

O diet'ati, jazyku, literatúre



Časopis pre otázky rozvíjania
komunikačnej a literárnej kompetencie



VYDAVATELSTVO
PREŠOVSKÉJ
UNIVERZITY



2016/1

**O DIEŤATI,
JAZYKU,
LITERATÚRE**

*ON CHILD,
LANGUAGE
AND LITERATURE*

Ročník IV

2016/1



VYDAVATELSTVO
PREŠOVSKÉJ
UNIVERZITY

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

Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie

vedecký recenzovaný časopis

2016, roč. IV, č. 1

REDAKCIA:

šéfredaktorka: prof. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc.

redaktori: PaedDr. Martin Klimovič, PhD., Mgr. Juraj Kresila, PhD., Mgr. Danko Lešková, PhD.,

Mgr. Radoslav Rusňák, PhD., doc. Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.

technická redaktorka: Mgr. Gabriela Felix

REDAKČNÁ RADA:

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

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

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

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

prof. Dr. Jarmila Hodoličová, Univerzita v Novom Sade, Srbsko

dr hab. Jolanta Karbowniczek, prof. Ignatianum, Akademia Ignatianum, Krakow

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

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

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

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

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

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

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

prof. PhDr. Svatava Urbanová, CSc., Ostravská univerzita, Ostrava

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

EDITOR ČÍSLA: prof. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc.

ADRESA REDAKCIE:

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

e-mail: odjl@pf.unipo.sk

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

YDAVATEĽ: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove

ŠÍDLO YDAVATEĽA: Ulica 17. novembra 15, 080 01 Prešov

IČO YDAVATEĽA: 17 070 775

TĽAČ: Grafotlač Prešov, s. r. o.

PERIODICITA: 2x ročne

DÁTUM YDANIA PERIODICKEJ TĽAČE: jún 2016

JAZYK: slovenský, český, anglický

OBÁLKA: Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD.

EV 4805/13

ISSN 1339-3200

OBSAH/CONTENTS

ÚVODNÍK/EDITORIAL

SLOVO O INTERDISCIPLINÁRNÝCH SÚVISLOSTIACH LINGVODIDAKTICKÉHO VÝSKUMU

- A word on the interdisciplinary context of the research into language pedagogy*
Ludmila Liptáková5

ŠTÚDIE/STUDIES

VÝVOJ ČESKÉ LINGVODIDAKTIKY NA POZADÍ ČASOPISU ČESKÝ JAZYK

A LITERATURA

- The development of the Czech language pedagogy on the background of the Český jazyk
a literatura (Czech Language and Literature) journal*
Marie Čechová7

ÚLOHA SLOVOTVORBY V PROCESE UČENIA SA Z TEXTU

- The role of word-formation in the process of learning from text*
Eva Gogová16

DISKUSIE/DISCUSSIONS

O (NE)POUČENÍ Z HISTORICKÉHO VÝVOJA TEÓRIE A PRAXE VYUČOVANIA

MATERINSKÉHO JAZYKA

- On a lesson (not) taken from the historical development of the theory and practice
of teaching mother tongue*
Ludmila Liptáková29

ROZHLADY A RECENZIE/ HORIZONTS AND REVIEWS

LINGVODIDAKTICKÁ HISTÓRIA A JEJ REFLEXIE V JEDINEČNOM SPRACOVANÍ

MARTINY ŠMEJKALOVEJ

- A language-pedagogy history and its reflection in the unique treatment
by Martina Šmejkalová*
Ludmila Liptáková34

PO MALKÁČOVI A VELKÁČOVI PRIŠLI SAŠA SANALIEV A NENAD PRALINA <i>Malkáč and Velkáč were followed by Saša Sanaliev and Nenad Pralina</i> [SANAJEV, Pavel, 2014. Pochovajte ma za lištu.] [BREŠAN, Ivo, 2014. Komu nie je nič sväté?] Viera Žemberová	41
LITERÁRNE VZDELANIE A KOMPETENTNÉ ČÍTANIE <i>Literary education and competent reading</i> [ŠTREBA, Martin, 2015. Súradnice kompetentného čítania a kontext literárneho vzdelania.] Viera Žemberová	46
LUDOVÍT ŠTÚR A BEDEKER <i>Ludovít Štúr and Baedeker</i> [HEVIER, Daniel, 2015. Štúr bedeker.] Viera Žemberová	48
ODBORNÉ AKTUALITY/RECENT NEWS IN THE FIELD	
TEXT A KONTEXT PREKLADU LITERATÚRY PRE DETI A MLÁDEŽ NA SLOVENSKU PO ROKU 1990	51
VÝZVA NA PUBLIKOVANIE/CALL FOR PAPERS.....	51

SLOVO O INTERDISCIPLINÁRNÝCH SÚVISLOSTIACH LINGVODIDAKTICKÉHO VÝSKUMU

A WORD ON THE INTERDISCIPLINARY CONTEXT OF THE RESEARCH INTO LANGUAGE PEDAGOGY

Vážení čitatelia, milí kolegovia,

v predchádzajúcom čísle časopisu *O dieťati, jazyku, literatúre*, 2015/2, sme publikovali príspevky, ktoré sa venovali interdisciplinárnym súvislostiam didaktiky materinského jazyka viažucim sa časovo na nové či perspektívne smery vedeckého výskumu. Išlo napríklad o výskum vzťahu exekutívneho fungovania žiaka a procesov porozumenia textu alebo o prvé výsledky empirického výskumu vizuálnej percepcie textu prostredníctvom metódy eyetrackingu. V tomto čísle časopisu sa pri interdisciplinárnych súvislostiach lingvodidaktického výskumu presunieme na časovej osi dozadu, čo však zďaleka neznamená, že diachrónny pohľad neprináša výskumné impulzy smerujúce do budúcnosti. Práve naopak.

Profesorka Marie Čechová ponúkla nášmu časopisu zaujímavú a poučnú prehľadovú štúdiu o vývoji didaktického časopisu *Český jazyk a literatura* od jeho založenia v roku 1950 až dodnes. Na vývojových peripetiách časopisu, ktorý je stálym inšpiračným zdrojom aj pre slovenskú lingvodidaktiku, pars pro toto dokumentuje spoločenské a odborné okolnosti vývoja didaktiky českého jazyka. Na to, že skúsenosti z historického vývoja vyučovania materinského jazyka sú stále nedoceňovanou oblasťou odborného diskurzu a nie sú zohľadňované v rozhodnutiach štátnej vzdelávacej politiky (s ďalekosiahlymi negatívnymi následkami), upozorňuje diskusná rubrika, ktorej autorkou je editorka tohto čísla. Naznačené problémové okruhy súčasného stavu vyučovania materinského jazyka sa opierajú jednak o historické fakty spracované v štúdiu M. Čechovej a jednak o výsledky historiografickej analýzy a interpretácie lingvodidaktického vývoja v Čechách (i na Slovensku) od roku 1918 spracované v troch významných publikáciách docentky Martiny Šmejkalovej, ktoré sprostredkujeme v rozhľadovej a recenznej rubrike časopisu.

Časopis *O dieťati, jazyku, literatúre* poskytuje publikačný priestor aj mladým, začínajúcim výskumníkom. Patrí k nim aj Eva Gogová, ktorá v teoretickej štúdii analyzuje interdisciplinárny kontext skúmania úlohy slovotvornej motivácie pri procesoch učenia sa z textu. Hoci ide o výskumný problém, ktorý zatiaľ v slovenskej lingvodidaktike nie je empiricky prebádaný, autorka sa v teoretických východiskách môže oprieť o slovenskú derivatologickú tradíciu a zohľadniť tak historickú kontinuitu aplikovaného slovotvorného výskumu.

Recenzná rubrika tohto čísla, okrem hodnotenia prác z oblasti historického výskumu vyučovania materinského jazyka (autorkou recenzie je Ľ. Liptáková), prináša v recenziách profesorky Viery Žemberovej literárnokritické posúdenie vybraných titulov súčasnej zahraničnej a domácej umeleckej tvorby, ako aj recenziu literárnodidaktickej práce. Recenzie umeleckých diel upozorňujú na zaujímavé spracovanie dvoch literárnych pohľadov na súčasný svet detí z pera ruského a chorvátskeho prozaika a na žánrovo originálny počín Daniela Heviera venovaný Ludovítovi Štúrovi.

V odborných aktualitách pripomíname cteným čitateľom časopisu pripravovaný vedecký seminár *Text a kontext prekladu literatúry pre deti a mládež na Slovensku po roku 1990*, ktorý sa bude konať v októbri 2016 na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Výzva na publikovanie avizuje tematické zameranie najbližšieho čísla časopisu *O dieťati, jazyku, literatúre*, 2016/2, ktorým bude pôvodná a prekladová literárna tvorba pre deti a mládež v posledných dvoch desaťročiach a jej edukačný priestor.

Ludmila Liptáková

VÝVOJ ČESKÉ LINGVODIDAKTIKY NA POZADÍ ČASOPISU ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

THE DEVELOPMENT OF THE CZECH LANGUAGE PEDAGOGY ON THE BACKGROUND
OF THE *ČESKÝ JAZYK A LITERATURA* (CZECH LANGUAGE AND LITERATURE)
JOURNAL

MARIE ČECHOVÁ

Abstrakt

Spolu se sledováním historie časopisu *Český jazyk a literatura* od jeho založení v r. 1950 do současnosti příspěvek zachycuje proměny názorů na vyučování mateřskému jazyku tak, jak se v tomto časopise odrážely.

Klíčové slova: časopis *Český jazyk a literatura*, vyučování mateřskému jazyku

Abstract

Tracing the history of *Český jazyk a literatura* (Czech Language and Literature) journal since its inception in 1950 to the present, the paper provides an insight into the evolution of the views on teaching the mother tongue that were reflected in this journal.

Key words: *Český jazyk a literatura* (Czech Language and Literature) journal, teaching mother tongue

Po skončení druhé světové války začali pracovníci Výzkumného ústavu pedagogického připravovat založení samostatného, specializovaného časopisu pro učitele češtiny. Před válkou problémy vyučování češtině byly zařazovány do časopisů širě zaměřených, např. do časopisu Komenský, Učitelské noviny, později např. do časopisu Škola měšťanská a živnostenská, středoškolská problematika se řešila v časopise Střední škola. Učitelé (spolu s úsilím o vysokoškolské vzdělávání i pro učitele druhého stupně) se snažili o vlastní orgán češtinářský, o vlastní časopis.

Bezprostředně po válce k tomu byla vůle, neboť nacionální cítění bylo silné a k němu patřila i vysoká prestiž mateřštiny. Od r. 1946 krátce vycházely Zprávy pro češtináře, které vystřídal časopis *Český jazyk*. U jeho zrodu stál tehdy už zkušený, i když mladý učitel, redaktor (např. dětského časopisu Klas) a výzkumník Jaroslav Jelínek (*1908). Spolu s ním se na založení časopisu podíleli další zkušení češtináři, např. stylistik J. V. Bečka, Jelínkův spolupracovník z Výzkumného ústavu pedagogického (dále VÚP), původně středoškolský učitel. Zprvu také časopis společně vedli.

Český jazyk, který začal vycházet roku 1950, zpočátku zahrnoval i problematiku literární, v r. 1953 se osamostatnila literární složka a zrodil se časopis *Literatura ve škole*. V r. 1959 se pak oba časopisy spojily v časopis *Český jazyk a literatura* (ČJL). Původně vycházel v pěti dvojčíslech ročně (celkem na 316 stranách), ale záhy se přeměnil na měsíčník (10 čísel ročně s prázdninovou přestávkou, v době největšího rozkvětu měl 472 strany).

Kritický pro časopis byl rok 1990, kdy mu hrozil – stejně jako ostatním školským časopisům – zánik, neboť tehdy ministerstvo školství vlastně den ze dne přestalo školské časopisy dotovat, takže vyšla jen dvě dvojčísla ČJL místo nově plánovaných pěti a časopisu hrozil stejný osud jako jiným školsky zaměřeným periodikům. Nastalo horečné úsilí, jak časopis zachránit. Naštěstí se vedení časopisu po složitých jednáních podařilo časopis zachránit, takže r. 1991/92 opět vyšel celý ročník, ale jen v pěti dvojčíslech – s nadějí, že se opět zdaří obnovit měsíčník. Tuto naději jsme v sobě živili do r. 2002, ale ukázalo se, že je marná, a tak začalo vycházet pět čísel ročně (září až červen, celkem 260 stran, avšak s mnohem hospodárnějším využitím prostoru); tato praxe trvá a doufáme, že alespoň v tomto rozsahu vydrží i nadále.

Situace je však zapeklitá. Do r. 1990 časopis vydávalo ministerstvo školství (užíváme malého písmena na počátku názvu nikoli snad proto, že bychom chtěli znevažovat tuto instituci, ale protože za dobu existence časopisu několikrát změnila svůj název a pro naše potřeby přesný název není relevantní, proto také užíváme zkrácené neformální zkratky MŠ). To také časopis financovalo. Do r. 1989/90 každá škola dostávala časopis tzv. centrální dodávkou (školy platily pouze symbolický poplatek, dlouhá léta 2 Kčs, naposledy r. 1989/90 3 Kč), všechny školy ho odebíraly (obdobně jako učebnice), tedy povinně. Po „odskočení“ ministerstva od vydávání časopisů pro školy jsme jednali s několika vydavateli, až jsme se rozhodli pro Státní pedagogické nakladatelství (které bylo do té doby jeho vydavatelem), a to s rizikem, že finančně časopis neudržíme, protože ani MŠMT ani nakladatelství časopis nepodporovalo ani nepodporuje. Zatím se to daří pouze díky tomu, že si ho abonenti předplácejí.

Od té doby je jeho existence závislá jen na abonentech. Jak dlouho tento stav vydrží, když nakladatelství, nyní akciová společnost, stále zvyšuje cenu časopisu (z 6 Kč r. 1990 narostla cena na současných 48 Kč) a ten musí být solventní?

Jsmo si vědomi toho, že 240 Kč není suma, kterou by nemohl učitel „fanda“ zaplatit, ale časopis je přece jeho vyučovací pomůcka, takže by ji měl mít ve škole k dispozici, i když ne všechny příspěvky může bezprostředně použít ve vyučovací hodině, ale leckteré ano, a to od základní školy po vysokou, protože časopis se v současnosti orientuje na všechny stupně škol počínaje stupněm druhým, a dokonce i přechodem ze stupně prvního (viz např. problematiku písma). Při naprosté absenci dosavadního odborného postgraduálního vzdělávání je pak časopis jediným snadno dostupným a soustavným prostředkem vzdělávání učitelů v praxi.

Je zarážející, že některé základní a střední školy časopis neodebírají, že škola neuvolní ročně nevelký obnos, aby učitelé, pokud nejsou sami abonenty, měli k dispozici informace o vývoji ve svém oboru, mohli se seznámit se zásadními odbornými statěmi z bohemistiky jazykové i literární, z lingvodidaktiky, z didaktiky literární, ale i s praktickými zkušenostmi kolegů, aby byli informováni o vycházející odborné i krásné literatu-

ře, dostávali odpovědi na aktuální jazykové otázky apod. Někdy to zdůvodňují údajnou vysokou čtenářskou náročností některých příspěvků, což může mít základ v tom, že učitelé se po skončení vysokoškolského studia už dále nevzdělávají, a sáhnou-li po letech po časopisu, může se jim zdát příliš náročný. Je proto třeba, aby časopis četli už studenti bohemistiky (a mnozí ho opravdu ve studiu využívají, protože to jejich učitelé vyžadují či doporučují), aby se jim stalo potřebou jeho pravidelné sledování. Zvyknou-li si na to, stane se jim časopis pomocníkem, který je ochrání např. i před takovými pády, že budou vymáhat od žáků jevy dávno překonané či odmítané, překonané (s *obojetnými souhláskami* operovaly a *holé věty* žádaly ještě oficiální testy v r. 2014!), naopak nepřijímat jevy nověji kodifikované.

Ani ministerstvo bohužel dosud nejevilo ani minimální zájem o průběžné odborné vzdělávání učitelů češtiny, na dopisy mu zasláné redakční radou ani na publikovaný otevřený dopis nereagovalo. Takovýto stav je zcela nepochopitelný. Instituce, která má odpovědnost za úroveň vzdělávání a výchovy, nemá zájem o to, aby učitelé získávali alespoň základní poznatky a aby měli svůj orgán pro výměnu zkušeností?

Věřme, že si odpovědní činitelé snad uvedený stav uvědomí a pochopí potřebu časopisu, jako ji pochopili otcové zakladatelé.

Vraťme se v myšlenkách k vývoji časopisu.

Budeme sledovat celkový trend ve vývoji časopisu, podrobněji vývoj jazykové složky předmětu (samozřejmě spolu se slohovou/komunikační), literární příležitostně, a to ve vztahu k složce jazykové.

Jaroslav Jelínek r. 1950 kolem sebe soustředil zajímavé osobnosti z vysokých škol, z Ústavu pro jazyk český i zkušené učitele škol 2. i 3. stupně (neuvádíme názvy jednotlivých stupňů škol, protože i ty se v průběhu vývoje /zbytečně/ měnily), takže členy redakčního kruhu byli od počátku Alois Jedlička, Karel Hausenblas, lexikograf Josef Filipec, jeden z pozdějších hlavních redaktorů Slovníku spisovného jazyka českého a Slovníku spisovné češtiny pro školu a veřejnost (1. vydání 1978), Miloš Dokulil, nejvýznamnější teoretik slovtvorby (nejen české), dále významní metodikové češtiny Václav Medonos, Jaromír Spal nebo Vilém Pech i spisovatel Bohumil Říha, autor knih pro děti. Nejdéle – celých padesát let – z nich působil v redakční radě prof. A. Jedlička (až do své smrti r. 2000). Obdobně to bylo i s odborníky orientovanými literárně, třebaže tam se při jmenování členů redakční rady (v 50. letech s názvem redakční kruh) promítaly podstatně zřetelněji motivy ideologické. Předpokládaly se politické úvodníky, orientované k aktuálním událostem a výročím. (To ponecháváme stranou, věnujeme se jen jazykově orientované tvorbě.)

Založením tohoto časopisu se češtinářům dostalo možnosti soustavného samostatného studia aktuální odborné problematiky. Časopis jim od počátku přinášel odborné poučení bohemistické, metodické, zveřejňoval diskuse i různé aktuální zprávy z práce češtinářů; věnoval se cíli, obsahu, metodám a formám vyučování.

Se změnami ve školském systému r. 1958 došlo ke změnám i v časopise. Jak už jsme uvedli, byl sloučen s časopisem *Literatura ve škole* a byl vydáván pod názvem *Český jazyk a literatura* za vedení Jaroslava Jelínka (literární složku řídil Svatopluk Cenek, vedoucí

literárneho oddelení ve VÚP). Ten ho vedl až do r. 1985, tedy 35 let. V posledních letech ho pro nemoc zastupovali Vlastimil Styblík, člen redakční rady a výkonný redaktor od r. 1967 – až do své osmdesátky v r. 2006, tedy čtyři desetiletí, a Marie Čechová, členka redakční rady od r. 1973. Ta také po J. Jelínkovi převzala vedení časopisu a vede ho dosud.

Spolu s vysokoškolskými učiteli, metodiky a výzkumníky – k výše jmenovaným je třeba doplnit příslušníky následujících generací, např. Jiřího Krause, Josefa Hrbáčka, Naděždu Kvítkovou, Karla Šebestu, Ludmilu Zimovou (z literátů Aleše Hamana, Bohuslava Hoffmanna; Ladislavu Lederbuchovou, Jiřího Holého), z mladších Roberta Adama, Martinu Šmejkalovou, literáty Ericha Gilka, Ondřeje Hníka – byli a jsou členy redakční rady a autory statí významní učitelé. Jmenujme z nejstarších generací publikujících v ČJL Gustava Janáčka, Bohumila Sedláčka, Eduarda Čecha, Oldřicha Blumauera, Václava Kamelského (metodika pražského Krajského pedagogického ústavu), Václava Kučeru, Vladimíra Nezkusila; ze současných Miloše Hoznauera, z mladších Jiřího Kostečku, Josefa Soukala nebo Květu Rysovou. Všichni obětavě v časopise pracovali a pracují. Do časopisu napsali desítky článků koncepčních, praktických i diskusních, jimiž podněcují učitele, aby se zamýšleli nad svou prací a nad výsledky svých žáků, a posoudili stovky článků ostatních autorů.

Časopis prožíval časy příznivé i méně příznivé, časy bouřlivé i poklidnější, tak jako to bývá i v osudech lidí. Už pouhé prolístování starších ročníků časopisu umožní čtenáři, aby si povšiml i vlivů vnějších, především politických, a různých proudů pedagogických, filozofických a psychologických, jež časopis ovlivňovaly a ovlivňují.

