

**O DIEŤATI,
JAZYKU,
LITERATÚRE**

*ON CHILD,
LANGUAGE
AND LITERATURE*

Ročník V
2017/2



VYDAVATELSTVO
PREŠOVSKÉJ
UNIVERZITY

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

Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie

vedecký recenzovaný časopis

2017, roč. V, č. 2

REDAKCIA:

šéfredaktorka: prof. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc.

redaktori: Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD., Mgr. Eva Gogová, PhD., PaedDr. Martin Klimovič, PhD., Mgr. Juraj Kresila, PhD., Mgr. Dana Lešková, PhD., Mgr. Radoslav Rusňák, PhD., doc. Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.

technická redaktorka: Mgr. Gabriela Felix

REDAKČNÁ RADA:

prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc., Česká republika

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

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

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, Polsko

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, Česká republika

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, Česká republika

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

EDITOR ČÍSLA: PaedDr. Martin Klimovič, PhD.

ADRESA REDAKCIE:

O dieťati, jazyku, literatúre, Katedra komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity, Ulica 17. novembra 15, 080 01 Prešov, tel. +421 517470532 (530), e-mail: odjl@pf.unipo.sk

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

VYDAVATEĽ: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity

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

IČO VYDAVATEĽA: 17070775

TLAČ: Grafotlač Prešov, s. r. o.

PERIODICITA: 2x ročne

DÁTUM VYDANIA PERIODICKEJ TLAČE: december 2017

JAZYK: slovenský, český, anglický

OBÁLKA: Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD.

EV 4805/13

ISSN 1339-3200

OBSAH/CONTENTS

AKO NĚMEC OVPLYVNIL ČESKÚ ČEŠTINÁRKU ČECHOVÚ (K ŽIVOTNÉMU JUBILEU PROFESORKY MARIE ČECHOVÉ)

Martin Klimovič5

ÚVODNÍK/EDITORIAL

SLOVO O PRVÝCH ŽIVOTNÝCH KROKCH ČASOPISU O DIEŤATI, JAZYKU, LITERATÚRE

A word on primordial steps in the evolution of the journal On Child, Language and Literature

Martin Klimovič8

ŠTÚDIE/STUDIES

KOGNITIVNÝ PRÍSTUP KE SLOVNÍMU VÝZNAMU A JEHO VYUŽITÍ PŘI POROZUMĚNÍ TEXTU

Cognitive approach to lexical meaning and its use in text comprehension

Jasňa Pacovská 10

SLOVOTVORNÁ KATEGORIZÁCIA AKO STRATÉGIA PRI ROZVÍJANÍ POROZUMENIA UČEBNÉHO TEXTU

Word-formative categorization as a strategy in developing comprehension of informational text

Eva Gogová 21

DETSKÍ PISATELIA V AKCII: POTENCIÁL METÓDY PÁROVÉHO PÍSANIA NA VÝSKUMNÉ A EDUKAČNÉ ÚČELY

Children as writers: the power of paired writing in research and education

Svetlana Homolová – Martin Klimovič 41

ODBORNÉ ČLÁNKY/ARTICLES

POROVNANIE ROZVÍJANIA ČITATEESKEJ GRAMOTNOSTI U 10 – 11-ROČNÝCH ŽIAKOV NA SLOVENSKU A VO VEEKEJ BRITÁNII

A comparison of developing reading skills in 10- to 11-year-old children in Slovakia and in the United Kingdom

Milada Walková 63

ČESKÝ PŘÍSPĚVEK K ROZVOJI POTENCIÁLU TVŮRČÍHO PSANÍ PRO DĚTI

Czech contribution to developing a potential of creative writing for children

Radek Malý 76

DISKUSIE/DISCUSSIONS

O NESKÚMANÝCH ASPEKTOCH PÍSANIA PÍSMOM COMENIA SCRIPT

On unexplored aspects of writing in Comenia Script

Martin Klimovič 83

ROZHLADY A RECENZIE/ HORIZONTS AND REVIEWS

MARIE ČECHOVÁ = ČEŠKA + ČEŠTINÁRKA + ČLOVEK

[ČECHOVÁ, Marie, 2017. Život s češtinou. Praha: Academia. 391 s. ISBN 978-80-200-2694-1.]

Marie Čechová = a Czech, a Czech language teacher and a human

Ludmila Liptáková 87

PRIEKOPNÍČKA MONOGRAFIA O VYUČOVANÍ NÁRODNÝCH JAZYKOV V KRAJINÁCH VÝŠEHRADSKÉJ ŠTVORKY

[PIENIAŹEK, M. a S. ŠTĚPÁNÍK, eds., 2016. Teaching of National Languages in the V4 Countries. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 177 s. ISBN 978-80-7290-913-1.]

Pioneering monography on teaching national languages in the Visegrád Four countries

Ludmila Liptáková 91

FRAZEOLÓGIA AKO SPOJIVO MEDZI TEÓRIOU A PRAXOU

[MAGALOVÁ, Gabriela, 2016. Frazeológia pre pedagogickú prax. Trnava: TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS, vydavateľstvo SAV. 118 s. ISBN 9-788080-829858.]

Phraseology as a linkage between theory and practice

Eva Vitězová 94

ORIGINÁLNY TVORIVÝ VKLAD DO MOZAIKY TEXTOVEJ PRODUKCIE

[KLIMOVIČ, Martin, 2016. Detský pisateľ v procese tvorby textu. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. 164 s. ISBN 978-80-555-1696-7.]

Originally creative contribution to the mosaic of text production

Dávid Dziač 96

ANIČKA A SLNIEČKOVO DEŤOM (NAD ŠTYRMI NOVÝMI KNIHAMÍ)

Little Ann and Slniečko (publishing) for children

Viera Žemberová 98

ODBORNÉ AKTUALITY/RECENT NEWS IN THE FIELD

O NOVÝCH VÝZVACH VO VYUČOVANÍ MATERINSKÉHO JAZYKA NA PÔDE TALLINSKEJ UNIVERZITY

Eva Gogová 104

VÝZVA NA PUBLIKOVANIE/CALL FOR PAPERS 106

AKO NĚMEC OVPLYVNIL ČESKÚ ČEŠTINÁRKU ČECHOVÚ (K ŽIVOTNÉMU JUBILEU PROFESORKY MARIE ČECHOVEJ)

Tento text predznamenáva, že aktuálne číslo časopisu *O dieťati, jazyku, literatúre* je venované významnej osobnosti českej a československej lingvistiky a lingvodidaktiky. Text nemá ambíciu byť medailónom profesorky Čechovej, nemá ambíciu byť ani výpočtom publikačných, odborných a výskumných aktivít jubilantky, ale skôr osobnou výpoveďou autora textu o stretnutiach s pani profesorkou, jednou z najvýznamnejších osobností československej a neskôr českej lingvistiky a lingvodidaktiky, pri príležitosti jej životného jubilea, ktoré oslávila v máji tohto roku.

Priznávam, v nadpise som si vypomohol osobným rozprávaním jubilantky o tom, kto ju v detskom veku ovplyvnil natolko, že češtine, jej vyučovaniu a skúmaniu zasvätila celý svoj profesionálny život. Bol to jej učiteľ „*obecní školy*“ Václav Němec, v ktorom sa jubilantka podľa vlastných slov „*vzhlídl*“ a to ju doviedlo do Prahy študovať češtinu a dejepis. Rovnako priznávam, že druhú časť nadpisu, teda slovnú hru *česká češtinárka Čechová*, mám prevzatú z podnadpisu ostatnej knižnej publikácie profesorky Čechovej (2017; recenziu nájde čitateľ na inom mieste tohto čísla časopisu). Tento text chce byť pripomenutím toho, ako profesorka Čechová svojou zanietenou prácou a tvorivou osobnosťou ovplyvnila ďalšie generácie učiteľov materinského jazyka nielen v Českej republike, ale aj na Slovensku.



Prvýkrát som sa s prácou jubilujúcej profesorky stretol niekedy na rozhraní tisícročí na odporúčanie mojej vtedajšej školiteľky diplomovej práce doktorky (dnes už profesorky) Ľudmily Liptákovej prostredníctvom jej knihy *Vyučování slohu: Úvod do teorie* (1985). Ako študent vysokej školy som v jej publikácii objavil vynikajúco predložené teoretické východiská vyučovania slohu a mnohé praktické podnety a inšpirácie. Oslovilo ma, ako

je možné pri premýšľaní o vyučovaní slohu paralelne mať na zreteli celkový rozvoj osobnosti žiaka. Rovnako bolo pre mňa nesmierne poučné vnímať kľúčové tézy navrhovanej koncepcie vyučovania slohu profesorky Čechovej na poza-

dí uvedomenia si historických súvislostí lingvistického (najmä štylistického) bádania a vyučovania materinského jazyka (na tento aspekt napokon vo svojej recenzii knihy v časopise *Slovo a slovesnost* v roku 1986 upozornil profesor Karel Hausenblas slovami, že autorka „*vysvobozuje ze zapomění*“ niektoré pozoruhodné názory na výučbu slohu z histórie).

Prvé osobné stretnutie s profesorkou Čechovou v Prešove na Pedagogickej fakulte v roku 2008 (vďaka programu Erasmus) bolo pre mňa potvrdením toho, čo sa dalo z „medziriadkov“ jej publikácií vycítiť: že ide o dámu, u ktorej sa profesionalita, precíznosť a odbornosť prepája s prajnosťou, podporou a obrovskou charizmou. Skĺbenie týchto atribútov osob-

nosti profesorky Čechovej ma v mojom osobnom ponímaní utvrdilo v tom, že pôsobenie učiteľa materinského jazyka na všetkých typoch a stupňoch škôl nemožno obmedziť iba na „oficiálne a verejné“ výstupy v podobe vyučovacích hodín či vo vysokoškolskom prostredí na prednášky a semináre, ale že svoje poslanie treba chápať ako spoločensky významné aj vo vyučovacích „medziobdobiach“ v neformálnych rozhovoroch so žiakmi a študentmi. Tu sa profesorka Čechová prejavovala a naďalej prejavuje ako pútavý rozprávač o skúsenostiach s ľuďmi a témami, ktoré ma ako vysokoškolského učiteľa bytostne vždy zaujímali.

Od môjho prvého osobného stretnutia s profesorkou už uplynulo takmer desaťročie. Odvtedy som mal česť stretnúť jubilantku na viacerých odborných podujatiach v Prešove, v Prahe či iných konferenčných miestach. A musím dodať, že som vždy s veľkým obdivom pozoroval neutíchajúcu chuť, elán a nasadenie pracovať a zveľaďovať svoje celoživotné dielo. Pani profesorka, ako som si stihol všimnúť, má všade mnoho obdivovateľov, kolegov, žiakov a priateľov, ktorým naďalej poskytuje cenné rady a svoje skúsenosti. Nerobí to však číro akademicky a autoritatívne, od stola a prostredníctvom svojej nesmierne bohatej spisby, hoci by si to mohla pokojne dovoliť. Je inšpiratívne vidieť a zažiť, ako nás mladých formuje príkladom, racionálnym usmernením, odkazom na dobré príklady z praxe či nami zabudnuté či nedbalo opomínané diela predchodcov. V diskusiách na rôznych fórach má schopnosť nenápadne naznačiť, ako by sme my mladší a menej skúsení mali o veciach lingvistických a lingvodidaktických uvažovať.

Napriek tomu, že jubilantka pôsobí ako univerzitná profesorka takmer 30 rokov a celkovo vo vysokoškolskom vzdelávaní a vede od r. 1972, stále o sebe hovorí, že je češtinárka, učiteľka materinského jazyka. Jej presvedčenie, že lingvista je lepším, ak sa občas dokáže pozrieť aj na problémy vyučovania materinského jazyka v škole očami teórie vyučovania, a že didaktik jazyka je lepší, ak chápe lingvistické východiská obsahu a procesu vyučovania, je skvelým príkladom aj pre slovenské lingvistické a lingvodidaktické prostredie, v ktorom sa s podobnou expertízou v lingvistike a zároveň v didaktike jazyka dokumentovanou zásadnými vedeckými a odbornými publikáciami, ako u profesorky Čechovej, stretneme veľmi sporadicky.

Ctená pani profesorka, milá jubilantka, dovoľte mi, aby som pri príležitosti Vášho jubilea prostredníctvom tohto stylisticky neohrabaného textu vyjadril za redakciu časopisu *O dieťati, jazyku, literatúre* a za pracovníkov Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove úprimné želanie, aby Vám dobré zdravie umožnilo naďalej s plnou vervou pracovať na svojich plánoch a byť tak vzorom pre tých, ktorí chcú svoj život, rovnako ako Vy, venovať výskumu jazyka, komunikácie, jazykovej kultúry, didaktike jazyka a príprave učiteľov materinského jazyka.

Ad multos annos!

Martin Klimovič
Foto: archív KKL

LITERATÚRA

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

ČECHOVÁ, M., 2017. *Život s češtinou: Nomen omen: Češka – češtinářka – Čechová*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2694-1.

HAUSENBLAS, K., 1986. Nová kniha o vyučování slohu. In: *Slovo a slovesnost*, roč. 47, č. 4, s. 341 – 343.

Kontakt

PaedDr. Martin Klimovič, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

martin.klimovic@unipo.sk

ÚVODNÍK/EDITORIAL

SLOVO O PRVÝCH ŽIVOTNÝCH KROKCH ČASOPISU *O DIEŤATI, JAZYKU, LITERATÚRE***A WORD ON PRIMORDIAL STEPS IN THE EVOLUTION OF THE JOURNAL *ON CHILD, LANGUAGE AND LITERATURE***

Časopis *O dieťati, jazyku, literatúre* aktuálnym číslom završuje svoje prvé malé jubileum: vychádza 5 rokov (od r. 2013). V živote časopisu to iste nie je závrtný vek, o jeho histórii možno hovoriť iba veľmi opatrne. Napriek tomu sa pokúsime naznačiť najprv základné štatistické ukazovatele jeho desiatich čísel, potom tematické rozvrstvenie, aby sme na konci čitateľov časopisu oboznámili s obsahom aktuálneho čísla.

Na vyše tisíc stranách bolo publikovaných vyše 120 textov v týchto pravidelných rubrikách: vedecké štúdie, odborné články, diskusia, recenzie, odborné správy. To, že sa časopis drží svojho poslania vytvárať platformu na výmenu najnovších vedeckých poznatkov v oblasti jazyka, literatúry a ich didaktík, potvrdzuje počet vedeckých štúdií (49) a ich pomer k celkovému počtu textov (štúdie tvoria takmer polovicu všetkých publikovaných textov). Okrem štúdií bolo v časopise doposiaľ publikovaných 23 odborných článkov, 34 recenzií, 10 diskusií a niekoľko odborných správ.

Čo sa týka prispievateľov, na stránkach časopisu sa doposiaľ predstavilo 63 rôznych autorov zo Slovenska, Českej republiky a Srbska. Najväčší autorský podiel mali autori z domovskej Prešovskej univerzity: celkovo 28 prispievateľov z 8 rôznych univerzitných a fakultných pracovísk (inštitútov, ústavov, katedier), z toho 20 autorov z Pedagogickej fakulty PU. Z ďalších slovenských pracovísk v časopise publikovali kolegyne a kolegovia z Bratislavy (Pedagogická fakulta UK, Ústav slovenskej literatúry SAV), Trnavy (Pedagogická fakulta TU, Filozofická fakulta UCM), Nitry (Filozofická fakulta UKF), Banskej Bystrice (Pedagogická fakulta UMB) a Košíc (Filozofická fakulta UPJŠ, Technická univerzita). V niekoľkých štúdiách, odborných článkoch či v diskusii dostali publikačný priestor aj učitelia základných škôl. Zo zahraničných prispievateľov sa časopis teší prirodzene najmä priazni kolegyň a kolegov z Českej republiky: z Prahy (Pedagogická fakulta UK, Filozofická fakulta UK, Fakulta sociálnych vied UK), z Ostravy (Pedagogická fakulta OU, Filozofická fakulta OU), z Brna (Pedagogická fakulta MU), z Liberca (Fakulta prírodovedne-humanitní a pedagogická TU) a z Olomouca (Filozofická fakulta UP, Pedagogická fakulta UP). Srbsko bolo zastúpené odborným článkom autorky z Filozofickej fakulty Belehradskej univerzity v Belehrade. Najčastejšími prispievateľmi boli doposiaľ profesorky L. Liptáková, Z. Stanislavová, S. Urbanová a V. Žemberová.

Z hľadiska preferovaných tém sa časopis držal tradície raz ročne poskytnúť priestor na výmenu najnovších poznatkov, názorov, postojov a zistení v oblasti vied spätých s literárnou vedou a didaktikou čítania a literárnej výchovy (tematické zameranie čísel ponúklo príspevky na tieto témy: literatúra pre deti a mládež v národných a nadnárodných

vývinových kontextoch, prekladová literatúra a detský čitateľ v 60. – 80. rokoch 20. storočia, prekladová literatúra po roku 1990, odborná reflexia aktuálnej knižnej produkcie) a jazykovedou, lingvodidaktikou a výskumom detskej reči (tematické zameranie čísel ponúklo príspevky na tieto témy: jazykové a metajazykové schopnosti detí, stimulácia reči dieťaťa v interdisciplinárnych súvislostiach, kognitívne a nonkognitívne aspekty rozvíjania textovej kompetencie dieťaťa).

Aktuálne číslo časopisu ponúka štúdie, odborné články a diskusiu na tému rozvíjania textovej kompetencie dieťaťa mladšieho školského veku. Dve štúdie (autorky J. Pacovská a E. Gogová) sa svojím zameraním vzťahujú na oblasť recepcnej textovej kompetencie dieťaťa, jedna štúdia na oblasť produkčnej textovej kompetencie dieťaťa (spoluautori S. Homoľová a M. Klimovič). Odborné články sa tiež spravodlivo rozdelili na oba procesy pri práci s textom: porozumenie textu (M. Walková) i jeho tvorenie (R. Malý). V diskusii sú naznačené neskúmané aspekty písania písmom Comenia Script. Aktuálne číslo uzatvárajú recenzie vedeckých a odborných publikácií a recenzie umeleckej literatúry pre deti a mládež, ako aj odborné správy. Veríme, že aktuálne číslo dôstojne zavŕši prvých 5 rokov existencie časopisu a podnieti k uvažovaniu o vzťahu dieťaťa k jazyku a literatúre.

Martin Klimovič, editor čísla

KOGNITIVNÍ PŘÍSTUP KE SLOVNÍMU VÝZNAMU A JEHO VYUŽITÍ PŘI POROZUMĚNÍ TEXTU

COGNITIVE APPROACH TO LEXICAL MEANING AND ITS USE IN TEXT COMPREHENSION

JASŇA PACOVSKÁ

Abstrakt

Cílem příspěvku je představit kognitivní přístup ke slovní zásobě a jeho možnosti při rozvíjení textové kompetence dětí. Na rozdíl od strukturního pojetí, které zdůrazňuje denotační složky slovního významu, kognitivisté akcentují složky konotační. Ty jsou klíčové pro porozumění a produkci textu. Kognitivní aspekty slovního významu se uplatňují v běžné komunikaci, v uměleckých a publicistických textech, jsou na nich založena různá klišé a frazeologie. Text na konkrétních příkladech ukazuje, jak identifikace konotací, které u dětí evokují konkrétní slova, umožňuje odhalit dětský obraz světa, jejich postoje a hodnoty. Tato zjištění lze následně aplikovat na oblast porozumění textu.

Klíčové slová: kognitivní přístup ke slovní zásobě, textové kompetence, denotační význam, konotační význam, jazykový obraz světa

Abstract

The aim of this paper is to introduce a cognitive approach towards vocabulary and highlight its potential for developing text competencies in children. In contrast to the structural concept, which accentuates the denotative aspects of a lexical meaning, the cognitive approach accentuates connotative aspects. These are essential in both understanding and production of a text. Cognitive aspects of lexical meaning are used in common communication. In artistic or journalistic texts, they serve as the basis for various cliché and phraseology. Shown on concrete examples of texts, identification by means of connotations that evoke certain words in children enables us to reveal children's picture of the world, their attitudes and values. These findings can be consequently applied to the field of text comprehension.

Key words: cognitive approach towards vocabulary, text competencies, denotative meaning, connotative meaning, linguistic picture of the world

1 VÝCHODISKA A VÝZKUMNÝ KONTEXT

Náš příspěvek vychází ze základních tezí kognitivní lingvistiky. Zaměřuje se zejména na ty oblasti, které jsou relevantní z hlediska porozumění textu, ale i obecně při vzájemném porozumění komunikantů, v našem případě při porozumění mezi učitelem a žákem. Tím nemáme na mysli pouze porozumění věcným informacím, ale zejména sdílení postojů, emocí, hodnot. Jak říká N. Pelcová (Pelcová 2009, s. 291): „*Specifíc-*

kým rysem výchovných vztahů je to, že se neomezují na formální výměnu informací, ale mají osobní, často nenaplněný charakter; schopnost učitele reagovat na slovo, pohled, gesto může naplnit, zosobnit a konkretizovat ten původně ambivalentní vztah, využít ho ve prospěch výuky a výchovy. V okamžiku empatického sblížení se totiž stává učitel pro žáka důležitým, stává se často vzorem a rádcem, ovlivňuje jeho jednání, hodnotovou hierarchii, zájem a nadšení pro obor nebo určitou činnost.“ V komunikaci ve výuce i výchově je klíčová vztahová složka. Podle R. Palouše se dialog neslučuje s tendencí ovládnout partnera, ale jeho podstatou je: „...snaha dozvědět se to, co se skutečně týká předmětu dialogu (Palouš 1997, s. 9). Tyto představy lze naplnit, pokud si budeme vědomi kognitivní dimenze řeči.

Kognitivní lingvistika, v jejímž rámci se pohybujeme, prošla několika vývojovými etapami, její tematické okruhy jsou obsáhlé a různorodé. Střechovým tématem kognitivní lingvistiky je, velmi obecně řečeno, studium vzájemného ovlivňování jazyka a přirozeného světa. „Kognitivní lingvistika... vypovídá něco velmi podstatného o principech našeho myšlení, o tom, jak jednotlivé věci a jevy chápeme, hodnotíme a jaký k nim máme vztah“ (Vaňková a kol. 2005, s. 12). O těchto principech podává svědectví slovní zásoba, různá slovní spojení a frazeologie, synonymní skupiny, různé fixované texty (příslloví, pořekadla, pranostiky), ale i gramatické zákonitosti; jazyk vypovídá o nás a o světě, ve kterém žijeme. Porozumění textu se odvíjí od porozumění slovům, jejich vztahům, významům a hodnotám ukotveným v kontextu situace a kultury komunikantů (Orgoňová, Bohunická 2012). „Slova jsou krystaly, které v sobě lámou obraz světa a soustřeďují jeho vybrané aspekty; slova se spojují v síti s jinými slovy, s předměty, s člověkem, s fakty z jeho vlastní historie a z dějin celého společenství“ (Bartmiński 2007, s. 302).

2 OD DENOTAČNÍHO VÝZNAMU K VÝZNAMU KONOTAČNÍMU

Naše pozornost se soustředí na slova jako základní jednotky jazykového systému. Tradiční přístup, který se promítá do výuky mateřského jazyka, je založen na výkladu lexikálního a gramatického významu slova. Gramatická složka významu je motivována mimojazykovou skutečností, odráží ji, ale není s ní totožná. Lexikální význam se zaměřuje na *denotační složku významu* a ukazuje přesné vymezení prvku / slova v lexikálně-sémantickém systému jazyka. Např. slovo *cesta* má podle Slovníku spisovné češtiny pro školu a veřejnost (1978, s. 51) základní význam:

(užší) pruh země upravený pro chůzi n. jízdu.

Dalšími významy jsou:

dráha (pro chůzi, jízdu n. dopravu); směr pohybu k cíli; pohyb (chůze, jízda, plavba, let) k cíli, cestování; postup, způsob jednání ap.

Každý Čech však potvrdí, že *cesta* se spojuje s lidským životem.

Se slovem *cesta* a jeho synonymy se velice často setkáváme v gratulacích k různým významným příležitostem, např.:

Narozeniny jsou jako zastávka na životní dráze.

Ať dlouhá cesta, kterou máš před sebou, je plná radostných překvapení. Ať ti nikdy neschází sny ani síla je realizovat. Ať najdeš vždy hodně lásky a také odvalu lásku

dávat a prijímat. Ať tě čeká jen málo překážek a ať máš dost energie a zdraví k jejich překonávání. Ať prožiješ krásný a šťastný život!

O různých významových aspektech cesty vypovídá také frazeologie. Uvádíme jen několik příkladů: *cestou milosti, cestou práva, ústavní cestou, cestou necestou, cestou nejmenšího odporu, krátkou cestou, suchou cestou, křížovou cestou, trnitou cestou, neschůdnou cestou, otevřenou cestou, poslední cestou, revoluční cestou, vyšlapanou cestou, pravou cestou, zlatou střední cestou*. Většina frazémů vyjadřuje, jakým způsobem se vypořádáváme se složitými životními situacemi, jak řešíme problémy. Pro porozumění všem těmto významovým aspektům slova je zapotřebí upřít pozornost na *konotační složky významu*. Tak odhalíme, jaké svědectví podávají slova o naší historii, kultuře, jak jsou v nich zahrnuty naše morální hodnoty, jak odrážejí společenské normy, co se z nich dovídáme o naší psychice, o našich emočních stavech a náladách. Pak se vyjeví, že slova předávají více než informace. Proto se domníváme, že orientace na konotační složky významu otevírá možnosti využití ve výuce mateřského jazyka; napomáhá porozumění textům a vede v komunikaci *od sdělování ke sdílení* (Pacovská 2012).

3 JAZYKOVÝ OBRAZ SVĚTA

Jazykový obraz světa je založen na studiu stereotypů, jež představují ustálené, konvencionalizované, zavedené vlastnosti předmětů a jevů. Ke stereotypům dospíváme prostřednictvím orientace na konotační složky významu. Ty v zásadě sdílíme jako příslušníci téže kultury. Konotace však mohou nabývat specifických vlastností v závislosti na věku mluvčích, na příslušnosti k určité sociální či zájmové skupině apod. Tento aspekt je z hlediska výuky mateřského jazyka velmi důležitý. Cílem učitele by mělo být rozšiřování konotačních významů slov u dětí, což povede k úspěšnému porozumění kulturně sdílených textů, uměleckých i publicistických textů a také přispěje k porozumění v každodenní komunikaci.

Koncepce jazykového obrazu světa předpokládá, že jazyk, kterým mluvíme, se podílí na vytváření našeho obrazu světa. Tuto tezi lze přiblížit velkým množstvím příkladů, které žáky přivedou k zamyšlení nad poznávací funkcí jazyka a nad souvislostmi různých jazyků se specifickými přístupy ke světu. V duchu této koncepce můžeme např. vysvětlit, že my, tedy Češi, mluvíme česky a současně „myslíme“ česky. Je tomu tak proto, že naším mateřským jazykem je čeština. Z toho vyplývá, že si utváříme jiný jazykový obraz světa než třeba obyvatelé Grónska. Toto zjištění ilustruje následující úryvek ze severské literatury.

„V severním Grónsku se vzdálenosti měří v sinik, ve „spáncích“, v počtu přenocování, který cesta trvá. Není to žádná určitá vzdálenost, protože počet sinik se podle počasí a roční doby může měnit. Není to ani časový pojem.

Sinik není vzdálenost, není to počet dnů ani hodin. Je to prostorový a časový fenomén, pojem v prostoročase, který označuje spojení prostoru a pohybu a času, jež je pro Eskymáky samozřejmé, ale v žádné běžné evropské řeči je nelze vyjádřit.

Evropská vzdálenost, pařížský normovaný metr, je něco jiného. To je pojem pro přetvořitele, pro ty, jejichž první a nejdůležitější pohled na svět je ten, že je třeba jej předělat. Je to

pojmem pro inženýry, vojenské strategy, proroky. A kresliče map. Jako jsem já“ (Høeg 1997, s. 253).

Tato ukázka je potvrzením Sapirova tvrzení, že mluvčí různých jazyků nutně přijímají odlišné pojmy skutečnosti a že mají odlišný způsob „vidění světa“ (Sapir 1985). Záměrně jsme zvolili příklad, který vychází z kultury, jež se od naší významně liší, stejně jako životní podmínky, v nichž obyvatelé Grónska žijí. Jsou obklopeni věčným sněhem, který determinuje celkový způsob jejich života. Jsou pro ně důležité často jiné předměty, jevy, situace, které vedou ke konceptualizacím světa, jež se odlišují od těch, které si vytváříme my Češi. Pro národ, jenž žije z našeho českého pohledu ve zcela specifickém prostředí, jsou klíčové pojmy, které jsou pro nás neznámé. Mezi takové patří např. *sinik*, jímž se vyjadřuje spojení prostoru, pohybu a času. Pokud by v ukázce tento pojem nebyl vysvětlen prostřednictvím popisu situace, v níž se užívá, slovu *sinik* bychom neporozuměli, stejně tak by pro nás bylo náročné porozumění celému úryvku textu. Jak je uvedeno v ukázce, v žádné evropské řeči tuto situaci nelze vyjádřit.

S podobnými texty, které vyprávějí příběhy různých národů a společenských skupin, jež žijí ve zcela odlišných podmínkách, se dětský čtenář setkává velmi často. Jedná se o texty, které názorně ilustrují kognitivní potenciál jazyka, tedy jeho sepětí s myšlením a poznáváním/prožíváním světa. Četba těchto textů provázená diskusí o životě lidí v jiné krajině vede žáky k zamyšlení nad odlišným vnímáním světa, jež je reflektováno v mateřském jazyce. Jedná se o metodu, která má významný výchovný a vzdělávací potenciál a jež přispívá k rozvíjení textové kompetence dítěte.

4 DÍLČÍ VÝZKUMNÁ SONDA

Výše jsme představili, jakými způsoby se může dítě seznamovat se světem, myšlením a jazykem lidí žijících v odlišných podmínkách. Pedagog, jenž provází dítě na cestě za poznáním, by se v prvé řadě měl snažit o poznání světa, v němž žije dítě. Měl by se pokusit odhalit jeho hodnoty, postoje, způsoby prožívání, jeho radosti i trápení. I v této oblasti mu mohou pomoci metody kognitivní lingvistiky.

Jak jsme výše uvedli, konotační složky významu slov mohou odhalit postoje k předmětům a jevům, jež slova pojmenovávají. V naší dílčí sondě do jazykového obrazu dětského světa jsme se snažili odhalit, jak děti vnímají *školu* (Pacovská, Čadek, Javůrek 2016) a *výchovu* (Pacovská, Burdová, Eršilová 2017).

Jednou z možností, jež odhaluje konotační složky významu u vybrané skupiny populace, je metoda dotazníku. V našem výzkumu jsme 49 žákům základní školy ve věku 10 – 12 let položili otázku: *Jaká slova se vám vybaví při představě školy?* Použili jsme tedy metodu kontinuálních volných asociací, která má již dlouhodobou tradici. Asociace se nám staly podkladem pro odhalování sdílenosti konotací, což odpovídá kvantitativní metodě výzkumu jazykových stereotypů. Tento způsob popsal představitel polské kognitivní a kulturní lingvistiky J. Bartmiński (srov. Bartmiński 2007).

Jednotlivé konotace jsme sdružili do sémantických kategorií, ke kterým jsme dospěli na základě synonymie či významové blízkosti výrazů, které respondenti uváděli ve svých odpovědích. Takto jsme se přiblížili k obrazu školy, který si vytvářejí současní

žáci staršieho školního věku. Z něj jsme se dověděli, jaké zkušenosti si žáci ze školy odnášejí, jak škola ovlivňuje jejich hodnotovou orientaci, postoje, emoční prožívání a zda ji vnímají jako inspirativní životní prostor. V následujícím přehledu uvádíme základní sémantické kategorie asociací a následně konkrétní příklady jazykových vyjádření:

vzdělávání: *vzdělávání / vzdělání, dovednosti, poznatky, zkušenosti, výuka, výchova, učení*

vztahy: *kamarádi, seznámení s novými lidmi, respekt, tolerance, vzory*

život: *škola života, příprava na život, orientace ve světě, pravidla, řád, rozvoj osobnosti, motivace, budoucnost*

negativní emoce: *hnus, nuda, problémy, stud, strach, ztráta času, nervy*

pozitivní emoce: *láska, seznamování, klid, bezstarostnost, zábava*

Dotazník nám ukázal, že žáci vnímají školu jako vzdělávací instituci a také jako prostor, v němž se utvářejí mezilidské vztahy. Na mezilidské vztahy jsou žáci na počátku staršieho školního věku velmi citliví. O tom také vypovídají odpovědi týkající se emocí. Vzhledem k jejich počtu a významu pro formování osobnosti jsme je vyčlenili do samostatných kategorií. Varovně vyznívá zjištění, že žáci vlivem školní docházky prožívají častěji emoce negativní než pozitivní. Do vztahů se promítá jak vzájemná interakce mezi žáky, tak mezi žáky a učiteli. Dospěli jsme ke zjištěním, jež by měla učitele vést k modifikaci metod výuky a k zamyšlení nad přístupem k žákům, jenž se realizuje hlavně formou pedagogické komunikace.

Další výzkumnou sondou jsme zjišťovali, jak žáci vnímají *výchovu*. Ve výzkumu jsme opět použili metodu dotazníku. Ten jsme předložili 60 žákům 7. a 8. ročníku základních škol. Získali jsme tedy přibližně stejnou výzkumnou populaci jako v případě první sondy.

Žáci písemně zodpověděli 3 otázky:

1. Jaká slova nebo slovní spojení v tobě vyvolává slovo „výchova“?
2. Pokus se vysvětlit význam slova „výchova“.
3. Kdo a jak tě vychovává?

Odpovědi na třetí otázku ukázaly, že je třeba separátně hodnotit činitele výchovy a způsoby výchovy. Toto zjištění jsme při vyhodnocení dotazníku zohlednili.

Odpovědi na první otázku nám odhalily, jaké asociace u dětí vyvolává slovo „výchova“. Tyto asociace opět odkryly konotační složky významu slova. Stejně jako v předchozím výzkumu jsme odpovědi sdružili na základě společných sémantických rysů do několika kategorií. Společnými jmenovateli těchto kategorií byly: cíl, interakce, rodina, učební předměty, atributy, škola, učení. Pro ilustraci uvádíme příklady několika odpovědí napříč všemi kategoriemi: *poslušnost, zodpovědnost, disciplína, být přirozený, vážit si toho, co máme, nebýt drzý, protivný, vše brát s nadhledem, vážit slova, nebýt takový jako jsou někteří rodiče, první zásah policie, vojna*.

Ukázalo se, že děti nejčastěji spojují výchovu s rodiči, následně s výchovnými předměty, přičemž český jazyk byl zmíněn jen jednou, zatímco hudební, výtvarná a tělesná

výchova často. To může být ovšem dáno jazykovou formou, tedy souslovím, jímž je pojmenován daný předmět. Výchovu s učiteli spojují žáci velmi omezeně.

Z odpovědí na druhou otázku jsme se dověděli, jak děti slovu *výchova* rozumí, tedy jaké aspekty pro výklad významu slova považují za podstatné. Domnívali jsme se, že se odpovědi budou blížit slovníkovému výkladu významu slova, ale i zde se do odpovědí promítaly osobní zkušenosti dětí, emoce a prožitky. Tuto situaci ilustrují následující příklady: *rodiče nás učí, co máme a nemáme dělat (i když mi to někdy vadí), co se smí a nesmí, a jelikož je mám ráda, tak je poslouchám; když je člověk slušně vychovaný, pozdraví, necpe se do dveří a nechá vyjít ostatní, pouští starší lidi; je pro nás důležitá, abychom se uměli o sebe postarat a chovat se dobře a spravedlivě k ostatním lidem a nést následky za své činy...*

Odpovědi potvrdily, že se dítě stěží odpoutává od své osobní perspektivy, že do slovního významu promítá své osobní zkušenosti. Slovo, jímž je jev pojmenován, zasazuje do kontextu situace, v níž se s ním nejčastěji setkává. Ve výkladu slova jsou přítomny evaluační a epistémické aspekty.

První části třetí otázky, již jsme zjišťovali, jací činitelé se na výchově dětí nejvíce podílejí, se ukázalo, že nejvýznamnější je vliv rodiny, následně školy, poté kamarádů a širší rodiny. Pozornost je třeba upřít i na zjištění, že výchovný vliv rodiny je také zastoupen pouze matkou. Nejčastěji jsme se setkali s odpověďmi: *rodina, táta a mamka, mamka, všichni mně blízký.*

Otázka zaměřená na hlavní činitele výchovy nám dala odpovědi, které jsme předpokládaly. Jsou v souladu s obecně přijímanými pedagogickými přístupy, které vymezují výchovu jako stálou interakci mezi vychovatelem a vychovávaným jedincem nebo skupinou. Činiteli výchovy jsou: pedagog, nejčastěji rodič či učitel, a vychovávaný jedinec, tedy dítě, žák, student. Výchova rodičů se často rozšiřuje o další rodinné příslušníky (sourozence, prarodiče...) a o vrstevníky, s nimiž dítě tráví čas nejen ve škole, ale i při různých volnočasových aktivitách. Je zřejmé, že výchovné cíle a výsledky budou ovlivněny osobnostmi vychovatelů. To potvrzují odpovědi na další otázku, z nichž je patrné, že osobnost vychovatele se promítá do kvality výchovy

Pokud děti hodnotí kvalitu výchovy, jsou zcela explicitní. Obecně můžeme říci, že hodnocení výchovy bylo jak dobré, tak neutrální i špatné. Je potěšující, že negativní hodnocení způsobu výchovy se vyskytovalo zřídka.

Uvádíme příklad odpovědi, která se v různých významově blízkých variantách objevovala nejčastěji: *vychovávají mě, abych byl slušný, ohleduplný, abych se choval v dospělosti, jak se má.* I když, jak jsme již uvedli, negativní hodnocení výchovy nebyla častá, citujeme dvě odpovědi, které mohou být pro učitele indikátorem problémových situací, v nichž se někteří žáci mohou ocitnout:

Někteří rodiče si myslí, že výchova je od toho, aby trestali děti. Například u jedné holčičky ze 4. třídy jsou toho opravdu velkým, ne moc hezkým úkazem.

Vychovává mě matka – hodně špatně, je na mě zlá, nezajímá se o mě, já se v podstatě vychovávám sama.

V súčasnosti je však zřejmé, že na deti také intenzívne pôsobí médiá, pričomž se ne vždy jedná o výchovu, ktorá je cieľvedomou, plánovitou a všestrannou činnosťou smerujúci k príprave človeka pro jeho spoločenské úkoly a osobný život. Mezi výchovnou, jak ji vymezují pedagogové, a působením médií dochází často k rozporu. I když primárním cílem médií nebývá výchova recipientů, v našem případě dětí, svou persvazivní funkci často ovlivňují jejich postoje a hodnoty. Této situace by si učitelé i rodiče měli být vědomi, měli by se zajímat, jaké mediální zdroje děti ovlivňují, jak je formují. Za zmínku stojí, že děti média mezi výchovnými činiteli nezmiňovaly, tudíž si patrně jejich působení nejsou vědomy.

Oba naše dílčí výzkumy odhalily, že životní zkušenosti významně formují dětské postoje ke světu, ovlivňují interpretaci reality, v níž děti žijí. Ukázaly, jaký je obraz současné české školy a výchovy prizmatem dětí. Představili jsme však pouze jednu z metod, která může vést učitele k objevování dětského světa.

5 KOGNITIVNÍ POTENCIÁL PEDAGOGICKÉHO DIALOGU

Kromě uvedeného dotazování, jež nás vede k poznání dětského světa, se nabízí metoda, jež by měla být základem výuky – *pedagogický dialog*. Toho si je vědom Z. Helus, jeden z předních českých psychologů: „*Ve škole je stále rozšířena nevyváženost v interakci mezi učitelem a žáky. Jednosměrně dirigující působení učitele neumožňuje dětem plně rozvinout jejich vlastní komunikativní aktivity vůči němu – aktivity dotazování, polemizování, laborování tématu, vyžádání pomoci, prokázání kompetence, nabídky alternativního řešení. Následně dochází k tzv. škatulkování žáků, přesněji řečeno typizujícímu roztrídění (např. na špatné a dobré, chytré a hloupé, spolehlivé a nespolehlivé, zbrklé a rozvážené, drzé a slušné)*“ (Helus 1996, s. 26).

Z Helusova pojetí je zřejmé, že primární funkcí dialogu ve výuce není jeho cílení na evaluaci osvojených učebních poznatků, ale že stěžejní jsou dialogické formy výuky orientované na zjišťování hodnot, etických postojů a emoční zralosti. V tomto duchu také vymezuje dialog i E. Brikcius: „*Dialog pochází z řeckého dia logos, což znamená skrze slovo, cestou jazyka. Právě dialog by měl vládnout v zemi obydlené člověkem. Není to jen rozmluva dvou nebo více osob, ale výměna názorů, kterou berou všechny zúčastněné osoby poctivě*“ (Brikcius 2003, s. 53).

