

**O DIEŤATI,
JAZYKU,
LITERATÚRE**

***ON CHILD,
LANGUAGE
AND LITERATURE***

***Ročník IX
2021/1***

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

Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie

vedecký recenzovaný časopis

2021, roč. IX, č. 1

REDAKCIA:

šéfredaktor: doc. PaedDr. Martin Klimovič, PhD.

*redaktori: Mgr. Dávid Dziač, PhD., Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD., Mgr. Eva Gogová, PhD.,
Mgr. Marta Kopčíková, PhD., Mgr. Juraj Kresila, PhD., Mgr. Danka Lešková, PhD.,
Mgr. Juraj Lukáč, PhD., Mgr. Radoslav Rusňák, PhD., doc. Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.*

sadzba: Peter Szombathy

REDAKČNÁ RADA:

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

doc. PhDr. Ivana Gejgušová, PhD., 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, Poľsko

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

prof. PaedDr. Ludmila Liptáková, CSc., Prešovská univerzita, Prešov

doc. PhDr. Ľuba Sičáková, CSc., Slovenská republika

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. Svätava Urbanová, CSc., Ostravská univerzita, Ostrava, Česká republika

prof. PhDr. Viera Žemberová, CSc., Slovenská republika

EDITOR ČÍSLA:

doc. PaedDr. Martin Klimovič, PhD.

Časopis je registrovaný v medzinárodnej databáze CEEOL (Central and Eastern European Online Library).

ADRESA REDAKCIE:

O dietati, jazyku, literatúre, Katedra komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty

Prešovskej univerzity, Ulica 17. novembra 15, 080 01 Prešov, tel. +421 51 7470 531 (530),

e-mail: odjl.pf@unipo.sk

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

VYDAVATEĽ: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove

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

IČO VYDAVATEĽA: 17 070 775

TLAČ: Centrum excelentnosti sociohistorického a kultúrohistorického výskumu, Prešov

PERIODICITA: 2x ročne

DÁTUM VYDANIA PERIODICKEJ TLAČE: máj 2021

JAZYK: slovenský, český, anglický

OBÁLKA: Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD.

EV 4805/13

ISSN 1339-3200

OBSAH/CONTENTS

ÚVODNÍK/EDITORIAL

<i>Martin Klimovič</i>	6
------------------------------	---

SLOVO O POTREBE REFLEKTOVAŤ DIDAKTICKÚ KVALITU UČEBNÍC MATERINSKÉHO JAZYKA A LITERATÚRY

A word on the need to reflect on the didactic quality of Mother Tongue and Literature textbooks

ŠTÚDIE/STUDIES

<i>Ľudmila Liptáková</i>	10
--------------------------------	----

O (NE)UPLATŇOVANÍ DIDAKTICKÝCH PRINCÍPOV V UČEBNÍCIACH SLOVENSKEHO JAZYKA

On the reflection of L1 education principles in Slovak textbooks

<i>Mária Beláková</i>	26
-----------------------------	----

UČEBNICE SLOVENSKEHO JAZYKA PRE PRIMÁRNE VZDELÁVANIE Z Hľadiska KRITÉRIÍ NA HODNOTENIE UČEBNÍC

Slovak Language textbooks for primary education in terms of criteria for evaluating the quality of teaching aids

<i>Jana Vlčková-Mejvaldová, Stanislav Štěpáník</i>	46
--	----

FONETICKÝ OBSAH A JEHO DIDAKTICKÁ TRANSFORMACE V UČEBNÍCÍCH ČEŠTINY PRO 2.-6. ROČNÍK ZŠ

Phonetic matters and their didactic transformation in textbooks for Year 2–6

<i>Katarina Aladrović Slovaček, Lidija Cvikić, Maša Rimac Jurinović</i>	60
---	----

LEXICAL FEATURES OF CROATIAN LANGUAGE TEXTBOOKS FOR THE FIRST GRADE OF PRIMARY SCHOOL

Lexikálne rysy učebníc chorvátskeho jazyka pre prvý stupeň základnej školy

<i>Martin Klimovič</i>	74
------------------------------	----

OBSAHOVÁ ANALÝZA VYBRANÝCH UČEBNÍC SLOVENSKEHO JAZYKA PRE PRIMÁRNE VZDELÁVANIE Z Hľadiska ROZVÍJANIA NARÁČIE

Content analysis of selected Slovak Language textbooks used in primary education from narrative development perspective

<i>Zuzana Juščáková</i>	95
-------------------------------	----

HODNOTENIE KVALITY ČÍTANIEK UČITEĽMI

The quality assessment of textbooks for reading by teachers

<i>Alena Sigmundová</i>	111
-------------------------------	-----

**Vliv jazykové charakteristiky matematických slovních úloh
na úspěšnost jejich řešení**

Impact of the language characteristics of mathematical word problems on the success of their solutions

ODBORNÉ ČLÁNKY/ARTICLES

<i>Diana Svobodová, Kamila Sekerová</i>	125
---	-----

**K problematice stavby slova ve vybraných učebnicích českého jazyka
pro 1. stupeň ZŠ a v přípravě budoucích učitelů**

On the issues of word structure in the selected textbooks for the 1st stage of primary education and in teacher training

<i>Ivana Gejgušová</i>	134
------------------------------	-----

Role čítanek při zkvalitňování literární výchovy na základní škole

The role of reading books in improving quality of literary education in primary school

<i>Kateřina Váňová</i>	143
------------------------------	-----

Čítanka a čtenář mladšího a středního školního věku

Reading-books and readers of junior and middle school age

DISKUSIE/DISCUSSIONS

<i>Martin Klimovič</i>	155
------------------------------	-----

**S recenzentmi učebníc o didaktickej kvalite učebných zdrojov zo
slovenského jazyka pre primárne vzdelávanie**

With the textbook reviewers on the didactic quality of Slovak Language teaching resources for primary education

RECENZIE/REVIEWS

<i>Eva Gogová</i>	166
-------------------------	-----

**Zuzana Kováčová: Edukácia slovenského jazyka a slohu z aspektu
poznávacích procesov žiaka**

Zuzana Kováčová: The education of Slovak Language and composition from the aspect of pupil's cognitive processes

<i>Alexandra Brestovičová</i>	169
-------------------------------------	-----

**Iveta Gal Drzewiecka, Zuzana Stanislavová: Modifikácie
vyobražovania človeka so znevýhodnením v literárnej a ilustračnej
tvorbe pre deti a mládež na Slovensku (1850 – 2020)**

Iveta Gal Drzewiecka, Zuzana Stanislavová: Modifications of the depiction of a person with handicap in literary and illustrative production for children and youth in Slovakia (1850 – 2020)

Viera Žemberová	173
GENÉZA, TYPOLÓGIA, FUNKCIA INTENCIONÁLNEHO ČÍTANIA	
[MIKULÁŠEK, Alexej, 2020. <i>Poetika mravoučné povídky „pro dívky a přátele jejich“: se zřetelem k recepci německé mravoučné beletrie 19. století</i> . Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. Fakulta stredoeurópskych štúdií. Ústav stredoeurópskych jazykov a kultúr. 216 s. ISBN 978-80-558-1625-8.]	
Genesis, typology and function of intentional reading	
Viera Žemberová	177
BIELORUSKÉ ĽUDOVÉ ROZPRÁVKY V SLOVENČINE	
[<i>Láska zradu přemůže. Bieloruské ľudové rozprávky</i> . Zostavila Sviatlana Bohuš. Preložili Peter Milčák a Sviatlana Bohuš. Ilustrovala Alena Hil. Levoča: Modrý Peter, 2020. 160 s. ISBN 978-80-89545-82-7.]	
Belarusian folk tales in Slovak language	
VÝZVA NA PUBLIKOVANIE/CALL FOR PAPERS	180

ÚVODNÍK/EDITORIAL**SLOVO O POTREBE REFLEKTOVAŤ DIDAKTICKÚ KVALITU UČEBNÍC
MATERINSKÉHO JAZYKA A LITERATÚRY**

Učebnica je výtvor skonštruovaný pre špecifické účely edukácie – je to „*edukačný konštrukt*“ (Průcha, 1998, s. 13). Pri najvšeobecnejšom analytickom pohľade na učebnice výskumník hodnotí učebnicu ako didaktický prostriedok v rámci istého kurikulárneho projektu alebo ako jeden typ školských didaktických textov (podľa Průcha, 1998, s. 14 – 17).

Problematike podmienok tvorby učebníc, ako aj problematike optimálneho stvárnenia obsahu učiva vo vzťahu k rozličným aspektom osobnosti žiaka mladšieho školského veku sa v našich zemepisných šírkach venovala patričná pozornosť už pred viac ako 30 rokmi (Zujev, 1986; Holčík, Gavora, & Vantuch, 1988; Kusá, 1988; 1989). Vďaka týmto publikáciám sa na začiatku 90. rokov venovala zvýšená pozornosť kvalite učebnicového spracovania učiva pre potreby základných škôl (porov. napr. Bielková, 1995), treba však dodať, že v centre záujmu boli učebnice, v ktorých bolo možné analyzovať súvislý učebný text (učebnice vlastivedy, prírodovedy; porov. napr. Pavlovkin & Macková, 1989; Šimeková, 1993).