Má-li být výuka účelná a na úrovni současného poznání jazyka a řeči, je nezbytné, aby učitelé všech stupňů škol sami usilovali o své soustavné vzdělávání a tím vlastně mohli poučeně pečovat i o úroveň řeči a jazykových znalostí svých svěřenců. Časopis jim v tom chce i v budoucnosti pomáhat jak informacemi např. o tom, co stojí za to číst, o různých vyučovacích metodách a technologiích, diskusemi o problémových jevech jazykových, literárních, výukových apod. Věřme, že se i sami čtenáři budou více podílet na tvorbě časopisu příspěvky z pedagogické praxe či náměty na obohacení jeho obsahu tak, jak tomu bylo dříve. Bývalo totiž běžné, že do časopisu přispívali učitelé středních škol i stupně druhého, a to nejen jednotlivci, ale byly jich desítky na rozdíl od dneška, kdy můžeme kmenové autory-učitele z nižších stupňů škol spočítat na prstech: V posledních letech, do r. 2015, jsou autory článků z učitelů těchto stupňů škol především J. Kostečka, K. Rysová, J. Soukal, K. Lippmann, M. Hoznauer, V. Slámová, H. Klimentová, H. Průžová (neuvádíme autory drobných příspěvků).

V čem je příčina? Není jedna, ale několik: naprostá převaha žen v učitelství, jež mívají i jiné, další povinnosti. (I dříve ostatně publikovali více muži než ženy, bylo jich také ve školách mnohem více než žen, ale učitelky nebyly mezi autory úplnou výjimkou.) V současnosti pro některé z učitelek je učitelství bohužel jen zaměstnáním s nižší náročností na pracovní dobu; po čtyřech pěti hodinách přímé výuky už nemají chuť k další práci pro školu, ani k sebevzdělávání – buď nejsou ochotny, nebo nemají síly. Jiné se bojí veřejně prezentovat, protože trpí pocitem vlastní nedostatečnosti a netroufnou si samy projevit iniciativu. Dokonce ani po opakovaných vybídnutích (po zjištění kvalitních výkonů a výsledků) se neosmělí, myslí si, že dělají jen běžnou práci („co umím,

to umí každý“). Některé to zkusí, ale pak se zjistí, že to, co umějí ve vyučovací praxi, nedovedou jiným zprostředkovat, své myšlenky precizně zformulovat. To platí ostatně stejně i o mužích. Spíše jen jednotlivci opakované korekce zvládnou a stávají se z nich pravidelní přispěvatelé/přispěvatelky. Většina bohužel po jednotlivých, třeba nakonec velmi kvalitních příspěvcích, pokusy neopakují.

Příčiny nízké tvůrčí aktivity publikační u učitelů, jak už jsme podotkli, se netýkají jen žen, některé z nich se týkají i mužů. Dokonce začínající učitelé, naděšní absolventi opouštějí školskou praxi po krátké době, právě pro nepochopení svých postupů a metod u „petrifikovaných“ kolegyň.

Někdy čerství absolventi/absolventky však své publikační štěstí zkoušejí, ale nemívají vypracovaný styl, jejich texty trpí začátečnickými nedostatky ve výstavbě i stylizaci odborného projevu, takže jde o to, aby měli vůli a trpělivost k překonání počátečních publikačních potíží.

Nejsou ojedinělé příklady, že praktikové, především učitelky nechtějí publikovat, protože „by nevydržely ve škole“. Rivalita, závist, nepřejícnost a obdobné vlastnosti mezi ženskými kolektivy nejsou výjimečné, jakékoli vyčlenění je „trestáno“, něčím se od ostatních odlišit se nevyplácí. Kde jsou časy, kdy na takoveto lidi byly školy hrdé? Tady by měli zapůsobit ředitelé škol a odborní školní inspektoři MŠ (kde jsou?).

Z nízké publikační činnosti praktiků pak vyplývá i menší přímá využitelnost časopiseckých statí přímo ve výuce. Kdysi bylo běžné i umisťování programů vyučovacích hodin ve formě příprav nebo následných zápisů, to je dnes řídké. Dobově podmíněny byly zveřejňované tematické plány dopodrobna zpracované (jejich plnění inspekce v praxi kontrolovala). Od toho se právem později upustilo, stejně tak např. od určování, jak hodnotit podle počtu chyb žákovské slohové práce, ale v současnosti pro údajné sjednocování kritérií (např. bez ohledu na projevené individuální předpoklady maturantů v maturitních pracích) se jistě rysy této praxe znovu do škol i do časopisu vrací.

Opětovně byly zveřejňovány názory na hodnocení slohových prací maturitních v rámci širší diskuse o maturitních zkouškách v posledních letech, a to od r. 2007. Např. dopisy učitelů Gymnázia Nad Štolou (2007/8, s. 23 – 25). Na otevřený dopis nikdo z oslovených institucí nezareagoval, stejně jako nereagovalo MŠMT na dopisy redakce, s varovnými signály o odborné úrovni učitelů češtiny a jejich výuky.

Z odborných diskusí lingvistických ovlivněných politickou situací jmenujme diskusi hned z 2. ročníku časopisu o strukturalismu, v níž se strukturalismu podkládalo zcela neprávem „v důsledku pseudomarxistické teorie“ přeceňování sémantiky a syntaxe na úkor tvarosloví. Několik desetiletí je už jasné, že právě sémantika spolu se syntaxí (včetně textové) tvoří právem podstatnou složku jazyka, ale je dodnes ve výuce uplatňována nedostatečně. Naopak formální morfologie a pravopis jsou ve výuce přeceňovány na místo toho, aby byly upřednostňovány vyšší jazykové roviny, zvláště textová, která by měla být součástí přípravy na souvislý projev. Proto se tato problematika v posledních desetiletích dostává stále častěji v časopise do popředí. Snad se to promítne i do učitelské praxe.

Připomeňme vývojovou zajímavost, která pro mladší generaci bude znít až jako paradox: Počátkem 50. let politický vliv tzv. Stalinových statí o jazyce zvýšil prestiž jazykovědy a jazykovému vyučování přinesl vyšší počet vyučovacích hodin (nikdy poté už

tento stav nebyl překonán; při změnách programů byl počet hodin jen v lepším případě udržován, ale spíše jen snižován). V učebních plánech dosáhl rozšíření pravidelné jazykové výuky až do maturity, avšak v praxi dodnes, po mnoha a mnoha desetiletích, převažuje literární složka (stranou ponecháme její zaměření i obsah) na úkor složky jazykové, ta je na středních školách stále ještě mnohými učiteli k neprospěchu žáků omezována.

Od počátku se vedly v časopise mnohé diskuse, jichž se účastnili významní vysokoškolští učitelé. Mezi diskutéry v ČJL patřili od počátku B. Havránek, O. Chlup, J. Spal, F. Daneš, P. Sgall,...

Připomeňme významnou diskusi o podstatě jazykového vyučování z přelomu 50. a 60. let, jež se v časopise rozvinula, tentokrát však O. Chlup, na rozdíl od let 30., kdy v odporu proti pragmatismu stál na jedné straně s B. Havránkem, vstoupil do sporu s B. Havránkem, F. Trávníčkem, J. Běličem o koncepci jazykového vyučování, kritizoval ji pro nepřiměřenost (tehdy se přiměřeností rozuměla snadnost – toto mínění se ostatně vrací) a verbalismus, odmítal soustavné mluvnické vyučování (z paměti J. Jelínka: chtěl jen malou mluvníčku).

Po deseti letech se pak rozhořela diskuse mezi literárně a jazykovědně orientovanými badateli: Iniciátorem byl Josef Šlajer a jeho spolupracovník Dalibor Pícka, literární didaktikové z Výzkumného ústavu pedagogického, kteří složku literární výchovu považovali za estetickovýchovnou, nikoli za vzdělávací a žádali její oddělení od jazykové složky a přiřazení k ostatním estetickovýchovným předmětům, hudební a výtvarné výchově. Spojení s jazykovou složkou v jeden předmět pokládali za umělé. Diskuse pod názvem *Jeden, nebo dva předměty* se vyhrtila až ve spor, jenž na straně jazykovědné vedl a za ni ji i „vyhrál“ akademik Bohuslav Havránek, který mj. vyzdvihoval úlohu jazyka v literární tvorbě, jazyk za její jediný prostředek. Jak odborné argumenty, tak politická pozice autorova a celkový názorový konzervativismus rozhodly, obě složky zůstaly spojeny v jednom předmětu.

Zhruba po třech desetiletích se problém objevil na stránkách ČJL znovu. Otevřel ho přední středoškolský učitel J. Kostečka s ideou, že oddělení obou složek do samostatných předmětů na středních školách by odkrylo nedostatečný prostor pro jazykovou a komunikační výchovu a vedl by konečně k nápravě stavu, kterou přislíbilo MŠ už koncem 80. let, přidat jazykové složce jednu týdenní hodinu a dělení třídy v jazykové hodině na polovinu, a to k procvičování jazykových jevů a k stylizačním a textovým cvičením (o tom M. Čechová v příspěvku *Bude posílána čeština na střední škole?* ČJL 39, 1988/89, 175/178). Avšak ani tentokrát s výrazným úspěchem. Probudili ředitelé některých středních škol však v rámci uvolněného studijního programu přidali k povinné jedné hodině ve vybraných ročnících hodinu navíc a dělení třídy. Avšak jen někteří učitelé využili zvýšeného přídelu smysluplně, jak se předpokládalo, totiž k procvičování jazykového učiva a slohu (na textová a stylizační cvičení).

V 60. letech byla mj. v popředí zájmu české jazykovědy racionalizace (výstižněji řečeno: zjednodušení) pravopisu. Pravopisná komise pod vedením F. Daneše připravovala návrh změn (a to i v návaznosti na změny ve slovenském pravopise, mj. na odstranění -y v přičestí slovesného přísudku při podmětu v ženském rodě). V časopise vystoupili významní lingvisté s úvahami o jeho úpravách (J. Bělič, P. Sgall, F. Kopečný aj.). Z násled-

ného sociologického výzkumu vyplynulo poznání konzervativních názorů veřejnosti. Totéž se a opakovalo a opakuje i v pozdějších desetiletích. Tak tomu bylo v první polovině 80. let, kdy pravopisnou komisi vedl J. Chloupek, a projevil se to i po vydání Pravidel českého pravopisu r. 1993 (kabinetně připravovaných), kdy bylo nutno k nim vydat Doplněk, zmírňující provedené změny. Je evidentní, že veřejnost by byla obecně pro změny, ale při úvahách o konkrétních jevech je proti změnám.

Součástí výzkumu společenského dopadu pravopisných změn byla v 60. letech studie V. Styblíka *Problém reformy českého pravopisu z hlediska školy* (1966). Výzkum přesvědčivě prokázal možné úspory času při probírání pravopisných jevů po jejich (předpokládaném) zjednodušení (došlo jen k jednotlivým úpravám, např.: v psaní předložek s, z ; srov. PČP z r. 1957 a pozdější vydání). Pravopis působí učitelům a žákům stále nesnáze, takže se pravopisné problémy v časopise probírají celé období. V posledních letech časopis poskytuje místo výzkumníkům z Ústavu pro jazyk český (ÚJČ) pro výsledky zkoušek ověřujících názory na psaní velkých písmen, viz články I. Svobodové včetně jejich pravidelné rubriky Z jazykové poradny, články M. Pravdové a M. Beneše z let 2013 – 2015, jež však svědčí o nesnadnosti řešení.

Druhá polovina 60. let byla příznivá pro velké výzkumy, a to vlivem Miroslava Cipra, tehdejšího ředitele Výzkumného ústavu pedagogického (dále VÚP), znalce světové pedagogiky, proto také ČJL publikoval v tomto a následném období jejich výsledky, uveřejňoval komplexní obraz o stavu výuky a úrovni vzdělávání od tehdejších pracovníků VÚP, zvláště V. Styblíka a M. Čechové.

V tu dobu rovněž začal postupně (až téměř do své smrti v r. 1986) zveřejňovat v ČJL výsledky svého zkoumání úrovně psané řeči učňů K. Svoboda, velmi dopodrobna analyzující její myšlenkovou úroveň v souvztažnosti se stránkou syntaktickou. Tak zčásti předjal svá dvojdílná skripta, určená studentům učitelské bohemistiky *Stylizační výcvik ve spisovné češtině a rozvoj myšlení* (1976), praxí nedoceněná a přitom dodnes by byla využitelná.

Konec 70. let a první půlka let 80. se soustředila na přípravu učitelů k přechodu na tzv. novou koncepci vzdělávání (výrazem tzv. nesnižujeme její novost ani úroveň, ale s adj. *nový* je třeba zacházet opatrně, protože další koncepce by byla snad ještě *novější?*). O důkladnosti a promyšlenosti příprav na zavedení této koncepce svědčí postup při jejím uskutečňování, odrážející se v přípravných a metodických materiálech určených učitelům po ověření ve výzkumných školách, v pokusných učebnicích, po průzkumech názorů učitelů a po přípravných seminářích. To se rovněž odrazilo v obsahu časopisu (psal o tom např. J. Kvita). Tam navrhovatelé a autoři pokusných textů publikovali své návrhy a ověřovali si jejich působnost.

Znovu se koncepční otázky vyrojily a řešily v 90. letech při promyšlení návrhu osnov, později rámcových vzdělávacích programů (RVP) pro všechny stupně škol, a to i za účasti učitelů (opakované reakce J. Kostečky, K. Lippmanna, K. Rysové, J. Soukala aj.) včetně rozhorlených diskusí o dlouho odkládaných a pak nekonceptně měněných tzv. státních maturitách. Na zcela nevyhovující úroveň některých maturitních prací i nekompetentnost odpovědných osob poukazovali některé příspěvky (viz např. R. Ibrahim *K ústní zkoušce z češtiny*, 2013/14, s. 209 – 212, H. Průžová *Na okraj hodnocení slohových prací*, 2012/13, s. 181 – 185).

Významnou součástí přípravy na tzv. novou koncepci výuky češtiny v 80. letech byly rozpravy o pojetí vyučování syntaxi, svědčící o tom, že řešitelé hledali, jak do výuky vnést výsledky bádání o větných strukturách a větné sémantice. Na počátku debaty stál jistý pokus Z. Hlavsy (*Nový pohled na skladbu a vyučování českému jazyku*, 1982/83, s. 120 – 128), který po F. Danešovi (viz pokusné učebnice pro gymnázia od K. Svobody, M. Čechové, F. Daneše, K. Hausenblase a V. Styblíka, konkrétně: *Český jazyk pro II. ročník gymnázií*, 1980) pro připravovanou „definitivní“ učebnici právě danou oblast zpracovával (*Český jazyk I – IV*, 1984). Pokusy uvést v soulad tradiční, klasický postup s novějším přístupem, vycházejícím od organizačního centra věty, určitého slovesného tvaru s jeho valenčními schopnostmi, vyústily v rozvahu J. Hrbáčka nad Hlavsovými výklady v uvedené učebnici („se snaží naroubovat nové pojetí skladby na tradiční výklady“ (ČJL 1986/1987, s. 118), jenž klasický postup chápal jako přístup příjemce/vnímatele, přístup valenční jako přístup tvůrce věty, resp. výpovědi (rozpracoval ho pro mluvnici M. Čechová a kol. *Čeština – řeč a jazyk*, 1. vydání 1995).

Syntaktická problematika se stále na stránky časopisu vrací pro její složitý charakter a obtíže při vyučování. Celou sérii cenných analyticko-syntaktických studií v něm publikoval v 70. a 80. letech K. Svoboda (viz už i výše), po něm syntaktickou problematiku soustavně sleduje L. Zimová. Už od počátku 50. let probíhala v časopise debata o větných rozbořech, tehdy V. Šmilauer propracovával jejich grafickou metodu, jejíž výsledky publikoval o několik let později v *Učebnici větných rozborů* (1955), takže se s ní mohli učitelé seznámit v předstihu (před knižní podobou) a od té doby se tato problematika opakovaně vrací. Připomeňme debatu z 1. 2011/12/13 v reakci na novinové články odmítající větné rozbořování pro jejich obtížnost, zbytečnost, mechaničnost. Tehdy jsme názorně předváděli jejich užitečnost pro rozvoj racionálního myšlení, pro pochopení smyslu výpovědí... (M. Čechová, L. Zimová, J. Kostečka, nejnověji opět L. Zimová, 2015/16).

Jazykové, zvláště větné rozbořování spolu se slohovou výchovou (dnes bychom řekli spíše komunikační) se táhnou historií časopisu jako červená nit, opakují se nářky nad tím, že „Vyučování slohu je nejslabší článek vyučování“. To není citát z 2. desetiletí 21. století, ale už z r. 1951/52, s. 23. Desítky článků od J. V. Bečky z prvních desetiletí existence časopisu a po něm V. Staňka a pak M. Čechové až po naše dny hledají a nalézají příčiny stavu, avšak komplexnost problému, nízká stylotvorná a korektorská kompetence mnohých učitelů nevede dosud k obecné nápravě. Svůj podíl na tom má učitelské studium s naprosto převažující teoretickou přípravou a s nedostatkem praktických cvičení. Na základě vlastní zkušenosti tvrdím, že se osvědčují semináře praktické stylistiky pro bohemisty, ostatně žádoucí by byly pro všechny budoucí učitele (v jistých etapách vývoje vysokého školství mnohde fungovaly), ale jejich vedení (mají-li být užitečné) je náročné na učitele i studenty pro nezbytnost stále pohotovosti využít textových, stylizačních i jazykových znalostí a schopností.

Společenské změny v 90. letech ve světě k nám přivedly množství cizinců z desítek různých zemí, a proto bylo nasnadě věnovat péči nově přibývajícím žákům neznalým češtiny, aby se mohli zapojit do výuky, proto byly od poloviny 90. let publikovány výsledky výzkumů a na nich založené instrukce pro práci učitelů (M. Čechová a L. Zimová).

K této tematice můžeme přiřadit i pozornost češtině v zahraničí a jejímu vyučování (píší o ni lektori nebo hostující profesori, např. J. Kostečka, I. Bozděchová, a to i ve spoluautorství se svými zahraničními spolupracovníky). Jemu i přípravě zahraničních bohemistů u nás se pravidelně věnují M. Hrdlička a J. Hasil.

Od 90. let na stránkách ČJL probíhá s přestávkami diskuse na „horké“ téma, totiž o spisovné a obecné češtině, sem se přesunula ze Slova a slovesnosti a z Naší řeči; nejaktivnějším autorem v diskusi byl na přelomu století P. Sgall, vystupující ve prospěch posunů spisovnosti směrem k obecné češtině. Z tohoto okruhu příspěvků připomeneme dvě zcela protichůdné recenze knihy P. Sgalla a Jiřího Hronka *Čeština bez příkras* (1992), které publikovali F. Daneš a F. Čermák.

V dané souvislosti podotýkáme, že Naše řeč se odklání od svého původního poslání vzdělávacího a osvětového a přenechává tuto oblast časopisu našemu, který se tak stává platformou odborného bohemistického vzdělávání a řečové kultivace. Např. z novější vědecké produkce se pozornost zaměřuje na výsledky korpusové lingvistiky a jejich uplatnění ve výuce, zvláště pak na problematiku veřejné komunikace.

Jak vidno, časopis ve své téměř sedmdesátileté existenci periodicky opakuje některá témata s týmiž problémy a někdy se zdá, že se nepostoupilo v jejich úspěšném řešení, ale porovnáme-li předchozí stav i stanoviska se současností, přece jen jisté posuny nalézáme.

Je historie matka moudrosti? Nepochybně je, pokud se s ní mladší generace seznámí v nezkrácené podobě a poučí se z jejích vad i z jejích kladů. Bohužel zkušenosti z historie a vývoje vyučování češtině nebyly a zatím nejsou dostatečně zohledněny, doklady nabízí právě časopis *Český jazyk a literatura*.

Přejeme časopisu, aby se „dožil“ sedmdesátky i mnoha dalších let, aby byl vyhledávaným vzdělávacím prostředkem a pro češtináře stálým společníkem a rádcem v jejich náročných a významných pracích.

LITERATURA

- ČECHOVÁ, M., 2009/2010. Časopis *Český jazyk a literatura* vstupuje do 60. ročníku. In: *Český jazyk a literatura*. Roč. 60, č. 1, s. 1 – 3. ISSN 0009-0786.
- HOZNAUER, M., 2000/2001. Do nového století a dalšího ročníku ČJL. In: *Český jazyk a literatura*. Roč. 51, č. 1, s. 1 – 3. ISSN 0009-0786.
- STYBLÍK, V., 1999/2000. K 50. ročníku časopisu *Český jazyk a literatura*. In: *Český jazyk a literatura*. Roč. 50, č. 1, s. 1 – 3. ISSN 0009-0786.
- ŠMEJKALOVÁ, M., 2009/2010. O čem se psalo v *Českém jazyce a literatuře*. In: *Český jazyk a literatura*. Roč. 60, č. 2, s. 55 – 59. ISSN 0009-0786.

