidelný jednoduchý rým. Forma riekanky je predisponovaná tak, že ide o text, ktorý sa prednáša dieťaťom či deťom, a to tak jednotlivo, ako aj hromadne, ale za istých okolností. Hromadná artikulácia riekanky je pre dieťa aktom spolupatričnosti k spoločenstvu detí, ktoré práve týmto aktom vstupuje do špecifickej interakcie.

V riekankách sa vždy komunikuje o konkrétnych veciach, preto prevládajú konkréta, a to také, ktoré sú ontologicky, spoločensky a vekovo podmienené. Táto prevažnosť konkrét, ale aj realisticky vyobrazených dejov, ktoré dieťa zväčša empiricky pozná, korešponduje s osobitosťami psychiky tejto vekovej skupiny, keď má dieťa tendenciu chápať obsahy doslovne. Aj zvuková podobnosť textu s autentickými zvukmi reálneho sveta súvisí s mentálnym modelom príjemcu a jeho zmyslom pre konkrétnosť, resp. s ešte malou schopnosťou chápania autorskej metafory či personifikácie. Zvukové stvárnenie je tým dominantným atribútom, ktorý priťahuje pozornosť detského príjemcu a dostáva priestor vyniknúť v intonačne prirodzene stvárnenej vete (klesavá intonácia), pre ktorú je typický syntakticko-veršový paralelizmus, čím sa riekanka na úrovni organizácie reči približuje prirodzenej reči a upevňuje tak spomínanú predchádzajúcu fázu vývinu reči dieťaťa. Celý riekankový text je spravidla dvojčlenný a zodpovedá výzve a odpovedi na túto výzvu, t. j. z aspektu detského príjemcu je v značnej miere operatívny. Aj svojou dvojčlennou povahou sa najviac približuje rečovému aktu v procese interpersonálnej komunikácie. Osobitne časť, ktorú považujeme za apel – výzvu, máva podobu imperatívu plnovýznamového slovesa: *var, daj, povedz...*

5 Z komunikačného aspektu (Zajac 1977, s. 145) identifikuje dva typy riekaniek. V prvom type sa aktivizujú pohybové dispozície dieťaťa, v druhom type sa zdôrazňujú významové funkcie. J. Kopál (1990, s. 50) prináša žánrovú klasifikáciu riekanky z hľadiska výrazovej funkčnosti. Významová funkcia je aktivizovaná v prípade prekrúcanky, vyzývanky, prekáranky, vysmievanky, prihováranky, vyčítanky; zábavno-činnosťná funkcia sa akcentuje v rapotanke, vyvolávanke, skákanke, spievanke, rýmovačke...

Veľká obľúbenosť riekaniek u detí spočíva v ich artikulačno-fónickej podstate, z ktorej vyplýva jej zábavná funkcia. Dieťa sa alebo baví podstatou reči, ktorá je zámerne sťažená a explikatívne sa zaraďujú artikulačne zložitejšie javy, alebo sa baví pohybovou reakciou na apely, vyplývajúce z obsahu textu⁶. Vždy je emocionálne angažované a zažíva pocit úspechu zo zvládnutia textu, či zo správneho vykonania, t. j. porozumenia príkazov. V popredí je teda porozumenie, analogicky ako je zmyslom rečovej komunikácie a ako to dieťa pozná z bežnej skúsenosti. Spájanie logického a emocionálneho vedie k vyššej účinnosti v procese kognície v porovnaní s tým, ak by sme dieťaťu niečo len prikazovali či odporúčali, no absentovala by emocionálna angažovanosť.

Riekanka už svojím pomenovaním, ale aj ďalšími znakmi do epicentra pozornosti postavila reč ako najdôležitejší nástroj spoločenskej komunikácie ľudí. V súvislosti s riekankou nemožno nespomenúť funkciu gesta, ktorá je explicitne vyžadovaná obsahom riekanky. Paralelne musíme uvažovať o funkcii gesta v komunikácii.

Skúmaním neverbálnej komunikácie sa dospelo k poznaniu, že gestá, podobne ako reč, prechádzajú istými štádiami vývoja. Zatiaľ čo gestá detí do troch rokov majú pantomimickú povahu, neskôr sa stávajú symbolickými. O'Reilly (1995, s. 71) hovorí, že významný medzník vo vývoji pantomimických gest nastáva vo veku troch až piatich rokov. Tieto tvrdenia nás vedú k úvahe, že tak ako je riekanka spojená s pantomimickým gestom, analogicky tak je s procesom jej postupného vytrácania sa z prirodzenej rečovej aktivity dieťaťa v istom veku, spojená transformácia pantomimického gesta na symbolické.

Gesto napriek tomu, že patrí k nástrojom neverbálnej komunikácie, sa dostáva do textu a plní niekoľko funkcií. Osobitnú skupinu tvoria zvukové gestá. Je to zvláštnosť, ktorá je charakteristická pre živú, bezprostrednú reč. Tieto prvky symbolizujú alebo nahrádzajú pravé zvuky. Vyjadrujú sa nimi silné citové dojmy alebo kontakty. Za gestá ich považujeme preto, lebo si vždy nevyžadujú realizáciu jazykovou formou.

V texte sa často uplatňujú rytmické gestá, ktoré vyjadrujú monotónnosť, napr. pokyvkávanie hlavou, rukou a pod. Emócie nadobúdajú materiálny oporný bod v geste. Gestá vyjadrujú nadšenie, radosť, hnev, ako aj vzťah hovoriaceho k obsahu výpovede. Emocionálne gestá musíme vždy vnímať v súlade s mimikou a intonáciou. Sú veľmi individuálne, a to, ako ich postava použije, závisí predovšetkým od jej temperamentu, zvykov a pod.

Popri akcentovaní formálneho zvukového stvárnenia je riekanka, ale i žánre autorskej tvorby pre deti, typická využívaním tzv. kontaktného jazyka a jeho formúl. Na začiatku porozumenia reči stojí reaktívny jazyk, ktorý je založený na porozumení forme a obsahu oslovenia. Analogicky oslovenie a jemu zodpovedajúca forma – vokatív sa premietajú do textov pre deti, napríklad vo folklórnej riekanke: *Kavky, kavky, kde letíte? / Do nového mesta, / zarúbaná cesta, krížom, krážom, / povrazom, / sedí baba za vozom. / Kavky, kavky, kde letíte? / Do nového mesta, / zarúbaná cesta, / ...* Alebo iný

6 P. Bogatyrov (český preklad v r. 1971) poukázal na nutnosť typológie folklórnych foriem nezávisle od typológie literárnych foriem a vo folklórnom repertoári identifikuje genderové, vekové a profesijnú diferenciáciu.

príklad pri vyzývankách: *Klnka, klnka, daj nám slnka...*, pri riekanke ako sprievodnom slove k inej činnosti: *Otlkaj sa, pišťalôčka, ...* S kontaktnou komunikáciou súvisí priestorová a časová artikulácia riekanky.⁷

Riekanka, ktorá v istom zmysle zachováva etiketu dialogickej reči a spolu s ňou aj iné folklórne útvary, ale aj autorská intencionálna tvorba, osobitne lyrika pre najmenšie deti, pretože vokatív chápe ako kontaktný prvok a z aspektu rozvíjania reči ide o modelovanie reaktívneho jazyka v istej reprodukcii autorom, keď vyššia, ale najbližšia zóna rozvoja reči (v duchu Vygotského učenia) reflektuje a upevňuje predchádzajúcu nižšiu fázu rozvoja reči.

ZÁVER

Riekanka je priestor, v ktorom sa odráža stretanie reaktívnosti a pozičnosti vo vyjadrovaní detského subjektu. Riekanku poznajú všetky jazyky a vznikla ako výsledok tvorivej aktivity kolektívu, t. j. národného spoločenstva, ktoré je užívateľom jazyka a ktoré spontánne a intuitívne vytvorilo textový útvar pre vekovo špecifického príjemcu s primárnym a dominantným cieľom tematizovať reč ako nástroj začlenenia detského subjektu do spoločenstva, t. j. ako primárny nástroj socializácie.

Riekanka primárne akcentuje reč a implicitne v nej prítomná hra znamená harmóniu reči a bytia. Vnútná divergencia riekankového žánru dáva vyniknúť vývinu gesta od pantomimického k symbolickému. Množina riekaniek, v ktorých je v popredí význam oproti zábave navodzuje zdokonaľovanie diskurzívnej kompetencie dieťaťa.

V jazykovom stvárnení a monotematickosti riekanky je reflektované preferovanie empirie pred metaforickosťou, preto je riekanka spravidla monotematická a prináša najmä zmyslovú skúsenosť.

Pravidelný rým a prirodzená prozódia v riekankových textoch napomáhajú jeho zapamätaniu a sú podmienkou jeho živého fungovania či literárneho bytia. Skúsenosť dieťaťa s riekankou v útlo detstva vedie k myšlienke, že ide o jeho ontologicky prvú skúsenosť s kultúrnym textovým útvarom, preto ho môžeme nazvať *pretext*, či z aspektu individuálnej textovej ontológie *prototext*.

Rým a rytmus sú zvukovou schémou, ktorá transportuje obsah riekanky najskôr do vedomia, neskôr až do podvedomia dieťaťa, ktoré je tu v zvláštnom postavení subjektu i objektu reči. Na tejto kvalite riekanky sa vo svete objavujú nové teórie edukácie cudzích jazykov.

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu VEGA č. 1/0754/12 *Antropocentrické sémantické kategórie v slovenčine (v porovnaní s inými slovanskými jazykmi)*.

⁷ Na rozdiel od rozprávky, pre ktorú je typická časová a priestorová neurčitosť. Z aspektu vývinových dispozícií dieťaťa ide o ustupovanie preferovania konkrétneho abstraktnému, informácia už nie je získavaná len empiricky a zmyslovo, ale sprostredkováva sa na základe predstáv.

LITERATÚRA

- ALEFIRENKO, N. F. – KORINA, N., 2011. Problemy kognitivnoj lingvistiky. Nitra. ISBN 978-80-8094-987-7.
- BLACK, M., 1962. Models and methaphors. In Ithaca, NY: Cornell University Press.
- BOGATYROV, P., 1971. Souvislosti tvorby. Praha.
- BÜHLER, K., 1934. Sprachetheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena: Fischer.
- CHALOUPKA, O., 1982. Rozvoj dětského čtenářství. Praha: Albatros.
- CHOMSKY, N., 1957. Syntactic Structures, The Hague, český překlad Praha.
- CUMMINS, R., 1989. Meaning and Mental Representation. Cambridge: MIT Press.
- DOHERTY-SNEDDON, G., 2005. Neverbální komunikace dětí. Praha: Portál. ISBN 80-7367-043-7.
- DOLNÍK, J., 2011. Jazyk – člověk – kultura. Bratislava: Kaligram. ISBN 978-80-8101-377-5.
- DOLNÍK, J., 2009. Všeobecná jazykoveda. Bratislava: Veda, vydavateľstvo SAV. ISBN 978-80-224-1078-6.
- FODOR, J. A., 1975. The Language of Thought, Thomas Y. Crowell Comp., Inc., New York.
- FODOR, J. A., 1981. Representations. MIT Press, Cambridge Mass.
- JANOÚŠEK, J., 2007. Verbální komunikace a lidská psychika. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1594-0.
- JOHNSON, M., 1987. The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason. Chicago: University of Chicago Press.
- KOPÁL, J., 1990. Recepčno-interpretačné poznanie textov pre deti. Nitra: Pedagogická fakulta v Nitre, Ústav literárnej a umeleckej komunikácie.
- KOPÁL, J., 1980. K typológii folklórnej riekanky. In: Umenie a najmenší. Bratislava: Mladé letá.
- KOVÁČOVÁ, J., 2013. Reforma MMF pod vplyvom finančnej krízy. In EDAMBA 2013. Bratislava: Ekonom, s. 791 – 802. ISBN 978-80-225-3766-7.
- LAKOFF, G. – JOHNSON, M., 2002. Metafory, kterými žijeme. Překlad a doslov M. Čejka. Brno: Host.
- LAKOFF, G., 2006. Ženy, oheň a nebezpečné věci. Co kategorie vypovídají o naší mysli. Překlad a doslov D. Lukeš. Triáda, Praha.
- LUNDH, L. – G., 1981. The Mind Considered as a System of Meaning Structures. In Scandinavian Journal of Psychology, 22, s. 145 – 160.
- MEAD, G. H., 1967. Mind, Self and society From the Standpoint of a social Behaviorist. Chicago: Chicago University Press.
- MIKO, F., 1989. Aspekty literárneho textu. Nitra: PF v Nitre.
- O'REILLY, A. W., 1975. Using Representations: Comprehension and Production of Actions with Imagined Objects. In: Child Development 66, s. 999 – 1010.
- PAETSCH, M., 2010. Objavovanie slov. In Geo 7/2010, roč. 6, č. 3, s. 29 – 35. ISSN 1336-8001.
- PŘÍHODA, V. 1971. Ontogeneze lidské psychiky. I, Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN, 1971. 461 s.
- SCHWARZOVÁ, M., 1996. Úvod do kognitivní lingvistiky. Praha: Dauphin, 1996. ISBN 978-80-7272-155-9.
- SEDLÁKOVÁ, M., 2004. Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie. Mentální reprezentace a mentální modely. Praha: Grada. ISBN 80-247-0375-0.
- STERNBERG, R., J., 2002. Kognitivní psychologie. Praha: Portál. ISBN 80-7178-376-5.
- VÁGNEROVÁ, M., 2000. Vývojová psychologie. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0

VYGOTSKIJ, L. S., 1970. Myšlení a řeč. Praha: SPN.

ZAJAC, P., 1977. Komunikačné problémy epiky a lyriky. In: Slovenská literatúra, 24, 1977, č. 2, s. 144 – 152.

KONTAKT

doc. PaedDr. Zuzana Kováčová, PhD.

Katedra slovenského jazyka

Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

Štefánikova 67

949 01 Nitra

zkovacova@ukf.sk

ONYMIA A JEJ FUNGOVANIE V ŠKOLSKÉJ KOMUNIKÁCII

ONYMY AND ITS FUNCTIONING IN SCHOOL COMMUNICATION

LUBA SIČÁKOVÁ

Abstrakt

V štúdiu chceme zvýrazniť tie jazykové a onomastické parametre, na základe ktorých propriá fungujú ako špecifické pomenovacie jednotky v komunikácii a edukácii detí primárnej školy. Ako konceptuálne východisko preferujeme teóriu sémantických komponentov, uplatnením ktorej sa zvýrazní jedinečnosť proprií oproti všeobecnosti apelatív. Propriá sa od apelatív odlišujú plnením špecifických funkcií súvisiacich s odlišnosťou kategórií propriálneho obsahu, vyplývajúceho z iného vecného vzťahu medzi objektom a jeho pomenovaním. V primárnej edukácii sme sa v rámci poznatkovej bázy a kognitívneho procesu zamerali na rozvíjanie tých znalostí, ktoré s procesom osvojenia si proprií najviac súvisia. To znamená rešpektovať vývinové zákonitosti reči a myslenia dieťaťa, ako aj postupnosť krokov pri osvojovaní si podstaty proprií.

Kľúčové slová: propriá ako špecifické pomenovacie prostriedky, teória sémantických komponentov, propriálne funkcie, vecný vzťah medzi denotátom a jeho pomenovaním

Abstract

In this study we highlight the linguistic and onomastic parameters on which basis proper nouns act as specific naming units used in communication and education of children at primary school. As a conceptual starting point we prefer a theory of semantic components applying which the uniqueness of proper nouns compared to the universality of appellatives is highlighted. Proper nouns differ from appellatives in that they fulfil specific functions relevant to the differences in the categories of proper noun content which arise from a factual relationship between the object and its denotation. Within primary education contexts, pertinent to knowledge base and cognitive processes, our primary focus is in developing such skills which are most related to the processes of proper nouns acquisition. This means respecting the child's developmental patterns of speech and thinking as well as respecting the sequence of steps in appropriating the essence of proper nouns.

Key words: proper nouns as specific naming units, theory of semantic components, functions of proper nouns, factual relationship between object and its denotation

1 Úvod

V príspevku venujeme pozornosť vlastným menám, pretože ako pomenovania druhových jednotlivín majú v jazykovom systéme špecifické postavenie, ktoré súvisí s ich funkčnou odlišnosťou pri vyjadrení vzťahu s onymickým objektom (predmetom pomenovania). Objasniť funkcie, ktoré onymické jednotky plnia v jazykovej a spoločenskej komunikácii znamená objasniť fungovanie ich onymického obsahu. Preto by aj v primárnej edukácii mala byť venovaná funkčnej stránke vlastných mien taká pozornosť, aká je venovaná ich pravopisnej stránke. Je to najmä preto, že funkčnú

stránku, ako podstatu vzniku a fungovania vlastných mien v komunikácii zdôrazňujú aj niektoré školské dokumenty.

Vlastné podstatné mená sú súčasťou morfológického učiva primárnej školy a patričné miesto majú aj v slovnej zásobe detí mladšieho školského veku, aj keď v porovnaní s apelatívami je ich počet menší. V oblasti socializácie detí predstavujú propriá významný prvok, lebo vypovedajú o rôznych spoločenských vzťahoch. Ide najmä o pomenovanie blízkych rodinných príslušníkov, mená zvierat, ako aj o názvy častí lokalít, tokov v okolí ich bydliska, dediny alebo mesta. Obdobie mladšieho školského veku je však nielen obdobím konkrétneho myslenia, spojeného so svetom konkrétnych bytostí a vecí z blízkeho okolia detí, ale aj obdobím rozvíjania abstraktného myslenia a osvojovania si pojmov vznikajúcich priamo z interakcie dieťaťa so svetom. Jej výsledkom je vznik takých propriálnych jednotiek, ktoré dieťa na základe komunikačných potrieb prirodzene utvorí. Vo vyučovacom procese treba vychádzať z dosiahnutej úrovne rečového vývinu dieťaťa a pracovať najmä s takými onymickými jednotkami, ktoré sa v ich slovnej zásobe nachádzajú, a preto sú vhodným materiálom na pochopenie vzniku a fungovania v komunikácii.

Najprv poukážeme na to, ako sú uvedené skutočnosti zachytené v platných pedagogických dokumentoch a učebných textoch, ktoré vymedzujú ciele a obsah vyučovania slovenského jazyka v prehľadných tematických celkoch jednotlivých ročníkov.

Učebné osnovy (1997) zdôrazňujú nielen rozsah poznatkov o jazyku z jednotlivých oblastí jazyka, ale aj komunikatívnosť, a to najmä v komunikačno-slohovej zložke. Súčasťou morfológického učiva je aj osvojenie pojmu všeobecné meno a vlastné meno, ktoré sa v jednotlivých ročníkoch rozširuje o nové triedy vlastných mien. V súvislosti s vyučovaním proprií to znamená poznať nielen ich pravopisnú, ale aj obsahovú a funkčnú stránku, a to na základe ich fungovania v rôznych komunikačných situáciách.

Na nepriaznivú situáciu v dokumente *Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike* (ISCED 1) (týkajúcu sa obsahu a procesu vyučovania slovenského jazyka v primárnej škole, z ktorého učebnice slovenského jazyka pre 2. – 4. ročník vychádzajú) upozorňuje L. Liptáková (2012, 2013). Vychádzajúc z danej situácie navrhli autori L. Liptáková – M. Klimovič – R. Rusňák (2013) pre primárne vzdelávanie nový *Vzdelávací štandard* (odoslaný Štátnemu pedagogickému ústavu v Bratislave), ktorý, povedané ich slovami, nadväzuje na prirodzené jazykové vedomie dieťaťa, na už osvojené komunikačné zručnosti a na doterajšiu skúsenosť dieťaťa s literárnou komunikáciou. Autori v ňom vychádzali z „integračnej kognitívno-komunikačnej didaktickej koncepcie“ (2011), ktorú L. Liptáková predstavila a precizovala aj v štúdiu v časopise *O dieťati, jazyku, literatúre* (2013, roč. 2, s. 15 – 30). V súvislosti s vyučovaním vlastných mien sa v navrhovanom Vzdelávacom štandarde vo výkonných štandardoch jednotlivých ročníkov väčší dôraz kladie aj na poznanie a rozlíšenie významu všeobecného a vlastného podstatného mena, a to na materiáli rôznych tried vlastných mien, podobne ako v *Integrovannej didaktike slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie* (2011).

Vzhľadom na to, že učivo prezentované v učebných osnovách a vo vzdelávacom štandarde je normatívne a záväzné, vychádzajú z neho aj učebnice slovenského jazyka primárnej školy. O tom, že vlastné podstatné mená sa píše s veľkým začiatočným písmenom sa žiaci dozvedia už v 1. ročníku základnej školy. Systematickejšie sa s pojmami všeobecné a vlastné podstatné meno pracuje od 2. ročníka.

V učebnici *Slovenský jazyk pre 2. ročník základných škôl* (2009) sa (v porovnaní so staršou učebnicou, 2006) učivo o vlastných a všeobecných podstatných menách nevy-medzuje poučkou, ale je začlenené do tematických celkov zameraných na predstavovanie, čítanie mien detí, na dopĺňanie písmen na začiatku mien, na vyrábanie nápisov a pod., čiže na prvotné oboznamovanie sa s podstatou vlastných mien. V učebnici pre 2. ročník (2009, s. 9) je cvičenie venované *Červenej čiapočke*, v ktorom deti majú nakresliť, ako sa stretla *Červená čiapočka* s vlkom a napísať, ako sa zoznámili. Ak deti čítali tento príbeh, vedia, že okrem *vlka* vystupuje v ňom aj chlapec s menom *Vlk*, preto by bolo vhodné z tejto skutočnosti vychádzať a pravopisne i významovo ju naznačiť.

S pojmami všeobecné a vlastné podstatné mená sa v najnovších učebných textoch deti oboznamujú až v učebnici pre 3. ročník (2012), a to s rôznymi triedami vlastných mien (najmä rodnými menami a priezviskami), lebo sú im blízke a sú súčasťou ich lexiky. Učebnica *Slovenský jazyk pre 4. ročník základných škôl* (2011) nadväzuje na poznatky o vlastných menách z 3. ročníka a dopĺňa ich o nové triedy vlastných mien. Obsahu učiva o vlastných menách venujeme väčšiu pozornosť v ďalšej časti príspevku, zameranej na poznatkovú a procesuálnu stránku proprií.

K jednotlivým učebniciam slovenského jazyka boli vydané aj metodické príručky, ktoré uvádzajú obsah aj ciele jazykového učiva. V rámci nich je pri poznávaní apelatív a proprií cieľ aj konkretizovaný (*poznať funkciu podstatných mien*), a to v *Metodickej príručke pre 3. ročník*, 2011, s. 15 a v *Metodickej príručke pre 4. ročník*, 2012, s. 8.

Aj keď sa s problematikou vlastných mien žiaci stretávajú už v najnižších ročníkoch základnej školy, väčšinou ide o poznávanie ich pravopisu. Pokusy vysvetliť rozdiel medzi vlastnými a všeobecnými podstatnými menami tak tvoria iba pozadie pravopisných cvičení. Postupná integrácia onomastických prvkov a ich zaradenie do vyučovacieho procesu súvisí s výberom učiva, ktoré je potom ovplyvnené viacerými faktormi.

Podľa R. Šrámka je to najmä: prekročenie rozsahu učiva nad obvyklý rámec určenej voľnejšie koncipovanými osnovami; predpokladá sa istý rozsah teoretických vedomostí učiteľov z daného odboru, aby mohla byť žiakom základných škôl aspoň v základných črtách dobre vyložená problematika vlastných mien (1996). Problematika súvisiaca s obsahovou stránkou vlastných podstatných mien sa dá primerane veku zakomponovať aj do vyučovacieho procesu primárnej školy.

Na dôležitosť poznania sémantickej stránky vlastných podstatných mien upozornila už V. Betáková (1963, s. 33): Aby sa žiak správne rozhodol, či napísať veľké alebo malé písmeno, musí najprv poznať významy týchto slov. Autorka odporúča vysvetľovať tieto javy porovnávaním. Rešpektovať sémantický pravopisný princíp pri poznávaní podstaty proprií navrhujú aj autori J. Ballay (1963), J. Štefanovič (1967), L. Sičáková (2010, 2011(a)).

Problematicu vyučovania vlastných podstatných mien na 2. stupni základnej školy a na strednej škole z istých hľadísk čiastočne spracovali v jednotlivých príspevkoch L. Garančová (2007/2008), V. Leitmanová (2007/2008), I. Kopásková (2008/2009), M. Kazík (2008) a J. Krško (2002, 2010). M. Beláková najprv v čiastkových štúdiách, potom v publikácii (2010) predstavila prácu s proprietami na 2. stupni základnej školy. Kognitívnu stránku proprietí najnovšie v publikácii opísala aj poľská lingvistka M. Rutkiewicz-Hanczewska (2013), ako aj ďalší autori (pozri Sičáková 2010, 2011).

S vyučovaním obsahovej stránky proprietí v primárnej škole má isté praktické skúsenosti M. Tkáčová, ktorá proces poznávania podstaty a odlišností proprietí a apelatív predstavila v dizertačnej práci (2011), a to v štyroch integrovaných vyučovacích projektoch zostavených podľa komunikačného rámca pre vyučovanie, myslenie a učenie (teda podľa rámca E – U – R). Projekty sú dostupné aj na webovej stránke (<http://indi.pf.unipo.sk>). Určitú integráciu onomastických prvkov do vyučovacieho procesu na prvom stupni základnej školy naznačila aj L. Liptáková (2011). Uvedené skutočnosti naznačujú okruh otázok, ktorým venujeme pozornosť v nasledujúcich častiach príspevku.

2 JAZYKOVÉ A KOGNITÍVNE PROCESY PRI VZNIKU A FUNGOVANÍ PROPRIÍ

Problematicou vlastných podstatných mien sme sa zaoberali už viackrát, pretože sa k nej dá pristupovať z rôznych hľadísk. V príspevku chceme zvýrazniť tie formálno-jazykové a onomastické parametre, na základe ktorých proprietá fungujú ako špecifické pomenovacie jednotky a majú svoje miesto v komunikácii a edukácii detí primárnej školy. To znamená zamerať sa na osvojenie si poznatkov o vlastných menách a na ich prenos do edukačnej praxe. Posun od poznávania proprietí k ich komunikačnému využitiu predpokladá poznávanie vzťahov medzi javmi a ich fungovanie v komunikácii. Pozorovanie a pochopenie vzťahov medzi objektmi a ich pomenovaniami súvisí so schopnosťou osvojiť si obidve stránky proprietí (pravopisnú i obsahovú), ktoré sa vzájomne podmieňujú, a preto je vhodné venovať im rovnakú pozornosť.

Mentálne procesy pri osvojovaní si poznatkov o podstate proprietí sú spojené s ostatnými kognitívnymi schopnosťami. Pri spracúvaní problematiky vlastných mien sa pokúsime uplatniť kategórie znalostnej dimenzie Bloomovej kognitívnej taxonómie (Anderson – Krathwohl et. al. 2001) tak, ako ich pri tvorbe hesiel *Encyklopédie jazyka pre deti* navrhuje uplatniť L. Liptáková. To znamená sprostredkovať deťom základné jazykové znalosti faktuálneho, konceptuálneho, procedurálneho a metakognitívneho typu (2012, s. 25).

Učivo o vlastných podstatných menách je súčasťou morfológického učiva a súvisí s rozvíjaním morfológickej kompetencie žiaka primárnej školy. Podľa L. Liptákovvej ide o komplex vedomostí, zručností, postojov a hodnôt týkajúcich sa morfológickej stránky jazyka, ktoré dieťa využíva v recepcných a produkčných procesoch verbálnej interakcie. Autorka (2012, s. 56 – 58) navrhuje štruktúru znalostí morfológického učiva v primárnej škole. V rámci neho vyberáme znalosti súvisiace s osvojovaním si podstaty vlastných mien:

1. faktuálne znalosti – nie sú požadované,
2. konceptuálne znalosti – významový rozdiel medzi všeobecným a vlastným podstatným menom; význam základných tried vlastných podstatných mien; základné pravidlá sémantického pravopisu vlastných mien,
3. procedurálne znalosti – využitie osvojenej slovnodruhovej sémantiky a sémantických vzťahov v rámci jednotlivých slovných druhov pri komplexnom rozvíjaní všetkých oblastí rečového správania sa,
4. metakognitívne znalosti – transfer osvojenej sémantiky pri poznávaní ďalších stránok reči (lexikálna, syntaktická, výslovnostná, pravopisná) a v učení sa o ostatných vyučovacích predmetov.

Kategórie znalostnej dimenzie sú spojené s dimenziou kognitívneho procesu. V rámci kognitívneho procesu sa zameriame na základné kategórie, ktoré sú do osvojenia si podstaty vlastných mien (vychádzajúcej zo vzťahu medzi denotátom a jeho pomenovaním) zapojené:

Ide o súbor informácií (jazykových a mimojazykových faktov, pravidiel, vzťahov a postupov) súvisiacich so špecifickou stránkou vlastných podstatných mien, potrebných na *zapamätanie* si a uloženie znalostí o nich;

Na základe získaných poznatkov vhodnými aktivitami dokumentovať *porozumenie* významu vlastného podstatného mena, a to najmä v porovnaní so všeobecným podstatným menom rovnakého znenia, ale s odlišným významom;

Pri *aplikovaní* získaných informácií najprv postupovať podľa charakteristického vzoru a postupne informácie použiť aj v komunikačnej situácii;

Aplikáciu poznatkov možno spojiť aj s *analýzou*, rozlišovaním, usporiadaním a uvedením si dôležitých znakov súvisiacich s podstatou vlastných mien určitej triedy;

Získané poznatky *hodnotiť* podľa určitých kritérií, na základe ktorých sa overí vhodnosť a náležitosť zvoleného postupu pri osvojení si podstaty proprií;

Osvojenie si postupov (modelov) na spoznanie funkčnej stránky proprií využiť nielen pri *tvorení* nových propriálnych jednotiek motivovaných okolitým prostredím, ale aj v práci s hotovými jednotkami z regiónu, rodiny, z triedy či z učebných textov.

Rešpektovať kategórie kognitívneho procesu znamená dodržať pri osvojovaní si funkčnej a pravopisnej stránky proprií určitý postup vychádzajúci od pozorovaného denotátu k jeho pomenovaniu, a to cez uvedenie si vzájomných súvislostí, vedúcich k osvojeniu si poznatkov o obsahu tohto učebného pojmu, až k jeho upevneniu a fungovaniu v reči.

Edukácia vlastných podstatných mien je teda spojená s poznávaním zákonitostí fungovania tohto jazykového javu v jeho komplexnosti s využitím nielen lingvodidaktických a onomastických poznatkov, ale aj poznatkov z psychológie, pedagogiky a sociológie, ktoré sa podieľajú na tomto procese.

Poznávanie sémantickej stránky proprií (súvisiacej s akceptovaním rôznych mimojazykových faktov a súvislostí) predstavuje náročnejší proces než osvojenie si ich pravopisného stvárnenia veľkým začiatočným písmenom. Na základe poznatkov

z rôznych vedných disciplín však možno dokumentovať, že dieťa primárnej školy má všetky predpoklady zvládnuť tento náročný myšlienkový proces, ktorý je porovnateľný s myšlienkovými pochodmi súvisiacimi s poznávaním aj iných jazykových javov v náročnom procese získavania základných vedomostí (Sičáková 2011).

Pri poznávaní sémantickej stránky proprií sme vychádzali najmä z práce V. Blanára *Lexikálno-sémantická rekonštrukcia* (1984), v ktorej autor poukazuje na odlišnú významovú stránku (sémantické príznaky) apelatívneho a onymického znaku. Analýzou sémantických príznakov si aj deti primárnej školy skôr uvedomia rozdiely medzi rovnako znejúcimi, ale pravopisne odlišne stvárnenými apelatívami a propriami (*pekár* – *Pekár*, *smejko* – *Smejko*), medzi homonymnými názvami rozličných tried vlastných mien (*Martin* – názov mesta, *Martin* – rodné meno, *Martin* – priezvisko), či medzi prvkami istej triedy proprií (napr. priezvisk *Kováč* – *Lipa*).

3 LINGVISTICKÁ A EDUKAČNÁ CHARAKTERISTIKA PROPRIÍ

Súčasťou morfológického učiva je aj učivo o pravopisej a obsahovej stránke vlastných podstatných mien. Ich vznik a fungovanie súvisí s poznaním vzťahu medzi objektom (denotátom) a pomenovaním. Tento vzťah k denotátu je významom vlastného mena (pozri Blanár 1996). Lexikálny význam je psychicky spracovaný odraz skutočnosti vo vedomí hovoriacich jazykovo zobrazený určitou formou. Tvorí ho súbor hierarchicky usporiadaných sémantických príznakov rozličnej abstrakčnej úrovne. Viacerí autori (Ondrus a kol. 1980; Horecký a kol. 1989; Blanár 1996) uvádzajú tri stupne sémantických príznakov (kategoriálne, generické a špecifikačné), (pozri Sičáková 2011(b)).

Príznak sa javí ako schopnosť postihnúť obsahovú náplň funkcie (Blanár 1996, s. 19). Ak má byť nejaká lexikálna jednotka propriom, musia byť vždy prítomné tri funkcie (nominovať, identifikovať, diferencovať), lebo tvoria obsah kategórie propriálnosti (Šrámek 1999, Sičáková 2011(b)). Príznaky, ktoré plnia úlohu onymických funkcií, zaručujú prostredníctvom tohto smerovania jednak potrebnú opozíciu voči apelatívam, jednak vnútornú diferenciáciu onymie na druhy, triedy a typy (Šrámek 1999, s. 33). Príznak a funkciu však nestotožňujeme.

Naznačené teoretické východiská vplyvajú aj na proces didaktickej transformácie propriálneho učiva v primárnej škole. V ňom je potrebné zohľadniť a pochopiť, že vlastné mená sú preto vlastné mená, lebo plnia špecifické propriálne funkcie vyplývajúce z ich jedinečnosti, ktorá sa odrazí aj v ich pravopise.

Preto pri vyučovaní významovej stránky proprií preferujeme ako konceptuálne východisko *teóriu sémantických komponentov*, v rámci ktorej sa význam rozkladá na sémantické príznaky (pozri Dolník 2003; Kesselová 2008). Uplatnením tejto teórie sa zvýrazní jedinečnosť proprií oproti všeobecnosti apelatív.

Sémantickými príznakmi a funkciami sa odlišujú nielen vlastné mená od apelatív (*Pekár* nemusí byť vždy *pekár*), ale aj triedy vlastných mien. V rámci nich sa na základe generických (identifikačných, rodových) príznakov identifikujú triedy proprií (*Torysa* buď ako hydronymum alebo ako ojkonymum) a na základe špecifikačných

(diferenčných) príznakov sa diferencujú prvky v rámci jednej triedy proprií (lebo *Ján* nie je *Peter*). Kategorálne sémantické príznaky predstavujú najvyšší stupeň abstrakcie, lebo sa viažu na celú kategóriu slov, ale pri sémantickej analýze lexikálnych jednotiek sa väčšinou neuvádzajú.

Z praktickej stránky to znamená, že pri objasňovaní pojmu vlastné podstatné meno je treba vychádzať zo skúseností detí s okolitým svetom, v ktorom sa propriálne jednotky vyskytujú, vypovedajú o postupnej socializácii detí, a preto ich majú v svojej lexike. Pri novoutvorených propriách pozorovať proces ich vzniku, uvedomiť si vzťahy medzi objektom a pomenovaním, čiže vzťahy, ktoré vplývajú na ich vznik (motivácia).

Syntéza týchto vzťahov je jadrom pojmu, a preto k jeho vyvodu má dieťa prispieť vlastnou kognitívnou aktivitou. V jadre pojmu vlastné meno zostávajú len špecifické vzťahy, ktoré ho definujú. Uvedené vzťahy už možno chápať ako generické sémantické príznaky, ktoré sú súčasťou významu daného propria. Prostredníctvom generických (identifikačných, rodových) príznakov sa v komunikačných súvislostiach identifikuje trieda propria. Napríklad *Poprad* sa identifikuje buď ako pomenovanie toku (keď *tečie*, *lokalizuje sa v teréne*, *môže mať viac názvov*, lebo *tečie viacerými lokalitami*, a preto ide o hydronymum), alebo ako pomenovanie mesta (keď *sa rozprestiera*, *leží*, *polohou sa bližšie lokalizuje ako konkrétna sídelná jednotka*, má *úradné pomenovanie*, čiže ojkonymum).