Dialog ve formě rozhovoru, jenž překračuje hranice sdělování informací směrem k účastnému naslouchání, dává učiteli nahlédnout do vnitřního života žáků a naznačuje mu vhodný směr výchovného působení (srov. Pelcová 2009, výše). Dialogem, jenž je projevem zájmu o emoční život dítěte, může učitel diagnostikovat problémové situace, v nichž se dítě ocitá a jež je mohou vést také k závažným psychosomatickým problémům. K tomu nás přivedly úvahy studentů, kteří popisovali hlavní stresové situace, jež zasáhly do jejich životů. Je alarmující, že velmi často tyto negativní zážitky byly spojovány se školou. Vybíráme úryvek z jedné úvahy: „*Jako dítě (11 – 13 let) chodila jsem do hudební školy a učila jsem se hrát na flétnu. Kromě toho musela jsem i hrát v školní hudební skupině. Nebyla jsem nikdy dobrý muzikant a tak mi to šlo špatně. Učitelka – řídící tu skupinu si ze mne dělala legraci a někdy i na mne řvala. Já jsem to velmi těžce*

prožívala. Došlo k tomu, že jsem tu školu začala nesnášet. Když mi bylo 16 – 17 let, začala jsem gymnázium a neuměla jsem vůbec najít si přátele v novém prostředí. Neměla jsem s nimi hodně společných věcí“ (citováno podle Pacovská 2012, s. 212).

Učitel, jenž povede se žákem dialog, který žáka osloví, může v něm vzbudit důvěru, což je předpoklad úspěšného vzdělávání i výchovy. S tímto tvrzení souzní i dva úryvky z úvah studentek bohemistiky z Filozofické fakulty UK: „Učitel, který se snaží proniknout do studentovy duše, je pravděpodobně člověk citlivý, vstřícný a otevřený vůči ostatním lidem. Svou otevřeností se snaží povzbudit své studenty k větší sdílnosti. Pokud se studenti opravdu stanou sdílnými a začnou projevovat své názory, myšlenky a přání, je nutné, aby vyučující tyto projevy přijímal s určitou tolerancí. Důležité je také to, na co se učitel ptá. Pokud jeho otázky pouze ověřují znalosti a vědomosti studentů, je samozřejmé, že hlubiny jejich duší mu zůstanou utajeny. Myslím si, že učitele by mělo při předávání informací zajímat to, komu tyto informace předává. Je určitě žádoucí, aby se při výuce projevoval nejen jako zaměstnanec určitého vzdělávacího ústavu, ale především jako člověk. Jako člověk, který umí trochu poodhalit svoji duši a pokouší se objevit tajemství duše ostatních“ (citováno podle Pacovská 2012, s. 201n.).

„Myslím si, že učitel, by měl být hlavně člověk. Měl by se rovněž vcítit do svých studentů – např. ve chvíli, kdy je student třeba zasažen nějakou rodinnou tragédií, by neměl vyžadovat, aby student ihned plnil všechny úkoly apod. Pokud nastane nějaký problém mezi studentem a učitelem, měl by se učitel snažit vyřešit tento problém nejprve se samotným studentem. Až v případě, že by toto řešení nestačilo, by se měl obrátit i na ředitele školy či jeho rodiče. Učitel by měl mít se svými studenty kamarádský vztah, v žádném případě by neměl studenty nikdy snižovat a ponižovat. Učitel by se také měl snažit poznat své žáky co nejlépe – tedy se zajímat i o jejich záliby a volnočasové“ (citováno podle Pacovská 2012, s. 204).

Cílem učitelů i rodičů by mělo být osvobození dětí od strachu ze školy. Významnou úlohu při dosažení tohoto cíle mají také vysokoškolské učitelé, kteří vyučují budoucí pedagogy. Ti mohou přispět k tomu, aby děti chodily do školy s radostí, aby se těšily z poznání, které jim škola nabízí. Zajímalo nás tedy, zda si jsou studenti učitelství této role vědomi. Dotazovali jsme s jich, jaké mají představy o vlastním pedagogickém působení. Jejich odpovědi často souzněly s naším pojetím výuky, jež využívá kognitivního potenciálu jazyka. Citujeme jednu z odpovědí, která v nás vyvolává důvěru v generaci budoucích učitelů: „Chtěla bych ukazovat dětem, jak je svět hodný poznávání, vést je k tomu, aby poznaly něco o sobě skrze jazyk – diskuse, sloh“ (citováno podle Pacovská 2012, s. 186).

6 VYUŽITÍ KOGNITIVNÍHO PŘÍSTUPU K JAZYKU VE VÝUCE MATEŘSKÉHO JAZYKA

V našem příspěvku jsme představili jen zlomek z možností, které kognitivní lingvistika nabízí ke zvýšení textové kompetence a efektivity jazykového vyučování vůbec. Naším vzorem jsou hlavně slovenští didaktikové, kteří v čele s L. Liptákovou (Liptáková 2012, Liptáková a kol. 2015) systematicky představují kognitivní potenciál mateřského jazyka ve všech jeho rovinách. Slovenský tým klade důraz na provázanost komunikační

orientace jazykového vyučování s orientací kognitivní, sleduje rozvíjení kognitivních a metakognitivních procesů žáků, je zacílen na jejich emocionální vývoj a podněcuje u žáků kreativitu. Tito lingvisté a současně didaktikové slovenštiny vycházejí z teze: „*Jazyk je součástí kognice, tedy všech struktur a procesů lidské mysli, lidského poznávání*“ (Liptáková 2012, s. 5). Práci slovenské skupiny můžeme vnímat jako výzvu ke sledování všech jazykových funkcí. Zejména je třeba ocenit četné příklady upozorňující na význam funkce kognitivní, jež bývá při výuce často neprávem opomíjena.

V předloženém textu jsme se hlavně soustředili na kognitivní přístup ke slovní zásobě, která je, v duchu kognitivní lingvistiky, odrazem interpretace a kategorizace světa. Také jsme upozornili na kognitivní dimenzi pedagogického dialogu. Kromě dotazováním žáků, jímž směřujeme k odhalování konotací, jež dávají nahlédnout do dětského prožívání světa, a rozvíjení dialogických metod výuky, které rovněž směřují k poznání dítěte, je velký kognitivní potenciál mateřského jazyka uložen v uměleckých textech. Prostřednictvím vhodně zvolených textů sami žáci objeví, k jakému poznání je jazyk přivádí. Českých textů, jež propojují poznávací funkci se zábavnou, ale i výchovnou, najdeme velké množství. Pro názornost uvádíme alespoň krátkou ukázkou z textu Michala Čunderleho, který osobitým humorem provází čtenáře světem gramatiky. Ten se, jak ukazuje úryvek, řídí přísnými pravidly, současně však nabízí četná dobrodružství. Text je pozoruhodný hrou s jazykem, množstvím metafor a způsobem, jakým vede čtenáře k osvojování metajazyka.

„*Pan učitel Bubela byl češtinář. A to ne ledasjaký, nýbrž vášnivý. Kudy chodil, tudy študoval kdejaké jazykové pojednání a poučení, pročetl a promýšlel pravopisná pravidla, do novin psal jazykové koutky, sloupky, okénka a před usnutím si listoval ve Slovníku spisovného jazyka českého, poněvadž ten je normotvorný. Největší slabost – a tady nám to začíná – měl ovšem pro mluvnici, té vyloženě propadl.*

Jednou takhle stojí na stupínku před tabulí a dává dvěma poškolákům diktát. Zaujatě listuje mluvnicí, vyhledává samé pasti, léčky, chytačky a v duchu už si slíní červenou tužku na hrubky, to se holka zase poměje! Když vtom najednou – chramst, mluvnice ho slupla jako malinu, pan učitel ani neškyt.

„*Jéje,*“ vydechl Karlík.

„*Vona ho zblajzla, člověče,*“ přidal se Frantík.

„*Ale, ale, ale, jaképak zblajzla, já jsem ho pohltila,*“ ohradila se mluvnice a poté promluvila jako kniha. „*Podívejte, když někdo něčemu propadne, tak ho to pohltí. A Bubela propadl mně, mluvnici. Já jsem ho musela pohltnout.*“

Karlík s Františkem přikývli, že rozumí, že musela, ale stejně jim to bylo divné, nejlepší přítel člověka, a žere lidi. A přišlo jim pana učitele líto, jakpak mu v té mluvnici asi je a nedalo by se s tím něco dělat?

„*To teda nedalo,*“ odsekla mluvnice a obrací se na hřbet. To víte, nabaštěná ženská.

„*Havránku Jedličko,*“ ze hřbetu vyčetli, že se jmenuje Havránek Jedlička, „*Havránku Jedličko, opravdu by se s tím nedalo něco dělat?*“ a jemně ji probírali list po listu.

„*No, no, no, no, nó... leda, že byste se za ním do mě vypravili.*“

„*Jupííí!*“

„To je nesmysl, já jsem strašně složitá, sama se v sobě kolikrát nevyznám, vy se ve mně akorát ztratíte.”

„Neztratíme!”

„Ztratíte!”

„Neztratíme.”

„Ztratíte!”

„Neztratíme!”

„Tak schválně... Jaká jsou vyjmenovaná slova po el?”

„Slyšet, mlýn, blýskat se...” Vyjmenovali je, jako když bičem mrská. Zapomněli jenom 'slynout', ale ruku na srdce: kdo znás někdy nezapomněl 'slynout'? – Všichni“ (Čunderle 2012, s. 7n.)“

Snad se nám podařilo ukázat, že práce s různými typy textů, v nichž se tytéž lexikální formy používají v různých významech, a výzkumy žákovských konceptualizačních procesů, mohou vést ke zvyšování textové kompetence žáků. Práce s texty, které vycházejí vstříc dětským zájmům, nabízí široké využití. Podněcuje v žácích potřebu poznávání světa: světa, v němž žijí, ale i světa, jenž je za hranicemi jejich osobní zkušenosti. Žák, který je otevřený poznávání, je patrně hlavním cílem pedagogického působení každého učitele. Kognitivní přístup k jazyku k tomuto cíli směřuje.

LITERATURA

- BARTMIŃSKI, J., 2007. *Stereotypy mieszkają w języku*. Studia etnolingwistyczne. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Skłodovskiej ISBN 978-83-227-2696-9.
- BRIKCIUS, E., 2003. Dialogické a monologické jednání. In: *Hic sunt leones (O autorském herectví)*. Sborník z konference 8. a 9. 11. 2002. Ed. Čunderle, M. Praha: Akademie múzických umění. s. 53 – 58. ISBN 80-7331-001-5.
- ČUNDERLE, M., 2012. *Bubela*. Praha: Brkola, s. r. o. ISBN 978-80-903842-3-1.
- FILIPEC, J., F. DANEŠ a kol., 1978. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: Academia. ISBN 501-21-857.
- HELUS, Z., 1996. Dítě jako zdroj proměn učitelského povolání. In: *Hledání učitele. Škola a vzdělání v proměnách času*. Eds. Pešková, J. a P. Lipertová. Praha: Pedagogická fakulta UK, s. 16 – 26. ISBN 80-96039-09-9.
- HØEG, P., 1997. *Cit slečny Smilly pro sněh*. Praha: Argo. ISBN 80-7203-058-2.
- 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. a kol., 2015. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-1252-5.
- ORGOŇOVÁ, O. a A. BOHUNICKÁ, 2012. *Lexikológia slovenčiny*. Praha: Columbus. ISBN 978-80-87588-18-5.
- PACOVSKÁ, J., 2012. *K hlubinám šudákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2152.
- PACOVSKÁ, J., P. ČADEK a L. JAVŮREK, 2016. Obraz české školy a jeho reflexe ve výuce českého jazyka. In: *Didaktické studie*. Roč. 8, č. 2, s. 13 – 22. ISSN 1804-1221.
- PACOVSKÁ, J., J. BURDOVÁ a T. ERŠILOVÁ, 2017. Didaktika mateřského jazyka a její výchovné směřování. In: *Didaktické studie*. Roč. 9, č. 2, v tisku. ISSN 1804-1221.

- PALOUŠ, R., 1997. K základům sokratovského dialogu. In: *Dialogické jednání jako otevřená otázka*. Sborník z konference 13. a 14. 11. 1997. Ed. Vyskočilová, E. Praha: Akademie múzických umění, s. 7 – 13. ISBN 80-85883-29-5.
- PELCOVÁ, N., 2009. Úvahy o povaze empatie jako předpokladu i součásti lidského porozumění v hermeneutickém kontextu (se zvláštním zřetelem k filosofii W. Diltheye). In: *Kognitivní věda dnes a zítra*. Ed. Krámský, D. Liberec: Bor, s. 279 – 291. ISBN: 978-80-86807-55-3.
- SAPIR E., 1985. *Selected Writings in Language, Culture, and Personality*. Ed. Mandelbaum, D. G. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press. ISBN 0-520-05594-2.
- VANĚKOVÁ, I. a kol., 2005. *Co na srdci, to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum. ISBN 8024609193.

Kontakt

PhDr. Jasňa Pacovská, CSc.

Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta

Katedra bohemistiky

tř. Svobody 26, 771 80 Olomouc, Česká republika

pacovskaj@seznam.cz

SLOVOTVORNÁ KATEGORIZÁCIA AKO STRATÉGIA PRI ROZVÍJANÍ POROZUMENIA UČEBNÉHO TEXTU

WORD-FORMATIVE CATEGORISATION AS A STRATEGY IN DEVELOPING COMPREHENSION OF INFORMATIONAL TEXT

EVA GOGOVÁ

Abstrakt

Cieľom príspevku je prezentovať empirické výsledky kvalitatívneho výskumu, ktorý sa zaoberal úlohou slovotvornej kategorizácie v procese porozumenia učebného textu žiakmi 4. a 5. ročníka. Dôvodom takto zameraného výskumu boli jednak výsledky medzinárodnej hodnotiacej štúdie PIRLS (2011), ktoré poukázali na nedostatky slovenských žiakov pri porozumení vecných textov, jednak identifikované problémy žiakov pri prechode z primárneho na sekundárny stupeň vzdelávania učiť sa z učebného textu. Ako jednu zo stratégií uľahčujúcich porozumenie textu sme skúmali slovotvornú kategorizáciu, t. j. využitie slovotvorných útvarov pri konštruovaní významu odborných pojmov a následne aj pri globálnom porozumení textu. Opierame sa predovšetkým o teoretické zdroje a výskumné zistenia z oblasti derivatológie a psychológie porozumenia textu. Niekoľkofázový výskum poukázal na dôležitú úlohu slovotvornej kategorizácie v procese osvojovania si súboru učebných termínov. Uvedomovanie si postupov a procesov tvorby slovotvorne motivovaných slov a motivačných vzťahov napomáhalo žiakom pri konštruovaní významov učebných termínov, čo sa neskôr pozitívne premietlo do recepcie učebného textu na hodinách iných vyučovacích predmetov.

Kľúčové slová: slovotvorba, slovotvorná kategorizácia, slovotvorný útvar, učebný text, porozumenie textu, učebný termín, primárne vzdelávanie, učebná stratégia

Abstract

The aim of this paper is to present the empirical results of a qualitative research which dealt with the role of word-formative categorisation (categorization of words according to their semantic-formal features) within comprehending informational text by pupils in year 4 and 5. The rationale for this research is the range of identified problems of the Slovak pupils when they learn from informational text in the period of transition from primary to junior secondary education. Other rationales include the dissatisfying results reached by the Slovak pupils in measuring reading literacy (PIRLS), especially in comprehension of informational text. Word-formative categorisation was investigated as a possible strategy facilitating text comprehension; it means the utilisation of word-formation units (cluster, type, category) in deciphering the meaning of subject specific terminology that are subsequently used in global understanding of the text. The research design relies on both the theories of Slovak derivational morphology and the researches from the psychology of text comprehension. The multi-phase research has showed the important role of word-formative categorisation in the process of learning a specific terminology. Pupil's awareness of word-formation processes and semantic-formal relationships between words is instrumental in deciphering meanings of subject specific terminology, which was positively observed in text reception during the lessons of other disciplines.

Key words: word-formation, word-formative categorisation, word-formation unit, informational text, text comprehension, subject specific term, primary education, learning strategy

Úvod

Učebný text má v živote žiaka dominantné postavenie počas dlhého obdobia. Je dôležitou súčasťou učebného procesu, a to nielen v školskom prostredí, ale aj pri domácej príprave na vyučovanie. Spôsob, akým žiak s textom pracuje a ako si ho osvojuje, sa odráža v jeho schopnosti udržať informácie v pamäti čo najdlhšie a v schopnosti efektívne ich využívať nielen v učebnom procese, ale aj v iných situáciách bežného života.

Edukačná prax stále poukazuje na prípady mechanického reprodukovania textu ako jedného z frekventovaných spôsobov osvojovania si učebného obsahu (porov. o tom napr. Gavora a kol. 2008, s. 7; Zápotočná 2001, s. 279). Problémy sme zaznamenali predovšetkým pri prechode z primárneho na sekundárny stupeň, na ktorom dochádza k zvyšovaniu požiadaviek na žiaka, zvyšuje sa náročnosť učebného textu z hľadiska rozsahu i obsahu. Na problémy žiakov v tomto období upozornila aj medzinárodná hodnotiacia štúdia PIRLS (2011), podľa ktorej dosahujú slovenskí žiaci horšie výsledky práve v porozumení informačných textov, t. j. na subškále získavania informácií (Galádová a kol. 2013, s. 19)¹.

Reagujúc na tieto zistenia, ako aj v snahe vyhnúť sa mechanickému reprodukovaniu získaných informácií, t. j. učeniu sa textu naspamäť, považujeme za podstatné reagovať na tento stav hľadaním vhodným metód, stratégií, postupov, ktoré by žiakom porozumenie textu a učenie sa z textu uľahčili.

V nasledujúcich častiach príspevku predstavíme jednu z možných stratégií, a to slovotvornú kategorizáciu, konkrétne možnosti využitia kategorizácie slovotvorne motivovaných slov v procese recepcie učebného textu. Zdôvodňujeme výber tejto stratégie, opierajúc sa pritom o domáce i zahraničné lingvistické, lingvodidaktické a psycholinguistické výskumy z oblasti slovotvorby a z oblasti textovej recepcie. Zároveň predstavujeme základné teoretické východiská výskumu, zvolenú metodológiu a niektoré z výsledkov, ktoré aplikácia danej stratégie priniesla.²

1 SLOVOTVORBA V JAZYKOVOM SYSTÉME SLOVENČINY, V TEXTE A V KOMUNIKÁCII

Slovotvorná motivácia ako ústredný princíp slovenskej slovotvorby má v jazykovom systéme dôležité postavenie. Nielenže zabezpečuje vnútornú organizáciu a stabilitu slovnej zásoby, ale zároveň usmerňuje jej dynamický rozvoj (Furdík 1989, s. 28). Dôležité postavenie slovotvornej motivácie vyplýva aj z funkcií, ktoré plní v slovnej zásobe slovenčiny, a to systematizačnú, integračnú, kondenzačnú, adaptačnú (porov. Furdík 1989, 1993, 2004), sémantickú a komunikačnú funkciu (Furdík 1993, 1996). Vo vzťahu k nášmu výskumnému zameraniu sa pre nás stali východiskom predovšetkým tri z vyššie spomínaných funkcií. Podstata slovotvornej kategorizácie, nami skúmanej stratégie, tkvie v *systematizačnej funkcii*. Na základe nej možno v lexikálnej zásobe pozorovať

¹ Výsledky posledného testovania úrovne čitateľskej gramotnosti (PIRLS 2016) boli zverejnené koncom roka 2017, avšak vzhľadom na termín spracovania príspevku nie sú súčasťou analýzy, ktorá je v texte.

² Výskum prebiehal v spolupráci s prof. PaedDr. Ľudmilou Liptákovou, CSc.

slová nie ako izolované jednotky, ale ako jednotky, ktoré sa dajú na základe obsahovo-formálnej súvzťažnosti začleniť do skupín, tried, kategórií (Furdík 1989, s. 30). So zoskupovaním, kategorizáciou slov na základe spoločných formálnych či sémantických vlastností sa stretávame už v prácach zo skoršieho obdobia (napr. Dokulil 1962, 1967, 1982, 1986; Horecký 1959, 1971; Šmilauer 1971; Buzássyová 1974; Bosák, Buzássyová 1985; Horecký, Buzássyová, Bosák a kol. 1989). Tieto práce ponúkajú z hľadiska derivatologického výskumu dôležité východiská aj pre J. Furdíka, ktorý, dovoľíme si povedať, ponúkol doteraz najkomplexnejšie spracovanie slovotvornej kategorizácie v rámci slovenskej lingvistiky. J. Furdík (2004, s. 73) rozoznáva dva druhy slovotvorných útvarov: rovnakokoreňové, t. j. slovotvorné hniezda pozostávajúce zo slovotvorných radov a slovotvorných paradigiem, a rôznokoreňové, ku ktorým zaradzuje slovotvorné typy, onomaziologické (slovotvorné) kategórie a typy onomaziologických kategórií.

Systematizačná funkcia slovotvornej motivácie sa neprejavuje len v rámci slovnej zásoby slovenčiny, ale aj v rámci textu. Slová späté vzťahom slovotvornej motivácie plnia v texte rôzne funkcie (pozri napr. Furdík 1987; Valeková 1993; Buzássyová 1993), čo môže taktiež do značnej miery ovplyvniť proces textovej recepcie.

Keďže učenie sa z textu chápeme ako súčasť didaktickej komunikácie (Průcha 1987, s. 7), opierame sa okrem systematizačnej funkcie o ďalšie funkcie – sémantickú a komunikačnú (Furdík 1993, s. 44 – 51). Práve ich vymedzením poukazuje J. Furdík na dôležitú úlohu slovotvornej motivácie nielen v rámci lexikálneho systému, ale aj ako aktívneho činiteľa v procese komunikácie. Ich podstata spočíva v schopnosti slovotvornej štruktúry napovedať isté sémantické príznaky, čím môže napomôcť pri dekodovaní významu neznámych alebo málo frekventovaných slov (porov. Furdík 1993, s. 48; Furdík 1996, s. 51). Ak sa napríklad dieťa prvýkrát stretne so slovom *čistička*, môže na základe slovotvornej štruktúry konštruovať jeho význam ako „to, čo niečo čistí“ (podobne napr. *sušička* – „to, čo niečo suší“). Znamená to, že môže aspoň sčasti vyvodiť jeho význam z jednotlivých slovotvorných zložiek, ak sú tie preň známe (Furdík 2004, s. 24).

Najnovší výskum v oblasti slovenskej slovotvorby (pozri Ološtiak a kol. 2015) poukázal na vysoké zastúpenie slovotvorne motivovaných slov v slovnej zásobe slovenčiny, na čo upozorňoval už J. Furdík (1993, s. 24; 2004, s. 24), podľa ktorého sa percentuálne zastúpenie slovotvorne motivovaných slov v slovnej zásobe slovenčiny pohybuje okolo 65 %. Komplexnejší výskum tvorenia slov ponúkol detailnejší pohľad na slovnú zásobu slovenčiny a priniesol výsledky, podľa ktorých predstavujú slovotvorne motivované slová viac ako 80 % (83,6 %) z celkového počtu slov v slovnej zásobe súčasnej slovenčiny (Ološtiak, Ivanová 2015, s. 128). V porovnaní s tým je ich využitie v textoch oveľa nižšie. Ukázalo sa, že zastúpenie slovotvorne motivovaných slov v texte závisí od štýlovej príslušnosti. Výskum textov z vybraných štýlových oblastí potvrdil, že priemerný výskyt motivovaných slov vzrastá postupne od textov hovorového štýlu s najnižším počtom cez umelecké a publicistické texty, až po odborné texty, v ktorých je zastúpenie motivovaných slov najvyššie (pozri tab. 1) (Furdík 1993, s. 25).

Tab. 1: Zastúpenie slovotvorne motivovaných slov podľa štýlovej oblasti (Furdík 1993)

Štýlová oblasť	Percentuálne zastúpenie motivovaných slov		
	minimum	priemer	maximum
dialógy	13,9	17,74	24,1
poézia	16,0	31,13	27,3
umelecká próza	22,8	27,10	29,3
publicistika	26,3	35,22	47,6
náučná próza	31,4	37,45	45,4

K náučnej próze, resp. populárno-náučnej próze, v ktorej je percentuálne zastúpenie slov najvyššie, zaradujeme aj učebné texty (porov. Mistrík 1997, Findra 2004, Slančová 1994). Z hľadiska uplatnenia lexikálnych prostriedkov dominujú v tomto type textu termíny. Jednou z ich vlastností je tzv. *významová priezračnosť*, resp. *motivačná zreteľnosť* (porov. Horecký 1956, 1967). Podľa nej má formálna stránka termínu jasne alebo aspoň sčasti naznačovať, čo sa ním pomenúva (Horecký *ibid.*). V súčasnosti možno túto vlastnosť termínu označiť ako *motivovanosť* (Masár 2000, s. 14). Odráža sa v nej vyššie spomínaná sémantická funkcia slovotvornej motivácie.

Sémantická a komunikačná funkcia slovotvornej motivácie poukazujú na skutočnosť, že slovotvorná motivácia je „*aktívnym podporovateľom sémantickej zreteľnosti a komunikačnej účinnosti slova (...)*“ (Furdík 1993, s. 50). Aj na základe toho sa domnievame, že tieto funkcie, ako aj vyššie vymedzená systematizačná funkcia slovotvornej motivácie, zohrávajú dôležitú úlohu v texte, v procese didaktickej komunikácie, a teda aj v procese učenia sa z textu.

2 SLOVOTVORBA V PROCESE POROZUMENIA TEXTU

Procesu osvojovania si textu sa venuje zvýšená pozornosť približne od zač. 70. rokov 20. storočia. P. Gavora (1988, s. 661) v tejto súvislosti konštatuje, že v danom období dochádza k prekonaniu zúženého prístupu, ktorý bol dovtedy prezentovaný pedagogikou a pedagogickou psychológiou, a učenie sa z textu sa začína chápať ako „*komplexná interdisciplinárna oblasť, na ktorej sa zúčastňujú sémantika, textová lingvistika, psycholinguistika (...) a iné disciplíny.*“ Na Slovensku sa začal systematicky venovať problematike porozumenia textu práve P. Gavora. Svojimi prácami (napr. Gavora 1988; Gavora 1992; Gavora, Zápotočná a kol. 2003; Gavora a kol. 2008) objasňuje proces porozumenia textu, ale aj možnosti jeho rozvíjania.

Proces porozumenia textu je možné vysvetliť na základe rôznych vzťahov, modelov, štruktúr a pod. S naším výskumným zámerom korešponduje predovšetkým model W. Kintscha a T. A. van Dijk (1978), ktorý je založený na interakcii lokálneho a globálneho porozumenia. Podľa týchto autorov prebieha porozumenie na lokálnej a globálnej úrovni, pričom lokálna úroveň predstavuje porozumenie na úrovni slova a vety (podľa Gavora 1992, s. 23 – 24). Aplikujúc model na predmet nášho výskumu sa domnieva-

me, že identifikácia významu jednotlivých neznámych slovotvorne motivovaných slov na lokálnej úrovni môže napomôcť pri globálnom porozumení učebného textu.

Termíny, resp. terminologické spojenia, predstavujú v učebnom texte jednotky, ktoré môžu porozumenie textu sťažiť. Ak pri učení sa chýba porozumenie, možno predpokladať, že pre žiaka bude náročnejšie integrovať tieto termíny do ostatných častí textu a prepájať ich s iným učivom. Ak sa napríklad žiak stretne v texte s neznámym termínom *dotyčnica*, môže na základe formálnej stránky motivátu aspoň sčasti konštruovať jeho význam, teda *dotyčnica* – to, čo sa (niečoho) dotýka. Podobne aj pri termínoch ako *priesečnica* či *obežnica*, *skĺznica*, *spojnica* a i. (porov. Horecký 1967, s. 131). Na týchto príkladoch možno pozorovať vyššie spomínanú sémantickú funkciu slovotvornej motivácie (Furdík 1996) a významovú priezračnosť, resp. motivačnú zreteľnosť (porov. Horecký 1956, 1967) ako jednu z vlastností termínov. Okrem nej sa na daných príkladoch prejavuje ešte jedna vlastnosť termínov – systémovosť. Tá korešponduje so systematizačnou funkciou slovotvornej motivácie (pozri vyššie). J. Horecký (1956, s. 51) v tejto súvislosti uvádza, že „*vedecká terminológia musí tvoriť nie iba súhrn slov, ale systém slov alebo spojení slov, určitým spôsobom navzájom spätých*“ (porov. napr. názvy čeľadí rastlín: *mrkvovité*, *kapustovité*, *konopovité*). Systémové radenie sa teda vyjadruje aj jazykovými prostriedkami (Horecký ibid.), ktoré môžu čiastočne naznačovať význam slova.

Na podpornú úlohu slovotvorby pri porozumení významu slov v procese učenia sa iných predmetov poukázala v slovenskej lingvodidaktike už v 70. rokoch V. Betáková (1979, s. 8), v českej lingvistike to zdôrazňoval aj v súvislosti s osvojovaním si učebnej terminológie V. Šmilauer (1971, s. 206). Napriek tomu však možno konštatovať, že doposiaľ sa tejto úlohe v súvislosti s porozumením textu výraznejšia pozornosť nevenovala. Najnovšie analyzovala úlohu slovotvorby pri lexikálnej a textovej rovine procesov porozumenia a pri učení sa z textu L. Liptáková (2012, s. 75 – 85; Liptáková 2013), čím načrtla ďalšie výskumné možnosti, ktoré sa stali inšpiráciou aj pre náš výskum. V zhode s autorkou sa totižto domnievame, že „*zmyslom nadobúdania slovotvorných znalostí v primárnej škole nie je definovanie metajazykových pojmov, ale využitie konceptuálnych znalostí o slovotvornom systéme slovenčiny pri kvalitnejšom a adekvátnejšom porozumení a produkovani textu*“ (Liptáková 2012, s. 80).

3 SLOVOTVORBA V KOGNITÍVOM A REČOVOM VÝVINE DIEŤAŤA

Využitie slovotvorby, resp. slovotvornej kategorizácie ako stratégie v procese porozumenia textu má svoje opodstatnenie aj v rečovom a kognitívnom vývine dieťaťa.

V rámci kognitívneho vývinu sa opierame predovšetkým o kognitivistickú teóriu J. Piageta, ktorý vymedzil štyri vývinové obdobia. Práve v jednom z nich – v štádiu konkrétnych operácií (7 – 11 rokov), ktoré vekovo korešponduje s nami zvolenou cieľovou skupinou, nachádzame východisko uvažovania o kategorizácii ako o vhodnej stratégii pre dieťa v danom období. V tomto štádiu sa totižto ako jedna z hlavných kognitívnych štruktúr naplno uplatňuje grupovanie, t. j. schopnosť zoskupovať predmety a javy do skupín na základe spoločných vlastností (porov. Piaget, Inhelder 1997; Čáp, Mareš 2007, s. 393; Sternberg 2009, s. 472 – 475; Fontana 2010, s. 67 – 71; Liptáková a kol.

2015, s. 54 – 57). Táto schopnosť je významných predpokladom aj pre kategorizáciu pojmov. Pre dieťa môže slúžiť ako opora v procese chápania motivačných vzťahov v slovotvorných útvaroch, ktorých podstatou je práve zoskupovanie slovotvorne motivovaných slov na základe spoločných, resp. rozdielnych, formálno-sémantických vlastností. Predovšetkým slovotvorné hniezdo predstavuje útvar, v ktorom sú motivačné vzťahy vnímané najprirodzenejšie na základe spoločného koreňa (porov. *voda – vodák, vodár, vodáreň, vodárenský, povodeň, povodňový, odvodniť, vodopád...*) (Furdík 2004, s. 76 – 77).

Aj výskum detskej slovotvorby (Liptáková, Vužňáková 2009) poukázal na dôležité funkcie, ktoré plní slovotvorba v kognitívnom a rečovom vývine dieťaťa. Na túto skutočnosť upozornila už koncom 70. rokov aj V. Betáková (1979), ktorá poukázala na to, že pri osvojovaní si zručností používať isté jazykové prostriedky možno zároveň rozvíjať všeobecné rozumové schopnosti. Pri slovotvornom učive je nevyhnutným myšlienkovým postupom analýza a syntéza, čiže rozbor jazykových javov a zisťovanie vzťahov medzi nimi. Pri tomto poznávacom postupe sa uplatňujú aj ďalšie myšlienkové operácie: abstrakcia, porovnávanie, rozlišovanie a zovšeobecňovanie (Betáková *ibid.*, s. 8). Významu slovotvorby pri kognitívnom rozvíjaní žiaka sa v súčasnosti venuje aj L. Liptáková (2009b, 2012), ktorá poukazuje na dôležitú úlohu slovotvorných aktivít pri rozvíjaní analyticko-syntetických procesov, procesov abstraktizácie³ a generalizácie, v súvislosti so zoskupovaním slovotvorne motivovaných slov do slovotvorných útvarov ide predovšetkým o procesy kategorizácie či stimulovanie inferenčného myslenia (viac v Liptáková 2012, s. 79). Vo vzťahu ku kognitívnemu vývinu dieťaťa tak možno aktívnu slovotvorbu chápať „*nielen ako jeho odraz, ale, v duchu symbiózy myslenia a reči, aj ako predpoklad jeho ďalšieho stimulovania*“ (Liptáková 2009b, s. 137). Ak dieťa dokáže produkovať isté v jazyku existujúce či možné slovotvorné štruktúry, možno predpokladať, že bude preň rovnako prirodzené reprodukovat' a produkovať ich v zámerných rečových aktivitách (Liptáková *ibid.*).⁴

Výskum detskej slovotvorby poukázal aj na prítomnosť istej slovotvornej intuície alebo implicitných slovotvorných pravidiel, ktorými dieťa disponuje a ktoré mu pomáhajú kódovať významy v procese slovotvornej produkcie, ale aj ich dekodovať v procese slovotvornej recepcie (Liptáková 2009a, s. 69 – 70). Tieto tvrdenia majú oporu v teórii rečového vývinu N. Chomského, podľa ktorého deti dokážu na základe istých pravidiel produkovať jazykové štruktúry, ktoré doteraz v jazykovom okolí nepočuli. N. Chomsky tým poukazuje na genetickú vybavenosť dieťaťa určitými predispozíciami pre schopnosť osvojiť si jazyk (podľa Schwarzová 2009, s. 89 – 92).

K. Vužňáková (2012) sa v tejto súvislosti domnieva, že vrodené nie sú jazykové štruktúry, ale skôr kognitívne princípy, t. j. analógia, implikácia, systémovosť a generalizácia, na základe ktorých získavame a spracúvame akékoľvek údaje, teda aj údaje o fun-

³ Pojem preberáme od L. Liptákovvej (2009b, s. 144; 2012, s. 79), ktorá ním označuje myšlienkový proces, pri ktorom dieťa prechádza od porozumenia konkrétneho slovného významu (*domček – malý dom*) k porozumeniu významu slovotvorného typu (slová so sufixom *-ček* pomenúvajú malé veci).

⁴ V tejto súvislosti porov. napr. aj názor L. S. Vygotského (2004, s. 98 – 99).

govaní jazyka. To, že človek disponuje schopnosťou osvojiť si jazyk, je spôsobené práve univerzálnymi kognitívnymi princípmi (viac o tom Vužňáková 2012, s. 152 – 153).

Na základe vyššie prezentovaných výskumných zistení sa opierame o nasledujúce skutočnosti, a to, že dieťa má istú dispozíciu, isté vrodené mechanizmy, ktoré mu pomáhajú osvojiť si jazyk, čo sa prejavuje aj v oblasti slovtvorby, napr. pri recipovaní a produkovaní istých slovtvorných štruktúr, zároveň však ponúka slovtvorba možnosť na stimuláciu jeho myslenia a reči.

4 METODOLÓGIA VÝSKUMU A VÝSKUMNÝ POSTUP

Vzhľadom na zameranie výskumu sme ako základný metodologický rámec skúmania zvolili kvalitatívny prístup. Jeho preferencia vzišla jednak z analýzy výskumnej témy, jednak z doposiaľ dostupných kvantitatívnych informácií o úrovni čitateľskej gramotnosti slovenských žiakov, ktoré prinášajú v pravidelných intervaloch medzinárodné štúdie (napr. PISA, PIRLS), zatiaľ čo kvalitatívne údaje v značnej miere absentujú.

Kvalitatívne nazeranie na problematiku sa premietlo aj do výskumného problému, v rámci ktorého sme si ako základný cieľ stanovili zistiť, aká je úloha slovtvornej motivácie, resp. slovtvornej kategorizácie pri porozumení textu a učení sa z textu. Slovtvornú kategorizáciu skúmame ako stratégiu v procese lokálneho konštruovania významu slov vo vzťahu ku globálnemu porozumeniu textu. Tomuto cieľu predchádzalo niekoľko výskumných fáz, a to: 1) obsahová analýza učebných, resp. učebnicových textov z vybraných predmetov vo 4. a v 5. ročníku z hľadiska zastúpenia slovtvorne motivovaných slov; 2) slovtvorná analýza identifikovaných slovtvorne motivovaných slov so zameraním na učebné pojmy; 3) kategorizácia slovtvorne motivovaných učebných pojmov do slovtvorných útvarov; 4) tvorba výskumného nástroja, t. j. jednotiek intervenčného zásahu so zameraním na slovtvornú kategorizáciu; 5) intervencia počas hodín slovenského jazyka.

Na základe toho sme v ďalších fázach výskumu pozorovali, ako sa osvojovanie si učebných termínov, resp. spôsob tvorby slovtvorne motivovaných odborných termínov a vzťahov medzi nimi v rámci slovtvorných útvarov, odzrkadľuje v procese porozumenia učebných textov na hodinách iných vyučovacích predmetov.

Vzhľadom na spomínané neuspokojivé výsledky slovenských žiakov v meraní čitateľskej gramotnosti vo 4. ročníku⁵, ako aj zvyšujúce sa nároky na žiaka pri prechode zo 4. do 5. ročníka, sme zvolili ako výskumný súbor práve žiakov týchto dvoch tried. Zaujímalo nás, akými recepcími zručnosťami disponujú žiaci na prechode z primárneho do sekundárneho vzdelávania a ako možno tieto zručnosti s využitím slovtvorby skvalitniť.

⁵ Vo vzťahu k vymedzenému výskumnému problému sa pre nás relevantnými stali predovšetkým výsledky štúdie PIRLS (2011), konkrétne výsledky slovenských žiakov podľa cieľa čítania. Tie ukázali, že slovenskí žiaci dosiahli v čítaní informačných textov, t. j. v čítaní pre získavanie informácií, významne horší výsledok (530 bodov) než v čítaní literárnych textov (540 bodov) (Galádová a kol. 2013, s. 19).

Okrem žiakov boli súčasťou výskumného súboru aj neživé entity (Gavora 2006, s. 66), a to výberový súbor učebných textov z predmetov prírodoveda (4. roč.), vlastiveda (4. roč.) a biológia (5. roč.). Vybrané učebnicové texty⁶ boli podrobené kvantitatívnej obsahovej analýze s cieľom zistiť zastúpenie slovotvorne motivovaných slov. Údaje o motivačnej nasýtenosti textov (porov. Furdík 1991, 1993) boli východiskom kvalitatívnej obsahovej analýzy, v rámci ktorej sme zisťovali, aké druhy slovotvorne motivovaných slov sa v textoch nachádzajú a do akých slovotvorných útvarov ich možno zaradiť.

Metóda obsahovej analýzy ponúkla údaje, na základe ktorých bolo v ďalšej fáze výskumu vypracovaných osem jednotiek intervenčného zásahu, pričom dve z nich boli aplikované počas predvýskumu (jedna vo 4. ročníku a jedna v 5. ročníku) a šesť počas hlavnej časti výskumu. V jednotkách boli použité ďalšie špecifické metódy a stratégie zamerané na rozvíjanie recepčných komunikačných zručností, ako napríklad INSERT, V – D – CH, pojmové mapovanie, T-schéma, metóda 5-4-3-2-1, cloze test, metóda slovotvorných parafráz (Furdík 2004, s. 60 – 62) a i. (viac o tom napr. Liptáková a kol. 2015, s. 176 – 178).

V ďalšej fáze výskumu sme ako základnú metódu využili neštruktúrované participatívne pozorovanie, a to v pozícii aktívneho pozorovateľa na hodinách slovenského jazyka, na ktorých prebiehala intervencia, a v pozícii pasívneho pozorovateľa na hodinách predmetov prírodoveda, vlastiveda a biológia, na ktorých bol pozorovaný vplyv intervenčného zásahu.

Na zistenie úrovne porozumenia textu po intervenčnom zásahu boli v záverečnej fáze výskumu vytvorené cloze-testy (vynechané boli kategorizované slovotvorne motivované učebné pojmy). Okrem cloze-testov boli podrobené kvalitatívnej analýze aj DVD-záznamy z vyučovania, terénne zápisky a verbálne produkty žiaka (pracovné listy).

5 INTERVENČNÝ ZÁSAH – CIELE A VÝSLEDKY

Na tomto mieste nie je možné prezentovať komplexné výsledky výskumu, preto predstavíme stručnú analýzu len jednej z realizovaných jednotiek intervenčného zásahu, konkrétne sa výberovo zameriame na niektoré z úloh.

Edukačná jednotka s názvom *Dýchanie* bola aplikovaná vo 4. ročníku, pričom východiskom sa stal učebnicový text z prírodovedy (Wiegerová, Česlová, Kopáčová 2012, s. 29 – 30). Predtým, než prejdeme k analýze vybraných úloh, je potrebné predstaviť výsledky výskumných fáz, ktoré predchádzali tvorbe danej intervenčnej jednotky.