KONTAKT

prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc.
m-cechova@seznam.cz

ÚLOHA SLOVOTVORBY V PROCESE UČENIA SA Z TEXTU

THE ROLE OF WORD-FORMATION IN THE PROCESS OF LEARNING FROM TEXT

EVA GOGOVÁ

Abstrakt

Teoretická štúdia je súčasťou výskumu, ktorého cieľom je zistiť úlohu slovotvornej motivácie vo vzťahu k porozumeniu učebného textu. V jednotlivých častiach štúdie definujeme a bližšie objasňujeme základné témotvorné pojmy – učenie sa z textu, porozumenie textu, slovotvorná motivácia ako východiskový princíp slovenskej slovotvorby, ale aj procesy, funkcie, modely, úrovne, stratégie a ďalšie s nimi súvisiace pojmy a aspekty. Opierajúc sa o teoretické zdroje a empirické výskumy z oblasti lingvistiky, psycholinguistiky, lingvodidaktiky, kognitívnych vied, ako aj pedagogicko-psychologických vied poukazujeme na dôležitosť spomínaného vzťahu v procese porozumenia textu. Cieľom štúdie je ponúknuť prehľad niektorých doterajších poznatkov a výskumných zistení v daných oblastiach a na základe toho poukázať na možnosti využitia slovotvornej motivácie v procese porozumenia textu, ale aj v procese rozvíjania kognitívnych funkcií a osvojenia si metakognitívnych (učebných) stratégií.

Kľúčové slová: učenie sa z textu, porozumenie textu, slovotvorná motivácia, kognitívne funkcie, metakognitívne stratégie

Abstract

The theoretical study is a part of the research whose aim is to determine the relevance of word-formation to instructional text comprehension. The corresponding parts of the study define and clarify the following key concepts – learning from text, text comprehension, and, word-formation motivation as a basic principle of Slovak word-formation, as well as the processes, functions, models, levels, strategies and other concepts and aspects associated with them. Relying on the theoretical sources and empirical researches in linguistics, psycholinguistics, language pedagogy, cognitive sciences, pedagogical and psychological sciences the author points out at the importance of word-formation in the process of text comprehension. The aim of the study is to present an overview of the existing knowledge base and research findings in those areas and, on the basis of this, to highlight the possibilities of using word-formation motivation in the process of text comprehension, in the process of developing cognitive functions and in acquiring metacognitive (learning) strategies.

Key words: learning from text, text comprehension, word-formation motivation, cognitive functions, metacognitive strategies

1 Úvod

Problematika porozumenia textu alebo učenia sa z textu je predmetom výskumného záujmu mnohých disciplín. Napriek tomu, že už v 70. rokoch začala byť predmetom výskumného záujmu kognitívnej psycholinguistiky, konkrétne mapovanie mentálnych štruktúr, o ktoré sa procesy porozumenia textu opierajú (Nebeská 1992, s. 23), možno povedať, že na Slovensku na ňu upriamili pozornosť predovšetkým pedagogicko-psy-

chologické vedy reprezentované prácami P. Gavoru (1988, 1992, Gavora a kol. 2008), v Česku najmä prácami J. Průchu (1987, 1998, 2002), J. Mareša (2001, spoluautor J. Čáp). Zvýšený záujem o problematiku porozumenia textu prejavuje v posledných rokoch lingvistika, resp. lingvodidaktika, reagujúc na medzinárodné merania čitateľskej gramotnosti, ktorých výsledky nepriniesli uspokojivé zistenia. Posledné testovanie hodnotiacej štúdie PIRLS 2011, ktorá meria čitateľskú gramotnosť žiakov 4. ročníka, potvrdilo nedostatky slovenských žiakov v porozumení textov, osobitne v porozumení vecných textov (Galádová a kol. 2013). Aj edukačná prax stále poukazuje na nedostatočnú schopnosť žiakov učiť sa z textu. Učenie sa z textu sa v mnohých prípadoch obmedzuje len na memorovanie informácií bez schopnosti prepájať ich s doterajšími poznatkami, a tak efektívne využívať v učebných či iných situáciách (porov. o tom aj Gavora a kol. 2008, s. 7; Zápotočná 2001, s. 279). Rozvíjanie čitateľskej gramotnosti a hľadanie nových metód, postupov či stratégií, ktoré by žiakom uľahčili učenie sa z textu, je tak naďalej aktuálnym problémom. Ako jednu z možných stratégií predstavujeme využitie slovtvornej motivácie. V jednotlivých častiach štúdie sa snažíme odôvodniť opodstatnenosť jej výberu vo vzťahu k porozumeniu textu a učeniu sa z neho, a to prostredníctvom funkcií, ktoré spĺňa v lexikálnej zásobe slovenčiny, v texte, v komunikácii, ale aj v rečovej a kognitívnej ontogenéze dieťaťa.

2 UČENIE SA Z TEXTU A JEHO POROZUMENIE

Učenie sa z textu predstavuje špecifický druh učenia sa. Možno ho chápať ako všetky zámerné činnosti, ktoré realizuje čitateľ s textom s cieľom porozumieť obsiahnutým informáciám a integrovať ich do svojich doterajších poznatkov (Mareš 2007, s. 474).

Ide o multilaterálny jav s kvalitatívne odlišnými vlastnosťami, ktorý jedna disciplína nie je schopná postihnúť. Spájajú sa v ňom faktory psychologické, didaktické, lingvistické, psycholingvistické, kognitívno-psychologické, ale aj komunikačné, interakčné a i. (Průcha 1987, s. 3 – 4). Týmto tvrdením zdôvodňuje J. Průcha interdisciplinárny charakter učenia sa z textu. Zároveň ho vymedzuje ako proces vnímania, chápania, spracovávanía a zapamätania si didaktickej informácie prezentovanej didaktickým textom (Průcha 1987, s. 7; 1998, s. 25).

V súvislosti s učením sa z textu sa v odbornej literatúre pracuje aj s pojmom *receptcia textu* (porov. napr. Baláž 1986; Gavora 1992; Mareš 2007). Receptciu možno všeobecne vymedziť ako „*dekódovanie správy /informácie/, resp. ako „množinu procesuálnych prvkov vyúsťujúcich do uvedomeného príjmu /osvojenia si/ (tejto; pozn. E.G.) informácie“* (Baláž 1986, s. 17). P. Gavora pracuje s pojmom receptcia predovšetkým ako s formou osvojenia si obsahu vzdelávania žiakom. Podľa neho ide o „*prijímanie a vnútorné spracovanie informácií, ktoré text obsahuje*“ (Gavora 1992, s. 16). Žiak recipuje text s cieľom nadobudnúť určité vedomosti. K tomu sú potrebné tri procesy: vnímanie, porozumenie a zapamätávanie (ibid.).

Vnímanie (označované aj ako perцепcia) je proces, pri ktorom žiak registruje a rozlišuje grafické prvky textu (písmená, slabiky, slová...) a priradzuje im významy (Gavora 1992, s. 17). Vnímanie textu je dynamický a mnohoúrovňový proces, ktorý je sprevádzaný množstvom uvedomovaných a neuvedomovaných pohybov. Pri čítaní textu

ide o neuvedomované pohyby očí. Striedajú sa skoky – *sakády* a zastavenia, tzv. *fixácie*. Žiakove oči „skáču“ v smere čítania, teda zľava doprava a zastavujú sa pri zaujímavých, dôležitých alebo, naopak, náročných slovách¹. Čítanie má tak podobu skokov a fixácií. Tieto procesy, teda aj celkové vnímanie (percepcia) textu sú skôr súčasťou „techniky čítania“. Nedostatočná úroveň tejto fázy recepcie však môže narušiť porozumenie textu (Mareš 2007, s. 479; Gavora 1992, s. 18 – 20). O. Zápotočná (2001, s. 279) upozorňuje, že v počiatočných štádiách môže práve dlhodobé uprednostňovanie nácviku techniky čítania na úkor porozumenia textu spôsobiť jeho zanedbanie či dokonca potlačenie. Ďalej dodáva, že zdôrazňovanie presnosti a dôslednosti v čítaní vedie k osvojeniu si jednej stratégie učenia sa, a to stratégie doslovného reprodukovania (ibid.).

Ďalšou fázou recepcie je porozumenie. Porozumenie je aj súčasťou najznámejšej taxonómie edukačných cieľov (Bloom, ed. 1956), ktorá pozostáva zo 6 kategórií kognitívneho procesu: *vedomosti, porozumenie, aplikácia, analýza, syntéza, hodnotenie*. Kategórie sú usporiadané od jednoduchých po komplexné, od konkrétnych po abstraktné. Hierarchizácia má kumulatívny charakter, čo znamená, že zvládnutie jednoduchšej kategórie je predpokladom pre zvládnutie v poradí ďalšej, komplexnejšej. Revidovaná Bloomova taxonómia (Anderson, Krathwohl, eds. 2001) ponechala pôvodný počet kategórií, ktoré však autori pozmenili, premenovali a transformovali zo substantívnej podoby do podoby verb: *zapamätať si, rozumieť, aplikovať, analyzovať, hodnotiť, tvoriť*², ktoré lepšie zodpovedajú ich použitiu pri formulovaní edukačných cieľov. Podobne ako v pôvodnej Bloomovej taxonómii aj v prípade revidovanej taxonómie sú kategórie zoradené na základe komplexnosti. Keďže revízia kladie väčší dôraz na použiteľnosť v praxi, bola požiadavka striktnej hierarchie (v zmysle podmienenosti) uvoľnená, čo znamená, že jednotlivé kategórie sa môžu prelínať, napr. je možné realizovať určitú aktivitu (kategória *aplikovať*) a súčasne s tým, resp. na základe toho sumarizovať, vyvodzovať závery, vysvetľovať a pod. (kategória *rozumieť*). Kategória *rozumieť* je v revidovanej Bloomovej taxonómii špecifikovaná ako schopnosť určiť význam správy v rámci ústnej, písomnej a grafickej komunikácie (podľa Krathwohl 2002, s. 212 – 215; porov. o tom aj Gavora 1992, s. 21 – 22; Liptáková a kol. 2011, s. 203 – 205).

Všeobecne možno porozumenie textu charakterizovať ako proces, pri ktorom jedinec mentálne konštruuje význam a zmysel toho, čo o prečítanom vie a čo vníma (Mareš 2007, s. 480). Učenie sa z textu nie je iba pasívnou recepciou prezentovaných informácií, ale je aktívnym konštruovaním nových poznatkových systémov, ktoré

¹ Pohyb očí (angl. *eye movement*) a monitorovanie sakád a fixácií pri čítaní alebo iných perцепčných činnostiach je súčasťou mnohých psycholingvistických výskumov. Tieto pohyby sa skúmajú prostredníctvom metódy nazývanej *eye tracking* (sledovanie očí). Na ich zaznamenávanie a analyzovanie sa používa prístroj nazývaný *eye tracker* (Rayner 1998; Rayner, Chace, Slattery, Ashby 2006). O využití eyetrackingu v lingvodidatickom výskume v Českej republike informoval príspevok autoriek I. Gejgušovej, D. Labischovej a R. Metelkovej Svobodovej v predchádzajúcom čísle časopisu *O dieťati, jazyku, literatúre* (2015, č. 2, s. 28 – 45).

² V porovnaní s pôvodnou Bloomovou taxonómiou (1956) obsahuje revidovaná verzia (Anderson, Krathwohl, eds. 2001) dve dimenzie, a to dimenziu kognitívneho procesu (6 kategórií) a znalostnú dimenziu (4 kategórie: faktúálne, konceptuálne, procedurálne, metakognitívne) (podľa Krathwohl 2002).

prebieha ako interakcia medzi doterajšími poznatkami subjektu a novými informáciami, ktoré spracováva (Mandl, Levin 1989; podľa Průcha 2002, s. 281). Podobne aj J. Průcha (1998, s. 27) považuje pri učení sa z textu za rozhodujúcu práve interakciu medzi kognitívnou kompetenciou subjektu a poznatkovou (obsahovou) štruktúrou textu, pričom kognitívnu kompetenciu chápe ako komplex doterajších poznatkov, spôsobov operovania s nimi, schopností a skúseností poznávať objektívnu realitu. Na základe toho konštatuje, že porozumenie textu vzniká z interakcie medzi určitými vlastnosťami textu a určitými vlastnosťami subjektu (ibid., s. 26).

Porozumenie textu ako špecifický druh porozumenia je psycholingvistikou činnosťou, pri ktorej dochádza k trom druhom spojení, a to „*k spojeniam medzi javmi objektívnej reality a prvkami textu, ktoré tieto javy označujú, k spojeniam medzi jednotlivými prvkami textu (slovami, vetami, nadvetnými útvarmi), k spojeniam medzi prvkami textu a prvkami vedomostnej štruktúry recipienta*“ (Gavora 1992, s. 23). P. Gavora (ibid.) teda uvažuje o vzťahovom charaktere porozumenia textu. K porozumeniu dochádza vtedy, ak „*recipient identifikuje prvky textu, objektívnej reality a vlastnej vedomostnej štruktúry, a dáva ich do vzťahov. Až na základe usúvzťažnenia týchto prvkov možno odkrývať významy*“ (ibid., s. 23).

Štúdia PIRLS, ktorá meria čitateľskú gramotnosť žiakov 4. ročníka, vymedzuje a hodnotí štyri procesy porozumenia, ktoré sa podieľajú na vytváraní významu textu (Galádová a kol. 2013), a to schopnosť vyhľadať explicitne uvedené informácie, schopnosť vyvodzovať závery (t. j. hľadať implicitné súvislosti), schopnosť interpretovať a integrovať informácie a schopnosť hodnotiť text (ibid., s. 7).

Porozumenie textu je zložitý proces, ktorý možno objasniť aj prostredníctvom teórie inferencií a elaborácií. Kým *elaborácie* predstavujú operácie, pri ktorých dáva čitateľ do vzťahu informácie obsiahnuté v texte so svojimi doterajšími poznatkami, *inferencie* predstavujú rôzne dedukcie, závery, otázky, ktoré počas elaboračných operácií, teda počas prepájania doterajších poznatkov s novými, vznikajú (Průcha 1987, s. 37 – 39; Gavora 1992, s. 29 – 32). Význam elaborácií a inferencií možno pozorovať predovšetkým pri práci s učebným textom, ktorého podstatou je práve začleňovanie nových informácií do doterajšieho poznania učiaceho sa. Žiak musí nad textom premýšľať, musí porovnávať, robiť závery, redukovať nepodstatné či hľadať dôležité informácie a pod., musí teda nad textom elaborovať (Průcha 1987, s. 38). „*Preto i recepcia, pri ktorej sa uplatňujú elaborácie, sa nazýva aktívna, resp. generatívna, t. j. umožňujúca odvodzovať nové informácie*“ (Gavora 1992, s. 29).

Na rôzne roviny, v rámci ktorých prebieha porozumenie, ako aj na jeho lokálny a globálny charakter poukazuje aj jedna z klasifikácií inferencií, ktorú predstavuje zahraničná literatúra (Cain 2010; Oakhill, Cain, Elbro 2015). Na základe nej možno vymedziť *nevyhnutné inferencie* (*necessary inferences*), ktoré sú potrebné na vytvorenie spojení medzi časťami textu a na vytvorenie celkového zmyslu textu. Tieto inferencie možno označiť ako *koherentné inferencie* (*coherence inferences*), pretože sú potrebné na tvorbu spojení medzi vetami s cieľom vytvorenia súvislej predstavy o význame textu. Naproti tomu *elaboratívne inferencie* (*elaborative inferences*) nie sú

nevyhnutne potrebné, ale môžu obohatiť čitateľovu predstavu o význame textu (Cain³ 2010, s. 55 – 56). Sú to ďalšie asociácie a dohady o obsahu textu, ktoré nie sú nevyhnutné pre porozumenie. Pri *nevyhnutných inferenciách* sa vymedzujú lokálne a globálne inferencie. *Lokálne inferencie* predstavujú spojenia, ktoré špecifikujú význam slov tým, že ich spájajú so slovami v ďalších vetách. *Globálne inferencie* zabezpečujú celkovú súvislosť, koherenciu textu (Oakhill, Cain a Elbro 2015, s. 40, 52).

Opísať a vysvetliť priebeh porozumenia textu nie je jednoduché. Existuje niekoľko všeobecných modelov. Medzi doteraz najvplyvnejší patrí model W. Kintscha a T. A. van Dijka (1978), ktorý je založený na mikroprocesoch a makroprocesoch. Mikroprocesy predstavujú lokálne porozumenie, t. j. porozumenie jednotlivých slov a viet. Makroprocesy súvisia s globálnym porozumením, teda s formovaním informačného jadra textu (podľa Gavora 1992, s. 23 – 24). P. Gavora (1992, s. 24) upozorňuje, že modely pracujúce s mikro- a makroštruktúrou textu majú všeobecnejší význam napriek tomu, že boli primárne zamerané na nepedagogické druhy textov. Ich význam vidí predovšetkým v poukazaní na hierarchický charakter porozumenia textu, čo znamená, že porozumenie prebieha vo viacerých rovinách. Okrem toho sa tieto modely snažia určiť postupy, ktoré čitateľ pri porozumení používa (ibid.). Z hľadiska pedagogického využitia považuje P. Gavora za veľký prínos hlavne dôraz na makroprocesy, keďže autori modelov „posunuli ťažisko od porozumenia slov a viet k vyšším textovým javom“ (ibid., s. 24).

V roku 1983 T. A. van Dijk a W. Kintsch svoj pôvodný model porozumenia textu z roku 1978 revidovali. Neskôr sa W. Kintsch (1988) rozhodol zlúčiť oba modely (Kintsch, van Dijk 1978; van Dijk, Kintsch 1983) a nový, prepracovaný a rozšírený model nazval konštrukčno-integračný (Construction-Integration Model). Tento model je kombináciou konštrukčného procesu, v ktorom je tzv. textová báza konštruovaná na základe lingvistického inputu a poznatkovej bázy recipienta, a integračnej fázy, v ktorej je textová báza integrovaná do koherentného celku (Kintsch 1988).

Poslednou fázou recepcie textu je zapamätávanie (Gavora 1992). P. Gavora ho chápe ako „proces, pri ktorom sa informácie vstúpajú do pamäti“ (ibid., s. 74). Ďalej uvádza, že vedomosti, ktoré si žiak z textu osvojil, poukazujú na stupeň ovládania učiva, ale aj na to, ako dokáže integrovať predchádzajúce učivo s novým učivom, no v neposlednom rade na to, aké má predpoklady zvládnuť ďalšie učivo. „Celkove teda možno zhrnúť, že stupeň ovládania učiva žiakom je ukazovateľom jednak súčasného stavu vedomostí žiaka, jednak smeruje do minulosti žiakovho pôsobenia (ovládanie predchádzajúceho učiva) a jednak dopredu (potenciality zvládnutia nasledujúceho učiva)“ (ibid., s. 81 – 82).

3 SLOVOTVORBA V SLOVENČINE, V REČI A MYSLENÍ DIEŤAŤA

V úvode tejto kapitoly možno konštatovať, že v porovnaní s výskumom v oblasti porozumenia textu má derivatologický výskum na Slovensku o čosi bohatšiu a dlhšiu

³ S profesorkou Kate Cain sme osobne spolupracovali počas vedeckovýskumného pobytu na Lancaster University vo Veľkej Británii v mesiacoch január – február 2015. Prof. Cain pôsobí na Katedre psychológie. Vo svojej vedeckovýskumnej činnosti sa zameriava na porozumenie textu ako psycholingvistickú činnosť a determinanty, ktoré ju ovplyvňujú.

tradíciu. Pričinili sa o to svojimi prácami mnohí lingvisti počnúc J. Horeckým (1959, 1971, 1989), ktorý ako prvý systematicky spracoval poznatky z danej oblasti, cez K. Buzássyovú (1974, 1985, 1989), J. Bosáka (1985, 1989), V. Betákovú (1979), J. Furdíka (1993, 2004, 2005, 2008) až po novšie práce z dielne M. Sokolovej a kol. (2012), M. Ološtiaka (2011; Ološtiak a kol. 2015), L. Liptákovej (2000, 2009), K. Vužňákovéj (2009, 2012) a i.