V procese pochopenia podstaty pojmu v jeho vzťahových súvislostiach je dôležité rešpektovať myšlienkové operácie súvisiace s pozorovaním, porovnávaním a analyzovaním vlastností pomenovaných objektov. Abstrahovaním nepodstatných znakov a vyčlenením spoločných znakov postupne dospieť k zovšeobecneniu. Uvedené myšlienkové operácie sú počas vyučovacieho procesu konkretizované v otázkach, úlohách a výzvach typu (Pozoruj! Porovnaj! Opíš! Vymenuj! a pod.), ktoré podnecujú vlastnú aktivitu a dlhodobé osvojenie si poznatku.

Uvedené teoretické východiská tvoria parametre, z ktorých pri vyučovaní proprií možno vychádzať. Vzhľadom na náročnosť učiva je dôležité zvoliť také postupy, ktoré uľahčia osvojenie si obsahovej (významovej) stránky proprií deťom primárnej školy. Dôležité je, aby žiaci vlastné mená pochopili na úrovni primeranej ich veku a aby ich vedeli prakticky aplikovať pri rozvíjaní produkčných a recepcných komunikačných zručností.

Konceptuálne a procedurálne znalosti, naznačené v predchádzajúcej kapitole, budeme v súvislosti s propriálnym učivom spresňovať. Zvýrazníme rozsah a obsah vedomostí, ktoré by mal žiak na konci 4. ročníka mať (pozri aj Sičáková 2011(b)):

1. Žiak má porozumieť významovým odlišnostiam dvoch skupín podstatných mien (vlastným a všeobecným). Propriom pomenovaný objekt sa odlišuje od apelatívom označeného objektu vlastnosťami súvisiacimi s identifikačnou funkciou, a preto je vhodné vstup do problematiky začať pozorovaním vzťahov medzi rovnako znejúcim apelatívom a propriom, napr. *lipa* – *Lipa*, *červená čiapočka* – *Červená čiapočka*, *vlk* – *Vlk* (znamená, že *Palko Vlk* nemá nič spoločné s *vlkom*). Z uvedených súvislostí vyplýva, že zistiť, či je určitá jazyko-

vá jednotka apelatívom (*vlk*) alebo propriom (*Vlk*) možno len v príslušnom apelatívno-propriálnom kontexte, napríklad v príbehu *Danka a Janka*. Z neho vychádzame aj pri tvorbe hesla o vlastných podstatných menách v *Encyklopédii jazyka pre deti*, a preto pracujeme aj s ilustratívnym jazykovým materiálom nachádzajúcim sa v príbehu.

2. Žiak má porozumieť významu rôznych tried vlastných mien, a to na základe identifikácie druhových jednotlivín v rozličných triedach vlastných mien. Napríklad komparáciou generických (identifikačných) príznakov zistiť, kedy je *Slatina* (názov rieky) a kedy je *Slatina* (názov obce), ale aj to, ktoré identifikačné príznaky odlišia osobu s priezviskom *Vlk* od osoby s prezývkou *Vlk*.
3. Žiak má porozumieť významu pomenovaných jednotlivín v rámci tej istej triedy vlastných mien, a to na základe identifikačných, diferenčných a špecifikačných príznakov. Komparáciou týchto príznakov porozumieť, prečo majú jednotliví spolužiaci rôzne mená, a tak odlíšiť medzi sebou, napr. žiaka *Vlka* od spolužiaka *Svetlíka*, lebo *Vlk* nie je *Svetlík*, ale sú to priezviská dvoch konkrétnych žiakov v I. B triede v príbehu *Danka a Janka*.

Vo vyučovacom procese tak poznávaním funkcií a príznakov žiaci odlišia proprium (má individualizujúcu funkciu) od apelatíva (má zovšeobecňujúcu, generalizujúcu funkciu), identifikujú druh (triedu propria, napr. antroponymum) a diferencujú jednotliviny v rámci daného druhu vlastných mien, napr. v rámci priezvisk danej triedy.

V súvislosti s uvedenými skutočnosťami sme už viackrát uvažovali nad tým, či je potrebné popri zaužívanom spôsobe vyučovania vlastných mien (zameranom najmä na ich pravopisnú stránku) preferovať v primárnej škole aj iný, ucelenejší pohľad na ne, zohľadňujúci aj ich obsahovú (významovú) stránku. A ak je to potrebné, ako potom sprostredkovať prenos poznatkov do edukačnej praxe primárnej školy.

Vzhľadom na to, že onymické jednotky majú svoju významovú (designatívnu) a formálno-jazykovú zložku, sa ako dôležité vo vyučovaní javí zvýraznenie obidvoch stránok propria, lebo odkrývajú ich špecifický charakter. Špecifickosť vlastných mien súvisí s ich *jedinečnosťou*, lebo pomenúvajú jedinečný objekt, osobu v rámci svojho druhu. Jedinečnosť propria sa zdôrazňuje aj v poučkách v učebniciach slovenského jazyka pre základné školy.

Jedinečnosť a špecifický charakter vlastných mien súvisí s ich hlavnou funkciou, ktorou je komunikačná potreba identifikovať vybraný objekt ako jednotlivinu, diferencovať (odlíšiť) ho od ostatných objektov toho istého druhu, lokalizovať propriom pomenovaný objekt do priestorových, sociálnych, kultúrnych a iných vzťahov (Šrámek 1999). Z týchto hlavných funkcií vyplývajú všetky znaky a systémové javy vlastných podstatných mien, na základe ktorých sa na všeobecnej úrovni dostávajú do opozície s vlastnosťami a funkciami všeobecných podstatných mien. Táto opozícia sa chápe ako funkčná opozícia, pretože propria sa od apelatív odlišujú plnením špecifických funkcií, s čím súvisí aj „odlišnosť kategórií apelatívneho a propriálneho obsahu“ (Šrámek 1999, s. 11).

3.1 PROPRIÁ VERZUS APELATÍVA

Najprv venujeme pozornosť vzťahu apelatív a proprií preto, lebo porovnávaním javov a súvislostí medzi objektom a jeho označením (pomenovaním) žiaci ľahšie pochopia, že apelatíva majú iný význam ako propriá, a tak pochopia aj identifikovanú triedu vlastných mien (napr. triedu osôb – antroponým). Zároveň sa zvýrazní fakt, že konkrétna osoba sa pomenúva ako jedinec danej triedy, ale pomenúva sa cez triedu.

Aj v edukácii primárnej školy sa týmto dvom skupinám podstatných mien venuje pozornosť súčasne, čo sa vo vetách v učebniciach dokumentuje ich postavením vedľa seba, aby lepšie vynikli ich protikladné vlastnosti. Fakt, že vlastné mená plnia špecifické propriálne funkcie je do istej miery naznačený už v poučeníach v jednotlivých učebniciach rôzne.

Funkciu vlastných mien najpresnejšie vyjadruje poučka v učebnici Slovenského jazyka pre 3. ročník (2007, s. 84): (*Vlastné podstatné mená označujú jedinečnú osobu, zviera alebo vec /chlapec Pavol, pes Azor, cirkus Humberto/. Všeobecné podstatné mená označujú ktorúkoľvek osobu, zviera alebo vec /muž, pes, auto/*). V novších učebniciach slovenského jazyka (2011, s. 64; 2012, s. 75) je táto jedinečnosť vlastných mien nahradená v poučke slovami: *vlastné podstatné mená označujú vlastným menom niekoho (niečo) zo skupiny osôb, zvierat alebo vecí*. (V poučke o vlastných menách by bolo vhodnejšie použiť slovo *pomenúvajú*, nie *označujú*.)

Z poučiek vyplýva, že ak apelatívum označuje množinu prvkov toho istého druhu, vlastné meno individualizuje (identifikuje) konkrétny prvok ako druhovú jednotlivinu. Apelatívum *chlapec* označuje všetkých chlapcov. Proprium *Pavol* pomenúva (identifikuje, diferencuje) konkrétneho chlapca, lebo prostredníctvom sémantických príznakov odráža *vzťah k pomenúvanej osobe*.

Protikladný význam všeobecných a vlastných podstatných mien vychádza z odlišnosti ich funkcií a vlastností, ktoré súvisia s dvoma rôznymi spôsobmi vyjadrenia vzťahu medzi denotátom (objektom) a jeho apelatívnym či propriálnym pomenovaním.

Tento vzťah medzi objektom pomenovania a samotným pomenovaním sa dá v školskej edukácii odhaliť pozorovaním a uvedomením si rôznych priestorových, sociálnych, kultúrnych a iných javov či súvislostí, čím sa stimuluje kognitívny proces porovnávania, analýzy, porozumenia a určenia onymickej triedy. Žiak si uvedomí, že vzťah medzi objektom a jeho pomenovaním je obsahom daného pomenovania.

Porovnávaním vlastností jazykových jednotiek, napríklad *pletko*, *susedko* a *Pletko*, *Susedko* (mená dvoch chlapcov v príbehu o *Danke a Janke*) v rôznych komunikačných súvislostiach, si žiaci ľahšie uvedomia existenciu dvoch skupín podstatných mien s odlišnou obsahovou (funkčnou) náplňou. Význam apelatíva *pletko* je iný, než význam vlastného mena (priezviska) *Pletko*. Obidve podstatné mená *odrážajú vzťah k osobe iným spôsobom*. Význam priezviska *Pletko* tvorí súbor sémantických príznakov vyplývajúcich zo vzťahu medzi ním a jeho nositeľom, členom rodiny *Pletkovcov*.

Funkcie proprií a apelatív vyniknú v komunikačnej situácii, ktorá môže mať rôznu podobu, napríklad: *Jožko Pletko je riadny pletko. Aj náš sused má priezvisko Pletko. Okrem Pletka boli v triede vyznamenaní ešte dvaja spolužiaci, a to Peťo Susedko a Ivan*

Svetlík (všetky priezviská sú z príbehu). Podobnosť propria *Pletko* s apelatívom *pletko* nie je však podmienkou fungovania propria *Pletko*. Priezvisko *Pletko* nemusí signalizovať, že jeho nositeľ je *pletko*, že všetko popletie. Z hľadiska prvotného pomenovania (motivácie) však mohol byť medzi nimi súvis. Vtedy bolo priezvisko motivované apelatívnym lexikálnym významom slova *pletko*.

Vzhľadom na to, že hlavnou funkciou propriálneho pomenovania je identifikačná funkcia, môžu túto funkciu „*byť vlastným menom*“ plniť aj slová, ktorých pôvod je v súčasnosti nejasný, napr. priezviská *Ardo*, *Činča* a pod. V týchto menách sa nedá oprieť o význam podobne znejúcich všeobecných podstatných mien (ako to bolo pri vlastnom mene *Pletko*). Pritom aj tieto mená majú svoj význam. Významom mena *Činča* je ich vecný vzťah k osobe s týmto pomenovaním.

Meno musí byť súčasťou spoločenského vedomia, komunikačnej situácie, aby sa upevnil vzťah medzi pomenúvaným objektom a jeho názvom. V takýchto prípadoch sa realizuje referenčný vzťah k objektu alebo referenčná identifikácia (Blanár 1996) Referenčný vzťah všeobecného podstatného mena je sprostredkovaný jeho všeobecným lexikálnym významom.

Odhalenie a pochopenie vzťahu medzi objektom pomenovania a samotným pomenovaním vyplýva z poznania a uvedomenia si znakov, ktoré ho charakterizujú a ktoré tvoria obsah pomenovania. Dieťa najľahšie odhalí a pochopí tento vzťah pozorovaním, porovnávaním znakov vyplývajúcich zo vzťahu medzi objektom pomenovania a jeho pomenovaním pri rovnako znejúcich jazykových jednotkách, napríklad (*červená čiapočka* – *Červená čiapočka*, *vlk* – *Vlk*).

Mamka povedala Červenej čiapočke: – Ty máš podľa čiapky meno, aj celá rozprávka sa volá podľa tvojej červenej čiapočky. Červená čiapočka povedala: – Tak ja si teda radšej zmením meno a už nebudem v rozprávke. – Tak.“

„Ojojó!“ zasmiala sa mama. „Tá **Červená čiapočka** je mudraňa! Môže už chodiť s vami do školy.“ „Nemôže,“ vraví Janka. „Bojí sa.“ A s očami naširoko roztvorenými dokladá: „V našej triede je **Vlk**!“ (M. Ďuričková, *Danka a Janka*, 1980, s. 23).

Vzťah medzi osobou a jej pomenovaním možno odhaliť v odpovediach na otázky: *Prečo sa určitá jednotka vo funkcii vlastného mena (napr. Vlk) utvorila?*

Ako sa určitá jednotka vo funkcii vlastného mena utvorila? (pozri Ološtiak 2010)

V odpovedi na prvú otázku sa odhalia fakty súvisiace najmä s významovou stránkou proprií, ktorá odráža postoj pomenovateľa k pomenovanej realite.

Možno povedať, že určitá jednotka sa vo funkcii vlastného mena utvorila preto, lebo vznikla komunikačná potreba pomenovať konkrétny, jedinečný objekt, a zároveň ho ako jednotlivinu aj identifikovať a diferencovať. Táto hlavná funkcia proprií sa prejavuje prostredníctvom sémantických príznakov (vlastností). Napríklad určitá jednotka sa *identifikuje* ako *antroponymum* na základe takých vlastností, ktoré charakterizujú túto triedu vlastných mien. Triedu antroponým identifikujú také sémantické príznaky ako *príbuzenský vzťah k rodine*, či je to *slobodný alebo ženatý potomok*, čiže *spôsob vyjadrenia administratívno-právnych, rodových vzťahov*.

Prakticky to znamená, že pomenovanie *Vlk* vzniklo preto, lebo v komunikácii bolo potrebné vyčleniť (individualizovať, identifikovať) túto osobu ako konkrétnu osobu. Nositeľa mena *Vlk* identifikuje príbuzenský vzťah k rodine *Vlkovcov*, do ktorej sa narodil, pretože aj jeho otec, dedo a iní príbuzní sú nositelia priezviska *Vlk*. Rodinné pomery a príbuzenské vzťahy sa v príbehu o *Danke a Janke* odhalia.

Komunikačná situácia v danom príbehu naznačí aj významové rozdiely medzi apellatívom *červená čiapočka* a vlastným menom *Červená čiapočka*. Aby si dieťa uvedomilo, že *Červená čiapočka* je pomenovanie konkrétnej osoby (a tak poznalo onymickú triedu), musí syntetizovať rozličné vzťahy a komunikačné súvislosti, ktoré už možno chápať ako sémantické príznaky, lebo sú súčasťou významu daného pomenovania, napr.: *Tá Červená čiapočka je mudraňa. Môže už chodiť s vami do školy. Ty máš podľa čiapyk meno.*

Ak triedu antroponým určujú spoločné *identifikačné* sémantické príznaky, je potrebné v rámci tejto triedy antroponým (priezvisk) menom *diferencovať* ďalšie osoby ako konkrétne (jedinečné) osoby. V príbehu možno pozorovaním diferenčných príznakov odlíšiť významy jednotlivých mien detí v triede. Znamená to, že *Palka Vlka* *diferencujú* od *Ivana Svetlíka* *iné* *rodové, príbuzenské, administratívno-právne vzťahy*, lebo nositeľ mena *Vlk* je členom rodiny *Vlkovcov*, jeho otec, dedo sa menuje *Vlk*, čím sa odlišuje od nositeľa mena *Svetlík*. Identifikačné (rodové) a diferenčné (špecifikačné) príznaky tvoria význam daného pomenovania. Spolu predstavujú nadindividuálne príznaky a sú abstraktnejšieho charakteru než individuálne príznaky.

Na to, aby si deti mladšieho školského veku ľahšie osvojili princíp vzniku a fungovania proprií je vhodné pracovať aj s *individuálnymi* vlastnosťami, ktoré motivovali vznik propria. Ako vhodný materiál sa javia prezývky, pretože si ich deti utvorili samy. V tomto kognitívnom procese deti najprv pomenovali a zároveň identifikovali jedinec danej triedy prostredníctvom tých špecifikačných príznakov, ktorými sa jedinec odlišuje od iných jedincov danej triedy.

V príbehu o *Danke a Janke* majú sestričky prezývky motivované svojím menom (*Bodky, Dvojbodka*). Stručné prezývky zastupujú dve priezviská (*Danka Botková, Janka Botková*). Vyskytujú sa v príbehu mnohokrát a svojou motivačnou priezračnosťou vhodne supľujú priezvisko *Bodková*.

Individuálne (motivačné) vlastnosti (najmä nosenie bodkovaných šiat u oboch sester) spolu s identifikačnými a diferenčnými vlastnosťami (príbuzenský vzťah a rodinné pomery), ktoré vyniknú v komunikačných súvislostiach, tvoria obsah prezývok *Bodky, Dvojbodka*. (O procese osvojovania si vedomostí o obsahovej (významovej) stránke vlastných a všeobecných podstatných mien pozri Sičáková 2011(b), 2010; Tkáčová 2011, <http://indi.pf.unipo.sk>).

V odpovediach na druhú otázku, *Ako sa určitá jednotka vo funkcii vlastného mena utvorila?*, sa dokumentuje jazykové stváranie vlastného mena súvisiace s jeho fungovaním v komunikácii. To znamená, že z funkčných rozdielov dvoch skupín podstatných mien vyplýva aj určitá špecifikácia použitých jazykových prostriedkov.

Táto špecifikácia jazykových prostriedkov spočíva v tom, že z hľadiska slovných druhov sú všetky propriá substantívami, hoci majú podobu, napr. vetnej príslovky (*Netreba*), zámena (*Tento*), predložkového spojenia (*Pri studničke*). Súvisí to s tým, že pri onymickej nominácii sa jedinec istého druhu pomenúva ako samostatne existujúci objekt (denotát), a preto sa každá jazyková forma substantivizuje (Blanár 2009).

Osobitosti sú aj pri využívaní gramatických kategórií proprií a apelatív, napr. pri kategórii rodu (*breza* ako apelatívum je ženského rodu, *Breza* ako proprium je mužského rodu). Vo vlastných menách sa tolerujú zvukové aj pravopisné osobitosti (*Kijak*, *Žapka*). Pomenovanie druhu apelatívom a druhového jedinca propriom má teda v obsahovej a formálnej stavbe niektoré zhodné, ale aj odlišné črty.

Záver. Vysvetľovanie spoločných a rozdielnych javov a vlastností dvoch skupín podstatných mien v apelatívno-propriálnom kontexte je najprirodzenejší spôsob ich pochopenia, a to z hľadiska formálnej, pravopisnej aj významovej stránky.

Z opozičného vzťahu medzi apelatívami a propriami, vyplývajúceho z ich odlišných funkcií a príznakov (identifikačných, diferenčných), možno už v primárnej edukácii spoznať princíp ich fungovania. Význam vlastného mena *Lipa* tvoria iné generické (identifikačné) a špecifikačné (diferenčné) sémantické príznaky než význam apelatíva *lipa*. (*Lipa* ako priezvisko: *príbuzenský vzťah k rodine Lipovcov, jeho otec sa tak menuje, je to slobodný alebo ženatý potomok, charakterizujú ho iné administratívno-právne vzťahy než nositeľa iného mena*). Význam apelatíva *lipa* tvoria generické a diferenčné príznaky: (*strom, listnatý, liečivé, voňavé kvety*), (podrobnejšie pozri Sičáková 2011). Rozkladanie významu na sémantické komponenty sa zvýrazní jedinečnosť proprii (*Lipa* je priezvisko konkrétneho žiaka, lebo ho charakterizuje príbuzenský vzťah ku konkrétnej rodine *Lipovcov*) a všeobecnosť apelatíva (slovo *lipa* označuje ktorýkoľvek strom s uvedenými príznakmi).

Práca s vhodne zoštylizovanými vetami a cvičeniami, ktoré odhaľujú dôležité vzťahy utvárajúce pojem *Lipa* (priezvisko), *lipa*, (strom), je jedným z možných spôsobov poznávania významových aj gramatických rozdielov medzi vlastnými a všeobecnými podstatnými menami. Dopracovať sa k poznatku, že *Lipa* je vlastné meno nie preto, že sa píše s veľkým písmenom, ale preto, že jeho obsahom sú iné sémantické príznaky ako v slove *lipa*, je výsledkom tohto abstrahujúceho poznávania.

V edukačnom procese možno začať najprv pracovať s konkrétnymi menami alebo prezývkami. Pozorovaním vzťahov medzi nimi a pomenúvanými osobami tak spoznávať onymickú triedu (napr. triedu mien alebo prezývok detí) a postupne dospieť k metajazykovému poznatku, čo sú to vlastné mená, ako aj k tomu, že význam mena odráža vecný vzťah k osobe s týmto menom.

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

LITERATÚRA

- ANDERSON, L. – KRATHWOHL, D. A. (eds.), 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001.
- BALAY, J., 1965. *Metodika pravopisu*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1965.
- BELÁKOVÁ, M., 2010. *Vlastné meno ako príbeh a hra (Didaktika vlastného mena)*. Trnava: Trnavská univerzita, 2010. ISBN 978-80-8082-405-1.
- BETÁKOVÁ, V., 1963. *Metodika slovenského jazyka v 6. – 9. ročníku základnej deväťročnej školy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1963.
- BLANÁR, V., 1984. *Lexikálno-sémantická rekonštrukcia*. Bratislava: Veda, 1984.
- BLANÁR, V., 1996. *Teória vlastného mena (Status, organizácia a fungovanie v spoločenskej komunikácii)*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1996. ISBN 80-224-0490-X.
- BLANÁR, V., 2009. *Vlastné meno vo svetle teoretickej onomastiky*. Martin: Matica slovenská, 2009. ISBN 978-80-7090-905-8.
- DIENEROVÁ, E. – NOSÁLOVÁ, M. – HIRSCHNEROVÁ, Z., 2009. *Slovenský jazyk pre 2. ročník základných škôl*. Bratislava: Aitec, 2009. ISBN 978-80-89375-16-5.
- DOLNÍK, J., 2003. *Lexikológia*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. ISBN 80-223-1733-0.
- ĎURÍČKOVÁ, M., 1980. *Danka a Janka*. Bratislava: Mladé letá, 1980.
- GARANČOVSKÁ, L., 2007/2008. *Vlastné mená vo vyučovaní slovenského jazyka*. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, roč. 54, č. 5 – 6, 2007/2008, s. 176 – 179.
- HIRSCHNEROVÁ, Z., 2006. *Slovenský jazyk pre 2. ročník základných škôl*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2006. ISBN 80-7158-689-7.
- HIRSCHNEROVÁ, Z. – SEDLÁKOVÁ, M. – KESSELOVÁ, J., 2007. *Slovenský jazyk pre 3. ročník základných škôl*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2007. ISBN 978-80-7158-770-5.
- HIRSCHNEROVÁ, Z. – ADAME, R., 2012. *Slovenský jazyk pre 3. ročník základných škôl*. Bratislava: Aitec, 2012. ISBN 978-80-8146-027-2.
- HIRSCHNEROVÁ, Z. – ADAME, R., 2011. *Slovenský jazyk pre 4. ročník základných škôl*. Bratislava: Aitec, 2011. ISBN 978-80-89375-85-1.
- HIRSCHNEROVÁ, Z., 2011. *Slovenský jazyk pre 3. ročník základných škôl. Metodická príručka*. Bratislava: Aitec, 2011. ISBN 978-80-89375-86-8.
- HIRSCHNEROVÁ, Z., 2012. *Slovenský jazyk pre 4. ročník základných škôl. Metodická príručka*. Bratislava: Aitec, 2012. ISBN 978-80-8146-032-6.
- HORECKÝ, J. – BUZÁSSYOVÁ, K. – BOSÁK, J. a kol., 1989. *Dynamika slovnej zásoby súčasnej slovenčiny*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1989. ISBN 80-224-0047-5.
- KAZÍK, M., 2008. *Využitie živých mien vo vyučovaní*. In: *Onomastika a škola 8. Sborník příspěvků z Celostátního onomastického semináře s mezinárodní účastí Onomastika a škola 8 konaného v Hradci Králové 23. – 24. ledna 2008*. Univerzita Hradec Králové: Gaudeamus, 2008, s. 273 – 278.
- KESSELOVÁ, J., 2008. *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.
- KOPÁSKOVÁ, I., 2008/2009. *Vlastné mená v učebniciach slovenského jazyka pre 1. a 2. ročník stredných škôl*. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, roč. 55, č. 1 – 2, 2008/2009, s. 117 – 123.
- KRŠKO, J., 2002. *Mikroštruktúrne vzťahy v onymii*. In: *Slovenská reč*, roč. 67, 2002, s. 142 – 152.

- KRŠKO, J., 2010. Vlastné meno môže byť silnejšie ako zákon o vlastenectve. In: Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity, 16. Prešov, 2010, s. 208 – 212.
- LEITMANOVÁ, V., 2007/2008. Práca s vlastnými menami. In: Slovenský jazyk a literatúra v škole, roč. 54, č. 5 – 6, 2007/2008, s. 171 – 175.
- LIPTÁKOVÁ, L. a kol., 2011. Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-555-0462-9.
- LIPTÁKOVÁ, L., 2012. Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-555-0643-2.
- LIPTÁKOVÁ, L., 2013. O vzťahu a štruktúre implicitných a explicitných jazykových znalostí dieťaťa mladšieho školského veku. In: O dieťaťi, jazyku, literatúre, roč. I, č. 2, s. 15 – 30. ISSN 1339-3200.
- LIPTÁKOVÁ, L. – KLIMOVIČ, M., 2013. Encyklopédia jazyka pre deti – projekt rozvíjania jazykových schopností žiaka primárnej školy. NOTES, roč. XIII, Jeseň 2013, s. 3 – 6. ISSN 1336-1651.
- LIPTÁKOVÁ, L. – KLIMOVIČ, M. – RUSŇÁK, R., 2013. Vzdelávací štandard. Primárne vzdelávanie. Slovenský jazyk a literatúra. Prešov: Pedagogická fakulta, 2013.
- LUPTÁKOVÁ, L., 2011. Tretia „duša“ toponomastiky (toponomastika včera, dnes a zajtra). In: Minulosť, prítomnosť a budúcnosť v jazyce a literatúre. Sborník z mezinárodnej konferencie pořídané katedrou bohemistiky PF UJEP v Ústí nad Labem 1. – 3. září 2010. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2011, s. 231 – 235.
- OLOŠTIAK, M., 2010. O spôsoboch tvorenia vlastných mien. In: Slovenská reč, roč. 75, č. 4 – 5, 2010, s. 209 – 224. ISSN 0037-6981.
- ONDRUS, P. – HORECKÝ, J. – FURDÍK, J., 1980. Súčasný slovenský spisovný jazyk. Lexikológia. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1980.
- RUTKIEWICZ-HANCZEWSKA, M., 2013. Genologia onimiczna. Nazwa własna w płaszczyźnie motywacyjno-komunikatywnej. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2013. ISBN 978-83-7177-968-8.
- SIČÁKOVÁ, L., 2010. Jazyková a mimojazyková stránka proprií. In: Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity, 16. Prešov, 2010, s. 50 – 74.
- SIČÁKOVÁ, L., 2011(a). Pravopis a pravopisné princípy. In: Liptáková a kol. Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011, s. 296 – 316. ISBN 978-80-555-0462-9.
- SIČÁKOVÁ, L., 2011 (b). Propriá v jazykových a mimojazykových súvislostiach (na materiáli hydroným z povodia Slanej). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011. 150 s. ISBN 978-80-555-0400-1.
- ŠRÁMEK, R., 1996. Co by měl učitel základní školy vědět o vlastních jménech. In: 12. slovenská onomastická konferencia a 6. seminár „Onomastika a škola“. Zostavili M. Majtán a F. Ruščák. Prešov: Pedagogická fakulta UPJŠ Prešov – Jazykovedný ústav L. Štúra SAV Bratislava, s. 43 – 47. ISBN 80-88885-04-3.
- ŠRÁMEK, R., 1999. Úvod do obecné onomastiky. Brno: Masarykova univerzita, 1999. ISBN 80-210-2027-X.
- ŠTEFANOVIČ, J., 1967. Osvojovanie pravopisu. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1967.

Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 1 – Primárne vzdelávanie. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2008.

TKÁČOVÁ, M., 2011. Fungovanie proprií v jazykovom vyučovaní a v komunikácii detí primárnej školy. [Dizertačná práca.] Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011, (<http://indi.pf.unipo.sk>).

Učebné osnovy slovenského jazyka a literatúry pre 1. stupeň základnej školy. Bratislava: Arimes, 1997.

KONTAKT

doc. PhDr. Luba Sičáková, CSc.

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

luba.sicakova@unipo.sk

MOŽNOSTI OPTIMALIZÁCIE DIDAKTICKÉHO SPRACOVANIA SLOVOTVORBY V NIŽŠOM SEKUNDÁRNYM VZDELÁVANÍ

OPTIONS FOR OPTIMIZATION IN DIDACTIC PROCESSING OF WORD-FORMATION IN LOWER SECONDARY EDUCATION

EVA KRIŠŤANOVÁ – LUCIA GIANITSOVÁ-OLOŠŤIAKOVÁ

Abstrakt

V príspevku sa venujeme optimalizácii didaktického spracovania slovotvorby v nižšom sekundárnom vzdelávaní. Zhŕňame, aké poznatky a zručnosti z oblasti slovotvorby sa vo vzdelávaní v súčasnosti očakávajú, a analyzujeme jej didaktické spracovanie v platných učebniciach. V nadväznosti na predchádzajúce práce založené na kognitívno-komunikačnom prístupe k rozvíjaniu lexikálnej kompetencie v primárnom vzdelávaní sa pokúšame stanoviť optimálne slovotvorné kurikulum a jeho časové rozloženie v rámci nižšieho sekundárneho vzdelávania. Naším zámerom je tiež navrhnúť spôsob jeho realizácie vo výučbe tak, aby bol tento odborne náročný obsah, ktorý je pre kognitívny rozvoj žiakov potrebný, efektívne a primerane didakticky transformovaný.

Kľúčové slová: slovotvorba, slovotvorná motivácia, slovotvorné postupy, kognitívno-komunikačný prístup, didaktická transformácia, obsahový a výkonový štandard

Abstract

In this paper, we focus on optimization of didactic processing of word-formation in lower secondary education. We summarize what knowledge and skills from the area of word-formation are expected in the present-day school and analyse its didactic processing in the approved textbooks. Building on the previous works grounded in cognitive-communicative approach to the lexical competence development in primary education, we try to determine the optimal word-formation curriculum and its time distribution within the lower secondary education. The aim is also to suggest the way in which the word-formation should be presented in education process, so that this professionally demanding content necessary for cognitive development of pupils could be transformed effectively in an appropriate didactic way.

Key words: word-formation, word-formation motivation, word-formation processes, cognitive-communicative approach, didactic transformation, content and performance standard

1 ÚVODNÉ POZNÁMKY

Zvýšený záujem o problematiku vzdelávania sa v školstve v posledných rokoch prejavuje v mnohých reformných krokoch, ktoré majú zefektívniť výučbu a pripraviť žiaka na život v znalostnej spoločnosti. Napriek týmto krokom v oblasti vzdelávania (nový školský zákon a štátny vzdelávací program, ďalej len ŠVP), ktoré so sebou priniesli zmenu prístupu k vzdelávacím cieľom, k obsahu vzdelávania, k modernizácii vyučovacieho procesu a pod., zostáva najdôležitejšou učebnou pomôckou pre žiaka

naďalej učebnica a vyučovacia hodina v škole je primárnou organizačnou formou. Prostredníctvom nej získava žiak nové poznatky, ktoré majú okrem rozvíjania jeho komunikačných zručností slúžiť aj na rozvíjanie kognitívnych schopností. Preto považujeme za dôležité analyzovať to, akým spôsobom sa zmeny v obsahovej i procesualnej stránke vyučovania slovenského jazyka prejavili v základných pedagogických dokumentoch a učebniciach slovenského jazyka.

Svoju pozornosť sme sústredili na oblasť tvorenia slov ako jedného z najproduktívnejších spôsobov obohacovania slovnej zásoby, resp. na slovotvornú motiváciu. Pri tom zdôrazňujeme jej integračnú a systematizačnú funkciu v súčasnej slovnej zásobe, keďže sa týka až jej dvoch tretín, ba do slovotvorných vzťahov sa zapája takmer celá lexika (porov. Furdík 2004, 2008, s. 49). Na didaktickú dôležitosť týchto faktov upozornila už pred vyše desaťročím L. Liptáková (2003). Stotožňujeme sa s jej názorom, že bez poznávania vzťahov slovotvornej motivácie „nemôžeme vo vyučovaní slovenčiny budovať systém poznatkov o slovnej zásobe a podnecovať jeho komunikačné využitie“, a preto je nevyhnutné venovať učivu o derivácii a kompozícii ako dvoch základných slovotvorných spôsoboch zvýšenú pozornosť na všetkých stupňoch vzdelávania (Liptáková 2003, s. 110). V štúdiu sme sa nateraz obmedzili na oblasť nižšieho sekundárneho vzdelávania, v ktorom má slovotvorba v rámci jazykového učiva výrazné zastúpenie. Na strednej škole sa už študenti touto problematikou zaoberajú len v rozsahu známom zo základnej školy; porov. obsahový štandard pre 2. stupeň ZŠ (ďalej len ISCED 2 – SJ 2009) a štandard pre gymnáziá (ISCED 3A – SJ 2009).

Hneď v úvode treba zdôrazniť, že od vyjdenia spomínanej štúdie L. Liptákovvej (2003) pred vyše desiatimi rokmi sa sčasti zmenila situácia v odbornej lingvistickej oblasti a aj v oblasti didaktickej aplikácie:

- V priestore slovenskej lingvistiky slovotvorný výskum neustále napreduje, ba má už za sebou aj zásadné lingvisticko-didaktické výstupy pre oblasť predprimárneho a primárneho vzdelávania. Na posmrtno vydané práce J. Furdíka z oblasti slovotvorby (Furdík 2004, 2005, 2008) nadviazal ďalší slovotvorný výskum (porov. najmä Sokolová – Ološtiak – Ivanová a kol. 2005, 2007 a 2012; zb. *Morfematický výskum slovenčiny* 2006; Ološtiak 2011, 2013; Vužňáková 2012 a i.). Otázky slovotvorby a jej didaktickej aplikácie riešilo v posledných rokoch viacero prác L. Liptákovvej a K. Vužňákovvej (porov. viac Liptáková – Vužňáková 2009).
- V školskej praxi boli za toto obdobie používané dve nové série učebníc pre nižšie sekundárne vzdelávanie (autorský kolektív J. Krajčovičová – M. Caltíková, následne J. Krajčovičová – J. Kesselová, v 5. roč. aj spoluautorky M. Sedláková a Z. Hirschnerová), pričom druhá séria vychádza už z aktuálnych vzdelávacích štandardov pre sekundárne vzdelávanie (ISCED 2 – SJ 2009) a mala by naplňať požiadavku rozvíjania kognitívnej aj komunikačnej kompetencie deklarovanú v ŠVP (ďalej len ISCED 2 2011, s. 11, resp. o tom bližšie aj Liptáková 2012, s. 11 – 12).

Za jedno z najdôležitejších hodnotiacich kritérií pri analýze didaktického spracovania slovotvornej problematiky pokladáme uplatnenie princípu aktuálnosti lingvistických poznatkov, rešpektujúc pritom osobnosť žiaka v celej jeho komplexnosti (kognitívny a rečový vývin, resp. jeho predpoklady)¹, ako aj rozvíjanie kognitívnej a komunikačnej kompetencie (kognitívno-komunikačný, resp. komunikačno-poznávací princíp²). Napriek tomu, že sa ohľad na tieto princípy deklaruje v základných pedagogických dokumentoch platných pre nižšie sekundárne vzdelávanie (ISCED 2, s. 11 – 13), je konkrétna didaktická aplikácia vzdelávacieho obsahu z oblasti tvorenia slov mnohokrát problematická a zaslúži si podrobnejšiu analýzu.

Aj v roku 2013 prebiehajúce pripomienkovanie platných vzdelávacích štandardov v rámci ŠVP (porov. Kaliňák 2013), ktorého výsledkom je aj návrh štandardov pre 1. stupeň (Liptáková – Rusňák – Klimovič 2013), nás podnietilo k vypracovaniu návrhov na zmenu zaradenia slovotvorného učiva do jednotlivých ročníkov aj na 2. stupni základnej školy, ako aj k návrhu vlastných materiálov na vyučovanie slovotvornej problematiky s ohľadom na uplatnenie kognitívno-komunikačného princípu.