Výsledky prvej fázy výskumu potvrdili, že motivačný potenciál daného textu možno využiť ako základ pre tvorbu intervenčnej jednotky. Pomocou metódy obsahovej analýzy sme zistili, že motivačná nasýtenosť vybraného učebnicového textu, t. j. zastúpenie

⁶ Ide o učebnice so schvalovacou doložkou Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky: *Prírodoveda pre 4. ročník základnej školy* (Wiegerová, Česlová, Kopáčová), *Vlastiveda pre 4. ročník základných škôl* (Kožuchová, Matúšková, Šimunková), *Biológia pre 5. ročník základnej školy* (Uhereková a kol.).

slovotvorne motivovaných slov v texte, je takmer 40 % (39,36 %) ⁷. Výsledky sú porovnateľné so zisteniami J. Furdíka, podľa ktorých sa percentuálne zastúpenie slovotvorne motivovaných slov v textoch náučného štýlu pohybuje v priemere okolo 37,45 % (Furdík 1993, s. 25). Pri analýze sme brali do úvahy nielen hlavný výkladový text, ale aj ďalšie textové, resp. textovo-grafické komponenty učebnicového textu, a to dopĺňujúce a vysvetľujúce texty, otázky, cvičenia, zhrnutia, závery, nadpisy, opisy, schémy, grafy, modely a pod. Dôvodom je fakt, že všetky tieto zložky učebnicového textu slúžia na osvojenie si učebnej témy, preto je ich porozumenie v procese učenia sa nevyhnutné.

Kritériom výberu nebolo len zastúpenie slovotvorne motivovaných slov v učebnom texte, ale aj prítomnosť slovotvorne motivovaných odborných pojmov, ktoré je možné na základe významovo-formálnych vzťahov zoskupiť do niektorého zo slovotvorných útvarov. V druhej fáze výskumu sme na základe kvalitatívnej obsahovej analýzy identifikovaných slovotvorne motivovaných slov vyselekovali učebné pojmy, termíny, ktoré sú pre danú tému podstatné a ktoré si má žiak v procese učenia sa osvojiť. Jednoznačnú dominanciu a vysokú frekvenciu mali v nami zvolenom texte pojmy, ktoré bolo možné zoskupiť do slovotvorného hniezda s východiskovým motivantom *dýchať*: *dýchacia* (sústava), *nádych*, *výdych*, *dýchanie*, *vdýchnuť*, *vydýchnuť*, *vdych*, *vdýchnutý*.

K identifikovaným motivátom sme doplnili ďalšie (napr. *nadýchnuť sa*, *dych*, *dychčať*...). Podobne sme postupovali pri všetkých textoch. Nie každý totižto ponúkol dostatočné množstvo slovotvorne motivovaných termínov, v niektorých sa nachádzali len dva motiváty, prípadne jedna motivačná dvojica, napr. *priedušnica*, *priedušky* alebo *zem*, *podzemná* (*voda*). V mnohých prípadoch však išlo o kľúčové pojmy, ktorých porozumenie bolo vo vzťahu k téme nevyhnutné. Na základe významovo-formálnych vzťahov medzi motivátmi sme vymedzili typ slovotvorného útvaru, a to slovotvorné hniezdo, slovotvorný typ alebo slovotvornú kategóriu. Analýza textov ukázala, že najčastejšie bolo možné zoskupiť pojmy do slovotvorného hniezda, zatiaľ čo menej frekventovanými útvarmi boli slovotvorný typ a slovotvorná kategória.

Jednotka intervenčného zásahu s názvom *Dýchanie* bola zostavená so zameraním na využitie kategorizácie pojmov v procese porozumenia učebného textu. Bola aplikovaná počas hodín slovenského jazyka vo 4. ročníku, pričom intervencia predchádzala práci s učebným textom o dýchaní na hodinách prírodovedy. Jedným z hlavných cieľov výskumu bolo totižto pripraviť žiaka počas hodín slovenského jazyka na recepciu odborných pojmov, vyskytujúcich sa v učebných textoch z iných predmetov, a tak mu uľahčiť celkové porozumenie textu a proces učenia sa. Rešpektujúc a aplikujúc kognitívno-komunikačný prístup, sme vytvorili rôzne typy úloh, ktoré rozvíjajú nielen komunikačné zručnosti žiakov, ale aj všeobecné kognitívne procesy. Inšpiráciou nám bol predovšetkým výskum v oblasti detskej slovotvorby (Liptáková, Vužňáková 2009), ako aj výskum v oblasti recepcie textu (napr. Gavora 1992, Liptáková a kol. 2015, s. 156 – 182 a i.). Pri tvorbe sme sa okrem kognitívno-komunikačného prístupu opierali o konštruktivistický prístup, teda podporovanie „procesu aktívneho a uvedomeného konštruovania vedomostného a skúsenostného komplexu žiaka v jazykovo-komunikačnej obsahovej ob-

⁷ Motivačnú nasýtenosť textov vyjadrujeme pomerom medzi počtom slovotvorne motivovaných a slovotvorne nemotivovaných slov alebo percentuálne (Furdík 1991, 1993).

lasti“ (Liptáková 2012, s. 30). Uvedený prístup bol aplikovaný prostredníctvom konštruktivistického rámca vyučovania a učenia sa E – U – R (evokácia – uvedomovanie si významu – reflexia) (Steele, Meredith, Temple 1998), ktorý pozostáva z fázy motivácie, t. j. aktivizácie a diagnostiky žiaka, z fázy osvojovania si nových vedomostí indukčným postupom a z fázy aplikácie získaných poznatkov a zručností (viac o tom Liptáková a kol. 2015, s. 118 – 131).

Tento model sme uplatnili aj pri tvorbe edukačnej jednotky *Dýchanie*, ktorá pozostáva z desiatich úloh. Žiaci mali každú intervenčnú jednotku spracovanú vo forme pracovného listu. Výsledky žiackych riešení sme podrobili kvalitatívnej obsahovej analýze. Z dôvodu rozsahu intervenčnej jednotky, ako aj výskumného súboru (25 žiakov 4. ročníka⁸) nie je možné venovať pozornosť všetkým úlohám a žiackym riešeniam, preto predstavíme len niektoré z nich.

V tejto časti predstavíme úlohy obsiahnuté vo fáze uvedomovania si významu, čiže v tej fáze, v ktorej má byť aktívnym predovšetkým žiak, pretože sa mení a rozširuje jeho poznatková báza (Liptáková a kol. 2015, s. 120).

Texty v intervenčných jednotkách nie sú totožné s textami v učebniciach prírodovedy, vlastivedy či biológie. V tomto prípade sa stal východiskom encyklopedický text, ktorý sme upravili pre potreby práce so slovotvornou kategorizáciou. Vzhľadom na obsahovú náročnosť východiskového textu sme zvolili ako vhodnú metódu na recepciu textu metódu INSERT v mierne modifikovanej podobe (pozri ukážku 1).

UKÁŽKA 1: Uplatnenie metódy INSERT pri práci s učebným textom

4. a) Prečítajte si nasledujúci text.

Pohyby hlavných dýchacích svalov – bránice a medzirebrových svalov – prebiehajú neuvedomene. Vďaka tomu nemusíme ustavične myslieť na to, že sa máme nadýchnuť a vydýchnuť. Dýchacie svaly sa sťahujú na základe signálov, ktoré prichádzajú z určitej časti mozgu. Táto časť je známa ako dýchacie centrum. Vníma množstvo kyslíka a oxidu uhličitého v krvi. Keď hladina oxidu uhličitého stúpa a množstvo kyslíka klesá, mozog prikáže dýchacím svalom, aby pracovali rýchlejšie.

Pri nádychu sa pľúca roztahujú a nasávajú vzduch, ktorý do nich prichádza dýchacími cestami. Pri výdychu pľúca splasínajú a vytláčajú vzduch priedušnicou a nosom von.

Vydýchnutý vzduch ešte vždy obsahuje určité množstvo kyslíka. V prípade núdze ho možno vdýchnuť do pľúc osobe, ktorá prestane dýchať. Nazýva sa to umelé dýchanie.

(upravené podľa knihy S. Parkera *Detská encyklopédia. Ľudské telo*)

- b) Text si prečítajte ešte raz. Počas čítania si označte informácie v texte nasledovne: Informácie, ktoré sú pre vás známe, teda to, čo o téme už viete, označte znakom ✓. Informácie, ktoré sú pre vás nové, označte znakom +. Slová, ktorým nerozumiete, podčiarknite.

⁸ Kvalitatívny výskum umožňuje pracovať s jednotlivcom, ale aj s triedou (Gavora 2008, s. 185). Vzhľadom na cieľ nášho výskumu sme sa rozhodli pozorovať žiaka a proces jeho učenia sa v prirodzenom prostredí, teda aj na vyučovacej hodine, v interakcii s učiteľom a ostatnými žiakmi.

Na základe súboru znakov triedili žiaci informácie v texte na známe, nové či neznáme. Táto metóda sa z pozorovania činnosti žiakov osvedčila ako prostriedok uvedomeného čítania, keď museli nad textom premýšľať a dávať ho do súvislosti so svojimi doterajšími poznatkami. Výsledky zaznačovania boli, samozrejme, vzhľadom na rozdielne vedomosti a skúsenosti žiakov odlišné. Analýza poukázala na to, že v niektorých prípadoch bola nová informácia pre žiaka zároveň informáciou, ktorú označil ako neznámu, ako tú, ktorej nerozumie. Spôsob zaznačovania sa taktiež líšil. Analýza žiackych riešení poukázala na to, že väčšina žiakov recipovala informácie na úrovni vety, to znamená, že znaky zapisovali na koniec vety, koniec riadka (pozri napr. obr. 1). Našli sa aj prípady žiakov, ktorí recipovali text na úrovni slov a slovných spojení, čiže zapisovanie znakov v texte bolo omnoho bohatšie.

Obr. 1: Využitie metódy INSERT pri čítaní textu – ukážka žiackej práce

Pohyby hlavných dýchacích svalov – bránice a medzirebrových svalov – prebiehajú nevedomene. Vďaka tomu nemusíme ustavične myslieť na to, že sa máme nadýchnuť a vydýchnuť. Dýchacie svaly sa sťahujú na základe signálov, ktoré prichádzajú z určitej časti mozgu. Táto časť je známa ako dýchacie centrum. Vníma množstvo kyslíka a oxidu uhličitého v krvi. Keď hladina oxidu uhličitého stúpa a množstvo kyslíka klesá, mozog prikáže dýchacím svalom, aby pracovali rýchlejšie. Pri nádychu sa pľúca rozťahujú a nasávajú vzduch, ktorý do nich prichádza dýchacími cestami. Pri výdychu pľúca spŕasínajú a vytlačujú vzduch priedušnicou a nosom von. Vydýchnutý vzduch ešte vždy obsahuje určité množstvo kyslíka. V prípade núdze ho možno vdýchnuť do pľúc osobe, ktorá prestane dýchať. Nazýva sa to umelé dýchanie.

V ďalšej časti úlohy sme využili výzvovo-otázkové podnety (Svobodová 2000, s. 38) na prvú a druhú úroveň porozumenia textu – identifikovanie informácií obsiahnutých v texte explicitne a implicitne (pozri ukážku 2).

UKÁŽKA 2: Výzvovo-otázkové podnety pri práci s učebným textom

4. c) O čom bol text? Na základe prečítaného textu odpovedajte na nasledujúce otázky.

- Aké svaly zabezpečujú dýchanie?
- Ktoré dve dôležité činnosti dokážeme robiť bez toho, aby sme si to uvedomovali?
- Ako sa nazýva časť mozgu, ktorá riadi dýchanie?
- Ako sa nazýva proces, pri ktorom telo nasáva vzduch?
- Ako sa nazýva proces, pri ktorom telo vylučuje vzduch?
- Ako sa nazýva vdychovanie vzduchu do pľúc osobe, ktorá nedýcha?

Otázky boli zvolené zámerne tak, aby viedli k vymedzeniu pojmov *dýchací, nadýchnuť sa, vydýchnuť, nádych, výdych, dýchanie* odvodených od motivanta *dýchať*. Analýza ukázala, že nie všetky žiacke riešenia boli správne. Napríklad na otázku *Ako sa volá vdychovanie vzduchu do pľúc osobe, ktorá nedýcha?* odpovedal žiak „Priedušnica“ alebo jednou z odpovedí na otázku *Ako sa nazýva časť mozgu, ktorá riadi dýchanie?* bola „SIGNAL“. Tieto a mnohé ďalšie odpovede poukazujú na problémy žiakov pri porozumení textu už na najnižšej úrovni, a to i napriek možnosti opätovne pracovať s textom, vracat sa k nemu a hľadať v ňom odpovede na zadané otázky.

Identifikované slová (odpovede na otázky) boli východiskom ďalšej úlohy (pozri ukážku 3), ktorej cieľom bolo zoskupiť motiváty do slovotvorného hniezda s východiskovým motivantom *dýchať*.

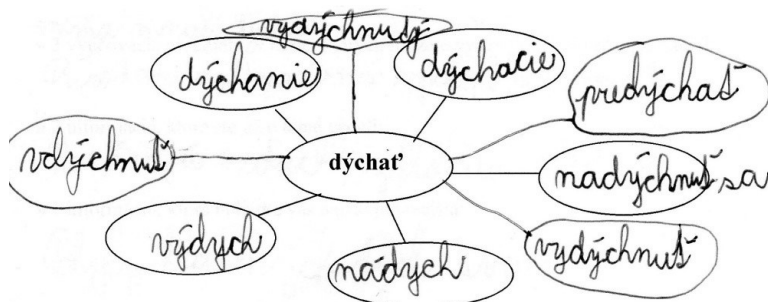
UKÁŽKA 3: Kategorizácia slovotvorne motivovaných učebných pojmov

5. a) Porovnajte slová v odpovediach z úlohy 4c. Niektoré z nich sú príbuzné so slovom *dýchať*. Viete ktoré? Čo majú spoločné? Zapište ich do pojmovej mapy.

b) V texte zakrúžkujte všetky slová príbuzné so slovom *dýchať*. Ak niektoré z nich v pojmovej mape nemáte, dopíšte ich tam. Tie, ktoré sa opakujú, napíšte iba raz.

Úloha bola formulovaná tak, aby brala ohľad aj na nesprávne odpovede žiakov, prípadne odpovede, ktoré boli uznané ako správne, avšak slová neboli súčasťou slovotvorného hniezda (napr. *bránica* a *medzirebrové svaly* ako odpoveď niektorých žiakov na prvú otázku). Cieľom bolo stimulovať komparatívne a analyticko-syntetické procesy, a to prostredníctvom analýzy a vymedzenia spoločných a rozdielnych znakov medzi motivátmi. Slovotvorné hniezdo možno graficky znázorniť aj v podobe pojmovej mapy. Termín pojmová mapa si žiaci osvojili už počas predvýskumu, čo sa pozitívne odzrkadlilo nielen pri znázorňovaní, ale aj pri výbere slov. Ako príbuzné slová sme počas predvýskumu označili slová, ktoré majú spoločnú časť, napr. *včela, včelár, včelárka, včelstvo, včelín, včelnica, včeláriť* a i. Pri uvedomovaní si motivačných vzťahov medzi členmi istého slovotvorného útvaru a ich zoskupovaní sa výrazne stimulujú nielen analyticko-syntetické procesy, procesy komparácie a kategorizácie, ale aj inferenčné myslenie (Liptáková 2012, s. 79). Aplikujúc poznatky z predvýskumnej intervenčnej jednotky, formulovali žiaci nasledujúci typ inferencií: Ak príbuzné slová so slovom *včela* boli *včelár, včelárka, včelstvo, včelín, včelnica, včeláriť* a pod., tak príbuzné slová so slovom *dýchať* budú tiež všetky slová so spoločnou časťou (v našom prípade koreňovou morféomou *dych-*) (pozri obr. 2). Formulovanie takehoto typu slovotvorných inferencií napomohlo niektorým žiakom vyselektovať zo slovotvorného hniezda prípadne nesprávne zaradené slová (pozri vyššie).

Obr. 2: Slovotvorné hniezdo s východiskovým motivantom dýchať – ukážka žiackej práce



Uvedomovanie si významovej a formálnej príbuznosti slov zo slovotvorného hniezda považujeme za dôležité východisko pri vyvodzovaní významu neznámych či málo frekventovaných slov, s ktorými sa môže žiak počas recepcie textu stretnúť. V prípade tejto intervenčnej jednotky nešlo o slová, ktoré by boli z hľadiska porozumenia významu náročné. Ako vidno aj na jednom zo žiackych riešení (obr. 1), pojmy zo slovotvorného hniezda neboli označené ako tie, ktorým žiak nerozumie. Podobne to bolo aj u ostatných žiakov. Naším cieľom však bolo, aby si žiak osvojil daný postup, danú stratégiu, a dokázal ju aplikovať aj v ďalších učebných situáciách, keďže analýza učebnícových textov poukázala na nespočetné množstvo takýchto prípadov. Za všetky možno uviesť prípady recepcie náročnejších termínov, ktoré boli identifikované v analyzovanej učebnici prírodovedy, napr. *zvetrávať*, *zvetrávanie* alebo *stavovce*, *bezstavovce*.

Časové obmedzenia⁹ spôsobili, že sme museli podriadiť výber textu práve preberanej učebnej téme, čo v našom prípade znamenalo pracovať s učebnými pojmi, na ktorých je možné poukázať na aplikáciu danej stratégie, to znamená, sú slovotvorne motivované a možno ich zoskupiť do slovotvorného útvaru, a to i napriek tomu, že tieto termíny nie sú z hľadiska porozumenia obzvlášť náročné. Je však potrebné povedať, že pri analýze a kategorizácii pojmov sme brali do úvahy všetkých žiakov, teda aj slaboprosievajúceho žiaka, resp. žiaka, ktorému môžu spôsobiť problémy na prvý pohľad jednoduché pojmy, napr. aj tie zo slovotvorného hniezda s motivantom *dýchať*. Ich vysoká frekvencia v učebnom texte však naznačuje ich kľúčové postavenie v procese osvojovania si daného textu.

Pozorovaním učebného procesu sme dospeli k názoru, že ak žiak dokáže analyzovať významovo-formálnu stránku motivovaného slova, identifikuje východiskový motivant, príp. ho dá do vzťahu s inými slovami, môže mu tento postup poslúžiť ako stratégia uľahčujúca porozumenie jednotlivých slov a následne i textu ako celku, čo je, ako už bolo spomenuté, dôležitým predpokladom efektívneho učenia sa. Ak sa spätne pozrieme na ukážku žiakovho riešenia (obr. 1), môže byť táto stratégia použitá pri pojmach,

⁹ Cieľom bolo sledovať vplyv intervenčného zásahu počas riadnych hodín prírodovedy.

ktoré boli označené ako tie, ktorým nerozumie. Vzhľadom na rozsah výskumného súboru a časové možnosti však nebolo možné počas intervencie analyzovať slová všetkých žiakov.

Stručne predstavíme ešte dve úlohy z danej intervenčnej jednotky, ktoré mali za cieľ upevniť u žiakov vedomosti o štruktúrovanosti motivovaného slova, spôsobe tvorenia motivovaných slov podľa istých pravidiel, ale predovšetkým o významovo-formálnych vzťahoch medzi motivovanými slovami patriacimi do jedného slovotvorného útvaru.

Na významové modifikácie verb sme upozornili v úlohe 6 (pozri ukážku 4). Vychádzame pritom z výskumu detskej slovotvorby (Liptáková, Vužňáková 2009), ktorý poukázal na potrebu zaraďovať v rámci rozvíjania slovnej zásoby dieťaťa predškolského, ale aj mladšieho školského veku predponové slová.

UKÁŽKA 4: Významové modifikácie verb pomocou predpony

6. a) Medzi slová príbuzné so slovom *dýchať* patria aj slovesá *nadýchnuť sa*, *vydýchnuť*, *vdýchnuť*. Farebne vyznačte časť slova, ktorou sa odlišujú. Ako sa nazýva? Ako mení význam slov?

b) Porovnajte význam ďalších príbuzných slov, ktoré sa v pojmovej mape nenachádzajú: *vzdychnúť si*, *zadýchať sa*, *vydýchnuť si*, *nadýchať sa*, *vydýchať sa*. Prvé tri použite vo vetách. Vedeli by ste doplniť ďalšie slovesá?

Cieľom je, aby si žiak uvedomil, že ak možno istou predponou modifikovať význam jedného slovesa, potom to môže platiť aj v prípade iných slovies, napr. predpona *vy-* naznačuje smerovanie deja von, napr. *vydýchnuť*, podobne aj *vytiahnuť*, *vyhodiť*, *vyniesť*, *vykypieť* a i. (porov. Liptáková 2009b, s. 140).

Zatiaľ čo predponové tvorenie slov majú žiaci vo 4. ročníku už osvojené (je súčasťou obsahu vzdelávania materinského jazyka na 1. stupni ZŠ), transflexné tvorenie slov v obsahu vzdelávania nie je. V úlohe 7 (pozri ukážku 5) dokázali žiaci za pomoci slovotvorných, resp. motivačných parafráz (požívame tento termín, pretože pracujeme s motivačným významom) (Furdík 2004, s. 60 – 62) vytvoriť deverbatívne substantíva z kategórie spredmetnenie deja, a to slovotvorným postupom, s ktorým sa doteraz na hodinách slovenského jazyka explicitne nestretli.

UKÁŽKA 5: Transflexné tvorenie slov pomocou motivačných parafráz

7. Na základe príkladu doplňte ďalšie slová.

To, keď *sa* niekto *nadýchne*, sa nazýva *nádych*.

Ako sa nazýva to, keď niekto *vydýchne*? _____

Ako sa nazýva to, keď *si* niekto *vzdychne*? _____

Ako sa nazýva to, keď *si* niekto *povzdychne*? _____

Ako sa nazýva to, keď niekto niečo *vdýchne*? _____

S riešením tejto úlohy nemali žiaci výraznejšie problémy. Samozrejme, do určitej miery im v tom výrazne pomohol princíp analógie (pozri o tom kap. 3). Je však potreb-

né zdôrazniť, že primárnym cieľom nebolo, aby si žiak osvojil proces tvorenia takýchto derivátov, ale skôr uvedenie si významovo-formálnych vzťahov medzi motivantom a motivátom, t. j. *Prečo sa niečo volá tak, ako sa volá?* (Furdík 2004, s. 23), napr. *Prečo sa výdych volá výdych? Pretože je to to, keď niekto vydýchne.* a dokázal uplatniť tento postup aj v iných prípadoch. Napríklad analýza žiackych riešení ukázala, že najčastejšie označovaným termínom v texte, ktorému žiaci nerozumejú, bolo spojenie *medzirebrové svaly*, resp. adjektívum *medzirebrové*, vyznačené aj v ukážke (obr. 1). Práve týmto postupom sme žiakov viedli k porozumeniu jeho významu, t. j. *Prečo sa medzirebrové svaly volajú medzirebrové? Pretože sú to také svaly, ktoré sa nachádzajú...(medzi rebrami).*

Kategorizáciu transflexných motivátov (úl. 7, ukážka 5) a upozornenie na motivant, od ktorého sú utvorené, sme zvolili aj na základe pozorovania a skúseností zo školskej praxe, v ktorej sa často stretávame s nesprávnou analýzou takýchto slov, napr. vymedzenie predpony v slove, ktoré na základe nesprávne označenej slovotvornej štruktúry indikuje, že je utvorené od substantíva a nie od verba (porov. napr. slová *výťah* a *výklad* In: Krajčovičová a kol. 2009, s. 117).

Intervenčný zásah bol realizovaný počas hodín slovenského jazyka a jeho vplyv sme následne pozorovali počas hodín iných vyučovacích predmetov. V prípade vyššie prezentovanej jednotky to bolo počas hodín prírodovedy vo 4. ročníku. Pozorovali sme vyučovací proces, t. j. edukačný postup učiteľa pri práci s učebným textom a s jednotlivými pojmami, ale predovšetkým postup žiakov, ktorí vstupovali do učebného procesu s už osvojeným súborom učebných pojmov, resp. poznáním spôsobov a postupov ich tvorby. Pozorovanie poukázalo na pozitívny vplyv jazykovej intervencie zo strany učiteľky, ktorá upozorňovala na využitie sémantickej funkcie slovotvornej motivácie pri vyvodzovaní významu pojmov, ako aj pozitívny vplyv na žiakov, ktorí tieto poznatky pri recepcii učiva využívali.

Keďže sme z hľadiska vymedzenia výskumných cieľov sústredili pozornosť predovšetkým na porozumenie učebného textu vo vzťahu k využitiu slovotvornej kategorizácie, zvolili sme v záverečnej fáze výskumu ako vhodný nástroj na overenie porozumenia textu cloze-test. Cloze-test bol aplikovaný s dostatočným časovým odstupom, aby sme minimalizovali vplyv pamäťových stôp, keďže východiskom boli texty použité počas intervencie, pričom vynechané boli slovotvorne motivované pojmy z daného slovotvorného útvaru. Vzhľadom na kvalitatívne zameranie nášho výskumu sme nevyhodnocovali test číselne, t. j. počty správnych a nesprávnych odpovedí. Zaujímali nás predovšetkým kvalitatívny rozmer doplnených slov. Keďže sa niektoré prípady opakovali, iné problematické neboli, výberovo predstavíme najčastejšie sa vyskytujúce prípady:

- do textu bolo doplnené slovo, ktoré nepatrilo do slovotvorného hniezda, avšak významovo, z hľadiska kontextu, bolo korektné, napr. *hladké svaly*, *mozgové centrum*,
- do textu bolo doplnené iné (ako očakávané) slovo zo slovotvorného hniezda, významovo korektné, utvorené správne, napr. namiesto *pri nádychu a výdychu...*, bolo doplnené *pri nadýchnutí a vydýchnutí...* Namiesto transflexne utvorených

substantív tak boli uprednostnené slovesné podstatné mená z kategórie spredmetnenie deja.

- do textu boli doplnené gramaticky aj významovo nesprávne tvary slov, čo mohlo byť spôsobené nepozornosťou pri čítaní, napr. namiesto *Vydýchnutý vzduch ešte vždy obsahuje...* boli doplnené tvary *Nádych vzduch...*, *Vdýchnuť vzduch...*, *Dýchací vzduch...* a i.
- do textu boli doplnené slová z hniezda, ktoré naznačujú neporozumenie textu, resp. neporozumenie významu slova v danom kontexte, napr. namiesto *vdýchnuť vzduch do pľúc* bolo doplnené významovo odlišné sloveso *vydýchnuť vzduch do pľúc*.
- v súbore sa nachádzali aj prípady, keď boli všetky slová doplnené správne (pozri napr. obr. 3).

Obr. 3: Riešenie cloze-testu – ukážka žiackej práce

Pohyby hlavných dýchacích svalov – bránice a medzirebrových svalov – prebiehajú neuvedomene. Vďaka tomu nemusíme ustavične myslieť na to, že sa máme nadýchnuť a vydýchnuť.

Dýchacie svaly sa sťahujú na základe signálov, ktoré prichádzajú z určitej časti mozgu. Táto časť je známa ako dýchacie centrum. Vníma množstvo kyslíka a oxidu uhličitého v krvi. Keď hladina oxidu uhličitého stúpa a množstvo kyslíka klesá, mozog príkáže dýchacím svalom, aby pracovali rýchlejšie.

Pri nadýchnutí sa pľúca rozťahujú a nasávajú vzduch, ktorý do nich prichádza dýchacími cestami. Pri vydýchnutí pľúca spľasínajú a vytláčajú vzduch priedušnicou a nosom von.

Vydýchnutý vzduch ešte vždy obsahuje určité množstvo kyslíka. V prípade núdze ho možno vdýchnuť do pľúc osobe, ktorá prestane dýchať. Nazýva sa to umelé dýchanie.

Analýza cloze-testov potvrdila interakciu medzi lokálnou a globálnou úrovňou porozumenia textu. Podľa vyjadrenia žiakov bol významným aspektom pri dopĺňaní slov do textu jednak kontext, jednak znalosť (spojená s pamäťovými a inferenčnými procesmi) súboru kategorizovaných pojmov osvojených si počas hodín slovenského jazyka. Je potrebné podotknúť, že na základe výsledkov cloze-testu nemožno hovoriť o jednoznačnom prograse. Ako ukázala analýza, nie všetky odpovede boli správne, a to i napriek tomu, že v úvodnej fáze neoznačili žiaci tieto pojmy ako problematické. Ich porozumenie a zasadenie do kontextu je však dôležitým východiskom pre globálne porozumenie textu a učenie sa z neho, keďže z hľadiska učebnej témy sú kľúčové a ich frekvencia v texte je vysoká.

Cloze-test nám slúžil ako pomocná sonda na zistenie vplyvu intervenčného zásahu, to znamená, či a do akej miery sa odrazila predchádzajúca jazyková intervencia pri recepcii učebného textu z iných predmetov. Pozitívny vplyv nám však dokázali predovšetkým vyššie spomínané výsledky analýzy pozorovaní.

ZÁVER

V príspevku sme prezentovali niektoré z výsledkov výskumu, ktorého cieľom bolo poukázať na možnosti využitia slovotvornej kategorizácie ako stratégie v procese porozumenia učebného textu. Výsledky poukázali na pozitívny vplyv slovotvornej prípravy žiaka počas hodín materinského jazyka na osvojovanie si učebného textu z iných vyučovacích predmetov. Považujeme preto za obzvlášť dôležité využívať slovotvorný potenciál učebného textu, a tak uľahčiť žiakovi proces učenia sa aj na ďalších vyučovacích predmetoch. Rešpektujúc časové a obsahové obmedzenia predmetu slovenský jazyk, nie je jednoduché zaradiť túto požiadavku do vyučovania, avšak domnievame sa, že je možné využívať túto stratégiu aspoň pri strete s neznámymi, málo frekvencovanými pojmami, ktorých prítomnosť môže porozumenie textu sťažiť (porov. Šmilauer 1971, s. 206).

Výsledky zároveň poukázali na významnú úlohu slovotvorného učiva pri kognitívnom rozvíjaní žiaka, ale aj pri rozvíjaní jeho metakognitívnych zručností. Jedným z hlavných cieľov výskumu bolo totižto osvojenie si učebného postupu, učebnej stratégie založenej na využití slovotvorby v procese porozumenia textu na lokálnej a globálnej úrovni a nadobudnutie schopnosti využiť túto stratégiu aj v iných učebných situáciách.

V závere možno konštatovať, že hoci sa v slovenskej lingvodidaktike v posledných rokoch začala venovať porozumeniu textu zvýšená pozornosť, nateraz nemáme informácie o výskume, ktorý by skúmal ako jednu zo stratégií napomáhajúcu pri porozumení textu a učení sa z textu práve slovotvorbu, resp. slovotvornú kategorizáciu. Naš výskum preto považujeme za určitú sondu v danej oblasti. Napriek naznačeným pozitívnym výsledkom si však uvedomujeme potrebu ďalšej analýzy a interpretácie výskumných zistení, ich usúvzťažnenia s inými výskumnými zdrojmi, prípadne ďalšieho výskumu v tejto oblasti.

Poznámka: Príspevok je súčasťou riešenia vedeckovýskumného projektu APVV-15-0273 *Experimentálne overovanie programov na stimuláciu exekutívnych funkcií slaboprospeievajúceho žiaka (na konci 1. stupňa školskej dochádzky) – kognitívny stimulačný potenciál matematiky a slovenského jazyka.*

LITERATÚRA

- BETÁKOVÁ, V., 1979. O vyučovaní tvorenia slov. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- BOSÁK, J. a K. BUZÁSSYOVÁ, 1985. *Východiská morfémovej analýzy (Morfematika. Slovo tvorba)*. Jazykovedné štúdie XIX. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- BUZÁSSYOVÁ, K., 1974. *Sémantická štruktúra slovenských deverbatív*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- BUZÁSSYOVÁ, K., 1993. Aspekty vzťahu slovo tvorby a textu. In: *Text a kontext*. Prešov: Pedagogická fakulta v Prešove UPJŠ v Košiciach, s. 23 – 33. ISBN 80-88697-06-9.
- ČÁP, J. a J. MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DOKULIL, M., 1962. *Tvoření slov v češtině 1. Teorie odvozování slov*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd.
- DOKULIL, M., 1982. Dva příspěvky k odvozování sloves. In: *Naše řeč*. Roč. 65, č. 1, s. 1 – 11.

- DOKULIL, M., 1986. Obecné pojetí tvoření slov. In: *Mluvnice češtiny 1*. Praha: Academia, s. 193 – 230.
- DOKULIL, M., F. DANEŠ, J. KUCHAR a kol., 1967. *Tvoření slov v češtině 2. Odvozování podstatných jmen*. Praha: Academia, nakladatelství Československé akademie věd.
- FINDRA, J., 2004. *Štylistika slovenčiny*. Martin: Osveta. ISBN 80-8063-142-5.
- FONTANA, D., 2010. *Psychologie ve školní praxi*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-725-1.
- FURDÍK, J., 1987. Štylistické dimenzie slovotvorne motivovaného slova. In: *Jazykovedný časopis*. Roč. 38, č. 1, s. 25 – 31.
- 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. 1991. Motivačná nasýtenosť textu v slovenčine a nemčine. In: *Konfrontačný a komparatívny výskum jazykovej a literárnej komunikácie*. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Šafarikanae. Jazykovedný zborník 8/Literárnovedný zborník 8 (1988). Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, s. 65 – 76. ISBN 80-08-00568-8.
- FURDÍK, J., 1993. *Slovotvorná motivácia a jej jazykové funkcie*. Levoča: Modrý Peter. ISBN 80-85515-03-2.
- FURDÍK, J., 1996. Jazykový status slovotvorne 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 slovotvorba (Teória, opis, cvičenia)*. Ed. M. Ološtiak. Prešov: Náuka. ISBN 80-89038-28-X.
- GALÁDOVÁ, A. a kol., 2013. *Trendy úrovné 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., 2006. *Spríevodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent. ISBN 80-88904-46-3.
- GAVORA, P., 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. 4. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-2391-8.
- GAVORA, P. a kol., 2008. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma. ISBN 978-80-89132-57-7.
- GAVORA, P., O. ZÁPOTOČNÁ a kol., 2003. *Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 80-223-1869-8.
- HORECKÝ, J., 1956. *Základy slovenskej terminológie*. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- HORECKÝ, J., 1959. *Slovotvorná 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. a T. A. VAN DIJK, 1978. Toward a Model of Text Comprehension and Production. In: *Psychological Review*. Roč. 85, č. 5, s. 363 – 394.
- KOŽUCHOVÁ, M., R. MATÚŠKOVÁ a M. ŠIMUNKOVÁ, 2013. *Vlastiveda pre 4. ročník základných škôl*. 3. vyd. Bratislava: Expol Pedagogika. ISBN 978-80-8091-309-0.
- KRAJČOVIČOVÁ a kol., 2009. *Slovenský jazyk pre 5. ročník základných škôl*. Bratislava: SPN. ISBN 978-80-10-01787-4.
- 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 – 91. ISBN 978-80-555-0072-0.
- LIPTÁKOVÁ, L. 2009b. Slovotvorná motivácia ako prostriedok rečového a kognitívneho rozvíjania dieťaťa. In: L. LIPTÁKOVÁ a K. VUŽŇÁKOVÁ. *Dieťa a slovotvorba*. 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*. 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0643-2.
- LIPTÁKOVÁ, L., 2013. Slovotvorná 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 slovotvorba*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0072-0.
- LIPTÁKOVÁ, L. a kol., 2015. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0462-9.
- MASÁR, I., 2000. *Ako pomenúvame v slovenčine*. Kapitoly z terminologickej teórie a praxe. SPISY SJS 3 [online]. Bratislava: Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV a Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra SAV [cit. 2017-05-15]. ISBN 80-967574-9-0. Dostupné z: <http://www.juls.savba.sk/ediela/spisySJS/3/SpisySJS3.pdf>
- MISTRÍK, J., 1997. *Štylistika*. 3. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-02529-8.
- 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.
- OLOŠTIAK, M. a M. IVANOVÁ, 2015. Slovotvorná a lexikálna motivovanosť lexiky v slovenčine. In: Ološtiak, M., ed.: *Kvalitatívne a kvantitatívne aspekty tvorenia slov v slovenčine*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-1406-2.
- PARKER, S., 2010. *Detská encyklopédia. Ľudské telo. Zistí, ako funguje naše úžasné telo*. Bratislava: Slovart. ISBN 978-80-8085-969-5.
- 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.
- SCHWARZOVÁ, M., 2009. *Úvod do kognitivní lingvistiky*. Praha: Dauphin. ISBN 978-80-7272-155-9.
- SLANČOVÁ, D., 1994. *Praktická štylistika (Štylistická príručka)*. Prešov: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Filozofická fakulta v Prešove. ISBN 80-901417-3-0.
- STEELE, J. L., K. S. MEREDITH a CH. TEMPLE, 1998. *Rámec pre kritické myslenie vo vyučovaní*. Pripravené pre projekt Orava a projekt Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu. Príručka I. Bratislava.
- STRERNBERG, R. J., 2009. *Kognitivní psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-638-4.

- SVOBODOVÁ, J., 2000. *Jazyková špecifika školskej komunikácie a výuka materštiny*. Spisy Ostravské univerzity. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. ISBN 80-7042-175-4.
- ŠMILAUER, V., 1971. *Novočeské tvoření slov*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- UHEREKOVÁ, M. a kol., 2012. *Biológia pre 5. ročník základnej školy*. 2. uprav. vyd. Bratislava: Expol Pedagogika. ISBN 978-80-8091-278-9.
- VALEKOVÁ, L., 1993. Slovtvorne motivované slovo v detskej tvorbe Daniela Heviera. In: *Slovenská reč*. Roč. 58, č. 3, s. 140 – 144. ISSN 0037-6981.
- VUŽŇÁKOVÁ, K., 2012. *Kompozitá v slovenčine*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0721-7.
- VYGOTSKIJ, L. S., 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. Zost. J. Průcha. Praha: Portál. ISBN 80-7178-943-7.
- WIEGEROVÁ, A., G. ČESLOVÁ a J. KOPÁČOVÁ, 2012. *Prírodoveda pre 4. ročník základnej školy*. 2. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 978-80-10-02385-1.
- 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, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

eva.gogova@unipo.sk

DETSKÍ PISATELIA V AKCII: POTENCIÁL METÓDY PÁROVÉHO PÍSANIA NA VÝSKUMNÉ A EDUKAČNÉ ÚČELY

CHILDREN AS WRITERS: THE POWER OF PAIRED WRITING IN RESEARCH AND EDUCATION

SVETLANA HOMOĽOVÁ – MARTIN KLIMOVICH

Abstrakt

Párové písanie (tvorba jedného textu vo dvojici) má v porovnaní s individuálnym písaním niektoré výhody, ktoré je možné zúročiť v pedagogickej, psychologickej a lingvodidaktickej oblasti. Cieľom štúdie je opísať potenciál metódy párového písania na účely výskumu textotvorby v mladšom školskom veku, ako aj na praktické použitie metódy vo vyučovaní slovenského jazyka, komunikácie, slohu a literatúry v primárnom vzdelávaní. Zaznamenávaním činností žiakov pri požiadavke v rovesníckom páre vytvoriť naratívny text a následným prepisom videonahrávok do protokolov a ich analýzou boli získané prvé empirické údaje o procese súčinného tvorenia textu (tzv. *collaborative peer writing*) pisateľov vo veku 8 – 9 rokov. Prezentované údaje dokumentujú spôsoby verbálnej interakcie žiakov pri písaní, vďaka čomu je možné pozorovať a analyzovať povahu činností vybraných detských pisateľov pri komponovaní textu vo dvojici.

Kľúčové slová: tvorenie textu, procesy plánovania a posudzovania textu, párové písanie, mladší školský vek.

Abstract

In contrast to individual writing, paired writing (two writers write a text together) could be useful in pedagogy, psychology and language education. The aim of the study is to describe the power of paired writing for both writing process research and teaching language, communication and literature in primary education. Children (aged 8 to 9 years) were asked to write a story in pairs. Writers' behavior during the process of collaborative peer writing was taped. The analysis of the transcripts has outlined a repertoire of verbal interactions affecting both formal and semantic aspects of the text during writing. The method of paired writing seems to be a powerful tool for observation and analysis of processes manifested in writing.

Key words: writing process, planning and reviewing in writing, paired writing, young learners.

1 ÚVOD

Rozvíjanie schopnosti tvoriť text v súlade s poznávaním jeho štruktúry a vlastností má byť jednou z cieľových požiadaviek primárneho jazykovo-komunikačného vzdelávania (Liptáková et al. 2015). Písanie ako produkčná komunikačná zručnosť jedinka vyžaduje od pisateľa uplatňovanie jazykových, komunikačných a textových znalostí, ako aj rešpektovanie sociálnych a kultúrnych konvencií. V snahe postupne odkrývať latentné procesy aktivované pri písaní dieťaťa v mladšom školskom veku je vo výskume potrebné využívať kombináciu viacerých postupov a metód, aby bolo možné čoraz vierohodnejšie opísať proces tvorenia textu pre potreby ďalšieho výskumu i pre potreby

aplikovania výskumných zistení v edukačnej praxi. Cieľom štúdie je opísať potenciál metódy párového písania na účely výskumu textotvorby v mladšom školskom veku, ako aj na praktické použitie metódy vo vyučovaní slovenského jazyka, komunikácie, slohu a literatúry v primárnom vzdelávaní. Pri písaní, ako to vysvetľujú viaceré publikované teórie (Flower, Hayes 1981; Bereiter, Scardamalia 1987; Kellogg 1994), totiž pisateľ aktivuje kognitívne procesy pôsobiace v celom priebehu tvorenia textu, počnúc plánovaním (napr. procesy generovania ideí a ich organizovania; porov. Flower, Hayes 1981), pokračujúc transláciou (napr. procesy artikulácie hlások a zapisovania písmen; porov. Berninger, Swanson 1994) a končiac posudzovaním textu (napr. procesy hodnotenia a revidovania textu), no aktivuje aj metakognitívne procesy, ktoré zodpovedajú za monitorovanie týchto prebiehajúcich procesov a prepínanie medzi nimi.