Kľúčovú úlohu vo výskume slovenskej slovotvorby zohráva teória slovotvornej motivácie J. Furdíka (porov. 1989, 1993, 2004, 2005). Slovotvornú motiváciu vymedzuje ako formálno-sémantický vzťah medzi dvoma slovami, medzi motivujúcim a motivovaným slovom, pričom motivujúce je formálne aj sémanticky obsiahnuté v slove motivovanom. Zároveň dodáva, že slovotvorná motivácia predstavuje princíp, ktorý zabezpečuje vnútornú organizáciu slovnej zásoby, jej stabilitu, ale aj dynamický rozvoj (Furdík 1989, s. 28). To potvrdzujú aj funkcie, ktoré plní v slovnej zásobe slovenčiny (Furdík 1989, 1993, 2004):

- *systematizačnú funkciu* plní vo vzťahu k slovnej zásobe ako k celku, keďže vzťahmi slovotvornej motivácie sa slová zoskupujú do slovotvorných útvarov, a to na základe formálno-sémantickej súvzťažnosti;
- *integračnú funkciu* možno pozorovať vo vzťahu k novoutvoreným alebo novoprevzatým slovám, ktoré sa na základe motivačných vzťahov zaraďujú do slovnej zásoby vo funkcii motivantov alebo motivátov;
- *kondenzačnú funkciu* plní vo vzťahu k viacslovným lexikálnym jednotkám, predovšetkým pri tvorbe a úprave združených pomenovaní;
- *adaptačnú funkciu* slovotvornej motivácie je potrebné zdôrazniť pri internacionalizácii slovnej zásoby, napr. pri adaptácii prevzatého slova do ohýbateľnej podoby, pri tvorení derivátov od prevzatého slova podľa kategoriálne produkčných slovotvorných typov a pod.

Vo vzťahu k porozumeniu textu sú dôležité ďalšie dve funkcie: *sémantická* a *komunikačná* (Furdík 1996, s. 51). Sémantická funkcia sa uplatňuje pri dekódovaní významu málo frekventovaných slov, neologizmov, ale aj okazionalizmov. Slovotvorná forma v podobe morfém je totižto signalizátorom, náповeďou istých sémantických príznakov, čo môže dekódovanie významu uľahčiť (ibid.). Uplatňuje sa to predovšetkým v prípade vyššie spomínaných, menej frekventovaných skupín slov. Furdíkov výskum (1993, s. 38) vzťahu frekvencie a motivovanosti potvrdil, že práve medzi slovami s nižšou frekvenciou tvoria väčšiu časť slovotvorne motivované slová, zatiaľ čo slová s vyššou frekvenciou sú v značnej miere nemotivované. Sprostredkovacia úloha slovotvornej formy pri dekódovaní významu tak vystupuje do popredia práve v prípade slov s nízkou frekvenciou, ktoré nie sú z jadra slovnej zásoby, a tak nie sú ani súčasťou aktívnej slovnej zásoby používateľa (ibid., s. 41).

Komunikačná funkcia slovotvornej motivácie súvisí s rozličnou štýlovou príslušnosťou textov. V závislosti od toho sa pohybuje aj počet slovotvorne motivovaných slov, tzv. motivačná nasýtenosť textu (Furdík 1996, s. 51). Výskum textov z piatich štýlových oblastí potvrdil najnižšie zastúpenie slovotvorne motivovaných slov v textoch hovorového štýlu, naopak, najvyššie zastúpenie slovotvorne motivovaných slov sa vyskytuje

v textoch náučného štýlu (Furdík 1993, s. 25). V nich sú dominantnými lexikálnymi prostriedkami odborné termíny. V tejto súvislosti je potrebné zdôrazniť, že J. Horecký vymedzil ako jednu z vlastností odborných termínov významovú priezračnosť, resp. motivačnú zrelosť (porov. Horecký 1956, s. 45; Horecký 1967), podľa ktorej by mal byť termín motivovaný a z jeho formálnej stránky by malo byť zrejmé, čo sa ním pomenúva. V tejto požiadavke sa zároveň odráža vyššie spomínaná sémantická funkcia slovtvornej motivácie.

Z vymedzených funkcií vyplýva, že slovtvorná motivácia je nielen dôležitým organizujúcim, systémotvorným princípom v slovnej zásobe (Furdík 1993, s. 36), ale aj „*aktívnym podporovateľom sémantickej zreteľnosti a komunikačnej účinnosti slova a jedným z indikátorov štýlovej príslušnosti textu*“ (ibid., s. 50).

Z hľadiska porozumenia textu má preto zásadnú úlohu predovšetkým sémantická funkcia, ktorá napomáha dekodovať význam slov. Domnievame sa, že osvojenie si významu jednotlivých slov môže viesť k lepšiemu osvojeniu si textu ako celku. Vychádzame pritom zo vzťahu lokálneho a globálneho porozumenia v modeli W. Kintscha a T. A. van Dijka (1978) (pozri časť 2). Tento predpoklad prezentovala a rozpracovala vo svojej publikácii už Ľ. Liptáková (2012, s. 75 – 85), ktorá v súvislosti s tým uvádza, že „*vzhľadom na zákonitosti rečovej ontogenézy pri vytváraní mentálneho slovníka dieťaťa a osobitne vzhľadom na budovanie lexikónu dieťaťa hovoriaceho po slovensky je sémantická funkcia slovtvornej motivácie východiskom uplatňovania dôležitej stratégie tak pri slovtvornej recepcii, ako aj slovtvornej produkcii dieťaťa*“ (ibid., s. 76 – 77; pozri aj Liptáková 2000; Liptáková, Vužňáková 2009; Vužňáková 2012).

Mnohé zahraničné štúdie ponúkajú výsledky výskumov, ktoré poukazujú na dôležitú úlohu slovtvorby pri dekodovaní významu slov, ako aj pri porozumení textu vôbec (napr. Quémart, Casalis, Duncan 2012; Deacon, Kieffer, Laroche 2014; Wade-Woolley, Heggie 2015)⁴. Na Slovensku zatiaľ takýto výskum absentuje. Doposiaľ najrozsiahlejší výskum v oblasti detskej slovtvorby uskutočnili Ľ. Liptáková a K. Vužňáková (Liptáková 2000; Liptáková, Vužňáková 2009; Vužňáková 2012), ktoré predstavujú rôzne aspekty vzťahu dieťaťa a slovtvorby. Úlohu slovtvornej motivácie pri dekodovaní lexikálnej a textovej roviny procesov porozumenia textu a osobitne pri učení sa z textu analyzovala Ľ. Liptáková (2012, 2013). Opierajúc sa aj o výskumné zistenia z uvedených zdrojov, pokúsime sa v nasledujúcej časti štúdie zdôvodniť opodstatnenosť výberu slovtvornej motivácie ako prostriedku napomáhajúceho žiakovi porozumieť textu a učiť sa z neho.

Jedným z dôležitých zistení, na ktoré Ľ. Liptáková a K. Vužňáková (2009) poukázali, je prítomnosť slovtvornej intuície a implicitných slovtvorných znalostí, ktorými dieťa disponuje. Tie mu napomáhajú v procese slovtvornej produkcie, ale aj recepcie. Ak sa napríklad stretne s neznámym slovtvorne motivovaným slovom *miešačka*, dokáže ho na základe slovtvornej intuície dekodovať ako „*to, čo niečo mieša*“ alebo „*to, čím*

⁴ V slovenskej lingvistike je oblasť tvorenia slov zaradená k lexikológii, zatiaľ čo v niektorých západoeurópskych jazykoch sa tvorenie slov zaraďuje k morfológii, presnejšie k derivačnej morfológii. Preto sa aj v spomínaných štúdiách hovorí o vplyve morfológie, resp. iných aspektov týkajúcich sa morfológie.

sa *niečo mieša*“ (porov. Liptáková 2012, s. 77). V procese dekodovania sa uplatňuje aj vyššie spomínaná sémantická funkcia slovotvornej motivácie (Furdík 1996). Opačným prípadom je tvorba detských okazionalizmov, keď dieťa na základe implicitných slovotvorných znalostí spontánne, na základe existujúcich modelov tvorí slová, s ktorými sa doteraz nestretlo (Liptáková a kol. 2011, s. 74), napr. *strieladlo* je to, čo strieľa, t. j. hlavne pištole, *nahnevanec* je nahnevaný človek, *zašpenátiť sa* znamená zašpiniť sa od špenátu... (Liptáková 2000). Táto schopnosť dieťaťa súvisí s jeho prirodzeným rečovým vývinom, konkrétne je v súlade s nativistickou teóriou N. Chomského, podľa ktorého sa dieťa nerodí ako tabula rasa (behavioristický prístup B. F. Skinnera), ale je vybavené predispozíciami na osvojenie si jazyka, čo mu umožňuje na základe určitých pravidiel produkovať jazykové štruktúry, ktoré doteraz vo svojom okolí nepočulo (podľa Schwarzová 2009, s. 89 – 92).

Významnú úlohu v procese slovotvornej recepcie a produkcie zohráva kognitívny vývin. Ak uvažujeme o slovotvornej recepcii vo vzťahu k porozumeniu textu a k učeniu sa z textu, je predmetom nášho záujmu žiak, ktorý už má techniku čítania osvojenú. V našom prípade sústredíme pozornosť predovšetkým na žiaka v mladšom školskom veku. Z hľadiska štádií kognitívneho vývinu vymedzených J. Piagetom patrí dieťa v tomto období do štádia konkrétnych operácií (7 – 11/12 rokov), v ktorom je jeho myslenie stále viazané na konkrétnu skúsenosť napriek tomu, že už dokáže pristúpiť aj k abstraktnému uvažovaniu (podľa Fontana 2010, s. 69 – 70; porov. aj Sternberg 2009, s. 470). Prejavuje sa to pri tvorbe slovotvorne motivovaných slov, do ktorých sa konkrétna skúsenosť premieta (porov. okazionalizmy vyššie), ale aj pri recepcii slovotvorne motivovaných slov. Napríklad v prípade kompozít, ktoré si deti osvojujú neskôr ako odvodené slová (Vužňáková 2012, s. 163), je slovotvorný význam vyjadrený explicitnejšie ako pri derivátoch, preto pri ich recepcii a osvojení si napomáha dieťaťu práve jeho konkrétne myslenie (Vužňáková 2009, s. 131). Navyše, v tomto vývinovom období je hlavnou kognitívnou štruktúrou grupovanie, teda schopnosť zoskupovať členy patriace do jednej skupiny podľa spoločných definíčných znakov (Piaget, podľa Fontana, 2010, s. 70). Táto štruktúra je predpokladom úspešného zoskupovania slovotvorne motivovaných slov, ktoré sa na základe spoločných, resp. rozdielnych významovo-formálnych vzťahov zoskupujú do slovotvorných útvarov (Furdík 2004). Na základe tejto schopnosti si dokáže dieťa vytvárať predstavu napríklad o slovotvornom hniezde (Liptáková a kol. 2011, s. 67).

Dôležitú úlohu slovotvornej motivácie vo vzťahu k dieťaťu potvrdzujú aj funkcie, ktoré plní v kognitívnej a rečovej ontogenéze dieťaťa predškolského a mladšieho školského veku. Niektoré z nich sme už naznačili vyššie. Ide o *pomenúvaciú*, *poznávaciú*, *interpretačnú*, *sociálnointerakčnú*, *kognitívnostimulačnú*, *rečovostimulačnú* a *diagnostickú funkciu* (Liptáková 2009a, s. 76 – 77). *Pomenúvacia funkcia* slovotvornej motivácie sa prejavuje vtedy, ak dieťa nemá vo svojom slovníku vhodné uzuálne pomenovanie na označenie určitého javu, vtedy využíva pri pomenúvaní aj slovotvornú motiváciu. Príkladom toho je tvorba detských okazionalizmov (pozri Liptáková 2000; Liptáková 2009a, s. 55 – 75). *Poznávacia* alebo *interpretačná funkcia* slovotvornej motivácie poukazuje na úlohu implicitných slovotvorných znalostí, ktoré sú prostriedkom uvedo-

movania si a interpretovania vzťahov medzi javmi. Slovotvorné schopnosti zároveň napomáhajú v procese slovnej produkcie i recepcie, čím vytvárajú vhodné podmienky pre úspešnú verbálnu, a teda aj *sociálnu interakciu*. *Diagnostická funkcia* spočíva v zisťovaní miery citlivosti na slovotvorné vzťahy, čo môže slúžiť ako nástroj diagnostikovania jazykových a učebných schopností žiaka (bližšie o tom Liptáková 2009a, s. 76 – 77). Slovotvorná motivácia slúži zároveň ako prostriedok *rečového a kognitívneho stimuluovania*. Detská slovotvorná recepcia a produkcia, ako aj zámerné slovotvorné aktivity vytvárajú predpoklad na stimulovanie vyjadrovacích schopností dieťaťa a stimulovanie rôznych kognitívnych procesov. Napr. pri uvedomovaní si štruktúry motivátu sa rozvíjajú analyticko-syntetické kognitívne procesy⁵, pri porovnávaní motivátov a ich významov sa stimulujú procesy komparácie, pri zoskupovaní motivátov a utváraní predstáv o slovotvorných útvaroch sa podporujú procesy kategorizácie, pri vyvodzovaní súvislostí sa stimuluje inferenčné myslenie a pod. (viac o tom Liptáková 2009b, s. 137 – 144; Liptáková 2012, s. 79).

4 EDUKAČNÉ VYUŽITIE VZŤAHU SLOVOTVORNEJ MOTIVÁCIE A POROZUMENIA TEXTU

L. Liptáková a K. Vužňáková (2009) na základe výskumu prezentovali aj možnosti rozvíjania slovotvornej kompetencie dieťaťa predškolského a mladšieho školského veku ako súčasti jeho komunikačnej a kognitívnej kompetencie (pozri Liptáková, Vužňáková 2009, s. 153 – 154; porov. aj Liptáková a kol. 2011, s. 24 – 27). Slovotvornú kompetenciu vymedzuje L. Liptáková (2009b, s. 154) „*ako čiastkovú rečovú kompetenciu, teda čiastkový súbor vedomostí, zručností, postojov a hodnôt, ktorý súvisí so slovotvornou stránkou jazyka a ktorý je súčasťou procesov verbálnej interakcie*.“ Pri návrhu edukačných možností využitia vzťahu slovotvornej motivácie a porozumenia textu sa opierame o nasledujúce zistenia o slovotvornej kompetencii žiaka mladšieho školského veku (ibid., s. 162 – 163):

- Vzhľadom na postupujúci kognitívny a rečový vývin dieťaťa, získavanie ranej gramotnosti, systematické vyučovanie materinského jazyka, ale aj vplyvom vonkajšej stimulácie je dieťa v mladšom školskom veku schopné uvažovať o jazyku, formuje sa jeho metajazykové uvažovanie.
- V rámci rozvíjania slovotvornej kompetencie je už v porovnaní s predškolským vekom dieťa schopné poznávať metajazykové slovotvorné pojmy.
- Vďaka vyššej úrovni analyticko-syntetického a inferenčného myslenia dokáže okrem významovej stránky motivátov uvedomovať si aj formálnu štruktúru slovotvorne motivovaného slova.

Na základe týchto zistení sa domnievame, že úroveň analyticko-syntetického a inferenčného myslenia a schopnosť pracovať nielen s významovou, ale aj s formálnou stránkou slovotvorne motivovaného slova vytvára predpoklad na uplatnenie sémantickej funkcie slovotvornej motivácie ako stratégie pri dekódovaní významu neznámych slov, keďže práve slovotvorná forma (relevantné morfémy) môže slúžiť ako sémantický

⁵ Na dôležitosť analyticko-syntetických procesov pri poznávaní štruktúry slovotvorne motivovaného slova upozornila už V. Betáková (1979, s. 8), ktorá zároveň poukázala na uplatňovanie ďalších kognitívnych procesov, ako abstrakcia, porovnávanie, rozlišovanie, zovšeobecňovanie.

signalizátor, ako nápoVeď významu slova (Furdík 1996). Dieťa už navyše dokáže pozorovať a poznávať vedecké pojmy súvisiace so slovotvorbou, resp. ich čiastočný obsah. L. Liptáková (2009b, s. 162; 2012, s. 80) však konštatuje, že podstatou získavania slovotvorných znalostí na primárnom stupni vzdelávania nie je definovanie slovotvorných termínov, ale schopnosť žiaka využívať slovotvorné vedomosti pri porozumení a produkovani textu. Na základe interakcie lokálneho a globálneho porozumenia (Kintsch, van Dijk 1978) predpokladáme, že porozumenie jednotlivých slov môže napomôcť porozumeniu textu ako celku (pozri Liptáková 2012, s. 80).

Okrem rozvíjania kognitívnych funkcií má slovotvorné učivo význam aj pri rozvíjaní metakognitívnych schopností.⁶ Riešením slovotvorných úloh môže žiak nadobudnúť metakognitívne skúsenosti, ktoré má možnosť ďalej využívať v iných učebných situáciách. Slovtvorné učivo tak nadobúda medzipredmetový rozmer (Liptáková 2012, s. 80). „Porozumenie základným princípom, pravidlám a procesu tvorenia slov žiakovi môže uľahčiť proces učenia sa aj na ďalších vyučovacích predmetoch“ (Liptáková ibid.).

Cieľom empirickej časti nášho výskumu je vytvoriť súbor edukačných jednotiek obsahujúcich úlohy zamerané na proces tvorby slov, ktorých riešením by žiak získal nielen slovotvorné znalosti, ale zároveň by boli rozvíjané jeho kognitívne funkcie a metakognitívne schopnosti. Osvojenie si metakognitívnych stratégií môže žiakovi napomôcť pri recepcii textu, a tak uľahčiť učenie sa ostatných predmetov.

LITERATÚRA

- ANDERSON, L. W. a D. R. KRATHWOHL, eds., 2001. A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman. ISBN-13: 978-0801319037.
- BALÁŽ, J., 1986. Recepčia textu a literatúry v príprave čitateľov a používateľov informácií. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- BETÁKOVÁ, V., 1979. O vyučovaní tvorenia slov. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- BLOOM, B. S., ed., 1956. Taxonomy of Educational Objectives. The Classifications of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. New York: David McKay Company.
- BOSÁK, J. a K. BUŽÁSSYOVÁ, 1985. Východiská morfémovej analýzy (Morfematika. Slovtvorba). Jazykovedné štúdie XIX. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- BUŽÁSSYOVÁ, K., 1974. Sémantická štruktúra slovenských deverbatív. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- CAIN, K., 2010. Reading Development and Difficulties. Oxford: John Wiley & Sons – BPS Blackwell. ISBN 978-1-4051-5155-9.
- ČÁP, J. a J. MAREŠ, 2001. Psychologie pro učitele. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- DEACON, S. H., M. J. KIEFFER a A. LAROCHE, 2014. The Relation Between Morphological Awareness and Reading Comprehension: Evidence From Mediation and Longitudinal Models. In: Scientific Studies of Reading. Roč. 18, č. 6, s. 432 – 451. ISSN 1088-8438.
- FONTANA, D., 2010. Psychologie ve školní praxi. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-725-1.

⁶ „Metakognícia znamená „poznávanie poznávania“. Je to aktívne sledovanie a riadenie vlastných kognitívnych činností“ (Gavora 1988, s. 662).

- FURDÍK, J., 1989. Úloha slovotvornej motivácie v lexikálnej dynamike. In: J. HORECKÝ, K. BUZÁSSYOVÁ, J. BOSÁK a kol. *Dynamika slovnej zásoby súčasnej slovenčiny*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, s. 28 – 36.
- FURDÍK, J., 1993. Slovtvorná motivácia a jej jazykové funkcie. Levoča: Modrý Peter. ISBN 80-85515-03-2.
- FURDÍK, J., 1996. Jazykový status slovtvorne motivovaného slova. In: *Studia Philologica III. Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Šafarikanae*. Red. Z. Stanislavová. Prešov: Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, Pedagogická fakulta v Prešove, s. 48 – 56. ISBN 80-88697-29-8.
- FURDÍK, J., 2004. Slovenská slovtvorba (Teória, opis, cvičenia). Ed. M. Ološtiak. Prešov: Náuka. ISBN 80-89038-28-X.
- FURDÍK, J., 2005. Život so slovtvorbou a lexikológiou. Výber štúdií pri príležitosti nedežitych sedemdesiatin. Eds. M. Ološtiak – L. Gianitsová-Ološtiaková. Košice: Vydavateľstvo LG. ISBN 80-969447-5-4.
- FURDÍK, J., 2008. Teória motivácie v lexikálnej zásobe slovenčiny. Ed. M. Ološtiak. Košice: Vydavateľstvo LG. ISBN 978-80-969760-7-2.
- GALÁDOVÁ, A. a kol., 2013. Trendy úrovne kľúčových kompetencií žiakov 4. ročníka základných škôl. Národná správa z medzinárodných výskumov PIRLS 2011 – čitateľská gramotnosť a TIMSS 2011 – matematika a prírodné vedy. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. ISBN 978-80-89638-10-9.
- GAVORA, P., 1988. Učenie sa z textu a metakognitívne procesy. In: *Pedagogika*. Roč. 38, č. 6, s. 661 – 672.
- GAVORA, P., 1992. Žiak a text. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-00333-2.
- GAVORA, P. a kol., 2008. Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka. Nitra: Enigma. ISBN 978-80-89132-57-7.
- GEJGUŠOVÁ, I., D. LABISCHOVÁ a R. METELKOVÁ SVOBODOVÁ, 2015. Metody eyetrackingu ve výzkumu vizuální percepce verbálních a neverbálních textů. In: *O dieťať, jazyku, literatúre*. Roč. 3, č. 2, s. 28 – 45. ISSN 1339-3200.
- HORECKÝ, J., 1956. Základy slovenskej terminológie. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- HORECKÝ, J., 1959. Slovtvorná sústava slovenčiny. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- HORECKÝ, J., 1967. O zásadách pri tvorení názvoslovia. In: *Kultúra slova*. Roč. 1, č. 5, s. 129 – 132.
- HORECKÝ, J., 1971. Slovenská lexikológia I. Tvorenie slov. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- HORECKÝ, J., K. BUZÁSSYOVÁ, J. BOSÁK a kol., 1989. *Dynamika slovnej zásoby súčasnej slovenčiny*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- KINTSCH, W., 1988. A Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. In: *Psychological Review*. Roč. 95, č. 2, s. 163 – 182.
- KINTSCH, W. a T. A. VAN DIJK, 1978. Toward a Model of Text Comprehension and Production. In: *Psychological Review*. Roč. 85, č. 5, s. 363 – 394.
- KRATHWOHL, D. R., 2002. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. In: *Theory Into Practice*. Roč. 41, č. 4, s. 212 – 218. ISSN 0040-5841.
- LIPTÁKOVÁ, L., 2000. Okazionalizmy v hovorenej slovenčine. Prešov: Náuka. ISBN 80-968202-8-1.
- LIPTÁKOVÁ, L., 2009a. Detská okazionalna slovtvorba a slovtvorba orientovaná na dieťa. In: L. LIPTÁKOVÁ a K. VUŽŇÁKOVÁ. *Dieťa a slovtvorba*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, s. 55 – 77. ISBN 978-80-555-0072-0.