Analýzy vtedajších učebníc slovenského jazyka neboli podľa našich zistení uskutočnené, resp. publikované. Tento nezáujem o učebnice slovenského jazyka v primárnom vzdelávaní trvá prakticky dodnes. Výnimkou sú analytické štúdie so špecifickým zameraním (napr. analýza Hybalovej z r. 2010 orientovaná na výskyt vlastných mien v učebniciach primárneho vzdelávania). Učebnice slovenského jazyka pre nižšie sekundárne vzdelávanie v súvislosti s ich využívaním v reálnej edukačnej praxi analyzovala J. Kesselová (2016). Až v poslednom období sa učebnice materinského jazyka častejšie stávajú predmetom záujmu lingvodidaktikov a analytických štúdií začína (aj s pridanou hodnotou medzinárodnej komparácie) potešiteľne pribúdať (Klimovič, 2018; Vlčková, Liptáková, & Awramiuk, 2020; Awramiuk, Vlčková-Mejvaldová, & Liptáková, 2021). Potešiteľné sú tiež presahy za rámec sledovanej oblasti. Napr. na slovotvornú kategorizáciu ako efektívnu stratégiu porozumenia učebného textu (v prírodovede a vlastivede) poukázala vo svojej intervencii E. Gogová (2017), na úlohu čítania s porozumením pri riešení matematických slovných úloh zas v monografii poukázala A. Sigmundová (2019). Ako aj z tohto prehľadu vidno, učebný text sa stáva predmetom záujmu didaktiky materinského jazyka. Na tento trend a zároveň potrebu sa pokúša nadviazať aktuálne číslo vedeckého časopisu *O dieťati, jazyku, literatúre*.

Vo všeobecnosti býva cieľom obsahovej analýzy učebníc (1) vymedziť a identifikovať vlastnosti učebníc, (2) ak je to možné, tieto vlastnosti odmerať a vyhodnotiť, a (3) predikovať, aké efekty môžu mať vlastnosti konkrétnej učebnice v reálnej školskej edukácii (Průcha, 2006, s. 12). V Českej republike a na Slovensku badať v pedagogickom výskume orientovanom na obsahové analýzy učebníc podľa Knechta a Janíka (2008, s. 10) dva hlavné prístupy:

- a) kurikulárny, v ktorom sa v analýze kladie dôraz na vzťah kurikula a učebníc,
- b) psychodidaktický, v ktorom sa kladie dôraz na transformáciu, artikuláciu a reprezentáciu učiva obsiahnutého v učebniciach.

V aktuálnom čísle časopisu prinášame sedem štúdií od autorov z Chorvátska, Českej republiky a zo Slovenska, ktoré sú doplnené tromi odbornými článkami o vybraných aspektoch učebných materiálov a čítaniek z Českej republiky. V týchto prácach možno pozorovať osciláciu medzi kurikulárnym a psychodidaktickým prístupom s príklonom viac k jednej či druhej strane pomyslenej osi podľa potrieb výskumníka a jeho výskumného zámeru, no aj práce využívajúce oba naznačené analytické prístupy. V prácach rezonujú kritické pohľady na didaktickú kvalitu učebných materiálov, pričom príčiny týchto nedostatkov vidia autori (uvádzame len výberovo):

- a) pri analýze učiva o zvukovej stránke jazyka v „*nezohľadňovaní prirodzeného fonologického vedomia žiaka, v lingvistickej neadekvátnosti spracovania učiva, chaotickej vizualizácii prvkov učiva, nežiaducej tematickej heterogenite a celkovo v nedostatočnej kognitívnej a komunikačnej podnetnosti spracovania učiva*“ (Liptáková, 2021), ďalej v neadekvátnej väzbe na písaný text a s tým súvisiaci odklon pozornosti od fonetického obsahu učiva k pravopisnému, v didaktickom formalizme prezentovaného obsahu (Vlčková-Mejvaldová & Štěpáník, 2021),
- b) pri analýze poňatia slovotvorného a morfematického rozboru v nejednotnosti lingvistického poznania a školského obsahu učiva (Svobodová & Sekerová, 2021),
- c) pri analýze potenciálu učebníc rozvíjať naratívnu kompetenciu žiakov v zaostávaní učebnicového spracovania tejto problematiky za súčasným lingvodidaktickým a naratologickým poznaním (Klimovič, 2021),
- d) v nedostatočnom experimentálnom a expertnom overovaní didaktickej kvality učebníc (Beláková, 2021).

Pre budúce sebavedomé a jazykovo zdatné generácie je nevyhnutné zosúladiť teoretické vedomosti, vzdelávaciu politiku a tvorbu učebníc (Aladrović, Cvikić, & Jurinović, 2021). Autori učebníc sa musia pri formulovaní úloh vyvarovať nejednoznačnostiam, pretože tie sťažujú porozumenie zadania (Sigmundová, 2021).

Učebné materiály v oblasti čítania a literatúry (zvyčajne čítanky) majú medzi štúdiami a odbornými článkami tiež svoj analytický priestor. Odborný pohľad reprezentatívnej vzorky učiteľov na čítanky prináša štúdia Z. Juščákovej (2021). Analýza čítaniek vo vzťahu ku kľúčovému národnému pedagogickému dokumentu v ČR vyvoláva potrebu širšej diskusie o ďalšom smerovaní literárnej výchovy v školách (Gejgušová, 2021; Váňová, 2021).

Okrem toho v časopise čitateľ nájde anketu s posudzovateľmi učebných zdrojov na Slovensku a môže sa tak oboznámiť s tým, ako didaktickú kvalitu hodnotia experti, ktorých vydavateľstvá na túto odbornú činnosť oslovujú.

Všetkým autorom, ktorí prispeli do aktuálneho čísla časopisu, úprimne ďakujeme. Veríme, že monotematické číslo venované didaktickej kvalite učebníc a čítaniek prinesie osoh vedeckej obci, učiteľom, vydavateľom, autorom učebníc, posudzovateľom, no i ďalším odborníkom zaoberajúcim sa touto problematikou.

Martin Klimovič
editor čísla

LITERATÚRA:

- ALADROVIČ SLOVAČEK, K., CVIKIČ, L. & RIMAC JURINOVIČ, M. (2021). Lexical features of Croatian language textbooks for the first grade of primary school. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 9(1), 60–73.
- AWRAMIUK, E., VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ, J., & LIPTÁKOVÁ, L. (2021). Sound form signalization in L1 Polish, Czech and Slovak textbooks: In search of best practices. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21, 1–27. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.01>
- BELÁKOVÁ, M. (2021). Učebnice slovenského jazyka pre primárne vzdelávanie z hľadiska kritérií na hodnotenie učebníc. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 9(1), 26–45.
- GEJGUŠOVÁ, I. (2021). Role čítanek při zkvalitňování literární výchovy na základní škole. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 9(1), 134–142.
- GOGOVIČ, E. (2017). Slovo tvorná kategorizácia ako stratégia pri rozvíjaní porozumenia učebného textu. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 5(2), 21–40.
- HOLČÍK, M., GAVORA, P. & VANTUCH, J. (1988). Textové stvárnenie obsahu vzdelávania a jeho recepcia žiakmi základnej školy. In *Obsah vzdelávania v texte a v komunikácii medzi učiteľom a žiakom na základnej škole*. Bratislava: SPK a ÚŠI.
- HYBALOVÁ, M. (2010). Obsahová analýza učebníc 1. stupňa ZŠ z pohľadu výskytu vlastných podstatných mien. In *Slovo o slove* (s. 166–181). Prešov: Pedagogická fakulta PU.
- JUŠČÁKOVÁ, Z. (2021). Hodnotenie kvality čítanek učiteľmi. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 9(1), 95–110.
- KESSELOVÁ, J. (2016). Učebnica slovenského jazyka ako komunikácia s deťmi slovom a obrazom. *Slovo a obraz v komunikácii s deťmi*, 6(1), 5–17.
- KLIMOVIČ, M. (2018). Spracovanie učiva o vybraných slovách v učebniciach slovenského jazyka pre primárne vzdelávanie od 80. rokov 20. storočia po súčasnosť. In A. Mitrová & Z. Sláviková (Eds.), *Jazyk a umenie pre deti a mládež v hodnotových a didaktických pohľadoch* (s. 301–316). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- KLIMOVIČ, M. (2021). Obsahová analýza vybraných učebníc slovenského jazyka pre primárne vzdelávanie z hľadiska rozvíjania narácie. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 9(1), 74–94.
- KNECHT, P. & JANÍK, T. (2008). Učebnice z pohľadu pedagogického výskumu. In P. Knecht, T. Janík a kol.: *Učebnice z pohľadu pedagogického výskumu* (s. 9 – 18). Brno: Paido.
- KUSÁ, D. (1988). Obťažnosť učebného textu vo vzťahu k charakteristikám verbálneho prejavu žiakov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 23(5), 431–440.
- KUSÁ, D. (1989). Komunikatívnosť a informačná zťažitosť textu učebníc. *Jednotná škola*, 41(5), 398–409.
- LIPTÁKOVÁ, L. (2021). O (ne)uplatňovaní didaktických princípov v učebniciach slovenského jazyka. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 9(1), 10–25.
- PAVLOVKIN, M. & MACKOVÁ, Z. (1989). *Žiak a učebnica*. Bratislava: SPN.
- SIGMUNDOVÁ, A. (2019). *Čtení s porozuměním jako předpoklad úspěšné strategie řešení slovních úloh v matematice*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- SIGMUNDOVÁ, A. (2021). Vliv jazykové charakteristiky matematických slovních úloh na úspěšnost jejich řešení. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 9(1), 111–124.
- ŠIMEKOVÁ, J. (1993). Hodnotenie rukopisu Vlastiveda pre 3. roč. ZŠ. *Technológia vzdelávania*, 1(2), 10–11.
- VLČKOVÁ, J., LIPTÁKOVÁ, L. & E. AWRAMIUK (2020). Signalizace zvukové podoby slov ve vybraných řadách učebnic českého, slovenského a polského jazyka pro 4.-6. ročník. *Didaktické studie*, 12(1), 15–37.
- PRŮCHA, J. (1998). *Učebnice. Teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido.
- PRŮCHA, J. (2006). Učebnice: teorie, výzkum a potřeby praxe. In J. Maňák & D. Klapko (Eds.), *Učebnice pod lupou* (s. 9–22). Brno: Paido.
- SVOBODOVÁ, D. & SEKEROVÁ, K. (2021). K problematice stavby slova ve vybraných učebnicích českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ a v přípravě budoucích učitelů. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 9(1), 125–133.