V rámci nášho výskumu³ sme zvolili nasledovný postup:

- Vymedzili sme súhrn aktuálnych poznatkov z oblasti slovotvorby, pričom východiskom bola teória slovotvornej motivácie J. Furdíka (2004, 2005, 2008) s prihliadnutím aj na ďalšie výskumy v oblasti slovotvorby, ktoré majú svoje vyústenie v slovníkovom spracovaní (porov. Sokolová – Ološtiak – Ivanová a kol. 2012, s. 7 – 42).
- Prostredníctvom metódy kvalitatívnej obsahovej analýzy sme skúmali záväzné pedagogické dokumenty (najmä ISCED 2 – SJ 2009) a tiež didaktické spracovanie slovotvorby v aktuálnych učebniciach slovenského jazyka pre 2. stupeň ZŠ, a to z hľadiska dodržiavania a rešpektovania didaktických zásad a princípov

- 1 Dieťa pri prechode z primárneho (mladší školský vek, tzn. 7 – 11 rokov, tzn. do konca 5. roč. ZŠ) do sekundárneho vzdelávania (starší školský vek, tzn. 12 – 19 rokov, približne od 6. roč. ZŠ) prechádza z kognitívneho štádia konkrétnych operácií do štádia formálnych operácií, teda do spôsobu myslenia podobného dospelým. Začína uvažovať systematicky a na základe abstraktno-logickej súvislosti bez potreby konkrétnej skúsenosti. Typické pre toto obdobie je hypoteticko-deduktívne usudzovanie, t. j. schopnosť formulovať hypotézy a dedukovať z výsledkov pozorovaní (Piaget, In: Fontana 2010, s. 69 – 71, Liptáková a kol. 2011, s. 63 – 70).
- 2 Tento princíp „spočíva vo vyhľadávaní jednotlivých jazykových javov v rôznych typoch textu, v následnom usúvzťažnení, triedení a systematizovaní analyzovaných javov, ktoré vedie k istému zovšeobecneniu poznatku o danom jave“ (Palenčárová – Kesselová – Kupcová 2003, s. 9). Novšie chápanie princípu kognitívno-komunikačného prístupu spočíva v získavaní „poznatkov o jazyku a komunikácii ako nástroja slúžiaceho na rozvíjanie komunikačnej kompetencie žiaka a zároveň, v duchu symbiózy myslenia a reči, ako nástroja na jeho všeobecnejšie kognitívne rozvíjanie, teda na rozvíjanie jeho kognitívnej kompetencie“ (Liptáková 2012, s. 29). O uplatňovaní kognitívno-komunikačného prístupu k slovotvornému učivu v primárnom vzdelávaní pozri aj L. Liptáková a K. Vužňáková (2009) a L. Liptáková a kol. (2011).
- 3 Výskum bol uskutočnený počas prípravy diplomovej práce E. Krišťanovej *Optimalizácia didaktického spracovania slovotvorby v učebniciach slovenského jazyka pre II. stupeň základných škôl a stredné školy* (2012, vedúca diplomovej práce: L. Ološtiaková), ktorá sa stala základom pre vypracovanie tohto príspevku.

(zásada uvedomelosti a aktivity, zásada názornosti, zásada primeranosti a postupnosti, čiže zásada orientácie na žiaka, zásada systematickosti a vedeckosti, resp. aktuálnosti vedeckých poznatkov, zásada medzipredmetových vzťahov, zásada kooperácie žiakov, zásada spojenia teórie s praxou a zásada spätnej väzby, porov. Petlák 1997; Palenčárová – Kesselová – Kupcová 2003 a i.) s cieľom zmapovať, ako sa nové poznatky v lingvistickej aj didaktickej oblasti prejavujú v didaktickej praxi. Pri posudzovaní vhodnosti uplatnených slovotvorných analýz v učebniciach sme sa opierali o *Slovník koreňových morfém slovenčiny* (ďalej len SKMS) ako o dielo, ktoré v súčasnosti najpodrobnejšie zachytáva slovotvorný systém slovenčiny a supluje chýbajúci derivačný slovník slovenčiny (porov. Sokolová – Ološtiak – Ivanová a kol. 2012, s. 15).

- Tieto poznatky sme priebežne usúvzťažňovali so zákonitostami kognitívnej a lexikálnej ontogenézy žiakov v sekundárnom vzdelávaní stanovenými na pozadí poznatkov o tejto oblasti u detí mladšieho školského veku (porov. Liptáková a kol. 2011), keďže by slovotvorné kurikulum pre nižšie sekundárne vzdelávanie malo nadväzovať na odporúčania, ako a čo rozvíjať v oblasti lexikálnej kompetencie žiakov primárneho vzdelávania.
- Následne sme uplatnili metódu didaktického projektovania a v nadväznosti na zákonitosti lexikálnosémantického vývinu dieťaťa mladšieho školského veku (Liptáková a kol. 2011, s. 398 – 400; porov. aj Liptáková 2012) sme sa pokúsili formulovať niekoľko základných zistení, ktoré neboli podľa nášho názoru pri príprave štandardov pre sekundárne vzdelávanie zatiaľ zohľadnené. Výskumné zistenia sme použili ako základ pri projektovaní návrhu časti obsahového štandardu pre oblasť lexikológie so zameraním na slovotvorbu.

2 LINGVISTICKÉ VÝCHODISKÁ

Keďže prihliadame na vzťah lingvistických a pedagogicko-psychologických vied ako dvoch vedných oblastí, z ktorých odborová didaktika (resp. teória vyučovania slovenského jazyka) vychádza pri určovaní obsahu a procesu vyučovania (Liptáková 2012, s. 9 – 10), je východiskovým bodom našich uvažovaní o optimalizácii slovotvorného učiva oblasť lingvistického modelu slovotvorby v zrkadle najnovších vedeckých poznatkov. V prípade slovotvorby sa preto opierame predovšetkým o výskumy a práce J. Furdíka (2004, 2005, 2008), ktoré považujeme za vhodné východisko na utváranie modelu súčasnej didaktickej transformácie slovotvorného obsahu.

Prístup J. Furdíka (porov. 2004, s. 110) je potrebné vyzdvihnúť aj z toho dôvodu, že ide o ucelený pohľad na slovotvorbu, zahŕňajúci všetky relevantné komponenty prostredníctvom konceptu princípu slovotvornej motivácie, ktoré neboli dovtedy takto komplexne v slovenskej jazykovede riešené. Jeho výhody v didaktickej oblasti už v minulosti viackrát zdôraznili najmä Ľ. Liptáková a K. Vužňáková (2009, s. 10 – 52) a stanovili aj špecifické funkcie, ktoré slovotvorná motivácia plní v rečovej a kognitívnej ontogenéze dieťaťa predškolského a mladšieho školského veku (Liptáková – Vužňáková 2009, s. 76 – 77).

3 POZNÁMKY K SÚČASNEJ DIDAKTICKEJ TRANSFORMÁCII SLOVOTVORNÉHO OBSAHU

3.1 SLOVOTVORBA V ŠTANDARDOCH PRE PRIMÁRNE VZDELÁVANIE

Napriek tomu, že sa v našom príspevku sústredíme na priestor nižšieho sekundárneho vzdelávania, v úvode zhrnieme slovotvorné poznatky a zručnosti, ktorými by mal žiak disponovať pri prechode z primárneho do sekundárneho vzdelávania. Obsahovou náplňou vzdelávania zo slovotvorby na 1. stupni ZŠ má byť podľa vzdelávacieho štandardu (ďalej len ISCED 1 – SJ 2011, s. 32): „*Tvorenie slov. Odvodenie slov pomocou predpôn. Pravopis a výslovnosť predponových odvodenín. Slabičné a neslabičné predpony.*“ Od žiaka sa po prebratí témy vyžaduje poznanie významu nových slov, ale najmä kognitívno-komunikačné zručnosti, ako „*rozdeliť slová na predponu a slovotvorný základ, (...) tvoriť nové slová prostredníctvom rôznych predpôn, (...) identifikovať slabičné a neslabičné predpony, (...) používať (tieto slová, pozn. E. K. a L. G.-O.) vo vetách, v textoch.*“

Prvýkrát sa dieťa stretáva so slovotvorným učivom v učebniciach slovenského jazyka vo 4. roč. v časti *Tvorenie slov predponami* (Hirschnerová – Adame 2011, s. 8 – 11). Keďže čisté prefixálne tvorenie slov (najmä slovies) je jedným z najjednoduchších slovotvorných postupov, ktorý názorne predstavuje problematiku slovotvornej motivácie cez uvedomovanie si významových rozdielov pridaním prefixu k slovesu, je zaradené do vyučovania v primárnej škole adekvátne veku a schopnostiam žiaka (Liptáková – Vužňáková 2009, s. 128 – 129). Uvedené však platí za predpokladu, že sa aj počas výučby budú dôsledne uvádzať príklady čistej prefixácie slovies, pričom sa učiteľ vyhne jej zamieňaniu s čistou transflexiou deverbatív utvorených od prefixálnych slovies (*vyskočiť* → *výskok-Ø*, *natierať* → *náter-Ø*, *prilietieť* → *prilet-Ø*, *odchádzať* → *odchod-Ø* a pod.), ktorá sa často mylne chápe ako prefixácia (**vý-skok*, **pri-let*, **od-chod*), resp. s kombinovanými slovotvornými postupmi (porov. pozn. č. 13), a nebude pracovať so slovesami s tzv. viazaným slovotvorným základom (porov. *chodiť* – *prichádzať*, *odchádzať*, *prechádzať*).

Na analyzovanej učebnici je pozitívne, že žiaci si na materiáli predponových slovies osvojujú odborné pojmy zo štandardu (*odvodzovanie, odvodenie slov pomocou predpôn, predponové slová/odvodeniny, odvodené slová*), ale aj nad jeho rámec (*základové slovo*) cez neterminologické synonymné výrazy ako *pridávanie predpôn, pôvodné slovo, utvor slová pridaním predpony*.

V súvislosti s výkladom o možnostiach, ako zistiť predponu cez uvažovanie nad existenciou základového slova (*cváľať* – *docváľať*), ktorý sa v učebnici nachádza, však považujeme za potrebné v budúcnosti vyhnúť sa mechanickému zjednodušovaniu potvrdzovania prítomnosti predpony na základe absolútnej formálnej totožnosti motivantu a motivátu, porov. „*slovo mino nič neznamená, takže slovo domino nemá predponu, ... slovo cváľať znamená rýchlo utekať, takže slovo docváľať má predponu*“ (Hirschnerová – Adame 2011, s. 10). Táto analógia neplatí dokonca ani pri niektorých slovách uvedených samými autorkami v učebnici pri tejto téme (porov. *vy-víjať, od-hryznúť, vz-lietnuť, u-ložiť, do-behnúť* – predpona je tu prítomná, ale neexistuje sloveso *víjať, hryznúť, lietnuť, ložiť, behnúť*; podobne *do-týkať, za-staviť* – bez sa nemá zmysel (*týkať*), resp. význam je iný (*staviť*), (*ne*) *za-budnúť* – okrem negácie je tam aj predpona *za-*, ale *budnúť* nemá zmysel).

Pri dokazovaní prítomnosti predpony by sa mal uplatniť podľa nášho názoru skôr princíp implikácie, ktorý zdôrazňuje logicko-významové súvislosti motivantu a motivátu, napr.: *bežať preteky* – *do-behnúť do cieľa, hrýzť do jablka* – *odhryznúť veľký kus, vzlietnuť z letiska* – *letieť po oblohe, uložiť dieťa* – *dieťa už bude ležať v postielke* a pod. (o princípe implikácie a analógie porov. aj Liptáková 2012, s. 12);

Podobne by bolo vhodné vyhnúť sa používaniu príkladov, v ktorých je potrebné uviesť ešte aj zvrtnú morfému *sa* (býva nenáležite z lexikálnej jednotky odstránená), porov. *vyvíjať, dotýkať, do-*

plaziť, vyšplhať. Správne by sme mali hovoriť o slovách *vyvíjať sa, dotýkať sa, doplaziť sa, vyšplhať sa*. Je však otázne, či sú žiaci na prítomnosť analytických lexém pripravení.

Nad rámec štandardov sa autorky analyzovanej učebnice nevyhýbajú ani práci s pojmom *slovo-
tvorné hniezdo*, ktorý je žiakom známy dokonca už od 2. roč. cez výraz *slovná rodinka* (porov. Hirschnerová – Adame 2011, s. 8 – 11). Tieto poznatky považujeme za užitočné aj pre ich budúce poznávanie slovo-
tvornej motivácie v sekundárnom vzdelávaní.

Ako ukázala naša analýza učebnice pre 4. roč., ale aj predchádzajúcich učebníc, ktoré analyzovala Ľ. Liptáková (2003), z hľadiska myslenia detí v danom období je vhodné vychádzať zo slovo-
tvorného významu, ktorý slúži ako pomôcka pri odhaľovaní významovej súvislosti motivovaného a motivujúceho slova, pomáha pri porozumení slov s nízkou frekvenciou výskytu. Tým má slovo-
tvorná motivácia významnú komunikačnú, resp. komunikačno-poznávaciu funkciu (Liptáková – Vužňáková 2009, s. 46, 98, porov. aj ďalšie slovo-
tvorné edukačné princípy na s. 167 – 168).

Ak teda vezmeme do úvahy aj implicitné slovo-
tvorné znalosti, ktorými dieťa disponuje (porov. najmä Liptáková – Vužňáková 2009, s. 69), môžeme polemizovať o zaradení slovo-
tvorného učiva, navyše len predponového, až v tomto ročníku.

Ľ. Liptáková a K. Vužňáková (2009, s. 53 – 134) uvádzajú výsledky výskumov potvrdzujúce, že už deti v predškolskom a mladšom školskom veku:

- a) vedia (vďaka konkrétnemu mysleniu) odhaliť motivanty dokonca aj demotivovaných kompozít s preneseným významom (*lomidrevo* – „*ten, kto lomí drevo*“, *valibuk* – „*ten, kto vála buky*“), a tak dokazujú ich pripravenosť analyzovať kompozitá, ale aj tvoriť vlastné výrazy (*hnedožaba, spajdržaba, múdrožaba* – vo 4. roč. ZŠ);
- b) ovládajú kognitívnu štruktúru dynamickosti, akčnosti, činnosťného a účelového vnímania okolitého sveta, ktoré má v tomto veku vplyv na vytváranie okazionálnych deverbatívnych substantív z onomaziologických kategórií typu názvy nositeľa, prostriedku alebo miesta deja vzniknutých sufixáciou (*kotúľka* – *lopta*, *voňadlo* – *parfum*, *tankovačka* – *pumpa*, *zalepovačky* – *botasky na suchý zips*), ba aj desubstantívnych verb kombinovaným prefixálno-sufixálnym postupom (*vy-farbičk-ovať obrázok*, *za-hračk-ovať izbu*) alebo prefixálno-transflexno/sufixálno-reflexívnymi postupmi (*za-špenát-it' sa*, *od-trém-ovať sa*);
- c) sú schopné pracovať s niektorými (konkrétnymi) onomaziologickými kategóriami, s ktorými majú už aj praktickú rečovú skúsenosť, ako sú zdobneniny (*baranček, anjelik, babička, mačička, hadík, sloník*), názvy mláďat – ako potrebné zdôraznenie rozdielu medzi významom „malý“ a „mladý“ (*húsa, káča, kozla, mača, háďa, sloníča*), opaky zdobnenín – zveličeniny (*vetrisko, dlanisko, dierisko*), kategórie súvisiace s prefixálne vzniknutými slovesami (najmä lokalizovanosť deja – *priletieť, odletieť, preletieť, vyletieť, obletieť, zletieť, nadletieť...*) a niektoré kategórie kompozít (napr. nositeľ vlastnosti – *holopupkáč, horenos, hrdopýška*, činiteľ deja – *miesiželezo, valibuk, kazisvet, držgroš*, prostriedok – *hlavolam, ďalekohľad, mucholapka*).

Ďalej autorky k téme dodávajú: „Využívaním štylistických dimenzií odvodených slov a kompozít vo vyučovacom procese sme zistili, že už v jazykovom vedomí 10 – 11-ročných detí [tzn. 4. – 5. roč. ZŠ – E. K. a Ľ. G.-O.] (pravdepodobne ešte u mladších, keďže najproduktívnejšie v tomto smere sú deti v predškolskom veku) sú prítomné variabilné možnosti tvorenia slov (nielen derivačné, ale i kompozičné postupy), resp. tie sa dajú rozširovať a rozvíjať bez toho, aby si to deti priamo uvedomovali“ (Liptáková – Vužňáková 2009, s. 99).

Keďže prihliadame na poznatky o kognitívnom vývine detí, ktorý je v tomto období založený na konkrétnom myslení, považujeme za užitočné, aby sa pozitívny potenciál výučby slovo tvornej motivácie v primárnom vzdelávaní využíval viac. Ako sa ukazuje, na poznatky a výsledky výskumov o vývine detskej reči (porov. Liptáková a kol. 2011, s. 422) by mali nadväzovať aj návrhy na úpravu vzdelávacieho štandardu tak, ako sa to deje pri návrhu adresovanom ústrednej predmetovej komisii pre slovenský jazyk ako odpovede na výzvu ŠPÚ pripomienkovať platné štandardy (porov. Kaliňák 2013). Ľ. Liptáková, R. Rusňák a M. Klimovič (2013, s. 6, 16, 29) v ňom do vyučovania v primárnom vzdelávaní zaraďujú viaceré pojmy, ktoré mali byť pôvodne obsahom vyučovania na druhom stupni:

- a) Už v 2. roč. sa navrhuje práca s onomaziologickými kategóriami deminutív, augmentatív a názvov mláďat cez konkrétne aktivity, ako je porovnávanie zdrobnených a zveličených slov a pozorovanie ich tvorenia, ktoré smerujú k schopnosti žiaka uplatniť skúsenosti s danými slovo tvornými kategóriami pri porozumení a produkovani textu.
- b) Do 3. roč. zas v súvislosti s problematikou nácviku pravopisu vybraných slov a od nich odvodených slov má patriť praktické osvojenie si pojmu slovo tvorné hniezdo (na základe porovnávania významovo-formálnej príbuznosti slov), ktoré je navyše aj prostriedkom rozširovania slovné zásoby.
- c) Vo 4. roč. je už žiak podľa autorov návrhu pripravený osvojiť si pojmy ako predponové odvodzovanie slovies, ale aj príponové odvodzovanie podstatných mien (okrem kategórií spomínaných v 2. roč. tu možno zaradiť aj napr. názvy osôb podľa činnosti, prechýlené názvy) a k nim patriace pojmy slovo tvorný základ, slovo tvorná predpona, slovo tvorná prípona cez pozorovanie procesu tvorenia a významu predponových a príponových odvodení. Táto problematika má pritom svoje praktické dôsledky pre oblasť (morfematického) pravopisu a výslovnosti predpôn a prípon. Ovládanie problematiky predponových slovies má tiež pomáhať spresniť vyjadrenia žiakov v bežnej reči, pri tvorení príbehu alebo dynamického opisu.

Je otázne, do akej miery budú tieto pripomienky aj skutočne akceptované, avšak pre naše potreby predstavujú významný argument ovplyvňujúci návrh štandardu pre nadväzujúci 2. stupeň ZŠ (v časti 3.3).

3.2 SLOVOTVORBA V ŠTANDARDOCH PRE NIŽŠIE SEKUNDÁRNE VZDELÁVANIE

Napriek spomenutým najnovším výsledkom lingvodidaktických výskumov však treba pripomenúť, že okrem prefixácie sa podľa platných štandardov ďalšie témy zo slovo tvorby dostávajú do výučby až v sekundárnom vzdelávaní. Preto bol v centre nášho ďalšieho záujmu najmä vzdelávaci štandard pre 2. stupeň ZŠ, v ktorom sa v rámci obsahového celku *Významová/lexikálna rovina* (sic!) okrem iného vymedzuje súbor termínov, poznávacích a rečových kompetencií zo slovo tvorby, pričom sa hovorí aj o opakovaní pojmov štandardizovaných v ISCED 1 – SJ (porov. ISCED 2 – SJ

2009, s. 1)⁴. Avšak rôzne pojmy/termíny z lexikológie, vrátane slovotvorných, boli v časti zaoberajúcej sa lexikálnym subsystémom jazyka rozmiestnené nesystematicky. Na ukážku uvádzame len výber riadkov, ktoré obsahujú slovotvorné pojmy/termíny a ich ročníkové rozloženie:⁵

Tab. 1: Výber slovotvorných pojmov/termínov z obsahovej časti štandardu ISCED 2 – SJ (2009)

Významová/lexikálna rovina		5. ročník	6. – 7. ročník	8. – 9. ročník
odvodené slová		☞	☞	☞
...		...	...	...
tvorenie slov odvodzovaním		⊗	✓	☞
	predpona	☞	☞	☞
	prípona	⊗	✓	☞
	slovotvorný základ	⊗	✓	☞
	základové slovo	⊗	✓	☞
	odvodené slovo	⊗	✓	☞
tvorenie slov		⊗	✓	☞
	skladaním	⊗	✓	☞
spôsoby obohacovania slovnej zásoby		⊗	⊗	✓
	tvorenie slov	⊗	⊗	✓
...		...	...	...

Po analýze dokumentu si dovoľíme vysloviť niekoľko základných výhrad:

- Z hľadiska uplatňovania didaktickej zásady systematickosti za jeden z nedostatkov považujeme nejednoznačné používanie nadradeného termínu *tvorenie slov* a dvoch podradených termínov označujúcich dva základné spôsoby tvorenia slov (*tvorenie slov odvodzovaním* a *tvorenie slov skladaním*). Tieto spôsoby sa aj s ďalšími podradenými pojmami uvádzajú samostatne, nesystematicky a v podstate redundantne, duplicitne.
- Z tabuľky navyše vyplýva, že s *tvorením slov* ako súčasťou obohacovania slovnej zásoby sa žiak oboznamuje až v 9. roč. Ako zdôrazňujú L. Liptáková a K. Vužňáková (2009, s. 64 – 65),

- 4 V štandarde sa používa dvojica výrazov *termín* a *pojem* v podstate synonymne. V našom príspevku ich však používame rozdielne, ako výrazy odlišujúce to, či má byť žiak schopný pri konkrétnych komunikačných činnostiach pochopiť podstatu javu (pozná pojem), od toho štádia, v ktorom má pri kognitívnej analýze pracovať na primeranej úrovni abstrakcie s terminologickým aparátom (pozná termín).
- 5 Pred úpravou vzdelávacieho štandardu s účinnosťou od 1. 9. 2011 (bez zmeny datovania v záhlaví, tzn. stále uvádzané ako ISCED 2 – SJ 2009) boli v dokumente vymedzené ročníkové úseky, v ktorých boli pri jednotlivých pojmoch/termínoch priradené symboly označujúce odporúčania na časové rozloženie preberania počas výučby na 2. stupni: ☞ – označuje pojem/termín, ktorý bol už zavedený v predchádzajúcom období a ďalej sa s ním pracuje; ✓ – označuje pojem/termín, ktorý sa zavádza v danom období, resp. ročníkovom bloku; ⊗ – označuje pojem/termín, ktorý bude zavedený až v nasledujúcich obdobiach/blokoch.

okazionálna slovo tvorba má významnú úlohu v procese kognitívneho a socializačného vývinu, pomáha deťom zaplňať „biele miesta“ v kognitívnej mape okolitého sveta (porov. u nich citát V. Krupu) a učiteľ by mal naplno využívať tento prirodzený slovo tvorný cit detí pri stratégiách rozširovania ich slovnej zásoby. V období puberty je zas okazionálna slovo tvorba prítlačivá ako zámerný spôsob ozvláštnenia svojho prejavu, signálom rozvíjajúceho sa uvažovania o jazyku, hľadania výstižnejšieho výrazu (Liptáková – Vužňáková 2009, s. 70). Je ťažké predstaviť si, že by si žiak v komunikačnom vyučovaní od začiatku oboznamovania sa so slovo tvornými pravidlami neuvedomoval, že ide o základný spôsob obohacovania slovnej zásoby.

V tomto kontexte tiež spomínané autorky upozorňujú, že v období stredného a staršieho školského veku sa „detské“ egocentrické kognitívne obdobie, pre ktoré je charakteristické aj „pohrávanie sa“ so slovo tvorbou, hľadanie „svojich“ výrazov, pomaly končí a nastupuje zámerné tvorenie s cieľom vyjadriť sa výstižnejšie, nápadnejšie a humornejšie. Okrem toho sa dieťa začína sústreďovať na používanie konvenčných (často aj synchronne demotivovaných) slov, resp. presúva svoju pozornosť zo slovo tvorného na lexikálny význam (porov. *valibuk* – „ten, kto vála buky“ vz. „silný zavalitý človek“, Liptáková – Vužňáková 2009, s. 98, o tom aj na s. 13 – 14, 65, 73, 86). Preto začať v tomto období so zdôrazňovaním významu slovo tvornej motivácie pre obohacovanie slovnej zásoby je už, podľa nášho názoru, neskoro. Potrebné a veku primerané je zdôrazňovať produktivnosť a integračnú funkciu slovo tvornej motivácie už pri prvotnom oboznamovaní sa s jednotlivými spôsobmi a postupmi, teda v časovom rozmedzí 5. – 7. roč., keď možno plynule nadviazať na prirodzenú inklináciu detí predškolského a mladšieho školského veku k príležitostnej slovo tvorbe, cez praktické činnosti zdôrazniť jej význam pre získavanie kognitívnej a komunikačnej kompetencie, a ďalej ju ako ústredný faktor obohacovania slovnej zásoby rozvíjať.⁶

- Zavedenie pojmov *odvodené* a *základové slovo* až v 6. roč. tiež vyvoláva otázky, keďže sa s nimi má žiak stretnúť (a aj sa prirodzene stretáva) už v priebehu 4. roč. a potom opäť aj počas 5. roč. pri práci s predponovo odvodenými slovami (porov. aj ISCED 1 – SJ 2011, s. 32; ale aj naše analýzy učebníc v časti 3.1 a 3.3). Keďže, ako sme už uviedli, v systéme výučby slovo tvorby je didakticky primerané vychádzať práve zo vzťahu slovo tvornej motivácie, motivant (základové slovo) → motivát (odvodené slovo), je nemysliteľné, aby sa pracovalo bez poznania podstaty týchto dvoch pojmov.

E. Liptáková a K. Vužňáková (2009, s. 155 – 156) uvádzajú, že už deti v predškolskom vzdelávaní sú schopné (a preto by mali) v rôznych slovo tvorných aktivitách „*upevňovať a rozširovať implicitné slovo tvorné znalosti o slovo tvornom procese*“, ako napr. pozorovanie významového vzťahu motivačných dvojíc, lebo si tým utvárajú komparatívne myslenie a zvyšujú aj svoju slovnú fluenciu. Ako autorky upozorňujú, na tieto znalosti sú schopné v primárnom vzdelávaní nadviazať a začať rozvíjať pozorovanie a poznávanie odborných pojmov z oblasti slovo tvorného procesu, zatiaľ síce bez terminologického aparátu, ale tak, aby slúžili kvalitnejšiemu a adekvátnejšiemu porozumeniu a produkcii textu⁷ (Liptáková – Vužňáková 2009, s. 162; Liptáková a kol. 2011, s. 422). To všetko nás pre-

6 O dôležitosti slovo tvorby v nižších ročníkoch pre neskoršie pochopenie ďalších, zložitejších spôsobov obohacovania slovnej zásoby, ako je napr. sémantická motivácia, prenášanie významu, vhodných do vyšších ročníkov porov. aj Liptáková – Vužňáková 2009, s. 107 – 108. Z týchto poznatkov vyplýva aj naša výhrada, že za didakticky primerané nemožno považovať kompletne osvojovanie si problematiky viacvýznamových slov, plánované podľa pôvodného štandardu už v 5. roč., teda skôr, než si žiak dôkladne osvojí učivo o slovo tvornom význame.

7 Porov. napríklad odporúčania E. Liptákovskej a K. Vužňákovskej (2009, s. 167), ako je možné (a potrebné) prostredníctvom vzťahov medzi motivantom a motivátom (vyjadrených v slovo tvornej parafráze – princíp implikácie, porov. Liptáková – Vužňáková 2009, s. 67, 163) zvládnuť už na 1. stupni niektoré na prvý pohľad náročné jazykové javy, ako je predponovo-príponové odvodzovanie. Tak dieťa privedené k vytváraniu slovo tvorných parafráz pochopí aj

svedčia, že slovotvorné pojmy sú žiakovi známe už skôr a pri prechode do štádia formálnych operácií (v priebehu 5. roč.), v ktorom sa začína prejavovať abstraktno-logické myslenie, si následne môže osvojiť aj ich terminologické pomenovanie.

Na záver analýzy možno konštatovať, že je odborne (lingvisticky) aj didakticky žiaduce, aby sme nielen pri osvojovaní si, ale aj pri prezentovaní vedomostí v základných dokumentoch dodržiavali didaktické zásady systematickosti, vedeckosti a postupnosti (porov. Petlák 1997). Tieto zásady (najmä zásada postupnosti) však boli v tabuľke zo vzdelávacieho štandardu na viacerých miestach porušené, resp. sa pri nich nevychádzalo z aktuálneho odborného poznania slovotvorného systému (porov. Furdík 2004, s. 110). Ani po úpravách v roku 2011 sa v tomto smere nič nezmenilo, z tabuliek boli len odstránené stĺpce s odporúčaným rozložením učiva do príslušných ročníkov. To síce (ako bolo v tom čase odstránenie zdôvodňované na stránkach Štátneho pedagogického ústavu) môže pre učiteľov znamenať väčšiu voľnosť pri rozvrhnutí učebného obsahu, avšak na druhej strane aktuálne učebnice (autorský kolektív Krajčovičová – Kesselová), vychádzajúce z pôvodnej verzie štandardov z r. 2009, ale aj akákoľvek budúca učebnica, svojou koncepciou prezentácie pojmov/termínov zo štandardu, učiteľa napokon i tak obmedzí.

3.3 SLOVOTVORBA V UČEBNICIACH SLOVENSKEHO JAZYKA PRE NIŽŠIE SEKUNDÁRNE VZDELÁVANIE

Ako už bolo naznačené vyššie, je mimoriadne dôležité, na akom odborno-didaktickom základe sa výber učiva, ktoré bude na hodinách preberané, uskutočňuje. Výrazným organizujúcim prvkom v tomto smere sú učebnice slovenského jazyka. Keďže ich konkrétna náplň z jednotlivých jazykových oblastí je vo vysokej miere závislá od výberu obsahu a stanovenia cieľov vo vzdelávacích štandardoch, vo viacerých ohľadoch môže nastať rozpor medzi tým, ako je a ako by mala byť problematika podaná s ohľadom na lingvodidaktický kontext. Najmä ak autori učebníc pri usporiadaní učiva neberú do úvahy didaktickú zásadu aktuálnosti vedeckých poznatkov, resp. zásadu lingvistického prístupu (Liptáková 2003, s. 112, 121). Ako ukážeme ďalej, pri analýze učebníc a v následnej učiteľskej praxi sme sa často stretli s problematickým výkladom, nevhodnými príkladmi či neadekvátnym rozborom slovotvorne motivovaných slov:

- a) V slovotvornom učive 5. roč. sa v téme *Slabičné a neslabičné predpony, odvodené slová* (Krajčovičová a kol. 2009, s. 115 – 117) nadväzuje na vedomosti žiakov o predponovom odvodzovaní, ktoré si žiaci osvojili vo 4. roč. Modelová analýza v poučke prezentuje prefixáciu ako proces, v ktorom sa „pomocou predpony odvodzujú nové slová: *letieť – preletieť, trepotat – strepotat*“.

to, že na prvý pohľad predponové slová nevznikli prefixáciou – *prílet* nie je od *let*, ale od *priletieť*, lebo *prílet* je „to, keď lietadlo *priletí*“; *bezohľadný* nie je utvorený od *ohľadný*, ale vyjadruje, že ide o „človeka bez *ohľadov*“ a pod. (O rizikách uplatnenia princípu analógie v týchto prípadoch pozri aj v časti 3.1 pri analýze obsahu učebnice pre 4. ročník.)

Kedže sa prikláňame k názoru, že žiak by mal venovať pozornosť príkladom, ktoré sú motivačne priezračné a primerane kognitívne náročné (Liptáková – Vužňáková 2009, s. 168), za problematické z hľadiska modelovej analýzy považujeme, že v úlohe č. 2 a) na s. 116 má žiak pracovať aj so slovesami s alternáciou v slovotvornom základe, kde navyše nejde o čistú prefixáciu, ale o konfixáciu, porov. *po-let-ovať* (od *lietať*), *vz-liet-nuť* (od *letieť*). Ďalej učebnica za predponové považuje aj ďalšie, inak utvorené slovesá, v ktorých autorky dokonca (neexistujúce) predpony aj graficky zvýraznili: *ro-zhodnúť sa* (sic!), *pre-kvapiť* (obe slová sú nemotivované), *od-počínúť si* (vytvorené od *odpočívajť* sufixáciou a reflexivizáciou). V úl. 9 a) na s. 117 dokonca vyzývajú, aby žiaci našli v texte slová „*odvodené rovnakou predponou, ako je v slove vyskočiť*“, avšak vymedzená časť textu ponúka len nemotivované adjektívum *vysoký* a jeho sufixálne deriváty *vysočinný*, *výška*.

Zavádzajúce sú aj niektoré ďalšie formulácie:

- V úl. 7 b) (s. 117) majú žiaci utvárať nové slová pomocou predpony *bez-*. Do viet však možno podľa kontextu doplniť iba sufixálne⁸ (*bezplatn-e*, *bezcitn-e*) a konfixálne deriváty (*bez-fareb-ný*, *bez-cen-ný*, *bez-bolest-ný*, *bez-rad-ný*). Jediným akceptovateľným príkladom je substantívum *bez-vedomie*.
- V úl. 8 a) grafické prezentovanie slov, v ktorých je upozornené na prítomnosť prefixu *pod-* (v učebnici: *pod-daný*, *pod-hlavník*, *pod-bradník*, *pod-kolienky*) zväzda považovať ich len za prefixálne, hoci ide o konfixáciu (*pod-da-ný*, *pod-hlav-ník*, *pod-brad-ník*, *pod-kolien-ky*). Podobné nesprávne riešenie očakávajú autorky aj v úlohe 8 b) (očakávané riešenie je **pod-horský*, **pod-jesenný*, **pod-kožný*).
- V úl. 9 b) sa upozorňuje na predpony v slovách, ktoré vznikli translexiou (*výklad-Ø*, *výtah-Ø*).

Takéto príklady teda môžu žiakov viesť k mylenej interpretácii a nesprávnej analýze slovotvornej štruktúry, naznačujú skôr morfematický prístup uplatňovaný v 60. rokoch minulého storočia.⁹ Tým sa porušuje nielen zásada aktuálnosti lingvistických poznatkov, ale aj zásada primeranosti (zásada orientácie na žiaka), keďže tento formálny postup odvádza žiakov od aplikovania ich kognitívnych zručností a nepodporuje ani rozvoj recepčných a produkčných komunikačných zručností, ktoré by si mali priniesť už z primárneho vzdelávania (porov. Liptáková – Vužňáková 2009, s. 170 – 173).

- b) V 6. roč. sa tvoreniu slov venuje najväčší priestor. Pri opakovaní predponového učiva nachádzame v učebnici (Krajčovičová – Kesselová 2009, s. 30 – 31) lingvisticky vhodnejšie príklady¹⁰, ktoré sú rozšírené o tvorbu slov s inou slov-nodruhovou charakteristikou, ako sú slovesá, a to pomocou nových prefixov *pra-* a *pri-* (*pradedo*, *prales*, *pristarý*, *primalý*). Okrem toho sa v 6. roč. žiaci prvý raz stretávajú s problematikou sufixácie, pričom by podľa autoriek mali pracovať len s deminutívami a augmentatívami (Krajčovičová – Kesselová 2009, s. 31 – 32). Príponové odvodzovanie slov je zaradené až po učive o pred-

8 Porov. hodnotenie adverbii ako produktov sufixácie v SKMS (Sokolová – Ološtiak – Ivanová a kol. 2012), kde sa autori odklonili od teórie J. Furdíka (2004) o transflexnom tvorení adverbii pomocou gramatických morféme *-e*, *-o*, *-y* a označujú ich za derivačné. Toto riešenie podľa nášho názoru adekvátnejšie vystihuje problematiku tvorby adverbii ako neohybných slovných druhov bez flexie.

9 Podľa V. Betákovskej takéto prelínanie sa morfematického a slovotvorného prístupu pôsobilo v 60. rokoch ako bariéra pri osvojovaní si učiva (bližšie o tom Liptáková – Vužňáková 2009, s. 166 – 169).