- LIPTÁKOVÁ, L., 2009b. Slovtvorná motivácia ako prostriedok rečového a kognitívneho rozvíjania dieťaťa. In: L. LIPTÁKOVÁ a K. VUŽŇÁKOVÁ. *Dieťa a slovtvorba*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, s. 136 – 184. ISBN 978-80-555-0072-0.
- LIPTÁKOVÁ, L., 2012. Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0643-2.
- LIPTÁKOVÁ, L., 2013. Slovtvorná motivácia ako prostriedok porozumenia textu. In: M. OLOŠTIAK a L. SISÁK, eds. *Od morfém ku komplexným slovám a ich paradigmám. Výraz, význam, funkcia*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, s. 191 – 198. ISBN 978-80-555-0902-0.
- LIPTÁKOVÁ, L. a K. VUŽŇÁKOVÁ, 2009. *Dieťa a slovtvorba*. 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.
- MANDL, H. a J. R. LEVIN, 1989. *Knowledge Acquisition from Text and Pictures*. Amsterdam: North-Holland.
- MAREŠ, J., 2007. Učení z textu. In: J. ČÁP a J. MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, s. 473 – 492. ISBN 978-80-7367-273-7.
- NEBESKÁ, I., 1992. Úvod do psycholingvistiky. Praha: Nakladatelství a vydavatelství H & H. ISBN 80-85467-75-5.
- OAKHILL, J., K. CAIN a C. ELBRO, 2015. *Understanding and Teaching Reading Comprehension. A handbook*. Abingdon, Oxon: Routledge. ISBN 978-0-415-69830-6.
- OLOŠTIAK, M., 2011. *Aspekty teórie lexikálnej motivácie*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-0334-9.
- OLOŠTIAK, M. a kol., 2015. *Kvalitatívne a kvantitatívne aspekty tvorenia slov v slovenčine*. Ed. M. Ološtiak. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-1406-2.
- PIAGET, J. a B. INHELDER, 1997. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-146-0.
- PRŮCHA, J., 1987. *Učení z textu a didaktická informace*. Praha: Academia, nakladatelství Československé akademie věd.
- PRŮCHA, J., 1998. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média. Příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-49-4.
- PRŮCHA, J., 2002. *Moderní pedagogika*. 3. upr. a dopl. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-047-X.
- QUÉMART, P., S. CASALIS a L. G. DUNCAN, 2012. Exploring the Role of Bases and Suffixes When Reading Familiar and Unfamiliar Words: Evidence From French Young Readers. In: *Scientific Studies of Reading*. Roč. 16, č. 5, s. 424 – 443. ISSN 1088-8438.
- RAYNER, K., 1998. Eye Movements in Reading and Information Processing: 20 Years of Research. In: *Psychological Bulletin*. Roč. 124, č. 3, s. 372 – 422. ISSN 0033-2909.
- RAYNER, K., K. H. CHACE, T. J. SLATTERY a J. ASHBY, 2006. Eye Movements as Reflections of Comprehension Processes in Reading. In: *Scientific Studies of Reading*. Roč. 10, č. 3, s. 241 – 255. ISSN 1088-8438.
- SOKOLOVÁ, M., M. OLOŠTIAK, M. IVANOVÁ, F. ŠIMON, B. CZÉREOVÁ, K. VUŽŇÁKOVÁ, V. BENKO a G. MOŠKO, 2012. *Slovník koreňových morfém slovenčiny*. 3. uprav. a dopl. vyd. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-0603-6.
- SCHWARZOVÁ, M., 2009. Úvod do kognitivní lingvistiky. Praha: Dauphin. ISBN 978-80-7272-155-9.
- STERNBERG, R. J., 2009. *Kognitivní psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-638-4.
- VAN DIJK, T. A a W. KINTSCH, 1983. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

- VUŽŇÁKOVÁ, K., 2009. Malý slovotvorný slovník. In: E. LIPTÁKOVÁ a K. VUŽŇÁKOVÁ. *Dieťa a slovotvorba*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, s. 112 – 135. ISBN 978-80-555-0072-0.
- VUŽŇÁKOVÁ, K., 2012. Kompozitá v slovenčine. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0721-7.
- WADE-WOOLLEY, L. a L. HEGGIE, 2015. Implicit Knowledge of Word Stress and Derivational Morphology Guides Skilled Readers' Decoding of Multisyllabic Words. In: *Scientific Studies of Reading*. Roč. 19, č. 1, s. 21 – 30. ISSN 1088-8438.
- ZÁPOTOČNÁ, O., 2001. Rozvoj počiatočnej literárnej gramotnosti. In: Z. KOLLÁRIKOVÁ a B. PUPALA, eds. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, s. 271 – 305. ISBN 80-7178-585-7

KONTAKT

Mgr. Eva Gogová

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy, denná doktorandka

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

eva.kristanova@smail.unipo.sk

DISKUSIE/DISCUSSIONS

O (NE)POUČENÍ Z HISTORICKÉHO VÝVOJA TEÓRIE A PRAXE VYUČOVANIA MATERINSKÉHO JAZYKA

ON A LESSON (NOT) TAKEN FROM THE HISTORICAL DEVELOPMENT OF THE THEORY AND PRACTICE OF TEACHING MOTHER TONGUE

LUDMILA LIPTÁKOVÁ

V tomto diskusnom texte nadviažeme na viaceré podnety z historického skúmania vyučovania materinského jazyka, ako ich v tomto čísle časopisu implikuje štúdia profesorky Marie Čechovej a v rozhľadoch sprostredkované historiografické lingvodidaktické práce docentky Martiny Šmejkalovej. Hneď na úvod uvažovania o tom, ako sa dejinné skúsenosti z vývoja vyučovania materinského jazyka z doby štátneho spolužitia Čechov a Slovákov, teda s prestávkou vojnového obdobia od roku 1918 až do roku 1992, premietajú v súčasnom stave jazykového vzdelávania a pri projektovaní jeho budúceho vývoja, musíme pripomenúť nelichotivé konštatovanie, že od obdobia prvej Československej republiky až dodnes je vyučovanie materinského jazyka hodnotené veľmi kriticky (Šmejkalová 2010, s. 76). Napriek meniacim sa podmienkam spoločenského a jazykového vývoja sa od spomínaného obdobia až doteraz nepodarilo kurikulum materinského jazyka optimalizovať tak, aby v plnej miere vyhovovalo aktuálnym potrebám jazykového vzdelávania žiaka. Treba však zároveň dodať, že každé historické obdobie prinieslo do vyučovania materinského jazyka na jednotlivých stupňoch a typoch jazykového vzdelávania okrem negatívnych javov nepochybne veľa progresívneho. Problém však vidíme v tom, že progresívna línia v historickom vývoji vyučovania materinského jazyka nemala kontinuálny charakter, že sa pod vplyvom spoločenských a politických zmien v danom vývojovom období nedokázalo nadviazať na pozitívne a aj v aktuálnej dobe žiaduce didaktické a edukačné tendencie a procesy. V nasledujúcom texte naznačíme diskusné otázky vyplývajúce z historických skúseností vyučovania materinského jazyka a ich dnešnej (ne)reflexie.

Základná didaktická zásada o spojení teórie a praxe, v prípade vyučovania materinského jazyka prepojenie lingvistickej teórie, jej didaktickej transformácie a edukačnej realizácie (teda postupnosť troch fáz v didaktickej komunikácii odborovej didaktiky, Liptáková a kol. 2015, s. 31 – 36), sa v priebehu dejinného vývoja uplatňovala nerovnako. Obdobie prvej Československej republiky bolo svetlým obdobím spätosti školy a lingvistiky. Napríklad, novokonštituovaná funkčná teória spisovného jazyka sa veľmi rýchlo premietla do učebných osnov z roku 1933 a do inovačných *Cvičebníc jazyka českého* B. Havránka a kolektívu. Paradoxom síce je, že vyučovacia prax novú koncepciu neprijímala bez výhrad, čo bolo spôsobené tým, že učiteľom chýbala teoretická opora i metodická príručka k novým učebniciam (Šmejkalová 2010). To, čo chceme v súvis-

losti s prepojením lingvistiky a školy v medzivojnovom období zdôrazniť, je, že učebné osnovy a učebnice tvorili jazykovedci a jazykové vyučovanie bolo priamo ovplyvňované ich expertízou. Ako uvádza M. Šmejkalová (2010, s. 49), lingvisti sa spontánne zaujímali o otázky vyučovacej praxe, aktívne vstupovali do oponentúr učebníc a učebných osnov.

V neľahkom vojnovom období sa v rámci didaktického odboru *Kruhu přátel českého jazyka* rozvinula spolupráca učiteľov všetkých stupňov škôl a lingvisti pracovali na zjednotení rozkolísanej školskej terminológie (V. Šmilauer, B. Havránek). Napriek nepriaznivým vonkajším okolnostiam sa v tejto dobe podarilo vydať učebnice pre nižšie stupne škôl, ktoré po prvýkrát vytvoril tím učiteľov praktikov (L. Žofková, V. Medonos) a jazykovedca (J. Haller): „... uskutečnila se tu poprvé spolupráce na učebnici, jak by měla být u každé... skutečná spolupráce vědce + praktiků“ (z korešpondencie autorov, podľa Šmejkalová 2010, s. 210).

Po druhej svetovej vojne sa ešte podarilo udržať pozíciu jazykovedcov ako autorov učebníc a aj po roku 1948 napriek diletantstvu v školskej politike bolo vyučovanie materinského jazyka v starostlivosti lingvistov (Šmejkalová 2010). Koncom 50. rokov nastúpil trend vylúčenia jazykovedcov z tvorby učebníc na nižších stupňoch, na stredných školách sa mu čiastočne podarilo ubrániť. Pod vplyvom nepriaznivých spoločenských procesov a zmien sa prehlbuje kríza vyučovania materinského jazyka spôsobená aj priepasťou medzi výsledkami jazykovedných bádání a ich aplikáciou vo vyučovacej praxi (ibid.).

Za zmienku stojí aj ďalšia historická skúsenosť, že problémami vyučovania materinského jazyka sa v roku 1963 zaoberalo prezídium Československej akadémie vied, ktoré formulovalo požiadavky na zlepšenie stavu, ako boli: zvýšenie prestíže učiteľského povolania, vrátane hmotného zainteresovania mladých učiteľov, riešenie nadmernej feminizácie školstva, absencie postgraduálneho vzdelávania učiteľov, zlepšenie kvality učebníc (navrhovalo sa, aby v každom autorskom kolektíve bol jeden didaktik, aby boli autori učebníc uvoľňovaní z ostatných pracovných povinností a aby boli finančne odmenení) (ibid., s. 318). Vedecký záujem o problémy vyučovania materinského jazyka dokumentuje aj zasadnutie medzikolegiálnej komisie ČSAV v roku 1965 (tvorili ju zástupcovia jazykovedcov, literárnych vedcov, pedagógov, psychológov), ktoréuložilo *Ústavu pro jazyk český* vypracovať návrh zásadnej vedeckej koncepcie náplne a cieľov vyučovania českého jazyka (predpokladáme, že podobný proces prebehol aj na Slovensku). Ako pripomína M. Šmejkalová (2010, s. 319), napriek vtedajšej dobe nebola vo vypracovanom materiáli ani zmienka o politickej alebo svetonázorovej výchove a správa kritizovala neúmerné zníženie náročnosti jazykového učiva a jeho neuváženej redukcie, ako aj nekoncepčné organizačné zmeny v príprave učiteľov.

V súvislosti s posudzovaním učebníc materinského jazyka pripomenieme, ako jazykovedci formulovali nároky na spracovanie učebného obsahu a ako zdôrazňovali zodpovednosť autorov učebníc: „[...] Poučky... ani při největším zjednodušení nesmějí budit nesprávné představy nebo rozpaky. [...] Musíme být krajně opatrní. Vždyť každá sebemenší nepřesnost nabývá stotisícím opakováním nehorázných rozměrů“ (V. Šmilauer v r. 1963; podľa Šmejkalová 2015, s. 461).

Vývojová situácia v teórii a praxi vyučovania materinského jazyka, keď možno dokumentovať vedeckú kvalitu koncepcie vyučovania a jej aplikovanie v edukačnej praxi, sa napríklad opakovala na Slovensku v 80. rokoch (porov. Liptáková 2015). Kvalitná didaktická koncepcia vyučovania materinského jazyka (Betáková, Tarcalová 1981), ktorá sa premietla aj do vtedajších učebných osnov (1983) a učebníc slovenského jazyka pre 1. stupeň základných škôl, v mnohých aspektoch spĺňa aj súčasné požiadavky na jazykovo-komunikačnú edukáciu dieťaťa mladšieho školského veku. Ide napríklad o vymedzenie funkcií vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a literatúra, v ktorom sa zdôrazňuje podporná funkcia predmetu vo vzťahu k učeniu sa ostatných vyučovacích predmetov, vo vzťahu k osvojovaniu si cudzích jazykov a vo vzťahu k rozvíjaniu myslenia žiaka. Osobitne treba oceniť zdôraznenie významu jazykového vyučovania pre rozvíjanie kognitívnych procesov žiaka, na ktoré mohla nadviazať súčasná kognitivisticky orientovaná lingvodidaktika. Didaktická koncepcia V. Betákovskej a Ž. Tarcalovej síce vývojovo prirodzene paradigmaticky reflektovala predovšetkým pozitivisticky orientovanú systémovo-štruktúrnú jazykovedu, svoju dobu však predbehla vymedzením cieľov vyučovacieho predmetu z hľadiska rečovej komunikácie, t. j. naučiť žiakov recipovať a produkovať text so zreteľom na komunikačné situácie, ktoré sa v neskorších zmenách kurikula „objavovali“ ako nový fenomén. Didaktická koncepcia pochádzajúca z 80. rokov 20. st. teda už zahŕňala kognitívny a komunikačný prístup k predmetovému kurikulu, ktorý aj súčasné lingvodidaktické koncepcie (napr. Ligoš 2009a, 2009b; Liptáková 2012; Liptáková a kol. 2015;) považujú vo vyučovaní materinského jazyka za kľúčový, pravda vo svetle aktuálnych zistení komunikačno-pragmatickej, kognitívnej a vývinovej lingvistiky, ako aj aktuálnych paradigiem pedagogicko-psychologického výskumu.

Aj napriek prirodzenej dobovej patine edukačných dokumentov išlo v 80. rokoch o systémovú a koncepčnú inováciu kurikula materinského jazyka, ktorá bola v súlade s vtedajšími procesmi transformácie slovenského vzdelávacieho systému (porov. Porubský, Kosová, Doušková et al. 2014). V učebných osnovách slovenského jazyka a literatúry z roku 1983 (Učebné osnovy pre 1. – 4. ročník základnej školy, 1983, s. 12 – 50) treba, okrem iného, oceniť vysokú odbornú úroveň reflexie aktuálnej lingvodidaktickej koncepcie, systémovosť vo výbere a štruktúrovaní učiva, dôsledné dodržiavanie princípu špirálovitého osnovania učiva, zdôrazňovanie induktívno-deduktívneho myšlienkového postupu pri osvojovaní si jazykovo-komunikačných pojmov, ako aj explicitné vymedzenie medzizložkových a medzipredmetových vzťahov jazykového vyučovania. Učebné osnovy slovenského jazyka z roku 1983 sú zároveň vzorovou ukážkou edukačnej transformácie dobovo aktuálnych lingvistických zistení, čo, žiaľ, neplatí o súčasných kurikulárnych dokumentoch (viac v Liptáková 2015).

Ak tieto historické fakty usúvzťažníme so súčasným stavom vyučovania slovenčiny ako materinského jazyka, vynára sa celý rad otázok: Ako je dnes vedecky garantovaná aktuálnosť lingvistickej teórie, ktorá je aplikovaná v štátnych vzdelávacích dokumentoch, v učebniciach slovenského jazyka a v školskej praxi? Je stav vyučovania slovenského jazyka na jednotlivých stupňoch škôl súčasťou aktuálneho lingvistického diskurzu na Slovensku? Kto je (konkrétnym) tvorcom štátnej vzdelávacej politiky kľúčového vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a literatúra? Kto (konkrétne) vymedzuje výkonový

a obsahový štandard slovenského jazyka a na základe akej expertízy? Ako sú zostavované autorské kolektívy tvorcov učebníc slovenského jazyka, je splnená podmienka o zastúpení didaktikov, resp. o vyváženom zložení autorského tímu? Prečo nemá štát záujem vytvoriť expertné tímy so zastúpením pracovníkov, ktorí sa didaktike slovenského jazyka a literatúry dlhodobo vedecky venujú?

Rozsah ani žáner tohto textu neumožňuje analýzu odpovedí na položené otázky. Formulujeme ich ako diskusné podnety, ktoré pomenúvajú dobre známe a, žiaľ, dlhodobé problémy vyučovania slovenského jazyka. V texte sme sa usilovali pripomenúť, že teória a prax vyučovania materinského jazyka majú tak v Čechách ako na Slovensku, aj vďaka uvedeným historiografickým prácam, odkrytú historickú pravdu a skúsenosť, ktorej reflektovanie a využitie by nepochybne mohlo minimalizovať negatívne tendencie a procesy vo vývoji jazykovej edukácie na všetkých vzdelávacích stupňoch. Uvedomujeme si, že koncepčné a komplexné riešenie neuspokojivej situácie vo vyučovaní slovenčiny ako materinského jazyka nie je v silách jednotlivých vysokoškolských pracovníkov pripravujúcich učiteľov slovenského jazyka, že radikálna zmena stavu je limitovaná nastavením štátnej vzdelávacej politiky vôbec a osobitne v oblasti jazykového vzdelávania. Chceme však apelovať na odvahu a snahu vedeckých a pedagogických pracovníkov spoločensky sa angažovať v záujme vedecky zdôvodneného a komunikačne žiaduceho zamerania jazykového vzdelávania. Aby sa naďalej neprehlbovala priepasť medzi teóriou a praxou, aby absolventi pregraduálnej učiteľskej prípravy nezažívali v edukačnej praxi rozpor medzi osvojenou didaktickou transformáciou aktuálnej lingvistickej teórie a obsahovou neadekvátnosťou vzdelávacích štandardov a učebníc slovenského jazyka. Podobný apel formuloval v závere svojej nedávnej analýzy inovácie učiva zo slovenčiny na základe vzťahu odborovej didaktiky a jazykovedy v kontexte spoločenských premien a novej školskej reformy v Slovenskej republike profesor Milan Ligoš (2014, 2015): „... je najvyšší čas, aby sme reálne inovačne koncipovali a štrukturovali učivo zo slovenčiny v súlade s najnovšími poznatkami v odborovej didaktike, všeobecnej jazykovede a slovakistike“ (2015, s. 19 – 20).

A, v neposlednom rade, je takisto žiaduce, aby slovenskí lingvodidaktici na zahraničných konferenciách o vyučovaní materinského jazyka neboli konfrontovaní s nepríjemnou skutočnosťou, že koncepčný a systematický prístup k budovaniu kurikula materinského jazyka, k tvorbe expertných tímov, k tvorbe učebníc vyzerá vo vyspelých krajinách sveta ináč ako na Slovensku. Slovenský „hlasný“ politický a spoločenský diskurz o neuspokojivom stave jazykového vzdelávania žiakov, osobitne o nedobrych výsledkoch slovenských žiakov v medzinárodných meraniach čitateľskej gramotnosti, treba už konečne razantne preniesť z roviny dôsledkov do roviny príčin a ich zodpovedného riešenia.