- VÁŇOVÁ, K. (2021). Čítanka a čtenář mladšího a středního školního věku. *O dietati, jazyku, literatúre*, 9(1), 143–154.
- VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ, J. & ŠTĚPÁNÍK, S. (2021). Fonetický obsah a jeho didaktická transformace v učebnicích češtiny pro 2.-6. ročník ZŠ. *O dietati, jazyku, literatúre*, 9(1), 46–59.
- ZUJEV, D. (1986). *Ako tvorí učebnice*. Bratislava: SPN.

ŠTÚDIE/STUDIES**O (NE)UPLATŇOVANÍ DIDAKTICKÝCH PRINCÍPOV V UČEBNICIACH SLOVENSKEHO JAZYKA****ON THE REFLECTION OF L1 EDUCATION PRINCIPLES IN SLOVAK TEXTBOOKS**

Ludmila LIPTÁKOVÁ

Abstrakt

Cieľom príspevku je analýza vzťahu didaktických princípov vyučovania materinského (prvého) jazyka a tvorby učebného textu. Na základe aktuálneho vedeckého poznania teoretickej a aplikovanej lingvistiky a vedeckého poznania edukačných vied vymedzujeme všeobecné zákonitosti vyučovania materinského jazyka. Vychádzajúc z vymedzených didaktických princípov (princíp komplexnosti, komunikačno-kognitívneho prístupu, orientácie na žiaka a aktuálnosti lingvistickej poznatkov) vytvárame kategórie analýzy spracovania učiva o morfematickom pravopise pri znelostnej asimilácii v dvoch súčasných učebniciach slovenského jazyka pre 4. ročník základnej školy. Výsledky analýzy ukazujú nesúlad medzi prístupom k spracovaniu daného učiva v sledovaných učebniciach a medzi vymedzenými didaktickými princípmi. Osobitne sa to týka nezohľadňovania prirodzeného fonologického vedomia žiaka, lingvistickej neadekvátnosti spracovania učiva, nežiaducej tematickej heterogenity, nedostatočnej kognitívnej a komunikačnej podnetnosti spracovania učiva. Vytvorený analytický aparát je použiteľný ako jeden z nástrojov analýzy didaktickej adekvátnosti učebnice slovenského jazyka alebo ako opora pri koncipovaní učebnice.

Kľúčové slová: didaktické princípy, učebnice slovenského jazyka, učivo o znelostnej asimilácii a morfematickom pravopise, primárne vzdelávanie

Abstract

This paper focuses on defining the relationship between L1 academic principles and L1 textbooks. The author considers the current educational and linguistic theories (including developmental and educational linguistics) as the essential foundation for establishing L1 educational principles. Based on the established principles (complexity, communicative-cognitive approach, pupil-oriented teaching and recent linguistic knowledge), the author proposes 13 categories of textbook content analysis. Referring to these categories, selected units of two Slovak textbooks for 4th grade has been examined. The examined units were focused on the morphemic orthographical rules connected with the regressive voicing assimilation in Slovak (i.e. a morpheme is always spelled the same way regardless of pronunciation). The results of the content analysis show some discrepancy between the stated educational principles and their actual treatment in the textbook's units. Most of all, the textbooks did not reflect on children's phonological awareness sufficiently. Secondly, the learning tasks were not challenging enough for pupils to stimulate their cognitive and communicative advancement. Furthermore, the textbooks lacked topical homogeneity and did not avoid several linguistic errors. The author proposes this set of categories to be used to analyse and develop other textbooks of Slovak Language.

Key words: principles in L1 education, Slovak textbooks, voicing assimilation, morphemic spelling rules, primary education

1 Úvod

Cieľom príspevku je analyzovať učebný text slovenského jazyka z hľadiska didaktických princípov. Budeme pracovať s dvoma významovými kategóriami, a to didaktické princípy vyučovania materinského (prvého) jazyka a učebnicový text slovenského jazyka. V prvej časti príspevku vymedzíme didaktické princípy a uskutočníme teoretickú analýzu ich vzťahu k tvorbe učebnicového textu. V druhej časti príspevku budeme vzťah týchto dvoch významových kategórií analyzovať pomocou empirických dát vyexcerpovaných zo súčasných učebníc slovenského jazyka pre 4. ročník základnej školy.

Učebnicový text ako typický reprezentant učebného textu (Gavora, 1992) bol v didaktike slovenského jazyka doteraz analyzovaný z viacerých hľadísk. Vo vzťahu k učebnicovému textu ako prostriedku učenia sa vôbec, ale aj vo vzťahu k dôležitej obsahovej oblasti vyučovacieho predmetu slovenský jazyk, akou je recepcia textu, má nezastupiteľné miesto v pedagogickej literatúre práca P. Gavoru *Žiak a text* (1992). Analýza učebníc slovenského jazyka z hľadiska štruktúrnych komponentov učebnicovej lekcie je obsiahnutá v komplexných didaktikách slovenského jazyka vychádzajúcich od 80. rokov 20. storočia (Betáková, Jacko, & Zelinková, 1984; Betáková & Tarcalová, 1984; Palenčárová, Kupcová, & Kesselová, 2003). Z hľadiska didaktických zásad, ako nášho predmetu záujmu, analyzuje učebnice slovenského jazyka V. Betáková (1984). Z hľadiska podielu učebníc slovenského jazyka v primárnom vzdelávaní na vytváraní ortografickej kompetencie žiaka (so zameraním na pravopis vybraných slov) novšie analyzuje učebnicové texty M. Klimovič (2019). Špecifický prístup uplatnila pri analýze učebnicového textu E. Gogová (2017), ktorá skúmala jeho slovotvorný potenciál a využitie slovotvornej kategorizácie v procese učenia sa z textu. Poukázala pritom aj na konkrétny spôsob uplatňovania podpornej funkcie vyučovania materinského jazyka vo vzťahu k učebnicovým textom iných vyučovacích predmetov (Gogová, 2016).

Vymedzenie didaktických princípov považujeme za dôležitú súčasť didaktickej koncepcie učebného predmetu (porov. Ligoš, 2005). Vychádzajúc z *Modelu didaktickej rekonštrukcie* (Jelemenská, Sander, & Kattmann, 2003) je proces rekonštrukcie vedeckých predstáv daného odboru, ale zároveň aj žiackych predstáv, prekonceptov v danej obsahovej oblasti, spojený so štruktúraciou učebného prostredia¹, vrátane procesov učenia sa z textu. Proces didaktickej rekonštrukcie je v rámci týchto troch komponentov ovplyvňovaný zovšeobecnenými, systematizovanými a integrovanými zákonitosťami, princípmi, vznikajúcimi na priesečníku vedeckého poznávania edukačných vied a východiskového vedného odboru danej obsahovej oblasti vzdelávania, v našom prípade lingvistických disciplín a ich paradigiem. Z toho vyplýva, že didaktické princípy vyučovania slovenského jazyka (ďalej aj SJ) by mali byť v rámci štruktúracie učebného prostredia reflektované aj v učebniciach a učebnicových textoch. Z tohto dôvodu sme sa rozhodli preskúmať uplatňovanie didaktických princípov v súčasných učebniciach slovenského jazyka pre 4. ročník základnej školy.