10 Výnimkou je len prefixálno-transflexne utvorené sloveso *o-pekn-ieť* a z kognitívneho hľadiska náročné prefixálne utvorené sloveso *vy-nadať*, kde motivantom je motivačne nepriezračné sloveso *nadať*.

ponách, čo zodpovedá didaktickej zásade primeranosti. Podľa prieskumov totiž žiaci analyzujú príponové odvodeniny ťažšie ako predponové, ktoré bývajú k slovotvornému základu pripojené voľnejšie ako prípony (porov. aj výskumy V. Betáčkovej 1979).

Protiargumentom je však zistenie z oblasti výskumu detskej reči, že „na základe jedného z definovaných univerzálnych princípov osvojovania si jazyka deti si skôr osvojujú sufixy než prefixy, a teda aj v učebnej situácii je pre ne významovo-formálna dominantna konca slova prirodzená“ (Liptáková – Vužňáková 2009, s. 77). Ľ. Liptáková a K. Vužňáková (2009, s. 142 – 144) vyzdvihujú najmä deminutíva a augmentatíva ako veľmi frekvencované už v reči detí predškolského veku, v ktorom sú deti schopné dané slová tvoriť, ale aj uvedomovať si ich význam. Tieto onomaziologické kategórie majú veľký význam aj pri rozvíjaní analyticko-syntetických kognitívnych procesov (porov. Liptáková – Vužňáková 2009, s. 142 – 144). V novom návrhu vzdelávacieho štandardu pre primárne vzdelávanie preto autori považujú za primerané pracovať s nimi už v 2. roč., zatiaľ čo do 4. roč. už zaraďujú aj skupiny slov z ďalších kategórií (Liptáková – Rusňák – Klimovič 2013, porov. vyššie časť 3.1).

Prihliadajúc na tieto fakty sme dospeli k názoru, že na druhom stupni by učivo o príponách mohlo byť rozdelené do dvoch častí. Kvôli primeranosti a nadviazaniu na aktivity na prvom stupni navrhujeme tvorbu slov pomocou prípon (deminutíva a augmentatíva) zaradiť do 5. roč. Do 6. roč. potom možno zaradiť už komplexnejší pohľad na príponové tvorenie slov prostredníctvom najproduktívnejších slovotvorných typov v rámci jednotlivých onomaziologických kategórií, ktoré sa žiakom prezentujú aj v súvislosti s ďalším, zväčša morfológickým učivom: činiteľské názvy (*-teľ, -ník, -ár/-iar, -ec* a i.), názvy miesta (*-áreň, -ovňa, -isko* a i.), feminatíva (*-ka, -ička, -ica* a i.), vzťahové prídavné mená (*-ový, -ský, -ný* a i.), osobné privlastňovacie prídavné mená (*-in, -ov*).

- c) V 6. roč. sa v časti *Tvorenie slov skladaním* (Krajčovičová – Kesselová 2009, s. 33 – 34) žiaci oboznamujú aj s ďalším slovotvorným spôsobom – čistou kompozíciou.¹¹ Analýza slovotvornej štruktúry kompozít v učebnici ukázala, že na teoretickej úrovni je zámerom pracovať len s čistou kompozíciou, resp. juxtapozíciou („Nové slová môžu vzniknúť spájaním dvoch slov alebo dvoch slovotvorných základov“, s. 33), ktorá je však dokumentovaná na nevhodných príkladoch, porov. *päť + ročný* (v skutočnosti kompozíčno-derivačne utvorené: *päť-roč-ný*), *vlak + vedúci* (nepravá kompozícia – juxtapozícia: *vedúci vlaku*), *veľ(ký) + trh* (obsahuje trunkáciu).

11 Problematika kompozít je pre žiakov veľmi zaujímavá a podnetná, keďže z výskumov detskej reči vyplýva, že dieťa má tvorenie slov osvojené implicitne, teda dokáže používať a tvoriť aj kompozitá (špeciálne okazionalizmy) prirodzene pozorovaním rečového okolia už v predškolskom veku. Ľ. Liptáková a K. Vužňáková (2009, s. 99, 131) si tento jav vysvetľujú tým, že ak dieťa v štádiu konkrétnych operácií tvorí kompozitá, resp. uprednostní ich pred derivátmi, tak je to preto, že tie umožňujú slovotvorný význam vyjadriť explicitnejšie.

V rozpore s poučkou sú aj analyzačné úlohy č. 2, 3 a), v ktorých by mal žiak čistú kompozíciu (príp. juxtapozíciu) pochopiť ako jednoduché spojenie dvoch častí, pričom jediným vodidlom sú príklady uvedené vyššie („*preskúmajte, ako slová vznikli*“, „*zistite, z ktorých slov alebo slovotvorných základov vznikli zložené slová*“, s. 33). V týchto úlohách až na niekoľko výnimiek (*zemegula, ohňostroj, hviezdokopa, prvoohory, vzducholoď, polostrov*; juxtapozícia: *pravdepodobný, láskyplný, životaschopný, vlakvedúci, stavbyvedúci*) sú uvedené najmä slová, pri ktorých je podľa nášho názoru hľadanie dvoch pôvodných slov či slovotvorných základov pre žiaka (bez využitia princípu implikácie, ktorý mu nebol predstavený) takmer neriešiteľný problém, lebo vznikli (porov. Sokolová – Ološtiak – Ivanová a kol. 2012):

- kombináciou skladania a transflexie: *vod-o-pád-Ø* (za adekvátne nemožno považovať riešenie *voda + pád*, ktoré naznačuje učebnica, ale *voda + padať*, porov. „to, kde *voda padá*“), *plyn-o-mer-Ø* (nie *plyn + mer*, ale *plyn + merať*, porov. „to, čím sa *meria plyn*“), podobne: *čas-o-let-Ø, sto-roč-ie, tisíc-roč-ie, dej-e-pis-Ø, zem-e-pis-Ø, Lom-i-drev-o, farb-o-tlač-Ø, vod-o-tesn-ý, vzduch-o-tesn-ý*;
- kombináciou skladania a sufixácie: *drev-o-rub-ač* (nie *drevo + rubač*, ale *drevo + rúbať*, porov. „ten, kto *rúbe drevo*“), *mraz-u-vzdor-ný* (nie *mráz + vzdorný*, ale *mráz + vzdorovať*, porov. „taký, ktorý *vzdoruje mrazu*“), podobne aj *ľad-o-bor-ec*;
- iba derivačne (často z už zloženého motivantu): *mimo-zem-ský* („taký, ktorý je mimo *Zeme*“), *mimozemšť-an* („*mimozemská* bytosť“), *poľnohospodár-stvo* („*poľnohospodársky* priemysel“, príp. „to, čo sa týka *poľnohospodára*“), *tele-most* (od *most*; komponent *tele-* možno vnímať ako prefix, resp. prefixoid, v takom prípade ide o kvázikompozíciu);
- príp. ide o polomotivované kompozitum ako *raketoplán* (v učebnici sa očakáva nevhodné riešenie *raketa + plán*), v ktorom druhý slovotvorný základ nemožno na základe slovotvornej motivácie dokázať; jeho existencia sa dá vysvetliť len analogicky k *hydroplán, tatraplán, deltaplán*;
- v niektorých bola pri kompozícii uplatnená aj pre žiakov neznáma trunkácia (*veltrh* ← *vel(ký) trh, mototuristika* ← *moto(ristická) turistika*), a preto ich nepovažujeme za vhodné príklady.

Aj v ďalších zadaniach úloh, v ktorých už žiak prechádza od analýzy k vlastnej produkcii, má tvoriť zložené slová spôsobom, ktorý nie je len odborné nesprávny, ale z komunikačného hľadiska aj nepriradený. Popri vhodných prípadoch, kde sa požaduje tvorenie kompozit od správnych motivantov (ako *sladký + kyslý, horký + mliečny*, príp. aj kompozíčno-derivačné tvorenie od *krátky + doba, krátky + srseť, čistý + krv*), sú žiakom predkladané aj nevhodné prípady, kde sa nové kompozitum má tvoriť len mechanickým spojením dvoch častí (pritom sa nepočíta s prítomnosťou spájacej morfémy) bez ohľadu na to, že takýmto spôsobom uvedené kompozitá nevznikajú, porov. úl. 4 (s. 34): *zeme + pis, teplo + mer, horo + lezec, svetlo + nos, leto + hrádok, stĺpo + radie, hromo + bitie, kraso + pis, zlato + vláska*. Aj v úl. 5 na s. 34 má žiak vytvárať zložené prídavné mená nevhodným spojením dvoch adjektív alebo adjektíválií: *každý + denný, dlhý + trvajúci, niekoľký + hodinový, celý + denný*, príp. *jedenásť + ročný* (v skutočnosti kompozíčno-derivačné odvodeniny od *každý + deň, dlho + trvať, niekoľko + hodina, celý + deň*).

Vo všetkých analyzovaných prípadoch išlo teda o motiváty, ktoré vznikli zložitejšími slovotvornými postupmi a mali by byť interpretované „iba na základe významovej súvislosti motivujúceho a motivovaného slova“, teda tak, ako je tomu v úl. 6 na s. 34. Zároveň za didakticky vhodnejšie považujeme pracovať s primerane náročnými a motivačne priezračnými príkladmi čistej kompozície (*veľkomesto, hnedomesto, sladkokyslý, šéfredaktor*), ktorých formálna štruktúra vhodne poukazuje na význam kompozita (Liptáková – Vužňáková 2009, s. 168).

- d) Napriek tomu, že kombinovaným slovotvorným postupom sa v nižšom (ale ani vo vyššom) sekundárnom vzdelávaní neodporúča venovať (porov. ISCED 2 – SJ 2009 a ISCED 3A – SJ 2009), ako sme ukázali, učebnice slovenského jazyka sa (nie zámerne a len omylom) nevyhli ich zaradeniu v častiach, kde mali autorky v úmysle prezentovať čisté prefixálne či sufixálne odvodzovanie.¹² Kvôli kontrastu, ale aj z dôvodu nemožnosti vyhnúť sa pri systematickom slovotvornom rozbere týmto slovám, ak chce autor prehlibnúť problematiku derivácie a kompozície vo vyšších ročníkoch, navrhujeme zaradiť konfixáciu a kombinované slovotvorné postupy¹³ do obsahových štandardov ako samostatné učivo 8. roč. (porov. tab. č. 2) spôsobom overeným už z primárneho vzdelávania, teda vychádzajúc zo slovotvorného významu, ktorý slúži ako pomôcka pri odhaľovaní významovej súvislosti motivovaného a motivujúceho slova (porov. v časti 3.1).
- e) Zároveň sme toho názoru, že svoje opodstatnenie majú vo výučbe na 2. stupni aj ďalšie slovotvorné postupy: transflexia (odvodzovanie pomocou gramatickej morfémy/koncovky) a reflexivizácia (odvodzovanie pomocou zvratnej derivačnej morfémy *sa/si*).

Transflexia, ktorá sa v predchádzajúcich sériách učebníc skrývala za pojmom bezpríponové odvodzovanie, zahŕňa v sebe tvorbu nových slov využitím súboru gramatických morfém. Termín bezpríponové odvodzovanie podľa nášho názoru nevystihuje podstatu tohto postupu, pretože pri tvorbe motivátu dochádza k zmene gramatickej časti slova a novovzniknuté slovo síce neprijíma príponu, ale zato nové relačné morfémy (gramatické koncovky). Z tejto charakteristiky možno pre potreby pedagogickej praxe vyvodit' priezračnejší termín primeraný a pochopiteľný aj žiakmi základnej školy – tzv. *gramatické odvodzovanie* alebo *odvodzovanie pomocou gramatickej koncovky*, resp. *koncovkové odvodzovanie*.

- 12 Naposledy sa tak stalo aj v učebnici pre 9. roč. pri zhrňujúcom opakovaní slovotvornej problematiky, porov. napr. *obveseliť*, *bezecný* prezentované ako príklad na predponové odvodzovanie, kde časti *-veseliť*, *-ecný* sú nesprávne označené za slovotvorné základy. Podobne aj ďalej, v úl. 4 (s. 20), sa očakáva mechanické dopĺňanie slovotvorných predpôn a prípon v motivačne nepriezačných slovách ako *ohlasovať* (vidová dvojica k *ohlásiť*), *vzlietnuť* (prefixálno-suffixálne utvorené), *vysoko* (sufixálne utvorené adverbium, porov. pozn. č. 8). Napokon sa tu uvádzajú kompozitá utvorené derivačne alebo kombinovanými postupmi (*päťminútov-ka*, *ruk-o-lap-ný*, *sedem-mil-ový*, *tmav-o-vláš-ka*, *tepl-o-vod-Ø*, *umel-o-hmot-ný*, *úzk-o-prs-ý*, *zákon-o-dar-ca*, *čas-o-pis-Ø*, *Lom-i-drev-o*) ako príklady na čistú kompozíciu, príp. juxtaopozíciu (Krajčovičová – Kesselová 2011, s. 20 – 21).
- 13 Zahŕňajú problematiku konfixácie, tzn. postupy (používame terminológiu navrhovanú pre potreby školskej praxe v tejto štúdii): a) predponovo-príponový (*pod-brad-ník* – „to, čo sa dáva pod bradu“), predponovo-gramatický (*po-hor-ie* – „to, kde je veľa hôr“), predponovo-zvratný (*na-jesť sa* – „jesť dosť“), príponovo-zvratný (*sánk-ovať sa* – „spúšťať sa na sánkach“), gramaticko-zvratný (*priatel-iť sa* – „byť priateľom s niekým“), predponovo-príponovo-zvratný (*do-pros-ovať sa* – „prosiť niekoho opakovane/veľmi“), predponovo-gramaticko-zvratný (*u-skromn-iť sa* – „byť/stať sa skromným“); b) kompozično-príponový (*zlat-o-vláš-ka* – „tá, ktorá má zlaté vlasy“) a kompozično-gramatický (*vod-o-pád-Ø* – „to, kde voda padá“) slovotvorný postup (porov. Furdík 2004, Liptáková – Vužňáková 2009, s. 29 – 31).

Z časového hľadiska odporúčame zaradiť túto tému do 7. roč., rešpektujúc pri tom zásadu komplexného prístupu v prepojení morfológického a slovotvorného učiva. Žiak má už v tomto období vytvorené základy analyticko-syntetického a abstraktného uvažovania, má dostatok základných znalostí z oblasti slovotvorby, predovšetkým je oboznámený s dvoma základnými slovotvornými spôsobmi (odvodzovanie a skladanie) a slovotvornou štruktúrou motivátu (slovotvorný základ, slovotvorný formant). Navyše, má za sebou morfológické učivo o slovných druhoch, ktoré sú výsledkom tohto postupu (napr. abstraktné podstatné mená *beh-at* → *beh-ø*), v rámci osvojovania si deklináčnych vzorov pracoval s kolektívami (*list* → *list-ie*), feminatívami (*sused* → *sused-a*), prídavnými menami skloňujúcimi sa podľa vzoru pávi (*medved-ø* → *medved-ŕ*)¹⁴, radovými číslovkami (*sedem* → *siedm-y* a iné). Tento postup nepovažujeme za náročný, ak sa v danom ročníku zvolia vhodné príklady s uplatňovaním princípov slovotvornej motivácie (princíp implikácie – práca so slovotvornými parafrázami).¹⁵

Podobne sme postupovali i pri ďalšom slovotvornom postupe, ktorý sme zjednodušene nazvali *zvrtné odvodzovanie* (odvodzovanie pomocou zvrtného *sa/si*). Tento termín vychádza z podstaty javu tzv. reflexivizácie, t. j. utvárania významovo nového slovesa pridaním komponentu *sa/si* (*triasť* – *triasť sa*, *hnať* – *hnať sa*, *vytratiť* – *vytratiť sa* a pod., pozri Furdík 2004, s. 69). Reflexivizácia je podobne ako transflexia slovotvorným postupom, ktorému sa v učebniciach slovenského jazyka v rámci oblasti tvorenia slov nevenuje samostatná pozornosť, avšak učivo o produkte tohto postupu, zvrtnom slovese, je zaradené do 6. roč.¹⁶ Vzhľadom na stálu platnosť tézy o predmetovej funkcii reflexívnych zámien, ktorá je aj významným ukazovateľom toho, či ešte hovoríme o zvrtnom zámene s nezvrtným slovesom alebo už o lexikalizovanom

14 Zavedenie pojmu transflexia (odvodzovanie gramatickou koncovkou) by zároveň vyriešilo porušenie didaktickej zásady vedeckosti, keď sa v učebniciach prezentuje odvodzovanie druhových prívlastňovacích prídavných mien typu *pávi* ako príponové odvodzovanie pomocou prípony *-í* (Krajčovičová – Kesselová 2011, s. 20).

15 Samozrejme, túto tézu by bolo potrebné overiť a podporiť výskumom u detí stredného školského veku. Podľa našich informácií zatiaľ takýto výskum nebol realizovaný. Avšak už výsledky výskumu slovotvorby detí mladšieho školského veku poukazujú na fakt, že dieťa v neskoršom období po primeranej stimulácii v predchádzajúcom procese edukácie je pripravené si tieto vedomosti osvojiť a efektívne ich využívať (porov. napr. prácu so slovotvornými hniezdami, kde žiak v primárnom vzdelávaní prirodzene využíva aj transflexiu a kombinované slovotvorné postupy, Liptáková – Vužňáková 2009, s. 174 – 175).

16 O primeranosti tohto zaradenia a adekvátnosti výkladu v učebnici pre 6. roč. (Krajčovičová – Kesselová 2009, s. 57 – 59) však musíme vysloviť pochybnosť. Odlišiť jednotlivé funkcie *sa/si* vo vetách nie je pre žiakov 6. roč. jednoduché. Súčasná kodifikácia (MSJ 1966) rozlišuje medzi zvrtnými zámenami *sa/si* s vetnočlenskou platnosťou predmetu (*česať sa/seba/ju*, *závidieť si/jej/jemu/sebe navzájom*) a derivačnou morféomou, ktorá je súčasťou zvrtného slovesa (*triasť* → *triasť sa*). Navyše ani u A. Jarošovej (2003, s. 204 – 208), ktorá uvažovala o lexikalizácii spojení zámena so slovesom, resp. o prehodnotení zvrtného zámena *sa/si* na derivačnú morfému, táto problematika nebola nateraz uspokojivo vyriešená a vyžaduje si hlbšiu analýzu. (Porov. najnovšie aj výklady 1. a 2. významu lexém *česať* a *česať sa* v *Slovníku súčasného slovenského jazyka* 2006, s. 495, ktoré sa odlišujú len v zámenných výrazoch: *česať*: 1. *hrebeňom*, *kefou uhládzať niekomu vlasy*, 2. *upravovať*, *tvorovať vlasy do účesu...* – *česať sa*: 1. *hrebeňom*, *kefou si uhládzať vlasy*, 2. *česaním si upravovať*, *tvorovať vlasy...*).

zvratnom slovese, by sme celú túto problematiku (vrátane témy o zvratných a nezvratných slovesách s náležitým dôrazom na proces lexikalizácie v kodifikovaných prípadoch) presunuli do 8. roč., kde je nateraz odporúčané osvojiť si aj syntaktické učivo o predmete (tab. č. 2). Tak by aj v tomto prípade bola dodržaná zásada komplexného prístupu v zmysle spoločného osvojovania si obsahovo súvisiaceho učiva z rôznych jazykových oblastí.¹⁷

4 ZHRNUTIE A ZÁVERY

V roku 2013 boli avizované nové úpravy štandardov s účinnosťou od septembra 2014 (Kaliňák 2013). Víťame tieto kroky, keďže podobné snaženie prináša so sebou nádej, že by mohli priniesť očakávanú zmenu v obsahu kurikula slovenského jazyka podloženú serióznymi lingvisticko-didaktickými základmi.

Od vyjdenia základného diela, ktoré odborne fundovane sprostredkúva vtedajší pohľad na slovotvorbu slovenského jazyka a nadväzuje na odbornú lingvistickú literatúru (Betáková 1979), prešlo už niekoľko desaťročí. Viaceré časti tejto práce však ostávajú aktuálne aj dnes. Zároveň, ako sme ukázali, v súčasnosti je možné nájsť aj ďalšie vhodné odborné lingvistické impulzy, ktoré po didaktickej transformácii môžu poslúžiť ako seriózne metodické návody, čo (obsah), ale aj ako (metódy), s akým cieľom (výkon) učiť. Preto nám boli v tomto smere inšpiráciou najmä novšie práce zaoberajúce sa oblasťou lexicológie a v rámci nej aj slovotvorby v primárnom vzdelávaní (Liptáková 2003; Liptáková – Vužňáková 2009; Liptáková a kol. 2011; Liptáková 2012).¹⁸

Nateraz, v nadväznosti na všetky spomenuté lingvisticko-didaktické zdroje, ale aj uskutočnené analýzy, vlastné i sprostredkované skúsenosti z učiteľskej praxe a spomenutú výzvu smerujúcu k úprave štandardov, sme si dovolili vypracovať návrh časti obsahového štandardu pre oblasť lexicológie so zameraním na slovotvorbu, ktorý by obsahoval odporúčaný obsah učiva, jeho časové rozloženie do jednotlivých ročníkov s ohľadom na ďalšie súvisiace jazykové javy, ktoré sú v obsahovom štandarde zahrnuté, a s ohľadom na kognitívny vývin žiakov stredného školského veku:

17 Napr. téma *abstraktné podstatné mená a transflexia* ako jeden z významných slovotvorných postupov uplatňovaných pri *onomaziologických kategóriách spredmetnenia deja*, téma *zvrátne a nezvrátne slovesá a reflexivizácia slovies*, téma *druhovú privlastňovacie prídavné mená typu pávi* a ich *transflexné tvorenie* atď.

18 V budúcnosti však bude potrebné uskutočniť sociolingvistický výskum zameraný na slovotvorbu a jej osvojovanie si u detí stredného a staršieho školského veku a vypracovať podobný materiál podrobne popisujúci kurikulum rozvíjania lexikálnej kompetencie (porov. chápanie tohto pojmu u L. Liptákovskej 2012) pre oblasť (nižšieho a vyššieho) sekundárneho vzdelávania.

Tab. 2: Návrh úpravy obsahového štandardu zo slovotvorby pre nižšie sekundárne vzdelávanie

Lexikológia (Lexikálny podsystém)		5. roč.	6. – 7. roč.	8. – 9. roč.
Spôsoby obohacovania slovných zásoby	tvorenie nových slov	odvodzovanie (derivácia)	☺/✓	☺
		základové slovo (motivát)	☺/✓	☺
		odvodené slovo (motivát)	☺	☺
		slovotvorný základ	☺	☺
		predpona (prefix)	☺	☺
		prípona (sufix)	✓	☺
		predponové odvodzovanie (prefixácia)	☺/✓	☺
		príponové odvodzovanie (sufixácia)	✓	☺
		gramatické odvodzovanie (transflexia)		✓
		zvrtné odvodzovanie (reflexivizácia)*	⊗	⊗
		skladanie (kompozícia)	⊗	✓
		kombinované slovotvorné postupy	⊗	✓

* Zaradenie platí za predpokladu, že sa v nasledujúcich štandardoch presunie problematika zvrtných a nezvrtných slovies zo 6. – 7. roč. (pôvodný štandard ISCED 2 – SJ 2009, s. 6) do vyšších ročníkov, kde bolo presunuté aj učivo o predmete (ISCED 2 – SJ 2009, s. 7), z dôvodov uvedených v časti 3.3 a v pozn. č. 16.

Okrem už známych symbolov, ktoré preberáme z pôvodného štandardu (ISCED 2 – SJ 2009, porov. pozn. č. 5), majú v našom návrhu svoj špeciálny význam aj zátvorky. V nich sa uvádzajú internacionálne termíny, ktoré síce nemusia byť zahrnuté do výučby, ale v obsahovom štandarde, ktorý je určený pre učiteľov, resp. autorov budúcich učebníc majú orientujúcu funkciu. Používatelia štandardov pomocou nich môžu svoje poznatky z lingvistiky, ktoré získali počas vysokoškolského vzdelávania alebo štúdia odbornej literatúry, usúvzťažniť s ich didaktickou aplikáciou.¹⁹

Keďže v istých prípadoch existuje nesúlad medzi časom osvojenia si pojmu a termínu, považovali sme za potrebné v niektorých prípadoch využitím kombinácie pôvodných symbolov tieto prípady naznačiť: ☺/✓ (prvý symbol sa týka pojmu, druhý termínu). Napr. odborné termíny *odvodzovanie*, *predponové odvodzovanie* a *základové slovo* sa v štandardoch vyskytujú prvýkrát, avšak ich kognitívny obsah (tzn. pojem), jeho podstata sú už známe z výučby na 1. stupni, kde je dôkazom použitie výrazov ako *odvodzovanie*, *odvodenie slov pomocou predpôn*, *predponové slová/odvodeniny*, *odvodené slová* v ISCED 1 – SJ (2011, s. 24, 32)²⁰ a ich následné uplatnenie v učebniciach (porov. výklad v časti 3.1).

- 19 Ďalšie pojmy z lexikológie a ich pôvodné ročníkové rozloženie v obsahovom štandarde (ISCED 2 – SJ 2009), ako aj ich prezentáciu v platných učebniciach bude ešte potrebné v budúcnosti podobným spôsobom ako slovotvorbu analyzovať s prihliadnutím na systematizáciu pojmov v odbornej literatúre a tiež kognitívny vývin detí, preto ich zatiaľ v našom návrhu neuvádzame.
- 20 V prípade termínu *slovotvorný základ* sme zámerne zvolili odlišné znamienko, ako je uvedené v aktuálnych štandardoch (✓ – pojem/termín, ktorý sa zavádza ako nový v 5. roč.), keďže tento termín sa vyskytuje aj v štandarde pre prvý stupeň (ISCED 1 – SJ 2011, s. 32), preto by podľa nášho názoru mal byť zaradený aj do výučby na prvom stupni. Porov. jeho potrebu aj v súvislosti s tautologickým vyjadrením: „Časť slova, ktorá sa pripája na jeho začiatok, sa volá predpona.“ (Hirschnerová – Adame 2011, s. 8) a následne by mal byť na druhom stupni už jednoznačne označený ako pojem/termín zavedený v predchádzajúcom období (značka ☺).

Tučné písmo, ktoré v platnom štandarde (ISCED 2 – SJ 2009, aj v upravenej verzii z r. 2011) označuje pojmy/termíny zavedené na 1. stupni, sme sa rozhodli využiť iným spôsobom. V predložennom návrhu sú ním naopak vyznačené pojmy/termíny, ktoré sú nové a doteraz sa nevyskytovali v platných vzdelávacích štandardoch, aby bolo viditeľné, že nový návrh napriek svojmu rozsahu v podstate prináša len niekoľko nových prvkov a je skôr zameraný na systematizovanie už osvojených pojmov a ich terminologické hyperonymicko-hyponymické uchopenie.

Pri príprave uvedeného návrhu sme brali ohľad na viacero didaktických zásad:

- zásada vedeckosti a aktuálnosti lingvistických poznatkov – prejavuje sa v doplnení prehľadu o ďalšie pojmy podľa najnovších výskumov v oblasti slovotvorby, špeciálne slovotvorby detí (Liptáková – Vužňáková 2009, s. 53 – 135) a ich pripravenosti ďalej rozvíjať slovotvornú kompetenciu získanú v predškolskom a elementárnom vzdelávaní (porov. najmä Liptáková – Vužňáková 2009, s. 153 – 184; ale aj Liptáková a kol. 2011, s. 403 – 411);
- zásada systematickosti – štruktúrácia obsahového štandardu sa prirodzene môže opierať o systémové zoradenie pojmov z lexikálneho (resp. slovotvorného) podsystému v odbornej lingvistickej literatúre (porov. Furdík 2004, s. 110) tak, ako sa o lingvistické poznatky (i keď s istými rezervami) opierajú štandardy z oblasti morfológického či syntaktického subsystému (porov. ISCED 2 – SJ 2009, s. 5 – 7);
- zásada primeranosti a postupnosti – sa pri projektovaní obsahového štandardu naplňa aj tým, že sa vraciame k odporúčaniu časového rozloženia učiva do ročníkov, keďže sme toho názoru, že vzdelávací štandard by ho mal obsahovať. Ako sme už poznamenali, z vývinového hľadiska v priebehu nižšieho sekundárneho vzdelávania podstupuje dieťa významný prerod v kognitívnej oblasti (porov. pozn. č. 1; Liptáková a kol. 2011, s. 56 – 114, 390 – 402; Liptáková 2012, s. 58 – 60) a to si vyžaduje primerané štruktúrovanie obsahu kurikula slovenského jazyka. Pritom nadväzujeme na odporúčané kurikulum pre primárne vzdelávanie (porov. Liptáková a kol. 2011, s. 411 – 426; Liptáková 2012, s. 60 – 62).

Na návrh obsahového štandardu sme následne nadviazali vypracovaním ukážok, ako uvedené témy vhodne zapojiť do výučby na 2. stupni základnej školy. Didaktické materiály (texty, výklady, cvičenia, zhrnutia) s metodickým opisom sa snažia rešpektovať kognitívno-komunikačnú koncepciu vyučovania jazyka, čo znamená zameranie všetkých vypracovaných materiálov na nadobudnutie kognitívnej (metakognitívnej) i komunikačnej kompetencie. Na tomto mieste nie je možné ich odprezentovať, ale budú voľne prístupné na edukačno-informatívnej webovej stránke *Slovenský jazyk z prvej ruky* (<http://web-master.sk/sj/>).

Na záver nášho príspevku si dovoľíme poznamenať, že naše návrhy v žiadnom prípade nevychádzajú zo snahy obsiahnuť „*pomerne veľkú sumu jazykových pojmov na vysokej úrovni abstrakcie*“ či „*školskú podobu*“ *vednej disciplíny – lingvistiky*“, ktorej sa snaží vyhnúť súčasná koncepcia vyučovania slovenského jazyka (porov. ISCED 2 2011, s. 11). Ako sme totiž ukázali na viacerých miestach v tomto príspevku, „*nové pojmy*“ ako gramatické či zvrtné odvodzovanie sú v obsahovom štandarde implicitne prítomné aj v súčasnom „*redukovanom*“ obsahovom štandarde (v témach ako *konkrétne a abstraktné podstatné mená, druhové privlastňovacie prídavné mená typu pávi, zvrtné a nezvrtné slovesá* a pod.), no ich pozitívna potencia – možnosť pomocou slovotvornej motivácie jednoduchým spôsobom ovplyvniť zvládnutie týchto (náročných) pojmov z oblasti sémantickej morfológie, je podľa nášho názoru nedostatočne využitá.

Napokon, na tom istom mieste v platnom ŠVP sa deklaruje, že žiaci by mali „v čo najväčšom rozsahu interpretačno-hodnotiacim spôsobom pracovať s jazykovými komunikátmi“ (ISCED 2 2011, s. 11). Takéto aktivity, ktoré majú smerovať nielen k obsahu (významu), ale aj forme (výrazu) komunikátov, nie sú možné bez adekvátneho terminologického aparátu. V opačnom prípade hrozí nenáležité zjednodušenie (porov. našu analýzu niektorých cvičení z učebníc v tomto príspevku), ktoré bude v rozpore so zásadami pravdivého poznávania reality a s kognitívno-komunikačnými princípmi, na ktorých má byť poznávanie a osvojovanie si jazyka ako nástroja myslenia a komunikácie v sekundárnom vzdelávaní založené (porov. ISCED 2 2011, s. 11).

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu VEGA č. 1/0255/12 *Komplexné spracovanie slovotvorby súčasnej slovenčiny (na materiáli Slovníka koreňových morfémov slovenčiny)*.

LITERATÚRA

- BETÁKOVÁ, V., 1979. O vyučovaní tvorenia slov. 2. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- FONTANA, D., 2010. Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-725-1.
- FURDÍK, J., 2004. Slovenská slovotvorba (teória, opis, cvičenia). Ed. M. Ološtiak. Prešov: Náuka. ISBN 80-89038-28-X.
- FURDÍK, J., 2005. Život so slovotvorbou a lexikológiou. Výber štúdií pri príležitosti nedožitých sedemdesiatin. Eds. M. Ološtiak – L. Gianitsová-Ološtiaková. Košice: Vydavateľstvo LG. ISBN 80-969447-5-4.
- FURDÍK, J., 2011. Teória motivácie v lexikálnej zásobe. Ed. M. Ološtiak. Košice: Vydavateľstvo LG. ISBN 978-80-969760-7-2.
- HIRSCHNEROVÁ, Z. – ADAME, R., 2011. Slovenský jazyk pre 4. roč. ZŠ. Bratislava: Aitec. ISBN 978-80-89375-85-1.
- JAROŠOVÁ, A., 2003. Umývať sa: predmetová syntagma alebo zvrtné sloveso? In: Tradícia a perspektívy gramatického výskumu na Slovensku. Ed. M. Šimková. Bratislava: Veda, s. 204 – 208. ISBN 80-224-0732-1.
- JAZYK A KOMUNIKÁCIA (ISCED 2) [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav [cit. 2014-02-27]. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-2-stupen-zakladnych-skol-ISCED-2/Jazyk-a-komunikacia.alej>
- KALIŇÁK, M., 2013. Vecná diskusia k inovovaným Štátnym vzdelávacím programom [online]. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR [cit. 2014-02-27]. Dostupné na internete: <http://www.minedu.sk/vecna-diskusia-k-inovovanim-statnym-vzdelavacim-programom/>
- KRAJČOVIČOVÁ a kol., 2009. Slovenský jazyk pre 5. ročník základných škôl. Bratislava: SPN. ISBN 978-80-10-01787-4.
- KRAJČOVIČOVÁ, J. – KESSELOVÁ, J., 2010. Slovenský jazyk pre 6. ročník základných škôl. Bratislava: SPN. ISBN 978-80-10-01800-0.
- KRAJČOVIČOVÁ, J. – KESSELOVÁ, J., 2011. Slovenský jazyk pre 9. ročník základných škôl. Bratislava: SPN. ISBN 978-80-10-02106-2.
- LIPTÁKOVÁ, L., 2003. Lesk a bieda slovotvorného učiva na jednotlivých stupňoch školského vzdelávania. In: Slovo o slove. Zborník Katedry slovenského jazyka a literatúry PF PU v Prešove. Roč. 9. Ed. L. Sičáková. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, s. 110 – 130. ISBN 80-8068-119-6.

- LIPTÁKOVÁ, L. – VUŽŇÁKOVÁ, K., 2009. Dieťa a slovo tvorba. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0072-0.
- LIPTÁKOVÁ, L. a kol., 2011. Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0462-9.
- LIPTÁKOVÁ, L., 2012. Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii. 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0643-2.
- LIPTÁKOVÁ, L. – RUSŇÁK, R. – KLIMOVIČ, M., 2013. Vzdelávací štandard. Primárne vzdelávanie. Slovenský jazyk a literatúra. [Návrh pre ŠPÚ.] Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. Rkp.
- MORFEMATICKÝ VÝSKUM SLOVENČINY (možnosti jeho štatistického, elektronického a didaktického spracovania), 2006. Eds. M. Sokolová – M. Ivanová – M. Ološtiak. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 80-8068-544-4.
- MORFOLÓGIA SLOVENSKEHO JAZYKA, 1966. Red. J. Ružička. Bratislava: Vydavateľstvo SAV.
- OLOŠTIAK, M., 2011. Aspekty teórie lexikálnej motivácie. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-0334-9.
- OLOŠTIAK, M., 2013. Onomaziologická štruktúra lexikálnych jednotiek. In: Od morfému ku komplexným slovám a ich paradigmám. Výraz, význam, funkcia. Eds. L. Sisák – M. Ološtiak. Prešov: Filozofická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, s. 9 – 89. ISBN 978-80-555-0902-0.
- PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J., 2003. Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-10-00328-X.
- PETLÁK, E., 1997. Všeobecná didaktika. Bratislava: IRIS. ISBN 80-88778-49-2.
- SLOVENSKÝ JAZYK Z PRVEJ RUKY. Dostupné na internete: <http://web-master.sk/sj/>
- SLOVNÍK SÚČASNÉHO SLOVENSKEHO JAZYKA. A – G. 2006. Red. K. Buzássyová, A. Jarošová. Bratislava: Vydavateľstvo SAV. ISBN 80-224-0932-4.
- SOKOLOVÁ, M. – OLOŠTIAK, M. – IVANOVÁ, M. a kol., 2012. Slovník koreňových morfémov slovenčiny. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 1. vyd. 2005, 2. vyd. 2007, 3. uprav. vyd. 2012. ISBN 978-80-555-0603-6.
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE 1. STUPEŇ ZÁKLADNEJ ŠKOLY V SLOVENSKEJ REPUBLIKE, ISCED 1 – primárne vzdelávanie. (ISCED 1), 2011. [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav [cit. 2014-02-27]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE 2. STUPEŇ ZÁKLADNEJ ŠKOLY V SLOVENSKEJ REPUBLIKE, ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie. (ISCED 2), 2011. [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav [cit. 2014-02-27]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/isced2_spu_uprava.pdf
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM. Slovenský jazyk a literatúra. (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia) Príloha ISCED 1. (ISCED 1 – SJ), 2011. [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav [cit. 2014-02-27]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/vzdelavacie_oblasti/slovensky_jazyk_isced1.pdf
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM. Slovenský jazyk a literatúra. (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia) Príloha ISCED 2. (ISCED 2 – SJ), 2009 (resp. po úprave v r. 2011). [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav [cit. 2014-02-27]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/slovensky_jazyk_a_literatura_isced2.pdf

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM. Slovenský jazyk a literatúra. (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia) Príloha ISCED 3A. (ISCED 3A – SJ), 2009 (resp. po úprave v r. 2011). [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav [cit. 2014-02-27]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie_oblasti/slovensky_jazyk_a_literatura_isced3.pdf

VOUŽŇÁKOVÁ, K., 2012. Kompozitá v slovenčine. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0721-7.