LITERATÚRA

- BETÁKOVÁ, V. a Ž. TARCALOVÁ, 1981. Didaktika materinského jazyka. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- LIGOŠ, M., 2009a. Základy jazykového a literárneho vzdelávania I. (Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry.) Ružomberok. ISBN 978-80-8084-429-5.
- LIGOŠ, M., 2009b. Základy jazykového a literárneho vzdelávania I. (Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry.) Ružomberok. ISBN 978-80-8084-430-1.
- LIGOŠ, M., 2014. K transformácii učiva zo slovenčiny v kontexte nových odborovo-didaktických a slovakistických podnetov. In: Jazyk a literatúra. Roč. 1, č. 4, s. 31 – 52. ISSN 1339-7184.
- LIGOŠ, M., 2015. K transformácii učiva zo slovenčiny v kontexte nových odborovo-didaktických a slovakistických podnetov – dokončenie. In: Jazyk a literatúra. Roč. 2, č. 1, s. 3 – 23. ISSN 1339-7184.
- LIPTÁKOVÁ, L., 2012. Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0643-2.
- LIPTÁKOVÁ, L., 2015. Pohľad na transformáciu kurikula slovenského jazyka v primárnom vzdelávaní. In: Š. PORUBSKÝ a Z. LYNCH, eds. Kurikulárna reforma a perspektívy základnej školy. Banská Bystrica: Belianum, s. 43 – 55. ISBN 978-80-557-1025-9.
- LIPTÁKOVÁ, L. a kol., 2015. Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie. 2., doplnené a prepracované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-1252-5.
- PORUBSKÝ, Š., B. KOSOVÁ, A. DOUŠKOVÁ et al., 2014. Škola a kurikulum. Transformácia v slovenskom kontexte. Banská Bystrica: Belianum, Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela. ISBN 978-80-557-0838-6.
- ŠMEJKALOVÁ, M., 2010. Čeština a škola – úryvky skrytých dějin. (Český jazyk a jeho vyučování na středních školách 1918 – 1989.) Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80246-1692-6.
- ŠMEJKALOVÁ, M., 2015. Praporu věren i ve ztraceném boji. Vladimír Šmilauer – život a dílo filologa (1895 – 1983). Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2439-8.

KONTAKT

prof. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc.

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

ludmila.liptakova@unipo.sk

LINGVODIDAKTICKÁ HISTÓRIA A JEJ REFLEXIE V JEDINEČNOM SPRACOVANÍ MARTINY ŠMEJKALOVEJ

Doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D., vedúca Katedry českého jazyka na Pedagogickej fakulte Univerzity Karlovej v Prahe, sa vo svojej vedeckovýskumnej činnosti profilovo orientuje na špecifickú lingvodidaktickú oblasť, ktorou sú dejiny vyučovania materinského jazyka a historický vývoj lingvodidaktiky. Jej diachrónne lingvodidaktické práce, ktoré v tomto texte predstavíme, sú síce primárne orientované na český jazyk, ale pri spracovaní obdobia spoločnej štátnosti Čechov a Slovákov (v medzivojnovom období 1918 – 1938 a v povojnovej etape 1945 – 1992) sa autorka dotýka aj podobností a rozdielov vo vyučovaní českého a slovenského jazyka a vo vývoji lingvodidaktických názorov v oboch častiach spoločného štátu. Keďže na Slovensku zatiaľ nie sú systematicky spracované dejiny vyučovania slovenského jazyka a literatúry (Ligoš 2009, s. 46) a aj jestvujúce práce venované histórii vyučovania slovenčiny sa vo veľkej miere opierajú o české zdroje (Ligoš 2009, s. 46 – 60), pre súčasnú slovenskú lingvodidaktiku je hĺbková analýza a interpretácia historického lingvodidaktického kontextu v dielach Marty Šmejkalovej významným zdrojom poznania aj o reflexii dobového spoločenského, jazykového, jazykovedného a lingvodidaktického diania na Slovensku.

Čeština a škola – úryvky skrytých dějin

Chronologicky je po sérii štúdií z problematiky dejín vyučovania českého jazyka (v rokoch 2003 – 2010) prvým syntetickým knižným spracovaním autorkinho diachrónneho lingvodidaktického výskumu vedecká monografia *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin* s podtitulom *Český jazyk a jeho vyučování na středních školách 1918 – 1989*, ktorá vyšla v úctyhodnom rozsahu 517 strán v roku 2010. Aj keď sa autorka primárne orientuje na vyučovanie materinského jazyka na stredných školách, spracúva historickú látku komplexnejšie naprieč všetkými stupňami jazykového vzdelávania, a to aj z dôvodu inej vekovej organizácie stredných škôl najmä v medzivojnovom období. Osobitnú pozornosť venuje i, v dnešnej terminológii, terciárnemu vzdelávaniu, teda pregraduálnej, ale aj postgraduálnej príprave učiteľov materinského jazyka.

V monografii sa autorka na základe historicko-lingvistickeho interdisciplinárneho prístupu podarilo detailne, dôsledne a s hĺbkou interpretačného ponoru do problematiky zmapovať dejiny vyučovania materinského jazyka, a to postupne v štyroch historických obdobiach: v období prvej Československej republiky (1918 – 1938), v tzv. protektorátnom období (1939 – 1945), v povojnovom období od roku 1945 do roku 1968 a napokon v období rokov 1968 – 1989. M. Šmejkalová nadväzuje na výsledky predchádzajúceho pedagogického a lingvodidaktického výskumu českých autorov a k viacerým zisteniam dochádza komparáciou záverov sekundárnej literatúry. Jadro autorkinej metodológie však tvorí historický výskum založený na obsahovej analýze primárnych

prameňov. Nesmiernu vedeckú hodnotu majú výsledky autorkinej mravčej heuristickej práce pri analýze odbornej a metodickej dobovej tlače, archívnych nepublikovaných materiálov (zo spracovaných i nespracovaných fondov), ale aj osobných fondov bohemistov, významných učiteľov češtiny a školských pracovníkov či relevantných písomností zo súkromných zbierok. Písomné materiály M. Šmejkalová konfrontovala s výpoveďami pamätníkov (najmä učiteľov a študentov, ale napr. aj rodinných príslušníkov) získanými metódou dotazníka a rozhovoru. Z hľadiska etiky vedeckej práce oceňujeme autorkin opatrný postoj k spracovaniu posledného analyzovaného vývojového obdobia, keď si uvedomuje krátky časový odstup od sledovaných udalostí a takisto naráža na úskalie nedostatočného spracovania relevantných archívnych fondov.

Martina Šmejkalová vo faktograficky nasýtenom, vedecky dôsledne prepracovanom, ale zároveň čitateľsky veľmi prehľadnom a zrozumiteľnom texte prináša plastický obraz o historických súvislostiach a peripetiách vyučovania materinského jazyka v Čechách i na Slovensku. S úsilím objektívne postihnúť historickú pravdu sa nevyhýba ani citlivým obdobiam spoločnej histórie Čechov a Slovákov, ktorým bol napríklad vplyv čechoslovakistickej ideológie na školskú prax vyučovania materinského jazyka (Šmejkalová 2010, s. 32 – 43). Vedeckú monografiu docentky Šmejkalovej považujeme za mimoriadne vedecky prínosnú nielen pre jej historiografickú šírku a interpretačnú hĺbku, ale aj pre množstvo implikácií, ktoré sa vďaka obom kvalitám textu z neho vynárajú pre súčasné a budúce obdobie rozvoja teórie a praxe vyučovania materinského jazyka. K niektorým implikáciám sa vraciame v diskusnej rubrike tohto čísla časopisu.

Vývoj, stav a perspektívy didaktiky českého jazyka

Sumarizáciu expertízy o vývoji didaktiky českého jazyka, reflexiu súčasných problémov a diskusné podnety o perspektívach rozvoja didaktiky českého jazyka prináša kapitola Martiny Šmejkalovej (2015a) v kolektívnej monografii I. Stuchlíková, T. Janík et al. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektívy*, ktorú vydala Masarykova univerzita v Brne v roku 2015. Ide o výnimočnú monografiu, ktorá je venovaná odbornému diskurzu odborových didaktík z takmer všetkých obsahových oblastí školského vzdelávania (materinský jazyk, cudzie jazyky, matematika, fyzika, informatika, chémia, biológia, geografia, dejepis, spoločenské vedy, expresívne odbory). Vo vedeckej monografii autori spracúvajú konceptualizáciu jednotlivých odborových didaktík a v podobnej štruktúre kapitol vymedzujú historický kontext, reflexie súčasného stavu a perspektívy rozvoja tej-ktorej odborej didaktiky. Takéto komplexné a systematické spracovanie odborovodidaktickej problematiky je významným impulzom aj pre mobilizáciu odborného diskurzu odborových didaktík na Slovensku.

Martina Šmejkalová v kapitole o didaktike českého jazyka vymedzuje v časovej línii od 19. storočia po súčasnosť periodizáciu lingvodidaktického vývoja: od pre-didaktického obdobia 19. storočia cez obdobie praktickej didaktiky počas prvej Československej republiky a destabilizačné obdobie počas druhej svetovej vojny až po konštituovanie didaktiky materinského jazyka ako samostatnej vednej disciplíny v 2. polovici 50. rokov, obdobie „zlatej éry didaktiky českého jazyka“ v 60. rokoch (porov. aj konštituovanie didaktiky slovenského jazyka a literatúry, Ligoš 2009, s. 56), obdobie rozvoja komuni-

kačného chápania didaktiky v 70. a 80. rokoch. Dodávame, že vývoj v posledných dvoch desaťročiach v didaktike materinského jazyka (najmä v primárnom vzdelávaní) hodnotíme ako smerujúci k integračnému chápaniu odborovej didaktiky, a to jednak v zmysle integračného a transdisciplinárneho charakteru kognitívneho modelu vyučovacieho predmetu, jednak v zmysle komplexného chápania gramotnostného rozvíjania žiaka a napokon v zmysle vnútornej obsahovej integrácie vyučovacieho predmetu materinský jazyk a literatúra (Liptáková a kol. 2015).

Za veľmi podnetné považujeme pomenovanie aktuálnych problémov diskurzu didaktiky materinského jazyka (ďalej aj DMJ), o ktorých M. Šmejkalová (2015a, s. 36 – 39) uvažuje takto: (a) Je odborová didaktika, a teda aj DMJ, aplikovanou vedou alebo má status vedy základného výskumu? (b) Je úlohou DMJ konštituovať svoju vlastnú teóriu alebo využívať teórie relevantných základných vied? (c) Treba chápať DMJ výhradne v spojitosti s inštitucionálnym školským vzdelávaním? (d) Má sa DMJ usilovať o vytvorenie vlastného terminologického aparátu a vlastnej metodológie alebo nie? (e) Aké je postavenie DMJ v sústave vied najmä z hľadiska bazových disciplín pedagogiky a lingvistiky? Nadväzne na tieto diskusné otázky autorka uvažuje o výhodách a nevýhodách širšieho a užšieho chápania didaktiky materinského jazyka a kapitolu uzatvára apelom na potrebu plurality názorov a odbornej diskusie. Je v záujme rozvoja slovenskej lingvodidaktiky, aby na tento apel reagovala a takisto, aby pokračovala v dlhoročnej pozitívnej tradícii spoločného česko-slovenského rozvíjania odborového diskurzu didaktiky materinského jazyka a literatúry.

Život a dielo filológa Vladimíra Šmilauera

A do tretice, minulý rok vyšlo ďalšie unikátne lingvistické historiografické dielo z pera docentky Šmejkalovej. Je ním biograficko-vedecký epos (Šmejkalová 2015b, rozsah 651 strán!) o významnom českom filológovi s intenzívnym vzťahom k Slovensku a k slovenčine profesorovi PhDr. Vladimírovi Šmilauerovi, DrSc. Autorka toto dielo pomenúva podľa životného kréda V. Šmilauera *Praporu věren i ve ztraceném boji* (výpožička z básne Viktora Dyka), čím predikuje životné a pracovné turbulencie, s ktorými bol V. Šmilauer konfrontovaný. Spracovanie života a diela profesora Vladimíra Šmilauera nie je bez súvislosti s lingvodidaktickou profiláciou vedeckého výskumu Martiny Šmejkalovej. Naopak, ako vo vedeckej monografii o Vladimírovi Šmilauerovi autorka zdôrazňuje (s. 414), dvoma hlavnými dominantami ovplyvňujúcimi Šmilauerovo lingvistické myslenie boli jeho didaktická orientácia a praktická jazykovedná činnosť. Výskumná metodológia monografie je podobne ako pri monografii *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin* založená jednak na komparácii záverov sekundárnej literatúry (vrátane spomienok pamätníkov) a ich syntéze a na obsahovej analýze primárnych publikovaných textov (vedecké práce V. Šmilauera), ako aj nepublikovaných textov uložených vo viacerých archívnych fondoch. Opäť musíme Martine Šmejkalovej vyjadriť obdiv k jej sisyfovskej heuristickej práci s archívnymi materiálmi a k nesmierne náročnej analyticko-interpretáčnej práci v snahe o objektívne zachytenie historickej a vedeckej pravdy a o komplexné a plastické spracovanie takej výnimočnej lingvistickej a ľudskej osobnosti, akou Vladimír Šmilauer nepochybne bol. Autorkinu detailnú a precíznu prácu

s historickými zdrojmi ilustruje napríklad aj to, že text monografie je opatrený 1624 (!) poznámkami.

V prvej časti monografie autorka predstavuje osobné, rodinné, študijné a profesijné milníky života Vladimíra Šmilauera (1895 – 1983), ktoré odrážajú takmer deväťdesiat rokov vývoja spoločnosti, ako aj štátneho spolužitia Čechov a Slovákov. Intenzívnu vedeckú lingvistickú prácu Vladimíra Šmilauera predchádzalo jeho učiteľské pôsobenie najprv ako stredoškolského a neskôr vysokoškolského učiteľa. Pätnásť rokov Šmilauerovho života je priamo spätých so Slovenskom, keď bol v roku 1923 na základe vtedajšej čechoslovakistickej doktríny (Šmejkalová 2015b, s. 65) preložený z pražského gymnázia na gymnázium v Žiline, kde učil tri roky, a potom od roku 1923 až do roku 1938 pôsobil na stredných školách v Bratislave. Ako sa dozvedáme z monografie, kým žilinské obdobie bolo naplnené najmä pedagogickou a osvetovou prácou V. Šmilauera, počas bratislavského obdobia sa okrem učiteľskej profesie začal systematicky venovať vedeckej činnosti. Pôsobil v *Učenej spoločnosti Šafárikovej* a v časopise *Bratislava*, kde publikoval celý rad vedeckých článkov. V Bratislave začal aj svoje onomastické výskumy a napísal priekopnícku prácu *Vodopis starého Slovenska* (1932), na ktorom začal neskôr v Prahe stavať svoju akademickú kariéru (Šmejkalová 2015b, s. 88). V. Šmilauer mal k Slovensku a k Slovákom vrúcny vzťah, miloval slovenskú prírodu a postupne sa naučil po slovensky, dokonca školskú komunikáciu, vrátane svojich osobných záznamov, viezol len v slovenčine (ibid., s. 78).

V druhej kapitole monografie autorka predstavuje Vladimíra Šmilauera ako lingvistu. Ako zhrňa v závere, dielo V. Šmilauera predstavuje inšpiračné impulzy pre niekoľko lingvistických disciplín. Označuje ho ako jedného z posledných z generácie bádateľských solitérov, ako vedeckú osobnosť, ktorá dokázala vytvoriť plnohodnotnú alternatívu k centrálnym výskumným prúdom, ako lingvistickú školu samu osebe, ktorej základy V. Šmilauer vybudoval v 20. a 30. rokoch a ostal im verný po celý život (ibid., s. 488 – 489). Z viacerých lingvistických disciplín, ktorým sa venoval, je aj dnes najviac oceňovaná jeho onomastická vedecká produkcia. V. Šmilauer je zakladateľom modernej českej onomastiky a tvorcom českej onomastickej školy (ibid., s. 186 – 250). Ďalšou profilovou oblasťou vedeckej činnosti V. Šmilauera bola syntax, kde prepájal lingvistický aspekt s aspektom didaktickým (ibid., s. 251 – 323). V. Šmilauer bol autorom stredoškolských a vysokoškolských učebníc syntaxe, ale z didaktického hľadiska ho treba oceniť i ako autora nosnej syntaktickej koncepcie, ktorá priamo ovplyvnila syntaktické myslenie niekoľkých generácií učiteľov, a tým aj ich žiakov. Okrem *Učebnice větného rozboru* (1955, boli to vlastne skriptá k jeho monografii *Novočeská skladba*, 1947), v ktorej rozpracoval metódu grafického vetného rozboru, publikoval celý rad syntaktických lingvodidaktických štúdií v časopise *Český jazyk a literatura*. Venoval sa aj presahom skladby do slohového vyučovania (*Od skladby ke slohu*, 1958). Z množstva historických nepublikovaných materiálov, ktoré M. Šmejkalová spracovala, sa dozvedáme o Šmilauerových didaktických názoroch, z ktorých mnohé možno považovať za dodnes aktuálne didaktické pravdy, napr. vo vzťahu k školskému jazykovednému pojmosloviu: ... *škola potrebuje jasnosť a bezpečnosť... žiak potrebuje pomerne málo základných pojmov, ale potrebuje, aby to boli pojmy jasné a pevné* (ibid., s. 315 – 316). V tejto súvislosti treba

pripomenúť, že V. Šmilauer je spolu s B. Havránkom autorom publikácie *Základní pojmy mluvnické při vyučování českému jazyku* (1945), v ktorej bola zjednotená rozkolísaná školská terminológia (po roku 1948 však došlo opäť k jej rozkolísaniu, Šmejkalová 2015b; dodávame, že neuspokojivý stav v tejto oblasti trvá na Slovensku dodnes).

Z širokého a rozmanitého vedeckého záberu V. Šmilauera, ako ho detailne predstavuje M. Šmejkalová v monografii, sa osobitne pristavíme ešte pri slovotvornej a s ňou súvisiacej didaktickej oblasti. Šmilauerovo *Novočeské tvoření slov* (1971), ktoré vyšlo pre nepriaznivé vonkajšie okolnosti až 30 rokov po svojom vzniku a ktoré pochopiteľne v tej dobe už nemohlo konkurovať kolektívnemu akademickému spracovaniu slovotvorby pod vedením M. Dokulila, napriek tomu považujeme za báзовé derivatologické dielo, na ktoré nadviazali všetky novšie slovotvorné teórie v Čechách i na Slovensku. Z hľadiska didaktiky slovotvorby je cenný metodický prídavok zaradený do *Novočeského tvorenia slov* (Šmilauer 1971, s. 194 – 206). V didaktických odporúčaniach V. Šmilauera nachádzame podobnosti s derivatologickým prístupom Juraja Furdíka (na tomto mieste si dovoľím osobnú poznámku, že knihu *Novočeské tvoření slov* aj s podpisom V. Šmilauera som dostala práve od svojho vzácneho učiteľa profesora Juraja Furdíka). Napr.: pri slovotvornom rozbere vychádzame z významovej, nie formálnej stránky slovotvorného vzťahu; kladieme dôraz na proces tvorby nového slova a na jeho odlišenie od morfe-
matickej analýzy utvoreného slova; vychádzame z usporiadania odvodených a zložených slov do slovných čeladi (v terminológii J. Furdíka *slovotvorné hniezdo*) a pod. (porov. Furdík 2004). Šmilauerov didaktický postup pri slovotvornom rozbere oceňuje aj významná slovenská lingvodidaktička Valéria Betáková: „*Schéma prof. Šmilauera je starostlivo metodicky premyslená a veľmi dobre sa môže uplatniť najmä pri problémovej vyučovacej metóde*“ (Betáková 1979, s. 39). Osobitne chceme vyzdvihnúť aj vývinový aspekt slovotvorby, o ktorom sa V. Šmilauer zmienil v úvode metodického prídavku a ktorý konvenuje s našimi zisteniami o detskej okázionalnej slovotvorbe (Liptáková 2009): „*Hlavní zásady tvoření slov zná každé malé dítě: podle známých mu předloh tvoří si nová slova. To si uvědomujeme teprve tenkrát, když mu analogie nevyjde, protože je jazyk méně systematický než dítě*“ (Šmilauer 1971, s. 194). Podobne sa možno oprieť o tvrdenia Vladimíra Šmilauera aj pri iných dnes aktuálnych didaktických výskumných problémoch, ako napr. „... *velmi užitečné je ukázat žákům, jak znalosti slovotvorné pomáhají při osvojování terminologie různých odborů, s nimiž se seznamují*“ (ibid., s. 206; porov. Gogová 2016).