¹ O *Model didaktickej rekonštrukcie* sa opiera koncepcia transdisciplinárnej didaktiky (Slavík et al., 2017), podľa ktorej je učebné prostredie vytvárané vyučovaním v určitom čase, na určitom mieste a v určitom kurikulárnom rámci. Učebné prostredie vytvára pre žiakov príležitosť na učenie sa a porozumenie určitému obsahu prostredníctvom učebných úloh.

2 DIDAKTICKÉ PRINCÍPY VO VYUČOVANÍ MATERINSKÉHO JAZYKA

Problematikou didaktických princípov vo vyučovaní materinského jazyka (ďalej aj MJ) sa vo vzájomne prepojenom česko-slovenskom didaktickom prostredí venovali viacerí významní autori. V rámci kreovania komunikačnej koncepcie vyučovania slovenského a českého jazyka v 80. rokoch minulého storočia sa v systéme predmetovo špecifických didaktických princípov dostáva do popredia komunikačný princíp (Čechová, 1985, 1998; Zelinková, 1984), ktorý vyzdvihujú aj nasledujúce didaktické prístupy (napr. Palenčárová, Kupcová, & Kesselová, 2003; Svobodová, 2000).

Princípy v teórii a praxi vyučovania slovenského jazyka detailne analyzoval M. Ligoš (2005), pričom nadväzujúc na spomínané české a slovenské lingvodidaktické práce sa zameriava na vymedzenie, usporiadanie a konkretizáciu princípov. V rámci systematizácie a hierarchizácie didaktických princípov M. Ligoš vyčleňuje štyri základné úrovne odrážajúce dialektiku všeobecného, zvláštneho, špecifického a konkrétneho (Ligoš, 2005, 2009). Postupuje od všeobecnodidaktickej úrovne, cez zvláštne (predmetové), špecifické, jednotlivé (zložky vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a literatúra) až ku konkrétnej, jedinečnej úrovni tematických celkov a učebných tém. Na predmetovej a zložkovej úrovni zdôrazňuje ako hlavné tieto princípy: komunikačno-poznávací princíp, princíp rozvíjania jazykovej a literárnej kultúry žiaka, princíp komplexnosti, integrity, kontinuity, diferencovaného uplatňovania spisovného jazyka, intertextovosti, jednoty poznávania a zážitkovosti a princíp primárneho uplatňovania jazyka/reči pred metajazykom/metarečou. V jedinečných podmienkach ide podľa M. Ligoša (2005) o jednotu variantného a invariantného, t. j. konkrétny tematický celok tvorí osobitnú jednotu všeobecných, zvláštnych, jednotlivých a jedinečných princípov.

V nadväznosti na uvedené chápanie a hierarchizáciu didaktických princípov sme pri tvorbe koncepcie integrovanej didaktiky slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie (Liptáková, 2009, 2011) vymedzili systém didaktických princípov, ktoré sme hierarchizovali podľa troch fáz didaktickej komunikácie v predmetovej didaktike (Adamčíková & Tarábek, 2008), a to kognitívneho modelu, didaktického systému a edukačného systému. Na úrovni *kognitívneho modelu* vo vzťahu k jazykovej a komunikačno-slohovej zložke predmetu pôsobia princípy súvisiace so stavbou, vývinom a fungovaním jazyka (Dolník et. al., 1999), ako aj všeobecnodidaktické princípy súvisiace s vytvorením optimálnych podmienok pre vyučovací proces a s reálnymi možnosťami učiacich sa subjektov (Turek, 2008). Na úrovni *didaktického systému* sa tieto všeobecné princípy transformujú do podoby špecifických zákonitostí reflektujúcich predmetové kurikulum, teda cieľové požiadavky, obsah vyučovania a požiadavky na edukačné výstupy.

Rešpektujúc vzájomné pôsobenie vedeckých predstáv vo východiskových lingvistických a edukačných disciplínach, žiackych implicitných znalostí jazyka a potrieb štruktúracie učebného prostredia v jazykovo-komunikačnej edukácii považujeme za dôležité nasledujúce štyri *špecifické didaktické princípy* vyučovania materinského jazyka. Nadväzujeme pritom na spomínané české a slovenské didaktické zdroje (osobitne Ligoš, 2005; Svobodová, 2000), ako aj na zahraničné edukačné prístupy týkajúce sa vyučovania prvého jazyka, ale aj ďalších jazykov (napr. ACTFL, 2012; Clark, Dickinson, & Westbrook, 2010; Sampson, Rasinski, & Sampson, 2003 atď.).

(1) Princíp *komplexnosti* chápeme ako uplatňovanie tematicko-poznatkovej integrácie na troch kurikulárnych úrovniach vyučovania MJ (nadpredmetová, medzizložková, vnútrozložková úroveň). Znamená to, že učenie sa jazyka by malo byť situované do prirodzeného komunikačného kontextu a malo by prepájať vytváranie a používanie znalostí z viacerých oblastí jazyka a komunikácie. Takýto prístup sa snaží o zohľadňovanie špecifického postavenia učebného predmetu a obsahu vyučovania MJ (porov. Prouzová, 2010), keď sa žiakom prirodzene „vlastnený“ prostriedok komunikovania, poznávania a prežívania stáva zároveň objektom explicitného učenia sa. Princíp komplexnosti teda minimalizuje „umelé“ oddeľovanie jazykových oblastí a reflektuje komplexnú povahu komunikačného procesu, integritu jednotlivých funkcií jazyka, integritu rozvíjania recepcnej a produkčnej textovej kompetencie a osobitne v mladšom školskom veku aj komplexný a konkrétno-faktický charakter myslenia dieťaťa.² Uplatňovanie princípu komplexnosti vo vyučovaní MJ podporuje aj rozvíjanie komplexnej gramotnosti žiaka, teda súbežné rozvíjanie všetkých komunikačných zručností pri získavaní, spracovaní a využití textových informácií.³

(2) S princípom komplexnosti úzko súvisí princíp *komunikačno-kognitívneho prístupu*. Integračný vzťah atribútov komunikačný a kognitívny zdôrazňuje komunikačnú zakotvenosť učenia sa jazyka a zároveň súvislosť procesu získavania poznatkov o jazyku a komunikácii s rozvíjaním kognitívnych schopností žiaka. *Komunikačný prístup* akcentuje zámerné využívanie nadobudnutých jazykových znalostí pri rozvíjaní recepcných, produkčných a interpersonálnych komunikačných zručností žiaka. Inými slovami, spočíva v metodickom postupe od textu k textu, teda od východiskovej komunikačnej situácie reprezentovanej prirodzeným alebo modelovým textom cez proces metajazykového uvažovania až po komunikačné využitie osvojených jazykových znalostí v zmysluplnej komunikačnej aktivite. *Kognitívny prístup* sa môže vo vyučovaní MJ uplatňovať viacerými spôsobmi (porov. Liptáková, 2012; Štěpáník et al., 2020): a) ako situačné prepájanie jazykových a kognitívnych procesov (napr. pri učení sa o jazykovom jave zámerne uplatňujeme procesy pozorovania, porovnávaní, analyzovania, triedenia až k syntetizovaniu uvedomovaných vlastností javu a k vyvodu abstraktnejšej a všeobecnejšej súvislosti); b) ako využitie jazykového učiva pri zámernej kognitívnej stimulácii žiaka (najmä pri slaboprospeievajúcich žiakoch v podmienkach inkluzívnej edukácie; Kovalčíková et al., 2016); c) ako štruktúrovanie kurikula MJ podľa kategórií znalostí a kognitívnych procesov v revidovanej Bloomovej taxonómii edukačných cieľov (Anderson & Krathwohl, 2001); d) ako reflektovanie kognitívnej funkcie jazyka (napr. kognitívny pohľad na slovnú zásobu ako prostriedok interpretovania reality dieťaťom a ako odraz zákonitostí jeho kognitívneho vývinu; Pacovská, 2012); e) ako zdôrazňovanie aktívneho konštruovania znalostných schém žiaka prostredníctvom konštruktivistického rámca vyučovania a učenia

² Z hľadiska jednotlivých úrovní tematicko-poznatkovej integrácie možno napríklad v rámci komunikačnej témy *Ako upratujem* prirodzene prepojiť znalosti o slovnej zásobe z daného sémantického poľa, o významovej špecifikácii dynamických slovies pomocou prefixov, o pravopise týchto prefixov (vnútrozložková integrácia) s nácvikom dynamického opisu (medzizložková integrácia) a s porovnávaním tematickej lexiky s lexikou v inom jazyku (nadpredmetová integrácia) (Štěpáník et al., 2020, s. 30 – 31).