KONTAKT

Mgr. Eva Krištanová

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Pedagogická fakulta

Prešovská univerzita v Prešove

Ul. 17. novembra 15

080 01 Prešov

eva.kristanova@unipo.sk

Mgr. Lucia Gianitsová-Ološtiaková, PhD.

Inštitút slovakistických, mediálnych a knižničných štúdií

Filozofická fakulta

Prešovská univerzita v Prešove

Ul. 17. novembra č. 1

080 01 Prešov

lucia.olostiakova@ff.unipo.sk

gianitsova@gmail.com

ODBOBNÉ ČLÁNKY/ARTICLES

VÝZNAM A DĚTSKÁ ENCYKLOPEDIA

MEANING AND CHILDREN'S ENCYCLOPEDIA

LADISLAV JANOVEC

1 MÍSTO ENCYKLOPEDIÍ MEZI SLOVNÍKY

Encyklopedie představuje speciální typ lexikografického produktu, který tvoří ve dle jazykových slovníků hlavní skupinu lexikonů. Základem lexikografického zpracování hesel je popis, resp. předání mimojazykové skutečnosti s důrazem na podstatný detail a úspornost v méně podstatných informacích, než je pro postižení pojmu nutné. Jazykové výkladové slovníky naopak podávají výklad hesla lingvistickými popisy (Blatná, 1995, s. 74), předpokládá se u nich úspornost, lingvistická preciznost, strukturnost aj. Znamená to tedy, že zatímco ve výkladovém slovníku budou hesla zpracována s ohledem na jejich místo v jazykovém systému, v němž má lexikální, resp. znaková jednotka svoji hodnotu (Saussure, 1996) a vstupuje na jejím základě do určitých jazykových vztahů – syntagmatických i paradigmatických, bude v encyklopedickém slovníku podán výklad s ohledem na jeho místo ve světě, v němž má skutečnost rovněž svoji „hodnotu“ (v porovnání s jinými skutečnostmi) a vstupuje rovněž do určitých typů vztahů. Zatímco tedy jazykový slovník popíše význam slova *havran* jako „kovově lesklý pták přib. vráně“ (SSJČ 2003, s. 91), v encyklopedickém slovníku bude výklad jiný – např. v publikaci *Evropská fauna* (Felix, 1977), encyklopedickém slovníku určeném pro mladého čtenáře, se o *havranovi polním* čtenář dozvídá, že je to pták, který se vyskytuje v hejnu, čím se živí, že je to pták stěhovaný, kde žije, jak se chová apod. (s. 169 – 170).

Oba typy slovníku mají (srov. Karpenko 1994) společné to, že se vychází z jednoho objektu-slova, ale to už se charakterizuje různým způsobem. Vzhledem k cíli každá z publikací prezentuje pojem jinak, je ovšem nepochybně zajímavé, že v encyklopedickém slovníku není o havranově příbuznosti s vránou vůbec zmínka, ačkoliv jde o informaci, která by se spíš hodila do tohoto typu slovníku. Lze tedy shrnout slovy Vorobjova (1994), že slovník jazykový popisuje jazykovou sémantiku, zatímco slovník encyklopedický sémantiku mimojazykovou, již představují předměty a jejich třídy reprezentující oblast pojmových znalostí a reálií.

Za encyklopedii můžeme považovat slovníkové dílo, které má primárně sdělně-informační charakter. Podle Radzijeuské (1996, s. 266) jde o o text, který je tvořen řetězcem subtextů, z nichž je každý samostatný, což umožňuje selektivnost jejich percepcie. Každý subtext má svoji strukturu: záhlaví a samotný text, celé heslo funguje v podstatě na principu dialogu, v němž otázka představuje záhlaví hesla (lemma) a odpověď je

výklad hesla. Tato organizační struktura umožňuje výběrové čtení (běžně čtenář používá encyklopedii, když chce zjistit něco o konkrétní skutečnosti, okolí hesla nechává bez povšimnutí). Výjimku představují případy, kdy hledané heslo obsahuje odkazy na jiná hesla nebo kdy čtenáře zcela náhodně zaujme další heslo a on je přečte – v takovém případě můžeme hovořit o čtení nezáměrném. Organizačním prvkem encyklopedie je rovněž řazení hesel, a to buď pojmové v rámci určité oblasti lidského poznání (takové řazení je vhodnější pro čtenáře, který má v oboru již hluboké znalosti a je schopen pojmové řazení mentálně zpracovat), nebo častěji abecední.

Okruh encyklopedických děl je poměrně široký. M. A. Karpenko (1994) vymezuje šest typů encyklopedických slovníků – všeobecně kulturní, speciálně kulturní (např. hudební, divadelní encyklopedie), vědecké a vědecko-technické (fyzikální, chemické, lékařské encyklopedie), vědecko-popularizační (různé malé encyklopedie pro domácí kutily, chovatele apod.), učební (encyklopedie pro děti a mládež) a zeměpisné či národopisné. Nejde pochopitelně o jedinou typologii, navíc u ní můžeme vyjadřovat i jisté výhrady k vymezeným skupinám, nicméně názorně demonstuje velice široký rozsah typů encyklopedických slovníků.

Poměrně vyhovující představu o encyklopediích předkládá i heslo *encyklopedie* v internetové encyklopedii Wikipedie. Encyklopedii chápe jako „strukturované, zpravidla objemné dílo, které se pokouší zevrubně představit lidské poznání týkající se jednoho, více, anebo všech oborů“ (srov. <http://cs.wikipedia.org/wiki/Encyklopedie>). Za významná kritéria charakteristiky encyklopedie se považují předmět, účel, metoda či členění a proces vzniku (tamtéž). Právě účel, tedy zaměřenost na čtenáře a výběr cílového adresáta, představuje důležité hledisko při sestavování encyklopedie (ať už se jedná o výběr hesel, jejich strukturu, nebo použitý metajazyk).

2 DĚTSKÉ ENCYKLOPEDIIE A JEJICH MÍSTO MEZI ENCYKLOPEDICKÝMI SLOVNÍKY

Jedním z příkladů encyklopedických textů, lingvisty poměrně opomíjeným, jsou dětské encyklopedie, které mají pro rozvoj dítěte obrovský význam, protože jsou v nich zastoupeny složky vzdělávací, kognitivní, metakognitivní a interpretační, formativní a socializační a kulturní, díky kterým se formuje a rozvíjí dětská osobnost. Jazyková stránka má rozvíjet komunikační schopnosti dítěte, především lexikální zásobu, ale i tematickou stránku, resp. textovou, stylistickou a stylizační, pragmatickou a kognitivnělingvistickou. Tomuto rozvoji slouží i kódy užívané v encyklopediích – pro encyklopedie, a zejména dětské, je typické užívání smíšeného kódu, verbálního a neverbálního, jimiž se výklad hesla podává. Verbální kód je představován grafémy a neverbální paragrafickými prostředky (velikost, tloušťka či typ písma), ale i jinými znaky, paragrafémy (obrázky, fotografie, grafy, tabulky, náčrtky, schémata a další). Podíl zastoupení verbálního a neverbálního kódu v encyklopediích se liší podle typu encyklopedie. O paragrafických prostředcích v encyklopedickém textu, jejich druzích, funkci a zastoupení viz podrobně Pastuchovič – Janovec (2012).

Co se týče percepce encyklopedického textu dětmi, je problematické právě to, že je třeba výběr prostředků metajazyka uzpůsobit jejich slovní zásobě, aby výkladové pasáže byly pro děti akceptabilní. O to se snaží právě encyklopedie určené především dětskému čtenáři. Dítě by mělo procházet prací s jistým typem encyklopedického textu již od raného věku – zde se očekává výraznější práce rodiny.

Dětské encyklopedie představují texty, po kterých je poptávka, proto jich je na současném trhu velké množství, mnoho z nich je ovšem nevyhovujících, protože nerozvíjejí dostatečně dítě ve všech oblastech, v nichž by měly. Jde často o překladové texty, které tím pádem nerespektují národní a národnostní specifikum českého prostředí, je potlačena oblast, kterou charakterizuje Vorobjev (1994, s. 112 – 116) jako sféru, jež rozkrývá kulturu národa, v jeho terminologii je to sféra sociálního významu.

Dalším velkým nedostatkem přeložených dětských encyklopedií je právě neverbální složka textu – v textech se vyskytuje velké množství typů, velikostí, tloušťky písma, jejichž široké spektrum zamlžuje původní funkci těchto prostředků, a to zdůrazňovací. Rovněž zaznamenáváme málo kvalitní, jednoduché, byť líbivé obrázky, které podceňují dítě.

Další nedostatky jsou vyvolány zcela pochopitelnými komerčními zájmy nakladatelství. To potřebuje na prodeji knih vydělat, titul, který prodává by neměl být prodělečný nebo by jeho prodělečnost měla být substituována prodejem jiného titulu. Vzhledem k tomu se encyklopedie na knižním trhu mnohem více diferencují věkově – zatímco např. známá česká dětská encyklopedie B. Říhy (1977) byla určena dětem mladšího školního věku s přesahy (k tomu viz dále), současné encyklopedie jsou z hlediska věku mnohem více diferencovány. Zároveň není kladen důraz na vydávání encyklopedie všeobecné (jako byla encyklopedie B. Říhy), ale na vydávání encyklopedií speciálních. Dítě by tedy mělo dle očekávání obdržet během svého mladšího školního věku velké množství knih, které mu ale rodiče – mj. právě proto, že dítě „z knihy přlíš rychle vyrosté“, a vzhledem k ceně – nenakoupí.

2.1 ENCYKLOPEDIE PRO PŘEDŠKOLNÍ DĚTI

Speciální problém představují obrázkové knížky pro děti předškolního věku, které ještě neumějí číst. Tyto knížky obsahují většinou velké tematické obrázky, na jejichž základě si dítě rozvíjí slovní zásobu a poznává skutečnost. Ačkoliv tyto knihy obsahují minimum verbálního textu, považujeme je za jistý typ encyklopedie právě kvůli cílům, které mají plnit. Při zběžné analýze některých z nich, s nimiž jsme se setkali u příbuzných a známých s malými dětmi, jsme naráželi na problémy, kterých si všimli i rodiče dětí. V první řadě to byla vizuální stránka knih. Paragrafémy zaznamenávaly celou vybranou situaci (téma) – stavba, život v lese, venkov, město, dům, život v horách, život v mořích a řekách, zaměstnání, hřiště apod. Mnohdy ovšem ve snaze vytvořit co nejkomplexnější a nejpestřejší vizuální situaci došlo k tomu, že na obrázcích byly zaznamenány nejmenší detaily (červ v dýni, ponožka vykukující ze zásuvky nebo hrneček u zapnutého kávovaru v kuchyni), ovšem děti je buď nebyly schopny postihnout, nebo se soustředily pouze na ně a unikaly jim kontext celého obrázku.

Rovněž grafické prvky jako hrázdný venkovský dům či supermoderní traktor vzdalovaly dítě situaci na českém venkově. Další nedostatek představovala lůživost obrázků, jako nejzávažnější vidíme ideu autorů knihy, týkající se lidských zaměstnání, nezobrazovat v jednotlivých profesích lidi, ale medvídky Teddy – výsledkem je, že se dítě soustředí na roztomilého medvídku, ale opomíjí, co mu mají obrázky s medvídkem předat za významy. Obsahové nedostatky se projevovaly jednak v jednotlivých komponentech zobrazení, vybraných jako vzdělávací materiál, jednak ve zvolené rozšiřující slovní zásobě. Například téma život v horách bylo zpracováno pro německy mluvící děti, které se budou setkávat s jiným typem přírody než české – dospělý čtenář byl schopen identifikovat alpskou velehorskou přírodu – alpskou horskou krajinu, v jejímž kontextu žijí rostliny a zvířata, jež v České republice nenajdeme. Vedle toho obrázkem znázorňující téma *Na stavbě* zachycoval poměrně adekvátně věku čtenářů situaci, skutečnosti, jež se na stavbě vyskytují, i když pojmenování techniky, která byla na obrázku zachycena, pravděpodobně spadá mimo slovní zásobu běžného mluvčího. Možná i proto bylo několik obrázků na okrajích stránky znovu zobrazeno a verbálně pojmenováno. Lze si klást ovšem otázku, zda jde o slovní zásobu, již by mělo předškolní dítě zvládnout – jedním z příkladů byla podpěrná noha stroje, který přečerpává tekutý beton. Tato skutečnost je pravděpodobně v původním jazyce (němčině) pojmenována jednoslovně vzhledem k tendenci pojmenovávat v německém jazyce pomocí kompozit, v českém jazyce bylo nutné využít opis, tedy víceslovné pojmenování, což může pomáhat v upevňování jistých prekonceptů syntaktických vztahů, ale z hlediska rozšiřování slovní zásoby to považujeme v předškolním věku za redundantní.

2.2 ENCYKLOPEDIE PRO DĚTI ŠKOLNÍHO VĚKU

Jak už jsme upozornili výše, považujeme za poměrně velký nedostatek absenci kvalitně zpracované všeobecné encyklopedie určené pro děti mladšího školního věku. Tou byla například encyklopedie B. Říhy (1977), která vycházela z potřeb základních škol. Hesla navazovala na učební osnovy a učebnice a zároveň se snažila postihnout život dítěte i společnosti. Jejím nedostatkem je pochopitelně dobová zatíženost ideologií, zejména při zpracování zeměpisných hesel, jako např. Sovětský svaz, Bulharsko, Československo, nebo pojmy společenské a s nimi související – SSM, sběr, pomník, kolektiv apod. I přesto je u některých hesel vidět, že ideologie je k nim spíše připojena, než že by byla integrální součástí textu – srov. např. heslo pomník (Říha 1977, s. 208), kde se výklad primárně odvíjí od pomníku Jana Husa na Staroměstském náměstí v Praze, následně jsou připomenuty pomníky významným českým osobnostem a v poslední větě se teprve objevují pomníky hrdinům Sovětského svazu.

Žáci na prvním stupni základní školy už potřebují souvislé výklady významů, nicméně pro jejich výstavbu musí být volen vhodný, věkově přiměřený metažazyk. Jako vhodný se nám jeví způsob výkladu pomocí jednoduchého popisu jazykového obrazu přirozeného světa určitého slova-pojmu. I. Vaňková (2001) podává charakteristiku „smůly“ a „šťěstí“ na obrázku sedmileté holčičky, která obě abstrakta personalizuje. Pro charakteristiku smůly využívá černou barvu a konotace, které se s ní spojují –

rozbité zrcadlo, lístek z kalendáře s nápisem pátek třináctého, černou kočku. Naopak štěstí zachycuje v barvách (červená, žlutá, modrá), konotuje je čtyřlístek a kašpárkovský klobouk s rolničkami. Dítě je vrženo do jsoucího – svět k němu přichází a stává se srozumitelným prostřednictvím mateřského jazyka, a to v dětství poměrně specifického. I když se komunikační situace postupně rozšiřují a obohacují, je těch nejfrekventovanějších poměrně málo – tomu je třeba přizpůsobit i metajazyk v encyklopedii. Ten musí nejen respektovat to, co už dítě zná, ale budovat mu na poznání nové situace, aby bylo schopné informace podávané v encyklopedii pochopit a dát si je do souvislostí. To v podstatě reflektovala, i když neterminologicky i Říhova encyklopedie, kde autor píše, že se snažil *„vřadit pokud možno pevně popisovaný předmět do okruhu dětských představ, dát mu jistý pohyb i přímo dětskou účasť ... je to správnější a přirozenější cesta k dětské psýše než prosté zjednodušování a omezování rozsahu a obsahu jednotlivých pojmů, jak to vidíme např. u některých dětských encyklopedií zahraničních.“* (Říha 1977, s. 3) Heslo pro dítě není zcela nové, vždy se v něm objevuje něco, co dítě zná, co má zvnitřněno, již uloženo do souvislostí, nějaké implicitní znalosti. Většinou kromě hesla tuší alespoň základní kategorizaci pojmu (stroj, zvíře, rostlina apod.), k ní připojuje další informace. Různá potřeba v závislosti na věku dítěte je v Říhově encyklopedii odstupňována – heslo s paragrafem (obrázkem) tvoří nejnižší vrstvu, určenou pro děti první třídy a mladší, které ještě neumějí číst a mohou jim hesla předčítat rodiče. Děti je pak spojují s vizuální představou předmětu. Pro děti mladší jsou určena krátká shrnutí (druhá vrstva) většinou nociónální podstaty. Třetí vrstva, určená pro větší děti mladšího školního věku s možným přesahem na stupeň druhý, obsahuje podrobnější výklady, které se týkají jak podstaty pojmu, tak situativnosti, emocionality, evaluace a celkového prožívání. Dítě se tak rozvíjelo kognitivně, intelektuálně, ale i v dalších oblastech (socializace, postojovost, psychické zrání, bohužel i ideologie apod.)

Přes některé nedostatky považujeme encyklopedii B. Říhy za významné dílo, které by mělo zůstat inspirativní i pro dnešní tvorbu encyklopedií.

3 DĚTSKÁ ENCYKLOPEDIE DNES

Po roce 1989 se trh otevřel překladovým encyklopediím a slovníkům, mnohdy zaštitěným zvučnými lexikografickými nakladatelstvími (Oxford Dictionary, Larousse, Duden). Právě tyto slovníky a encyklopedie ale mají výrazný nedostatek v organizaci a v nerespektování kulturních specifík. To, jakým způsobem je třeba kulturně pracovat se slovníkem a encyklopedií v jiném kulturním prostředí, se zahraniční lexikografové věnují již delší dobu. Právě pečlivou adaptací na jinojazyčné prostředí, a to i včetně obrazové části slovníku se zabývá např. komparace slovníků *Pequeño Larousse* a *Petit Larousse* (van Male – Martínez Rodríguez 2003).

Domníváme se, že přes poměrně velké překážky, které bude třeba vyřešit, je nejvyšší doba k tomu, aby vznikla nová všeobecná dětská encyklopedie, která bude navazovat na tradice kvalitní populárně-naučné domácí literatury a zároveň bude zohledňovat poznatky z moderních prací překladových. Moderní dětská encyklopedie by podle našeho názoru měla mít dlouhodobý efekt a vliv na dítě, měla by růst s dítětem,

aby ji mohlo, stejně jako Říhovu encyklopedii, využívat od předškolního vzdělávání až po počátek výuky na druhém stupni základní školy. Bezpodmínečně by měla navazovat na poznatky kognitivní lingvistiky, především na problematiku a výstavbu jazykového obrazu světa dítěte, hesla by se měla podílet na jeho budování a rozšiřování. Práce na encyklopedii musí zohlednit, že se hesla značnou měrou budou podílet na budování prekonceptů termínů, které pak bude dítě dále rozvíjet, proto musí mít význam lemmat solidní odborný základ, ale převedený do komunikačních schopností dítěte mladšího školního věku – tomu by mělo posloužit i uplatnění různých stylových postupů (výkladového, popisného, ale i vyprávěcího a úvahového), protože některá hesla budou nepochybně jasnější, bude-li heslo vykládáno jako příběh, některá naopak mohou mít formu výkladu. Na výstavbě každého hesla by se měly účelně podílet paragrafické prostředky, ať už týkající se grafické stránky verbálního textu, nebo doplňující obrázky a ilustrace, které ovšem nesmí být infantilní, líbivé ani primitivní, aby mohly rozvíjet estetickou stránku osobnosti dítěte. Encyklopedie by měla vycházet ze světa, v němž dítě žije a s nímž přichází do styku (včetně výukového prostředí), měla by mu právě prostřednictvím výsečí jazykového obrazu světa budovat hodnotový systém. Na tomto základě by měl probíhat výběr lemmat, která budou v encyklopedii zpracována. V encyklopedii by se měla objevit zástupci všech základních slovních druhů, substantiva (jak konkrétní, tak abstraktní, apelativa i propria), adjektiva, verba, omezeně i numerálie, pronomina a adverbie.

Aby mohla být kvalitní encyklopedie připravena, je třeba, aby na ní participovali odborníci z řad lingvistů, didaktiků, pedagogů, psychologů, ilustrátorů, ale i konzultanti vybrané terminologie, která bude do encyklopedie zařazena. Pro její výběr se jeví jako nejvhodnější esence učebnic prvního stupně, zejména přírodovědy a vlastivědy. V neposlední řadě bude důležitá oblast reklamy a komerce – produkt musí být atraktivní i pro vydavatele, aby byl ochoten ho vydat.

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

- BLATNÁ, R., 1995. Metajazyk v lexikografii. In: Manuál lexikografie. Eds. Čermák, F. – Blatná, R. Jinočany: H&H, s. 72 – 89. ISBN 80-85787-23-7.
- FELIX, J., 1977. Evropská fauna. Praha: Artia.
- KARPENKO, M. A., 1994. Encyklopedičeskije slovari raznych tipov kak lingvokulturologičeskij istočnik. In: Jazyk i kultura: Doklady i tezyzy meždunarodnoj konferencii. Kijev: Ukr. institut mežd. otnošenij Kijevskogo universiteta, s. 48 – 58. ISBN neuvedeno.
- MALE, T. VAN – MARTINEZ RODRIGUEZ, R., 2003. Birds of a Feather?: Ornamental Illustrations in the Pequeño Larousse and Petit Larousse Dictionaries. Dictionaries. Journal of The Dictionary Society of North America, č. 24, s. 1 – 27. ISSN 0197-6745.
- PASTUCHOVIČ, J. E. – JANOVEC, L., 2012. Averbálnyje sredstva kommunikacii i ich roľ v písennom tékstě. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7290-622-2.

- RADZIJEVSKAJA, T. V., 1996. Kommunikativnaja model' spravocno-informacionnogo teksta kak istočnik diskursivnich innovacij. In: Jazyk i kul'tura. Materialy IV meždunarodnoj konferencii. Kijev: Ukr. institut mežd. otnošenij Kijevskogo universiteta, s. 266 – 268. ISBN neuvedeno.
- ŘÍHA, B., 1977. Dětská encyklopedie. 7. upravené vydání. Praha: Albatros.
- SAUSSURE, F. de, 1996. Kurz obecné lingvistiky. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1568-6.
- SSJČ: Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-1080-7.
- VANĚKOVÁ, I., 2001. Obraz světa v mateřském jazyce. In: Obraz světa v jazyce. Eds. Vaňková, I. Praha: FF UK v Praze, s. 19 – 28. ISBN 80-7308-005-2.
- VOROBYOV, V. V., 1994. Semiotičeskaja model' opisaniija jazyka i kul'tury. In: Jazyk i kul'tura: Doklady i tezis meždunarodnoj konferencii. Kijev: Ukr. institut mežd. otnošenij Kijevskogo universiteta, s. 112 – 116. ISBN neuvedeno.
- Wikipedia: heslo Encyklopedie. Dostupné na internete: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Encyklopedie>>.

RESUMÉ

The time-span of almost twenty-five years after the velvet revolution allows us to reflect on the changes which have been introduced in the society in various spheres. Our paper, based on the research of the existing market and the analysis of selected children encyclopaedias, draws attention to the deficiencies of some translated encyclopaedias but also to those which automatically adopt foreign models; above all the formal – visual aspect from western commercial publishers without the adequate technological support which would reflect modern findings in the scientific area and marketing as well as those of pedagogy and psychology. The main problem area seems to be general encyclopaedias which describe the world where a child lives and which should cater to child's needs during primary schooling. We have discovered significant deficiencies in encyclopaedias for pre-school children as well. These encyclopaedias (so called picture books) do not follow Czech cultural context, moreover, they underestimate children's intellect very often. Our findings point out at the necessity to create new modern encyclopaedias for children. They should reflect on modern scientific research, including findings in cognitive linguistics, and should be based on the Czech culture.

KONTAKT

PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D.

katedra českého jazyka

Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

M. D. Rettigové 4, 116 00 Praha 1

ladis.janovec@seznam.cz

ŠPECIFIKÁ VYUČOVANIA CUDZÍCH JAZYKOV U DETÍ PREDŠKOLSKÉHO A MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

SPECIFIC ASPECTS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL LEARNERS

TATIANA NOVÁKOVÁ – MILAN PORTIK

1 OSVOJOVANIE SI CUDZÍCH JAZYKOV A UČENIE SA CUDZÍCH JAZYKOV V PREDŠKOLSKOM A MLADŠOM ŠKOLSKOM VEKU

Osvojovanie si jazyka patrí do oblasti, ktorá ľudstvo vždy nadchýnala a zaujíma-la. Rodičia s radosťou načúvajú džavotu svojich ratolestí a tešia sa so zvukov, ktoré vydávajú, z prvých slovíčok a viet, ktoré sa im podarí vyprodukovať. Oblasť osvojova-nia si jazyka je predmetom záujmu nielen laickej, ale aj odbornej verejnosti, a tak už po desaťročia je táto problematika v centre vedeckého bádania didaktikov, lingvistov, psychológov, neurolingvistov či psycholingvistov. Podľa Novej rámcovej stratégie pre viacjazyčnosť z roku 2005 by sa už od útleho veku dieťaťa mala podporovať individuál-na viacjazyčnosť, až kým každý občan nadobudne praktické zručnosti aspoň v dvoch jazykoch okrem materinského jazyka (In: Konceptia vyučovania cudzích jazykov v zá-kladných a stredných školách 2007, s. 10). V školskom roku 2010/2011 sa na základe vyhlásenia Vlády Slovenskej republiky začína s povinným vyučovaním cudzích jazy-kov od tretieho ročníka základných škôl. Na mnohých základných školách sa však s cudzojazyčným vzdelávaním stretávajú deti už od prvého ročníka. Aj riaditelia ma-terských škôl reflektujú na súčasnú situáciu a dopyt zo strany rodičov rozširovaním ponuky nadštandardných aktivít o hodiny cudzieho jazyka či zriaďovaním bilingvál-nych tried.

Existuje niekoľko definícií pojmov *osvojovanie si jazyka* (*language acquisition*) a *učenie sa jazyka* (*language learning*). Mnohí výskumníci (Ellis 1985, Pinker 1995) používajú oba odborné termíny bez výrazného odlišovanie ich významu; naopak, iní (Krashen 1992, Eddy 2011, Lojová 2012/2013, Straková 2006) ich dôsledne rozlišujú. Krashen (1992) približuje proces osvojovania si cudzieho jazyka procesu osvojovania si materinského jazyka, ktorého výsledky považuje za trvalejšie a dokonalejšie. Ozna-čuje ho aj pojmom prirodzené učenie sa (*natural learning*). Oproti tomu učenie sa jazyka vníma ako proces, v rámci ktorého jedinec získava poznatky o gramatických pravidlách, slovnej zásobe, výslovnosti a podobne (Krashen; podľa Eddy 2011, s. 12). Pre Eddy (2011, s. 13) znamená učenia sa cudzieho jazyka vedomé a aktívne študo-vanie toho, ako jazyk funguje, aké sú jeho pravidlá a princípy. Pojem osvojovanie si cudzieho jazyka podľa autorky „*referuje nielen na vyššie spomínané činnosti, ale taktiež zahŕňa podvedomé prijímanie informácií, vedomostí a skúseností*“ (ibid. s. 13, preklad autorky). Aj Lojová (2012/2013, s. 1) poukazuje na principiálne rozdiely medzi procesmi osvojovania si cudzieho jazyka a učenia sa cudzieho jazyka. Pod osvojovaním

si rozumie neuvedomovaný prirodzený proces prebiehajúci v prirodzenom prostredí; pod učením sa rozumie cieľavedomý proces prebiehajúci obvykle v podmienkach školského prostredia. I my sa nazdávame, že osvojovanie si cudzieho jazyka je kvalitatívne aj kvantitatívne iný proces ako proces učenia sa cudzieho jazyka. Osvojovanie si jazyka chápeme ako spontánny podvedomý proces získavania jazykovej kompetencie v prirodzenom prostredí, v interakcii jedinca s okolím. Takto si zvyčajne jedinec osvojuje svoj prvý, resp. materinský jazyk (*first language acquisition / mother tongue acquisition*). Deti sa nesústreďia na samotný proces „učenia sa“ materinského jazyka, ale sú prirodzene „vnorené“ do jazykového prostredia, ktoré ich obklopuje. Na druhej strane, učenie sa jazyka chápeme ako cieľavedomú a zámernú činnosť získavania jazykovej kompetencie v umelo vytvorenom prostredí, pri ktorej jedinec získava vedomosti o jazyku. V tomto procese sa využívajú rôzne učebné pomôcky a formalizované učebné postupy. V procese osvojovania si jazyka sa teda dieťa „učí jazyk“, v procese učenia sa jazyka sa dieťa „učí o jazyku“.

Hypotéza kritického obdobia. V súvislosti s osvojovaním si jazykov sa v odbornej literatúre stretávame s problematikou tzv. *senzitívneho* alebo *citlivého obdobia*. Toto obdobie sa zvykne označovať aj pojmom *kritické obdobie* (*critical period*). Pojem kritické obdobie pochádza z biológie a používa sa na označenie biologicky determinovaného optimálneho obdobia vo vývine jedinca, počas ktorého sa istá schopnosť musí osvojiť, ak má byť trvalou súčasťou správania jedinca. Ak k osvojeniu nedôjde práve v tomto období, neskôr je už rozvoj tejto schopnosti obmedzený, resp. nemožný, alebo prebieha s použitím iných mechanizmov. Koniec kritického obdobia sa spája so stratou adaptability a neschopnosťou reorganizácie mozgu (problematika je podrobne analyzovaná napr. v Lojová 2005, Lightbown a Spada 2006). Pojem kritické obdobie v oblasti cudzojazyčného vyučovania prvýkrát predstavili Penfield a Roberts (1959) a následne sformulovali tzv. *hypotézu kritického obdobia* (*critical period hypothesis*). V roku 1967 hypotézu rozpracoval Lenneberg a po ňom aj ďalší odborníci. Podľa tejto hypotézy existuje v individuálnom biologickom vývine jedinca obdobie zvláštnej citlivosti na schopnosť automaticky si osvojiť jazyk len obyčajným vystavením sa jazyku a po tomto období (po puberte) je cudzí jazyk nutné učiť sa cestou uvedomelého a namáhavého úsilia.

Hypotéza kritického obdobia je jedným z kľúčových argumentov autorov venujúcich sa problematike osvojovania si jazyka u detí a dospelých. Napriek pluralite názorov odborníkov a deficitu vedecky podložených faktov je možné konštatovať, že v odborných a vedeckých publikáciách mierne prevažujú názory v prospech existencie kritického obdobia (Lojová a Straková 2012, s. 28). My sa prikláňame k tomuto názoru a súhlasíme s autorkami, že predovšetkým z hľadiska osvojenia si fonologického systému cudzieho jazyka môže vek zohrávať dôležitú úlohu. Mechanizmy osvojovania si fonologického systému sú totiž závislé od neurologického dozrievania, tzn. od kritického obdobia. Toto dozrievanie zabezpečuje plasticitu príslušných mechanizmov, ktoré sú schopné relatívne ľahko vytvárať fonologický systém tak materinského, ako aj ďalších jazykov, a to približne do puberty. V neskoršom veku pravdepodobne tieto

mechanizmy fungujú inak, čo môže mať za následok ťažkosti so správnou výslovnosťou, intonáciou a prízvukom. Chceme však ešte raz zdôrazniť, že v súčasnej dobe nie je existencia kritického obdobia vedecky podložená a potvrdená, preto je nutné aj takýmto tvrdeniam pristupovať kriticky.

2 ZÁKLADNÉ PRINCÍPY VYUČOVANIA CUDZIEHO JAZYKA

Lojová a Straková (2012) deklarujú, že „*čím skôr je dieťa vystavené vplyvu druhého jazyka, tým sú mechanizmy jeho osvojovania viac podobné mechanizmom osvojovania si materinského jazyka a tým väčší je predpoklad, že takýmto prirodzenými procesmi môže dieťa dosiahnuť úroveň ovládania cieľového jazyka totožnú s rodenými hovoricami týmto jazykom*“ (s. 28). Aj pedagogická prax potvrdzuje, že predškolský a elementárny stupeň je vhodným obdobím, kedy začať s osvojovaním si cudzieho jazyka v organizovaných podmienkach z aspektu neurolingvistického, kognitívneho, sociálno-psychologického i lingvistického. Dieťa v tomto období je dispozične nastavené tak, aby využívalo prirodzené učenie sa, ktoré mu pomohlo osvojiť si aj materinský jazyk (Straková 2012, s. 23). Aby cudzojazyčné osvojovanie prebiehalo prirodzene a úspešné, je treba mať na zreteli isté základné princípy.

Rešpektovanie prirodzeného vývinu jazyka. Podľa Aitchisonovej (2008) všetky deti, okrem detí s kognitívnych deficitom, sú schopné naučiť sa akýkoľvek jazyk v relatívne krátkom čase a všetky deti prechádzajú rovnakými obdobiami, aj keď tieto môžu nastúpiť a trvať u jednotlivých detí rozličnú dobu. Predchodcom jazyka u novorodencov je plač. Dieťa ho používa ako komunikačný prostriedok a matky dokážu podľa rôznych druhov plaču dekodovať správu, ktorú im dieťa chce podať. Od šiestich týždňov nastáva fáza hrkútania a dieťa začína trénovať svoj artikulačný aparát. V šiestich mesiacoch nastáva fáza džavotania, ktorá už je jazykovo špecifická a od ôsmich mesiacov je dieťa schopné opakovať intonačné vzory. Okolo prvého roku dochádza k produkcii prvých slov, od osemnástich mesiacov dvojslovných viet. Od dvoch rokov dieťa nadobúda schopnosť ohýbať slová, neskôr začína samo produkovať otázky a zápory a v piatich rokoch je schopné tvoriť komplexné vetné konštrukcie. V desiatich rokoch reč zväčša dosahuje zrelosťnú úroveň dospelého (podľa Aitchison 2008). Vzhľadom k povedanému je nutné zdôrazniť predovšetkým potrebu rešpektovať tzv. *tiché obdobie (silent period)*, ktoré charakterizuje začiatok vývinu tak materinského ako aj cudzieho jazyka. Pri osvojovaní si materinského jazyka je dieťaťu dopriaty taký dlhý čas, aký samo potrebuje. Avšak v podmienkach formálneho vyučovania cudzieho jazyka dieťa túto „šancu“ nemá, nakoľko už od začiatku je na neho často vyvíjaný tlak, aby hovorilo. Niektoré deti nemajú problém reagovať, iné potrebujú dlhší čas na adaptáciu. Je preto potrebné pozitívne posilňovať sebavedomie detí a motivovať ich vlastným ústnym prejavom, pričom deťom ponúkame dostatok rôznych príležitostí k tomu, aby si jazyk osvojilo.