Písanie je kognitívne náročný proces podmienený úrovňou jazykových, komunikačných i textových znalostí. Zároveň pri písaní zohrávajú významnú rolu ďalšie kognitívne charakteristiky pisateľa: pamäťové schopnosti (krátkodobá, dlhodobá a pracovná pamäť; porov. McCutchen 1996), analytické a syntetické myslenie, konkretizácia a vizualizácia, tvorivá kognícia (asociatívne myslenie, divergentné myslenie, imaginácia; pozri Barbot et al. 2012). V procese písania môžu výsledný text ovplyvniť aj zručnosti spojené s písaním, najmä rýchlosť písania a automatizácia procesu zapisovania písmen/slov/viet (porov. Levy, Marek 1999). Z výskumov tiež vieme, že získaním väčšej rutiny pri zapisovaní písmen a slov (procesy nižšej úrovne) sa kognitívny konflikt s procesmi vyššej úrovne (generovanie ideí textu) postupne stiera (Torrance, Galbraith 2006).

Skúmanie procesu písania (alebo aktu komponovania textu, ako sa to uvádza v prvých výskumoch v tejto oblasti v 80. rokoch minulého storočia; porov. Flower, Hayes 1981) je, inak povedané, pozorovaním pisateľa v akcii. Záujem o proces písania vyplynul z požiadavky vedecky vysvetliť, čo sa v mysli pisateľa počas písania odohráva. Bola to reakcia na dovtedajšie neuspokojivé výklady procesu písania, ktoré proces vysvetľovali lineárne, ako sekvenciu etáp; napr. Rohrman (1965) proces písania vysvetľoval ako etapu pred písaním, etapu písania a etapu prepisovania textu, u Brittona (1978) šlo zas o etapy plánovania, inkubácie a artikulácie (artikulácia u Brittona znamenala fázu zapisovania perom na papier). Tieto opisy procesu vznikli pozorovaním vonkajších prejavov skúmaných osôb, no nedokázali odpovedať na otázku, aké vnútorné procesy u jedinca prebiehajú. Preto L. Flowerová a J. Hayes (Flower, Hayes 1981) na základe dát z analýz protokolov, ktoré od pisateľov získali tak, že od nich požadovali počas komponovania textu myslenie nahlas, čiže hlasné komentovanie všetkých úkonov (tzv. *thinking-aloud method*), vytvorili kognitívnu procesovú teóriu písania (podrobne je opísaná v práci Klimoviča 2016), ktorá naznačuje nie lineárnosť, ale hierarchickosť procesov aktivovaných pri písaní.

Úmysel skúmať aktivitu detského pisateľa v procese tvorby textu použitá metóda vždy do istej miery obmedzuje. Na to, aby bolo možné vyžadovať od respondenta výskumu hlasné komentovanie realizovaných úkonov, je potrebná určitá úroveň automatizácie zapisovania textu, aby hlasné komentovanie neodčerpalo kapacitu pracovnej pamäti na kognitívne a metakognitívne procesy potrebné pri písaní, ako to naznačujeme vyššie.

Dieťa mladšieho školského veku by však mohlo byť hlasným komentovaním natoľko limitované, že by získané údaje o procese mohli byť skresľujúce a produkovaný text by nedosahoval úroveň, ktorú by príslušný pisateľ dosiahol, ak by hlasným komentovaním úkonov zaťažený nebol. Druhý argument proti použitiu metódy hlasného komentovania u menej zdatných pisateľov ponúkajú C. Bereiter a M. Scardamaliová (Bereiter, Scardamalia 1987): podľa ich zistení u menej zdatného pisateľa platí, že nie je výrazný rozdiel medzi tým, čo si pri komponovaní myslí a čo napíše; u zdatného pisateľa je počet myšlienkových aktivít pri zvažovaní komponovania textu oveľa väčší a ich charakter oveľa pestrší.

Z uvedeného vyplýva, že na pozorovanie procesu písania u detí (ako menej zdatných pisateľov v porovnaní s dospelými) je potrebné hľadať inú metódu, ktorá by nebola natoľko obmedzujúca. Na tento účel sa ukázala ako nádejná metóda párového písania (v angl. *paired writing*), písanie vo dvojici. V tejto chvíli bude vhodné podrobnejšie predstaviť metódu párového písania a uviesť ju v širšom i užšom teoretickom, výskumnom i praktickom kontexte.

1.1 METÓDA PÁROVÉHO PÍSANIA

Myšlienka využívať v edukácii (a neskôr i vo výskume) metódu párového písania vychádza z Vygotského tézy o tom, že učenie sa prebieha v interakcii v sociálnom prostredí, teda že na rozvoj znalostí a zručností učiaceho sa môže mať dospelý partner alebo zdatnejšie dieťa významný vplyv (Vygotskij 2004; Gredler 2009). V interakcii pri učení sa/písaní to môže znamenať niekoľko potenciálnych situácií. Ak je dvojica pracujúca na istej učebnej úlohe tvorená vekovo odlišnými žiakmi, v zahraničnej literatúre (pozri napr. Topping 2000; Paquette 2008) sa to označuje ako tzv. *cross-age tutoring*. Ak je dvojica v rovnakom veku, označuje sa to ako tzv. *peer tutoring* (v slovenčine sa núka termín rovesnícke učenie sa, rovesnícke tutorstvo); ak je vo vekovo homogénnej dvojici jeden zdatnejší, označuje sa to ako tzv. *cross-ability tutoring*, ak sú obaja vo dvojici na približne rovnakej úrovni v sledovanom ukazovateli, označuje sa to ako tzv. *same-ability tutoring* (Topping 2000, 2001).

Metóda párového písania vo vekovo homogénnej dvojici má charakter rovesníckeho písania (tzv. *peer writing*). Ak dvojica pracuje na jednom texte (môžeme to označiť ako ko-komponovanie textu; Topping 2001), v interakcii danej dvojice môžu nastať tri základné situácie (Christianakis 2010):

1. zdatnejší rovesník v interakcii preberá iniciatívu a pri písaní s menej zdatným rovesníkom demonštruje svoje znalosti a zručnosti, čím zároveň deklaruje svoju autoritu;
2. obaja rovesníci rovnako prispievajú do textu, každý preberá zodpovednosť za svoju časť textu, dopĺňajú sa v texte, no neprekrývajú sa v činnostiach (koopeatívne písanie);
3. obaja rovesníci sa prekrývajú v činnostiach, obaja majú zodpovednosť za celý text počnúc plánovaním až po jeho posudzovanie, všetky zložky textu sú v gescii oboch pisateľov (súčinné písanie, v angl. *collaborative writing*).

V prvej uvedenej situácii, keď zdatnejší pisateľ preberá opraty komponovania textu do vlastných rúk, boli v literatúre zdokumentované niektoré spôsoby pôsobenia zdatnejšieho na menej zdatného pisateľa (Christianakis 2010):

- zdatnejší pisateľ ponúka posúdenie textu po jeho napísaní, menej zdatný pisateľ podľa pripomienok text upraví;
- zdatnejší pisateľ modeluje správne tvorenie textu, teda sprevádza a usmerňuje tvorenie textu menej zdatného pisateľa, čím preberá zodpovednosť za proces tvorenia i výsledný text;
- zdatnejší pisateľ ponúka oporu menej zdatnému pisateľovi, postupnými nápo-vedami a spätnou väzbou v konkrétnej situácii posilňuje jeho kompetenciu tvo-riť text.

Pri uplatnení metódy párového písania modelovaním alebo ponúkaním opory by mali z interakcie profitovať obaja pisatelia¹. Zdatnejší pisateľ profituje najmä z metako-gnitívnych činností, z monitorovania procesu tvorby textu, z nutnosti poskytovať me-něj zdatnému pisateľovi spätnú väzbu, menej zdatný pisateľ profituje najmä z interakcie s rovesníkom, ktorý zvyčajne používa na opis krokov a komentovanie činností vekovo a rovesnícky prijateľnejšie vyjadrenia ako dospelý (učiteľ alebo rodič). Profitovať môže aj tretia strana. Pozorovateľ procesu tvorenia textu (výskumník, učiteľ) vďaka verbálnej interakcii pri párovom písaní získava jedinečnú príležitosť analyzovať, ku ktorým as-pektom procesu písania (viažucim sa na text, žáner, proces tvorenia i iným aspektom) sa jednotliví pisatelia pri spoločnej tvorbe jedného textu slovné vyjadria. V prirodzenej interakcii medzi oboma pisateľmi je tak možné získať cenné poznatky okrem iného aj o procese tvorenia textu v danej vekovej kategórii.

1.2 DOTERAJŠIE VÝSKUMY PÁROVÉHO PÍSANIA

V zahraničnej literatúre britskej, americkej a francúzskej proveniencie je možné nájsť viaceré výskumy orientované na efekty párového písania v mladšom školskom veku. V stručnom prehľade predstavíme najvýznamnejšie z nich. Najprv sa venujeme párovému písaniu vo vekovo odlišných dvojiciach, potom rovesníckemu párovému písaniu. Priekopníčkou párového písania je K. Toppingová, ktorej meno sa v prehľade vyskytuje najčastejšie.

V škótskom výskumnom projekte (Nixon, Topping 2000) 11-roční menej zdatní pisatelia v párovom písaní mali za úlohu pomôcť s písaním 5-ročných začínajúcich pisateľov. Texty detí oboch vekových kategórií boli pred projektom párového písania i po ňom skórované podľa kritérií správnosti písania. Obe vekové kategórie vykazova-li po projekte signifikantne lepšie skóre ako pred projektom. 11-roční pisatelia navyše považovali svoju úlohu tútora za ľahkú, bolo pre nich zábavné učiť mladšie deti písať. Podľa pozorovaní učiteľov sa u 11-ročných pisateľov po projekte výrazne zvýšilo jazy-kové sebavedomie.

¹ Významnú úlohu v interakcii rovesníkov pri párovom písaní zohráva tiež pohlavie, sociálny status, rasová či etnická príslušnosť pisateľov. Podrobne sa nimi vzhľadom na cieľ štúdie nezaobráame.

V štúdií K. Paquetteovej (Paquette 2008) boli druháci a štvrtáci zahrnutí do párového písania a na základe skúseností s týmto programom boli zisťované ich postoje k písaniu. Po 15 lekciách participácie na rôznych aktivitách spojených s písaním druháci jednohlasne vyjadrovali, že párové písanie im v zlepšovaní textotvorby pomohlo a že sa zlepšil ich postoj k písaniu. U štvrtákov tento pocit malo 86 %. Autorka štúdie výsledok vysvetľuje pozitívnou skúsenosťou s písaním počas párovo realizovaných aktivít.

Odlišný variant interakcie pri písaní zvolil francúzsky výskumník J. Crinon (2012). V jeho výskume sa 32 dvojíc 9 – 11-ročných detí navzájom nepoznalo. Komunikovali spolu iba prostredníctvom e-mailu. Obaja vo dvojici v priebehu roka individuálne tvorili naratívne texty, jeden z nich však navyše druhému z dvojice poskytoval cez elektronickú poštu písomnú spätnú väzbu, ako príbehy vylepšiť. Namiesto rovesníckeho tútorstva tu preto možno hovoriť skôr o rovesníckom posudzovaní textu (tzv. *peer reviewing*). Pri štatistickom vyhodnotení kvality produkovaných naratív sa po roku ukázalo, že z aktivít viac profitovali tí pisatelia, ktorí okrem tvorby naratív poskytovali aj spätnú väzbu. Autor štúdie zistenie zdôvodňuje zvýšenou sebareguláciou pisateľov, ktorí museli v priebehu roka okrem vlastného písania formulovať rady a usmernenia druhému z dvojice.

Vo vekovo homogénnych pároch bola metóda párového písania uplatnená napríklad vo výskume Sutherland, Topping (1999) s 8-ročnými žiakmi v Škótsku. Cieľom bolo porovnať benefity párového písania pre individuálne písanie v dvoch podmienkach: roly tútora a učiaceho sa boli v prípade výkonovo diferencovaných dvojíc fixné, v prípade výkonovo homogénnej dvojice boli roly recipročné. Po absolvovaní párového písania sa všetky skupiny pisateľov v sledovaných parametroch písania zlepšili, miernejší nárast bol zaznamenaný u lepších pisateľov z výkonovo diferencovaných dvojíc, podľa autorov štúdie pre krátke trvanie programu a súčinné písanie vo dvojici.

Rovnako v Škótsku bol realizovaný výskum 10-ročných pisateľov s poruchami správania (Yarrow, Topping 2001). Deti boli náhodne rozdelené na párové a individuálne písanie. Obe skupiny absolvovali tréning párového písania, no v záverečnom porovnaní individuálne tvorených textov kvalitnejšiu produkciu prezentovali žiaci, ktorí pracovali v páre. Títo pisatelia v porovnaní s individuálne píšucimi navyše prejavovali pozitívny sebaobraz.

Efekt párového písania vo svojom programe podpory sebaregulácie pri tvorení textu (skratka SRSD, *Self-Regulated Strategy Development*) overovali u 8-ročných detí K. Harrisová, S. Graham a L. Masonová (Harris, Graham, Mason 2006). Program štandardne tvorí modelovanie efektívnej stratégie pri tvorení textu, v uvedenej štúdií autori pridali aspekt párového písania, aby sa pisatelia navzájom posilňovali v osvojovaných stratégiách (o aplikácii programu SRSD v slovenských podmienkach pozri viac Klimovič 2015). Vďaka pridaniu rovesníckej podpory v porovnaní výsledkov postestu s kontrolnou skupinou boli naratívne a informačné texty detí rozsiahlejšie, pisatelia venovali viac času príprave a plánovaniu, príbehové texty obsahovali viac komponentov narátíva.

V prípadovej štúdií venovanej súčinnému písaniu v školskej triede v USA si K. Schultzová (Schultz 1997) kladie tieto otázky: Čo sa v triede udeje, keď učiteľ dovolí žiakom medzi sebou hovoriť počas tvorby textu? Ako vyzerá trieda, v ktorej je spolu-

práca pri písaní viac ako metóda, ak je to cesta k pozorovaniu žiakov ako členov pisateľskej komunity? Na základe pozorovania 10 žiakov, tretiakov a štvrtákov, počas jedného školského roka dôkladne opísala variantné formy súčinnosti pri písaní a podmienky, za akých pozorovaní žiaci vstupovali (či nevstupovali) do interakcie pri písaní.

U nás (myslíme tým slovenské aj české výskumy) je metóda párového písania používaná iba v edukačnej praxi ako metóda tvorivého písania (pozri napr. Fišer 2001), na výskumné účely podľa našich zistení použitá doposiaľ nebola.

2 METODOLÓGIA VÝSKUMU

V metodologickej časti štúdie postupne predstavíme výskumný problém a výskumné otázky, opíšeme priebeh realizovaného výskumu a stručne charakterizujeme vzorku. Vzhľadom na fakt, že u nás nejestvujú výskumy využívajúce metódu párového písania, na jej pilotné overovanie sme zvolili dizajn exploratívnej prípadovej štúdie² (Hendl 2012), v ktorej sa zameriavame na rovesnícke párové písanie u 8 – 9-ročných detí.

2.1 VÝSKUMNÝ PROBLÉM A VÝSKUMNÉ OTÁZKY

Interakcia pisateľov v procese tvorenia textu s využitím metódy párového písania umožňuje pozorovať pisateľa priamo v akcii. V individuálnom písaní sú prebiehajúce procesy zhromažďovania ideí k téme, výberu vhodných slov, ich usporiadania, ale aj procesy hodnotenia či revidovania pozorovateľovi ukryté³. Ako o tom píšeme vyššie, metóda hlasného komentovania činností pri individuálnom písaní môže byť pre danú vekovú kategóriu limitujúca. Komunikácia vo dvojici o téme a o postupne rozrastajúcom sa texte môže priniesť jedinečné informácie o povahe procesov pri komponovaní textu.

V súvislosti s požiadavkou písomnej produkcie v mladšom školskom veku však treba vziať do úvahy aj ďalšie aspekty. Niektoré sme už naznačili vyššie (napr. kapacita pracovnej pamäti ako limit i podmienka optimálneho zladžovania obsahových a formálnych požiadaviek na pisateľa v procese textotvorby), iné, ako napríklad existencia mentálnej schémy požadovaného textu v dlhodobej pamäti, môžu tiež zohrať významnú úlohu pri skúmaní procesu písania. Preto pri skúmaní potenciálu párového písania pracujeme s požiadavkou na žiakov vytvoriť príbeh. Predpokladáme, že mentálna schéma príbehu

² Všeobecným cieľom exploratívnej prípadovej štúdie je preskúmať neznámu štruktúru prípadu a pôsobiace vzťahy, definovať otázky, prípadne navrhnúť teóriu a pripraviť tak pôdu pre ďalší výskum (Hendl 2012).

³ Zahraničné neurolingvistické výskumy využívajú najmodernejšie technológie, aby zaznamenali činnosť príslušných mozgových centier a opísali tak aktivitu pisateľa v procese tvorenia textu (pozri napr. prístroj Eye and Pen Device, ktorý zachytáva pohyby oka a pera pri písaní; viac Alamagrot et al. 2009). V Českej republike sa podobné technológie už využívajú (pozri napr. štúdiu Gejgušovej, Labischovej a Metelkovej Svobodovej 2015). Nedostupnosť týchto technológií na akademické účely na Slovensku nás núti hľadať iné spôsoby získavania údajov o procese písania.

je spomedzi všetkých textových schém v pamäti detského pisateľa najviac utvrdená a že jej aktivovanie v procese písania bude klásť na pracovnú pamäť pisateľa menšie nároky.

Výskumným problémom je otázka, ako (za akých podmienok) môže metóda párového písania odhaliť skryté myšlienkové procesy detského autora v procese tvorenia textu a ktoré konkrétne podmienky a odhalené procesy to sú. Edukačnou implikáciou týchto zistení by potom bola otázka, ako možno vo vyučovaní jazyka, komunikácie, slohu a literatúry využívať metódu párového písania tak, aby sa zvýšila informovanosť pozorovateľov a facilitátorov v jednej osobe (učiteľov) o postupoch a problémoch žiakov pri tvorení textu.

Výskumný problém vyvolal viaceré čiastkové výskumné otázky:

- K akej interakcii v párovom písaní medzi pisateľmi dochádza?
- V ktorej fáze tvorenia textu je interakcia bohatšia/chudobnejšia?
- Ako sa zmení kvalita textu, ak ho produkuje dvojica žiakov, pričom jeden z dvojice text vymýšľa a druhý podľa jeho návrhu zapisuje?
- Aké formy pôsobenia na menej zdatného pisateľa využíva pri párovom písaní zdatnejší pisateľ?
- Aké stanovisko k návrhom zmien v obsahu a forme produkovaného príbehu zaujme pisateľ?

2.2 ŠTRUČNÁ CHARAKTERISTIKA VZORKY

Výskum bol realizovaný v málotriednej základnej škole v okrese Vranov nad Topľou. Zúčastnili sa ho 5 žiaci 3. ročníka, traja chlapci a dve dievčatá, ktorí vytvorili osem vekovo homogénnych, ale úrovňou písateľských znalostí a zručností odlišných dvojíc. Výskum bol realizovaný učiteľkou s 13-ročnou pedagogickou praxou, ktorá poznala a učila týchto žiakov od 1. ročníka. Pred samotnou tvorbou textov žiakov v 3. ročníku sme na účely výskumu ohodnotili od každého žiaka po 3 texty podľa Steinovej kritérií komplexnosti naratív⁴ (Stein, Albro 1997). V charakteristike jednotlivých žiakov prezentujeme postupne ich vek na začiatku výskumu (výskum trval 3 mesiace), vyjadrovacie schopnosti, úroveň tvorby textu a nakoniec prospech v predmete slovenský jazyk a literatúra v čase pred výskumom, teda v prvom polroku 3. ročníka.

Karol mal v čase výskumu 8 rokov a 11 mesiacov (ďalej vek uvádzame v tvare 8;11). Spomedzi žiakov vo vzorke bol najmladší. Viac vynikal v humanitných ako v prírodovedných predmetoch. Celkový prospech bol veľmi dobrý. Jazykové, komunikačné i textové znalosti boli primerané jeho veku. Keďže v neformálnej komunikácii mimo vyučovacích hodín používal na dorozumievanie nárečie, v jeho textoch sa to do istej miery odrazilo znížením kvality jeho písomného vyjadrovania. Rád čítal, rozumel pre-

⁴ Naratívne texty môžu byť podľa Steinovej na úrovni opisnej sekvencie (v texte nie je splnená základná podmienka – čas), jednoduchej časovej sekvencie (splnená podmienka času v príbehu), reaktívnej sekvencie (splnené podmienky času a kauzality konania postáv), epizódy (okrem času a kauzality splnená tiež podmienka orientácie protagonistu príbehu na cieľ), epizódy s prekážkou (protagonista v príbehu prekoná fyzickú či psychickú prekážku), epizóda s pointou (príbeh má nápadité vyústenie), epizóda s prekážkou a pointou.

čítanému, pri práci s textom bol aktívny, fluentný, na hodinách literárnej výchovy vytváral rôzne (minimálne dve) pokračovania čítaných príbehov. Karolove naratívne texty vytvorené pred výskumom párového písania boli prevažne na úrovni reaktívnej sekvencie. U Karola bolo pri tvorbe textov už počas 2. ročníka ZŠ zaznamenané aj obdobie poklesu, resp. regresu produkčných schopností, čo súviselo so sociálnym kontextom – kritikou ostatných spolužiakov chlapcov, že je „šprt“. V predmete slovenský jazyk a literatúra bol v polroku 3. ročníka hodnotený známku 2.

Miriam mala v čase začiatku výskumu vek 9;1. Jej celkový prospech bol výborný. Vynikala spomedzi ostatných vo všetkých predmetoch najmä svojou usilovnosťou a zodpovednosťou. Jej komunikačné schopnosti boli na veľmi dobrej úrovni. Veľmi dobre a rada čítala, plynulo a s porozumením, z textu si vedela zapamätať veľa informácií, bez problémov zvládla aj podrobnú reprodukciu textu. Na otázky týkajúce sa práce s rôznymi textami odpovedala spomedzi spolužiakov prvá, pohotovo a správne. Ako jediná zo vzorky pri tvorbe textov využívala v procese tvorby textu prvú etapu, a to plánovanie textu (aj keď nie v písomnej podobe, ale ako dialóg o plánovaní obsahu textu medzi ňou a učiteľom). Pri plánovaní obsahu textu zvyčajne prichádzala s viacerými nápadmi. Jej výraznou charakterovou črtou bola mierna neistota pri tvorbe vlastných textov, ktorá sa rozplynula až po uistení učiteľom, že text bude určite dobrý. Z hľadiska kvality narácie zvyčajne tvorila epizódy s pointou alebo bez pointy. Jej hodnotenie v predmete slovenský jazyk a literatúra bolo 1.

Natália bola v ročníku najstaršia. V čase začiatku výskumu mala vek 9;7. Jej celkový prospech bol výborný. Aj jej komunikačné schopnosti boli na veľmi dobrej úrovni. Čítala veľmi veľa a rada, často nosila z domu do školy nové knihy. Nemala problémy s reprodukciou textu ani s otázkami pri práci s literárnymi textami. V odpovediach na otázky, ako by mohol literárny text pokračovať, prinášala veľmi tvorivé odpovede, avšak táto fluencia a originalita sa poväčšine končila vo fáze ústneho plánovania príbehu. Jej charakteristickou črtou už od 1. ročníka (vo všetkých predmetoch, nielen v komunikačno-slohovej a literárnej výchove) bola unáhlenosť, čo sa prejavovalo aj v písaní, a to tak, že veľmi sľubne sa rozvíjajúce riešenie príbehu náhle ukončila a umocnila to aj napísaním slova *Koniec*. Tvorila naratíva na úrovni epizódy, vďaka svojej unáhlenosti často bez pointy. V predmete slovenský jazyk a literatúra bola v polroku hodnotená známku 1.

Peter (9;6) patril prospechovo k priemerným žiakom. Jeho vyjadrovacie schopnosti boli priemerné. Čítal veľmi pekne a plynulo, vedel prerozprávať obsah textu aj odpovedať na otázky. Písomná podoba jeho textov už bola horšia. Jednak sa jeho písmo od začiatku 3. ročníka postupne zhoršovalo, stávalo sa nečitateľným, na druhej strane jeho záujem o písanie (nielen o komponovanie textov, ale všeobecne o úlohy spojené s písaním či prepisovaním) bol minimálny. Pri ústnom tvorení textu na hodinách komunikačno-slohovej a literárnej výchovy prinášal originálne, nekonvenčné nápady, tie sa však do písomnej podoby jeho textov nedostali. Tvoril naratívne texty podpriemerného rozsahu, maximálne do 40 slov, kvalitou na rozhraní jednoduchej časovej sekvencie a reaktívnej sekvencie. Jeho hodnotenie v predmete slovenský jazyk a literatúra bolo 3.

Sebastián (9;5) patril vo vzorke k najslabším žiakom. Jeho vyjadrovacie schopnosti boli slabšie. Slabo čítal, čítanie bolo skôr mechanické, nečítal s porozumením. Odpovede na otázky súvisiace s textom boli strohé, jednoslovné, s textom nevedel samostatne pracovať. Text vedel zreprodukovať, ak ho vnímal na pozadí čítania ostatných spolužiakov v triede pri hlasnom čítaní. V jeho vyjadrovaní (ústnom aj písomnom) bolo veľa nárečových slov. Zvyčajne tvoril texty na úrovni opisnej sekvencie, čo vzhľadom na vek predstavuje podpriemernú úroveň naratívnej produkcie. V predmete slovenský jazyk a literatúra bol hodnotený známkou 4.

2.3 OPIS PRIEBEHU VÝSKUMU

Vybraní žiaci boli postupne usporiadaní do 8 dvojíc tak, aby dvojicu tvorili približne rovnocenní pisatelia (Natália, Míriam a Karol vytvorili 4 rôzne dvojice) i schopnosťami odlišní pisatelia (Peter a Sebastián v páre so zdatnejšími žiakmi vytvorili 4 rôzne dvojice). Dvojice pracovali vždy na novej produkčnej textovej úlohe. V pilotáži bola metóda párového písania využitá iba vo formáte, v ktorom jeden z páru bol tvorcom textu a druhý zapisovateľom. Zároveň žiaci dostali od učiteľky informáciu, že o všetkých aspektoch tvoreného textu môžu spolu diskutovať. Produkčnú textovú úlohu zadávala učiteľka, tému naratívneho textu si potom mohli žiaci spresniť (pozri Tabuľka 1). Práca žiakov sa vždy začínala motivačným rozprávaním učiteľky a motivačným rozhovorom, v ktorom sa určili roly⁵ a navodila téma budúceho príbehu (trvanie 3 minúty až 5 minút podľa protokolov). V závere učiteľka vždy vyzvala žiakov na prípadné doplnenie či upravenie textu. Práca žiakov bola od začiatku až do konca zaznamenávaná pomocou videa⁶. Materiál získaný v priebehu 3 mesiacov tak predstavoval osem videozáznamov v celkovom trvaní 75 minút a 38 sekúnd.

⁵ Žiakom boli roly vysvetlené takto: hlavou bol ten žiak, ktorý mal vymýšľať príbeh, perom bol ten žiak, ktorý mal príbeh zapisovať.

⁶ Výhodou zaznamenávania práce žiakov na video je možnosť opätovnej analýzy činností žiakov v priebehu celého realizovania párového písania.

Tabuľka 1. Prehľad dvojíc žiakov a ich rol v párovom písaní (vysvetlivky: T – tvorca, Z – zapisovateľ; R – rovnocennosť pisateľov; v riadku je vždy uvedený nadpis, ktorý žiaci k príslušnému textu navrhli, a typ naratíva, ktorý produkovali)

Číslo protokolu	Natália	Miriam	Karol	Peter	Sebastián	R	Nadpis naratívneho textu
P1	T	Z				áno	Veselé kuriatko (vymyslený príbeh)
P2			Z	T		nie	Oblievačka (rozprávanie prežitej skúsenosti)
P3	Z	T				áno	Dážďovka Naďa (vymyslený príbeh)
P4			T	Z		nie	Obor a lietajúce čižmy (vymyslený príbeh)
P5			Z		T	nie	Vatra a opekačka (rozprávanie prežitej skúsenosti)
P6	T			Z		nie	Psík, ktorý sa stal detektívom (vymyslený príbeh)
P7		T	Z			áno	Pes (vymyslený príbeh)
P8		Z	T			áno	Povešť o hrade Čičva (vymyslený príbeh)

Z videonahrávok boli doslovnou transkripciou zhotovené protokoly. V nich boli zaznamenané údaje o výpovediach žiakov počas písania, činnosti vykonávané v priebehu písania a časové údaje o trvaní činností. Každá aktivita žiaka v istej časovej jednotke bola následne na zlepšenie orientácie pri analýze i prezentovaní výsledkov označená číselným kódom (pozri Tabuľka 2). Takto spracované údaje umožňujú sledovať priebeh rôznych činností žiakov počas tvorenia textu, napr. overovanie pravopisu (pozri činnosť s kódom 5 v Tabuľke 2), reakciu zapisovateľa na rýchle tempo diktovania (pozri činnosť 24) či prispôsobenie tempa diktovania príbehu možnostiam zapisovateľa (pozri činnosti 28 – 32).

Tabuľka 2. Ukážka z protokolu P1 (vysvetlivky: T – tvorca, Z – zapisovateľ, kód – číslo priradené danej činnosti žiakov/učiteľa počas písania)

Čas	Žiak/učiteľka	Výpoveď alebo činnosť	Kód
00:17 – 00:27	Natália (T):	Miriam, potom napíšeme názov hej zeleným.	2
	Miriam (Z):	(pripravuje sa na písanie)	3
00:27 – 00:37	Natália (T):	Hm... (diktuje) Na prvý jarný deň	4
	Miriam (Z):	(píše) Aké i?	5
00:37 – 00:42	Učiteľka:	Natália, ale nahlas, aby ťa bolo počuť potom na kamere.	6
00:42 – 00:52	Natália (T):	Áno.	7
	Miriam (Z):	(píše)	8
00:52 – 01:02	Natália (T):	(diktuje) sa vyľahlo kuriatko	9
	Miriam (Z):	(píše)	10
01:02 – 01:12	Natália (T):	Koniec vety, hej!	11
01:12 – 01:19	Miriam (Z):	(opravuje text)	12
01:19 – 01:29	Natália (T):	(diktuje) ale to sa narodilo o dve dni skôr	13
	Miriam (Z):	(píše)	14
01:29 – 01:39	Miriam (Z):	(otáča papier Natálii) Prečítaj.	15
	Natália (T):	(číta vetu) Na prvý jarný deň sa vyľahlo kuriatko,	16
01:39 – 01:49	Natália (T):	(opakuje) ale to sa narodilo o dva dni skôr	17
	Miriam (Z):	(píše)	18
01:49 – 01:59	Miriam (Z):	(opravuje text, píše)	19
01:59 – 02:09	Miriam (Z):	(píše)	20
02:09 – 02:19	Natália (T):	(diktuje) skôr ako jeho súrodenci	21
	Miriam (Z):	(píše)	22
02:19 – 02:29	Natália (T):	(diktuje) a ono sa nudilo	23
	Miriam (Z):	(píše, krúti hlavou)	24
02:29 – 02:39	Natália (T):	(diktuje) samo	25
	Miriam (Z):	(píše)	26
02:39 – 02:49	Natália (T):	(opakuje) a ono sa nudilo, hej	27
02:49 – 02:59	Natália (T):	(diktuje) Tak išlo do budy psíčka Dina... (opakuje) Tak	28
	Miriam (Z):	(opravuje text, píše)	29
02:59 – 03:09	Natália (T):	(opakuje) išlo do budy	30
	Miriam (Z):	(píše)	31
03:09 – 03:19	Natália (T):	(opakuje) budy psíčka Dina	32
	Miriam (Z):	(píše)	33

Texty vytvorené v párovom písaní boli posúdené na základe kritérií komplexnosti príbehu N. Steinovej (pozri vyššie) dvoma nezávislými posudzovateľmi – učiteľmi, ktorí majú v posudzovaní kvality detských naratív viacročné skúsenosti.

3 VÝSLEDKY PILOTÁŽE, ICH ANALÝZA A INTERPRETÁCIA

V úvode výsledkovej časti uvedieme základné zistenia týkajúce sa procesu tvorenia textu v analyzovaných protokoloch. Dvojice v párovom písaní vytvorili naratívne texty minimálne na úrovni epizód (1 epizóda bez prekážky a pointy, 2 epizódy s prekážkou, 3 epizódy s pointou, 2 epizódy s prekážkou aj pointou). Pri porovnaní kvality naratívnej produkcie v období pred výskumom, kde boli hodnotené individuálne tvorené texty, možno povedať, že párové písanie zdvihlo úroveň naratívnej produkcie z hľadiska uplatnenia kritérií času, kauzality i orientácie protagonistu na cieľ i u tých tvorcov, ktorí v individuálnom písaní tvorili naratíva nižšej kvalitatívnej úrovne (napr. Peter, Sebastián; viac v Tabuľke 3). Rozsah vytvorených textov sa pohyboval od 91 slov (tvorca Karol) až po 164 slov (tvorkyňa Natália). Priemerný rozsah príbehov (114 slov) zodpovedá rozsahu naratívnych textov produkovaných v tomto veku (porov. Klimovič 2010, 2016). Pri porovnaní rozsahu vo výsledkoch zaujme najmä nárast počtu slov v prípade tvorca Petra, ktorý v individuálnom písaní zvykol produkovať podstatne kratšie texty.

Tabuľka 3. Prehľad základných údajov o celkovom čase tvorenia textu, rozsahu a kvalite produkovaných naratív

Číslo protokolu	Trvanie	Rozsah textu	Kvalita naratíva	Tvorca	Zapisovateľ
P1	11:11	101 slov	epizóda s prekážkou	Natália	Miriam
P2	7:00	97 slov	epizóda s pointou	Peter	Karol
P3	12:27	145 slov	epizóda s prekážkou a pointou	Miriam	Natália
P4	9:27	91 slov	epizóda s pointou	Karol	Peter
P5	7:02	117 slov	reaktívna sekvencia	Sebastián	Karol
P6	14:35	164 slov	epizóda s prekážkou a pointou	Natália	Peter
P7	6:33	106 slov	epizóda s pointou	Miriam	Karol
P8	7:23	95 slov	epizóda s prekážkou	Karol	Miriam

V súčte verbálnych činností v priebehu tvorenia textu žiaci vyprodukovali spolu 412 výpovedných častí, ktoré sme podrobili analýze. Ukázalo sa, že 69 % výpovedí zachytených v protokoloch tvorilo priame diktovanie príbehu zapisovateľovi, 13 % verbálnych činností tvorca predstavovali ostatné vyjadrenia smerujúce k zapisovateľovi a takmer 18 % verbálne činnosti zapisovateľa smerujúce k tvorci. Aj v párovom písaní detí mladšieho školského veku by tak mohlo platiť zistenie z výskumov Bereitera a Scardamalieovej (pozri v časti 1), že menej zdatní pisatelia pri hlasnom komentovaní v procese

tvorby textu hovoria najmä o tom, čo zároveň píšu, takže podnetov na skúmanie skrytých myšlienkových procesov je stále relatívne málo.

Hoci len v tretinovom zastúpení, pre opísanie procesu tvorenia textu v mladšom školskom veku sú rovnako zaujímavé verbálne prejavy tvorcu pri komponovaní príbehu i verbálne prejavy zapisovateľa pri jeho translácii. V detailnejšom pohľade na typy výpovedí tvorcu nachádzame najčastejšie tieto verbálne prejavy: priama korekcia pravopisu („*Ktorý tvrdé y.*“), výzva na korekciu pravopisu („*Opýtal, aké y?*“), súhlas s návrhom zapisovateľa k obsahu textu, súhlas s návrhom zapisovateľa k nadpisu textu. V pohľade na typy výpovedí zapisovateľa najčastejšie sa v protokoloch stretávame s týmito verbálnymi prejavmi: súhlas s návrhom tvorcu, korekcia obsahu, návrh na obsah textu, návrh na nadpis textu, overovanie konca príbehu („*Všetko už?*“) či výzva na skončenie písania („*Stačí.*“), súhlas s pravopisnou korekciou tvorcu („*Ja som si to myslela.*“), vyladovanie nejasností.

Pozrime sa na údaje v protokoloch ešte podrobnejšie, pretože podiel žiakov v párovom písaní na verbálnych prejavoch nebol v analyzovaných protokoloch v rovnakom pomere a povaha verbálnych prejavov sa rôznila. Zaznamenali sme také interakcie, kde tvorca výrazným spôsobom dominoval (napr. vo dvojici Natália a Peter bol pomer verbálnych prejavov v daných časových intervaloch 92 k 3), no i takú interakciu, kde bol pomer takmer vyrovnaný (vo dvojici Sebastián a Karol bol pomer 27 k 21). Položme si otázku, ktoré zistenia z párového písania možno vzťahovať ku skúmaniu procesu tvorby naratívneho textu. Postupovať budeme analyzovaním a interpretovaním činností vybraných žiakov zo vzorky, teda už nie číselným vyjadrovaním, ale opisom skutočností podnetných pre ďalšie výskumy procesu písania. Vzhľadom na limitovaný rozsah štúdie nemôžeme opísať všetky výsledky, preto sa viac sústreďíme na žiaka Karola a jeho interakciu so spolužiakmi v párovom písaní, ktorá, ako ukážeme, priniesla mnoho podnetného.

Po prvé, v protokoloch boli po motivačnom úvode učiteľky zaznamenané aktivity žiakov spojené s plánovaním obsahu či formy textu iba výnimočne, väčšinou nebola zaznamenaná žiadna príprava žiakov pred písaním. Zvyčajne bolo prvou činnosťou žiakov písanie prvej vety alebo diskusia o nadpise príbehu. Po druhé, zdatnejší pisateľ bol vždy iniciatívnejší od začiatku, bez ohľadu na to, či bol vo dvojici ako tvorca alebo ako zapisovateľ. Dve uvedené zistenia dobre dokumentuje nasledujúca ukážka v Tabuľke 4, v ktorej zdatnejší pisateľ z dvojice (Karol ako zapisovateľ) iniciuje spoločné uvažovanie o nadpise a o počte protagonistov (činnosti s kódom 34 a 36), pričom menej zdatný pisateľ (Peter) sa mu pokúša v týchto činnostiach sekundovať (kódy 37 a 39), no neúspešne: zdatnejší pisateľ ho okamžite po návrhu znenia prvej vety opraví (pozri 39 – 41).

Tabuľka 4. Ukážka z protokolu P2

Čas	Žiak	Výpoveď alebo činnosť	Kód
05:30 –	Karol (Z):	Môžeme dať tomuto textu názov Oblievačka. (<i>píše</i>)	34
05:40	Peter (T):	Dobre.	35
05:40 –	Karol (Z):	Budú iba jeden chlapci či dvaja?	36
05:50			
05:50 –	Peter (T):	Jeden, uhm... Ten chlapec bude Janko.	37
06:00			
06:00 –	Karol (Z):	Vymysli dajakú vetu. (<i>smeje sa</i>)	38
06:10	Peter (T):	(<i>smeje sa</i>) Janko išiel oblievať.	39
06:10 –	Karol (Z):	(<i>koriguje</i>) Bol raz jeden Janko, čo išiel oblievať.	40
06:20	Peter (T):	Dobre. (<i>diktuje</i>) Bol raz jeden Janko, čo išiel oblievať.	41
06:20 –	Karol (Z):	(<i>píše</i>)	42
06:30			
06:30 –	Peter (T):	(<i>diktuje</i>) Prišiel do svojej spolužiacky	43
06:40	Karol (Z):	(<i>píše</i>)	44

Karola ako zapisovateľa v dvojici s menej zdatným tvorcom (Sebastián) sme vďaka protokolom mali možnosť pozorovať ešte raz (Tabuľka 5). Aj tu sa ukázalo, že jeho narátiťna kompetencia mu „veľ“ prevziať zodpovednosť za kvalitu textu od prvých činností. Sebastián ako tvorca začína príbeh na nízkej kvalitatívnej úrovni, no Karol čoskoro prehodnotí návrh a vylepší ho (pozri 28 – 33, 38 – 43).