³ Princíp komplexnosti možno chápať ešte širšie. M. Ligoš (2011) rozširuje pojmové vymedzenie komplexnosti o integritu jazyka, komunikácie a človeka (žiaka, učiteľa), so zdôrazňovaním komplexného chápania osobnosti žiaka. Okrem toho, podľa autora ide aj o integritu vyučovania MJ s celým výchovno-vzdelávacím systémom školy, ale aj so životom v širokom zmysle slova.

sa *evokácia* – *vedomovanie si významu* – *reflexia* (Steele, Meredith, & Temple, 1998) a jeho kognitívnej bázy, t. j. procesov induktívno-deduktívneho myšlienkového postupu.

(3) Princíp *orientácie na žiaka* vo vyučovaní MJ podľa nás spočíva jednak v uplatňovaní vekuprimeranosti a symetrického modelu školskej komunikácie (Svobodová, 2000) a jednak v zámernom a systematickom prepájaní explicitného učenia sa jazyka s prirodzenými jazykovými a kognitívnymi predpokladmi žiaka, a to na základe vedeckých zistení vývinovej lingvistiky a psychodidaktiky (Liptáková & Gogová, 2020). Bez poznania a zohľadňovania implicitných (spontánnych, neuvedomovaných) jazykových znalostí dieťaťa nie je možné úspešne a zmysluplne nastaviť učenie sa explicitných jazykových znalostí. Inými slovami, nemá zmysel žiaka učiť to, čo už je súčasťou jeho jazykových schopností, ale učenie MJ jazyka v škole musí tieto schopnosti kvalitatívne rozvíjať a rozširovať. V tejto súvislosti sa potvrdzuje špecifickosť vyučovania MJ, keď obsah učiva, ktorý sa prekrýva s obsahom prirodzeného jazykového vedomia jedinca⁴, väčšmi ako pri nejjazykových predmetoch vyžaduje rekonštruovanie žiackych predstáv, čo v prípade jazyka znamená najmä zohľadňovanie implicitných jazykových znalostí. To, že kurikulum SJ často nereflektuje jazykové znalosti dieťaťa daného veku, ukazujú aj empirické zistenia z výskumu implicitných jazykových znalostí žiaka 1. a 2. ročníka základnej školy (Klimovič, Kopčíková, Liptáková, & Vužňáková, 2020).

(4) Princíp *aktuálnosti lingvistických poznatkov* znamená, že pri kreovaní obsahu vyučovania MJ treba v rámci rekonštrukcie vedeckých predstáv vychádzať z aktuálneho lingvistického poznania v duchu všeobecnej didaktickej zásady, že prax nemá zaostávať za teóriou. V súlade so súčasným chápaním lingvistiky treba zdôrazniť, že nejde len o rekonštruovanie poznania teoretickej lingvistiky a jej jednotlivých disciplín či paradigiem, ale aj o rekonštruovanie poznania aplikovanej lingvistiky, vrátane vývinovej a edukačnej lingvistiky, ktoré skúmajú transdisciplinárne problémy na pomedzí lingvistiky a pedagogicko-psychologických vied. Uvedomujeme si, že kombinácia viacerých lingvistických disciplín a paradigiem v aktuálnom kognitívnom modeli vyučovania MJ vytvára vysoké nároky na odbornú pripravenosť tvorcov kurikula a tvorcov učebníc slovenského jazyka.

V rámci *edukačného systému* sa uvedené špecifické didaktické princípy vyučovania MJ premietajú v podobe edukačnej konkretizácie na úrovni jedinečných tematických celkov a učebných tém (porov. Ligoš, 2005), vrátane ich učebnicového spracovania. Na to, akým spôsobom by sa mali didaktické princípy zohľadňovať pri tvorbe učebnicového textu, sa pozrieme v nasledujúcej časti príspevku.

3 DIDAKTICKÉ PRINCÍPY A TVORBA UČEBNÉHO TEXTU

Zdôrazňovanie rešpektovania didaktických princípov pri tvorbe učebníc MJ nie je zďaleka v česko-slovenskej lingvodidaktike nové. Túto požiadavku explicitne formuloval napríklad významný český didaktik J. Jelínek (1980), podľa ktorého stanovenie

⁴ Pojem jazykové vedomie a jeho typy chápeme podľa vymedzenia J. Horeckého (1991) ako špecializovanú zložku ľudského vedomia. Obsahom jazykového vedomia je interiorizovaný systém verbálneho správania s tromi podsystémami (konceptuálny, jazykový a interakčný) a axiologická zložka. Spontánne jazykové vedomie sa podľa autora formuje napodobňovaním a uvažovaním o znakovosti používaných výrazových prostriedkov, preto v ňom možno rozlíšiť tri stupne: imitatívne, pragmatické a semiotické. Poučené jazykové vedomie sa formuje najmä pod vplyvom školskej jazykovej edukácie.

cieľov, obsahu a metód vyučovania MJ, ako aj podoba učebníc sú determinované súborom princípov tvoriacich koncepciu učebného predmetu. Podľa V. Betákovvej (1984) musí učebnica spĺňať viaceré funkcie. Vymedzenie nasledujúcich funkcií učebnice SJ napriek dávnejšiemu didaktickému kontextu považujeme za stále aktuálne. Ide o *formatívnu funkciu* vo vzťahu k formovaniu osobnosti žiaka, vrátane vytvárania pozitívneho postoja k MJ a k pestovaniu kultúry vlastného jazykového prejavu. Ďalej autorka vyzdvihuje *kognitívnu funkciu* vo vzťahu k rozvíjaniu myslenia a mentálnych schopností žiaka. Vychádza pritom z prepojenosti poznávania a osvojovania jazyka s myslením, pričom akcentuje postupnosť myšlienkových operácií, ktoré sa uplatňujú pri poznávaní jazyka myslením, vrátane induktívno-deduktívneho myšlienkového postupu. Poznávaním jazykových prostriedkov sa podľa autorky pestujú aj všeobecnejšie a trvalejšie psychické vlastnosti, ako napr. schopnosť operatívne použiť osvojené vedomosti o jazyku v nových situáciách v životnej praxi (*instrumentálna funkcia*). V súlade s vyzdvihovaním komunikačného didaktického princípu v lingvodidaktike 80. rokov V. Betáková považuje za kľúčovú *komunikatívnu funkciu* vyučovania a učebníc SJ spočívajúcu v rozvíjaní komunikačných zručností spojených s recepciou a produkciou textu. Je zjavné, že vymedzenie uvedených funkcií učebnice SJ korešponduje so štyrmi špecifickými didaktickými princípmi, ktoré sme charakterizovali vyššie.

Zo všeobecných didaktických zásad, ktorým musí vyhovovať obsah učebnicového textu slovenského jazyka, V. Betáková (1984) považuje za najdôležitejšie: zásadu *primeranosti* (požiadavka súladu učebného obsahu s psychickým vývinom žiaka); zásadu *názornosti* (návody na pozorovanie jazykových javov, grafické znázorňovanie a zvýrazňovanie); zásadu *sústavnosti* (štruktúrna organizácia učiva, t. j. osvojované vedomosti a získavané vyjadrovacie zručnosti sa majú spájať do vzájomných súvislostí, a to tak v ročníkovom učive ako v medziročníkovom nadväzovaní); zásadu *uvedomenosti* (žiak musí rozumieť osvojovanému pojmu a získať správny postoj k používaniu daného jazykového javu so zreteľom na diferencovanosť komunikačných potrieb a cieľov); zásadu *spojenia školy so životom* (súvisí so všetkými štyrmi spomínanými funkciami vyučovania); zásadu *aktivity* (uplatňuje sa napr. navodzovaním poznávacích činností žiakov úlohami kognitívneho typu ešte pred poučkou); zásadu *trvácnosti* (zabezpečuje sa najmä opakovacími cvičeniami, prehľadovými tabuľkami alebo komplexným jazykovým rozborom). Aj táto interpretácia didaktických zásad je v súlade so zákonitosťami jazykového a komunikačného rozvíjania žiaka, ktoré sme akcentovali v druhej časti príspevku.