Hra a zážitkové učenie sa. Pre deti predškolského a mladšieho školského veku je typickou súčasťou ich života hra. Pomocou nej spoznávajú tým najprirodzenejším spôsobom svet a učia sa mu porozumieť. Podľa Podhájeckej (2007) je hra „*informačnou*

bránou do duše dieťaťa, ktorá mu dokáže sprostredkovať prísun vnemov, pocitov, impulzov, ktorá ich dokáže transformovať do chápatelnej podoby a pomôže ich pretvoriť na vedomosti“ (podľa Portik, Krajčovičová a Mihoková 2008, s. 44). Túto charakteristickú a neoddeliteľnú súčasť života detí je preto potrebné preniesť aj do oblasti cudzojazyčného osvojovania. Je pravdepodobné, že deti si dokážu hrovými metódami osvojiť nový jazyk ľahšie, na kvalitatívne lepšej úrovni, a tým z dlhodobého hľadiska aj efektívnejšie. Nazdávame sa, že aj vo formálnom prostredí školy je možné navodiť situácie nabité emóciami, ktoré vtiahnu dieťa do deja a umožnia mu naplno prežívať a vstrebávať cudzí jazyk. Typickým prvkom zážitkového učenia je zapojenie celého človeka – fyzicky, intelektuálne aj emočne. Preto môžeme tvrdiť, že takýto spôsob získavania poznatkov je dynamický, aktívny a je v protiklade s tradičným spôsobom vyučovania cudzieho jazyka, kde ide o statické a pasívne preberanie poznatkov a skúsenosti. Sama osebe je hra príjemnou činnosťou, ktorá prináša uspokojenie a dieťa do nej vkladá svoje schopnosti, rozum a cit. Edukačné aktivity v cudzom jazyku by pre deti mali byť pútavé, zábavné a variabilné, aby deti nemali pocit, že sa cudzí jazyk učia. *„Hravá forma všetkých činností a rozvoj prirodzenej zvedavosti sú predpokladom pre úspešné zvládnutie procesu učenia v neskoršom veku“* (Novotná 2011, s. 353).

Multisenzoriálny prístup k učeniu sa cudzích jazykov. Dieťa v tomto období sa zvykne označovať pojmom „*multi-sensory learner*“, čo znamená, že si osvojuje, resp. sa učí cudzí jazyk rôznymi „kanálmi“. Ak sa mu cudzí jazyk bude predkladať spôsobom, pri ktorom budú v rovnakom čase zapájané viaceré zmysly, je pravdepodobné, že si jazyk osvojí ľahšie a efektívnejšie. Je preto dôležité, aby sa v procese cudzojazyčnej výučby vytváral priestor pre zapájanie všetkých zmyslov. V období predškolského a mladšieho školského veku má učenie výrazne názorno – činnostný charakter. Zahŕňa používanie názorných učebných pomôcok, ktoré podporujú zrakové, sluchové, hmatové, chuťové i čuchové vnemy. Deti predškolského a mladšieho školského veku sú prirodzene zvedavé a veľmi rady, ba až s nadšením sa učia (Scott a Ytreberg; podľa Portiková 2012, s. 17). Úlohou učiteľa je okrem iného zabezpečiť, aby cudzojazyčné vyučovanie bolo zaujímavé a pútavé. Myslíme si, že ak učiteľ dokáže sprostredkovať deťom zmyslové zážitky a takto im umožní spoznávať cudzojazyčnú realitu, naplní ich radosťou a vyvoláva v nich kladné emócie, čím môže prispieť k efektívnejšiemu osvojovaniu si cudzieho jazyka (problematiku multisenzoriálneho prístupu vo vyučovaní cudzích jazykov podrobnejšie analyzovala Nováková; In: Novotná 2014). Multisenzoriálny prístup vo vyučovaní cudzích jazykov potom chápeme ako prístup, ktorý je orientovaný na dieťa (*learner-oriented approach*), aktívne učenie sa (*active learning*) a učenie sa prostredníctvom vykonávania činnosti (*learning by doing*).

Expozícia dieťaťa cudziemu jazyku. Aby si mohlo dieťa úspešne osvojiť cudzí jazyk, je nevyhnutné, aby s týmto cudzím jazykom bolo v kontakte a aby bolo neustále konfrontované s čo najrozmanitejším množstvom situácií využívajúcich daný jazyk. Súhlasíme so Strakovou (2012, str. 23), že je dôležité, aby bolo dieťa vystavované cudziemu jazyku v maximálne možnej miere, čo nie je v našom prevažne monolingválnom prostredí a pri limitovanom množstve vyučovacích jednotiek až také jednoduché. Napriek

tomu sa domnievame, že je v rukách učiteľa, aby túto podmienku dodržal a navodil v triede atmosféru „plnú angličtiny“. Okrem vlastného jazykového príkladu má učiteľ k dispozícii rôzne autentické audiovizuálne nahrávky, internetové zdroje, interaktívnu tabuľu, reálne predmety či hračky, v primárnom vzdelávaní neskôr aj písaný a čítaný materiál, a pod. Je predpoklad, že čím viac je dieťa vystavované cudziemu jazyku, tým kompetentnejšie sa v ňom stane. V súčasnosti preniká do praxe cudzojazyčného vyučovania aj metodika *obsahovo integrovaného učenia sa cudzieho jazyka*, známa ako CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Menzlová, Farkašová a kol. (2008) definujú CLIL ako „všeobecne uznávanú skratku súhrnne označujúcu množstvo rozdielnych metodických postupov, ktorých spoločným prvkom je špecifické postavenie cudzieho jazyka vo výučbe iných predmetov a vzdelávacích obsahov“ (ibid. str. 8). Ide o metódu založenú na používaní materinského a cudzieho jazyka, ktoré sa navzájom vo výučbe striedajú v záujme jej kvality. Ako potvrdzuje Pokrivčáková (In: Straková a Cimermanová 2012, str. 127), aj takýmto spôsobom sa dá splniť požiadavka čo najčastejšieho priameho, ale nenásilného kontaktu detí s cudzím jazykom.

Jazyková zdatnosť učiteľa. Dieťa v predškolskom a mladšom školskom veku je veľmi senzitívne a ma vynikajúcu schopnosť imitovať. Fixuje to, čo počuje a vidí a učí sa aj tým, že kopíruje učiteľa. Učiteľ je často jediným komunikačným vzorom dieťaťa a preto je veľmi dôležité, aby mal zvládnutý cudzí jazyk vo všetkých jeho formách a podobách. Jeho jazykový prejav musí byť bezchybný a kvalita jazyka vysoká. Dieťa si do pamäte neuloží len správne jazykové vzorce, ale zafixuje si aj tie nesprávne. Portiková (2012) dáva odporúčania, aby v programe predškolská a elementárna pedagogika bola väčšia pozornosť venovaná práve oblasti fonetiky a fonológie, ako aj didaktike cudzieho jazyka. „Ďalšie lingvistické predmety a jazykové semináre by sa mali obsahovo viac orientovať na jazyk používaný v triede a na rozvoj komunikačných kompetencií učiteľa tak, aby zvládol tento jazyk po všetkých jeho stránkach“ (ibid. s. 98). Takto by sa mohla zabezpečiť požiadavka kvalitného a kompetentného učiteľa, ktorý by v kontakte s deťmi vedel plynule používať cudzí jazyk a prirodzene reagovať na rôzne každodenné situácie. Lojová a Straková (2012) nabádajú učiteľov k celoživotnému vzdelávaniu a ku skvalitňovaniu svojich cudzojazyčných zručností, aby predišli znižovaniu úrovne ovládania naučeného cudzieho jazyka. Ponúkajú riešenie v podobe rôznych domácich, no predovšetkým zahraničných aktivít (mobilít a študijných pobytov), ktoré umožňujú učiteľom priamy kontakt s autentickým jazykom a kultúrou.

3 ZÁVER

Deti v období predškolského a mladšieho školského veku sú prirodzene zvedavé, majú bohatú fantáziu a sú veľmi aktívne. Zároveň sa však nedokážu dlho sústrediť na detaily, rýchle sa síce učia, ale aj rýchle zabúdajú a potrebujú názorný prístup a zmyslové učenie sa. Vyznačujú sa nestabilitou emócií a egocentrizmom, ale tiež schopnosťou odhadovať význam z kontextu, potrebou hry a učením sa prostredníctvom vykonávania činností. Výučba cudzích jazykov v tomto období má svoje špecifiká. Je pritom dôležité rozlišovať medzi pojmami učenie sa cudzieho jazyka a osvojovanie si

cudzieho jazyka. Osvojovanie si cudzieho jazyka je proces, ktorý je obzvlášť dôležitý v tomto období, pretože je možné ho prirovnať k procesu prirodzeného osvojovania si materinského jazyka. Tento proces má svoje zákonitosti a sú preň charakteristické isté princípy, ktoré sme sa pokúsili v článku priblížiť. Tak ako je dôležité rešpektovať prirodzený vývin jazyka a zvlášť tiché obdobie, je tiež nutné, aby metodické prístupy učiteľa smerovali k hrovej činnosti na hodinách cudzojazyčnej výučby a k stimulácii čo najväčšieho počtu zmyslov dieťaťa. Učiteľ by mal mať cudzí jazyk zvládnutý po všetkých stránkach, mal by byť jeho aktívnym používateľom a vzhľadom na vynikajúce fixačné schopnosti dieťaťa v tomto období by mal mať hlavne vynikajúco zvládnutú výslovnosť. Nesmierne dôležitým princípom pri oboznamovaní dieťaťa s cudzím jazykom je jeho maximálna možná expozícia cudziemu jazyku, v rámci ktorej sa dieťa dostáva do situácií, v ktorých si prirodzeným, nenásilným a zážitkovým spôsobom dokáže samo odvodiť jazykové pravidlá a vzorce. Uviedli sme len niektoré základné princípy oboznamovania dieťaťa s cudzím jazykom, no domnievame sa, že práve ich uplatňovanie v cudzojazyčnej výučbe môže prispieť k zvyšovaniu efektivity osvojovania cudzieho jazyka u detí v predškolskom a primárnom vzdelávaní.

LITERATÚRA

- AITCHISON, J., 2008. *The Articulate Mammal: an introduction to psycholinguistics*. London: Routledge. ISBN-10: 0415167914.
- EDDY, E., 2011. On the interconnections between selected aspects of English grammar in Slovak learners's acquisition. Prešov: PU v Prešove. ISBN 978-80-555-0433-9. Dostupné na internete: http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Eddy1/pdf_doc/Interconnection.pdf
- Koncepcia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách. Schválené vládou SR dňa 12. septembra 2007 uznesením vlády SR č. 767/2007. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav. Dostupné na internete: <http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/predmety/kvcudzj.pdf>
- KRASHEN, S., 1992. *Fundamentals of Language Acquisition*. Chicago: SRA/McGrawHill. ISBN 978-0658012235.
- LENNEBERG, E., 1967. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley. ISBN-10: 0471526266.
- LIGHTBOWN, P., SPADA, N., 2006. *How languages are learned*. New York: OUP. ISBN: 0194422240.
- LOJOVÁ, G., 2005. Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I. Bratislava: UK v Bratislave. ISBN 80-223-2069-2.
- LOJOVÁ, G., 2012/2013. Bilingvizmus verzus vyučovanie cudzích jazykov v predškolskom veku. In: *Predškolská výchova* č. 3, 2012/2013, s. 1.
- LOJOVÁ, G., STRAKOVÁ, Z., 2012. Teoretické východiská vyučovania angličtiny v primárnom vzdelávaní. Bratislava: UK v Bratislave. ISBN 978-80-223-3315-3.
- MENZLOVÁ, B., FARKAŠOVÁ, E. a kol., 2008. Didaktická efektívnosť metódy CLIL na prvom stupni ZŠ vo vyučovaní cudzích jazykov. Projekt experimentálneho overovania. Bratislava: ŠPÚ. Dostupné na internete: http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/Pedagogicke_dokumenty/Zakladne_skoly/Osnovy/clil.pdf

- NOVÁKOVÁ, T., 2014. Viaczmyslový prístup k osvojovaniu si cudzích jazykov u detí. In: Montessori v priestore formálneho a neformálneho vzdelávania učiteľov. Ed. Novotná, E. Prešov: PF PU, v tlači.
- NOVOTNÁ, E., 2011. Rozvoj hudobnosti prostredníctvom hrových činností v hudobno-výchovných programoch v rannom detstve a predškolskom veku. In: Hra v predprimárnej edukácii. Prešov: PF PU v Prešove, OMEP, Rokus. ISBN 978-80-555-0467-4.
- PENFIELD, W., ROBERTS, L., 1959. Speech and Brain Mechanisms. New York: Athenaeum.
- PORTIK, M., KRAJČOVIČOVÁ, M., MIHOKOVÁ, S., 2008. Základy tvorivosti. Prešov : PU v Prešove. ISBN 978-80-8068-941-4. Dostupné na internete: http://www.academia.edu/767603/Zaklady_tvorivosti
- PORTIKOVÁ, Z., 2012. Model prípravy učiteľa anglického jazyka v predškolskej a elementárnej pedagogike. Prešov: PU v Prešove. ISBN 978-80-555-0514-5. Dostupné na internete: <http://www.pulib.sk/elpub2/PF/Portikova1/index.html>
- STRAKOVÁ, Z., 2006. Introduction to Teaching English as a Foreign Language. Prešov: FHPV v Prešove. ISBN 80-8068-509-6.
- STRAKOVÁ, Z., CIMERMANOVÁ, I. a kol., 2012. Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania. Prešov: PU v Prešove. ISBN 978-80-555-0551-0.

RESUMÉ

Foreign language learning in preschool and primary school children has its specific aspects. It is important to distinguish between learning a language and acquiring a language. Children at that age are naturally curious, have strong imagination and are very active. They have short concentration and attention span, learn quickly but tend to forget quickly too, and they need a hands – on and sensory approach. They can use the context to predict the meaning. They learn by doing and they learn through play. In this article we try to define some basic principles of foreign language learning, such as respecting the process of language development (especially the silent period), learning through play, a multi-sensory approach to language learning, maximum exposure to the target language and language competences required of foreign language teachers.

KONTAKT

prof. PhDr. Milan Portik, PhD.

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

milan.portik@unipo.sk

Mgr. Tatiana Nováková

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

tatiana.novakova@pf.unipo.sk

MOŽNOSTI ROZVÍJANIA ČITATELSKEJ GRAMOTNOSTI U ŽIAKOV PRIMÁRNEJ ŠKOLY

POSSIBILITIES FOR DEVELOPING READING LITERACY OF PUPILS IN PRIMARY SCHOOL

DANA CIBÁKOVÁ

Úvod

Odborný článok je zameraný na oblasť rozvíjania čitateľskej gramotnosti v primárnom vzdelávaní. V medzinárodnej hodnotiacej štúdii PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), ktorá zisťuje a hodnotí úroveň čitateľskej gramotnosti u žiakov mladšieho školského veku, slovenskí žiaci nedosahujú uspokojivé výsledky. To sa stalo pre nás výzvou venovať sa práve problematike čitateľskej gramotnosti, hľadaniu nových spôsobov a prístupov k jej rozvíjaniu. V súvislosti s čitateľskou gramotnosťou svoju pozornosť sústreďujeme na oblasť porozumenia textu, vzťahu jazykových a kognitívnych procesov pri recepcii vecného textu a rozvíjaniu metakognitívnych schopností žiakov primárnej školy. Zameriavame sa konkrétne na oblasť porozumenia textu s rešpektovaním jeho viacúrovňového charakteru a s dôrazom na stimulovanie relevantných kognitívnych funkcií.

Dovoľujeme si poukazovať na nevyhnutnosť kognitívnych funkcií pri recipovaní textu a ich odraz v jednotlivých úrovniach porozumenia textu. Na základe toho ponúkame nový prístup, ktorý vychádza z predpokladu, že ak stimulujeme kognitívne funkcie a ak dávame do vzťahu jazykové a kognitívne procesy, tak efektívnejšie pôsobíme na schopnosť žiaka porozumieť textu na jednotlivých úrovniach. Pri špecifikovaní jednotlivých úrovní porozumenia textu (4) vychádzame zo štúdie PIRLS, ktorá ich vytyčuje nasledovne:

1. Schopnosť identifikovať informácie explicitne formulované v texte;
2. Schopnosť dedukovať z textu (vyvodzovanie informácií, ktoré nie sú v texte formulované explicitne);
3. Schopnosť interpretovať a integrovať informácie z textu (konštruovanie významu nad rámec textu, využívanie predchádzajúcich poznatkov, vedomostí a skúseností);
4. Schopnosť kriticky analyzovať a hodnotiť text (čitateľ analyzuje a hodnotí text z obsahovej, kompozičnej a jazykovej stránky, z hľadiska realizovaného komunikačného zámeru; opiera sa pri tom o svoj vedomostný a skúsenostný komplex a o dosiahnutú úroveň komunikačnej kompetencie) (Ladányová 2007).

V rámci teoretických východísk, ako vplýva systematické stimulovanie kognitívnych funkcií na rozvíjanie úrovni porozumenia textu u žiaka primárnej školy, sa opie-

rame o základné postuláty kognitívnej lingvistiky, o teórie porozumenia textu a o teórie rečového, kognitívneho a metakognitívneho vývinu dieťaťa.

V záverečnej časti odborného článku ponúkame praktickú ukážku jednej stimulačnej jednotky na rozvíjanie porozumenia textu s využitím aktivít na stimulovanie kognitívnych funkcií.

1 ČITATEĽSKÁ GRAMOTNOSŤ

1.1 VYMEDZENIE POJMU ČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI

Pojem gramotnosť má vo svojej podstate veľa významov, ktoré je možné klasifikovať a definovať podľa toho, aké je ich zameranie, a to napríklad čitateľská gramotnosť, raná gramotnosť, E-gramotnosť, školská gramotnosť, dopravná gramotnosť, právna gramotnosť a mnohé iné. Gramotnosť má širokospektrálny význam a odráža sa v kompetenciách človeka, kde patria kľúčové kompetencie, ako sú komunikácia v materinskom jazyku, komunikácia v cudzom jazyku, matematická gramotnosť a kompetencia v oblasti prírodných vied a technológií, kompetencia v oblasti informačno-komunikačných technológií, kompetencia učiť sa, ako sa učiť, interpersonálna sociálna a občianska kompetencia, podnikateľské zručnosti, kultúrny rozhľad (Gavora 2006). V našom prípade má významné postavenie čitateľská gramotnosť, preto považujeme za dôležité jej definovanie.

V medzinárodnej hodnotiacej štúdii PIRLS je čitateľská gramotnosť definovaná ako „*schopnosť porozumieť a používať také písomné jazykové formy, ktoré vyžaduje spoločnosť a/alebo ktoré majú hodnotu pre jednotlivca. Mladí čitatelia môžu konštruovať význam z rozmanitých textov. Čítajú s cieľom vzdelávania sa, účasti v komunitách čitateľov v škole a každodennom živote a pre potešenie*“ (Mullis a kol., podľa Ladányiová 2007, s. 7).

Medzinárodná hodnotiacia štúdia PISA definuje čitateľskú gramotnosť ako „*porozumenie a používanie písaných textov a uvažovanie o nich pri dosahovaní cieľov jedinca, rozvíjaní vlastných vedomostí a schopností a pri podieľaní sa na živote spoločnosti*“ (Koršňáková a kol. 2006, s. 2).

Spoločným východiskom, nástrojom týchto štúdií je text, na základe ktorého je čitateľská gramotnosť žiakov skúmaná, hodnotená a porovnávaná. Žiaci riešia úlohy, ktoré si vyžadujú činnosti s textom na rôznej úrovni. Osobitne štúdia PIRLS poníma čitateľskú gramotnosť ako východisko vzdelávania sa, získavania informácií v rámci základnej školy so zameraním na prácu, pochopenie a analýzu textov, ktoré slúžia čitateľom na vzdelávanie sa v rámci inštitúcie. Takýto záber je predmetom záujmu aj štúdie PISA, ktorá k skúmaniu čitateľskej gramotnosti pripája okrem využitia čitateľskej gramotnosti v rámci základnej školy aj využitie písomných komunikátov v bežnom živote, čo sa dá definovať ako funkčná (čitateľská) gramotnosť.

Funkčná gramotnosť sa vymedzuje ako „*schopnosť používať čítanie a písanie nad rámec elementárnej gramotnosti s účelom dosahovať vlastné potreby, nadobúdať vedomosti, sebavzdelávanie a sebarozvoj, ako i v procese sociálnej interakcie a komunikácie a v mnohých ďalších zmysluplných kontextoch*“ (Trubíniová a kol. 2007, s. 148). Ide

o model gramotnosti, ktorý sa spája v súvislosti s dospelou populáciou a ide o „*schopnosť efektívne používať písomný materiál v životných situáciách na splnenie širokých potrieb človeka, na rozširovanie vedomostí a rozvoj potenciálu človeka*“ (Kirsch – Jungblut 1986, podľa Gavora 2006, s. 24).

Komplexná gramotnosť alebo komplexný model gramotnosti (Sampson a kol. 2003) odráža širšie chápanie gramotnosti a „*predstavuje holistické chápanie gramotnosti založené na interaktívnom prístupe k rozvíjaniu recepcných a produkčných komunikačných zručností*“ (ibid., s. 8).

V modeli komplexnej gramotnosti sa k štyrom komunikačným zručnostiam (hovorenie, počúvanie, čítanie, písanie) priradujú ďalšie dve, a to prezeranie a vizuálne stvárňovanie myšlienok. „*Prvá z nich, tzv. prezeranie (viewing), súvisí s prijímaním informácií z rôznych zväčša nekontextových zdrojov (brožúry, reklamy, teletext, internet...), ktoré sú samozrejmom súčasťou tzv. moderného čitateľstva. Druhá zručnosť (visually representing) zase súvisí s vizuálnym stvárňovaním myšlienok a skúseností, ktoré je dnes spojené s multimediálnym využívaním moderných technológií*“ (ibid., s. 8).

2.2 JAZYKOVÉ A KOGNITÍVNE PROCESY PRI POROZUMENÍ TEXTU

Kognícia je neoddeliteľne prepojená s prirodzeným jazykom a jazyk je súčasťou kognície. Ak kognícia predstavuje komplex štruktúr a procesov ľudského poznávania, jazyková kapacita človeka je špecifickou časťou kognície, pretože predstavuje špecificky ľudskú mentálnu schopnosť, ktorá má zásadný význam pre všeobecné kognitívne schopnosti (Schwarzová 2009, s. 31).

„*Vzťah jazyka a kognície vo vyučovaní jazyka prirodzene vyplýva z neodlučiteľnosti jazyka a kognície v ľudskom vedomí a poznávaní vôbec. Teda aj pri uvažovaní o zmysle vyučovania materinského jazyka v primárnom vzdelávaní nemôžeme tento bytostný vzťah opomenúť*“ (Liptáková 2011).

S rozvojom kognitívnej psychológie a pedagogiky sa vzhľadom na gramotnosť začal klásť dôraz na spracovanie textových informácií pri procese učenia. Najdôležitejším procesom pri učení sa z textu je porozumenie textu. Schnotz, Ballstaed (Čáp, Mareš 2001, s. 480) konštatujú, že porozumenie má päť zložiek:

- úsilie významu a zmyslu: žiak sa učí zorientovať v reálnom svete, aj vo svete symbolov, pochopiť súvislosti a celkový zmysel javov;
- mentálne konštruovanie: porozumenie je dnes chápané ako aktívny dej, ktorého cieľom je skonštruovať takú mentálnu reprezentáciu vedomostí, ktorá by bola vnútorne súdržná, nerozporná a pre daného jedinca použiteľná;
- interakcia medzi vnútornými a vonkajšími vplyvmi: porozumenie nie je jednorazovým aktom, ale je výsledkom zložitej interakcie medzi rôznymi úrovňami spracovania informácií; taktiež porozumenie je ovplyvnené vonkajšími a vnútornými podmienkami;
- otvorenosť procesov: porozumenie je otvorený a cyklický proces, nové informácie sú konfrontované s doterajšími, dochádza k premene a tá spätne ovplyvňuje vnímanie ďalších informácií (uľahčuje aj komplikuje);

- závislosť od kontextu: informácie sú vždy zhrnuté do istého kontextu a ten ovplyvňuje tak ich vnímanie, ako aj prisudzovanie významu a zmyslu.

Pri recipovaní textu sú dôležité procesy súhrne označované ako zapamätávanie. V súvislosti so zapamätávaním rozlišujeme dva typy pamäti, a to epizodickú a sémantickú pamäť. „*Epizodická pamäť sa sústreďuje na epizódy, udalosti a ukladá ich podľa priestorovo-časových hľadísk. Sémantická pamäť sa týka verbálnych symbolov, pojmov, vzťahov medzi pojmami, významov slov a ukladá ich v podobe hierarchicky usporiadanej siete*“ (Mareš, podľa: Čáp, Mareš 2001, s. 481). Na učenie sa z textu je pre čitateľa výhodnejšia sémantická pamäť a zapamätávanie prebieha tým lepšie, čím má text prehľadnejšiu štruktúru. Na učenie sa z textu je dôležitá pamäť zámerná a nevyhnutné sú aj stratégie zapamätania si učiva. Pressley ponúka nasledujúce stratégie:

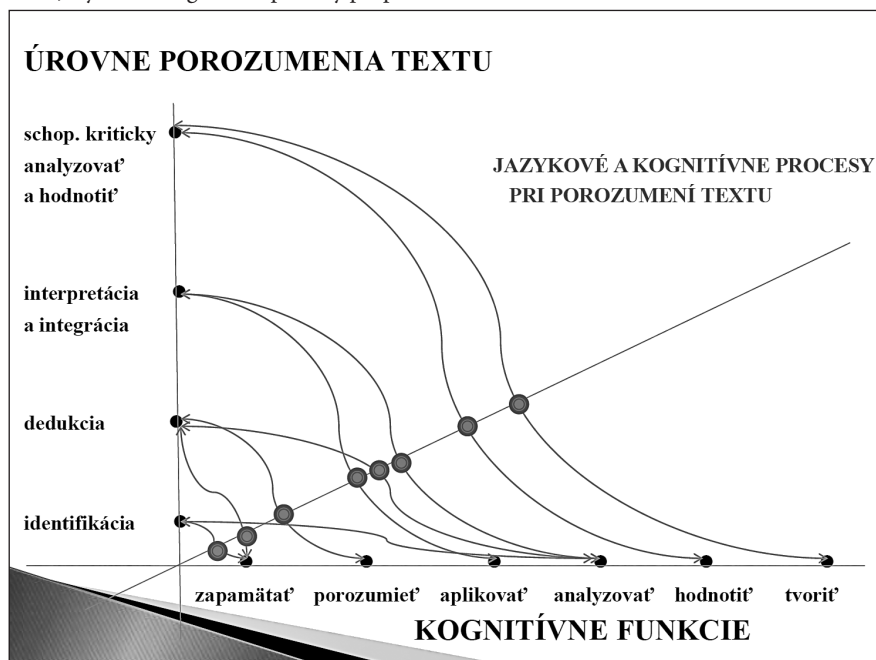
- stratégia organizovania a reorganizovania textu tak, aby sa dal lepšie zapamätať;
- stratégia aktivovania doterajších vedomostí;
- elaboračné stratégie, pri ktorých sa cielene vyhľadávajú väzby k doterajším poznatkom;
- stratégia predstavivosti – jedinec si zámerne vyvoláva obrazné predstavy toho, čo si má zapamätať;
- stratégia sumarizovania informácie vedie k redukovaniu učiva nutného na zapamätanie, ďalej k vystihnútiu hlavných myšlienok, ktoré sa lepšie pamätajú;
- transformačná a mnemotechnická stratégia, kde si žiak uľahčuje zapamätávanie zvukovo, vizuálne alebo transformovaním učiva do skratiek, riekaniek, príbehov a podobne (Mareš, podľa Čáp, Mareš 2001, s. 482).

Vybavovanie si z pamäti môže prebiehať dvoma spôsobmi, a to znovupoznaním a znovuvybavením. Znovupoznanie umožňuje žiakovi vedome si vyvolať z pamäti vedomosť, ak sa s ňou opäť stretne, spozná ju. „*Žiak si spomenie, že sa túto záležitosť už niekedy učil a dokáže rekonštruovať potrebné súvislosti. Impulz pritom vychádza zvonku, mimo žiaka. Žiaci týmto spôsobom riešia napríklad didaktické testy, kde dominujú úlohy s výberom odpovedí*“ (Mareš, podľa Čáp, Mareš 2001, s. 482).

Pri znovuvybavení je žiak schopný vedome vyvolať zo svojej pamäti vedomosti aj s ich kontextom. „*Impulz prichádza od žiaka samotného a dokáže riešiť úlohy, ktoré vyžadujú tvorbu odpovedí, aplikáciu vedomostí, nepotrebuje k tomu pomôcky*“ (Mareš, podľa Čáp, Mareš 2001, s. 482). Vybavovanie z pamäti je niekedy ovplyvnené negatívnymi pocitmi, ako je žiakov strach, tréma, časový nátlak a mnohé iné.

Pri spracovaní informácií z textu sú nevyhnutné ako jazykové, tak aj kognitívne procesy. Jazykové a kognitívne procesy pri porozumení textu vidíme v takejto súvislosti:

Obr. 1 Jazykové a kognitívne procesy pri porozumení textu



Pri objasnení kognitívnych procesov pri porozumení textu sa opierame o revidovanú Bloomovu taxonómiu, kde v rámci kognitívnej dimenzie vychádzame z kognitívnych procesov – zapamätať, porozumieť, aplikovať, analyzovať, hodnotiť, tvoriť. Opierajúc sa o jednotlivé úrovne porozumenia textu a kognitívne procesy nevyhnutné pri procese porozumenia podľa J. Dolníka (podľa Dolník, Bajzíkova 1998) porozumenie textu má identifikačnú (spoznávaciu) stránku a kognitívny aspekt (aspekt chápania).

Na predložennom grafe (Obr.1) vertikálnu rovinu znázorňuje identifikačná (poznávací) stránka procesu porozumenia, ktorá predstavuje jednotlivé úrovne porozumenia textu. Tieto úrovne predstavujú jazykové procesy, prostredníctvom ktorých sa realizuje poznávanie v postupnosti jednotlivých úrovní, od nižších úrovní porozumenia, až po dosiahnutie vyšších úrovní. Horizontálna rovina znázorňuje hierarchiu kognitívnych funkcií.

Spojenie vertikálnej aj horizontálnej roviny (Obr.1) nám znázorňuje vzťah týchto úrovní v zmysle vzájomného odrážania sa ich jednotlivých procesov. Ide o procesy jazykové (vertikálna rovina) a o procesy kognitívne (horizontálna rovina). Myslíme si, že ak chceme proces porozumenia textu zefektívniť, tak jednou z možností je práve spojitosť úrovní porozumenia textu a kognitívnych procesov, ktoré sú ich nevyhnutnou súčasťou. Na základe toho v našej práci svoju pozornosť zameriavame práve na stimulovanie kognitívnych funkcií, a tým sa usilujeme ponúknuť nový prístup k roz-

víjaniu porozumenia textu ako súčasti čitateľskej gramotnosti. Predpokladáme, že takýmto spôsobom možno dosiahnuť efektívnejšie rozvíjanie porozumenia textu.

2.3 PRAKTICKÁ UKÁŽKA

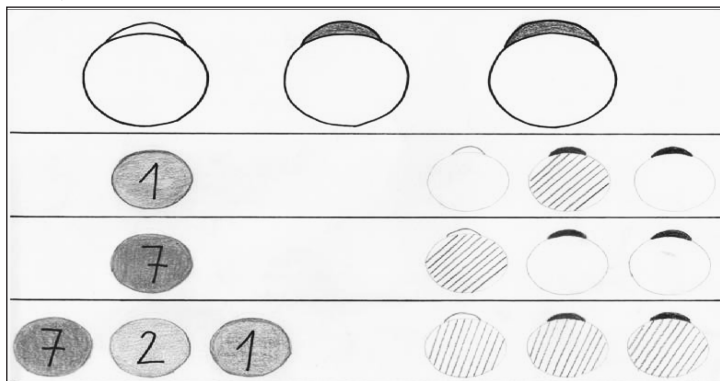
A./ Evokácia

■ Úloha na stimulovanie kognitívnych funkcií: systematické správanie, kontrolu impulzivity, spontánne porovnávacie správanie, plánované správanie, inferenčné – hypotetické myslenie a súčasne uvažovanie o niekoľkých zdrojoch riešenia úlohy, komparácia

Inštrukcie pre žiaka:

- Pozorne si prezri pracovný list a obrázky k nemu priložené. Povedz, čo všetko sa na pracovnom liste a obrázkoch nachádza.
- Tvojou úlohou je doplniť do troch veľkých, prázdnych tlačidiel tri čísla tak, aby v každom tlačidle bolo iba jedno číslo, a to odlišnej farby.
- Na to, aby si ich tam mohol umiestniť, musíš najprv nájsť spôsob, ktorý je ukrytý v troch riadkoch pod troma veľkými prázdnyimi tlačidlami.
- Koľko čísel sa nachádza na pracovnom liste? Ulož čísla (nachádzajúce sa mimo pracovného listu) do pracovného listu na čísla podľa farieb.
- Presuň každé číslo z ľavej strany do tlačidiel na pravej strane (žiak sa učí, že čísla na pravej strane patria len do tlačidiel, ktoré sú na diagonálnej čiare v rovnakom riadku). Akým spôsobom si ich umiestnil?
- Dopln čísla z malých tlačidiel do veľkých tlačidiel vo vrchnej časti pracovného listu.

Obr. 2 Pracovný list



Obr. 3 Obrázky k pracovnému listu



B./ Uvedomovanie si významu

- Pojmová mapa:
 - Napíš všetky slová, ktoré ťa pri slove výťah napadnú.
 - Pojmové mapovanie môžeme so žiakmi realizovať ústnou alebo písomnou formou.
- Čítanie vecného textu: Ako výťah odmietol voziť Janka Vozára I
- ☀ *otázky na lokálne porozumenie textu*

Janko Vozár z nášho vchodu je milý, ale veľmi neposedný chlapec. Keď sa vozil výťahom, v kabíne výťahu sa vždy knísal z boka na bok a poskakoval. Celá kabína sa otriasala, narážala na vodiace koľajničky, ktoré sa starajú o to, aby výťah šiel pekne rovno hore alebo dolu. Až raz sa stalo, čo sa stať muselo: výťah s Jankom zastal medzi dvoma poschodiami. Začal stláčať jedno tlačidlo po druhom, ale výťah sa ani nepohol. Keď stlačil žltý gombík s nápisom ZVONČEK, ozvalo sa na chodbe zvonenie. Začula ho susedka vracajúca sa s nákupom. Telefónom zavolała opravára, a ten Janka po hodine nedobrovoľného väzenia vyslobodil.

☀ *Ako sa volá chlapec, ktorý sa zasekol vo výťahu?*

Janko sa priznal, že vo výťahu skákal. Opravár ho najprv vyhrešil, ale keď videl, aký je Janko vyľakaný, trochu zmäkol, ba dokonca ho pozval do strojovne výťahu hore na streche.

Cestou sa Janko dozvedel, že vo výťahovej kabíne nemožno skákať, lebo pod dlážkou kabíny je kontakt, ktorý sa skákaním poškodí. Keď vstúpime do výťahu, podlaha kabíny trochu poklesne, čím medzi dlážkou a dnom kabíny vznikne kontakt alebo po slovensky spojenie či dotyk.

☀ *Čo sa nachádza pod výťahovou kabínou?*

To je pre výťah znamenie, aby neposlúchal žiadne iné príkazy, len naše. Inak by sa mohlo stať, že by niekto na inom poschodí výťah privolať, a my by sme sa nechtiac odviezli tam. V strojovni je najdôležitejšia časť výťahu – výťahový stroj. Z neho nám do oka padne veľké koleso so žliabkami po obvode, v ktorých sú tri laná. Na čo sú tam tri laná? Nestačilo by jedno lano? Keď sú tri laná, istota je trojnásobná. Koleso sa krúti raz na jednu, raz na druhú stranu, podľa toho, či kabína ide hore alebo dolu.

☀ *Kolko lán sa nachádza vo výťahovom stroji?*

Nekrúti sa samo, rozkrúca ho elektromotor a nekrúti sa len tak, ale ťahá laná. Na jednom konci lán je upevnená kabína, na opačnom visí protizávažie. Býva to ťažký kus železa alebo betónu, pomáha elektromotoru, keď ťahá výťah nahor – prevažuje kabínu (Galata 1980).

■ Výzvovo-otázkové podnety na prvé tri úrovne porozumenia textu:

1. úroveň: Schopnosť identifikovať informácie explicitne formulované v texte.
 - ▶ Čo robil Janko vo výťahu?
 - ▶ Aký gombík Janko vo výťahu stlačil, keď sa zasekol?
 - ▶ Kto Jankovi privolať pomoc?
2. úroveň: Schopnosť dedukovať z textu (čitateľ vyvodzuje z textu informácie, súvislosti, ktoré v ňom nie sú formulované explicitne), inferenčné myslenie.
 - ▶ Vysvetli, prečo „výťah odmietol voziť Janka“.
 - ▶ Na čo slúži „kontakt“ vo výťahu?
 - ▶ Akými inými slovami sa dá kontakt pomenovať?
 - ▶ Aký je význam „protizávažia“ na výťahu?
 - ▶ Povedz, na čo slúžia tlačidlá vo výťahu.