Tabuľka 5. Ukážka z protokolu P5

Čas	Žiak	Výpoveď alebo činnosť	Kód
04:00 –	Karol (Z):	Tomu textu môžeme dať názov Vatra a opekačka. (<i>píše nadpis</i>)	25
04:20	Sebastián (T):	(<i>mykne plec</i>) Dobre.	26
04:20 –	Karol (Z):	Hovor.	27
04:30			
04:30 –	Sebastián (T):	(<i>diktuje</i>) Prve sme stavali konáre, sme ťahali konáre.	28
04:40		(<i>uistuje sa</i>) Može buc?	
	Karol (Z):	Áno. (<i>píše</i>)	29
04:40 –	Karol (Z):	A môžeme dať, že: (<i>navrhuje</i>) Bol jeden chlap... bol	30
04:50		jeden chlapci...	
04:50 –	Sebastián (T):	ktorí nám pomáhali pri tom.	31
05:00	Karol (Z):	(<i>prečiarkne, čo napísal</i>) Môže byť tak, že: (<i>navrhuje</i>) Boli jedni chlapci a volali sa	32
05:00 –	Karol (Z):	Matúš	33
05:10	Sebastián (T):	a Adam a nám pomáhali.	34
	Karol (Z):	Áno. (<i>píše</i>)	35
05:10 –	Sebastián (T):	(<i>koriguje pravopis</i>) S veľkým Matúš a Adam.	36
05:20			
05:20 –	Karol (Z):	(<i>píše</i>)	37
05:40			

05:40	–	Sebastián (T):	<i>(diktuje)</i> Potom sme išli do kostola.	38
05:50		Karol (Z):	<i>(rozmyšľa, nepíše)</i> Môže byť, že ešte najprv o... jak stavali vatru aj na opekačku...	39
05:50	–	Sebastián (T):	Ehm, no dobre, môže byť.	40
06:00		Karol (Z):	<i>(navrhuje)</i> Išli do lesa ťahať drevo. <i>(uistuje sa)</i> Môže byť?	41
06:00	–	Sebastián (T):	Áno. <i>(diktuje)</i> Išli do lesa ťahať drevo.	42
06:10		Karol (Z):	<i>(píše)</i>	43

Podobne iniciatívne sa zdatnejší pisateľ Karol prejavoval aj v záverečných fázach procesu písania, keď mal menej zdatný tvorca (Peter alebo Sebastián) tendenciu ukončiť príbeh bez patričného pointovania, bez zdôraznenia výsledného emocionálneho stavu protagonistu. Najprv ukážka Karolovej práce s Petrom.

Tabuľka 6. Ukážka z protokolu P2

Čas	Žiak	Výpoveď alebo činnosť	Kód
11:00 – 11:10	Peter (T):	<i>(diktuje)</i> Potom Janko išiel domov a si tie sladkosti odložil.	77
	Karol (Z):	<i>(píše)</i>	78
11:10 – 11:20	Karol (Z):	<i>(píše)</i>	79
11:20 – 11:30	Peter (T):	<i>(šeptom)</i> Konec.	80
	Karol (Z):	Môže ešte byť, že:	81
11:30 – 11:40	Karol (Z):	<i>(doplňa)</i> Bol veľmi šťastný, že mal toľko sladkostí.	82
	Peter (T):	Áno.	83
11:40 – 11:50	Karol (Z):	<i>(píše)</i>	84
11:50 – 12:10	Karol (Z):	<i>(doplňa)</i> A si povedal, že pôjde aj na druhý rok oblievať.	85
	Peter (T):	Áno.	86
12:10 – 12:30	Karol (Z):	<i>(píše)</i>	87

Vo dvojici Karola so Sebastiánom sa činnosti viažuce na tvorenie vhodného záveru príbehu v interakcii žiakov líšia. Kým Peter sa uspokojí s Karolovou iniciatívou a s jeho návrhmi súhlasí, Sebastiánova metóda párového písania a spolupráca s Karolom podnieti príbeh rozširovať a detailizovať, sám je nositeľom nových nápadov, aj keď neformuluje presné znenie viet príbehu, iba predkladá Karolovi svoje myšlienky (pozri 60 v Tabuľke 7 a 73 v Tabuľke 8).

Tabuľka 7. Ukážka z protokolu P5

Čas	Žiak	Výpoveď alebo činnosť	Kód
07:10 – 07:20	Sebastián (T):	(<i>diktuje</i>) Najedli sme sa a sme	50
	Karol (Z):	(<i>píše</i>)	51
07:20 – 07:30	Sebastián (T):	(<i>diktuje</i>) sme zapálili vatru	52
	Karol (Z):	(<i>píše</i>)	53
07:30 – 07:40	Karol (Z):	Môže byť, že: (<i>navrhuje</i>) Bola tam veľká zábava a aj sme spievali.	54
07:40 – 07:50	Sebastián (T):	(<i>kývne plecom</i>) Môže byť. (<i>diktuje</i>) Bola tam veľká zábava aj sme	55
	Karol (Z):	(<i>píše</i>)	56
07:50 – 08:00	Sebastián (T):	(<i>diktuje</i>) spievali.	57
	Karol (Z):	(<i>píše</i>)	58
08:00 – 08:10	Karol (Z):	Môže byť ešte: (<i>navrhuje</i>) Vrátili sme sa o deviatej.	59
08:10 – 08:20	Sebastián (T):	Uhm, ešte nie, ale dáme, že ešte dačo sme videli, tak ne?	60
	Karol (Z):	Áno, môže byť, že sme videli jelene a srnky. (<i>píše</i>)	61

Tabuľka 8. Ukážka z protokolu P5

Čas	Žiak	Výpoveď alebo činnosť	Kód
10:10 – 10:30	Karol (Z):	(<i>otočí sa k Sebastiánovi</i>) Všetko?	72
	Sebastián (T):	Ešte dajme, že sme to... nejak tam zaraďme, že sme o tom hovorili kamarátom, že jak bolo fajne na vatre.	73
	Karol (Z):	Že tí... (<i>píše</i>) Tí chlapci, čo tam neboli,	74
10:30 – 10:40	Karol (Z):	(<i>píše</i>) tak sme sa o tom v škole rozprávali.	75
	Sebastián (T):	(<i>kývne plecom</i>) Môže byť.	76

Metóda párového písania môže okrem existencie mentálnej schémy naratíva u tvorcu či zapisovateľa odhaliť aj ďalšie aspekty používania jazyka. V nasledujúcom protokole (Tabuľka 9) si možno všimnúť, na ktoré jazykové javy z prejavu menej zdatného tvorcu Petra zdatnejší zapisovateľ Karol reaguje a na ktoré nie. Kým predložka *do* v Petrovej vete *Prišiel do druhej spolužiačky...* (53, 63) mu neprekáža, predložku *zos* (nárečový variant predložky *s*) už ako porušenie spisovnosti pociťuje (pozri 65 – 67).

Tabuľka 9. Ukážka z protokolu P2

Čas	Žiak	Výpoveď alebo činnosť	Kód
08:00	Peter (T):	(<i>diktuje</i>) Prišiel do druhej spolužiačky	53
08:10	Karol (Z):	(<i>píše</i>)	54
08:10	Peter (T):	(<i>diktuje</i>) a tá mu dala vajíčko a zajaca	55
08:20	Karol (Z):	(<i>píše</i>)	56
08:20	Karol (Z):	(<i>píše</i>) a tá mu dala	57
08:30			
08:30	Peter (T):	(<i>diktuje</i>) čokoládového zajaca	58
08:40	Karol (Z):	(<i>píše</i>)	59
08:40	Karol (Z):	(<i>píše</i>)	60
08:50			
08:50	Peter (T):	(<i>rozmyšľa</i>)	61
09:00	Karol (Z):	(<i>rozmyšľa</i>)	62
09:00	Peter (T):	(<i>diktuje</i>) Prišiel do tretej spolužiačky aj ju	63
09:10	Karol (Z):	(<i>píše</i>)	64
09:10	Peter (T):	(<i>diktuje</i>) oblial zos vodou	65
09:20	Karol (Z):	(<i>píše</i>)	66
09:20	Karol (Z):	Môže byť: (<i>koriguje</i>) oblial ju tiež s vodou.	67
09:30			

Činnosti 55 – 58 v Tabuľke 9 dokumentujú, že ak je menej zdatnému tvorcovi poskytnutý dlhší čas na vyjadrenie obsahu a jeho pracovná pamäť nie je zamestnaná transláciou, potom je schopný rozvinúť predmet vety o spresňujúci prívlastok (*čokoládového zajaca*). Vzhľadom na poznanie úrovne Petrovej naratívnej produkcie v individuálnom písaní by sa dalo usudzovať, že pri vykonávaní translácie by Peter toto doplnenie vety nerealizoval.

Pozrime sa teraz na Karola ako zapisovateľa vo dvojici s tvorkyňou Miriam (protokol 7), ktorú by sme vzhľadom na charakteristiku jej školského výkonu mohli považovať za mierne zdatnejšiu pisateľku. Kým vo dvojiciach so slabšími pisateľmi je Karol mimoriadne iniciatívny, vo dvojici s Miriam Karol píše jej príbeh prakticky bez výhrady. Ukazujú sa tu minimálne dve veci, ktoré môžu platiť aj súčasne: (1) keď je zapisovateľ s porovnateľnou alebo horšou naratívnu kompetenciou v porovnaní s tvorcom v priebehu písania s textom spokojný, nemá tendenciu ho vylepšovať, (2) taký zapisovateľ je ochotný v priebehu tvorenia textu rešpektovať autoritu tvorcu a jeho rolu. To sa napokon potvrdilo aj v párovom písaní dvojice Karol (tvorca) a Peter (zapisovateľ): Karol má u Petra autoritu, zapisovateľ mu do príbehu takmer nezasahuje, iba na troch miestach, kde koriguje jazykovú správnosť textu (Peter upravuje Karolovo vyjadrenie *vypadol do vody* na *spadol do vody*), navrhuje iný obsah (obor sa vyberie do lesa nie na jeleňa, ako navrhuje Karol, ale na jahody) a pri dlhšej odmlke v závere navrhne pokračovanie, s ktorým Karol ako tvorca súhlasí a rozšíri ho podľa seba (protokol 4). Karol ako tvorca v páre s Miriam ako zapisovateľkou (protokol 8) sa však prejavuje inak, kontrolu nad úplnosťou narátiva preberá zapisovateľka. Karol opakovane prejavuje vôľu ukončiť tvorenie textu (pýta sa zapisovateľky „Koniec?“) v etape, keď text ešte nemá potrebné naratívne parametre. Analýza tohto protokolu tak otvára ďalšie otázky: Aká je stabilita

naratívnej schémy v mysli Karola, keď v pozícii zapisovateľa pobádal tvorcov k lepšiemu výkonu a tu prejavuje slabší výkon? Dá sa jeho snaha ukončiť tvorenie textu vysvetliť stratou záujmu o párové písanie (bola to už piata Karolova skúsenosť s metódou) či skôr momentálnou indispozíciou? Je za tým uvedomovanie si autority Miriam, ktorá je v očiach Karola výbornou žiačkou, a teda ona predsa musí vedieť, kedy je vhodné skončiť s tvorením príbehu?

4 ZHRNUTIE A DISKUSIA

V diskusnej časti štúdie sa pokúsime odpovedať na čiastkové otázky, ktoré sme si položili pri overovaní potenciálu metódy párového písania na účely skúmania procesu písania.

a) K akej interakcii v párovom písaní medzi pisateľmi dochádza?

Povaha interakcie medzi žiakmi závisí od viacerých faktorov. V pilotáži sa najviac prejavili tieto jazykové, textové a kognitívne faktory: znalosť textového modelu narácie u žiakov, vedomie úplnosti naratívneho textu, jazykové (najmä pravopisné a gramatické) znalosti žiakov, dôkladnosť zrakovkej percepcie pri kontrole napísaného, analytické a syntetické myslenie žiakov pri kompozícii textu. Uvedené faktory podmieňovali spôsoby a témy výpovedí vo verbálnej interakcii medzi tvorcom a zapisovateľom. Najčastejším prejavom interakcie bolo tvorcovu priame diktovanie viet príbehu zapisovateľovi.

b) V ktorej fáze tvorenia textu je interakcia bohatšia/chudobnejšia?

Bohatšiu interakciu medzi žiakmi sme zaznamenali pri spracovávaní úvodných a záverečných pasáží naratívneho textu. V úvode si žiaci vyjasňovali nadpis príbehu a úvodnú vetu, v závere sme zaznamenali diskusie o vhodnom ukončení najmä vtedy, ak zdatnejší pisateľ nebol s návrhom menej zdatného pisateľa na ukončenie príbehu spokojný a považoval ukončenie za predčasné. V prostredných fázach tvorenia textu sa interakcia medzi žiakmi viazala najmä na situácie, keď jeden z dvojice indikoval jazykový nedostatok vo vyjadrení. Obsahové záležitosti sa v priebehu tvorenia textu takmer nediskutovali.

c) Ako sa zmení kvalita textu, ak ho produkuje dvojica žiakov, pričom jeden z dvojice text vymýšľa a druhý podľa jeho návrhu zapisuje?

Kvalita naratív sa vďaka práci vo dvojici u všetkých tvorcov zvýšila, respektíve pri zdatných pisateľoch (Miriam, Natália) ostala na rovnakej kvalitatívnej úrovni. To, že tvorcovia nezapisovali myšlienky textu, ale ich diktovali zapisovateľom, umožnilo aj menej zdatným pisateľom zvýšiť kvalitu narátiva. Zároveň sa na tomto zvýšení podľa protokolov výrazne podieľali aj zdatnejší rovesníci, ktorí pobáдали tvorcov pokračovať v tvorení textu, kým nemal potrebné naratívne atribúty (pozri napr. Tabuľky 4, 5, 6).

d) Aké formy pôsobenia na menej zdatného pisateľa využíva pri párovom písaní zdatnejší pisateľ?

Zdatnejší pisateľ z dvojice zvyčajne priamo opraví jazykovú alebo obsahovú nepresnosť v produkovanom príbehu. Korekcie sú realizované zásadne v priebehu tvorenia, po ukončení práce na tvorbe textu sme snahu záverečnej korektúry v pilotáži nezaznamenali. Zdatnejší pisateľ v role tvorca je natoľko svojím partnerom v párovom písaní rešpektovaný, že k interakcii medzi nimi dochádza oveľa sporadickejšie, ako keď je zdatnejší pisateľ v role zapisovateľa. Z hľadiska potenciálu párového písania pre ďalšie výskumy procesu písania sa ukazuje práve táto druhá uvedená situácia (zdatnejší pisateľ ako zapisovateľ) perspektívnejšia. V tejto situácii sa napríklad zdatnejší pisateľ vyjadruje k zložkám produkovateľného textu z pozície textového modelu narácie, koriguje text podľa nich a navrhuje vlastné tvorivé riešenia.

e) Aké stanovisko k návrhom zmien v obsahu a forme produkovateľného príbehu zaujme pisateľ?

Prijatie resp. odmietnutie návrhu nezávisí od toho, či ich navrhuje zdatnejší alebo menej zdatný pisateľ. Ak v interakcii medzi žiakmi nastane situácia, že jeden z dvojice niečo navrhne, druhý to väčšinou prijme a zapracuje do svojej práce tvorca či zapisovateľa. Iba zriedka si žiaci medzi sebou vyjasňujú správnosť návrhov.

5 ZÁVER: POTENCIÁL METÓDY PÁROVÉHO PÍSANIA NA VÝSKUMNÉ A EDUKAČNÉ ÚČELY

Cieľom štúdie bolo opísať potenciál metódy párového písania na účely výskumu textotvorby v mladšom školskom veku, ako aj na praktické použitie metódy vo vyučovaní slovenského jazyka, komunikácie, slohu a literatúry v primárnom vzdelávaní. K obom oblastiam sa stručne vyjadríme.

5.1 PÁROVÉ PÍSANIE NA VÝSKUMNÉ ÚČELY

Uplatnenie párového písania otvára široké možnosti využitia tejto metódy na potreby výskumu tvorenia textu v mladšom školskom veku. Pre účastníkov výskumu v danom veku je totiž písanie v páre celkom prirodzená situácia, v ktorej sa dokážu veľmi rýchlo udomáčniť a sústrediť sa na plnenie zadanej úlohy.

Z hľadiska oblastí, na ktoré je možné sa pomocou párového písania vo výskume orientovať, treba spomenúť v prvom rade otázky opisu procesu tvorby textu, čiže otázky plánovania obsahu textu, úskalia translácie myšlienok textu a spôsoby posudzovania textu. Kým pri individuálnom písaní je monitorovanie procesov plánovania, translácie a posudzovania textu pozorovateľovi ukryté, vďaka párovému písaniu môže výskumník zaznamenávať aspoň niektoré z prejavov pisateľov. Zámerne uvádzame, že niektoré z prejavov, lebo sme si plne vedomí toho, že pri „hladkom“ priebehu tvorenia textu v páre, keď tvorca diktuje a zapisovateľ príbeh bez pripomienok zapisuje, ostávajú tieto procesy naďalej ukryté. Pre výskum textotvorby sú tak zaujímavé najmä tie pasáže

z protokolov, kde rovesníci narazia na určitý obsahový či formálny nesúlad v tvorení a zapisovaní textu, pri ktorom pociťujú potrebu diskutovať. V realizovanom výskume sa napríklad ukázalo, že ak bol zapisovaním príbehu poverený menej zdatný pisateľ z dvojice, zvyčajne nijako neprotestoval proti obsahu príbehu, nechal tvorenie na tvorcu. Tu je otázne, či sa tak prejavovalo to, že prijal rolu zapisovateľa, alebo sa nad obsahom nezamýšľal, lebo ho zamestnávala samotná translácia. Tiež sme zistili, že ak bol tvorcom príbehu zdatnejší z dvojice, zvyčajne popri tvorení obsahu priebežne monitoroval jazykovú stránku zapisovaného textu a korigoval zapisovateľa.

Párovým písaním možno skúmať aj jazykové a textové znalosti a zručnosti žiakov. Jazykové znalosti sa v párovom písaní prejavujú pri posudzovaní jazykovej stránky textu, je teda možné usudzovať na predpoklady žiaka na praktické používanie jazyka v reálnych komunikačných a učebných situáciách. Textové znalosti žiakov sa odzrkadľujú v tých situáciách, v ktorých jeden z rovesníckej dvojice iniciuje rozšírenie niektorého komponentu tvoreného naratíva. Tak je možné usudzovať na existujúcu naratívnu schému vo vedomí žiaka (podľa požadovaného druhu textu by sa v párovom písaní dali zisťovať aj uvedomované zložky ďalších textových modelov).

Párové písanie má potenciál poukázať aj na širšie súvislosti s písaním a učením sa. Je tu možné pozorovať stratégie, ktoré pisatelia vo vzájomnej interakcii uplatňujú, aby sa súčinným tvorením dopracovali k výsledku, čiže k uspokojivému textu. Tak je možné skúmať, či zdatnejší pisateľ modeluje správne tvorenie textu, koriguje návrh menej zdatného pisateľa, alebo skôr poskytuje nápovede a oporu pri tvorení textu. Tiež je možné pozorovať a analyzovať, ako sa pri práci vo dvojici prejavujú rôzne biologické, psychologické a sociálne aspekty: pohlavie, kamarátske vzťahy, sociálny status, status v rovesníckej skupine, spolupatričnosť, potreba pomáhať, prevzatie zodpovednosti, túžba po úspechu a iné. Napokon, párové písanie môže ukázať, ako funguje rovesnícke učenie sa.

5.2 PÁROVÉ PÍSANIE V EDUKÁCI

Ak sa v školách párové písanie uplatňuje, potom zvyčajne ako metóda tvorivého písania. Žiaci tvoria text spoločne, ich spoločným úsilím má vzniknúť nové dielko, ktoré potom prezentujú pred skupinou spolužiakov. Orientácia učiteľov pri uplatňovaní metódy v tomto poňatí je skôr na výsledok tvorenia, nie na proces.

Párové písanie môže učiteľovi odhaliť veľa práve v oblasti procesu tvorenia textu. Súčasné nastavenie vzdelávacích štandardov na Slovensku síce s rozvíjaním procedurálnych znalostí žiakov (znalostí o tom, ako postupujeme pri tvorení textu) nepočíta (pozri Vzdelávací štandard zo slovenského jazyka a literatúry inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu ISCED1 2016), napriek tomu sa v budúcnosti nemožno vyhýbať otázke zvyšovania textovej kompetencie žiakov bez primeraných edukačných nástrojov, ktoré pomôžu žiakom uvedomiť si potrebné kroky pri procedúre tvorenia textu.

Predstavené výsledky pilotného overovania metódy párového písania by mohli slúžiť ako inšpirácia pre učiteľov primárneho i sekundárneho vzdelávania. Párovým písaním možno zvýšiť sebavedomie žiakov pri tvorení textov rôznej povahy. Vhodne vytvorený-

mi dvojicami žiakov možno v porovnaní s individuálnym písaním zvýšiť kvalitu produkovaných textov. Spolupráca žiakov na produkčnej textovej úlohe a priebežné rozhovory o komponentoch tvorených textov, o jazykovej stránke, o obsahu môžu prispieť k zlepšeniu jazykových, komunikačných i textových znalostí žiakov. Tento predpoklad je potrebné overiť ďalším, longitudinálnym výskumom s týmto zameraním.

Poznámka: Štúdia je čiastkovým výstupom projektu KEGA č. 040UK-4/2016 *Inovatívne učebné texty tvorivého písania*.

LITERATÚRA

- ALAMARGOT, D., PLANE, S., LAMBERT, E. a D. CHESNET, 2009. Using eye and pen movements to trace the development of writing expertise: case studies of a 7th, 9th and 12th grader, graduate student, and professional writer. In: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23 (7), s. 853 – 888.
- BARBOT, B., TAN, M., RANDI, J., SANTA-DONATO, G. a E. GRIGORENKO, 2012. Essential skills for creative writing: Integrating multiple domain-specific perspectives. In: *Thinking Skills and Creativity*, 7, pp. 209 – 223.
- BEREITER, C. a M. SCARDAMALIA, 1987. *The Psychology of Written Composition*. New Jersey: Hillsdale. ISBN 0-85859-647-5.
- BERNINGER, V. W. a H. L. SWANSON, 1994. Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. In: J. S. Carlson a E. C. Butterfield (Eds.), *Advances in Cognition and Educational Practice, Vol. 2: Children's Writing: Toward a Process Theory of the Development of Skilled Writing*. JAI Press, Greenwich, CT, pp. 57 – 81.
- BRITTON, J., 1978. The composing processes and the functions of writing. In: C. R. Cooper a L. Odell (Eds.), *Research on composing. Points of departure*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, pp. 3 – 28.
- CRINON, J., 2012: The Dynamics of Writing and Peer Review at Primary School. In: *Journal of Writing Research*, 4 (2), pp. 121 – 154.
- GEJGUŠOVÁ, I., LABISCHOVÁ, D. a R. METELKOVÁ SVOBODOVÁ, 2015. Metody eyetrackingu ve výzkumu vizuální percepce verbálních a neverbálních textů. In: *O dieťati, jazyku, literatúre*, 3 (2), s. 28 – 45.
- FIŠER, Z., 2001. *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-99-0.
- FLOWER, L. a J. R. HAYES, 1981. A Cognitive Process Theory of Writing. In: *College Composition and Communication*, 32 (4), pp. 365 – 387.
- GREDLER, M. E., 2009. *Learning and Instruction: Theory into Practice*. 6th Ed. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson. ISBN 978-0-13-159123-3.
- HARRIS, K., GRAHAM, S., MASON, L., 2006. Improving the Writing, Knowledge, and Motivation of Struggling Writers: Effects of Self-Regulated Strategy Development With and Without Peer Support. In: *American Educational Research Journal*, 43 (2), pp. 295 – 340.
- KELLOGG, R. T., 1994. *The Psychology of Writing*. New York: Oxford University Press. ISBN 0-19-508139-0.
- KLIMOVIČ, M., 2010. *Tvorivé písanie v mladšom školskom veku*. Prešov: Pedagogická fakulta PU. ISBN 978-80-555-0178-9. Dostupné na: <http://www.pulib.sk/elpub2/PF/Klimovic1/index.html>.
- KLIMOVIČ, M., 2015. Rozvíjanie sebaregulácie žiaka pri tvorbe príbehového textu. In: J. Bednářová (Ed.), *Integrativní přístup v primárním vzdělávání*. Sborník z konference

- s mezinárodní účastí (elektronický zdroj). Liberec: Technická univerzita v Liberci, s. 90 – 101. ISBN 978-80-7494-257-0.
- KLIMOVIČ, M., 2016. *Detský pisateľ v procese tvorby textu*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-1696-7.
- LEVY, C. M. a P. MAREK, 1999. Testing components of Kellogg's multicomponent model of working memory in writing: The role of the phonological loop. In: M. Torrance a G. C. Jeffery (Eds.), *The cognitive demands of writing: Processing capacity and working memory in text production*. Amsterdam: Amsterdam University Press, s. 25 – 41.
- LIPTÁKOVÁ, L. et al., 2015. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie..* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-1252-5.
- McCUTCHEN, D., 1996. A Capacity Theory of Writing: Working Memory in Composition. In: *Educational Psychology Review*, 8 (3), s. 299 – 325.
- NIXON, J. a K. J. TOPPING, 2000. Emergent writing: The impact of structured interaction. In: *Educational Psychology*, 21 (4), pp. 41 – 58.
- PAQUETTE, K. R., 2008. Study of Elementary Student's Attitudes about Writing after Cross-Age Tutoring Experience. In: *Reading Improvement*, 45 (4), pp. 181 – 191.
- ROHRMAN, G., 1965. Pre-Writing: The Stage of Discovery in the Writing Process. In: *College Composition and Communication*, 16, s. 106 – 112.
- SCHULTZ, K., 1997. „Do You Want to Be in My Story?“ Collaborative Writing in an Urban Elementary Classroom. In: *Journal of Literacy Research*, 29 (2), pp. 253 – 287.
- Slovenský jazyk a literatúra. Vzdelávaní štandard inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu ISCED1*, 2016. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- SUTHERLAND, J. A. a K. J. TOPPING, 1999. Collaborative creative writing in eight year olds: Comparing cross-ability fixed-role and same-ability reciprocal-role pairing. In: *Journal of Research in Reading*, 22 (2), pp. 154 – 179.
- TOPPING, K., 2000. *Tutoring. Educational Practices Series – 5*. Brussels: International Academy of Education. Bez ISBN.
- TOPPING, K., 2001. Peer and parent assisted learning. In: *Reading Matters: A Fresh Start*. Dublin: Reading Association of Ireland, pp. 101 – 125. ISBN 0-9526511-3-0.
- TORRANCE, M. a D. GALBRAITH, 2006. The Processing Demands of Writing. In: A. MacArthur, S. Graham a J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research*, New York: The Guilford Press, s. 67 – 80. ISBN 978-14-62529-31-5.
- VYGOTSKIJ, L. S., 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-943-7.
- YARROW, F. a K. J. TOPPING, 2001. Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. In: *British Journal of Educational Psychology*, 71 (2), pp. 261 – 282.

Kontakt

PaedDr. Svetlana Homolová

Základná škola

Ďapalovce 1, 094 05 Holčíkovce

homolovasvetlana@gmail.com

PaedDr. Martin Klimovič, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

martin.klimovic@unipo.sk

ODBORNÉ ČLÁNKY/ARTICLES

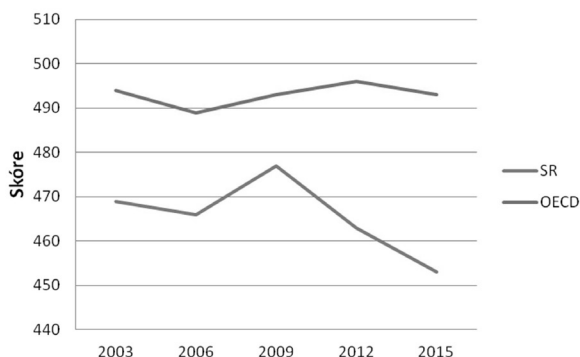
**POROVNANIE ROZVÍJANIA ČITATELSKEJ GRAMOTNOSTI
U 10 – 11-ROČNÝCH ŽIAKOV NA SLOVENSKU
A VO VEĽKEJ BRITÁNII****A COMPARISON OF DEVELOPING READING SKILLS IN 10 – 11-YEAR-OLD CHILDREN
IN SLOVAKIA AND IN THE UNITED KINGDOM**

MILADA WALKOVÁ

1 ÚVOD

Čitateľská gramotnosť slovenských žiakov dosahuje v medzinárodnom testovaní PISA (*Program for International Student Assessment*) dlhodobo neuspokojivé výsledky: V roku 2015 Slovensko dosiahlo skóre 453, čo je výrazne menej ako priemer krajín OECD, t. j. skóre 493 (OECD 2016, s. 5). Ako ilustruje Obr. 1, skóre slovenských žiakov má mierne klesajúcu tendenciu od roku 2009. Výsledky našich žiakov vyvolali diskusiu v odbornej verejnosti (spomeňme napríklad konferenciu *PISA 2015 – Výzvy pre slovenské školstvo* z 18.05.2017) a ministerstvo školstva (ďalej MŠ) reagovalo vypracovaním *Národnej stratégie zvyšovania úrovne a kontinuálneho rozvíjania čitateľskej gramotnosti* (MŠ 2016). Tento dokument medzi slabými stránkami súčasného prístupu k rozvíjaniu čitateľskej gramotnosti uvádza „*zameranosť na obsah a na nižšie kognitívne funkcie*“ (MŠ 2016, s. 17). Cieľom predkladaného príspevku je porovnať, kontrastovať a zhodnotiť prístup k rozvíjaniu čitateľskej gramotnosti u 10 – 11-ročných žiakov na Slovensku a vo Veľkej Británii z pohľadu rozvíjania vyšších kognitívnych funkcií. Na základe analýzy príspevkov ponúka odporúčania pre rozvíjanie čitateľskej gramotnosti u slovenských žiakov 5. ročníka.

Obr. 1: Porovnanie výsledkov testovania čitateľskej gramotnosti u žiakov Slovenskej republiky s priemerom výsledkov žiakov krajín OECD. Zdroj dát: <http://pisadataexplorer.oecd.org/ide/idepisa/dataset.aspx>



2 ČITATEĽSKÁ GRAMOTNOSŤ V TESTOVANÍ PISA

Dokument *The PISA 2003 Assessment Framework* (OECD 2003, s. 108) definuje čitateľskú gramotnosť ako „porozumenie a používanie písaných textov a uvažovanie o nich pri dosahovaní osobných cieľov, rozvíjaní vlastných vedomostí a schopností a pri podieľaní sa na živote spoločnosti“ (slovenský preklad Koršňáková a kol. 2006, s. 2). Ponímanie čitateľskej gramotnosti v testovaní PISA zahŕňa dva dôležité aspekty. Prvým je žánrová rôznorodosť: čitateľská gramotnosť v chápaní PISA sa týka širokej škály žánrov tzv. súvislých textov (t. j. rozprávanie, výklad, opis, argumentácia, inštrukcia, dokument a hypertext) i nesúvislých textov (t. j. schémy a grafy, tabuľky a matice, diagramy, mapy, formuláre, informačné háčky, výzvy a inzeráty, poukazy a certifikáty) (OECD 2003; Koršňáková a kol. 2006). Čitateľská gramotnosť teda zahŕňa nielen beletristické texty, ale aj texty rôznych štýlov a graficky prezentované informácie. Toto ponímanie čitateľskej gramotnosti sa odzrkadľuje v škále textov, ktoré sa v testoch PISA vyskytujú: 17 ukázkových úloh obsahuje rozprávanie, úryvok z divadelnej hry, náučné texty, informačný text, záručný list, editoriál, časopisecké a novinové články, listy čitateľov, grafy, diagram, tabuľku a otváracie hodiny knižníc (OECD 2009). Na to, aby žiaci v testovaní PISA uspeli, teda musia zvládnuť pracovať s informáciami podanými v rôznych podobách.

Ďalším kľúčom k úspechu v testovaní PISA je využívanie vyšších kognitívnych funkcií. Kognitívne funkcie, t. j. poznávacie procesy, možno zaradiť do hierarchie od nižších (simplexnejších) po vyššie (komplexnejšie). Bloomova taxonómia (Bloom a kol. 1956), resp. jej revidovaná verzia (Anderson, Krathwohl 2001), uvádza kognitívne funkcie v tomto poradí so stúpajúcou komplexnosťou: pamätať si (identifikovať či vybaviť si fakty), porozumieť (vysvetliť pojmy či myšlienky), aplikovať (použiť poznatky v novom kontexte), analyzovať (vytvoriť vzťahy medzi faktmi či myšlienkami), hodnotiť (odôvodniť stanovisko, prijať rozhodnutie), vytvoriť (kombinovať myšlienky novým spôso-

bom, vytvoriť nový celok).¹ Ukážkové úlohy v testovaní čitateľskej gramotnosti PISA (OECD 2009) možno zaradiť k jednotlivým úrovniám kognitívnych funkcií takto (pre príklady úloh na jednotlivých úrovniach z rôznych zdrojov pozri Prílohu 1):

- pamätať si/identifikovať informáciu: nájsť v texte špecifickú informáciu, vyjadrenú explicitne alebo implicitne;
- porozumieť: identifikovať tú istú informáciu vyjadrenú inými slovami, preropať obsah vlastnými slovami, uviesť z textu príklady podporujúce uvedené tvrdenie, graficky znázorniť informácie vyjadrené slovne;
- aplikovať: použiť informáciu napríklad na kategorizáciu uvedených jednotlivcov;
- analyzovať: vzájomne porovnať viacero informácií, vysvetliť vzťah medzi dvoma časťami súvetia;
- hodnotiť: zhodnotiť zámer autora, vhodnosť použitého štýlu textu, správanie sa hlavnej postavy, zhodnotiť, či je informácia v texte zavádzajúca;
- vytvoriť: spojiť dve a viac informácií.

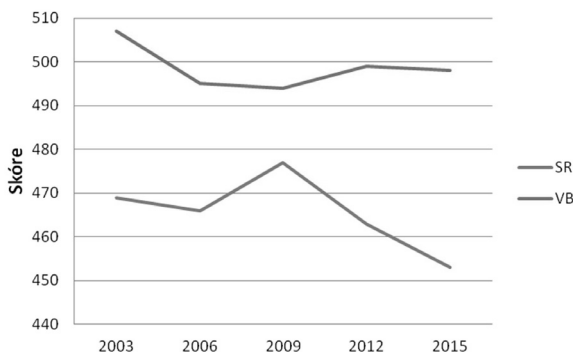
Testovanie čitateľskej gramotnosti PISA teda zahŕňa všetky úrovne kognitívnych funkcií. Inými slovami, nestačí, aby žiak porozumel obsahu textu – musí vedieť s predloženými informáciami aj pracovať na rôznych úrovniach. Podľa MŠ (2016) v súčasnom prístupe k rozvíjaniu čitateľskej gramotnosti na Slovensku absentuje práve uplatňovanie vyšších kognitívnych funkcií, čo môže byť jedným z dôvodov podpriemerných výsledkov slovenských žiakov v testovaní PISA.

3 VÝSLEDKY ANALÝZY ROZVÍJANIA ČITATELSKEJ GRAMOTNOSTI

V tomto príspevku porovnávame prístup k rozvíjaniu čitateľskej gramotnosti v rámci slovenského a britského školstva. Dlhodobé porovnanie výsledkov čitateľskej gramotnosti v testovaní PISA žiakov oboch krajín ilustruje Obr. 2. V testovaní čitateľskej gramotnosti PISA 2015 dosiahli britskí žiaci skóre 498, čo je mierne nad priemerom OECD (t. j. 493) a výrazne nad skóre slovenských žiakov (t. j. 453) (OECD 2016, s. 5). Britský model rozvíjania čitateľskej gramotnosti teda môže slúžiť ako úspešný príklad pre slovenské školstvo.

¹ Revidovaná verzia (Anderson, Krathwohl 2001) sa od pôvodnej verzie (Bloom a kol. 1956) líši tým, že za najvyššiu úroveň považuje úroveň vytvárať (v pôvodnej verzii to bola úroveň hodnotenia) a tým, že názvy jednotlivých úrovní formuluje v podobe slovík – *remember, understand, apply, analyse, evaluate a create* (pôvodná verzia používala substantíva), aby dala väčší dôraz na kognitívne procesy.

Obr. 2: Porovnanie výsledkov testovania čitateľskej gramotnosti u žiakov Slovenskej republiky a žiakov Spojeného kráľovstva Veľkej Británie a Severného Írska. Zdroj dát: <http://pisadataexplorer.oecd.org/ide/idepisa/dataset.aspx>



Náš príspevok sa zameriava na rozvíjanie čitateľskej gramotnosti u 10 – 11-ročných detí, t. j. žiakov 5. ročníka slovenských základných škôl a 6. ročníka britských základných škôl. Tento vek bol vybraný vzhľadom na dve skutočnosti. Po prvé, je približne v polovici medzi začiatkom povinnej školskej dochádzky (t. j. vek 5 rokov vo Veľkej Británii a 6 rokov v SR) a obdobím testovania PISA (t. j. vo veku 15 rokov). Po druhé, v tomto ročníku sa realizuje národné testovanie čitateľskej gramotnosti v oboch sledovaných krajinách (pozri ďalej).

Analyzujeme nasledovné ukazovatele:

1. vzdelávacie ciele vytýčené pre daný ročník,
2. národné testovanie v danom ročníku ako overovanie dosiahnutia vzdelávacích cieľov,
3. učebné materiály ako prostriedok na dosiahnutie vzdelávacích cieľov.

3.1 ANALÝZA VZDELÁVACÍCH CIEĽOV

Vzdelávacie ciele stanovujú želaný výsledok vzdelávacieho procesu. Kompetencie absolventov 5. ročníka ZŠ v oblasti čítania s porozumením u nás definuje *Inovovaný štátny vzdelávací program* (MŠ 2014, s. 9 – 13). Ním vytýčené vzdelávacie ciele možno roztriediť podľa jednotlivých kognitívnych funkcií takto:

- pamätať si/identifikovať informáciu: nájsť v texte špecifickú informáciu, vyjadrenú explicitne alebo implicitne, prečítať text potichu i nahlas plynule a opakovane, rešpektujúc prostriedky nadväznosti;
- porozumieť: prerozprávať obsah vlastnými slovami, uviesť z textu príklady podporujúce uvedené tvrdenie, vysvetliť význam daných pojmov, vyvodiť pointu deja;
- aplikovať: vybrať text podľa daných kritérií, aplikovať poznatky o gramatickej štruktúre na text;

- analyzovať: identifikovať znaky žánru;
- hodnotiť: vyjadriť svoj názor na text, vybrať zaujímavú myšlienku.

Najvyššia úroveň kognitívnych funkcií (vytvoriť) nie je v daných vzdelávacích cieľoch zastúpená, čo možno hodnotiť ako závažný nedostatok.

Veľká Británia nemá jednotný vzdelávací program, ale osobitné kurikulá pre jednotlivé krajiny v rámci Veľkej Británie. V tomto príspevku sa obmedzujeme na analýzu cieľov vzdelávania žiakov 5. a 6. ročníka v Anglicku, ktoré definuje *The National Curriculum in England* (Department for Education 2014, s. 45). Obsiahnuté ciele možno roztriediť podľa kognitívnych funkcií takto:

- pamätať si/identifikovať informáciu: naučiť sa poéziu naspamäť, nahlas recitovať poéziu a hrať drámu s vhodnou intonáciou, nájsť v texte špecifickú informáciu, vyjadrenú explicitne alebo implicitne;
- porozumieť: zhrnúť hlavné myšlienky textu, uviesť z textu príklady podporujúce uvedené tvrdenie, vysvetliť význam daných pojmov, vyvodiť pointu deja, formulovať otázky týkajúce sa textu;
- aplikovať: aplikovať poznatky o gramatickej štruktúre na text;
- analyzovať: identifikovať znaky žánru, porovnať texty alebo knihy, zo správania hlavných postáv vyvodiť závery o ich vnútornom prežívaní, vydedukovať ďalšie možné dianie;
- hodnotiť: vyjadriť svoj názor na text, odporúčať knihu spolužiakom, zhodnotiť efekt použitých jazykových prostriedkov, rozlíšiť objektívne fakty od subjektívnych názorov;
- vytvoriť: prezentáciou alebo v debate predstaviť svoje chápanie textu.

Ako vidíme, v porovnaní so slovenskými vzdelávacími cieľmi kladie britské školstvo väčší dôraz na vyššie kognitívne funkcie nielen zastúpením najvyššej úrovne, ale aj väčšou rozmanitosťou uplatňovania kognitívnych funkcií na úrovniach *analyzovať* a *hodnotiť*.

Aplikačný kontext rozvíjaných kompetencií na Slovensku zahŕňa žánre rozprávanie s prvkami opisu, opis pracovného postupu, interview, diskusia a debata (MŠ 2014, s. 9 – 13). Rozvíjanie čitateľskej gramotnosti sa teda neobmedzuje len na beletristické žánre, čo treba hodnotiť pozitívne. Anglické školské osnovy predpisujú čítanie klasickej i modernej prózy, poézie, drámy, bájov a povestí, ale aj literatúry faktu, príručiek a učebníc (Department for Education 2014, s. 44). V porovnaní so Slovenskom teda vidíme väčší dôraz na žánre náučného štýlu.