S uvedenými kritériami na tvorbu učebníc MJ konvenuje aj didaktický prístup J. Svobodovej (2000), z ktorého sme vychádzali pri vymedzovaní špecifických didaktických princípov vyučovania MJ. Autorka aj pri vytváraní učebného textu zdôrazňuje kritérium komplexnosti, komunikačného prístupu, orientácie na žiaka a aktuálnosti lingvistických poznatkov, pričom tieto kritériá aplikovala aj pri praktickej tvorbe učebníc českého jazyka pre 1. stupeň základnej školy⁵. Vychádzajúc z autorkinej charakteristiky uvedených štyroch kritérií (ibid.) chceme zdôrazniť najmä tieto požiadavky na učebný text MJ: *kritérium komplexnosti* – integrujúcou zložkou vyučovania MJ je sloh, preto nie je žiaduce, aby sa slohové témy vyčleňovali do samostatných lekcí, ale, naopak, aby sa prepájali s jazykovým alebo literárnym učivom; *kritérium komunikačného prístupu* – vo výučbových situáciách treba preferovať

⁵ Ide o rad učebníc českého jazyka pre 2. – 5. ročník základnej školy, ktoré vyšli vo vydavateľstve Scientia v rokoch 1997 – 2000 (autorky J. Svobodová a K. Klímová).

dialogickosť a aj v učebniciach by mali byť zastúpené dialogické komunikáty, ako aj autentické komunikáty z verejného prostredia, ktoré by žiaci pozorovali, hodnotili, prípadne napodobňovali; *kritérium orientácie na žiaka* – do učiva zaraďovať vekovo primerané poznatky o jazyku, ale odborne pravdivé a neskreslené; ako východiskové texty čo najčastejšie využívať prirodzené texty, nie iba účelovo vytvorené umelé texty; komunikačne využiteľné by mali byť nielen východiskové texty, ale aj tematicky späté jazykové cvičenia (vyhýbať sa mechanicky poskladaným cvičeniam s vetami rôzneho obsahu); zadávanie úloh by malo byť chápané ako súčasť rozhovoru s deťmi, nie len vo forme strohých pokynov v imperatívne (žiaci by mali viesť s učebnicou imaginárny dialóg); spracovaním učiva podporovať detskú hru a zvedavosť; *kritérium aktuálnosti lingvistických poznatkov* – nevytvárať mechanicky zoskupený obsah jazykového učiva, ale chápať vyučovanie ako cestu žiaka k poznávaniu a pochopeniu MJ; školská jazyková teória má byť v súlade s lingvistickou teóriou; škodlivé sú negatívne interferencie vytvárané chybnými poučkami a lingvistickými omylmi.

4 ANALÝZA DIDAKTICKÝCH PRINCÍPOV V UČEBNICIACH SLOVENSKEHO JAZYKA PRE 4. ROČNÍK ZÁKLADNEJ ŠKOLY

V nasledujúcej časti príspevku budeme analyzovať uplatňovanie didaktických princípov v súčasných dvoch učebniciach slovenského jazyka pre 4. ročník základnej školy (pozri prameň; na označenie učebníc používame skratky 4A a 4T), pričom sa zameriavame na spracovanie učiva o zvukovej stránke jazyka a jeho súvislosť s nácvikom pravopisu. Na obsahovú analýzu učebnicového textu sme vytvorili aparát trinástich kategórií vychádzajúcich zo štyroch špecifických didaktických princípov vyučovania MJ a tvorby učebnicového textu.⁶ Kategórie, ktoré analyzujeme vo vzájomných vzťahoch a súvislostiach, zároveň zohľadňujú špecifiká zvoleného jazykového učiva, ktorým je *učivo o znelostnej asimilácii* a súvisiaci *nácvik morfemického pravopisu*. Pri kvalitatívnej obsahovej analýze (Gavora, 2015) uplatňujeme induktívny prístup a postupujeme od excerpcie špecifických verbálnych javov v učebnicovom texte cez ich analýzu na manifestnej i latentnej úrovni k vyvodu záverov. Súbor učebnicových textov sme vybrali intencionalne na základe predchádzajúceho kritického posúdenia (napr. aj v rámci medzinárodnej komparatívnej štúdie: Awramiuk, Vlčková-Mejvaldová, & Liptáková, 2021).

⁶ V rámci analýzy sa nebudeme venovať vizuálnej stránke učebnicového textu. Osobitnú pozornosť nebudeme venovať ani štruktúrnym komponentom učebnice (napr. aparát prezentácie učiva, aparát riadenia učenia sa, orientačný aparát; podľa Průcha, 2009). Uvedené aspekty zohľadníme iba v súvislosti s uplatňovaním didaktických princípov.

Tab. 1: Kategórie analýzy učebnicového textu

didaktický princíp	p. komplexnosti	p. komunikačno-kognitívneho prístupu	p. orientácie na žiaka	p. aktuálnosti lingvistických poznatkov	špecifický obsah učiva
					znelostná asimilácia a morfematický pravopis
konkretizovaná didaktická zásada					
integrita jazyka a slohu	X	X			
integrita jazykových tém	X		X	X	ortoepické učivo ortografické učivo lexikálne učivo atď.
integrita jazykovej a textovej kompetencie	X		X	X	kultivované hovorenie, aktívne počúvanie, poučené písanie
od textu k textu	X	X	X		
autentické komunikáty		X	X		pozorovanie a produkovanie rečnických prejavov
tematická homogenita	X		X		
kognitívna podnetnosť		X	X		
primeranosť			X		vekové zaradenie učiva
uvedomenosť		X	X		fonematické uvedomenie, tvarová uniformita, využitie učiva
metajazykový dialóg			X	X	implicitné znalosti, vzťah výslovnosti a pravopisu, zmysel učiva
názornosť			X	X	signalizácia zvukovej formy, odlišovanie výslovnosti a pravopisu
súlad vedeckej a školskej teórie			X	X	pravdivosť, implicitné znalosti, priorita hovorenia, sekundárnosť písania
sústavnosť	X	X	X	X	štruktúrácia pravopisného učiva, jednotnosť fonetického zápisu

Analyzované kategórie označujeme ako konkretizované didaktické zásady. Zásada *integrity jazyka a slohu* odráža tak princíp komplexnosti ako princíp komunikačno-kognitívneho prístupu a znamená, že slohové témy by sa nemali spracúvať ako osobitné lekcie, ale v prepojení s jazykovými témami (porov. Svobodová, 2000). V oboch učebniciach SJ sa tak nedeje, v učebnici 4T sú jazykové a slohové témy oddelené ako osobitné časti učebnicového textu, v učebnici 4A sú jazykové a slohové témy premiešané bez akéhokoľvek súvisu. Samozrejme, dôležitá je integrita všetkých troch zložiek vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a literatúra, teda aj prepojenie jazykovo-komunikačnej a literárnej zložky (porov. Liptáková et al., 2015). V rámci našej analýzy sa však vzťahu učebnice SJ k literárnej komunikácii osobitne nevenujeme.⁷

Zásada *integrity jazykových tém* je výrazom vnútrozložkovej poznatkovej integrácie a reflektuje prirodzené komplexné vnímanie jazyka a jeho používania dieťaťom daného veku. V prípade analyzovaného jazykového učiva je nevyhnutné prepájať zvukovú a pravopisnú stránku. Núka sa však aj prepájanie s lexikálnym učivom, napr. pri spodobovaní na konci slova využiť tematicky organizovanú lexiku (napr. názvy zvierat s koncovou znelou spoluhláskou) alebo pri spodobovaní vnútri slova pracovať s tvorením deminutív alebo hypokoristík a pod. Paradoxne, aj keď sa v oboch učebniciach explicitne zdôrazňuje fonetická a ortoepická téma znelostnej asimilácie (názov tematického celku je *Spodobovanie*), v spracovaní učiva dominuje pravopisná stránka. Na jednej strane, dôraz na vzťah výslovnosti a pravopisu pri učive o znelostnej asimilácii je užitočný, pretože žiaci potrebujú rozvíjať svoje pravopisné zručnosti v morfológickom pravopise (Liptáková et al., 2015). Na druhej strane, zanedbáva sa metajazykové uvažovanie o ortoepických normách slovenčiny, ktoré sú súčasťou prirodzeného jazykového vedomia dieťaťa. V učebniciach sa napríklad nepracuje so zámerným porovnávaním výslovnosti na hranici slov pri dodržaní alebo nedodržaní splyvavej výslovnosti, čo je jav dôležitý pri kultivovaní hovoreného alebo nahlas čítaného prejavu. Miesto toho sa „driluje“ rozlišovanie stretu znelých a neznelých spoluhlások, vrátane vytvárania miskoncepcií ako „*spodobovanie na hranici slov nenastáva, ak sa stretnú hlásky s rovnakou znelosťou*“ s príkladmi: *sob ušiel* alebo *ulož hračky* (4A, s. 52). Dávame žiakom šancu uvedomiť si, že ak urobia pauzu medzi slovami, porušia ortoepickú normu? Vnútrozložková integrácia s lexikálnym učivom sa objavuje len ojedinеле, napr. pri pozorovaní spodobovania v skupinách tzv. príbuzných slov (napr. *hladký, hladučký, hladkať, hladiť*) alebo pri doplnacom cvičení s hypokoristikami rodných mien, pričom sa však s lexikálnymi vzťahmi zámerne nepracuje (4A, s. 50 – 51).