C./ Reflexia

3. úroveň: Schopnosť interpretovať a integrovať informácie z textu (čitateľ konštruuje význam nad rámec textu, pričom využíva svoje predchádzajúce poznatky, vedomosti a skúsenosti).
 - ▶ Nakresli zákazovú značku, ktorá zakazuje skákanie vo výťahu.
 - ▶ Aký význam majú výťahy v obytných domoch?
 - ▶ Skákal si aj ty niekedy vo výťahu?
 - ▶ Vieš o niekom, kto skáče vo výťahu?
 - ▶ Pokús sa zapísať do tabuľky nasledujúce údaje o výťahu: Čo už viem?/Čo chcem vedieť?/Čo som sa naučil?

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

LITERATÚRA

- ČÁP, J. a J. MAREŠ, 2001. Psychologie pro učitele. Praha: Portál. ISBN 80 7178-463-X.
- DOLNÍK, J. a E. BAJZÍKOVÁ, 1998. Textová lingvistika. Bratislava: STIMUL – Centrum informatiky a vzdelávania FIF UK. ISBN 80-85697-78-5.
- GALATA, J., 1980. Čo je prečo tak. Bratislava: Mladé letá.
- GAVORA, P., 2006. Čítanie, písanie a gramotnosť – ich premeny v súčasnom svete. In Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra komunikačnej a literárnej výchovy 2006, s. 23 – 30. ISBN 80-8068-491-X.

- LADÁNYOVÁ, E., 2007. Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ. Národná správa zo štúdie PIRLS 2006. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-89225-38-5.
- LIPTÁKOVÁ, L. a kolektív, 2011. Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0462-9.
- KORŠNÁKOVÁ, P. a D. HELDOVÁ, 2006. Čitateľská gramotnosť slovenských žiakov v štúdiu PISA 2003. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. ISBN 80-85756-96.
- SAMPSON, M. B., RASINSKI, T., SAMPSON, N., 2003. Total Literacy. Reading, writing, and learning. Third edition. Canada: Thomson – Wadsworth. ISBN 0-534-60318-1.
- SCHWARZOVÁ, M., 2009. Úvod do kognitívnej lingvistiky. Praha: Dauphin. ISBN 978-80-7272-155-9.
- TRUBÍNIOVÁ, V. a kol., 2007. Predškolská pedagogika. Terminologický a výkladový slovník. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku. ISBN 978-80-8084-162-1.

RESUMÉ

The paper is a part of the research on developing reading literacy. We specifically focused on the language and cognition when developing the text comprehension among pupils in primary school. The main purpose of the paper is to theoretically and empirically refer to and justify the relation between the cognitive and language functions in the process of text comprehension via stimulating cognitive functions. We highlight the necessity of applying the cognitive functions in text reception as well as their reflection in individual levels of text comprehension. Based on this we present a new approach which assumes that stimulating cognitive functions, along with understanding the relationship between language and cognitive processes, effectively influences pupil's ability to comprehend the text on various levels. When solving the problem: *how does the stimulation of cognitive functions affect the level of text comprehension of a primary school pupil* we base our theory on cognitive linguistics postulates, text comprehension theories, as well as on the theories of verbal, cognitive and metacognitive development of a child.

KONTAKT

Mgr. Dana Cibáková, Ph.D.

Katedra českého jazyka a literatury

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

dana.cibakova@upol.cz

DISKUSIE/DISCUSSIONS

DETSKÁ LITERATÚRA V DISKUSII ALEBO AKÉ REEDÍCIE ROKA 2013 NEMÔŽU CHÝBAŤ V DETSKEJ KNIŽNICI (PLUS ZOPÁR TIPOV Z PREKLADOVEJ TVORBY AKO PRÍDAVOK A NA ZÁVER JEDNA „PRIDANÁ HODNOTA“)

CHILDREN'S LITERATURE DISCUSSED OR WHICH RE-EDITIONS OF 2013 MUST NOT BE MISSING IN CHILDREN'S LIBRARY (PLUS SOME TIPS FROM THE TRANSLATIONS AS A BONUS AND, FINALLY, ONE "ADDED VALUE")

ZUZANA STANISLAVOVÁ

Popri pôvodnej tvorbe na Slovensku každý rok nanovo vychádza aj niekoľko starších úspešných titulov. Spravidla ide o čitateľsky i marketingovo overené texty. V roku 2013 sa k tým najlepším zaiste zaradiť kniha pre najmenších *Kozliatka*, „dvojpríbeh“ vytvorený dvoma variantmi známej ľudovej rozprávky (s il. Vladimíra Krála vydal BUVIK). Z jednej strany knihy sa rozpráva ľudový variant príbehu, teda *Rozprávka o kozliatkach, ale neposlušných* v podaní Márie Rázusovej-Martákovej, z druhej strany jeho autorský variant, *Rozprávka o kozliatkach, ale poslušných* od Jaroslavy Blažkovej. Vznikla tak knižka „bez konca“, v ktorej má dieťa možnosť rovnako intenzívne prežiť strach o osud malých a dôverčivých mláďat (ako vieme, neposlušné kozliatka zožerie vlk, okrem jedného, ktoré sa schovalo do pece, a zachráncom je koza), ako aj zadostučinenie z ich chytrosti a z vlkovej hlúposti, či smiech z jeho záverečného osudu (v rozprávke J. Blažkovej koza chodí do práce, vlk kozliatka neoklame, lebo si stále popletie text jej pesničky a učiteľ spevu, ku ktorému zájde kvôli náprave, vytuší vlkove nekalé úmysly, dá mu radu – a vlk sa stane nosičom batožiny na bratislavskej stanici). Konfrontovanie klasiky s modernosťou je vítané i z hľadiska formovania detského čitateľa: dieťa zážitkovo získava skúsenosť s princípom paródie ako zdroja smiechu a vzhľadom na priezračnosť použitia tohto princípu dostáva príležitosť porozumieť mu.

Pre malých čitateľov bola nanovo vydaná aj próza Kláry Jarunkovej *O psovi, ktorý mal chlapca* (il. Dana Zacharová, Trio Publishing), príbeh o vzťahu chlapca, túlavého psíka a osamelého dedka. Vytvára jemnú, citlivú a zároveň teplo humornú výpoveď o potrebe blízkosti a priateľstva, lebo (ako uvažuje psí hrdina): „... bez vlastného človeka je každý pes smutný a zbytočný“ – alebo, ako kompromisne navrhuje chlapec osamelému dedkovi: „Predať ho nemôžem, ani darovať, my musíme byť spolu. Ale mohol by som vám ho na noc požičovať.“ Animálny uhol pohľadu umožnil autorke zvnútornene vypovedať túžbu po onom exupéryovskom „skrotení“ a zachytiť aj rozmer pôvabnej naivity (nie nepodobnej detskému videniu). Obrátené videnie vzťahu

medzi človekom a psom vnáša do textu humor naplnený múdrosťou, ako o tom svedčí nasledujúca úvaha animálneho hrdinu: „Nepáči sa mi vodiť ľudí na remencoch. Mám rád slobodu a svojho človeka tiež nechám chodiť po slobode. Zostanem pri ňom, aby mu nik neublížil. A budem pri ňom vždy!... Ale pána nechcem. Ani paniu. Rád by som mal chlapca...“. Príbeh umožňuje autenticky modelovať pocity osamelosti, rodiaceho sa priateľstva, a zároveň nevyhnutnosť slobody ako jeho podmienky.

V minuloročnej takmer absolútnej absencii poézie pre deti potešilo nové vydanie parodických prebásnení známych slovenských ľudových rozprávok v podaní Jána Navrátila. V knihe *Ďuro Trullo a figliari* (il. Peter Cpin, Regent) sa pohral s folklórnymi sujetmi, spojil v príbehoch postavy či motívy viacerých rozprávok, aktualizoval sujety súčasnými reáliami, zlo obrátil na smiech, a tak vytvoril veselé veršované rozprávky vhodné pre mladších školákov i na prednes.

Aj nové vydanie knihy Jany Šrámkovej *Robko a Zobko* (il. Mária Nerádová, Mladé letá) smeruje k malým čitateľom. V tomto prípade ide vlastne o starší titul autorky *Robko a Ďobko* (1984), tentoraz rozšírený o veselé veršované závery kapitol (autorom je Ján Turan), pointujúce epizódu, prípadne naznačujúce nový budúci konflikt. Základom sujetu je túžba protagonistu (škôlkara) po živom narodeninovom darčeku, ktorým má byť podľa jeho želania pes. Kanárik Zobko ako dar je teda spočiatku istým sklamaním, ale potom základom veľmi intenzívneho vzťahu. Druhú sujetovú líniu tvoria procesy, akými si chlapec postupne vytvára prvé rovesnícke kontakty (so spolužiačkami-dvojčatami, s chlapcom zo susedstva) a napokon tretiu líniu tvorí súrodenecký vzťah so staršou sestrou Ľubou a po jej svadbe perspektívna „premena“ protagonistu na „strýka“. Šrámková je veľmi vtipná rozprávačka, jej príbehy sú svižné, postavy dobre individualizované, vierohodné po psychologickú stránku, vzťahy v rodine sú srdečné, harmonické, nie však sladkasto idylické. J. Turan je v humorných veršovaných dôvetkoch zasa pohotový poeta, a tak vznikla knižka, ktorá ponúka dieťaťu na rozhraní predčitateľa a prvočitateľa úsmevnú a zmysluplnú pohodu.

V prípade literárneho diela, o ktorom bude reč teraz, nejde vlastne o reedíciu (hoci rozsiahly román antického autora Longusa Dafnis a Chloe vyšiel v slovenčine roku 2004; nebolo to však vydanie pre deti). Kniha *Dafnis a Chloé. Príbeh antického spisovateľa Longusa prerozprávajú Beáta Panáková* (il. Katarína Vavrová, Perfekt) už podtitulom signalizuje, že je umeleckým, tentoraz pre deti určeným spracovaním tohto starovekého bukolického románu o pôvabe života v prírode, o добрote, úkladoch a vernej láske. V súlade s tým B. Panáková rozsiahly prototext výrazne skrátila, „vylúpila“ z neho príbehovú líniu a dala jej rozprávkovú podobu. Pokojnú náráciu založila na starostlivo a funkčne zvolených výrazových prostriedkoch a na poetických obrazoch prírody a lásky mladej dvojice, vytváraných s citom pre estetickú mieru. Rovnako starostlivo a funkčne vypracovala stručný, pre mladých čitateľov zrozumiteľný poznámkový aparát, približujúci priestor príbehu (ostrov Lesbos), načrtávajúci genézu príbehu i jeho odozvu v novovekých artefaktoch. Kultivované a čitateľsky priťažlivé prerozprávanie klasického kultúrneho dedičstva obohacuje súčasnú ponuku čítania pre deti.

Ako „prídavok“ ponúkame nahliadnutie do prekladovej tvorby pre deti a mládež. Tá je v ostatných desaťročiach veľmi bohatá, rôznorodá nielen žánrovo, tematicky, ale aj kvalitou; nie je jednoduché orientovať sa v nej. V tomto prípade pôjde len o viac-menej náhodný výber niekoľkých prekladov z ostatných rokov, ktoré sem zaraďujeme aj preto, aby sa učinilo zadosť i vyšším vekovým kategóriám čitateľov, než sú tí najmenší.

K zaujímavým a užitočným publikáciám, uspokojujúcim detský pátrací inštinkt, patrí publikácia Penny Johnsonovej *50 úžasných vecí, ktoré by deti mali vedieť o vede* (z angl. *50 Amazing Things Kids Need to Know About Science*, 2011, prel. Róbert Hrebíček, Teen Fortuna, 2012). Monotematicky koncipované dvojstrany knihy tvoria mozaikovitou usporiadané textové a obrazové informácie o určitej zaujímavosti z vybranej vednej oblasti: z prírodovedy (ako stopovať zvieratá, prilákať divú zver, loviť divú zver, myslieť ako mravec, vyčariť dúhu), fyziky (ako dosiahnuť vysokú rýchlosť, vidieť v tme, premeniť slnečnú energiu na elektrickú, spôsobiť výbuch, odhaliť falzifikát, vytvoriť silové pole, nájsť kyseliny, vyrobiť elektromobil), z geografie a meteorológie (ako dobyť Mount Everest, preskúmať sopku, nájsť dinosaury, žiť v Arktíde, pozorovať meteority, prežiť zásah bleskom, ponoriť sa na dno oceána, hľadať ďalšie planéty, nasýtiť celý svet, tvoriť hudbu, prežiť hadie uštipnutie, autonehodu, žiť na inej planéte) a pod. Bohatstvo, pestrosť a pritažlivé podanie informácií kráča ruka v ruke s prirodzenou zaujímavosťou námetov a s inštruktážnym typom interaktivity.

Pri čítaní príbehu írkej autorky Claire Keeganovej *Fo(s)ter* (z rovnomenn. angl. prel. Adriana Komorníková, il. Zuzana Cigánová Mojžišová, Artforum, 2013) si dospievajúci čitateľ možno spomenie na knihy Jany Bodnárovej (lebo autorky nie sú si poetikou vzdialené). Príbeh o jednom lete, ktoré protagonistka v čase, keď sa jej doma má narodiť ďalší súrodenec, prežije v bezdetnej rodine matkinej sestry, je vystavaný na navonok pokojnej narácii, ktorá však skrýva ponornú riekú drám a napätí. Tie sa vynášajú len postupne: prebudená detská túžba po otcovskom pohladení a prítulení, ktorého sa jej od vlastného, ľahotárskeho otca nedostáva; pokojná rodinná klíma, v ktorej niet navzájom utajovaných vecí, hoci to najťažšie, čo sa v tetinej rodine udialo (utopenie jediného syna) zostáva pred hrdinkou dlho ukryté; dozvie sa to nešetrne od cudzej osoby. Tak ako silnie vrúcny, až dcérsky vzťah k tetinej rodine, najmä k jej mužovi, symbolicky narastá v protagonistke ochota obliekať si veci, ktoré pôvodne patrili utopenému chlapcovi. A až po návrate domov si s celou ostrosťou uvedomí, akú hodnotu má skutočná rodinná láska spojená s otvorenosťou, autentickým záujmom, porozumením, ale aj nárokmi. Záverečná scéna je naplnená poznaním a precítením tohto pocitu – nasmerovaného nie k otcovi, ale k „fosterovi“ (slovo, tvoriace názov aj v origináli, v angličtine znamená pestún, ten, kto vychováva cudzie dieťa).

Celkom na záver, ako avizovanú „pridanú hodnotu“, uveďme ešte pozoruhodnú publikáciu, tentoraz určenú skôr pre rodičov a učiteľov (navyše v češtine): *2x101 knih. Nejlepší a nejvlivnější knihy pro děti a mládež*. Pod vedením Pavla Mandysa ju spracoval štrnásťčlenný kolektív odborníkov a vydalo pražské vydavateľstvo Albatros

(2013). Lexikón podáva stručné informácie o vybraných knihách pre deti a knihách pre mládež, ktoré kolektív tvorcov považoval za najpozoruhodnejšie. Sú to knihy zo svetovej literatúry, niektoré sú aj z českej a niekoľko titulov je zo slovenskej tvorby (Ľ. Feldek: Hra pre tvoje modré oči, D. Hevier: Nevyplazuj jazyk na leva, K. Jarunková: Brat mlčanlivého Vlka, V. Klimáček a D. Tóth: Noha k nohe, J. Šebesta: Keď sa pes smeje, J. Uličiansky: Podivuhodné príbehy siedmich morí). Štruktúra hesla má podobu dvojstrany, v priestore ktorej čitateľ nájde informáciu o pôvodnom vydaní a žánrovom označení diela, jeho stručnú anotáciu, charakteristiku tvorivej metódy autora, jeho zaradenie do národného i nadnárodného kontextu so stručným formulovaním toho, v čom bol jeho vklad do literatúry originálny, s odkazom na odporúčané vydanie, pričom heslo uzatvára odkaz na ďalšie odporúčené knihy (od rôznych autorov) podobného žánrového zamerania a hodnotových relácií. Ponúknutý prehľad poskytuje cenné informácie o kvalitách literatúry pre deti a mládež v nadnárodných súvislostiach, chronologické radenie kníh načrtáva aj premeny, akými literatúra pre deti a literatúra pre dospelých prechádzala: knihy pre deti defilujú od Andersena po Šrutových Lichožroutov, pre mládež od rozprávok W. Hauffa po I. Procházkovu (Nazí) či J. Šebestu (Keď sa pes smeje). Mnohé z titulov inonárodnej literatúry, o ktorých sa tu hovorí, boli preložené aj do slovenčiny, mnohé však nie. Tak či tak môže byť publikácia dobrým pomocníkom pri výbere kníh pre rodičov, pedagógov – a azda aj inšpiráciou pre prekladateľov a vydavateľov.

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

O DIDAKTIKE MATERINSKÉHO JAZYKA V TRANSDISCIPLINÁRNOM KONTEXTE

[PACOVSKÁ, Jasňa, 2012. *K hlubinám študákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Praha: Karolinum. 242 s. ISBN 978-80-246-2152-4.]

V súčasnosti sa čoraz častejšie v súvislosti s výchovou a vzdelávaním žiakov dostáva do popredia otázka, do akej miery reflektuje škola aktuálny spoločenský vývoj a či je schopná pripraviť žiaka na život v znalostnej spoločnosti, ktorá kladie vysoké nároky na komunikačnú, ale aj na celkovú flexibilitu človeka. Nielen na túto otázku odpovedá PhDr. Jasňa Pacovská, CSc., lingvistka a vysokoškolská pedagogička na Katedre českého jazyka a literatúry Prírodovedno-humanitnej a pedagogickej fakulty Technickej univerzity v Liberci, vo svojej publikácii *K hlubinám študákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu* (2012).

Pozorný čitateľ určite odhalil v názve monografie alúziu na známu humoristickú prózu Jaroslava Žáka *Cesta do hlubin študákovy duše* (1938). Možno prekvapivo sa impulzom pre autorku stala škola z tridsiatych rokov minulého storočia. Zdanlivo neaktuálny obraz, no vo svojej podstate sa s podobnými typmi učiteľov a žiakov či s prezentáciou reálnej verzus ideálnej školy stretávame aj dnes. Autorka argumentuje svoju inšpiráciu tým, že podobne ako J. Žákovi aj jej ide o „*hľadanie a odhaľovanie kognitívnych procesov a emocionálnych stavov, postojov a hodnôt žiakov/študentov a učiteľov, ktoré odкрývajú vzájomné vzťahy utvárajúce sa v škole a napomáhajú porozumeniu*“ (s. 9). Postupne sa v ôsmich kapitolách monografie snaží o detailný prienik do „*hlbín duše – študentovej i učiteľovej*“ (ibid.).

Keďže pedagóg nielen vzdeláva, ale i vychováva, hľadá autorka cestu, ako naplniť toto „poslanie“ prostredníctvom výučby materinského jazyka. Upozorňuje na skutočnosť, že odborová erudícia už dávno nie je dostatočnou zárukou úspechu učiteľa, ale že je potrebná aj orientácia v širšom medziodborovom, presnejšie transdisciplinárnom kontexte. Z hľadiska didaktiky jazyka je možná ešte bližšia špecifikácia – v kontexte kognitívnej lingvistiky. V úvode prvej kapitoly s názvom *Transdisciplinární témata a transdisciplinární metody* poukazuje na možnosti, ktoré ponúkajú kognitívne prístupy didaktike materinského jazyka. Vychádza z predpokladu, že kognitívna lingvistika sa môže podieľať na výchove a prispievať k budovaniu priateľského vzťahu medzi učiteľom a žiakom. Využiť tieto možnosti znamená podľa autorky „*pohybovať sa v transdisciplinárnom rámci*“ (s. 20), ktorý stimuluje k sledovaniu presahov kognitívnej lingvistiky smerom k didaktike, pedagogike či filozofii výchovy. Je nanajvýš cenné, že napriek v súčasnosti vo výučbe zdôrazňovanej komunikačnej funkcii jazyka upozorňuje J. Pacovská na kognitívnu funkciu, ktorá nazerá na jazyk nielen ako prostriedok výmeny informácií, vyjadrovania postojov, hodnôt, emócií, ale predovšetkým ako *prostriedok pozná-*

vanía sveta. Svoje tvrdenia o prínose kognitívnej lingvistiky ako transdisciplinárneho prístupu argumentuje aj na príklade R. Jakobsona a L. S. Vygotského (s. 21 – 23), ktorí obohatili svoje odbory práve príklonom k disciplinám, ktoré nazerajú na podobné témy z iného hľadiska, v inom kontexte. Tieto poznatky sú výzvou „vykročiť za hranice základných učebníc a príručiek“ (s. 23) a hľadať spôsob, ako integrovať transdisciplinárne prístupy k jazyku, predovšetkým kognitívnu lingvistiku a didaktiku materinského jazyka (v slovenskej jazykovede problematiku jazyka a kognície spracovala L. Liptáková, 2012. *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*.).

V druhej kapitole s názvom *Základní pojmy kognitivní lingvistiky se zřetelem k výchovným aspektům* dospela J. Pacovská k názoru, že kognitívny pohľad na jazyk vytvára „podložie výchovno-vzdelávacím procesom a princípy kognitívnej lingvistiky tak možno aplikovať na vzdelávanie v materinskom jazyku, ako aj na výchovu materinským jazykom“ (s. 40). Učítelia musia byť k dosiahnutiu tohto cieľa vybavení základným teoretickým aparátom. Autorka systematicky a prehľadne vymedzuje a definuje základné teoretické východiská a pojmy kognitívnej lingvistiky vo vzťahu k edukácii, ktoré dopĺňa početnými citátmi z odbornej i umeleckej literatúry a jazykovými exemplifikáciami. Medzi kľúčové pojmy, ktoré považuje za relevantné z hľadiska výučby materinského jazyka, patria: *jazykový obraz sveta, stereotyp, kategorizácia, denotačný a konotačný význam, teória metafory, antropocentrizmus* (s. 42 – 56). J. Pacovská upozorňuje, že cieľom výučby nie je učiť žiakov poznatky o kognitívnej lingvistike, ale uplatňovať vo vyučovaní materinského jazyka jej princípy. Ak si žiaci uvedomia, že jazyk umožňuje poznávať svet, tak nielenže prirodzene reflektujú jeho kognitívnu funkciu, ale predpokladá, že pociatia aj túžbu poznávať jazyk samotný (s. 40).

Pevné teoretické podložie jej slúži ako základ v tretej kapitole s názvom *Metafora v příkladech*, v ktorej objasňuje, čo sa môžeme o škole dozvedieť priamo z jazyka, z toho, ako sa o nej vyjadrujeme. Autorka vychádza z jednej zo základných kognitivistických téz: „*myslenie je metaforicky ukotvené*“ (s. 65) a z predpokladu, že naše vyjadrenia o škole sú z veľkej časti spojené práve s metaforami *cesta, hĺbka* a *duša*. Tento predpoklad nie je založený len na názve Žákovej prózy *Cesta do hlubin študákovy duše*. Autorka ho dopĺňa empirickými dôkazmi získanými z dotazníkov a ankiet predkladaných študentom učiteľstva filozofickej fakulty, ako aj zo slovníkov, umeleckých a odborných textov. Výsledky ponúkajú nielen pohľad na reálny obraz školy, ale aj na víziu ideálnej školy v očiach študentov. Tieto inšpiratívne zistenia predkladá učiteľom, ktorí majú záujem prispievať svojou činnosťou a pedagogickým pôsobením k naplneniu predstavy o ideálnej škole. Zároveň ponúka námety, ako priblížiť študentom *metaforické myslenie*. Na množstve pedagogických a filozofických reflexií, hodnotení študentov i príkladov každodennej komunikácie dokazuje, že metafora nie je výlučne obrazné pomenovanie vyskytujúce sa v umeleckej literatúre, ale je „*podstatou nášho myslenia a poznávania sveta*“ (s. 66).

Okrem metafory je ústredným pojmom kognitívnej lingvistiky *jazykový obraz sveta* a s ním súvisiace *jazykové stereotypy*. J. Pacovská im venuje pozornosť v kapitole s názvom *Stereotyp ve světle kognitivnělingvistických výzkumů*, kde pokračuje v objasňovaní kognitívningvistického pohľadu na jazyk na konkrétnych príkladoch prístupu

k slovnej zásobe. Pri definícii jazykového stereotypu ako ústredného pojmu kognitívne orientovanej lingvistiky sa opiera nielen o štúdie domácich a zahraničných lingvistov, ale aj o výsledky vlastných výskumov. Na bohatom empirickom materiáli poukazuje na to, ako sa *skúsenostný základ*, na ktorom sú stereotypy budované, premieta do rozdielnych sémantických charakteristík vybraných pojmov u troch rozdielnych skupín výskumných prípadov. Empirická sonda dokazuje vplyv životnej skúsenosti aj prítomnosťou rôznych konotácií, ktoré sú pre kognitívny prístup kľúčové. Prehľadnú syntézu zaujímavých zistení uzatvára niekoľko ďalších postupov kognitívnej lingvistiky smerujúcich k vytváraniu obrazu učiteľa a žiaka/študenta. Autorke sa podarilo na konkrétnych dátach prakticky poukázať na rôznorodosť metód, ktoré kognitívna lingvistika využíva a ponúknuť tak pedagógovi možnosť vybrať si niektorú z alternatív pri odhaľovaní jazykového obrazu sveta vytváraného dnešnými žiakmi a študentmi.

V nasledujúcej kapitole s názvom *Pedagogické stereotypy* smeruje J. Pacovská od obrazu žiaka a učiteľa ku konkrétnym podobám výchovného a vzdelávacieho procesu. Keďže v predchádzajúcej kapitole priblížila, ako jazykové stereotypy odrážajú naše vnímanie reality, hodnoty, postoje, emócie, skúsenosti, čo bezpochyby ovplyvňuje naše správanie a vnímanie ľudí, nenechala bez povšimnutia otázku, ako sa premietajú do vzťahu učiteľa a žiaka. Názov podkapitoly *Od ideálu k realite* presne vystihuje kroky J. Pacovskej pri analýze predstáv žiakov o učiteľovi. Originálny je zvolený postup, v rámci ktorého tradične nehodnotí rešpekt žiaka voči učiteľovi, ale naopak, sleduje, či učitelia rešpektujú žiakov. Práve tento aspekt považuje za významné kritérium hodnotenia učiteľa. Odpoveď na otázku o ideálnom učiteľovi posudzuje aj z hľadiska vzťahu k výučbe. Upozorňuje na nebezpečenstvo pedagogických stereotypov v podobe opakujúcich sa učebných postupov, metód, techník a apeluje na ich odstránenie. Okrem schopnosti opustiť pedagogické stereotypy a rešpektovať žiakov hodnotí komunikačné zručnosti učiteľa, ktoré považuje za „*najväčší predpoklad úspešnej výučby*“ (s. 137). Osobitne venuje pozornosť *dialogu* ako vyučovacej téme, ale aj ako metóde, ktorou je možné odbúravať predsudky a asymetrický vzťah medzi učiteľom a žiakom a tým budovať priateľskú klímu v triede.

Neodmysliteľnou súčasťou uvažovania o kvalitnom jazykovom vzdelávaní sú kurikulárne dokumenty, ktoré J. Pacovská analyzuje v šiestej kapitole s názvom *Prístup k jazyku v súčasnej českej škole*. Z predchádzajúcich zistení jej logicky vzišla otázka, akú pozornosť venuje škola komunikačnej, ale predovšetkým poznávacej funkcii jazyka. Cieľom vyučovania češtiny ako materinského jazyka je nielen zabezpečiť dorozumievanie, ale aj umožniť žiakom „*poznať a pochopiť spoločensko-kultúrny vývoj*“ (s. 146). Túto myšlienku, z ktorej vychádza súčasný český vzdelávací program, môžeme chápať spolu s autorkou ako „*reflexiu kognitívnych prístupov k jazyku*“ (ibid.). Detailnou analýzou rámcových vzdelávacích programov pre základné školy a pre gymnáziá v oblasti Český jazyk a literatúra dokazuje, že zohľadňujú kognitívny potenciál materinského jazyka. Zároveň však upozorňuje na prílišnú implicitnosť a formuluje požiadavku explicitnejšieho poukázania na kognitívne aspekty v rámci niektorých oblastí jazykového vyučovania, ktoré sú kognitívnym prístupom otvorené. Je len na učiteľoch, či budú schopní túto výzvu prijať a aplikovať vo výučbe, čím otvoria žiakom novú, doposiaľ

málo prebádanú oblasť jazyka. Táto publikácia im k tomu nepochybne ponúka vhodnú didaktickú „výbavu“.

Záver monografie patrí kapitole, v ktorej sa autorka zaoberá málo známym termínom „*dialogické jednání*“ (s. 153), pri charakteristike ktorého vychádza z myšlienok prof. Ivana Vyskočila. Aj prostredníctvom autentických reflexií účastníkov seminárov, na ktorých sa s týmto špecifickým pohľadom na dialóg pracovalo, dospela k záveru, že ide o „*psychosomatickú disciplínu založenú na zážitku, skúsenosti, sebazpoznávaní, ktorej je vlastný princíp hry rozvíjajúci kreativitu*“ (s. 176). Postupne odhaľuje kognitívne aspekty tejto disciplíny a uvádza ich do vzťahu s kognitívnymi prístupmi k jazyku. Výsledky sú obzvlášť cenné a prínosné, pretože ako poznamenáva i samotná autorka, tieto súvislosti neboli doposiaľ preskúmané. Súčasťou sú aj odporúčania pre pedagogickú prax adresované učiteľom češtiny, v ktorých objasňuje efektívnosť a prospešnosť tohto prístupu. Posledné strany monografie patria stručnému zhrnutiu najdôležitejších záverov, ku ktorým autorka dospela.

J. Pacovská v predstavenej monografii *K hlubinám študákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu* na pevnom teoretickom a empirickom vedeckovýskumnom podloží presvedčivo argumentuje opodstatnenosť kognitívneho prístupu vo výučbe, možno konštatovať, nielen českého jazyka. Autorke sa podarilo na bohatom materiáli, o ktorom svedčí aj rôznorodosť príloh, dokázať, že tento prístup rozširuje tradičné učebné témy a metódy výučby češtiny ako materinského jazyka a obohacuje oblasť poznatkov o jazyku, ako aj oblasť komunikačnej výchovy. Oceňujeme, že autorka nezostáva len v rovine teoretického vymedzenia, ale systematicky a prehľadne predstavuje tie kľúčové oblasti a tézy kognitívnej lingvistiky, ktoré sú relevantné z hľadiska potenciálnych didaktických aplikácií. Táto publikácia je ukážkou toho, ako prekonať jednostrannosť výučby a pedagogický stereotyp, ktorý sa premieta do zúženého pohľadu na jazyk ako prostriedok komunikácie a do potlačenia jeho kognitívnej funkcie. Monografiu hodnotíme ako výzvu na využitie všestranného potenciálu materinského jazyka s cieľom formovať predpoklady žiaka na úspešné zvládnutie učebných, ale aj bežných životných situácií.

Eva Krišťanová

LITERATÚRA

LIPTÁKOVÁ, Ludmila, 2012. Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0643-2.

ŽÁK, Jaroslav, 1938. Cesta do hlubin študákovy duše. Praha: Vydavatelství Karel Synek.

KONTAKT

Mgr. Eva Krišťanová

denná doktorandka

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

eva.kristanova@unipo.sk

INŠPIRATÍVNY VÝSKUM JAZYKA SÚKROMNEJ KOREŠPONDENCIE SÚČASNEJ MLÁDEŽE

[Hladká, Z. – Martinčová, O., 2012: *Slova v soukromých dopisech. Lexikografická sonda*. Brno: Masarykova univerzita. 140 s. ISBN 978-80-210-6112-5.]

Skúmanie jazyka súkromných listov má v slovenskej i českej lingvistike svoj vývin, svoju tradíciu a prinieslo viacero zaujímavých zistení o osobitostiach pomaly zanikajúceho štýlu písomnej komunikácie. Klasické súkromné listy postupne nahrádza mailová komunikácia, ktorej verejný a „prístupný“ komunikačný priestor, akým elektronické médium je, výrazne zasahuje do vedomej kontroly obsahovej stránky listu, ako aj jej formálnej podoby. Aj preto pokladáme výsledky výskumu lexiky súkromných listov mladšej generácie (do 30 rokov veku) za užitočné a inšpiratívne aj pre slovenskú jazykovedu. Výraznú zásluhu v oblasti výskumu jazyka súkromných listov v českom lingvistickom kontexte má „brnianska epištolárna škola“, ktorá pod vedením Zdeňky Hladkej dokázala vo viacerých odborných knižných výstupoch zúročiť viacero záujem o nepochybne aj pre širšiu verejnosť zaujímavú a pritažlivú oblasť, akou je jazyk súkromných listov. Na tomto mieste chceme priblížiť jeden z viacerých výstupov grantového projektu, ktorého cieľom bolo zhromaždiť a korpusovo spracovať súkromné texty bežných pisateľov 20. storočia, čím autorský kolektív nadviazal na predchádzajúce korpusové spracovanie vyše 5000 súkromných listov, e-mailov a SMS z prelomu 2. a 3. tisícročia predovšetkým od mladých ľudí (výsledky tohto výskumu sú publikované v práci Z. Hladkej a kol.: *Čeština v současné soukromé korespondenci. Dopisy, e-mail, SMS*. Brno: Masarykova univerzita 2005). Výsledky výskumu tak kompletizujú pohľad na vývoj jazyka a spôsob komunikácie v takej oblasti, akou je súkromný korešpondenčný styk, a to rozšírením doterajších opisov a poznatkov o diachrónny aspekt. Predstavovaná publikácia dokazuje, že súkromné listy sú vhodným materiálom na lexikologický výskum a lexikografickú reflexiu a prináša zaujímavý a pre vedeckú obec inšpirujúci pohľad do oblasti príznakovej lexiky osobnej korešpondencie mladých ľudí.

Cieľom publikácie Zdeňky Hladkej a Olgy Martinčovej *Slova v soukromých dopisech. Lexikografická sonda*. je opis „súboru príznakových lexikálnych prostriedkov používaných v osobných listoch, konkrétne v súkromnej korešpondencii mladých ľudí z prelomu 20. a 21. storočia“ (s. 7; prel. M. I.). Publikácia predstavuje jedinečnú lingvistickú prácu, ktorá svojou koncepciou i metodikou spracovania rozširuje i ukazuje nové možnosti poznania a poznávania lexiky; je reálnou sondou do reči dnešnej českej mládeže a v mnohých prípadoch pripomína reč slovenskej mladej generácie. Ako podklad na analýzu slúžilo 100 listov českých pisateľov, ktoré sa nachádzajú v Korpusu súkromnej korešpondencie – dopisy (spolu cca 2000 osobných listov). Vek autorov listov nepresahuje 30 rokov a boli napísané v rokoch 1997 – 2003. Prinášajú teda cenné informácie o jazyku a o tendenciách v oblasti lexiky súčasnej mládeže. Publikácia ob-

sahuje okrem úvodnej state 2 časti. V prvej – *Slovník soukromé korespondence. Dopisy mladých lidí na přelomu 20. a 21. století*. – sa autorky sústreďujú na východiská opisu slovníka mládeže, pričom zásadnou otázkou bola otázka hraníc príznakovosti lexikálnych jednotiek. Medzi príznakové lexikálne prostriedky zaraďujú tie lexikálne jednotky, ktorých príznakovosť sa zakladá na príslušnosti k niektorému z útvarov národného jazyka, k typu komunikácie a k štýlovej vrstve (s. 7); okrem toho tie, ktorých príznakovosť sa zakladá na citovom či hodnotiacom postoji autora (expresívne, emocionálne, evaluačné prostriedky, oslovenia: *sluníčko, brouček, darling*, nadávky: *blbeček, idiot*, pozdravy: *ahojda, ahojky*, emocionálne a zvukomalebné citoslovčia: *achich, uf, wow, sbohemky, ach, jeché*) a tiež výrazy, ktoré zastarávajú alebo sú príznakové z frekvenčného hľadiska. Z uvedeného vyplýva, že autorky nadväzujú na doterajšiu lexikografickú a lexikologickú tradíciu a výber hesiel vychádzal z kritéria príznakovosti lexikálnych prostriedkov (vrátane frazém), pričom sa toto kritérium vzťahuje aj na neplnovýznamové slová. Z hľadiska *metodiky výberu* príznakových lexém bol podkladom súpis príznakových lexém získaných v skúmanom korešpondenčnom korpuse a ich porovnávanie s výkladovými slovníkmi súčasnej češtiny, a to najmä čo sa týka povahy štýlových kvalifikátorov v jednotlivých slovníkoch. Slovník preto obsahuje príznakové slová, ktoré súčasné slovníky neregistrujú (*opatrovat se, pohodář*), často aj pre ich nespisovný ráz (*kancľ, intr, spolčo, nákladák, cígo*). Slovník neobsahuje tie príznakové slová, ktoré sú zaznamenané vo výkladových slovníkoch súčasnej češtiny (ide najmä o *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost* a *Slovník spisovného jazyka českého*) vo význame zhodnom s významom slova v skúmanom materiáli, resp. obsahuje slová v slovníkoch už existujúce, ale s významom odlišným od významu zachyteného v súčasných českých slovníkoch. Vzhľadom na charakter skúmanej lexiky sa tak *Slovník súkromnej korespondencie* v niektorých prípadoch nezhoduje s kvalifikovaním príznakovosti a nepríznakovosti konkrétnych lexém v súčasných slovníkoch a takto zvolená metodika umožnila zachytiť v slovníku aj špecifické nelexikalizované významy, ktoré sa do bežných výkladových slovníkov nedostávajú, napr. *mamina* 1. *matka*: ... já půjdu na barák, *mamina* se odstěhuje, 2. *matka novonarozeněte nebo malého dítěte*: Byla bych ráda, kdyby jsi zůstala mojí přítelkyní i nadále – i když už budu „mamina“...; *bomba* 1. *něco senzačního, vynikajícího*: ... a s hudbou to musí být fakt bomba!, 2. *senzační, vzrušující, překvapivá zpráva*: Další bomba – z Jindry se vyklubal pěkný „hajzl“. Vysokú erudovanosť autoriek dokazujú jasne stanovené a v úvodnej časti publikácie dôsledne opísané kritériá *výkladu významu lexikálnych jednotiek* v porovnaní s doterajšou lexikografickou tradíciou, kritériá *výberu hesiel* a výber *kvalifikátorov*, resp. ich kombinácií, *hláskoslovné, tvaroslovné a pravopisné zásady* a *prehľadný opis štruktúry hesla*.