3.2 ANALÝZA ÚLOH V NÁRODNOM TESTOVANÍ

U žiakov vo veku 10 – 11 rokov v oboch krajinách prebieha štandardizované testovanie na národnej úrovni, ktoré zahŕňa aj testovanie čitateľskej gramotnosti – tzv. Testovanie 5 na Slovensku a SAT vo Veľkej Británii.

Testovanie 5 prebieha v novembri a zahŕňa testy z matematiky a slovenského (resp. maďarského) jazyka a literatúry. Test zo slovenského jazyka a literatúry testuje čitateľskú gramotnosť a poznatky z gramatiky, literatúry a pravopisu. Žiaci majú na jeho vypracovanie 60 minút.

Test zo slovenského jazyka a literatúry (NÚCEM 2016) v rámci Testovania 5 z roku 2016 obsahuje 30 úloh a tri ukážky, ktoré predstavujú rôzne typy textov: prvá ukážka je tzv. nesúvislý text – harmonogram v rozsahu jednej strany,² druhá ukážka predstavuje rozprávanie s dĺžkou 185 slov³ a napokon tretia ukážka je báseň s dĺžkou 100 slov. Pozitívne treba hodnotiť žánrovú rôznorodosť a zaradenie nesúvislého textu.

Z 30 úloh v teste sa na ukážky vzťahuje 21 úloh. Každá úloha má rovnaké skórovanie – t. j. 1 bod za 1 úlohu. Pri analýze úloh podľa úrovne kognitívnych funkcií vidíme takéto zastúpenie:

- identifikovať informáciu: nájsť v texte špecifickú informáciu, vyjadrenú takmer vždy explicitne – 9 úloh (43 %);
- porozumieť: vysvetliť význam pojmu, identifikovať tú istú informáciu vyjadrenú inými slovami – 3 úlohy (14 %);
- aplikovať: aplikovať poznatky o gramatickej štruktúre – 5 úloh (24 %);
- analyzovať: určiť žáner textu, porovnať viacero informácií, identifikovať štruktúru textu – 4 úlohy (19 %).

Ako vidíme, najviac úloh (až 43 %) sa zameriava na najnižšiu kognitívnu úroveň – vyhľadať informáciu v texte. Cieľová informácia je pritom takmer vždy vyjadrená explicitne, rovnakou formuláciou, porov. napr. formuláciu otázky „*Čo pozorovala podľa ukážky dážďovka každý večer na svetluške?*“ a formuláciu v texte: „*Od tejto udalosti dážďovka každý večer čakávala svetlušku a pozorovala lampášik, ktorý majú svetlušky na zadocku*“ (NÚCEM 2016, s. 4). Hoci vidíme pomerne vysoké zastúpenie úrovne *aplikovať* poznatky, treba podotknúť, že úlohy tohto typu, napr. uviesť neurčitok slovesného tvaru *svietia*, určiť správne rozdelenie slova *krhličky* na slabiky, sú nezávislé od kontextu v samotnej ukážke. Inými slovami, nevyžadujú si porozumenie prečítaného textu. Najväčším nedostatkom testu je však úplná absencia dvoch najvyšších kognitívnych funkcií.

Vo Veľkej Británii absolvujú žiaci obdobné testovanie z anglického jazyka, čítania a matematiky v máji – tzv. SAT (Standardized Assessment Tasks). Čitateľská gramotnosť sa testuje 60-minútovým testom, pričom anglická gramatika, pravopis a interpunkcia sú súčasťou osobitného testu. Všetky úlohy v teste čitateľskej gramotnosti sa teda vzťahujú na ukážky textu.

² Tento text obsahuje cca 177 slov.

³ Táto ukážka je skrátenou verziou pôvodného textu v rozsahu 389 slov (porov. ukážku v *Prečítajte deťom Rozprávky z trávy* dostupnú na <https://www.buxcafe.sk/aktuality/precitajte-detom-rozpravky-z-travy.html>). Skrátením došlo k vynechaniu pointy, t. j. vysvetleniu existencie druhu dážďovka svietivá. Názov druhu sa v ukážke nespomína, a preto z ukážky nie je jasné, že opísaná svietielkujúca dážďovka je reálny živočíšny druh, nie len vymyslená rozprávková postava. Napriek tomu úloha č. 12 spomína dážďovku svietivú, čo podľa nášho názoru pre testovaných žiakov môže byť mätúce.

Britský SAT test 2017 z čítania (Standards and Testing Agency 2017a, 2017b) obsahuje tri ukážky. Prvá ukážka je rozprávanie v rozsahu 585 slov, druhá ukážka je populárno-náučný text encyklopedického charakteru v rozsahu 677 slov a tretia ukážka je znova rozprávanie s dĺžkou 601 slov. Za pozitíva pokladáme zaradenie textu populárno-náučného štýlu a bohaté farebné ilustrácie všetkých ukážok.

Na tieto ukážky sa vzťahuje 39 úloh so skórovaním 1 – 3 body, pričom maximálne celkové skóre je 50 bodov. Úrovne kognitívnych funkcií sú v teste zastúpené takto:

- identifikovať informáciu: nájsť v texte špecifickú informáciu, vyjadrenú explicitne alebo implicitne – 11 úloh (28 %) za 13 bodov (26 %);
- porozumieť: vysvetliť význam pojmu či slovného spojenia, uviesť z textu príklady podporujúce uvedené tvrdenie, identifikovať tú istú informáciu vyjadrenú inými slovami, zhrnúť hlavné myšlienky textu – 14 úloh (36 %) za 16 bodov (32 %);
- analyzovať: zo správania hlavných postáv vyvodiť závery o ich vnútornom prežívaní, identifikovať štruktúru textu – 6 úloh (15 %) za 8 bodov (16 %);
- hodnotiť: na základe prečítaného textu označiť výroky ako pravdivé alebo nepravdivé, označiť výroky ako objektívne fakty alebo subjektívne tvrdenia, uviesť dôkazy pre dve protichodné tvrdenia, zhodnotiť efekt použitých jazykových prostriedkov – 6 úloh (15 %) za 11 bodov (22 %);
- vytvoriť: spojiť viacero informácií na vybratie správnej odpovede – 2 úlohy (5 %) za 2 body (4 %).

Najviac úloh (36 %) sa zameriava na úroveň *porozumieť*. Vidíme zastúpenie vyšších kognitívnych funkcií, chýba však úroveň *aplikovať* poznatky. Ako sme uviedli vyššie, nevýhodou úloh na úrovni *aplikovať* môže byť ich nezávislosť od kontextu ukážky, môžeme sa preto domnievať, že do britského testu neboli zaradené zámerne.

Pri porovnaní slovenského a britského testu čitateľskej gramotnosti (pozri Tabuľku 1) musíme zhodnotiť, že britský test je kvantitatívne i kvalitatívne náročnejší. Kým testovací čas je v oboch prípadoch rovnaký, britskí žiaci musia zvládnuť prečítať ukážky v dlhšom rozsahu⁴ a zodpovedať viac úloh. Zároveň sú úlohy v britskom teste kognitívne náročnejšie, pretože si vyžadujú aplikáciu vyšších kognitívnych funkcií. Pozitívom slovenského testu je, že ukážky sú rozmanitejšie, keďže obsahujú prózu, poéziu i nesúvislý text, kým v britskom teste nachádzame len prózu a náučný text.

⁴ Samozrejme, dĺžka ukážok je do istej miery podmienená aj výberom žánru – poézia a nesúvislý text budú nevyhnutne kratšie než rozprávanie.

Tab. 1: Porovnanie vybraných ukazovateľov testu čitateľskej gramotnosti v slovenskom Testovaní 5 a v britskom SAT teste

Vybrané ukazovatele testu	Testovanie 5	SAT
Testovací čas	60 minút	60 minút
Ukážky		
· Počet ukážok	3	3
· Dĺžka ukážok v počte slov	cca 462 slov	cca 1863 slov
· Dĺžka ukážok v počte strán	cca 2 strany	cca 4,5 strany
· Zaradenie nesúvislého textu	✓	✗
· Zaradenie náučného textu	✗	✓
Úlohy		
· Počet úloh	30	39
· Počet úloh vzťahujúcich sa na ukážky	21	39
· Max. skóre úloh vzťahujúcich sa na ukážky	21	50
Zastúpenie a skórovanie úrovni kognit. funkcií		
· identifikovať informáciu	✓ 43 %	✓ 26 %
· porozumieť	✓ 14 %	✓ 32 %
· aplikovať	✓ 24 %	✗ -
· analyzovať	✓ 19 %	✓ 16 %
· hodnotiť	✗ -	✓ 22 %
· vytvoriť	✗ -	✓ 4 %

3.3 ANALÝZA UČEBNÝCH MATERIÁLOV

Učebné materiály slúžia na podporu vzdelávacieho procesu a môžu značne ovplyvniť rozvíjanie čitateľskej gramotnosti. Naša analýza sleduje učebnice a pracovné zošity slovenského jazyka a literatúry pre 5. ročník autorky Jarmily Krajčovičovej a spoluautoriek (Krajčovičová 2011, 2014; Krajčovičová, Krajčovičová 2013; Krajčovičová a kol. 2015). V textoch obsiahnutých v daných učebných materiáloch sú zastúpené tieto žánre: rozprávka, bájka, povesť, legenda, úryvky z románov, báseň, ľudová pieseň, komiks, náučný text, opis pracovnej činnosti, graf, správa, oznámenie, interview, SMS a text pohľadnice. Táto žánrová rôznorodosť je bezpochyby veľmi vhodná. Primárne zameranie *Literárnej výchovy* (ďalej LV) na rozprávku je však pre tento vek otáznne – žiaci staršieho školského veku by zrejme uvítali viac textov z románov zasadených v reálnom svete.

Ku každému textu je zaradených niekoľko úloh. Úlohy v učebných textoch zastupujú všetky úrovne kognitívnych funkcií,⁵ napr.

- identifikovať informáciu: nájsť v texte špecifickú informáciu, prednášať text;
- porozumieť: vysvetliť význam slova, slovného spojenia alebo vety, identifikovať tú istú informáciu vyjadrenú inými slovami, vyjadriť hlavnú myšlienku textu, formulovať otázky týkajúce sa textu;
- aplikovať: aplikovať poznatky o gramatickej štruktúre;
- analyzovať: určiť žáner textu, identifikovať štruktúru textu, porovnať dva texty, určiť motív konania postáv, vydedukovať ďalšie možné dianie;

⁵ Ďalšie úlohy rozvíjajú tému o širší kontext (napr. vedú k diskusii o ďalších rozprávkach) či medzipredmetové vzťahy (napr. vyhľadanie lokality spomínanej v povesti na mape), pôsobia výchovne (napr. diskusia o tom, ako môžu žiaci zlepšiť svet okolo seba) a pod.

- hodnotiť: vyjadriť svoj názor na text, vybrať zaujímavú myšlienku, vyvodiť poučenie vyplývajúce z textu, zhodnotiť konanie postáv, na základe prečítaného textu označiť výroky ako pravdivé alebo nepravdivé, rozlíšiť v texte skutočné od fantastického,
- vytvoriť: zdramatizovať text, napísať podobný text, písomne odpovedať autorovi textu.

Vidíme teda, že v učebných materiáloch sú zastúpené všetky kognitívne úrovne procesov porozumenia textu. Napriek tomu by sme učebným materiálom vytkli dve slabé stránky. Prvou je absencia úloh vedúcich žiakov k tomu, aby porozumenie textu stavali na kontexte a inferenciách, a to jednak na lexikálnej úrovni, jednak na úrovni porozumenia textu ako celku. Na lexikálnej úrovni by boli vhodné úlohy zamerané na porozumenie použitej lexiky v prenesenom význame v danom kontexte, napr. pri textoch ako „*Ten chlapec nemá vôbec žiadne uši*“ (SJ5, s. 12) a „*chlapčiská ... četujú si so svojimi čučoriedkami*“ (Krajčovičová a kol. 2015, ďalej SJ5, s. 78). Na úrovni globálneho porozumenia napríklad pri oznámení s nadpisom „*Hľadáme nového Jozefa Plachého*“ (SJ5, s. 58) by bolo vhodné žiakov viesť k úvahám nad tým, kto môže byť J. Plachý (pričom nie je dôležité, či ho žiaci poznajú, ale čo o ňom možno vydedukovať z textu samotného oznámenia) alebo čo znamená „*nový J. Plachý*“. Podobne text, v ktorom stará mama protestuje proti novému domu so životnosťou len 80 rokov, pretože po jej vypršaní sa odmieta znova sťahovať, si priam žiada úlohu na porozumenie humornosti námietky starej mamy (SJ5, s. 34 – 35). Ďalej by bolo vhodné materiály obohatiť o úlohy zamerané na hodnotenie efektu použitých jazykových prostriedkov, napr. prečo je v texte rozprávky (LV5, s. 61) použité slovo *vônička* namiesto *vôňa*.

Druhou slabou stránkou je neprimeranosť niektorých úloh pre žiakov 5. ročníka. Napríklad pri textoch, kde sú slová použité v prenesenom význame, sú uvedené distraktory, ktoré vyjadrujú doslovnú interpretáciu daných slov, napr. „*Reklamy spôsobujú záplavy*“ (SJ5, s. 85) a „*V minulosti ľudia preosievali informácie cez sitá*“ (SJ5, s. 17). Žiaci 5. ročníka si už uvedomujú ich nezmyselnosť, a preto úlohy síce poukazujú na to, že text nie je možné interpretovať doslovne, no nie sú pre žiakov náročné. Podobne za príliš jednoduché pre piatakov považujeme úlohy na rozlíšenie skutočného od fantastického. V danom veku by bolo vhodnejšie hodnotiť prezentované informácie v textoch opisujúcich reálny svet a žiakom zadať úlohu rozlíšiť subjektívne názory od objektívnych faktov. Napokon úlohy, kde majú žiaci označiť tvrdenia ako pravdivé alebo nepravdivé, sú príliš jednoduché tým, že tvrdenie obsahuje rovnakú syntaktickú štruktúru a slovnú zásobu ako samotný text, porov. napr. „*Pohybuje sa rýchlo na vyšších nožičkách*“ (tvrdenie) – „*Pohybuje sa rýchlo na nízkych nožičkách*“ (text; SJ5, s. 91). Vhodnejšie by bolo uviesť tvrdenie so slovnou zásobou a syntaxou líšiacou sa od čítaného textu, napr. „*Vďaka vyšším nôžkam je rýchlym bežcom*.“ Z týchto dôvodov považujeme niektoré úlohy za vhodné skôr pre mladší školský vek.

Vo Veľkej Británii žiaci nepoužívajú učebné materiály v podobe, ako ich poznáme na Slovensku. Inými slovami, pre žiakov neexistuje učebnica rozvíjajúca čitateľskú gra-

motnosť. Namiesto ukážok v čítanke žiaci čítajú knihy beletristických i náučných žánrov (t. j. prózu, poéziu i encyklopédie) podľa vlastného výberu zo školského fondu. Tento prístup rešpektuje individuálne záujmy i tempo čítania jednotlivých žiakov, je autentický (v živote mimo školy čítame skôr celé knihy než vybrané ukážky), a tým motivuje žiakov k čítaniu.

Úlohy k prečítaným knihám žiaci individuálne vypracovávajú prostredníctvom školských počítačov a špeciálneho komerčného softvéru Accelerated Reader spoločnosti Renaissance Learning. Úlohy zahŕňajú testovanie (i) globálneho porozumenia textu, (ii) porozumenia na lexikálnej úrovni, napr. vybrať správne synonymum slova *kolosálny* použitého v uvedenej vete z prečítanej knihy (Phillips 2017a, s. 2), a (iii) špecifických zručností čitateľskej gramotnosti zahŕňajúcich aj vyššie kognitívne funkcie, ako napríklad zhodnotiť efekt použitých jazykových prostriedkov, napr. *Ako autor naznačil, že Harry bude musieť bojovať s Voldemortom?* (Phillips 2017b, s. 1), či zo správania hlavných postáv vyvodiť závery o ich vnútornom prežívaní, napr. *Prečo Dumbledore oznámil, že sa Voldemort vrátil, keď vedel, že Ministerstvo mágie si praje, aby mlčal?* (Phillips 2017b, s. 2). Vzhľadom na diferencovanosť týchto učebných materiálov a ich nedostupnosť pre širokú verejnosť sa v tomto príspevku nemôžeme venovať ich hlbšej analýze. Za ich zjavný nedostatok však možno považovať to, že (vzhľadom na nutnosť automatickej opravy výpočtovou technikou) ide len o zatvorené úlohy s výberom odpovede. Odborná literatúra (napr. Huang 2012) tiež kritizuje zameranosť úloh na pamätanie si faktov namiesto hlavnej zameranosti na vyššie kognitívne funkcie, čo môže viesť k povrchnému porozumeniu a demotivácii žiakov.

Popri takomto rozvíjaní čitateľskej gramotnosti na individuálnej úrovni žiaci tiež pracujú v skupinách a hromadne. Skupinová práca zahŕňa diskusie o knihe, ktorú si členovia skupiny spoločne vybrali a individuálne prečítali. Frontálna práca so žiakmi sa zameriava na prácu s modelovými testmi SAT, ktoré sme analyzovali vyššie.

Pri celkovom porovnaní učebných materiálov oboch krajín pozitívne hodnotíme diferencovanosť a autentickosť v prípade britských materiálov a ľahkú dostupnosť a jednotnosť slovenských materiálov s dobrým zastúpením všetkých kognitívnych funkcií.

4 ZÁVER A ODPORÚČANIA

Tento príspevok porovnával rozvíjanie čitateľskej gramotnosti u 10 – 11-ročných žiakov na Slovensku a vo Veľkej Británii. Prostredníctvom analýzy vzdelávacích cieľov, štandardizovaného testovania a učebných materiálov sledoval rozvíjanie porozumenia textu rôznych žánrov a na rôznych úrovniach kognitívnych funkcií. V slovenskom kontexte pozitívne hodnotíme žánrovú rôznorodosť, predovšetkým zaradenie nebeletristických a nesúvislých textov, a využívanie vyšších kognitívnych funkcií v učebných materiáloch. Za slabé stránky považujeme vekovú neprimeranosť niektorých textov a úloh v učebných materiáloch, ako aj nedostatočný dôraz na vyššie kognitívne funkcie vo formulácii vzdelávacích cieľov a v štandardizovanom testovaní.

Na základe predloženej analýzy odporúčame výber textov prispôbiť veku žiakov 5. ročníka zaradením pútavejších textov do učebných materiálov (napr. na základe

prieskumu medzi žiakmi 5. ročníka, aké texty radi čítajú – klasické a moderné rozprávky alebo dobrodružné a dievčenské romány). Ďalej odporúčame, aby úlohy v učebných materiáloch dôraznejšie viedli žiakov k porozumeniu významu slov použitých v prenesenom význame, k porozumeniu textu na základe vyvodenia inferencií z kontextu, k hodnoteniu informácií ako subjektívnych názorov alebo objektívnych faktov, k hodnoteniu efektu jazykových prostriedkov použitých v texte a aby tvrdenia porovnávané s textom boli formulované inými lexikálnymi a syntaktickými prostriedkami než sú použité v texte.

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*. London: Pearson. ISBN 978-0-8013-1903-7.
- BLOOM, B. S. a kol., 1956. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company. 978-0-582-28010-6.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2014. *The National Curriculum in England. Framework document* [online]. Sine loco: Crown [cit. 2017-09-19]. Dostupné z: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381344/Master_final_national_curriculum_28_Nov.pdf
- HUANG, S., 2012. A Mixed Method Study of the Effectiveness of the Accelerated Reader Program on Middle School Students' Reading Achievement and Motivation. In: *Reading Horizons*. Roč. 51, č. 3, s. 229 – 246. ISSN 0034-0502.
- KORŠŇÁKOVÁ, P. a kol., 2006. *Čitateľská gramotnosť slovenských žiakov v štúdiu PISA 2003*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. ISBN 80-85756-96-X.
- KRAJČOVIČOVÁ, J., 2011. *Pomocník z literatúry. Pracovný zošit pre 5. ročník ZŠ*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana. ISBN 978-80-8120-058-8.
- KRAJČOVIČOVÁ, J., 2014. *Pomocník zo slovenského jazyka. Pracovný zošit pre 5. ročník ZŠ*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana. ISBN 978-80-8120-271-1.
- KRAJČOVIČOVÁ, J., J. KESSELOVÁ, M. SEDLÁKOVÁ a Z. HIRSCHNEROVÁ, 2015. *Slovenský jazyk pre 5. ročník základných škôl*. 4. vydanie. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 978-80-10-02866-5.
- KRAJČOVIČOVÁ, J. a J. KRAJČOVIČOVÁ, 2013. *Literárna výchova pre 5. ročník základných škôl*. 3. vydanie. Prievidza: Združenie Educo. ISBN 978-80-89431-42-7.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SLOVENSKEJ REPUBLIKY, 2014. *Inovovaný štátny vzdelávací program pre 2. stupeň ZŠ: Slovenský jazyk a literatúra* [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav [cit. 2017-09-19]. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_nsv_2014.pdf
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SLOVENSKEJ REPUBLIKY, 2016. *Národná stratégia zvyšovania úrovne a kontinuálneho rozvíjania čitateľskej gramotnosti* [online]. Bratislava: MŠ SR [cit. 2017-09-19]. Dostupné z: zsss.stranka.info/stranky/zsss/F/subory/cg_narodnastrategia.pdf
- NÚCEM, 2016. *Test zo slovenského jazyka a literatúry. Celoslovenské testovanie žiakov 5. ročníka ZŠ. T5-2016* [online]. Bratislava: NÚCEM [cit. 2017-09-19]. Dostupné z: <http://www.nucem.sk/sk/filemanager/download/6353/2/t5-2016-test-zo-slovenskeho-jazyka-a-literatury>
- OECD, 2003. *The PISA 2003 Assessment Framework* [online]. Paris: OECD Publications [cit. 2017-09-19]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264101739-en>

- OECD, 2009. *Take the test. Sample questions from OECD's PISA Assessments* [online]. Paris: OECD Publications [cit. 2017-09-19]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Take%20the%20test%20e%20book.pdf>
- OECD, 2016. *PISA 2015 Results in Focus* [online]. Paris: OECD Publications [cit. 2017-09-19]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- OECD, 2017. *Compare your country. PISA 2015* [online]. [cit. 2017-09-19]. Dostupné z: <http://www.compareyourcountry.org/pisa>
- PHILLIPS, J., 2017a. *Take a sample quiz. Quiz 200160. The BFG by Roald Dahl* [online]. London: Renaissance Learning [cit. 2017-09-19]. Dostupné z: <http://www.renlearn.co.uk/quizzes/quizzes/200160.html>
- PHILLIPS, J., 2017b. *Take a sample quiz. Quiz 202678. Harry Potter and the Goblet of Fire by J. K. Rowling* [online]. London: Renaissance Learning [cit. 2017-09-19]. Dostupné z: <http://www.renlearn.co.uk/quizzes/quizzes/202678.html>
- Prečítajte deťom Rozprávky z trávy* [online]. [cit. 2017-09-19]. Dostupné z: <https://www.buxcafe.sk/aktuality/precitajte-detom-rozpravky-z-travy.html>
- STANDARDS AND TESTING AGENCY, 2017a. *2017 key stage 2 English reading answer booklet* [online]. Sine loco: Crown. ISBN 978-1-78644-289-5 [cit. 2017-09-19]. Dostupné z: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/614594/STA177730e_2017_key_stage_2_English_reading_answer_booklet.pdf
- STANDARDS AND TESTING AGENCY, 2017b. *2017 key stage 2 English reading booklet* [online]. Sine loco: Crown. ISBN 978-1-78644-290-1 [cit. 2017-09-19]. Dostupné z: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/614654/STA177731e_2017_key_stage_2_English_reading_prompt_booklet.pdf

Resumé

The article compares and contrasts the development of reading skills in 10 – 11-year-old children in Slovakia and in the United Kingdom. It does so by analysing the learning objectives, national assessment tests and teaching materials for this age from the point of view of genres and cognitive skills involved. A strength of the Slovak approach is in a variety of genres in focus. However, higher cognitive skills need to be attended to more fully. Recommendations are given regarding strategies of implementing the development of higher cognitive skills in children, such as drawing inferences, recognising facts from opinions, evaluating the use of language in text, and inferring the meaning of words from context.

Kontakt

Mgr. Milada Walková, PhD.

Technická univerzita v Košiciach

Katedra jazykov

Vysokoškolská 4, 042 00 Košice

milada.walkova@tuke.sk

Príloha č. 1: Ukážky úloh pre rôzne úrovne kognitívnych funkcií

Úroveň Typ úlohy Ukážka	identifikovať informáciu <i>nájsť informáciu vyjadrenú explicitne</i> Čítal/a si pozorne rozprávku <i>Veterný kráľ</i> ? Prečítaj si z nej úryvky a na prázdne miesta doplň, čo chýba.	Krajčovičová (2011, s. 7)															
Úroveň Typ úlohy Ukážka	<i>nájsť informáciu vyjadrenú implicitne</i> Vďaka ktorej udalosti sa Mathew Webb rozhodol preplávať Lamanšský prieliv? [porov. text: Vždy bol vynikajúcim plavcom, a keď sa dopočul o nevydarenom pokuse J. B. Thompsona preplávať prieliv v roku 1872, dostal nápad odísť z práce a trénovať vytrvalostné plávanie.]	Standards and Testing Agency (2017a, s. 9; 2017b, s. 6)															
Úroveň Typ úlohy Ukážka	porozumieť <i>identifikovať tú istú informáciu vyjadrenú inými slovami</i> Čo priniesli mraky v prvej strofe ukážky? A. vánok B. sneh C. dúhu D. dážď [porov. text: Vyšli mraky v čiernom rúchu, liali vodu na zem suchú,...]	NÚCEM (2016, s. 6)															
Úroveň Typ úlohy Ukážka	aplikovať <i>aplikovať poznatky o gramatickej štruktúre</i> Vypíš zdrobneninu z nasledujúcich veršov. - Bratia, kde ste? Beda, prebada, vetrisko mi nôžky objedá!	NÚCEM (2016, s. 6)															
Úroveň Typ úlohy Ukážka	analyzovať <i>zo správania hlavných postáv vyvodiť závery o ich vnútornom prežívaní</i> Keď sa na str. 4 Gaby vytiahne hore na konár, mačka zamňauká. Čo si Gaby myslí, že sa jej mačka snaží mňauknutím povedať? [porov. text: Mačka zamňaukala. "Áno, ponáhľam sa."]	Standards and Testing Agency (2017a, s. 5; 2017b, s. 4)															
Úroveň Typ úlohy Ukážka	hodnotiť <i>označiť výroky ako objektívne fakty alebo subjektívne tvrdenia</i> Pozri sa na časť s nadpisom Časté otázky. Zaškrtni správny rámček podľa toho, či nasledovné jednotlivé výroky vyjadrujú fakt alebo názor .	<table><thead><tr><th></th><th>fakt</th><th>názor</th></tr></thead><tbody><tr><td>Teplota vody v prielive môže byť v rozmedzí 12°C až 18°C.</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Voda s teplotou 18°C je na plávanie príliš studená.</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Priama vzdialenosť cez prieliv je približne 21 míľ.</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Rýchlejší plavci preplávajú cez prieliv menej míľ.</td><td></td><td></td></tr></tbody></table>		fakt	názor	Teplota vody v prielive môže byť v rozmedzí 12°C až 18°C.			Voda s teplotou 18°C je na plávanie príliš studená.			Priama vzdialenosť cez prieliv je približne 21 míľ.			Rýchlejší plavci preplávajú cez prieliv menej míľ.		
	fakt	názor															
Teplota vody v prielive môže byť v rozmedzí 12°C až 18°C.																	
Voda s teplotou 18°C je na plávanie príliš studená.																	
Priama vzdialenosť cez prieliv je približne 21 míľ.																	
Rýchlejší plavci preplávajú cez prieliv menej míľ.																	
Úroveň Typ úlohy Ukážka	vytvoriť <i>spojiť viac informácií</i> Čo tabuľka ukazuje ohľadne úrovne o činnosti organizácie PLAN International v Etiópii v roku 1996 v porovnaní s ostatnými krajinami v regióne? A. Úroveň činnosti bola v Etiópii pomerne vysoká. B. Úroveň činnosti bola v Etiópii pomerne nízka. C. Bola približne rovnaká ako v ostatných krajinách. D. Bola pomerne vysoká v kategórii obdobia a pomerne nízka v ostatných kategóriách. [nesúvislý text]	Standards and Testing Agency (2017a, s. 12) OECD (2009, s. 27)															

ČESKÝ PŘÍSPĚVEK K ROZVOJI POTENCIÁLU TVŮRČÍHO PSANÍ PRO DĚTI

CZECH CONTRIBUTION TO DEVELOPING A POTENTIAL OF CREATIVE WRITING FOR CHILDREN

RADEK MALÝ

1 POSTAVENÍ TVŮRČÍHO PSANÍ V ČESKÉ REPUBLICE

Výuka tvůrčímu psaní má v české vědě poněkud rozporuplné postavení: na jedné straně se zde jedná o poměrně mladou a progresivní disciplínu, s níž se setkáme především na vysokých školách (v menší míře na gymnáziích a na základních školách, kde ji však „suplují“ slohové práce); na druhou stranu se stále potýká s předsudky i oprávněnými výtkami, že jde o disciplínu neexaktní, v jistém ohledu dokonce módní. Opustíme-li akademickou půdu, setkáme se skutečně s masivní nabídkou kurzů tvůrčího psaní ve smyslu volnočasových aktivit přidružených především ke knihovnám. Jaká je potom situace v oblasti výuky tvůrčího psaní zaměřeného na literaturu pro děti a mládež (tedy takovou, která je primárně určena dětskému čtenáři a jde napříč literárními žánry)?

Ani ta nemá v České republice příliš dlouhou tradici. První semináře takto specificky zaměřené nabídl vysokoškolská pedagožka a úspěšná autorka knih pro děti a mládež Ivona Březinová v roce 2005. Pod jejím vedením se tyto tvůrčí dílny konaly šest let na Literární akademii (Soukromé vysoké škole Josefa Škvoreckého) v Praze, jediné české vysoké škole zaměřené primárně na výuku tvůrčímu psaní, která roku 2015 z ekonomických důvodů bohužel ukončila svou činnost. Roku 2011 jsem vedení seminářů tvůrčího psaní pro děti a mládež převzal a několikaletá praktická zkušenost s jejich realizací mě vedla k pokusu zachytit specifika výuky této poměrně úzce vymezené disciplíny jak v obecných rysech, tak s jejich přihlédnutím k oblasti poezie – i proto, že se domnívám, že mnohé zkušenosti a postřehy lze s úspěchem využít i při práci s dětmi na prvním stupni základní školy. Budu vycházet také ze svých zkušeností z besed s dětmi mladšího školního věku, kde pracuji především s vlastní učebnicí tvůrčího psaní *Poetický slovníček dětem v příkladech*, a ze sylabu semináře tvůrčího psaní „Básničkové lepoporelo“ připravovaného pro podzim 2017 pro pražskou uměleckou školu Art's cool.

2 SPECIFIKA TVŮRČÍHO PSANÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Jestliže jsem připomněl teprve desetiletou tradici výuce tvůrčího psaní pro děti a mládež, nelze zároveň neuvést, že tvůrčí psaní se v České republice učí přibližně dvě a půl desetiletí. Brněnský badatel Zbyněk Fišer, který se jako jeden z nemnoha českých odborníků systematicky věnuje nejen praktické výuce tvůrčímu psaní, ale i jeho teoretické reflexi, správně konstatuje, že „tvůrčí psaní dnes můžeme charakterizovat jako

emancipovaný, interdisciplinárně utvářený vědní obor se všemi požadavky, které jsme na vymezení disciplíny zvyklí klást. Tvůrčí psaní jako vědní obor má vlastní předmět zkoumání, [...] dále zkoumá a formuluje zákonitosti produkce textu, umožňuje experimentovat na poli produkce textu a formuluje metody práce s textem.“ (Fišer 2013, s. 21). A samozřejmě nelze než souhlasit s Fišerovým názorem, že je stále třeba reflexe a sebereflexe, aby tvůrčí psaní bylo oborem živým, přínosným a obohacujícím.

Ve světovém kontextu má tvůrčí psaní samozřejmě dlouhou a bohatou tradici, a to včetně výuky tvůrčího psaní zaměřeného na literaturu pro děti a mládež – zde lze jmenovat např. finského pedagoga (a autora knížek pro děti a mládež) Harriho Istvana Mäkiho, který působí na Orivesi College of Arts. A o velkém zájmu o tvůrčí spolupráci při čtení poezii svědčí např. i úspěch knihy *Vynálezárium* autora Robina Krále, která oživuje klasické básnické útvary formou popisu vzniku různých vynálezů. *Vynálezárium* získalo v roce 2016 obě hlavní české ceny určené dětským knihám: Literu ve své kategorii soutěže Magnesia Litera a Zlatou stuhu v kategorii literatura faktu pro děti a mládež.

V rámci jiných žánrově specifikovaných dílen vedených na někdejší Literární akademii (poezie, próza, drama, scénář) měla dílna zaměřená na literaturu pro děti a mládež mimořádné postavení právě svou žánrovou neukotveností. Jediným společným jmenovatelem zde vznikajících textů je to, že by měly být určeny dětskému čtenáři či by měly mít ambici jej oslovit. Proto se domnívám, že právě tento obor v sobě skrývá pro didaktiku tvůrčího psaní velký potenciál: umožňuje přirozeným způsobem osvojit si a procvičit základy „spisovatelského řemesla“ v poezii, v próze i v dramatu, aniž by text nutně uvízl v pevně daných pravidlech daného žánru. Nejde totiž o výchozí předpoklad, o formu textu, ale o specifickou cílovou skupinu – čtenáře mladšího věku.

Jmenujme tedy některé momenty, kterými se výuka tvůrčího psaní pro děti a mládež vyznačuje. Na prvním místě je třeba v posluchačích semináře odbourat některé předsudky, které jsou s psaním pro děti spjaty. Především se v praxi lze opakovaně setkat s různě variováním názorem typu „psát pro děti je mnohem snadnější než pro dospělé“. Tento mylný předpoklad pravděpodobně vzbuzuje nepochopení odlišnosti některých funkcí, které s sebou literatura pro děti a mládež nese (jak o nich bude níže pojednáno), a také podceňování dětského čtenáře jako méně náročného. Druhým častým předsudkem je domněnka, že „děti čtou jenom pohádky“. Oba předsudky souvisejí také s obvyklým věkovým zařazením účastníků kurzu, kterým bývá mezi 18 a 23 lety; jsou tedy ve věku, kdy se literatuře pro děti vzdělávali jako čtenáři, ale ještě se jí nepřiblížili z pozice učitele ani rodiče, který dbá o četbu svých potomků.

Odbourání těchto předsudků je hlavním úkolem prvních setkání. Velmi dobře se osvědčilo pátrat po tom, co účastníci dílny četli v dětství a jaké byly jejich nejoblíbenější knihy. Tomuto „vzpomínání“ je třeba věnovat čas a navodit jej vhodnými otázkami. Frekventanti kursu si pak často s překvapením uvědomují, že v dětství četli i jinou než klasickou či doporučenou dětskou literaturu, ve velké míře neznámé tituly, které z nějakého důvodu ulpěly v dětské paměti. Příčiny jsou často banální, nesouvisející s hodnotou textu: záleží např. na tom, kdo knihu dítěti daroval a v jaké situaci, v jakém byla

knížka stavu či jak na dítě působily ilustrace. Studenti si tak uvědomí, že dětský čtenář je individuální, je nevypočitatelný a že není schopen rozpoznat „kvalitu“ podle objektivních měřítek. Jinými slovy uvědomí si, že literatura pro děti a mládež má i jiné aspekty, než které jsou spojeny s literaturou obecně. Které to jsou?

Při psaní pro děti je podstatná schopnost tzv. dětského vhledu¹ – tedy schopnost vcítit se do dětského čtenáře, respektovat jeho schopnosti vnímání a vstoupit s ním do komunikačního aktu. Dále nelze psaní pro děti upřít některé funkce, které jej vymezují: kromě funkce estetické, příznačné pro jakýkoli umělecký text, je to funkce poznávací, didaktická a relaxační. O každé z nich je třeba uvažovat jak samostatně, tak v její obecné souvislosti s primární funkcí estetickou. Ten, kdo se hodlá psaní pro děti věnovat, by si tedy měl být vědom následujícího: text, který je určen dětem, nesmí dítě nudit, zároveň by měl být umělecky hodnotný a měl by přihlížet k psychickému vývoji dítěte a jeho recepcním schopnostem. Autor si musí být vědom i toho, že jeho text čtenáře vychovává (ačkoli nemusí mít takové ambice) a zprostředkovává mu nové informace o světě kolem něj – proto by tyto informace neměly být zavádějící. Kromě těchto daností je žádoucí mít stále na mysli, že dětský vnímatel nerozumí ironii.

V této první fázi práce se skupinou studentů zamýšlejících psát pro děti se ukazuje, že proto, aby v sobě autor našel ambici a vůli psát pro dětského čtenáře v dospělém věku, je klíčový vztah k vlastnímu čtenářství v dětském věku. Studenti, kteří v dětství nečetli rádi, v sobě s obtížemi hledají motivaci psát pro děti a kurs jim slouží spíše pro rozvíjení jistých řemeslných dovedností. Zato u studentů, kteří v dětství četli s velkou oblibou, se objevuje ambice psát pro děti velmi záhy, jen byla dosud skryta pod nánosem přesvědčení, že „pravá“ a hodnotná literatura je určena výhradně dospělým. U obou skupin ovšem hrozí nebezpečí, že sklouznou k podceňování dětského čtenáře, k jisté infantilizaci svých textů, projevující se po formální stránce zejména nadbytečným užíváním zdvořilostí. I na to je třeba myslet hned od počátku a vést studenty ke vzpomínkám také na to, které knihy se jim v dětství nelíbily – často to byly přehnaně didaktické texty s příliš jasným posláním.

S takto vybavenými studenty je možno začít pracovat na tvorbě konkrétních textů. Literatura pro děti oplývá formálními útvary, které jí sice původně nenáležely, ale jež je přejala pro jejich jednoduchost či blízkost dětskému vnímání. Ze spektra žánrových forem, které mohou být dětem blízké, se teď budu soustředit výhradně na ty, u nichž lze očekávat, že by jej byly schopny – s adekvátním vedením dospělého – vytvořit i děti mladšího školního věku. Většinu ze zmíněných forem jsem zpracoval formou úkolů s názornými příklady v knize *Poetický slovníček dětem v příkladech* (Malý, 2012).

Jako jeden z prvních útvarů si lze osvojit hádanku a její zákonitosti. Málokdo ze studentů, natožpak dětí ví, že hádanka má velmi dlouhou historii související s kmenovou magií, zaklínáním a mocí slova. Proto se frekventanti seznamují se starogermánskými hádankami, které si zachovaly tento archaický přístup. Pro studenty bývá zajímavé zjištění, že starogermánské hádanky někdy neměly žádné řešení, nebo že řešení mohlo být několik – nešlo o výsledné uhádnutí, ale o radost z procesu hledání řešení. Formálně je

¹ Pojem Jany Čenkové (Čenková, 2006).

hádkanka útvar jednoduchý a může být zachycena prózou i veršem. S ohledem na dětského čtenáře je vhodné vybízet k hledání řešení jednoznačných, což neznamená, že hádkanka musí být jednoduchá. Zajímavý je proces vzniku hádkanky – většinou se při jejím vymýšlení postupuje od konce, tedy od řešení. To simuluje situaci při psaní jako takovém: co chceme textem docílit, jaký má být jeho účinek, bychom měli vědět už na počátku. Při psaní hádkanky se také adepty nevědomě cvičí v práci s metaforou a metonymií v uměleckém textu, tedy se dvěma základními obraznými pojmenováními vůbec.

Od hádkanky je možné přejít k říkadlům a rozpočítadlům jakožto útvarům, které jsou dnes spojovány zejména s mladším školním věkem dětí. Ovšem i říkadla mají svůj starobylý původ v dobách, kdy se jim přisuzovala magická moc, dodnes patrná v kouzelných formulích a zaklínadlech. Během práce na říkadlech si lze osvojit zejména smysl pro rytmus verše – v říkadlech, a rozpočítadlech zejména, je rytmus základní jednotkou, z hlediska českého sylabotónického prozodického systému unikátní, neboť v říkadlech je tónický princip výraznější než sylabický, což je v českém vázaném verši jinak nemyslitelné. Jak je zřejmé, dá se během práce s tímto zdánlivě banálním útvarem interdisciplinárně zapojit i teorie verše. I v rámci formálně zdánlivě bezbřehých říkadel lze s úspěchem využít některé pevně dané formální útvary. S oblibou se tak u dětí setkávají právě rozpočítadla (ačkoli dnes většinou folklorního původu) nebo limeriky. Pokusit se napsat vlastní limerik s názvem města či jménem osoby v rýmové pozici prvního verše je lákavou výzvou a lze sem kreativně vnést prvky poetiky nonsensu, která silně rezonuje např. v anglosaské literární tradici.