S predchádzajúcimi dvoma zásadami súvisí zásada *integrity jazykovej a textovej kompetencie*. Táto zásada znamená, že rozvíjanie čiastkovej jazykovej kompetencie žiaka dáva zmysel len v prepojení s rozvíjaním textovej kompetencie, a to prostredníctvom recepcnej, produkčnej alebo interpersonálnej aktivity (Liptáková et al., 2015). Ako sme už naznačili, explicitné uvedomovanie si ortoepických pravidiel pri znelostnej asimilácii nevyúsťuje v učebniciach do komunikačných aktivít, ktoré by viedli ku kultivovaniu hovoreného alebo nahlas čítaného prejavu. Nenachádzame ani komunikačné využitie učiva pri rozvíjaní aktívneho počúvania. Vo vzťahu k morfológickému pravopisu sú náznaky aplikácie znalostí pri produkovani písaného textu, námety sú však komunikačne nedotiahnuté (napr.

⁷ Ukážku toho, ako možno zmysluplne prepájať jazykovú, komunikačno-slohovú a literárnu zložku, možno nájsť pri návrhoch edukačných projektov na <http://indi.pf.unipo.sk/index.php?funkcia=Vyučovacie+projekty>.

pozorovanie spodobovania pri menách v kalendári; 4T, s. 30) alebo násilné (napíš recept na zákusok a vyznač slová, v ktorých nastáva spodobovanie; 4A, s. 57).⁸

Komplexný, komunikačný a na žiaka orientovaný prístup reflektuje didaktická zásada *od textu k textu*. Túto zásadu zdôrazňovanú v komunikačnom modeli vyučovania MJ od 90. rokov (napr. Liptáková & Kesselová, 1994) sme už objasnili vyššie. Pripomenieme, že ide o také štruktúrovanie učebnej lekcie, keď na začiatku navodíme komunikačnú situáciu reprezentovanú prirodzeným alebo modelovým textom, pomocou ktorého sa žiaci v postupnosti kognitívnych operácií učia daný jazykový jav a následne osvojené znalosti v rámci navodenej komunikačnej situácie využívajú pri produkovani alebo recipovaní textu.

S touto zásadou úzko súvisí aj zásada zdôrazňujúca *využívanie autentických, zvlášť dialogických východiskových komunikátov* (Svobodová, 2000). Pri učive o spodobovaní je táto zásada osobitne dôležitá, pretože napr. pozorovanie autentického rečníckeho prejavu primeraného žánru poskytne žiakom príležitosť na uvedomenie si potreby dodržiavať vo verejnej komunikácii splyvavú výslovnosť, a teda aj znelostnú asimiláciu na hranici slov, a zároveň porovnávať výslovnosť s pravopisom, keď si tento prejav vopred písomne pripravujeme. V analyzovaných učebniciach uplatňovanie týchto dvoch zásad nenachádzame. Ak sa aj na začiatku lekcie nachádza východiskový text, ide o účelovo použitý umelý text, ktorému predchádza jazykové zadanie typu „*Prečítaj text. Nájdi slová, v ktorých nastáva spodobovanie*“ (4T). Žiadna komunikačná situácia sa prostredníctvom týchto textov nenavodzuje, s témou textu sa ďalej nepracuje a žiaci nemajú možnosť použiť to, čo sa naučili, v tematicky súvisiacej textovej aktivite.⁹

Zásada *tematickej homogenity* znamená, že nielen rámcové edukačné texty, ale aj jazykové cvičenia v priestore medzi týmito textami by mali byť tematicky späté a rovnako aj jednotlivé cvičenia by nemali byť zhlukom viet rôzneho obsahu (Svobodová, 2000). Keďže posudzované učebnicové lekcie nie sú integrované jednou komunikačnou témou, dôsledkom je aj tematická heterogenita vnútri jazykového cvičenia a medzi cvičeniami, inými slovami, každé cvičenie resp. každá veta v cvičení je o niečom inom. Nazdávame sa, že absencia tematickej homogenity pôsobí proti komunikačnému využitiu jazykového učiva, proti prirodzenému jazykovému vedomiu dieťaťa, ktoré ukracuje aj o príležitosť nechať sa vtiahnuť do komunikačne podnetnej situácie, z ktorej prirodzene vyplynie potreba zdokonaľovať sa v používaní jazyka a tešiť sa z napredovania.¹⁰

Radosť a dobrodružstvo z objavovania súvislostí sveta prostredníctvom materinského jazyka (Pacovská, 2012) môže okrem tematickej a komunikačnej podnetnosti vyvolať aj *kognitívna podnetnosť* spracovania učiva. Základom tejto zásady je uplatňovanie induk­tívno-deduktívneho myšlienkového postupu, ktorý v didaktike SJ už dávno zdôrazňovala

⁸ Spodobovanie na konci rodných mien je síce spojené s orientáciou v nelineárnom texte kalendára, ale úlohou detí je k vybranému menu napísať pranostiku, čo jednak nie je možné pri všetkých uvedených menách a jednak sa komunikačne neaplikuje preberaný jav morfematického pravopisu, teda použitie rôznych tvarov daného slova. Použitie produkčného textového cvičenia na nácvik morfematického pravopisu pri znelostnej asimilácii je síce v poriadku, ale potom treba úlohu formulovať inak, napr. *Na pravopis ktorých slov si musíš pri písaní textu receptu dávať pozor a prečo?*

⁹ V duchu chápania princípu komplexnosti M. Ligošom (2005, 2009, 2011) by sme tu mohli hovoriť o absencii zásady integrity jazykovej výchovy a života žiaka.

¹⁰ Ukážkové uplatnenie zásady tematickej homogenity nachádzame napríklad v nemeckých učebniciach materinského jazyka pre 2. – 4. ročník *Sprachschatz. Sprachbuch für Grundschul Kinder*, ktoré vyšli vo vydavateľstve Cornelsen Verlag v 90. rokoch (viac Valeková, 1992).

a argumentačne podložila V. Betáková (Betáková & Tarcalová, 1984) a ktorý je kognitívnu bázou konštruktivistického vyučovania. Postupnosť kognitívnych operácií v smere od jednotlivého k všeobecnému a naopak je predpokladom aktívnej roly žiaka pri učení sa. V učebnici 4A je induktívny postup len naznačený, keď po jednom-dvoch pozorovacích cvičeniach nasleduje hneď poučka. V učebnici 4T je induktívny postup viac prepracovaný, ale oslabuje ho spomínaná absencia komunikačne zakotveného východiskového textu. V deduktívnej časti oboch učebníc sa síce nachádza dosť aplikačných cvičení, ale nevýhodou je tematická heterogenita a chýbajúce komunikačné využitie učiva.

Pri didaktickej zásade *primeranosti* sa vyjadríme k zaradeniu učiva o spodobovaní do 4. ročníka, ktoré učebnice preberajú zo štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP). Ak je argumentom tohto zaradenia náročnosť analytických činností pri kombináciách hlások v jednotlivých asimilačných pozíciách, potom by sme učivo mohli pokladať pre žiaka 4. ročníka za primerané. Takého chápanie učiva je však „v zajatí“ už prekonaného prístupu, že jazykové učivo v škole je kurzom „malej lingvistiky“. V rámci komunikačného prístupu by pri ortoepickom jave znelostnej asimilácie, ako súčasť prirodzenej jazykovej výbavy dieťaťa, malo ísť o metajazykový dialóg o tomto jave s cieľom rozvíjať komunikačné zručnosti žiaka (kultivovaný hovorený prejav, hlasné čítanie, aktívne počúvanie), s čím treba začať už v nižšom veku. Ak je našim cieľom nácvik morfeematického pravopisu pri znelostnej asimilácii, čo, samozrejme, vyžaduje explicitné učenie sa pravidiel, nie je vhodné, aby sa všetky pravidlá učili naraz a vo 4. ročníku. Žiaci si predsa v súvislosti s rozvíjaním písateľských zručností potrebujú pravopisné pravidlá osvojovať postupne a morfeematický pravopis v jednotlivých asimilačných pozíciách sa takto rozkrokovat dá už od druhého ročníka (napr. najprv asimilačná pozícia na konci slova, potom vnútri slova atď.).

V rámci zásady *uvedomenosti* je potom dôležité, aby žiak vedel, čo sa učí a prečo sa to učí, teda, aby rozumel tomu, že sa učí také pravopisné pravidlo, v ktorom sa slovo alebo jeho časť píše stále rovnako (tvarová uniformita), a že pritom musí porovnať a odlišiť výslovnosť a pravopis. Učebnicová lekcia by sa potom nemala nazývať napr. *Spodobovanie vnútri slova*, ale *Nacvičujem pravopis pri spodobovaní spoluhlások vnútri slova*. Žiak by si mal tiež uvedomovať to, pri akých konkrétnych činnostiach mu dané jazykové učivo v komunikačnej praxi pomôže. S tým súvisia aj znalosti o jazykových príručkách, v ktorých si výslovnosť alebo pravopis slov môže overiť. V posudzovaných učebniciach sa s vytváraním takýchto znalostí nepracuje.