Spolu s Martinou Šmejkalovou sa naplno hlásime k ďalším nadčasovým didaktickým úvahám Vladimíra Šmilauera, ako je vymedzenie špecifickosti vyučovania materinského jazyka, ktorou je poznávanie a rozvíjanie implicitných jazykových znalostí žiaka, ako aj to, že systematická jazyková výchova má významný podiel na rozvíjaní kognitívnych schopností žiaka (Šmejkalová 2015b, s. 459). Didaktická práca Vladimíra Šmilauera pozostávala aj z hojného a veľmi precízneho posudzovania učebníc českého jazyka, dokonca posudzoval aj učebnice slovenčiny (ibid., s. 460).

Aby sme obraz o vedeckej a pedagogickej činnosti profesora Vladimíra Šmilauera, komplexne a detailne rozpracovaný M. Šmejkalovou, v rámci rozsahových možností tohto textu aspoň torzovito uzavreli, naznačíme ešte jeho lexikografickú, recenzentskú

a popularizačnú prácu. Aj keď V. Šmilauer nebol oficiálnym autorom veľkého počtu slovníkov (autor prekladových slovníkov z nemčiny a maďarčiny a spoluautor *Průručního slovníka jazyka českého*), vlastní faktické spoluautorstvo vďaka konzultantskej práci a vďaka mravčej lexikografickej práci pri posudzovaní celého radu jazykových slovníkov češtiny (Šmejkalová 2015b, s. 324 – 399). Osobitným priestorom odovzdávania vedeckej expertízy V. Šmilauera bola jeho recenzentská a popularizačná činnosť. M. Šmejkalová jeho nesmierne rozsiahlu a užitočnú prácu v tejto oblasti označuje ako gigantickú a dokladá aj číselný údaj, že len pre *Zpravodaj Místopisné komise* Šmilauer sám napísal 5943 správ (!) (ibid., s. 400). Odborná erudícia sa v recenzenskej činnosti spájala s jeho ľudským prístupom, keď z pozície nemilosrdného kritika zo svojich mladších čias sa v priebehu života postojovo formoval ako kritik síce veľmi náročný, ale zároveň vládny a pomáhajúci (ibid., s. 413). Jeho praktická jazykovedná činnosť (ibid., s. 414 – 440) bola takisto rozsiahla a intenzívna. Obhajoval názor, že jazykovedný výskum má slúžiť používateľom jazyka, a venoval sa jazykovému poradenstvu. V popularizačnej oblasti sa za najprínosnejšie pokladajú jeho etymologické miniatúry, ktoré vypracúval vo výkladovo-esejistickom žánri a ktoré publikoval písomne, ale aj na početných prednáškach, vrátane *Kruhu přátel českého jazyka* či rozhlasových prednášok. Osobitne M. Šmejkalová oceňuje pôsobenie Vladimíra Šmilauera ako stredoškolského a vysokoškolského učiteľa a na pregnantné hodnotenie symbiózy jeho vedeckých a učiteľských kvalít si vypožičiava výrok L. Klimeša: *Vladimír Šmilauer bol veľký vedec medzi učiteľmi a veľký učiteľ medzi vedcami* (ibid., s. 474).

Vedecká biografia o lingvistovi a učiteľovi Vladimírovi Šmilauerovi v takom formáte, v akom ju spracovala docentka Šmejkalová, podľa nášho názoru, nemá v historiografickom zachytení lingvistických osobností 20. storočia tak v českom ako v slovenskom kontexte obdobu. Naplnenie autorkinho vedeckého zámeru a výsledný text monografie sú výslednicou metodologicky presvedčivej interakcie množstva zdrojových prototextov a ich metatextovej analýzy a interpretácie. Pravda, v poslednom období vznikli aj ďalšie významné diela biografického žánru o lingvistických osobnostiach, ale ide o rozsahovo subtilnejšie a metodologicky inak orientované práce (napr. medailóny bohemistov a vysokoškolských učiteľov v spracovaní M. Čechovej, 2012, s. 263 – 297; profily slovenských jazykovedcov 20. storočia monograficky spracované J. Kačalom, 2011; biografické alebo jubilejné príspevky o osobnostiach slovenskej jazykovedy uverejňované v Slovenskej reči či v Kultúre slova atď.).

Skúmanie dejín lingvistiky a lingvodidaktiky, ako sme sa snažili zdôrazniť pri prehľade a hodnotení historiografických prác docentky Martiny Šmejkalovej, má veľkú vedeckú hodnotu, a to jednak pre poznanie objektívnej historickej a vedeckej pravdy a jednak pre vývojovú kontinuitu a poučenie z historického vývoja. Vo využití implikácií, ktoré prináša diachronne lingvodidaktické bádanie, má súčasná didaktika materinského jazyka, ale aj vzdelávacia jazyková politika na Slovensku značné rezervy. Niektoré z nich sme naznačili v diskusnej rubrike tohto čísla časopisu. A uvedomiť si viaceré zo slabých miest historickej kontinuity vo vyučovaní slovenského jazyka nám pomohli práve vedecké práce Martiny Šmejkalovej.

Ludmila Liptáková

LITERATÚRA

- BETÁKOVÁ, V., 1979. O vyučovaní tvorenia slov. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- ČECHOVÁ, M., 2012. Řeč o řeči. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2069-7.
- FURDÍK, J., 2004. Slovenská slovotvorba (Teória, opis, cvičenia). Ed. M. Ološtiak. Prešov: Náuka. ISBN 80-89038-28-X.
- GOGOVÁ, E., 2016. Úloha slovotvorby v procese učenia sa z textu. In: O dieťaťi, jazyku, literatúre. Roč. IV, č. 1, s. 16 – 28. ISSN 1339-3200.
- KAČALA, J., 2011. Profily slovenských jazykovedcov 20. storočia. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda. ISBN 978-80-8105-227-9.
- LIGOŠ, M., 2009. Základy jazykového a literárneho vzdelávania I. (Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry.) Ružomberok. ISBN 978-80-8084-429-5.
- LIPTÁKOVÁ, L., 2009a. Detská okazionálna slovotvorba a slovotvorba orientovaná na dieťa. In: L. LIPTÁKOVÁ a K. VUŽŇÁKOVÁ. Dieťa a slovotvorba. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, s. 55 – 77. ISBN 978-80-555-0072-0.
- LIPTÁKOVÁ, L. a kol., 2015. Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie. 2., doplnené a prepracované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-1252-5.
- STUHLÍKOVÁ, I., T. JANÍK et al., 2015. Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7769-0.
- ŠMEJKALOVÁ, M., 2010. Čeština a škola – úryvky skrytých dějin. (Český jazyk a jeho vyučování na středních školách 1918 – 1989.) Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80246-1692-6.
- ŠMEJKALOVÁ, M., 2015a. Didaktika českého jazyka. In: I. STUHLÍKOVÁ, T. JANÍK et al. Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy. Brno: Masarykova univerzita, s. 17 – 40. ISBN 978-80-210-7769-0.
- ŠMEJKALOVÁ, M., 2015b. Praporu věren i ve ztraceném boji. Vladimír Šmilauer – život a dílo filologa (1895 – 1983). Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2439-8.
- ŠMILAUER, V., 1971. Novočeské tvoření slov. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

KONTAKT

prof. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc.

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

ludmila.liptakova@unipo.sk

PO MALKÁČOVI A VELKÁČOVI PRIŠLI SAŠA SANALIEV A NENAD PRALINA

[SANAJEV, Pavel, 2014. *Pochovajte ma za lištu*. Z ruštiny preložil

Ján Štrasser. Bratislava: Slovart. 180 s. ISBN 978-80-556-0817-4.]

[BREŠAN, Ivo, 2014. *Komu nie je nič sväté?* Z chorvátskeho originálu Ništa sveto
preložila Lenka Fingerlandová. Bratislava: Citadella.

297 s. ISBN 978-80-89628-35-3.]

Oddávna tradované presvedčenie udržiavajúce v zložitých časoch i vzťahoch istotu aj vysvetlenie, pri doliehajúcej životnej a na vysvetlenie i ospravedlnenie náročnej výchovnej aj vzťahovej situácie, podľa ktorého deti vždy hovoria pravdu, si osvojil slovenský prozaik Ľubomír Dobrovoda, keď cez Malkáčove i Velkáčove skúsenosti rekonštruoval zvláštnosti života v mnohonárodnom a viacjazykovom aj mentálne odlišnom rodinnom spoločenstve tak, že pridal k úsmevným aj hanblivým zážitkom odkazy na viaceré prelomové procesy v česko-slovenskej spoločnosti od polovice minulého storočia.

Na takto tradovanú (ne)istotu z vývinovej a mravnej výbavy dieťaťa a pubescenta, o pravdivosti ich výrokov, sa spoľahli ruský prozaik Pavel Sanajev a chorvátsky prozaik Ivo Brešan. Obidvaja autori si zvolili chlapca v detskom a ranom mládeneckom veku. Obidvaja sa vo svojom citovom a sociálnom vývine viažu na matku, ktorá z rozličných príčin (rozvod a úmrtie) im nemôže byť nablízku a byť radkyňou pri každom rozhodnutí. Obidvaja si utvárajú zložitými cestami vzťah k dospelosti, dospelým, k okoliu a k sebe, čo sa mení na skúšku citovej, mravnej a sociálnej zrelosti do individuálne riadenej budúcnosti. Autori zvolili látku i tematiku z nie tak dávnej súčasnosti, uchovali transparentné črty národných kultúr v správaní sa chlapcov, čo znamená, že sa do podložia ich príbehu dostávajú aj širšie spoločenské súvislosti zachytené buď prostredníctvom priestoru (Soči, Kyjev, Moskva), alebo etnicity a formy usporiadania spoločnosti (Juhoslávia, Chorvátsko, Taliansko, Kanada).

Prozaici Sanajev aj Brešan v postave dieťaťa, ktoré sa prirodzene vyvíja a dozrieva do mládeneckého veku, našli dejinný prvok utvárania spoločenského systému z jeho vnútra, teda spôsobom presadzovania sa, ale aj ochrany seba samého v meniacich sa vzťahových, politických a širších spoločenských súvislostiach. K polarite život – smrť/zdravie – choroba pribudnú rozhodnutia, ktoré túto polaritu iniciujú z inej, existenciálnej, mravnej či až osudovej konštelácie, čím sa v obidvoch chlapčenských príbehoch objaví otázka: nakoľko rozhodujeme o svojom živote vlastnou vôľou? Predpokladané motivácie pointy príbehov obidvoch chlapcov, veď intencionalitou ide o príbehy detí, ktoré by smerovali k pravde a spravodlivosti alebo k odmene a šťastiu, autori nezužitkovali, nechali pôsobiť silu fyzického a mravného zániku ako memento mori, lenže tomu porozumie postava vo svojom zrelom veku. I preto sa dá predpokladať, že sa umelecká literatúra s detským a pubescentným protagonistom priklonila tlaku žitej reality, v ktorej postromantické či inak heroické komponovanie sujetu a fabulovanie naráža na skúsenosť so skutočnosťou a aj v tematike a príbehu ako celku ju rešpektuje, usiluje sa

ju otvoriť mladému veku a porozumieť tomu, ako sa v nej dá orientovať bez nenapraviteľných chýb a sklamaní.

Pavel Sanajev v próze *Pochovajte ma za lištu* sa spontánne vrhol prostredníctvom chlapca Sašu s podobným priezviskom (Sanajev – Sanaliev), čím naznačuje, že jeho príbeh sa môže stať skúsenosťou aj iných detí, do rozprávania jedenástich epizódok vnuka a večne chorého školáka Sašu Sanalieva, ktorý sa dostal do veľmi zložitého vzťahu medzi svojou mamou a starou mamou. Bez zábran, čírym detským pohľadom sprostredkuje udalosť zo svojho detského života medzi dospelými a rovnakým spôsobom zhodnocuje taktiku svojho správania sa v kríze medzi nimi tak, aby do závažnej a pre neho rutínnej citovej vojny medzi mamou a starou mamou vložil veselé či vypäté situácie. Chorlavý sedemročný Saša Sanaliev žije v moskovskom paneláku na sídlisku od štyroch rokov u starkých. Už má sedem rokov a nie je žiadny bojko, okolnosti ho naučili pohybovať sa na bojisku medzi babkou, dedkom a mamou a svojmu čitateľovi sa predstaví takto:

„Volám sa Saša Sanaliev. Chodím do druhej triedy a žijem u babky a dedka. Mama ma vymenila za upíra trpaslíka a zavesila ma ako ťažké krížisko na krk babke. Tak tam visím od štyroch rokov“ (Sanajev 2014, b. č.).

Saša sa stal nie z vlastnej vôle objektom domácej krízy, mama, neúspešná herečka, sa s jeho otcom hercom rozviedla a žije vo voľnom zväzku s maliarom, ktorého jej rodičia neprijali (nazývajú ho trpaslíkom, ožranom, príživníkom, upírom), a vypovedá o tom, čo sa aktuálne vôkol neho deje, ale i to, ako sa dorieši ďalší problém v nekonečnom rade natahovačiek medzi dvoma ženami svojho chorlavého detského života: „Nerozmýšľal som o tom, prečo je život taký, prečo musím s babkou súhlasiť a nemôžem inak. Prečo mi život zakazuje ľúbiť mamu, a keď sa sviatok skončí, môžem ľúbiť len sklenenú guľôčku a mamu potajme čakať. Prečo je babka život, no mama len zriedkavé šťastie, ktoré sa končí skôr, ako pocítim, že som šťastný. Bolo to tak a ja som si nevedel predstaviť, že by to mohlo byť inak. Keď som zaspával, občas som túžil aspoň raz prežiť celý deň s mamou, aby som zistil a zapamätal si, aké to je zaspáť s vedomím, že šťastie je pri mne, prebudiť sa a opäť ho nájsť pri sebe. Niečo také však nemohlo nastať nikdy a túžiť po tom bolo hlúpe“ (Sanajev 2014, s. 153).

Autor témou, protagonistami a druhom rodinnej, vzťahovej, citovej a mravnej krízy kultivovane a sústredene ponúka podnetnú hru z rozporných detailov o citových útrapách syna s ním nadovšetko milovanou mamou a vnuka s obávanými starými rodičmi, zvlášť starou matkou, ktorá svoje prostredie ovláda šikanou, ubíja ho historkami zo svojho nešťastného manželského života a zúfalstvom za maličkým synčekom z času vojny.

Dieťa Saša má starosti s dospelými, pritom sa nebúri a nevzdoruje, s pokorou znáša a zhodnocuje to, čo prináša odvrátená strana obetavej, hoci verbálne drsnej a večne ufrflanej lásky starej ženy voči vnukovi a túžby dieťaťa po citovej náklonnosti k mame, ktorá žije v tom istom meste s iným mužom: „Keď sa babka vykrícala, vstala z postele a pobrala sa do kuchyne. Neriskoval som ísť za ňou, chcel som ostať v izbe, no panovačný krik a prísľub, že ma roztrhne na dvojce, ak okamžite neprídem, ma prinútili poslúchnuť. Cestou do kuchyne som uvažoval, že by nebolo zle, keby ma roztrhla na dvojce. Jedno moje ja by si na chvíľu oddýchlo od babky a potom by sa vymenilo s mojím druhým ja. Žiaľ, zázraky sa nedejú a z planého rojčenia som sa opäť preniesol do reality“ (Sanajev 2014, s. 15).

Sašu starkí obaľujú aj zotročujú svojou láskou a prehnanou starostlivosťou o jeho zdravie, o výsledky v škole. Láska starých rodičov k vnukovi sa rozrastie do návodu na citovú manipuláciu, ktorú sprevádza obojstranné citové vypätie ako návod na potlačenie frustrácie z osobného nenaplneného šťastia vo vzťahu muža a ženy. Láska k dieťaťu sa zmení na bojisko medzi matkou a jej rodičmi, a tak popri spontánnych úsmevných momentoch sa stupňuje závažnejšie poznanie zo Sašovho detského života, mení sa na autentickú správu o tom, ako sa dieťa zmietá aj trápi, ale predovšetkým sa aj mravne mení pod stupňujúcimi sa vzťahovými ukrutnosťami dospelých, pred ktoré ho denno-denne stavia ich osobný aj rodinný či rodičovský život.

Láska ubíja, na lásku sa môže premeniť aj nenaplnená túžba dieťaťa po spoločnom živote so svojou mamou: „Čo ak nevyzdraviem? Pouličná lampa cez okno vrhala na strop bledomodrý svit, na pozadí ktorého sa výrazne črtal čierny kríž okenného rámu. Kríž! Cintorín! Mama!, vylakane som sa k nej pritisol. Slúb mi jedno. Slúb mi, že ak teraz umriem, pochováš ma doma za lištu. Čože? Pochovaj ma za lištu vo svojej izbe. Chcem ťa stále vidieť. Bojím sa cintorína! Slúbiš mi to? No mama neodpovedala, len ma tísila k sebe a plakala. Za oknom snežilo. Sneh padal na kríže starého cintorína. Hrobári navyknutým spôsobom hádzali lopatami zem a bolo prekvapujúce, ako sa rýchlo zaplňala jama, ktorá sa zdala taká hlboká. Plakala mama, plakal dedko, ja som sa vylakane pritískal k mame – pochovali sme babku“ (Sanajev 2014, s. 180).

Skutočnosť, že sa rozprávačom stal protagonista a má takú skúsenosť, akú má dieťa v jeho veku, čo znamená, že sa kompozícia utvorí z výberu ním zvolených mikroepizód, v ktorých ostáva protagonistom aj objektom sporu, ale súčasne v čase, priestore a sujete musí svojím rozprávaním udržať príbehový celok, ktorý sa zovrie znova prítomnosťou a dominanciou jeho postavy.

Rozprávania detských protagonistov nesú so sebou problém, ktorý autor nedokáže udržať vo vývinovej a mentálnej hladine sedemročného protagonistu, a rozprávanie si uchová situačný podnet zachytený dieťaťom, ale vyrozpráva ho rozprávač s inou skúsenosťou, v inom veku, s odstupom a lexikou i štylistikou dospelého narátora. Popravde, čitateľ tento posun rešpektuje, uvedomuje si, keby sa tak v stratégii narácie autor nerozhodol, text by sa dostal do priesečníka medzi žánrom a intencionalitou a nedokázal by udržať tematickú a naračnú jednotu témy. Rozprávania detských protagonistov nesú so sebou problém, ktorý autor nedokáže udržať vo vývinovej a mentálnej hladine sedemročného protagonistu, a rozprávanie si uchová situačný podnet zachytený dieťaťom, ale vyrozpráva ho rozprávač s inou skúsenosťou, v inom veku, s odstupom a lexikou i štylistikou dospelého narátora.

Deti to podľa rozprávania Lubomíra Dobrovodu, Pavla Sanajeva a Iva Brešana nemajú ľahké so svojou rodinou zvlášť vtedy, keď sa jej nepodarilo zapustiť korene do spoločenskej konvencie, do vzájomnej úcty a lásky, no nemajú to ľahké ani rodičia so svojimi dospelými deťmi, keď zničili ich predstavy o sebe a „dnes“ sa, paradoxne, ako dospelí už iba bránia sebestvom pred svojou nie tak dávnou minulosťou a dnešnou neistotou.

Protagonista Iva Brešana vtiahne čitateľa do svojho príbehu z deväťdesiatych rokov minulého storočia tak, že rekonštruje udalosti od svojho narodenia, matkinej nelichotivej profesie, doplní svoje poznávanie reality najprv životom maličkej siroty v nevestin-

ci, potom v detskom domove, odkiaľ utiekol, aby sa roztočil jeho život v puberte i vstupom do roly mladého muža okolo dvadsiatky v temných spoločenských vodách, kam sa dostal svojou dobrodružnou náturou, hľadaním istôt do budúcnosti a neschopnosťou odmietnuť lákadlá pohodlného života (zlodej, žobrák, klamár, človek troch identít atď.).

Viacvrstvnatosť typu chlapca od času nemluvnáťa po mladého muža poskytla autorovi príležitosť na presvedčivú ilustráciu meniacej sa postavy (biologicky sa vyvíjajúcej) na podloží viacerých epických žánrov, ale aj tým, že ho mení na nástroj života na okraji spoločnosti. Chorvátsky chlapec sa dostane do veľkého sveta nacionálnych spriahancov a stáva sa súčasťou nebezpečnej hry, ktorá dávno presiahla jeho možnosti na rozhodnutie sa, ako bude žiť: „[...] počul som, že v Juhoslávii prebieha vojna, ale neviem, kto bojuje proti komu a prečo. Zdá sa, že ak sa rozhodnem vrátiť, musím zanechať svoje dve umelecké osoby, Lopandu a Brakusa, a opäť prevziať svoju pôvodnú identitu Nenada Pralinu. Lebo ak v tejto vojne niekto z prvej dvojice padne do zlých rúk, povodí sa mu strašne. A na Nenada Pralinu existuje len jeden zatykač, ten z detského domova, ktorý je už premlčaný. A hoci som ešte vždy nezaopatrený, dúfam, že ma ako dieťa nemôže nikto zavrieť“ (Brešan 2014, s. 146).