Od říkadel vede přímá cesta k poezii určené dětem. Zdaleka ne každý evropský národ má tradici poezie pro děti rozvinutou, ale bezpochyby se dá říci, že v českém prostředí je poezie ještě stále aktivní součástí dětské četby, respektive recepce literatury dětmi. Na prvním stupni základní školy se s poezií na školách pracuje poměrně intenzivně. Opět se u studentů setkáváme s předsudky či některými zakořeněnými představami o tom, jak má báseň určená dětskému vnímání vypadat – většinou panuje obecná představa, že báseň pro děti by měla být v ideálním případě „veselá a o zvířátkách“. Je to stereotyp, který lze vhodným zadáním od počátku regulovat – např. zadáním napsat báseň ze současného městského prostředí či pojednávající o vážnějším tématu. Studenti záhy zjistí, že komunikovat s dětmi skrze poezii neznamená se jim podbízet lacinými slovními hříčkami.

Pro samotné děti mladšího školního věku je však výhodnější zadání formulovat ještě úže. Po formální stránce nabízí poezie širokou škálu možných zadání. Od tradičního rýmovaného verše, který studenti poznali už při práci s říkadlem, lze přejít k pokusům s volným veršem, případně jako mezistupeň využít některých nezvyklých formálních útvarů. Velmi se osvědčilo např. vytváření haiku, tedy útvaru, který je formálně spjat pouze závazným počtem slabik (ačkoli se v českém prostředí někdy setkáme s jeho rýmovanou verzí). Je však třeba upozornit i na jeho tematické zaměření – měl by pojednávat o přírodním motivu a v rozporu s evropskou tradicí se v něm nepracuje s pointou, ale s celkovou náladou trojverší. Pro děti je tento útvar přitažlivý právě svou formální jednoduchostí. V práci s dětským čtenářem lze využít i některých formálních útvarů,

ktoré už z poezie vymizely (akrostich) alebo tých, ktoré s detským recipientom väčšinou nepočítajú, ale jsou mu blízke (absolutní nebo konkrétní báseň, kaligram). Jejich obľiba u detského čtenára vyplýva z jejích zdání nezávaznosti a hravosti.

Tolik tedy k některým možnostem, jak využít specifik básnických forem literatury pro děti a mládež v hodinách tvůrčího psaní. Považuji však za vhodné zvýraznit ještě jeden zásadní aspekt, kterým se tvůrčí psaní pro děti a mládež vyznačuje. Je to práce s výtvarným doprovodem textu, s jeho ilustrací. Ilustrace se zásadním způsobem podílí na vyznění textu a může jít textu vstříc, či záměrně proti jeho duchu. Obojí přístup je v zásadě náležitý, rozhodující je nalezení správné míry, s níž se ilustrace s textem propojuje. Již při tvorbě textu určeného dětem je tedy dobré mít na mysli, že pravděpodobně bude ilustrován. Autor by neměl být při promýšlení ilustrací fixován na konkrétní představu, neboť se ukazuje, že nemá od textu v této věci náležitý odstup a jeho představy o ilustraci jsou často poněkud naivní. Seminári tvůrčího psaní v tomto duchu velmi prospěje beseda se zkušeným ilustrátorem, který nechá začínající autory nahlédnout i do pozadí své tvorby. V literatuře pro děti se poměrně často setkáváme i s opačným postupem: s texty, které vznikají k obrázkům. Je to postup, který se v hodinách tvůrčího psaní někdy využívá jako metoda „hledání inspirace“. Avšak pouze v literatuře pro děti představuje tento netradiční, „obrácený“ postup vzniku textu produktivní a užívaný postup, jakým vznikají skutečné dětské knihy.

Pro ambiciózní projekt pražské umělecké školy Art's cool jsem byl osloven s nabídkou připravit kurz tvůrčího psaní určený přímo dětem. Právě s přihlédnutím k poslednímu zde zmíněnému aspektu, důležitosti výtvarného doprovodu, jsem pro projekt zvolil formu „básnickového leporela“ s podtitulem „výtvarně-literární dílna pro děti“, jehož zamýšlená struktura vypadá takto:

1. Malujeme zvířátka (básnička k obrázku).
2. Akrostich (počáteční písmena veršů dávají dohromady slovo).
3. Haiku (básnička na sedmáct slabik).
4. Malujeme dům (básnička k obrázku).
5. Kaligram (básnička a obrázek v jednom).
6. Limerik (žertovná nesmyslná básnička o městu či jménu).
7. Malujeme rodinu (básnička k obrázku).
8. Jedenácterník (básnička na jedenáct slov).
9. Hádanka.
10. Závěrečný workshop – svázání leporela.

Je tedy zřejmé, že koncept kurzu víceméně kopíruje praktické zkušenosti s prací s dospělými studenty. Výrazný je však důraz na výtvarnou složku: ta je někdy dokonce primární a básnička pouze „ilustruje“ obrázek vzniklý na dané téma. Jistým experimentem je tvorba jedenácterníku – útvaru, který jsem přejal z německé kulturní oblasti, kde často slouží v kurzech tvůrčího psaní jako úvodní, „rozehřívací“ úkol. Jedná se o báseň o jedenácti slovech, přičemž první verš je tvořen jediným slovem, druhý verš slovy dvěma, třetí třemi, čtvrtý čtyřmi a pátý opět pouze jedním slovem. Formálně jde svým

způsobem o práci s volným veršem, kdy je závazný pouze počet slov ve verši. Zamýšlená forma lepopela umožňuje dostatečně volnou strukturu, kdy je kladen důraz vždy na jednu stránku vznikající „knížky“.

3 ZÁVĚR

Zbyněk Fišer rozlišuje charakteristiku tvůrčího psaní podle funkcí a jejich významu pro pisatele nebo zadavatele. Z jeho propracované desetibodové typologie podle toho, jaká funkce psaní je pro danou situaci dominantní (Fišer, 2013), vybírám dvě, které převažují v hodinách tvůrčího psaní zaměřeného na literaturu pro děti a mládež: jde pochopitelně v první řadě o psaní umělecké, kdy sledujeme vznik výsledného textu a jeho uměleckou hodnotu. Avšak i právě proto, že literatura pro děti a mládež kromě své estetické funkce přejímá funkce jiné (viz výše), téměř stejnou měrou lze tvůrčí psaní pro děti označit za psaní formativní a kognitivní, sloužící k rozvoji osobnosti a jejího myšlení.

Ačkoli tedy tradice tvůrčího psaní v České republice zatím není příliš rozvinutá, jeho nejmladší odnož zaměřená na produkci textů se specifickou cílovou čtenářskou skupinou (děti a mládež) v sobě skrývá možnosti, kterých by mohli využít učitelé české literatury a lektori tvůrčího psaní na jakékoli úrovni procesu vzdělávání. Jinými slovy: i když se z každého účastníka takto zaměřené dílny nestane úspěšný autor, poznatky, které zde získá, jsou natolik významné a podnětné, že jich lze s úspěchem využít i v jiných odvětvích tvůrčího psaní. Zkušenosti s tímto typem tvůrčí práce s textem rovněž napomohou při interpretaci jakéhokoli literárního textu. Cílem tedy rozhodně nemusí být jen vznik umělecky hodnotného textu – obzvláště ne u dětského autora či autorky. Avšak už sám proces vzniku textu a především uvažování nad věkově vyhraněnou cílovou skupinou poskytne nové impulsy jakémukoli zájemci o tvůrčí psaní, ale zároveň mu umožní vhled do dětského čtenářství.

LITERATURA

- BOTTCHER, I. (Ed.), 1999. *Kreatives Schreiben: Grundlagen und Methoden; Beispiele für Fächer und Projekte. Schreibecke und Dokumentation*. Berlin: Cornelsen Scriptor. ISBN 978-3-589-05154-0.
- ČEŇKOVÁ, J. a kol., 2006. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-095-X.
- FIŠER, Z., 2001. *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-99-0.
- FIŠER, Z., 2013. Možnosti tvůrčího psaní v akademickém prostředí. In: R. Malý (Ed.), *Metody výuky tvůrčího psaní aneb Jak se v Česku učí psát*. Praha: Literární akademie, s. 12 – 19. ISBN 978-80-86877-61-7.
- HOŠKOVÁ, K., 2013. *Tvůrčí psaní pro malé spisovatele a spisovatelky*. Praha: Edika. ISBN 978-80-266-0368-9.
- KRÁL, R., 2015. *Vynálezárium*. Praha: Bežiliška. ISBN 978-80-906112-1-4.
- MALÝ, R., 2012. *Poetický slovníček dětem v příkladech*. Praha: Meander. ISBN: 978-80-86283-79-1.

Resumé

The author describes the field of creative writing for children and young adults from different aspects focusing on its different functions in the education process. He presents the practical application of creative writing methods and exercises for developing text-interpretation competences of students.

Kontakt

doc. Mgr. Radek Malý, Ph.D.

Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd

Katedra žurnalistiky, Institut komunikačních studií a žurnalistiky

Smetanovo nábřeží 6, 110 01 Praha 1

radek.maly@fsv.cuni.cz

DISKUSIE/DISCUSSIONS

O NESKÚMANÝCH ASPEKTOCH PÍSANIA PÍSMOM COMENIA SCRIPT

MARTIN KLIMOVÍČ

V jari 2017 sa v médiách znova otvorila téma alternatívneho písma Comenia Script¹ v slovenských školách. Ministerstvo školstva Slovenskej republiky dodatkom k Štátnemu vzdelávaciemu programu² rozhodlo, že od septembra 2017 si vo vyučovaní elementárneho písania žiak osvojuje tvary písanej latinky. Rozhodnutie vyvolalo vlnu nesúhlasu najmä z radov zástancov nového neviazaného písma (prevažne učiteľov a rodičov), ako aj z radov ďalších podporovateľov alternatívnych a reformných riešení v našom regionálnom školstve. V denníkoch a internetových blogoch sme tak mohli čítať články s titulkami *Píšte všetci modrým perom a jediným typom písma*³, *Šípková Ruženka reformuje slovenské školy!*⁴, v ktorých autori vyjadrujú nespokojnosť s rozhodnutím ministerstva, no i vyjadrenie samotnej autorky písma Comenia Script R. Lencovej, ktorá verí, že ide o administratívnu chybu ministerstva⁵. Napokon, hneď v júli ministerstvo požiadavkám škôl a rodičov ustúpilo a sľúbilo, že dodatok zruší, žiaci tak môžu naďalej písať aj alternatívnym písmom.

Na Slovensku sa písmo Comenia Script používa približne 5 rokov. Školenia učiteľov, ktorí majú záujem o nové písmo, prebiehajú pravidelne na viacerých miestach Slovenska. Sledujúc vývoj v tejto téme sa dá predpokladať, že k prvým lastovičkám (Cirkevná základná škola Narnia v Bratislave, ZŠ P. Horova v Michalovciach, ZŠ Park Angelinum v Košiciach, Súkromná základná škola BellAmos v Martine, Súkromná základná škola Bakomi v Banskej Štiavnici a niektoré ďalšie) čoskoro pribudnú ďalšie školy, ako sa to

¹ Comenia Script je nespojené (neviazané) písané písmo pozostávajúce z jednoduchej veľkej a malej abecedy, ktorého autorkou je Radana Lencová. Tvary písmen abecedy sú podobné tvarom tlačenej abecedy, čo podľa autorky umožňuje deťom rýchlejšie osvojenie si čítania a písania s porozumením. V Českej republike boli publikované mnohé názory pedagógov, psychológov a grafológov na to, či je nové písmo vhodné. Prezentácia týchto protichodných názorov nie je cieľom nášho diskusného príspevku.

² Plné znenie dodatku je dostupné na ministerskej webovej stránke <https://www.minedu.sk/data/att/11612.pdf>.

³ Blog Miroslava Sopka (poslanec NR SR a člen Výboru NR SR pre vzdelanie, vedu, mládež a šport), dostupné na <https://miroslavsopko.blog.sme.sk/c/455542/piste-vsetci-modrym-perom-a-jediny-m-typom-pisma.html>.

⁴ Blog Martina Kríža, dostupné na <https://dennikn.sk/blog/sipkova-ruzenka-reformuje-slovenske-skoly/>.

⁵ Rozhovor s Radanou Lencovou (Denník N, 2. 6. 2017), dostupné na <https://dennikn.sk/780967/autorka-noveho-pisma-o-jeho-zakaze-v-skolach-verim-ze-ide-o-administrativnu-chybu/?refl=rcm>.

udialo v Českej republike (dnes je v ČR viac ako 100 škôl s ponukou písma Comenia Script).

Špekulácie i vaše bokom, pozrime sa na problém z odbornej strany. Na Slovensku sa písmo Comenia Script stalo súčasťou alternatívneho šlabikára zameraného primárne na fonematické uvedomovanie hlások a porozumenie a tvorenie príbehov. Výskumný tím pod vedením S. Kapalkovej navrhol a v praxi overoval šlabikár na vzorke približne 100 detí; po ukončení projektu sa konštatovala vyššia úroveň porozumenia textu u detí pracujúcich s experimentálnym šlabikárom⁶. Výsledky experimentálneho overovania boli na Slovensku publikované v učebnici pre logopédov (Kerekretiová a kol. 2016) a tiež v zahraničných časopisoch, no viac s dôrazom na osvojovanie si čítania, nie na progres detí v osvojovaní si písania. Iné štúdie a odborné články o osvojovaní si nového písma na Slovensku podľa našich zistení neboli publikované (nerátame články v Učiteľských novinách či iných periodikách, kde sa sporadicky vyjadria zástancovia či odporcovia písma, hľadáme vedecké argumenty).

Prirodzene, viac odbornej pozornosti sa novému písmu venovalo v Českej republike. Publikovaná bola záverečná správa pokusného overovania nového písma (Wildová a kol. 2012) a niekoľko štúdií (Bartošová, Maněnová, Třečková 2012; Wildová, Kucharská 2015; Kučerová, Kubín, Kucharská 2016).

V rokoch 2010 – 2012 sa písmo pokusne overovalo pod garanciou Pedagogickej fakulty Karlovej Univerzity v Prahe (Wildová a kol. 2012). Experimentálnu skupinu tvorilo 33 škôl, z každej školy jedna trieda, v ktorej si žiaci osvojovali písmo Comenia Script. Kontrolnú skupinu tvorilo 10 škôl, v ktorých si žiaci osvojovali tradičné viazané písmo. V oboch skupinách boli žiaci z intaktnej populácie, no i žiaci so zdravotným postihnutím. V priebehu prvých dvoch rokov školskej dochádzky boli všetci žiaci testovaní štyrmi diagnostickými previerkami rozvoja písateľských zručností (v mesiacoch január a máj 1. ročníka, január a máj 2. ročníka). Cieľom previerok bolo sledovať „*rozvoj dovedností psaní (formy – opis, prepis, diktát, autodiktát) prostredníctvom hodnotení vybraných znakov čitateľného písma (tvar, veľkosť, sklon, hustota a rozestupy)*“ (Wildová a kol. 2012, s. 5). Výsledky ukázali, že štatisticky významné rozdiely medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou sú iba v počiatočnom štádiu osvojovania si písma, a to iba v tvare a sklone v prospech žiakov píšucich Comenia Scriptorom. U žiakov so zdravotným postihnutím problémy s tvarom písmen pretrvali aj do 2. ročníka, úspešnejší boli žiaci píšuci Comenia Scriptorom. Ďalším zistením bolo, že v počiatočnom štádiu osvojovania si písma neboli u žiakov píšucich Comenia Scriptorom registrované nečitateľné tvary, kým u žiakov píšucich viazaným písmom áno. V previerkach realizovaných v 2. ročníku sa navyše sledovala aj rýchlosť písania, no výsledky nepreukázali žiadne zásadné rozdiely medzi skupinami. Súčasťou pilotného overovania bolo aj vyhodnotenie dotazníkov pre učiteľov a rodičov. V dotazníkoch učitelia uvádzali, že s novým písmom nemajú problém ľaváci, že žiaci sú celkovo viac motivovaní učiť sa písať ako pri viazanom písme, že

⁶ Spracované podľa záverečnej karty projektu agentúry APVV Porozumenie čítaného textu – rozvíjanie pomocou inovatívnej metodiky – jej tvorba a overovanie randomizovanou kontrolovanou štúdiou. Dostupné na <http://www.apvv.sk/buxus/docs/zk/zk-apvv-0410-11.pdf>.

žiaci už v počiatočnom nácviku dokázali čítať s porozumením. V záveroch pokusného overovania sa uvádza, že „(...) *výuka písma Comenia Script je z hľadiska kvality písárskeho výkonu srovnateľná s psaním bežnou psací abecedou*“ (Wildová a kol. 2012, s. 19) s odporúčaním, aby nové písmo bolo alternatívou k doposiaľ vyučovanému písmu.

S časťou výskumnej vzorky z pokusného overovania pracovali vo svojej štúdii O. Kučerová, D. Kubín a A. Kucharská (2016). V čase výskumu navštevovali žiaci 3. ročník, čo umožňovalo ďalej skúmať niektoré aspekty používania písma. Cieľom štúdie bol opis a porovnanie písomného prejavu 180 žiakov; sledované boli písárske (grafomotorika, teda rukopis, vzhľad písma) a pisateľské (gramatika, teda dodržiavanie jazykových pravidiel, pravopis) zručnosti v oboch skupinách (Comenia Script vs. viazané písmo). Hodnotenia písárskych zručností ukázalo, že žiaci píšuci Comenia Scriptom dosiahli štatisticky významne lepšie výsledky v tvare, kvalite ťahu a čitateľnosti písma a štatisticky významne horšie výsledky v udržaní písma na linajke. Hodnotenia pisateľských zručností ukázalo, že žiaci píšuci Comenia Scriptom dosiahli štatisticky významne lepšie výsledky v kritériách vynechávanie písmena, výmena poradia písmen v slove, diakritika, interpunkcia a štatisticky významne horšie výsledky v zámene písmen. Pri vyhodnocovaní celkovej chybovosti a práce žiaka s chybou (schopnosť žiaka opraviť písmeno) sa ukázali štatisticky lepšie výsledky žiakov píšucich Comenia Scriptom.

Štúdia I. Bartošovej, M. Manénovej a E. Třečkovej (2012) sa orientovala na identifikovanie znalostí rodičov (resp. zákonných zástupcov detí) o novom písme Comenia Script a identifikovanie postojov k nemu. Pomocou dotazníka získali odpovede od vyše 1100 respondentov, v ktorých zistili pozitívny postoj k novému písmu a jeho zavádzaniu do školskej praxe u 27 % respondentov (odpovede typu určite áno, skôr áno), negatívny postoj u 44 % respondentov (skôr nie, určite nie) a nerozhodný postoj u 29 % respondentov.

V doterajších analýzach a komparáciách písma Comenia Script v Českej republike a na Slovensku rezonujú prakticky tri sledované oblasti: je to grafomotorická oblasť (niekde označená ako písárska), pravopisná (niekde nie celkom presne označená ako gramatická alebo tiež nepresne oblasť pisateľských zručností) a oblasť postojov (postojov učiteľov a rodičov). Nepochybne všetky tri uvedené oblasti sú z hľadiska zvažovania konkrétnych riešení pre ďalšie pedagogické uplatnenie veľmi významné, no doposiaľ sa pri písme Comenia Script vôbec nesledoval písomný prejav žiaka ako akt komunikácie obsahov, písaná reč sa neskúmala ako reč v myslení, neskúmalo sa písanie Comenia Scriptom ako proces a text ako výsledok rečovej činnosti. Ak sa totiž má rozhodnúť o tom, či si má prvák osvojovať písmo viazané alebo neviazané, mali by sme sa napríklad zaujímať aj o to:

- a) ako bude proces translácie (máme na mysli proces prevádzania myšlienkových obsahov do písanej reči, pozri napr. Flower, Hayes 1981; Klimovič 2016) v procese tvorenia textu detského pisateľa limitovať pri písaní,
- b) do akej miery jedno či druhé písmo otvára kapacitu pracovnej pamäti detského pisateľa pre zvažovanie obsahových a formálnych zložiek tvoreného textu (pozri napr. McCutchen 2011),

- c) do akej miery je schopnosť pisateľa posudzovať svoj vlastný, aktuálne tvorený text podmienená čitateľnosťou písma.

Výpočet potenciálnych výskumných otázok nie je zďaleka konečný. Skúmanie písanej reči dieťaťa však nemožno jednostranne vzťahovať iba na oblasť techniky písania či dodržiavania pravidiel daného jazyka. V súvislosti s písanou rečou je potrebné hovoriť aj o textovej produkcii ako zámernej rečovej činnosti produktora, o porozumení čítaného a písaného textu, o obsahu reči. Až potom možno zhodnotiť, či je nové písmo uľahčením či priťažčením v písomnej komunikácii dieťaťa mladšieho školského veku.

LITERATÚRA

- BARTOŠOVÁ, I., MANĚNOVÁ, M. a E. TŘEČKOVÁ, 2012. The New Comenia Script to Schools. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol. 69, pp. 2228 – 2236.
- FLOWER, L. a J. R. HAYES, 1981. A Cognitive Process Theory of Writing. In: *College Composition and Communication*, Vol. 32, No. 4, pp. 365 – 387.
- KLIMOVIČ, M. (2016): *Detský pisateľ v procese tvorby textu*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-1696-7.
- KUČEROVÁ, O., KUBÍN, D. a A. KUCHARSKÁ, 2016. Vázaný a nevázaný vzor písma u žáků 3. ročníku základní školy. In: *E-psychologie*, roč. 10, č. 3, s. 26 – 40. Bez ISSN. Dostupné na http://e-psycholog.eu/pdf/kucerova_etal.pdf.
- McCUTCHEN, D., 2011. From Novice to Expert: Implications of Language Skills and Writing-Relevant Knowledge for Memory during the Development of Writing Skill. In: *Journal of Writing Research*, Vol. 3, No. 1, pp. 51 – 68.
- WILDOVÁ, R. a kol., 2012. *Závěrečná zpráva o výsledcích pokusného ověřování písma Comenia Script*. Praha: MŠMT ČR. Bez ISBN.

Kontakt

PaedDr. Martin Klimovič, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

martin.klimovic@unipo.sk

ROZHLEDY A RECENZIE/HORIZONTS AND REVIEWS

MARIE ČECHOVÁ = ČEŠKA + ČEŠTINÁRKA + ČLOVEK

[ČECHOVÁ, Marie, 2017. *Život s češtinou*.

Praha: Academia. 391 s. ISBN 978-80-200-2694-1.]

Prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc., pripravila pre lingvistov, učiteľov, študentov i pre širší okruh odborníkov a kultúrnych pracovníkov ďalšiu originálnu monografickú prácu, ktorá nadväzuje na knihu *Řeč o řeči* (2012), recenzovanú aj na stránkach časopisu *O dietati, jazyku, literatúre* (Liptáková 2013). Je symptomatické, že kniha *Život s češtinou*, ktorá svojím bohatým obsahom i takmer štyristostranovým rozsahom dokumentuje obdivuhodnú pracovnú energiu, mysliteľskú invenciu a hlbokú vedeckú erudíciu profesorky Marie Čechovej, vychádza práve v jej jubilejnom roku 2017 (pozri jubilejný článok v úvode tohto čísla). Autorka k biograficky ladenému názvu monografie *Život s češtinou* pridáva podtitul *Nomen omen. Češka – češtinářka – Čechová*, ktorým ilustruje svoje nerozlúčné i osudové spojenie s českým jazykom, a to tak pracovné, ako aj osobné.

Kniha *Život s češtinou* nadväzuje na knihu *Řeč o řeči* koncepčne, žánrovo a štýlovo. V obidvoch publikáciách autorka syntetizuje svoje predchádzajúce výskumy a monografický celok vytvára zo súboru publikovaných štúdií. Ako sme konštatovali už v recenzii monografie *Řeč o řeči*, takýto autorský zámer je čitateľsky ústretový, pretože syntetické knižné dielo je pre adresáta prístupnejšie ako štúdium parciálnych publikácií. A v dôsledku toho sa rozširuje aj okruh potenciálnych čitateľov.

Žánrovo autorka charakterizuje state monografického celku ako úvahy, pretože v nich vyjadruje subjektívne stanovisko k analyzovaným jazykovedným alebo lingvodidaktickým otázkam. Dovoľme si túto žánrovú charakteristiku posunúť smerom k vedeckej eseji, pretože, podľa nášho názoru, štúdie zaradené do monografie sa vyznačujú znakmi esejistickej štýlovej normy (znaky esejistického žánru chápeme podľa Slančová 1994). Ide predovšetkým o výrazný antropocentrizmus prítomný vo všetkých kapitolách monografie, keď autorka jednotlivé odborné témy interpretuje vždy cez prizmu človeka – či ide o jazykovedca, učiteľa, študenta, žiaka, alebo o spolupracovníka, kolegu atď. Texty M. Čechovej odzrkadľujú subjektívny postoj autorky k analyzovaným otázkam a sú písané výrazným individuálnym personálnym štýlom (termín *individuálny personálny štýl* podľa Slančová 2008), ktorý by bol veľmi zaujímavým predmetom detailnej štylistickej analýzy. Vo všetkých zložkách textu sa prelína pojmovosť so zážitkovosťou (kategórie výrazovej kategórie ikonickosti vymedzené F. Mikom). Na úrovni kompozičného rozvíjania témy je pojmovosť posilnená prvkami argumentačnej štruktúry. Autorka často polemizuje s odlišnými názormi na rozoberané odborné problémy, pričom predkladá presvedčivé argumenty racionálneho typu – aktuálne fakty, názory uznávaných osobností, vlastnú alebo sprostredkovanú skúsenosť, indukčné argumenty alebo deduktívne sylogizmy. Na druhej strane, zážitkovú líniu textu umocňuje využitie emo-

cionálnej argumentácie, a to osobných spomienok, osobitne z obdobia autorkinho detstva a študentských rokov, prítomnosť láskavého humoru, ale tam, kde je to namieste, aj ironického humoru, a vyžarovanie emocionálneho zaujatia pri každej spracúvanej téme.

V ďalšej časti recenzie sa zameriame na obsahovú stránku monografie a výberovo sa pristavíme pri niektorých otázkach. Monografia *Život s češtinou* je súborom vedeckých esejí, ktorý syntetizuje autorkine výskumy najmä z rokov 2011 – 2015, ale obsahuje aj nové štúdie spracované práve pre tento knižný celok. Kniha je členená trojúrovňovo na tri základné kapitoly a dve úrovne podkapitol.

Prvá a najrozsiahlejšia kapitola nazvaná I. *Úvahy o reči* obsahuje tematicky pestré a interpretačne podnetné úvahy (eseje) o reči a o štýle v rôznych komunikačných sférach. V osobitnej podkapitole sa autorka venuje viacaspektovému pohľadu na kodifikáciu češtiny a v ďalších dvoch podkapitolách frazeologickej a terminologickej problematike. Za osobitne cennú považujeme stať mapujúcu storočný vývoj českej štylistiky, v ktorej M. Čechová aj na základe osobného poznania interpretuje lingvistické i mimolingvistické okolnosti jednotlivých vývojových peripetií. Okrem predstaviteľov českej štylistiky sa autorka zmieňuje aj o slovenských štylistikoch, a to o Jozefovi Mistříkovi, Františkovi Mikovi a Jánovi Findrovi. Dovolíme si pripomenúť, že z mladšej generácie slovenských štylistikov sa svojou originálnou koncepciou interaktívnej štylistiky a teórie komunikačného registra výraznejšie presadila Dana Slančová.

Množstvo spracúvaných tém a výskumných otázok, pochopiteľne, implikuje ďalšie otázky a stáva sa podnetom na vedeckú diskusiu. Tak by sa napríklad dalo diskutovať o autorkinom chápaní argotu, resp. vzťahu slangu a argotu. Alebo o tom, prečo autorka chápe vizuálne percipované grafické prostriedky ako paralingválne, ale vizuálne percipované pohybové prostriedky (tzv. reč tela) ako extralingválne. Spresnenie si vyžaduje autorkino tvrdenie o tom, že v slovenčine sa mená národov a národností nechápu ako propriá (s. 173).

Druhá z troch hlavných kapitol monografie II. *Úvahy nad češtinou v škole* potvrdzuje permanentný prienik lingvistickej a lingvodidaktickej vedeckej orientácie profesorky Čechovej. Kapitulu autorka člení na tri podkapitoly: *Ideál a smysl výuky češtiny*, *Vzdělávání učitele a žáka* a *Čeština i pro cizince*. Tak ako didaktické kapitoly *Řeči o řeči* aj vedecké eseje o češtině v škole v *Živote s češtinou* prinášajú mnohé inšpirácie aj pre vyučovanie slovenčiny ako prvého i ako ďalšieho jazyka na všetkých stupňoch škôl. A nie je to len pre blízkosť našich jazykov a jazykovo-kultúrneho prostredia. To, že autorka svojimi didaktickými analýzami a glosami pichá aj do osieho hniezda súčasného stavu vyučovania slovenského jazyka a nepriamo pomenúva aj slovenské edukačné problémy, je ďalším dôkazom vedeckej a argumentačnej sily didaktickej teórie profesorky Čechovej, ktorá dlhodobo saturuje a inšpiruje aj slovenskú lingvodidaktiku.

Kapitola obsahuje rozmanité sondy do aktuálnych otázok vyučovania češtiny. Čitateľ sa z jednotlivých esejí dozvie autorkinu analýzu a hodnotenie pretrvávajúcich problémov vyučovania češtiny, ale oboznámi sa aj s celkom novými témami, ako je napríklad história a súčasnosť bohemistických štúdií v Egypte. Náznakovo sa zmienime o niektorých súvislostiach a tvrdeniach, ktoré sú platné aj pre vyučovanie slovenčiny. Aj sloven-

ská teória a prax vyučovania prvého jazyka by sa mala vracaať k prácam významného českého lingvistu a lingvodidaktika Vladimíra Šmilauera (pozri aj Šmejkalová 2015; recenzia Liptáková 2016). Ako uvádza M. Čechová, aj po päťdesiatich rokoch sú platné Šmilauerove názory na tzv. ideál češtinára. Podľa V. Šmilauera musí ideálny učiteľ v sebe spájať tri dokonalosti: znamenitý odborník, vynikajúci učiteľ a charakterný človek. V dnešnej dobe „rýchleho“ pregraduálneho i postgraduálneho učiteľského vzdelávania je zvlášť aktuálne tvrdenie, že jestvuje mnoho metód, ako naučiť žiaka to, čo vieme, ale nie je ani jedna metóda, ako naučiť dobre to, čo sami vieme len polovičato. Alebo: zlý učiteľ pravdu oznamuje, dobrý učiteľ ju učí hľadať (s. 205).

Vyučovania slovenského jazyka sa bytostne týka aj autorkino volanie po systémových (!) zmenách v jazykovom vzdelávaní žiakov i učiteľov a kritika zmien parciálnych, náhodných, módných či nezriedka diletantských. Jednoznačne treba súhlasiť s tvrdením M. Čechovej, že vzťah žiaka k učiteľom, ku škole, k učeniu sa, a tým aj k práci sa vytvára na 1. stupni základnej školy: prvý stupeň musí žiakovi otvárať perspektívu (s. 245). Rovnako sa stotožňujeme s tvrdením, že bez teórie je prax slepá, teda že teoretická a praktická príprava učiteľa musia ísť ruka v ruku (ibid.). Ďalšia z didaktických premís je uvedená v medailóne významného plzenského lingvodidaktika Jaromíra Spala v poslednej, tretej kapitole monografie: obťažnosť učiva nie je dôvodom na jeho odstránenie (s. 365). Žiaľ, opačné chápanie tejto premisy narobilo veľa zla v tzv. reformovaní kurikula slovenského jazyka v primárnom vzdelávaní v roku 2008.

Okrem ocenenia prínosu docenta Spala pre didaktiku českého jazyka sa autorka v záverečnej kapitole III. *Paměť pro budoucnost* venuje aj životu a dielu profesora Františka Daneša a metaforicky ho korunuje za kráľa českej bohemistiky 20. storočia (spolu s M. Dokulilom a K. Hausenblasom, ktorých medailóny boli publikované v monografii *Řeč o řeči*). Historiografické poznanie i vzácnu ľudskú skúsenosť sprostredkúva Marie Čechová čitateľom esejí o histórii a súčasnosti *Olympiády z českého jazyka* a o vývoji lingvodidaktického diskurzu v časopise *Český jazyk a literatura*. Je ctou pre slovenskú lingvodidaktiku a pre jej vymenovaných pracovníkov, vrátane autorky tejto recenzie, že im profesorka Marie Čechová venuje vo svojej monografii osobitnú stať.

V recenzii monografie Marie Čechovej *Život s češtinou* sme sa usilovali predstaviť nielen obsahové zameranie knihy, ale predovšetkým jej odborného a ľudského ducha. Spája sa v ňom vynikajúca bohemistická a lingvodidaktická expertíza autorky a jej bytostný záujem o každodenné radosti a starosti rečovej praxe svojho materinského jazyka v rôznych komunikačných sférach. Vďaka tomu a aj vďaka esejistickému žánru, ktorý považujeme za výsadu vedeckých osobností, je *Život s češtinou* doslova magickým čítaním. A posledná poznámka: k autorkinmu podtitulu *Nomen omen. Češka – češtinářka – Čechová* pridávame štvrté „č“ – Marie Čechová – ČLOVEK.

Ludmila Liptáková

LITERATÚRA

- ČECHOVÁ, M., 2012. *Řeč o řeči*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2069-7.
- LIPTÁKOVÁ, L., 2013. Výnimočné dielo o rôznych aspektoch reči a jej osvojovania. In: *O dieťati, jazyku, literatúre*. Roč. I., č. 2, s. 94 – 100. ISSN 1339-3200.
- LIPTÁKOVÁ, L., 2016. Lingvodidaktická história a jej reflexia v jedinečnom spracovaní Martiny Šmejkalovej. In: *O dieťati, jazyku, literatúre*. Roč. IV, č. 1, s. 34 – 40. ISSN 1339-3200.
- SLANČOVÁ, D., 1994. *Praktická štylistika*. Prešov: SLOVACONTACT. ISBN 80-901417-3-0.
- 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. Ludmila Liptáková, CSc.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Ulica 17. novembra 15, 080 01 Prešov

ludmila.liptakova@unipo.sk

PRIEKOPNÍCKA MONOGRAFIA O VYUČOVANÍ NÁRODNÝCH JAZYKOV V KRAJINÁCH VYŠEHRADSKÉJ ŠTVORKY

[PIENIAŹEK, M. a S. ŠTĚPÁNÍK, eds., 2016. *Teaching of National Languages in the V4 Countries*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 177 s.

ISBN 978-80-7290-913-1.]

Problematika vyučovania národných jazykov sa „tradične“ považuje za oblasť, ktorá je úzko viazaná na národný kontext a pri ktorej sú možnosti medzinárodnej výskumnej spolupráce limitované. Špecifickosť národného kontextu pri vyučovaní akéhokoľvek jazyka, ktorý sa v danom jazykovom spoločenstve považuje za prvý jazyk, je nespochybniteľná. Už s oveľa menšou istotou možno tvrdiť, že v oblasti vyučovania prvých jazykov nie je možné realizovať medzinárodnú výskumnú spoluprácu či komparatívny výskum. Pred časom sme na stránkach tohto časopisu (Liptáková 2015) predstavili fungovanie celosvetovej asociácie *International Association for Research in L1 Education* (skratka ARLE), ktorá sa programovo zameriava práve na výskum vyučovania prvých jazykov a ktorá má aj svoju časopiseckú vedeckú platformu v podobe scopusového časopisu *L1 Educational Studies in Language and Literature*. V nasledujúcej recenzii chceme referovať o ďalšom dôkaze o internacionálnom výskumnom potenciáli problematiky vyučovania prvého jazyka. Je ním priekopnícky výskumný projekt *Teaching of National Languages in the V4 Countries* (Vyučovanie národných jazykov v krajinách Vyšehradskej štvorky) a jeho rovnomenný monografický výstup.

Projekt podporený grantovou schémou Medzinárodného vyšehradského fondu riešili výskumníci zo všetkých krajín Vyšehradskej skupiny, teda z univerzít v Českej republike, v Poľsku, Maďarsku a na Slovensku, v období október 2015 až február 2016. Do projektu boli zapojení univerzitní tvoriví pracovníci, ktorí sa orientujú na problematiku jazykovo-komunikačnej a literárnej edukácie. Reprezentovali Pedagogickú fakultu Univerzity Karlovej v Prahe (M. Šmejkalová, S. Štěpáník); Pedagogickú univerzitu v Krakove (M. Pieniążek); Fakultu humanitných vied Univerzity reformovanej cirkvi Károliho Gáspára v Budapešti (J. I. Heltai, R. Sólyom a T. M. Pintér) a Pedagogickú fakultu Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre (S. Pokrivčáková a A. Pokrivčák, momentálne obaja pracujú na trnavských univerzitách).

Títo ôsmi autori v rámci monografického výstupu projektu, ktorým je publikácia *Teaching of National Languages in the V4 Countries* (2016a), spracovali pod editorským vedením S. M. Pieniążka a S. Štěpáníka v štyroch hlavných kapitolách monografie charakteristiku národných vzdelávacích systémov v oblasti jazykovo-komunikačnej a literárnej edukácie. V jednotlivých kapitolách autori analyzujú a interpretujú tieto kľúčové témy: vplyv školskej politiky štátu na edukačný systém a na vyučovanie národného jazyka; historické medzníky vyučovania národného jazyka; súčasný stav vyučovania jazyka – kurikulum, učebnice, školská prax, problematika hodnotenia; príprava učiteľov národného jazyka; vyučovanie prvého jazyka v kontexte výučby ďalších jazykov. Každú kapitolu uzatvára záverečná diskusia a zoznam bibliografických odkazov.

Keďže kapitoly monografie sú koncipované a štruktúrované viac-menej jednotne, umožňuje to čitateľovi pomerne dobrú orientáciu pri porovnávaní spoločných a odlišných javov v národných edukačných systémoch. A to aj napriek tomu, že vedecká monografia neprezentuje výsledky systematického a hĺbkového medzijazykového komparatívneho výskumu a jednotlivé národné systémy sú charakterizované separátne. Takýto prístup je však pochopiteľný vzhľadom na relatívne krátke trvanie výskumného projektu. Editorom monografie S. M. Pieniážkovi a S. Štěpáníkovi sa však v záverečnej diskusnej kapitole podarilo zosumarizovať a interpretovať podstatné podobné i rozdielne trendy v histórii a v súčasnosti vyučovania češtiny, poľštiny, maďarčiny a slovenčiny ako národných jazykov. Zároveň editori naznačujú diskusné otázky, ktoré sa týkajú ďalšieho vývoja jazykovej edukácie i ďalších perspektív komparatívneho didaktického výskumu.

Analýza národných edukačných systémov prezentovaná v monografii potvrdzuje reflexiu podobného spoločenského vývoja v krajinách Vyšehradskej štvorky aj v podobnosti vývoja v teórii a praxi vyučovania národných jazykov. K nim napríklad patrí snaha o integrované vyučovanie jazykovej, komunikačno-slohovej a literárnej zložky vyučovacieho predmetu i diskusie o výhodách, resp. nevýhodách takéhoto didaktického prístupu, ako aj o spôsoboch jeho realizácie. Ako ďalšie podobné tendencie sa ukazujú napríklad prevládajúci historický prístup k literárnemu učivu vo vyššom sekundárnom vzdelávaní či gramatický prístup k jazykovému učivu v nižšom sekundárnom vzdelávaní. Vo všetkých krajinách V4 sa ako odraz spoločenských zmien v poslednej tretine 20. st. etablovali jazykovedné a literárnovedné paradigmy, ktorých didaktická transformácia priniesla presadzovanie komunikačného, kognitivistického, konštruktivistického či antropologického prístupu k tvorbe národného jazykového kurikula. Negatívnym spoločným poznaním, ktoré vyplynulo z analýzy súčasného stavu vyučovania prvých jazykov, je konštatovanie rozporu medzi didaktickou teóriou a štátnou vzdelávacou politikou s negatívnym dopadom na školskú prax, ďalej negatívne hodnotenie prebiehajúcich školských a kurikulárnych reforiem a vplyvu trhovo orientovanej kultúry na povyšovanie skúšok a hodnotenia výsledkov edukácie nad zmysluplný rozvíjajúci proces jazykovo-literárneho kultivovania žiaka. Každá zo štyroch hlavných kapitol monografie dokladá aj národné špecifiká vo vyučovaní prvého jazyka a analyzuje silné i slabé stránky národného edukačného systému.

Recenzovaná vedecká monografia je výsledkom unikátneho projektu, ktorý bol prvýkrát v histórii Vyšehradskej skupiny zameraný na analýzu a komparáciu vyučovania národných jazykov vo všetkých štyroch krajinách tohto zoskupenia. Spracovanie a syntetizovanie výsledkov kvalitatívnej analýzy národných edukačných systémov prináša cenné zistenia pre teóriu a prax vyučovania prvého, národného jazyka. Okrem prezentovania histórie a súčasného stavu vyučovania národných jazykov vytvárajú analyticko-interpretačné závery autorov monografie platformu jednak pre vedeckú diskusiu o jednotlivých didaktických aspektoch vyučovania národného jazyka a jednak pre projektovanie ďalších perspektív komparatívneho výskumu v didaktike jazyka, komunikácie a slohu a v didaktike literatúry. Monografia je dostupná nielen v printovej, ale aj v elektronickej podobe (Pieniážek, Štěpáník, eds., 2016b). V súlade so svojím zame-

raním na problematiku vyučovania národných jazykov by monografia mohla ešte viac obohatiť národný edukačný diskurz, keby okrem anglickej mutácie vyšla aj v štyroch vyšehradských jazykoch.