Jadrom práce je samotný súpis lexém (*Slovník*). Obsahuje takmer 800 slov, je usporiadaný abecedne, obsahuje plnovýznamové i neplnovýznamové slová (zámená, častice, spojky a citoslovčia), jednoslovné i viacslovné lexémy a nevyužíva techniku hniezdovania (s výnimkou slovnodruhovej homonymie, ktorá sa spracúva v rámci jedného hesla). Heslo má klasickú lexikografickú štruktúru: heslové slovo v základnom slovníkovom tvare, slovnodruhovú a tvaroslovnú charakteristiku, štýlovú charak-

teristiky, výklad významu (pričom sa detailne zachytávajú tie významy daného slova, aké boli v skúmaných listoch zaznamenané/podané) uvedením synonyma alebo opisom, niekedy sa v zátvorke uvádza spresnenie významu: **střediskovka** -y ž. slang. *středisková výprava* (akce skautského střediska; **česák** -u m. slang. *český jazyk* (jako vyučovací předmět). Heslo uzatvárajú príklady z textov objasňujúce výklad významu, pričom sa maximálne uchováva autenticnosť znenia dokladu tým, že sa za príslušnou exemplifikáciou vždy nachádza v hranatej zátvorke číselný odkaz usúvzťažňujúci príklad so zdrojom v elektronickom korpuse a krátkymi sociologicky relevantnými údajmi o autorovi a stručnou informáciou o tematickej náplni listu, ktoré obsahuje príloha č. 2, napr. 1961 *Prátelský kratší kontaktový dopis kamarádovi do léčebny. Volné sdělování aktuálních postřehů, nápadů, myšlenek.*; 1940 *Dopis sestřenicí, záměrná stylizace do vyššího stylu, intelektualizované metatextové „filozofování“; nadsázka.*; 1983 *Pisatelka detailně líčí kamarádce průběh svého milostného vztahu (včetně reprodukce komunikace)*. Osobitosťou heslovej state je uvádzanie *poznámok* na jej konci, v ktorých sa nachádzajú doplňujúce informácie, napr. sa upozorňuje na pravopisné podoby slova, na jeho frekvenciu alebo výklad tvorenia: **spousta** -y ž. *velké množství, značný počet*: Je tady spousta kluků, některý jsou i hezcí, ale při mý smůle jsou ti hezcí určitě zadány. [1955] V osobní korespondenci mladých lidí často užívaný výraz.; **limovat** nedok. (koho) expr. *milovat*: Limuji Tě a těším se na celou tvou osobu a hlavně na Tebe. [1956] *Hravá přešmyčka v mluvě mládeže.*; **O. K.** zkr. *dobře, v pořádku*: A co ty a Zuzka? Vše O. K.? Já a Miška tak normal. [1978] *Zejména v mluvě mládeže. Běžně se objevuje psaní OK.*; **škrabat** nedok. expr. *neúhledně, nečitelně psát*: Babi promiň, že tak škrabu [1896] Variantní podoba *škrábat.*; **plichta** -y ž. *nerozhodný výsledek*: Prohrál jsem ve 21. tahu ... [1924] *Ve sportovním prostředí. Užívá se též v běžné komunikaci.*

Súčasťou slovníka je aj súpis vyše 120 frazém a idiomov, ktoré sú v prílohe 1 (Frazémy a idiomy). Ide o frazémové a idiomatické jednotky, ktorých výber sa realizoval rovnako ako výber lexém do slovníka. Súpis frazém teda obsahuje také frazémy, ktoré sa ako príznakové chápu na pozadí textu, útvarovej príslušnosti, a dosiaľ zachytené v slovníkoch neboli. Z formálneho hľadiska sú opísané pod jednoslovným nadradeným heslovým slovom zaradeným podľa abecedy. Najväčšie zastúpenie majú slovesné frazémy a frazémy s relatívne pevným podmetovým zámenom *to*, napr. *nemá to chybu, leze mu to krkem, to je na smilování, to si piš, to je prdel*. V zhode so slovníkovou časťou sa uvádzajú dokladové citáty, čím sa jednak zabezpečuje vysoká miera autenticnosti, a jednak nahrádzajú vysvetľovanie/výklad frazém, napr. **IQ: být IQ tykve**: Jana je ale lepší. Dá se s ní mluvit. Ta druhá je fakt IQ tykve! [1881]; **cool: to je cool**: ... jak se Ti líbily Krásné nové stroje v sobotu v Deltě? Asi to bylo cool, že? [1955]; **svině: jak na sviňu**: ... a čekali jsme, až něco pojede. Jenže jak na sviňu nic nejelo. [1911]; **síla: je to síla**: Je to síla, o kolik jsou tím teplem tady ty byliny silnější... [1886]; **prdel: dělat si prdel; prdel světa; to je prdel; být: být mimo; být naměkko; být nanic; být na tom blbě; být z něčeho / toho vedle; je to o něčem**.

Slovník je doplnený dokladovým materiálom. Prílohu číslo 2. *Charakteristika dopisů*. sme opísali vyššie v súvislosti s exemplifikáciami. Príloha číslo 3. *Ukázky dopisů*.

obsahuje autentické ukážky troch ručne písaných osobných listov v celom znení (s. 123 – 131).

Lexikografická sonda do súkromných listov realizovaná dvoma renomovanými českými lingvistkami dokazuje, že osvedčené lexikografické metódy môžu dobre poslúžiť na opis a lexikografické spracovanie netradičných a okrajových vrstiev lexiky, a zároveň prináša inšpirujúce podnety na podobné výskumy v slovenskom lingvistickom kontexte. Takýto detailný a viacaspektový opis príznakovej lexiky sa doposiaľ v českej ani slovenskej lingvistike nerealizoval. V publikácii venovanej slovám v súkromných listoch vzhľadom na vekové zloženie autorov listov nachádzame cenné informácie o jazyku mládeže, ktoré odhaľujú tendencie jazyka súčasnej (a to nielen českej) mladej generácie.

Mária Imrichová

KONTAKT

doc. PaedDr. Mária Imrichová, PhD.

Inštitút slovakistických, mediálnych a knižničných štúdií

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov

maria.imrichova@unipo.sk

ERICH JAKUB GROCH: ŠLABIKÁR PÄŤMESTIA.

Ilustrovala Juliana Chomová. Pre deti od 4 do 8 rokov.

Košice: Knižná dielňa, 2013. Nečíslované strany. ISBN 978-80-970776-3-1.

Šlabikár má poslanie prvej vážnej knihy, ktorá sa stáva sprievodcom dieťaťa z hroveho raného detstva do detstva spojeného s premyslenou vzdelávacou prácou na svoj úžitok. Šlabikár iniciuje vzdelávanie a zušľachtovanie mysle i spôsobov na vyjadrenie toho, čo ju zamestnáva a kam pri jej cibrení upriami jednotlivca na ceste do dospelosti.

Šlabikár sa spája v dospelosti s nostalgickou rozpomienkou na to, ako sa pri neľahkých počiatkoch utvárania svojej osobnosti prostredníctvom učenia sa a po vyhranenom vzdelávaní sa každé dieťa zmenilo v jeho dospelosti na toho, kto to, čo ho šlabikár naučil, rozvinie do obsahu a zmyslu svojho zapojenia sa do spoločnosti a do práce či ďalších činností na pomoc a prospech iných. Ľudí v detstve i dospelosti spája porozumenie i podpora obstať v sporoch so skutočnosťou azda i preto, lebo všetci sa do života vypravili s tým svojím šlabikárom, ktorý ich voviedol do času zrelosti a do veku samostatnosti. Za podnetmi na zvedavosť, hľadanie, učenie sa, bádanie a premýšľanie, čo príde o pár rokov neskôr, stojí šlabikár a možno v rozpomienkach aj prvá pani učiteľka. No kým sa prváčik a jeho šlabikár vytratia z osobných dejín, vlastne ustúpia tomu, čím a kým sme sa stali, o tom sme spravidla rozhodli sami a okolnosti nášho dozrievania. Možno by to mohlo byť vymedzené aj ako jedinečná ponuka a výzva života, ktorý nás oslovil na počiatku školským šlabikárom, po ňom prišli iné knihy a s nimi premyslené formovanie svojej osobnosti a osobitosti v práci, vo vzťahoch, v tvorivosti, a tie priniesli oslovenia, z ktorých sa odvíjalo i to ostatné, čo nám bolo do vienka darované i dožičené a ako sme to dokázali zodpovedne rozvinúť na prospech svoj i ostatných.

Šlabikár je vážna, náročná a nástojčivá výzva, ako si má prváčik poradiť a porozumieť písmenu, slabike, obrázku, ako utvoriť vetu a naučiť sa prečítať grafický znak dotváraný sémantikou obrázku s ním spojeného a napovedajúceho mu, čo vidí a má to premeniť na informáciu prejavenu zvukom alebo grafickým zápisom. Keď sa spojí grafický znak do písmena, po ňom nasleduje iniciujúci, napovedajúci, svojím obsahom dieťaťu známy obrázok. Tak sa zrodí slovo, po ňom veta, ba poniektoré dieťa si spontánne vytvorí z prvotného pracovného podnetu svoje rozprávanie a príbeh. Pri tom na počiatku bolo iba jedno písmeno, prvá slabika a zmyslovo či dejovo podnetný obrázok z toho, čo dieťa z empirie pozná. Písmeno a obrázok vytvorili premostenie do reči a jazyka, ktoré dieťa týmto okamihom začína meniť na svoju vyššiu gramotnosť. V nej sa vidí a pozná, a tak slová do viet a tie do významových celkov, a tie zas komponovať do náročných myšlienkových súborov. Dieťa sa postupne naučí, že to, čo vie, čo pozná, dokáže napísať, ba viac, naučí sa porozumieť zložitej informácii, ktorá sa otvára naisto preň nie ľahkým spôsobom a postupom.

Šlabikár má svoje školské, vzdelávacie i „žiacke“ dejiny a má ich už i preto, lebo sa oddávna mení na záznamník osobných víťazstiev, ktorými sa každý z nás vypravuje na ďalekú cestu zdokonaľovania sa v tom, čím naplní svoj život.

Šlabikár päťmestia Bardejov, Košice, Sabinov, Levoča, Prešov má poslanie navyše. Šlabikár päťmestia učí dnešné deti o dávnych osudoch predkov z východného Slovenska, oživuje kráľovské či inak dôležité lokality a pre ne nie raz tak rozhodujúce udalosti či deje formou pravidelne graficky usporiadaných, sémanticky prepojených komiksových obrázkov. Témy rozkreslených a titulkovaných sekvencií vznikli z príbehov uchovaných po stáročia v kronikách dávnovekých miest, šírili sa z generácie na generáciu rozprávaním a pre toho, kto v niektorom z týchto miest žije, pracuje a tvorí jeho prítomnosť, sú do významom prístupných a zrozumiteľných obrázkov rozkreslené pradávané a dávne príbehy. Šlabikár sa vypravil po dejovú podstatu slávnych príbehov, a tí, ktorí sa doň začítajú, žijú s nimi aj v nich tým, že ich spoznajú a budú rozprávať svojim deťom, alebo sa nimi hrdia v cudzích mestách a krajinách.

Šlabikár päťmestia zachytil v obrázkoch čas a pre niektoré zo zvolených historických miest vybral významný obsah, ktorým sa označujú jeho dávne dejiny, no a tie poznať je nielen nevyhnutné, ale šlabikár ich mení na vedomostnú a kultúrnu podmienku, a tej sa zas hovorí budúcnosť mesta a jeho obyvateľov.

Šlabikár päťmestia čas tematizuje ako univerzum rámcované správami: „*najprv bola všade voda*“, po nej pokračuje čas dopredu ďalšou správou, „*potom začala voda ustupovať a objavili sa štíty hôr*“, aby sa otvorila udalostiam, do ktorých zasiahli naši predkovia, „*keď voda ustúpila po moria a oceány, objavila sa zem*“, aby „*nakoniec osídlili zem ľudia a zvieratá a žijú tu dodnes*“.

Prvé z päťmestí je mesto Bardejov, jeho *Humanistická škola* vyrozpráva v komiksovej reči príbeh dávnej mestskej školy a učiteľa Stockela. Po nej nasleduje krutý príbeh otca a syna, milujúcej matky a trestajúceho syna rodičov za to, že mu odopreli vzdelávať sa vo svete, *Winter a jeho syn Zima*, odvíjaný zo sémantiky nemeckého slova s označením prírodného času premeneného ľuďmi na meno zlosyna.

Košice sú druhým medzi šlabikárovými päťmestiami. Slávne kráľovské mesto si uchováva zo stredoveku nemálo rozprávání zapísaných do svojej pamäti. Dodnes na Hlavnej ulici stojí žobrákov dom, a tak *Legenda o žobrákovi* vyrozpráva o dobrom srdci a pamätlivosti na slabších, hoci jej hrdina sám bol biedny z najbiednejších v bohatom a pyšnom meste. V historickom srdci dnešných Košíc sa v blízkosti nachádzajú Dóm svätej Alžbety a Urbanova veža. O Urbanovi, cintoríne, zvonoch, ľudskej zlobe, náboženskej nenávisti, hviezdach v šlabikári v tmavých, farebne kontrastne rozložených obrázkoch sa vyrozpráva príbeh o *Urbanovej veži*. Príbeh o obetavom Urbanovi a rozhnevaných obyvateľoch stredovekého mesta má otvorený koniec, ktorý sa naplnil neskôr: „*...že pre ich nenávisť a zlobu príde na Košice nejaký zlý trest*“. A stalo sa.

Inak si nemožno mesto Levoča pripomínať a nespomenúť pritom jeho duchovný život a s ním natrvalo spojené nádherné umelecké pamiatky. A tak si v šlabikári naši miesto komiksové rozprávania *Majster Pavol a Mariánska hora*, ktorá má na svojom vrchole baziliku pre pútnikov. Ako a pre koho i prečo ju tam vystavali dávni obyva-

telia, to si šlabikár nechal pre svojich mladých čitateľov. Veľa, skutočne veľa storočí od čias pôsobenia majstra Pavla preskočil posledný príbeh z kroniky mesta, *Príbeh môjho otca*. Minulé storočie, kruté osudy tých, ktorí prežili besnenie druhej svetovej vojny, a predsa sa nemohli ani po jej skončení vrátiť domov, pretože „*Odviezli ich spolu s mnohými inými mužmi z Levoče a okolia ďaleko na Kaukaz*“. Autor Šlabikára päťmestia personalizuje aj aktualizuje komiksový príbeh svojej rodiny, posilňuje jeho emocionálnu a dejinám pripisuje osobný význam: „*Môj otec sa s omrzlinami vrátil domov. Ale mnohí nevinní ľudia z pracovných táborov sa nevrátili nikdy. Mŕtvych hádzali za plot, kde ich zožrali vlci*“.

Šlabikár päťmestia sa pri meste Prešov sústredil na udalosť zachytenú v učebniciach dejepisu, na *Prešovské jatky* a na regionálne známy príbeh *O vyšívanom závoji*. Ilustrátorka zapojila do reči obrázkov veľké plochy, napríklad scénu „*nakoniec všetkých popravili*“ s naturalistickou kresbou.

Mesto Sabinov uzatvára autorov výber stredovekých významných miest z východného Slovenska. Napokon ono svojimi dejinnými príbehmi môže byť aj v kultúrnej spoločnosti, aj v učebniciach dejepisu menej známe ako udalosti z pamäti Prešova, Levoče či Košíc. *Legenda o Sabíne* v kontraste tmavých a svetlých farieb navodzuje nielen dramatickosť sekvencií, ale aj emocionálne zapojenie čitateľa do kresby a jej textu, čím sa rekonštruuje príbeh odvážneho dievčaťa z tatárskych čias, ktoré kráľ, „*ak nám história neklame, obdaroval ju nielen peniazmi, ale dal jej a celej jej rodine postaviť krásny dom, v Sabinove známy pod číslom 72*“. Príbeh židovského dievčaťa Ester uzatvára prechádzku kreslenými príbehmi s verifikovateľnými alebo takými udalosťami, ktoré sa uchovali svojím dejovým pôdorysom v pamäti mesta. Hrôzy a neľudskosť druhej svetovej vojny v rozprávaní o dievčati Ester pomôže čitateľa šlabikára zvažovať o čase, o jeho blízkosti i vzdialenosti, keď je reč o človeku a o zlobou nasýtených udalostiach, do ktorých sa jeho život môže dostať aj bez jeho pričinenia.

Šlabikár päťmestia spája do prirodzeného celku viacero zručností, ktoré cibria mladého čitateľa v jazyku, rozvíjajú jeho lexiku a štylistiku, podnecujú fantáziu a rozvíjanie príbehu, naznačujú zrelosť jeho abstraktného dotvárania toho, čo vidí, aj toho, čo dokáže spojiť do významového celku a porozumieť tomu, čo si v komiksovom okienku prečíta, či ako sa dokáže príčinne a logicky orientovať v celku príbehu, ktorý je kresbou rozčlenený do nadväzujúcich sekvencií.

Viera Žemberová

KONTAKT

prof. PhDr. Viera Žemberová, CSc.

Katedra slovenskej literatúry a literárnej vedy

Inštitút slovakistických, mediálnych a knižničných štúdií

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Ul. 17. novembra 1, 080 76 Prešov

viera.zemberova@unipo.sk

JÁN DORULA: ČAROVNÝ SVET A SKUTOČNÝ ŽIVOT V SLOVENSKEJ ROZPRÁVKE.

Bratislava: Goringa, 2012. 123 s. ISBN 978-80-89604-00-4.

Do kontrastu posunutý názov publikácie jazykovedca Jána Dorulu pozýva do sveta slovenskej rozprávky. Keď sa rozprávky dotýka lingvista, vždy to dáva príslub, že sa začnú hľadať zákutia „dávnych“ slov a bude sa odkrývať pozabudnutá, vývinom odsunutá štylizácia príbehu, na čo má dosah aj typológia rozprávkového žánru.

Na počiatku treba zvýrazniť, že ide o „dvojaké“ rozprávky z toho istého podložia, teda beletrizované ľudové (prostonárodné) rozprávky Pavla Dobšinského a ich modernizované úpravy, ktoré vyšli v posledných desaťročiach vo vydavateľskej réžii slovenských akademických a v komerčných knižných vydavateľstvách.

Čarovný svet a skutočný svet v slovenskej rozprávke naznačuje dotyky žánrov čarodejnej a realistickej ľudovej rozprávky a autor sa na vydanie publikácie pripravoval dávnejšie, a tak postupne prináša do problému ľudová slovenská rozprávka spoločensky a dejinne koncipované výklady toho, čo jazyk našich predkov vlastnil kedysi a čo sa vývinom v ňom posunulo ďalej, ale uchovalo si takmer blízky význam. Záujem o rozprávku chápe Ján Dorula ako profesijnú, jazykovednú a kultúrnu príležitosť nezabúdať na korene národnej identity, na pevné podložie jazykovej istoty, a tak svoje analýzy i porovnávania, ale predovšetkým pozorný výklad vývinových zmien publikoval po viac rokov v odbornej, nie vždy jazykovednej tlači (*Slovenská reč, Kultúra slova, Slovenská literatúra, Československá slavistika* a ďalšie). Zverejnené príspevky sa svojou tematikou stretávajú jednak v typológii žánrov rozprávky, ale i v tom, čo Ján Dorula nazval *vandrovnícke motívy* a v teórii žánrov sa pripomína ako sťahovavé subjekty.

Ústredný problém, ktorý sa stal pre autora publikácie priamym iniciátorom na jej vyslanie do odbornej a kultúrnej verejnosti, ťaží z rozprávačskej techniky, z analýzy dobového jazyka, predovšetkým lexiky, slovných druhov a štylistiky pôvodnej verzie ľudovej rozprávky a porovnáva jej úpravy renomovanými autormi literatúry pre mladých slovenských čitateľov, Máriou Ďuričkovou a Petrom Glockom. Tejto línii svojich porovnávaní Ján Dorula hovorí, že ho zaujímajú súvislosti jazykovo-historického kontextu rozprávkových dejov.

Zvnútra jazykovým a navonok prirodzeným pohybom sa formuje nenáhlivo posun vo význame slovnej zásoby, aký nastane natrvalo medzi ľudovou a upravenou rozprávkou (Pavol Dobšinský verzus Mária Ďuričková, Peter Glocko). Autor publikácie upriami na ne pozorný a názorne objasňovaný výkladu o premenách zložiek jazyka, čo znamená i to, že sa pri sledovaní premeny žánru aj autorského podložia rozprávky nenechajú nepovšimnuté osudy jej jazykovej výbavy, a to preto, lebo lexika má svoju historickú výpovednú hodnotu, s ktorou si nie vždy šťastne a poučene poradia jej moderné (autorské) adaptácie, čo Jána Dorulu mrzí a vyrovnáva sa s touto skutočnosťou tak, že naznačuje dôsledok, aký vnesie neznalosť prítomných upravovateľ, a tak sa

takmer cez dve storočia vzdialených rozprávkových príbehov neraz ich modernizácia skončí ako neporozumenie archaickej lexiky i dobovo štylizovaných dejov.

Kompozíciu publikácie *Čarovný svet a skutočný svet v slovenskej rozprávke* tvoria príspevky vzájomne na seba napájané metódou výkladu, konfrontovaním a komparovaním pôvodného textu s jeho aktualizáciou, a tak sa časti *O čom hovoria slovenské rozprávky*, *Akou rečou hovoria slovenské rozprávky v podaní ich zberateľov a vydavateľov*, *Slovenský jazyk a slovenský svet v ľudových rozprávkach*, *Úskalia modernizácie textu slovenských rozprávok* dotvárajú, a to i preto, lebo sa pozorne sledujú a objasňujú nuansy jazykového procesu v slovnej zásobe, v slovných druhoch, v skladbe a v štylistike slovenskej ľudovej rozprávky od 18. storočia cez jej úpravy a modernizácie až po súčasnosť.

Autorské či redakčné úpravy pôvodnej ľudovej rozprávky sú opodstatnené aj pre porozumenie reči našich predkov. Ústretovosť, čo aj kritickú, prejavil Ján Doruľa pri štúdiu autorských adaptácií pôvodnej slovenskej ľudovej rozprávky v autorskom projekte Márie Ďuričkovej a Petra Glocku, aj oni sa zbližili s Dobšinského prstonárodnými rozprávaniami o dejoch čarodejných, emocionálne vypätých, krutých, ale vždy spravodlivo a vrchovato trestajúcich zlo. Po celý čas tohto exkurzu od jedného rozprávkového textu k ďalšiemu si všíma Ján Doruľa autentickosť a hodnotu upraveného textu, jeho „správanie sa“ voči originálu, ak takto označíme Dobšinského vydania slovenských ľudových rozprávok.

Ján Doruľa svoju publikáciu vložil medzi dve historické a národnou kultúrnou pamäťou ohraničujúce podmienky. Prvá, spresňujúca podmienka, má časový význam, autor sa dovoľáva predkov, P. Dobšinského a A. H. Škultétyho, tí v roku 1858 vydali slovenské ľudové povesti a ich hodnotu i význam vložili do vydania ako svoje vyznanie odkázané súčasníkom i potomkom takto: „*A tak náš národ tu sám seba maluje, svoje dávne pochopy o Božstve (...). On si je sám sebe rozprávkou*“ (s. 5). Druhá podmienka sa utvorila z Doruľovho sledovania jazykových dejín vydávania, reedícií, adaptácií pôvodných Dobšinského ľudových (povestí) rozprávok, aby s istou dávkou profesionálnej trpkosti napísal: „*Bez dôkladného výskumu ľudových rozprávok nemôžeme ich ani náležite vysvetliť a zhodnotiť. Týka sa to výskumu ľudových rozprávok z hľadiska jazykovedného, folkloristického, historického a literárneho (...lebo) akákoľvek úprava textu Dobšinského vydania mala v podstate zachovať tento text. (...). Veľmi nám chýba nové spoľahlivé vedecké vydanie slovenských ľudových rozprávok*“ (s. 9). Autor si bez sentimentu uvedomuje, že jazykové modernizovanie ľudovej rozprávky súvisí „*s rozvojom spoločnosti používajúcej spisovný jazyk*“ (s. 11), čo je potrebná i preto, lebo „*novodobá spoločnosť potrebuje svoj historizmus, historické vedomie ako integrálnu zložku samej svojej existencie*“ (s. 11).

Pointa Doruľových uvažovaní o ľudovej rozprávke, ktoré vyústili aj do problematiky kultúrnej reflektovaného historizmu, národného historického vedomia, zasahujú – popri lingvistiky – ďalšie súčasti spoločenských vied, vo svojej prepojenosti unesú zbližujúce a dostredivé označenie precizujúce sa v plynúcom čase do kultúrnosti a kultivovanosti slovenského národného spoločenstva.

Vytvorenie nazeracieho priestoru na pohyby vôkol ľudovej rozprávky a jej jazykovej a lexikálnej jedinečnosti priviedli autora k sústredenému sledovaniu formálnych a sémantických posunov v historickej a aktuálnej lexike (za početné príklady azda transparentné slovo „pravda“ = spravodlivosť, súd, súdny proces), ale dôraznejšie sa sústredil na historickú terminológiu (hodnota peňazí, štruktúra vojska, morálka, súdnictvo), na špeciálnu dobovú právnu terminológiu, cechovú terminológiu aj administratívnu terminológiu. Autor publikácie sa uvedomuje, že ľudová rozprávka a jej aktuálne a aktualizované adaptácie využívajú v rozprávke aj neterminologické slová a spojenia, ktoré päť storočí, či iba tri storočia späť plnili zovšeobecnenú komunikačnú a terminologickú funkciu (pokonať sa = dohodnúť sa).

Jazykový prieskum sa stáva aj poznaním kultúrneho rešpektu voči minulosti a podnetom na uvedomenie si nenahraditeľnej hodnoty uchovanej v reči rozprávok našich predkov aj ich potomkov. Zanedbanie vzťahu potomkov k odkazu predkov sa mení na kultúrnu zradu, ktorú môže spôsobiť náhodná a odborne nepripravená práca s klenotmi ľudovej kultúry, a tak Doruľovo uznanie patrí dvom autorským osobnostiam, ktoré sa k ľudovej rozprávke vracajú nielen umelecky tvorivo, ale predovšetkým ako k odkazu uloženému do príbehu, do emócií a mravných posolstiev dobrých i zlých postáv a do odvážneho protagonistu rozprávky, veď v nich pretrváva úcte prejavená jazykom k pamäti i prítomnosti národného spoločenstva.

Viera Žemberová

KONTAKT

prof. PhDr. Viera Žemberová, CSc.

Katedra slovenskej literatúry a literárnej vedy

Inštitút slovakistických, mediálnych a knižničných štúdií

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Ul. 17. novembra 1, 080 76 Prešov

viera.zemberova@unipo.sk

ODBORNÉ AKTUALITY/RECENT NEWS IN THE FIELD



POĎAKOVANIE DOC. PHDR. MARIE HÁDKOVEJ, PH.D., IN MEMORIAM

Tesne pred odovzdaním tohto čísla časopisu do tlače sme dostali šokujúcu správu o náhlom úmrtí kolegyne doc. PhDr. Marie Hádkovej, Ph.D., členky redakčnej rady časopisu *O dieťati, jazyku, literatúre*.

Docentka Marie Hádková ako vedúca Katedry bohemistiky Pedagogickej fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem intenzívne spolupracovala s Katedrou komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity od roku 2008. Spolupráca pokračovala i po odchode M. Hádkovej z ústeckej univerzity na Metropolitní univerzitu v Prahe. Vo februári roku 2009 sme mali česť privítať Mariu Hádkovú na našej katedre v rámci učiteľskej mobility a v rovnakom čase vystúpila s prednáškou *Cesty ke slovanským jazykům v roli jazyků cizích (na materiálu češtiny)* v prešovskej pobočke Slovenskej jazykovednej spoločnosti pri SAV.

Docentka Marie Hádková svojou vedeckou expertízou v oblasti didaktiky češtiny ako nematerinského jazyka významne obohatila i slovenskú lingvodidaktiku a osobitne vedeckú a pedagogickú činnosť našej katedry. Pri tvorení a realizovaní koncepcie vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka pre zahraničných študentov na Prešovskej univerzite bola pre nás veľmi inšpiratívna monografia M. Hádkovej *Čeština z druhé strany* (2008, pozri našu recenziu v zborníku *Slovo o slove*, roč. 15, 2009) a jej prepracované a doplnené vydanie *Čeština z druhé strany aneb Čeština v roli jazyka nematerinského* (2010). Rovnako podnetné boli pre nás aj početné vedecké štúdie autorky, niektoré z nich sme mali možnosť uverejniť aj v katedrových zborníkoch. Za osobitne vedecky prínosné považujeme výskumy M. Hádkovej v oblasti lingvodidaktickej aplikácie teórie modelovania rečovej činnosti a filozofickej teórie jazykových hier, ako aj aplikácie princípov kognitívnej lingvistiky v didaktike nematerinského jazyka.

Kolegyňu Marušku Hádkovú sme si vážili nielen pre jej vysokú profesionalitu, ale aj pre jej ochotu spolupracovať s našim pracoviskom a podeliť sa napríklad aj o skúsenosti z tvorby opisu češtiny podľa Spoločného európskeho referenčného rámca (Hádková, M. a kol. *Čeština pro cizince – úroveň A1*. Praha, 2005), ako aj o pedagogické skúsenosti z výučby študentov cudzincov a z prípravy metodických materiálov na výučbu.

Žiaľ, už poslednou spoluprácou s našou vzácnou kolegyňou doc. PhDr. M. Hádkovou, Ph.D., bolo ochotné prijatie členstva v redakčnej rade nášho časopisu a recenzovanie príspevku do predchádzajúceho čísla. Neúprosný osud nám už nedovolí poďakovať sa Maruške Hádkovej za všetko, čím nás odborne i ľudsky obohatila, osobne. Hodnoty, ktoré svojou prácou vytvorila, budú však i naďalej vypovedať o jej múdrosti a pracovitosti a budú podnecovať nasledovníkov jej vedeckého bádania aj na Slovensku a osobitne na Prešovskej univerzite.

Ludmila Liptáková

KATEDROVÉ KOLO ŠTUDENTSKEJ VEDECKEJ, ODBORNEJ A UMELECKEJ ČINNOSTI

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy a Kabinet výskumu detskej reči a kultúry spoločne zrealizovali 2. 4. 2014 katedrové kolo Študentskej vedeckej, odbornej a umeleckej činnosti (ŠVOUČ) s cieľom ponúknuť študentom priestor na výmenu odborných informácií a skúseností, ku ktorým dospeli spracúvaním zvolených tém záverečných (bakalárskych, diplomových i dizertačných) prác.

Program katedrového kola ŠVOUČ začal príhovorom a povzbudením doc. Ing. Jany Burgerovej, PhD., dekanke PF PU.

Príspevky študentov uviedla umelecká recitácia Tatiany Durovej (*Dalton Trumbo: Johnymu dali pušku*). Počas priebehu stretnutia zaznel umelecký prednes ešte raz v podaní Kataríny Gáčovej (*Dobroslav Chrobák: Katarína*). Obe študentky interpretovali umelecký text svojím prednesom. V ostatných vystúpeniach, ktoré na katedrovom kole ŠVOUČ odzneli, už dominoval vedecký a odborný diskurz.

Blok odborných prezentácií otvorila Štefánia Orbánová s témou *Čas a priestor v rozprávke Petra Karpinského*. Bližšie sa zamerala na rozprávkovú knihu *Sedem dní v pivnici* a na jej špecifický chronotop, v ktorom nachádzala súvislosti s tým, ako okolitý svet vníma detský čitateľ. Ďalším vystúpením pokračovala Bc. Jana Visocká, ktorá si zvolila ako tému svojej diplomovej práce *Predmet ako literárna postava v detskej literatúre*. Všímal sa si predovšetkým to, ako citlivo vníma detský čitateľ rozprávkovú postavu Pinocchia v literárnom texte, v animovanej rozprávke a filmovej adaptácii.

Bc. Dominika Hovanová Suchárová predstavila *Vlastivedné seriály v primárnej škole*, študentka ocenila prínos časopisu *Slniečko*, osobitne vlastivedných seriálov, ktoré v niektorých prípadoch popri informatívnej zložke poskytujú i umelecký zážitok. Bc. Dominika Fedorčáková sa zamerala na *Biologickú koncepciu lesa v literatúre pre deti* a analyzovala tak rozličné rozprávkové toposity a navrhovala aktivity, ktoré možno s takýmito textami zrealizovať v školskej praxi. *Mediálna dramatická tvorba pre deti* zaujala Bc. Lenku Kudlovú. Vo svojom odbornom príspevku predostrela potrebu mediálnej výchovy v školskej praxi. Obrázkové seriály analyzovala Bc. Michaela Timčíková, ktorá sa venuje téme *Stimulovanie narácie prostredníctvom obrázkových seriálov v mladšom školskom veku*. Vo svojom vystúpení prezentovala to, na akých princípoch obrázkový seriál funguje a ako to možno pozitívne využiť na rozvoj naratívnej produkcie detí v školskom prostredí.

Interná doktorandka Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Mgr. Eva Krišťanová vystúpila s témou dizertačnej práce *Vzťah slovotvornej kategorizácie a porozumenia učebného textu* a interná doktorandka Kabinetu výskumu detskej reči a kultúry PaedDr. Mária Kuderjavá predstavila tému *Tvorivá dramatika v profilovaní literárnej kompetencie žiaka*. Oba príspevky zaujali premyslenou metodológiou spracúvanej problematiky, ako aj prirodzenou schopnosťou doktorandiek prepojiť teoretické poznatky s praxou.

Po odznení každého príspevku nasledovala diskusia s otázkami a rôznymi podnetmi zúčastnených študentov a pedagógov. V záverečnom slove katedrového kola

ŠVOUČ PaedDr. Martin Klimovič, PhD., vedúci katedry, zhodnotil vydarený priebeh stretnutia a zaželel všetkým účastníčkam veľa úspechov pri obhajobe bakalárskych a diplomových prác a doktorandkám úspešné pokračovanie v štúdiu.

Mgr. Danko Lešková, PhD.

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

Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie

vedecký recenzovaný časopis

2014, roč. II, č. 1

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

PERIODICITA:

2x ročne

DÁTUM VYDANIA PERIODICKEJ TLAČE:

máj 2014

JAZYK:

slovenský, český, anglický

OBÁLKA:

Mgr. Iveta Drzewiecka, PhD.

EV 4805/13

ISSN 1339-3200