Sanajevov Saša sa trápi nadbytkom lásky dospelých vo svojom detskom svete. Brešanov Nenad od nemluvnáťa po mladého muža dopláca svojou detinskosťou, šikovnosťou a prefikanosťou na to, že je sirota bez ochrany rodiny, bez jej nezištnej lásky na zneužívaného jednotlivca, ktorý sa priúča výhodám plynúcim z vypočítavosti, krutosti, dostáva sa do ekonomického aj politického súkolesia zločinnosti vôkol seba.

Brešanov príbeh prekročil literárny priestor a poskytol sugestívny príbeh o rozvrátenej spoločnosti, ktorá stratila prirodzenú povinnosť chrániť svet detí. Brešanov protagonista sa naučil žiť i tak, že na svoje prežitie sa púšťa raz z chytráctva a inokedy z prinútenia do hry svojich zotročovateľov s jediným cieľom: uchrániť si svoj mladý život a budúcnosť.

Dva literárne pohľady na súčasný svet detí, v ktorom harmónia, láska, krutosť, ubližovanie nemajú romantickú pointu: život je náročný, svet dospelých sa skladá z dobra i zla, ale budúcnosť by mala napokon vždy ostať v rukách dozrievajúceho mladého života.

Viera Žemberová

LITERATÚRA

- BREŠAN, I., 2014. Komu nie je nič sväté? Z chorvátskeho originálu Ništa sveto preložila Lenka Fingerlandová. Bratislava: Citadella. ISBN 978-80-89628-35-3.
 SANAJEV, P., 2014. Pochovajte ma za lištu. Z ruštiny preložil Ján Štrasser. Bratislava: Slovart. ISBN 978-80-556-0817-4.

Poznámka

- EUBOMÍR (EUBO) DOBROVODA (1962): Ja Malkáč (2005), Ja Velkáč (2008).
 PAVEL SANAJEV (1969): Pochovajte ma za lištu je debut, zaradili ho ako „román do užšieho výberu ruskej literatúry na cenu Velká kniha za rok 2007“, v roku 2009 bol na motívy debutu nakrútený film.

IVO BREŠAN (1936): scenárista, dramatik a prozaik – Spovede necharakterného človeka (1996), Trhliny a ďalšie príbehy (2000), Astaroth (2001), Boží štát 2053 (2003), Tri životy Tonyho Longina (2005), Gorgony (2006), Katedrála (2007), Komu nie je nič sväté? (2008), Prekliati (2010), Sedem schodov k trónu (2012).

KONTAKT

prof. PhDr. Viera Žemberová, CSc.

Inštitút slovakistických, mediálnych a knižničných štúdií (ISMKŠ)

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Ul. 17. novembra 1, 080 78 Prešov

viera.zemberova@ff.unipo.sk

LITERÁRNE VZDELANIE A KOMPETENTNÉ ČÍTANIE

[ŠTREBA, M., 2015. *Súradnice kompetentného čítania a kontext literárneho vzdelania*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda. 52 s. ISBN 978-80-8105-654-3.]

Opodstatneným predpokladom vzniku učebnice Martina Štrebu, tak ju autor žánrovo vymedzuje, sa naisto stali od deväťdesiatych rokov dlhodobé problémy slovenského školstva, a to i napriek početným inovatívnym vstupom do systému a kvality vzdelávania základného a stredného školstva.

Štátny program vzdelávania, monitoringy, učebnice, iniciačné printové pomôcky, moderná vyučovacia technika a médiá, otvorený (kreditový) proces vzdelávania učiteľov a akceptovanie ich tvorivosti v obsahu nimi vyučovaného predmetu, tvorivé dielne pre žiakov a študentov, formy národných a medzinárodných olympiád, podpora nadaných žiakov a študentov, inovatívne didaktické techniky vo vyučovaní, to všetko rozšírilo podložie slovenského školstva za posledné dve desaťročia, a predsa sa ako bumerang vracajú problémy takmer v elementárnych rovinách vzdelávania. Spomedzi tých, o ktorých sa v odbornej verejnosti hovorí azda najčastejšie, sú tie, ktoré súvisia s logikou a tvorivosťou myslenia žiakov a študentov, čo sa premení v kontakte s umeleckým textom, o ten sa vo svojom výklade opiera M. Štreba, do (sémantiky) porozumenia a (literárnej estetiky) zážitkovosti čítaného alebo prečítaného umeleckého textu.

Svoju rolu v tejto súvislosti zohrávajú zložité kontexty (predmety) literárnej vedy a genológia a tie nedokáže celostne ako systémy pri práci s umeleckým textom alebo umeleckým javom, v ktorých sa uskutočňuje entita literárneho textu, doriešiť učebnica literatúry ani čítanka. Vo vzťahu k (predmetom a štruktúre) literárnej vedy a jej nevyhnutnej prítomnosti pri vývinovom a literárnoestetickom vyrovnaní sa s poznaním a súvislosťami konkrétnych javov v dejinách (národnej, inonárodnej) umeleckej literatúry a kultúry, musí – v tom spočíva jedinečnosť a nezastupiteľnosť učiteľa literárnej výchovy – nielen sprostredkovať, ale aj prijateľne vo vývinových, javových, estetických aj spoločenských v súvislostiach objasniť odborne pripravený a zanietený učiteľ literárnej výchovy.

Desaťročia dostupné výskumy poľských, českých a slovenských literárnych vedcov, ktorí sa s presvedčivými výsledkami vyrovnali s teóriou a procesom literárneho vzdelania ako súboru javov a procesov v sociálnom a kultúrnom kontexte, kam sa príčinne včleňuje (úkon a technika) čítanie, literárna výchova, osobnostný literárny vkus, ale aj realie dobového kultúrneho priestoru, v ktorom text vznikol, alebo sa s ním vo vzdelávacom procese ako s javom, hodnotou a poznávacím súborom pracuje.

Súradnice kompetentného čítania autor odklonil iným smerom od jestvujúceho, v školskej praxi využívaného a odbornej verejnosti všeobecne dostupného spoločenskovedného výskumu, teda od toho rozpracovaného zázemia literárneho vzdelania a poskytuje vo svojom výklade (od kultúrnej gramotnosti po ilustráciu ním riešenej témy o čítaní a vzdelávaní literatúrou na texte Jána Uličianskeho) na podnety z výstupov filozofov a sociológov kultúry. Tento zámer mu umožnil aktualizovať a dôvodiť terminológiou, ktorá by – podľa jeho názoru – mala vstúpiť do vzdelávacej praxe, medzi

nimi uvádza kultúrnu gramotnosť, fikčný svet, sociálny konštrukt, modely čítania, jazyk a jazyk literárneho textu, čitateľskú kompetenciu a ďalšie a iné. V tejto súvislosti zostala nadväznosť autora pri prenose informácií získaných z pôvodných zdrojov (P. Ricoeur, J. Derrida, L. Doležal, U. Eco, J. Culler, J. Assman a iní) v rovine upätosti na východiská, a tak sa stáva, že často ide o niekoľkokrát opakovaný rešerš bez dôvodu, čím sa zvyšuje (pre učiteľa) náročnosť komunikácie a aplikácie operatívneho zapojenia termínu do ním zamýšľaného obsahu práce s autorom, literárnym textom, národnou kultúrou, javom svetová literatúra atď. Pritom možno objektívne predpokladať, že práve tento postup uistil M. Štrebu, že ponúka učiteľom literárnej výchovy učebnicu na vzdelávanie sa.

Proces kompetentného čítania a štruktúra literárneho vzdelania závisia vo svojej účinnosti od viacerých činiteľov, ale rozhodujúci ostáva žiak a jeho sociálne zázemie, kam patrí záujem o kultúru, literárne vzdelanie, o porozumenie jedinečnému prostrediu literárneho umenia a jeho vývinovým pohybom, ale aj osobnosť a predpoklady učiteľa literárnej výchovy a nimi cielene a zodpovedne utvorená a rozvíjaná vzájomná „komunikácia“, teda nezastupiteľný ľudský faktor. Ak ten nebude zosúladený a aktívny, odkazy na (ohraničený) výskum, prenosy jeho postupov azda budú žiť v školskom prostredí, ale úspech nebude ich výsledkom.

Viera Žemberová

KONTAKT

prof. PhDr. Viera Žemberová, CSc.

Inštitút slovakistických, mediálnych a knižničných štúdií (ISMKS)

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Ul. 17. novembra 1, 080 78 Prešov

viera.zemberova@ff.unipo.sk

LUDOVÍT ŠTÚR A BEDEKER

[HEVIER, D., 2015. *Štúr bedeker*. Ilustrácie Daniel Hevier. Bratislava: Literárne informačné centrum. 139 s. ISBN 978-80-8119-091-9.]

Historické vedomie sa oddávna radí medzi ústredné istoty spoločenstva, ktoré na ním obývanom území postupne vybudovalo takú štruktúru vzájomného kooperovania a tomu zodpovedajúce pravidlá a normy, aby spoločne rešpektovali tie (dejinné) komponenty svojej identity a v súznení s nimi predovšetkým hodnoty, ktorými sa národné spoločenstvo nezameniteľne prejavuje a presadzuje vo svojom okolí. V čase a pri precizovaní štruktúry národného spoločenstva sa obdobný proces vyhaňovania odohráva aj pri ustáľovaní takých hodnôt, ktoré sprevádzajú národné spoločenstvo v (historicky) uplývajúcom čase, lebo v ňom a jeho pričinením sa utvárajú dejiny národa predovšetkým prostredníctvom žitej prítomnosti.

Po nedávnom jubileu Cyrila a Metoda sa rok 2015 spája s druhým významným výročím slovenských národných a kultúrnych dejín. Výročie súvisí s procesom formovania identity a historického vedomia špecifickým organizovaním a profilovaním vzdelanosti a emancipáciou, teda nástrojmi náročného utvárania jedinečnej národnej pospolitosti a jej duchovnej výnimočnosti. Rešpektom voči misii Cyrila a Metoda z deviateho storočia a významom aktivít spájajúcich sa s Ľudovítom Štúrom z predminulého storočia sa slovenské národné spoločenstvo hlási k tým európskym národom, ktoré svoju genézu natrvalo spojili so slovom a rečou, s jazykom a v ňom písaným slovom.

Doznievajúci rok jubilujúceho Ľudovíta Štúra tak ako rok uctenia si duchovnej a kultúrnej misie Cyrila a Metoda obrazne pričinením sa potomkov prekročili dejinný tieň svojich nositeľov. Najskôr aj preto, lebo sa z vôle generácií po ich žitej prítomnosti dostali do roly rešpektovaného odkazu na zložité národné deje sprítomňované ako pohyb od špecifického k všeobecnému, no pri jubileu sa tento postup zmení vo svoj opak.

K obsahu, významu a „ozvennosti“ Ľudovíta Štúra prispeli literárnym slovom a jeho genologickými obmenami súčasní tvorcovia slova: *Jana Juráňová* hrou o ženách literárnych romantikov, *Karol Horák* sa k Ľudovítovi Štúrovi vrátil po rokoch drámou, ktorá tematizuje dosah času na účinkovanie mýtizovanej osobnosti v národom spoločenstve, *Dana Podracká* si ho pripomenula esejou *Zatykač na Štúra*, básnici a prozaici vedení *Palom Bálikom* sa identifikujú s myšlienkovou aktuálnosťou názorov a činov Ľudovíta Štúra *Hlbokým lov(slov)om* a hravý *Daniel Hevier* odvážnym projektom *Štúr bedeker*; ten pripomenutý mýtus rozmieňa na verifikovateľné reálie, ktoré uchoval čas v archíve a na písme samotného Štúra aj tých vôkol neho.

Zdroj na informácie premenený na spoľahlivého sprievodcu je vtesnaný do príručky z hesiel a jej azda jediným, ale nezastupiteľným poslaním zostáva poslužiť, poskytovať jasným, priehľadným a vecným obsahom pomoc každému, kto v príručke zalistuje a začíta sa do jej obsahu. Sprievodca ho musí nasmerovať tam, kam sa chce jej používateľ dostať a príručka mu má odpovedať prijateľne, nie vyčerpávajúco, na tú otázku, s ktorou si vlastník bedekra v tom momente nevie uspokojujúco poradiť.

Daniel Hevier „obrátil“ literárnohistorický prístup k Ľudovítovi Štúrovi z polohy tradovaného súboru učebnicových informácií o dominantnej osobnosti slovenského národného a literárneho romantizmu na všetečnú príručku o všeličom, čo by v alfabetickom postupe mohlo pridať na človečine učebnicovému Ľudovítovi Štúrovi: v *Ankete* ponúkne smutný prierez odľahčujúcich (generačných) nevedomostí a podporí svoj zámer výroky historikov Tibora Pichlera, Milana Zemka a básnika, prekladateľa Karola Chmela a uzatvára súbor heslami so začiatočným písmenom Ž (*Ženy, Životobeh*) a pokračuje sumujúcimi osloveniami Slovo študentom, Slovo pedagógom, Slovo odborníkom a autorským záverom s otáznikom (*Záver?*).

Bedeker je sprievodca pomocník, ale Hevierov má aj zvnútornené poslanie: poľudštil Ľudovíta Štúra, jeho súčasníkov a jeho dobu, čím azda zneistil jeho vykladačov. Daniel Hevier postupoval z pôvodného ad rem tak, že vykročil cestou náročnou na čas, vedomosti a znalosti kontextu, teda k dokumentu a súvislostiam ad fontes. Literárni historici nebudú uspokojení, učitelia slovenskej literatúry a literárnej výchovy zneistiajú, keď si zväžia, koľko nástrah zostávalo v ich doterajších výkladoch vývoja slovenskej spoločnosti a genézy národného spoločenstva. Hevierov autorský strategický zámer prostredníctvom „reči“ dokumentov vstupovať do minulého storočia s takou prepočítanou výbavou: spisovným jazykom, historickou identitou a nádejou na budúcnosť bez jej relativizovania určite zaujme, nech budú podnety na prejavenie záujmu o jeho bedeker akékoľvek.

Študenti, žiaci, blíženci našej kultúry z iného národného spoločenstva si rozšíria doterajšie názvy jeho spisov o ďalšie (*Cesta do Lužíc, Nezemanie v úradoch krajinských, Starý a nový vek Slovákov, Naše kníhkupectvo* a iné). V torze im autor poskytne príležitosť prečítať si Štúrove listy adresované Jozefovi M. Hurbanovi, Samovi B. Hroboňovi, Michalovi Godrovi, Ctiborovi Zochovi, Václavovi Hankovi, pozve ich na vedomostnú hru a na „tvorivé“ odpovede z kultúrno-sociologického testu, ktorý vytvára z bublinkových otázok, práve ony, popravde, vyvolávajú ďalšiu hru, ktorej tak veľmi nemožno dôverovať, a to preto, lebo sa v nej nestretnú rovnocenní partneri: „Aký by bol dnes postoj Ľudovíta Štúra k extrémistickým hnutiam?“, „Aký by mal dnes Štúr postoj k maďarskej národnosti na Slovensku?“, „Čo by dnes písala bulvárna tlač o Ľudovítovi Štúrovi? Alebo by ho ignorovala?“, „Na ktorú stranu by sa postavil dnes Štúr v konflikte Rusko – Ukrajina?“, „Čo by si dnes myslel Štúr o slovenskom hokeji?“ atď. Svojský pôvab má aj výklad Štúrovho *Priezviska* (genéza Ssur, SŠtur, smeruje k živočíchovi štúr/štúr/medvedík), abecedár *Štúrovi* ukončený poradovým číslom 261, praktická jazyková zdatnosťou Ľudovíta Štúra, ktorá začína otázkou „Bol Štúr polyglot?“ a vyratúvaním päťdesiatich siedmich položiek Štúrovej *Mnohostrannosti*, medzi ktorými sa nájde aj „starý mládenec“. Odľahčovanie učebnicovej vážnosti sa našlo popri iných ponukách protihrača v *Maturitnej otázke* s Hevierovou maturitnou fotografiou z roku 1974.

Za prínosné v Hevierovom bedekri treba označiť funkčné sondy do uchovaného písomného materiálu, do sprístupnenia vedomostí získaných z výskumu spoločenských vied a za ich pomoci pri utváraní nových znalostí vo vzájomnej väzbe na prvotný podnet a problém vnesený príčinou venovať sa jeho osobnosti až po jej scelujúcu realizáciu s predpokladom, že popri otázkach, ktoré Daniel Hevier, autor bedekra, uvoľnene

a hravo kladie dnešným študentom, dá sa odhadnúť, nebudú tak formulované tie, ktorými ho, ak bude mať záujem, osloví odborná verejnosť. Zásľuhu treba bedekru pripísať v tom, že načrel do dobových dokumentov a zverejnil súhrny *Životobeh*, *Čo by ne/bolo, keby nebolo Štúra*?

Význam informácie, zváženie jej šírky a hĺbky pôsobenia, Hevierom rešpektované kritérium verifikácie, poskytl v jeho sprievodcovi po živote, dobe, činoch, tvorbe a následkoch prítomnosti a postojov Ľudovíta Štúra „vtedy i teraz“, ale zvlášť vďaka serióznemu prístupu k slovenskému literárnemu romantizmu, ku krehkému slovenskému spoločenskému životu na prelome dvoch systémov, poznávací súbor, ktorý učebnice literárnej výchovy naisto budú využívať ako vďačný doplnok pri štúdiu dejepisu, literárnej histórie či pri sociokultúrnej výučbe, aby sa i jeho pričinením našla presvedčivá odpoveď na motivujúci podnet pri vzniku bedekra, ktorú objasnil v *Úvode*: „*Preto som aj prijal zadanie napísať ju: aby som zistil, či sa treba Štúrom zaoberať aj dnes. Či mne samému niečo hovorí a či by mal hovoriť aj iným*“. V *Závere*? vyslovil Hevier istotu, ktorá prekračuje učebnice, maturitné otázky a nevedomosti z *Ankety*, Štúr bol jeden z tých, ktorý sa pričínal o existenciu národného vedomia o sebe a o budúcnosť nášho spoločenstva.

Viera Žemberová

KONTAKT

prof. PhDr. Viera Žemberová, CSc.

Inštitút slovakistických, mediálnych a knižničných štúdií (ISMKŠ)

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Ul. 17. novembra 1, 080 78 Prešov

viera.zemberova@ff.unipo.sk

ODBORNÉ AKTUALITY/RECENT NEWS IN THE FIELD



Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Kabinet výskumu detskej reči a kultúry
Katedra komunikačnej a literárnej výchovy



**TEXT A KONTEXT PREKLADU LITERATÚRY
PRE DETI A MLÁDEŽ NA SLOVENSKU PO ROKU 1990**

Vedecký seminár
organizovaný v rámci riešenia grantového projektu
VEGA 1/0153/15 Svetová literatúra pre deti a mládež v slovenskom preklade po roku 1990

20. – 21. október 2016

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

Tematické zameranie vedeckého seminára:

- Prioritná orientácia na preklady inonárodnej literatúry pre deti a mládež do slovenčiny od roku 1990 doposiaľ; nevyklúčujú sa však ani exkurzy do hlbšej minulosti.
- Translatologické aspekty literatúry pre deti a mládež.
- Tematické, poetologické a axiologické aspekty textu a ilustrácie v prekladovej tvorbe.
- Kontextovo-vývinové stimuly prekladovej tvorby.
- Sociologické, kulturologické a didaktické aspekty prekladov literatúry pre deti a mládež.

Výzva na publikovanie/Call for papers

Číslo 2/2016 časopisu *O dieťaťi, jazyku, literatúre* bude tematicky orientované na problematiku hodnôt literatúry pre deti a mládež v edukačnom priestore (s orientáciou na pôvodnú a prekladovú tvorbu posledných dvoch desaťročí). Štúdie, odborné články alebo recenzie korešpondujúce s danou tematikou redakcia prijíma do 30. septembra 2016. V sekcii *Pokyny pre autorov* na webovej stránke časopisu sú k dispozícii šablóny vedeckej štúdie, odborného článku i recenzie.

The issue 2/2016 of the journal *On child, language and literature* will focus thematically on the values in the literature for children and youth within the context of education (with a narrower focus on the original and translated literary works of the last two decades). Studies, articles or reviews corresponding to the above theme should be submitted until 30 September 2016. The templates for a scientific study, scholarly article and review are available in the Guidelines for Authors section on the journal's web page.

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

Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie

vedecký recenzovaný časopis

2016, roč. IV, č. 1

REDAKCIA:

šéfredaktorka: prof. PaedDr. Ludmila Liptáková, CSc.

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

jún 2016

JAZYK:

slovenský, český, anglický

OBÁLKA:

Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD.

EV 4805/13

ISSN 1339-3200

01 >
 ISSN 1339-3200
 9 771339 320169
 01 >

01 >
 ISSN 1339-3200
 9 771339 320169
 01 >