Ludmila Liptáková

LITERATÚRA

- LIPTÁKOVÁ, L., 2015. Homogenita a heterogenita vo výskume vyučovania prvého (materinského) jazyka. In: *O dieľati, jazyku, literatúre*. Roč. 3, č. 2, s. 112 – 114. ISSN 1339-3200.
- PIENIĄŻEK, M. a S. ŠTĚPÁNÍK, eds., 2016a. *Teaching of National Languages in the V4 Countries*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-913-1.
- PIENIĄŻEK, M. a S. ŠTĚPÁNÍK, eds., 2016b. *Teaching of National Languages in the V4 Countries* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta [cit. 2017-09-18]. ISBN 978-80-7290-926-1. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/kcj/files/2017/02/V4-monograph-elversion.pdf>

Kontakt

prof. PaedDr. Ludmila Liptáková, CSc.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

ludmila.liptakova@unipo.sk

FRAZEOLÓGIA AKO SPOJIVO MEDZI TEÓRIOU A PRAXOU

[MAGALOVÁ, Gabriela, 2016. *Frazeológia pre pedagogickú prax*.

Trnava: TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS, vydavateľstvo SAV. 118 s.

ISBN 978-80-8082-985-8]

Publikácia Gabriely Magalovej pod názvom *Frazeológia pre pedagogickú prax* (vydalo ju vydavateľstvo TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS v roku 2016) je tým typom textov, ktorý reflektuje na aktuálne požiadavky vysokoškolského štúdia budúcich učiteľov slovenského jazyka a literatúry. Vysokoškolské skriptá ponúkajú materiál primárne určený študentom pedagogických fakúlt, ktorí budú vzdelávať žiakov základnej školy sekundárneho vzdelávania (2. stupeň ZŠ a osemročných gymnázií). Ich ambíciou je však osloviť i už učiacich učiteľov slovenského jazyka na základných školách a gymnáziách a ponúknuť im nielen stručný prehľad o vedeckej disciplíne frazeológie, ale zároveň poskytnúť pomocku a návod, ako pracovať s frazeologizmami i na hodinách literárnej výchovy.

Autorka publikácie má dlhoročné pedagogické skúsenosti, preto aj jej koncipovanie skriptu je praktické, rešpektujúce zákonitosti myslenia a uvažovania o danom probléme. Gabriela Magalová nevošla hneď „in medias res“, ale presne tak, ako to študent (žiak) potrebuje, pekne a logicky s uvedením širších súvislostí. Preto po motivačnom (motivujúcom) úvode nasleduje zasadenie frazeológie do kontextu ostatných jazykových disciplín. Autorka konštatuje, že frazeológia má medzi jazykovými disciplínami špecifické postavenie, a to hneď z niekoľkých dôvodov. Netvorí samostatnú jazykovú rovinu, počas formovania nášho jazyka ju jazykovedci zaraďovali raz do roviny syntaktickej, raz do roviny lexikálnej, alebo ju dokonca chápali ako štylistickú záležitosť. Nejasnosti boli i v tom, ako široko interpretovať predmet výskumu frazeológie, či doň patrí výskum prísloví a porekadiel, pranostiek a povrávok spolu s inými frazémami, resp. otázka, ktorú z mnohých frazeologických terminológií treba chápať ako terminologický úzus a iné problémy. Jozef Mlacek, jeden z najväčších slovenských odborníkov na túto problematiku, nazval frazeológiu „complexio oppositorum“, teda súhrnom či prienikom protikladov. A na toto tvrdenie nadväzuje Gabriela Magalová svojim uvažovaním i písaním o danej problematike.

Gabriela Magalová konštatuje, že na základných školách sa frazeológia zväčša zužuje na poznanie či vysvetľovanie istých prísloví, porekadiel či pranostiek, no jej používanie je v reálnom živote omnoho širšie. Pozorovanie použitia frazeológie v reči žiaka má aj istú výpovednú hodnotu. Neprináša učiteľovi iba vedomosť o žiakovej aktívnej slovnej zásobe či schopnosti správne konštruovať vety, vypovedá aj o sociálnom prostredí, ktoré ho formuje, o istých mimojazykových a mimoškolských skutočnostiach a vplyvoch. V súčasnosti pozorujeme, že v prehovoroch mladšej generácie sú frazeologické jednotky skôr na ústupe. Žiaci prestávajú rozumieť viacerým obrazným spojeniam, ktoré boli (a stále sú) staršej generácii jasné. Tento stav má viacero zdôvodnení: mladá generácia

málo číta, dnešné dieťa sa spolieha skôr na počítačovú komunikáciu a podobne. Príslovia, porekadlá či pranostiky – niekedy nosné žánre frazeologického výskumu – sú vo veľkej miere naviazané na realie, ktoré sú súčasníkovi veľmi vzdialené. Ten už nevie rozpoznať súvislosti medzi počasím, dňami nazvanými podľa svätcov a prácami na poli, nemá ich zažité. Ak sa v rodinách nepreferuje medzigeneračná komunikácia, ak dieťa nie je aktívny čitateľ, ak vyrastá v komunite, kde nie je dostatok kultúrnych impulzov, má veľmi málo možností stretnúť sa s takouto lexikou. Frazeológia však nie je iba „dedičstvo“ našich predkov, ale je to i sumár živých jazykových dôkazov tvorivosti ľudského génia v každom čase, aj dnes. Frazeológia ako veda je totiž v neustálom pohybe. To, čo tvorí jej historický rezervoár, nezaniká, no pritom sa v každom čase obohacuje o nové jednotky, pretože tak, ako boli vo vyjadreniach tvoriví naši predkovia, je tvorivý aj človek súčasnosti. Ani archetypálna frazeológia (teda frazeológia obsahujúca najstaršie frazeologizmy) vznikom nových frazém nezaniká. Skriptá sú rozčlenené na dve časti – teoretickú a praktickú. Teoretická obsahuje nasledujúce kapitoly: Frazeológia a jej miesto v systéme jazyka, Základné frazeologické pojmy, Frazéma a jej vlastnosti, Delenie frazém, Osobitné druhy frazém. Gabriela Magalová už v úvode naznačuje, že frazeológii sa vo vyučovaní nevenuje dostatok pozornosti (už spomínané zúženie na poznanie či vysvetľovanie istých prísloví, porekadiel či pranostík) a učitelia sú častokrát bezradní, pretože súčasní žiaci niektorým frazeologizmom, využívajúcim historické realie, nerozumejú. V tejto súvislosti považujem za najkvalitnejšiu a najprínosnejšiu druhú časť skript, ktorej nosnou myšlienkou je „...*nesmerovať frazeologickú problematiku iba na oblasť jazykovedy, ponúknuť ju ako súčasť aktivít pri práci s literárnymi textami a naznačiť aj možné presahy do iných oblastí poznania*“ (G. M.). V súlade s týmto príslubom je preto súčasťou praktickej časti 25 textov s vypracovanými úlohami. Medzi literárnymi úlohami sú pridané otázky frazeologickej povahy s presahmi aj do nejazykových oblastí vzdelávania. Otázky sú zväčša otvoreného typu. Posledným okruhom je skrátený manuál pre učiteľov, jeho úlohou je zväčša iba nasmerovanie na riešenie niektorých úloh. Odpovede na štandardné otázky do tejto pomôcky nie sú zakomponované, pre slovenčinára by ich vypracovanie nemalo byť komplikované. Zozbieraný materiál svedčí o mravčej práci, ktorú musela autorka vykonať pri hľadaní, triedení a systematizovaní materiálu.

Vysokoškolská učebnica *Frazeológia pre pedagogickú prax* ponúka budúcim učiteľom študijný materiál i praktické námety. Bude prínosná pre súčasných študentov i pre pedagógov, ktorí už pôsobia v praxi.

Eva Vitézová

Kontakt

prof. PaedDr. Eva Vitézová, PhD.

Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta

Katedra slovenského jazyka a literatúry

P. O. BOX 9, 918 43 Trnava

eva.vitezova@truni.sk

ORIGINÁLNY TVORIVÝ VKLAD DO MOZAIKY TEXTOVEJ PRODUKCIE

[KLIMOVIČ, Martin, 2016. *Detský pisateľ v procese tvorby textu*. Prešov:

Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. 164 s. ISBN 978-80-555-1696-7.]

Skúmanie procesov prítomných pri produkcii textu bolo v minulosti závislé predovšetkým od pozorovania vonkajších prejavov a samotného výsledku tvorenia – textu. Rozmach kognitívnych vied priniesol do centra záujmu samotný proces tvorenia, ktorý môže prispieť k hlbšiemu poznaniu kognitívnych a metakognitívnych procesov spojených s textovou produkciou.

Martin Klimovič vo vedeckej monografii *Detský pisateľ v procese tvorby textu* nadväzuje na svoje doterajšie výskumy v oblasti písaných naratív detí mladšieho školského veku, pričom výskumné zistenia v tejto oblasti obohacuje o detailné teoretické a empirické rozpracovanie procesových a kognitívnych aspektov písania vo vekovej skupine 9- až 11-ročných pisateľov. Práve to robí z danej knihy jedinečný tvorivý počín, ktorý dopĺňa mozaiku vedeckého poznania textovej produkcie vôbec a osobitne poznania procesov písania u detského produktora.

Hlavným cieľom autorovho výskumu, ktorý prezentuje v monografii, bolo teoreticky opísať modely procesu písania a empiricky skúmať, ako proces tvorenia textu prebieha u slovenských detí mladšieho školského veku. Spomínanému cieľu zodpovedá štruktúra práce, ktorá je rozdelená na teoretickú a empirickú časť.

Teoretické kapitoly knihy naplňajú prvú časť výskumného cieľa. V prvej kapitole sa definujú nosné termíny ako textová produkcia, písaná reč a písanie ako proces vychádzajúc z teórií F. Mika, J. Dolníka a E. Bajzíkovej. Záver prvej kapitoly ponúka komparatívny pohľad na ponímanie procesu tvorenia textu v didaktických koncepciách na Slovensku od r. 1965 po súčasnosť. Druhá teoretická kapitola predstavuje tri najvýznamnejšie kognitívne modely procesu písania, a to teóriu L. Flowerovej a J. Hayesa, model C. Bereitera a M. Scardamaliovej a model R. T. Kelloga. Tretia kapitola sa zaoberá prehľadom doterajších výskumov zameraných na písanie textu a predstavuje aktuálne otázky výskumu písania textu vo významných medzinárodných periodikách, ako aj na Slovensku a v Českej republike so zameraním na mladší školský vek.

Empirická časť pozostáva z autorovho výskumu procesu písania vo vzorke dvadsiatich troch 9 – 11-ročných pisateľov s dôrazom na tvorbu naratívneho textu. Počas výskumu sa u participantov porovnávali a vyhodnocovali procesy plánovania, translácie (t. j. prevádzania myšlienok produktora do písanej reči) a posudzovania textu. Pri analýze a interpretácii zistení sa dôraz kládol na rôzne charakteristiky pisateľov: či ide o pisateľov s lepšou či horšou pracovnou pamäťou, s nadpriemernou či podpriemernou verbálnou fluenciou, s vyšším či nižším tempom písania. Vo výskume sa použila najmä metóda analýza produktov činností žiakov, konkrétnejšie analýza procesu tvorenia textu podľa obrázka s riadeným písaním. Ústrednú metódu doplnili ďalšie sekundárne metódy, a to test priemernej rýchlosti písania, test rozsahu pracovnej pamäti pri písaní

ní a D-KEFS test verbálnej fluencie (ide o subtest štandardizovanej batérie na meranie exekutívnych funkcií dieťaťa).

Medzi najvýznamnejšie zistenia empirického výskumu M. Klimoviča môžeme zaradiť to, že pisateľova príprava na vlastnú produkciu je minimálna alebo až žiadna; zápletku príbehu pisateľ formuluje najmä v procese translácie textu; po napísaní príbehu nemá tendenciu sám od seba hodnotiť a revidovať svoj text; opravuje najmä formálnu stránku textu, menej obsahovú atď. Výsledky výskumu možno zhrnúť do tvrdenia, že determinantmi kvality aktu komponovania textu sú autorove znalosti textového modelu, kapacita jeho pracovnej pamäti, verbálna fluencia, kognitívna flexibilita, meta-kognícia a automatickosť procesov hláskovania a zapisovania pri translácii myšlienok do textu. Autor sumarizuje svoje výskumné zistenia a v diskusii s inými výskumami v danej oblasti odpovedá na stanovené výskumné otázky. Pri niektorých otázkach naznačuje potrebu prehĺbeného výskumu, čo môže byť inšpirujúce aj pre čitateľov monografie.

Ako uvádza autor, publikácia je určená lingvistom, psychológom, pedagógom, ktorí sa zaoberajú jazykovými, rečovými, komunikačnými, kognitívnymi a metakognitívnymi aspektmi dieťaťa mladšieho školského veku. Dodávame, že vedecká monografia M. Klimoviča by nemala chýbať v teoretických východiskách a v diskusiiach výskumov, ktoré sa dotýkajú problematiky textovej produkcie a detského písateľstva. Osobitne prínosná je aj pre profesijnú prípravu a ďalšie vzdelávanie učiteľa materinského jazyka.

Dávid Dziak

Kontakt

Mgr. Dávid Dziak

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Katedra komunikačnej a literárnej výchovy
Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov
david.dziak@smail.unipo.sk

ANIČKA A SLNIEČKOVO DEŤOM (NAD ŠTYRMI NOVÝMI KNIHAMI)

[SANDBERGOVCI, Inger a Lasse, 2017. *O malej Aničke. (Kde sú Aničkine veci. Vianočný darček pre Aničku).* Zo švédskych originálov preložil Milan Žitný. Strany neuvedené. Bratislava: BUVIK. ISBN 978-80-8124-089-8.]

[MARTINKOVÁ, Petra E., 2016. *Bylinkové rozprávky.* Ilustrovala Martina Blaščáková. Košice: Fórum alternatívnej kultúry a vzdelávania. Knižná edícia Slniečkovo. 59 s. ISBN 978-80-89763-17-7.]

[PLATH, Sylvia, 2016. *Čarovný oblek Maxa Nixa. (Mrs. Cherry's Kitchen, 2001).* Preložila Miroslava Gavurová. Verše prebásnil Ján Gavura. Ilustrovala Miriam Šebianová. Fintice – Košice: Fórum alternatívnej kultúry a vzdelávania. 63 s. ISBN 978-80-89763-09-2.]

[LAVIE, Oren, 2016. *Medveď, ktorý tam nebol. (Bera Who Wasn't There, 2014).* Preložil Ján Gavura. Ilustrácie Wolf Erlbruch. Prešov: Slniečkovo. Strany neuvedené. ISBN 978-80-89314-32-4.]

Útla a na ilustrácie bohatšia kniha ako na slová *O malej Aničke* má svoj počiatok spojený so švédskou autorskou dvojicou Inger a Lasse Sandbergovcami, ktorí Aničkine skúsenosti s okolitým svetom ponúkli detským čitateľom v roku 1972 a 1973. Slovenským malým čitateľom, teda takým, ktorí rozumejú viac reči obrázkov a písmenká nie sú im ešte tak blízke, tak tým preložil jej príbehy do slovenčiny Milan Žitný pod názvami *Kde sú Aničkine veci* v roku 2005 a *Vianočný darček pre Aničku* v roku 2017.

Kde sú Aničkine veci?

Anička je maličké dievčatko, ktoré spoznáva svoje najbližšie prostredie. Autori sa rozhodli, že ním bude to, v ktorom býva a žije. Výpravy za poznaním podnikne Anička vtedy, keď je doma sama a predmety, ktoré denne používa alebo sa s nimi zabáva, sa s ňou pohrávajú tak, že sa premiestňujú a ona ich nielen hľadá, ale aj rozhodne, aké miesto v byte je pre ne to správne a užitočné. Ilustrácie predbiehajú text, ktorý je minimálny a mení sa na dopovedanie, aké možno príčinne predpokladať. Dieťa nad Aničkinou knihou je aktívne: dieťa predmet samo určí aj ho pomenuje, lebo otázky autorov sú navádzajúce, logické a žiadajú si správne rozhodnutie malého čitateľa v súlade s jeho sociálnou skúsenosťou. Otázky majú priestorový a orientačný charakter, po celý príbeh sa nemení ich formulácia, čím sa naznačuje, že sa čitateľ stal účastníkom hry o hľadani

odpovede na konkrétnu otázku: Kde má Anička? Po otázke nasleduje vypytovanie sa na predmety, ktoré dieťa dôverne pozná, hrá či sa opakovane s nimi zabáva, alebo ich „len tak“ používa: lopta, medvedík, knižka, nočník, hrnček, bábika, hrebeň, kvety, čiapka. Správna odpoveď na otázku umiestni každý predmet v miestnosti tam, kde má byť a dieťa v role čitateľa obrázkov miesto ich určenia v priestore ponúkne skôr, ako sa dozvie odpoveď, aby *„Všetko bolo na svojom mieste. Jedného dňa si však Anička pomyslela, že mamičku niečím prekvapí“*.

Aničkino rozhodnutie dáva do pohybu druhý okruh hry na precvičenie orientácie a porozumenie pre predmety, keď sa očakáva odpoveď na toto oslovenie: *„Aha – kde je teraz Aničkin macík?“* Keď sa v prvom okruhu hľadali všedné predmety, teraz sa hľadajú už iba tie Aničkine, ich majiteľka sa personifikuje, má k nim osobný vzťah, lenže predmety sa svojším prístupom k hre na hľadanie dostávajú na nezvyčajné miesta, keď knižka je pod posteľou, lopta pod stoličkou, kvety vo vrecku zásterky. Výmyselníctvo pokračuje, a to preto, lebo *„Potom si Anička zasa čosi vymyslela“*, aby sa hra na zmenu ukončila najskôr tak, že sa sama znavená hrou uloží pod postieľku: *„A vtedy prišla Aničkina mamička – Kde je moja Anička? – opýtala sa“*. Pointa Aničku oslobodzuje, lebo: *„Už je z toľkého vymýšľania načisto zmorená“*.

Vianočný darček pre Aničku

Deti Vianociam rozumejú inak ako ich rodičia, pre ne sú to okamihy očakávania a prekvapenia. Táto časť kresleného rozprávania *O malej Aničke* sa sústredila na sekvencie rozbalenia darčeka a na odhadovanie, čo tým tajomným darčekom pod stromčekom vlastne je. Je ráno, Anička si našla pod jedličkou darček a nasleduje logická otázka každého dieťaťa: *„Čo len v ňom môže byť?“* Touto otázkou sa od prvej ilustrácie po tú ďalšiu zdĺhavo, ale invenčne smeruje k nájdeniu živého čierneho mačiatka, lebo ono je tým darom. Kým sa tak stane, do Aničkinho hľadania obsahu vianočného darčeka sa zapojí „vysokánsky ujo“ s farebnými sklíčkami. Sklíčka spôsobia, že čím sa pre ňu poznanie obsahu darčeka presúva do predstáv, hádania, vyčkávaní, pre jej detské zmysly sa stávajú dôležité oné informácie, zisťuje, že to, čo hľadá, je mäkké, pohyblivé a čierne. Finále hľadania ukončí správa: *„A tak je malá Anička zasa veselá“*.

Sandbergovci dvoma rozprávami o maličkom dievčatku predstavili spôsob, ako sa hrou s obrázkovou predlohou rozvíja slovná zásoba, komponuje sa iniciované rozprávanie aj rozvíjanie situácie od jedného podnetu po ten ďalší, čím sa usmerňuje príčina a logika ako nenásilne nenáhľivo riešiť literárne navodenú situáciu, rozvíjať trpezlivosť a tvorivosť pri odkrývaní situácie, veď tým sa cibrí vkus a postupne sa utvára postoj dieťaťa k realite tým, že „číta ilustráciu“ (farebný strohý obrázok), lebo pozná ju zo svojej skúsenosti a samo sa tak stáva tvorcom teraz už toho svojho príbehu, hoci na ten istý vizuálny podnet.

Prešovské vydavateľstvo *Slniečkovo* vstúpilo do povedomia čitateľskej a kultúrnej verejnosti v roku 2001 ako spoločenstvo tých, ktorí majú otvorený vzťah ku svetu krásnej a hodnotnej knihy poväčšine pre mladých čitateľov zo všetkých kútov literárneho sveta.

Slniečkovo si vyberá autorov prelozenej aj pôvodnej literatúry, svojich mladých čitateľov oslovuje ako vydavateľský stánok s licenciou na krásne knihy aj na knihy debutujúcich autorov, ktorým nie raz práve ono svojím vydavateľským alebo prekladateľským záujmom o ich literárnu tvorbu otvorilo cestu do sveta precízne budovaného z krásnych a poučných príbehov o postavách, udalostiach a problémoch patriacich do rozprávkového a čarodejného sveta, do sveta zo slov a ilustrácií.

Čítaš si so mnou? (Bylinkové rozprávky)

Najskôr takto sa mamka dohovára, oslovuje, naznačuje i radí svojmu malému dieťaťu a ono, hoci po celý čas neprehovori, kreslí to, o čom mu ona rozpráva. Kto vie, či mamka oslovuje svoje dievčatko alebo chlapčeka, je to jej milované dieťa a ona ho záuča tým najpôvabnejším spôsobom, aký poznajú iba pokojné, neunavené, odovzdané a milujúce mamky. Dieťa kreslí, počúva, potom počúva a zas kreslí, až príde tá časť dňa, keď sa chystá do postielky. Potom mu mamka rozpráva príbehy, ktoré ožívajú v ich záhradke od zimy po jeseň, aby si spoločne pripomenuli zázrak premeny spánku na puky, kvietky, vône a rôznofarebné padajúce jesenné listie. Život prírody v záhradke sa môže meniť iba vtedy, keď sa do hriadok, na kríky a na stromy mamka zahľadí svojím pozorným okom a osloví svojho malého spoločníka takto: „*Keď si ku mne na chvíľu sadneš, porozprávam ti ďalšiu rozprávku*“.

Trinásť byliniek žije vedľa seba a všetky prinášajú zdravie zo sveta prírody do sveta ľudí. Rozprávanie začína odkazom na veľký deň. Veľký deň, to je taký deň, keď v záhradke majú zmysly rozprávarky – oči, uši, nos, hmat – voľnosť a ona to má s nimi dohovorené, hoci sa sama oneskoruje pri sledovaní premien v životoch byliniek od zimy do jari, ale ony zachytia a povedia jej všetko, čo potrebuje, aby mohla rozprávať o liečivých bylinkách, preto upozorní svojho malého poslucháča: „*Ťažko tomu uveriť, ale rozprávku som nepísala ja. Napísali ju moje oči a uši, a čosi pridala aj chuť*“.

Rozprávky sa rozprávajú, ale tie o liečivých bylinkách sú výnimočné spôsobom, akým autorka prelína svet sivého paneláku a farebnej, na zvuky nasýtenej záhradky, ako farebne vyjadruje nádheru premien ročných období. Rozprávarka nekončiacimi osloveniami a svojimi dopovedaniami oživuje ďalšiu zo záľub rastliniek v lietaní, prispôbovaní sa pohybu vetra, premenám farieb, poddávaniu sa odtieňom slnka, zvukom hmyzu, aby láskavým a hravým spôsobom malý spoločník prijímal závažné, a tak užitočné ponaučenia do svojho života.

K deťom, k tým, čo počúvajú alebo už spájajú prvé slová do vety, dostanú sa *Bylinkové rozprávky* aj preto, lebo si osvojili azda to najpodstatnejšie, čo ľudské spoločenstvo musí doceniť, keď si uvedomí, čo preň znamená, keď „*kvety sú múdre. Dobre vedia, že domov je tam, kde sú korene, a ľahko sa znovu hlboko zakorenia*“. Život rastliniek, byliniek aj stromov v záhradke predstavuje usporiadané spoločenstvo, v ktorom „*krása sa nestratí*“, ale i ona vie, že každý obyvateľ záhradky musí mať svoje podmienky na to, aby bol spokojný so sebou a pomáhal ľuďom i tým, že ich pripravuje na odlišnosti, hoci

„ružu čaká sladký život a trnku zas život trpký“. Záhradku obýva „malý kvietok a ten má veľký sen“, ale sny majú aj slnko, vietor, dážď, mušky, lienky, vtáčky.

Pre deti sú škôlky a školy, v ktorých sa učia aj rastú, aby si raz poradili s tým, čo ich denne čaká na ceste životom, a to isté sprevádza aj rastlinky v záhradke. Žihlava je pani učiteľka medzi bylinami a repik lekársky pomôže ľuďom oddávna pri chorobe, a to dokáže aj podbeľ, pastierska kapsička, rumanček, pľúcnik lekársky, ba aj ostatné bylinky, na ktoré sa mamka zahľadá a rozvinie okolo nej vtipný alebo vážny príbeh o jej osude a schopnostiach. Tá škola, ktorú majú bylinky v záhrade, plní ich sny, preto sa hádanky menia na podobenstvá zo sveta ľudí a hry zo slov si povšimnú odlišnosti vo významoch aj ich náprotivkoch, a tak ruža je i nie je ružová, lístky môžu i nemusia byť lupienky a šípka, keď príde jej čas, bude červená ako korálik. Tak ako malé dieťa aj z puku vylúpnutý kvietok nevie všetko, je príliš mladý na to, aby poznal odpovede na všetko. Ako plynie rok vo svojich obdobiach a záhradka sa rastúcou únavou blíži k odpočinku pod bielou prikrývkou, tak aj dieťa sa k večeru chystá na spánok s príslubom do budúceho dňa: „*Budem ti znova vymýšľať nové dobrodružstvá, pripravovať odpovede na všetky otázky. Budem tu, v záhrade pri záhone, kde rastú bylinky a niekedy aj rozprávky*“.

Petra E. Martinková vie o žánrových možnostiach rozprávky toľko, aby kombinovala iniciácie iných rozprávačských postupov. Svoj zámer autorka vybudovala na verbálnom jave nevťeravým spôsobom zaujať navrstvovaným rozprávaním a verbálnym tlakom z množstva otázok, odpovedí, prirovnaní, plynulého toku ďalších informácií pozornosť malého príjemcu a pritom ustrážiť únosnú mieru jeho poznávania. Stratégia autorky utváraná z lineárneho príbehu vyrozprávaneho rodičom a jeho prijímania formou kresby dieťaťom ako nové, hravé a zaujímavé informácie, smeruje k podstate *Bylinkových rozprávok*, treba sa v dospelosti učiť z toho, čo malé dieťa vidí, počuje a vie zachytiť kresbou. Oči, nos, uši, hmat sa stali nielen autorkinými spoločníkmi zmyslového prijímania skutočnosti, ale posunuli sa jej pričinením medzi tie súčasti výbavy každého spomedzi nás, aby sme docenili hodnotu toho, čo prinášajú zmysly a čo sa ich pričinením stáva súčasťou formujúceho sa sveta vo vedomí, emóciách a návodom na spontánne uskutočnenie toho, aby malý čitateľ zachytil viac ako iba ich jedinečnosť, nadšenie a pôvabnosť.

Radosť z tvorenia, vrúcnosť, talent a vtip (Čarovný oblek Maxa Nixa)

Na vyspelejšieho čitateľa myslí ďalšia rozprávková mama, ktorá píše úsmevné príbehy pre svoje deti, preto sú čarodejné, zábavné a výmyselné, či už ide o oblek, predmet v kuchyni alebo o posteľ. Sylvia Plathová v slovenskom preklade vyrozpráva o túžbe malého chlapca mať oblek, aký nemá nikto iný a bude iný, ako tie, ktoré nosia muži a chlapci v jeho rodine. Univerzálny oblek, do ktorého sa všetci muži v chlapcovej rodine zmestia a len jeden ho môže nosiť, lebo po ňom detsky úprimne a upäto túži, no aj preto, lebo bude pre neho vhodný a malý Max nemá prečo opakovať to, čím sa ho vzdávali ostatní muži („*ja som tiež na ten žltučký oblek priveľký*“). Opakovaním tej istej repliky sa v rozprávaní o obleku stupňuje vnútorné napätie, odsúvajúce splnenie túžby dieťaťa, ale obnovujúce kompozičnú schému, ktorá stupňovaním potvrdzuje účinnosť

tradície ľudovej rozprávky. Iný model ponúka hravá vzbura predmetov v kuchyni, ktoré si vymieňajú svoju činnosť a spochybujú zmysel svojej jednostrannej činnosti pri varení, pečení a ďalších úkonoch, ktoré musí mama Myrtle Čerešníčková dennodenne vykonávať. Nepokoj zorganizovaný Solou a Peperom vyvolá chaos, aby nové poznanie vrátilo predmety k ich pôvodnému účinkovaniu pri nápomocnosti ľuďom, ale aj k poznaniu, ktoré prekračuje kuchyňu a zmeny, vyvolané nepremysleným vzdorom a obracajú voči svojím pôvodcom, a tak obstoja príčinnosť prosby pôvodne nespokojného predmetu („dovoľte mi znovu robiť moju prácu“).

K *Čarovnému obleku Maxa Nixa* a ku *Kuchyni pani Čerešníčkovej* zostavovateľ výberu z Plathovej tvorby pre mladého čitateľa pripojil chytľavú básničku na dobrú noc a sladké sničky, *Báseň o posteliach*. Spravidla o posteliach priveľa nepremýšľame, vieme, že lôžko vždy pomôže, keď máme veľké alebo len vymyslené trápenia a rozumie nám aj nás ukryje, keď to potrebujeme. *Báseň o posteliach* Sylvie Plathovej veršuje o tom, aké sú, hoci ich dôverne nepoznáme a ony svojou prítomnosťou a službou malým aj veľkým dokážu znova a znova rozprávať úsmevné, nečakané všetečné príbehy o sebe, lebo sú skladacie do vrečka, slúžia pri pozorovaní vtákov, ale sú i také, čo sa vedia potápať, preletia more, pohybujú sa medzi hviezdami, sú teplé i polárne...

Kde bolo, tam bolo, bolo raz jedno Svrbenie (Medveď, ktorý tam nebol)

Slovami z medzititulku sa začína veršované i prozaicky zachytené rozprávanie o osudoch hnedého medveďa, ktorý, kým sa stal Medveďom s kožuchom, labami, nohami a nosom, bol Svrbenie. Hravé, invenčné a svojimi riešeniami jednotlivých situácií, do ktorých sa naivný, ale dobrácky a osamelý Medveď postupne dostane, sa nonsensové rozprávanie o jeho ceste do Úžasného Lesa otvára nečakaným skúškam z poznania, logiky a zvyklostí, ktoré mladý čitateľ má zo skúseností s tradičným aj čitateľsky osvedčeným čítaním o zvieratkách a ich živote v prírode. Prvým autorovým oslovením čitateľa je pozvanie do hry na predstavivosť, lebo Medveď má na kožuchu vrečko a za uchom ceruzku, vo vrečku má papierik s informáciami a sám si naň píše to, čo sa mu osvedčilo. Keď je Medveď na ceste, ale nevie kam, hľadá odpovede pre seba, a tie sú tak prosté, ako aj náročné. Jednoducho vznikli z otázky, ktoré nemajú pôvodcu, ale chcú vedieť, či: „*Si ty ja? To je veru dobrá otázka*“. Otázka na papieriku ponúkla aj odpovede: „*Som veľmi milý medveď; Som šťastný medveď; A som aj fešák*“. Medveď zneistie a nevie, či on je on, čím sa roztáča autorovými ilustráciami umne a vkusne sprevádzaná hra nečakaných výziev a ponúk na rozhodovanie, kam patrí popri ceste po Úžasnom Lese stretnutie s Lenivou Kravkou, Lenivou Jaštericou, Substitučným Tučniakom a taxikárkou Korytnačkou. Tie zvieratká, ktoré sú lenivé, odpovedajú súhlasne na každú Medveďovu otázku: poznajú sa, sú priatelia, no náročnejšie je to s Tučniakom, ten premýšľa úplne o všetkom a to môže iba on, pritom trvá na tom, že sa musí mlčať. S ním sa priateľskému Medveďovi nedarí navodiť priateľský vzťah, nedohovoria sa ani na číslach a na kvetinkách, Tučniak má vždy posledné slovo, a tak ho čaká na ceste lesom už iba stretnutie s taxikárkou Korytnačkou, tá síce zabľúdi, ale predsa ho dovezie po ceste Doprava k cieľu, o kto-

rom nevedel, pred *Dom medveďa, ktorý tu nebol* (*Prosím vstúpte potichu, možnože spí*). V domčeku ho čaká správa zo sveta ľudí, zrkadlo, v ktorom sa vidí, no pre Medveďa je to konečne ďalší medveď, a tak nie je na svete, teda v Úžasnom Lese, sám či jediný svojho druhu.

Svet rozprávok a príbehov pre malých aj mladých čitateľov je tak členitý, tak esteticky a štylisticky invenčný a inšpiruje sa dostupnými žánrovými aj výtvarnými ponukami zo sveta beletrie a jej príbehov, že sa stalo náročným zámerom autorov presadiť sa v ňom, čo znamená zaujať svojho čitateľa. Sandbergovcom aj autorom, ktorých sa vydavateľsky ujalo prešovské Slniečkovo, sa to nielen podarilo, ale predovšetkým vydarilo.

Viera Žemberová

Kontakt

prof. PhDr. Viera Žemberová, CSc.

Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta

Inštitút slovakistiky a mediálnych štúdií

Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov

viera.zemberova@ff.unipo.sk

ODBOBNÉ AKTUALITY/RECENT NEWS IN THE FIELD

O NOVÝCH VÝZVACH VO VYUČOVANÍ MATERINSKÉHO JAZYKA NA PÔDE TALLINNSKEJ UNIVERZITY

Medzinárodná asociácia pre výskum vyučovania prvého (materinského) jazyka (The International Association for Research in L1 Education), známa pod skratkou ARLE, pôsobí od roku 2014 ako pokračovateľka asociácie IAIMTE (International Association for the Improvement of Mother Tongue Education), založenej v roku 1996 K. Watsonom a G. Rijlaarsdamom. Ide o medzinárodnú asociáciu združujúcu výskumníkov, pedagógov, predmetových metodikov, ako aj ďalších odborníkov vo vyučovaní materinského jazyka. Cieľom asociácie je rozvíjať proces učenia sa a vyučovania materinského jazyka, vytvoriť medzinárodnú sieť národných a regionálnych združení, zoskupujúcich odborníkov vo vyučovaní materinského jazyka, a tak podporovať kvalitu učenia sa a vyučovania na medzinárodnej úrovni. Tieto ciele vychádzajú z presvedčenia, že vyučovanie materinského jazyka v primárnom i sekundárnom vzdelávaní má napriek rozdielnosti jazykov a kultúr z metodologického hľadiska veľa spoločného (viac o tom na <http://www.arle.be/about.html>).

Asociácia ARLE naplňa tieto ciele aj prostredníctvom medzinárodných konferencií, ktoré organizuje od roku 1997 v pravidelných dvojročných cykloch. Už v poradí 11. konferencia asociácie sa konala 15. – 17. júna 2017 na pôde Tallinnskej univerzity v Estónsku. Na konferencii participovali účastníci z piatich svetadielov – z Európy, Ázie, Afriky, Ameriky, Austrálie, dohromady z 35 krajín sveta.

V rámci niekoľkých paralelných sekcií¹ odzneli príspevky, v ktorých autori prezentovali výsledky výskumov z oblasti kurikula materinského jazyka, rozvíjania komunikačných zručností či rôznych aspektov vyučovania jazyka a literatúry. Okrem individuálnych príspevkov boli na základe národnej i medzinárodnej kooperácie prezentované výsledky výskumných projektov v rámci jednotlivých sympózií a diskusií za okrúhlym stolom.² Jedným z výsledkov medzinárodnej spolupráce výskumníkov a učiteľov materinského jazyka sú aj záujmové skupiny (skratka SIG z angl. *special interest groups*), ktorých cieľom je organizovať vedecké semináre a sympóziá jednak počas konferencií asociácie, ale aj v období medzi jednotlivými konferenciami. Momentálne pôsobí pod záštitou asociácie ARLE sedem záujmových skupín: Research on Literature Education, Teacher Education, Educational Linguistics, Literacies: Reading, Writing & Oracies, Dialogic Teaching, Learning & Assessment, Technology and Literacy Education, Multilingual Research (viac o nich na <http://www.arle.be/sig.html>). Zároveň sa tieto skupiny

¹ Okrem tradičných prezentácií spojených s diskusiou (*paper sessions*) prebiehali paralelne aj prezentácie posterov (*poster sessions*).

² Kompletný program konferencie a abstrakty príspevkov sú dostupné na <http://www.tlu.ee/en/ARLE2017/Programme-and-abstracts>.

podieľajú na príprave špeciálnych čísel elektronického vedeckého recenzovaného časopisu L1-Educational Studies in Language & Literature, ktorý vydáva asociácia ARLE.

Okrem príspevkov v jednotlivých sekciách odznali na konferencii aj hlavné referáty (*keynote speeches*), ktoré priniesli inšpiratívne podnety na diskusiu. Ako prvý vystúpil prof. Andrew Burn (University College London, Veľká Británia), ktorý sa vo svojom príspevku zamýšľal nad postavením tradičnej hry a jej vzťahom k digitálnej hre. Druhý referát prezentovala prof. Adriana Bus (Leiden University, Holandsko), ktorá si kladla otázku, aké miesto majú digitalizované obrázkové knihy v dnešnom svete a ako môžu digitálne technológie osloviť detského čitateľa a napomôcť mu pri porozumení textu. S posledným referátom vystúpila prof. Minna-Riitta Luukka (University of Jyväskylä, Fínsko), ktorá sa venovala súčasným trendom vo vyučovaní materinského jazyka vo Fínsku, pričom sa opierala o výsledky fínskych žiakov v meraní PISA, ale aj o pokles záujmu (predovšetkým u chlapcov) o učenie sa.

Jedenástky ročník konferencie asociácie ARLE ponúkol priestor aj na prezentáciu výsledkov výskumov členov Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, ktoré boli obohatené o inšpiratívne odborné diskusie, názory, postrehy. L. Liptáková a E. Gogová vystúpili s príspevkom, v ktorom predstavili lingvistické stratégie uľahčujúce porozumenie učebného textu. M. Klimovič sa vo svojom príspevku venoval kognitívnym požiadavkám na proces tvorby naratív u slovenských detí.

Členstvo v asociácii ARLE a participácia na jej konferenciách (Paríž 2013 – L. Liptáková a M. Klimovič; Odense 2015 – L. Liptáková, Tallinn 2017 – L. Liptáková, Klimovič, E. Gogová) sú zdrojom množstva odborných inšpirácií a podnetov pre výskumnú činnosť v oblasti vyučovania a učenia sa materinského jazyka, zároveň však prispievajú k udržiavaniu a upevňovaniu odborných, ale aj osobných kontaktov s kolegami z iných krajín, čím vzniká perspektíva ďalšej medzinárodnej spolupráce.

12. konferencia asociácie ARLE sa uskutoční v roku 2019 v portugalskom Lisabone.

Eva Gogová

VÝZVA NA PUBLIKOVANIE / CALL FOR PAPERS

Číslo 1/2018 časopisu *O dieťaťi, jazyku, literatúre* bude tematicky orientované na aktuálne otázky vývinovej lingvistiky a lingvodidaktiky. Štúdie, odborné články alebo recenzie korešpondujúce s danou tematikou redakcia prijíma do 31. marca 2018. V sekcii Pokyny pre autorov na webovej stránke časopisu sú k dispozícii šablóny vedeckej štúdie, odborného článku i recenzie.

The issue 1/2018 of the journal *On child, language and literature* will focus thematically on contemporary issues in developmental linguistics and didactics of language. Studies, articles or reviews corresponding to the above theme should be submitted until 31st March 2018. The templates for a scientific study, scholarly article and review are available in the Guidelines for Authors section on the journal's web page.

Číslo 2/2018 časopisu *O dieťaťi, jazyku, literatúre* bude tematicky orientované na aktuálne otázky kníh pre najmenších. Štúdie, odborné články a recenzie súvisiace s tematikou redakcia prijíma do 30. septembra 2018. V sekcii Pokyny pre autorov na webovej stránke časopisu sú k dispozícii šablóny vedeckej štúdie, odborného článku i recenzie.

The issue 2/2018 of the journal *On child, language and literature* will focus thematically on contemporary issues concerning books intended for early readers. Studies, articles or reviews corresponding to the above theme should be submitted before 30th September 2018. The templates for a scientific study, scholarly article and review are available in the Guidelines for Authors section on the journal's web page.

POZNÁMKY/NOTES

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

Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie

vedecký recenzovaný časopis

2017, roč. V, č. 2

REDAKCIA:

šéfredaktorka: prof. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc.

redaktori: Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD., Mgr. Eva Gogová, PhD., PaedDr. Martin Klimovič, PhD., Mgr. Juraj Kresila, PhD., Mgr. Dana Lešková, PhD., Mgr. Radoslav Rusňák, PhD., doc. Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.

technická redaktorka: Mgr. Gabriela Felix

VYDAVATEĽ:

Vydavateľstvo Prešovskej univerzity

SÍDLO VYDAVATEĽA:

Ulica 17. novembra 15, 080 01 Prešov

IČO VYDAVATEĽA:

17 070 775

PERIODICITA:

2x ročne

DÁTUM VYDANIA PERIODICKEJ TLAČE:

december 2017

JAZYK:

slovenský, český, anglický

OBÁLKA:

Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD.

EV 4805/13

ISSN 1339-3200