V súvislosti s rozvíjaním metajazykového uvažovania žiaka, ktoré je predpokladom kultivovania jeho komunikačnej praxe, je (nielen) pri tomto jazykovom učive potrebné nadviazať na implicitné jazykové znalosti a viesť so žiakom *metajazykový dialóg*¹¹. Predmetom metajazykového dialógu by mal byť zmysel jazykového učiva, v tomto prípade, ak chceme písať pravopisne správne slová pri spodobovaní, musíme sa naučiť dané pravopisné pravidlo tak, že porovnáme výslovnosť a pravopis a pomôžeme si inými tvarmi slova. V učebnici 4T nachádzame príklady na vhodný spôsob vedenia takéhoto dialógu: „*Pozri sa, ako si poradíš, ak nevieš, akú spoluhlásku v slove napísať: dedko, vyslovíme detko, príbuzné*

¹¹ V medzinárodnom diskurze vyučovania prvého jazyka sa v súčasnosti akcentuje prístup nie *učiť o jazyku* (knowledge about language), ale *viesť so žiakmi dialóg o jazyku* (talk about language) (napr. João Costa, Universidade NOVA v Lisabone, v plenárnej prednáške na 12. konferencii The International Association for Research in L1 Education, Lisbon, 2019). Autor zdôrazňuje aj potrebu detekovať jazykové znalosti, ktoré má žiak už osvojené, a identifikovať tie, ktoré majú byť predmetom explicitného rozvíjania.

slová *dedo*, *deduško* → *Ak chceme zistiť, akú spoluhlásku vo vnútri slova napísať, povieme si k slovu príbuzné slová*“ (s. 33). Takýto imaginárny rozhovor žiaka s učebnicou (Svobodová, 2000) považujeme za motivačný a aktivizujúci. Dôležité však je, aby metajazykový dialóg nadväzoval na implicitné jazykové znalosti dieťaťa a bol v súlade s vedeckou teóriou. Negatívny príklad sa vyskytuje v učebnici 4A (s. 48): „*Ak som si nie istá, či na konci slova nastáva spodobovanie, pomôžem si iným tvarom slova.*“ Je možné, aby si dieťa hovoriace po slovensky, ktoré má znelostnú asimiláciu ako prirodzenú fonologickú črtu slovenčiny „pod kožou“, nebolo isté, či na konci slova pred pauzou vysloví znelý alebo neznelý konsonant? Je zrejmé, že autorka tohto textu mala na mysli pravopis, teda, čo *napíšem* na konci slova.

V rámci *názornosti* je špecifickou požiadavkou nácviku morfeematického pravopisu pri znelostnej asimilácii vizualizácia rozdielu medzi výslovnosťou a pravopisom. V oboch učebniciach sa dovedna používa šesť rôznych spôsobov signalizácie zvukovej formy (ďalej aj ZF) v konfrontácii s pravopisom: (1) ZF sa nesignalizuje, len sa typograficky (boldom alebo farebne) vyznačuje graféma, ktorá nekorešponduje s fonémou (napr. medve**d**, Ra**d**ko, kúp**p** hrozno); (2) ZF sa signalizuje zápisom dvojice fonéma – graféma v obvyčajnej zátvorke alebo inak typograficky: medve- (**t** – **d**), dub – **b p**; (3) ZF sa signalizuje lexikálne a typograficky, t. j. dvojicou písanej a vyslovovanej lexémy a typografickým zvýraznením dvojice graféma – fonéma (4T): dub – **dup**, dedko – **detko**, včela – **fčela**; (4) ZF sa signalizuje zápisom výslovnosti kurzívou v obvyčajnej zátvorke (4T): s Mišom (*z Mišom*), k vode (*g vode*); (5) ZF sa signalizuje typografickým zvýraznením dvojice hlások, keď nasledujúca hláska objasňuje výslovnosť predchádzajúcej hlásky (4A): **voda**, **v**lak, **včela**, **v**tedy; (6) ZF sa signalizuje hranatou zátvorkou, pričom sa tento znak fonetickej transkripcie nijako neobjasňuje (4A): Vlak [?] meškal. Takáto rôznorodosť nepodporuje uvedomené osvojovanie si pravidiel morfeematického pravopisu, ktoré sú založené na porovnávaní a odlišovaní fonémy a grafémy, a následne sťažuje získavanie pravopisných zručností.¹² Prostriedky názornosti by sa v tomto učive mali využiť práve na posilňovanie logických väzieb medzi ortoepickou a ortografickou stránkou jazykových jednotiek.

V súvislosti s nejednotnou vizualizáciou vzťahu výslovnosti a pravopisu sa v oboch učebniciach objavujú aj prípady porušovania *súlady vedeckej a školskej teórie* v rámci didaktického princípu aktuálnosti lingvistických poznatkov. Ide najmä o chybný fonetický alebo ortografický zápis (ak sa ZF signalizuje ortograficky), ktorý je v rozpore s ortoepickou normou: „Medveď [t] ušiel.“ (4A, s. 53) – správne má byť [d]; vyznačenie jednej asimilovanej hlásky, pričom sa asimilujú dva koncové konsonanty: „droz**d**“ (4A, s. 46) – správne **drozd**; „potles**k** utí**ch**ol“ (4A, s. 52) – správne **potlesk utí**ch**ol**; „upli**eš**t dedkovi“ (4T, s. 35) – správne **upli**eš**t dedkovi**; „dá**ž**t klo**p**otal“ (4T, s. 34) – správne vyslovujeme dáš**t** atď. Takéto chyby, ak nie sú pružne odstraňované učiteľom, totiž môžu viesť k vytváraniu žiackych miskoncepcií, a teda aj k porušovaniu didaktického princípu orientácie na žiaka. Ďalším príkladom na nerešpektovanie vedeckých predstáv odboru je vyznačovanie asimilačnej pozície vnútri slova aj tam, kde sa morfeematický švík nenachádza („po**c**ta, se**p**tember“; 4T, s. 32).

Odborné chyby sa v učebnicových textoch vyskytujú aj pri učebnej téme o výslovnosti konsonantu *v*. V učebnici 4T je lekcia s názvom *Spodobovanie spoluhlásky v*, pričom o zne-

¹² Podobná nekonzistentnosť a chaotickosť v signalizovaní zvukovej formy jazykových jednotiek sa ukázala aj pri analýze učebníc poľského a českého jazyka (Awramiuk, Vlčková-Mejvaldová, & Liptáková, 2021).

lostnú asimiláciu ide len v jednej z troch fonologických pozícií, ktorým sa lekcia venuje (na príkladoch: *spev, vták, váza*).¹³ V oboch učebniciach sa chybné stotožňuje výslovnosť bilabiálneho sonórneho konsonantu [ũ] (slovenčina preň nemá osobitnú grafému, zapisuje sa grafémou „v“ alebo „u“) s výslovnosťou vokálu „u“ (4A, s. 54; 4T, s. 36). Podľa nás neobstojí očakávaný protiargument, že objasňovanie tohto ortoepického „detailu“ je pre žiakov 4. ročníka náročné. Naopak, práve tu vidíme príležitosť na rozvinutie metajazykového dialógu, ktorý môže prispieť aj k tomu, že minimalizujeme interferenciu výslovnosti a pravopisu tejto fonémy alebo že deťom uľahčíme pochopenie toho, ako máme napr. slovo *auto* rozdeliť na konci riadka. Paradoxne, v posudzovanom tematickom celku s názvom *Spodobovanie* dominuje pravopis na úkor výslovnosti, resp. dostatočne sa neobjasňuje vzťah fonémy a grafémy. Takýmto spôsobom sa nezohľadňujú implicitné jazykové znalosti dieťaťa a jeho prirodzené poznanie, že písaná forma jazykových jednotiek je oproti hovorenej forme sekundárna.

A napokon, *zásada sústavnosti* zhmotňuje požiadavky na štruktúrnú organizáciu učiva v zmysle vzájomného prepojenia a špirálovitej postupnosti prvkov učiva. Túto kategóriu nemožno analyzovať len na základe učebnice, ale aj vzdelávacieho programu, z ktorého učebnica vychádza. K neprimeranosti zaradenia tematického celku o morfeomatickom pravopise pri znelostnej asimilácii do jedného učebného bloku vo 4. ročníku sme sa už vyjadrili. Opakujeme, že toto učivo je potrebné a možné rozdeliť na logické časti a vystať medziročníkovo ich špirálovitú postupnosť. To, čo je však v silách tvorcov učebníc a čo by nepochybne posilnilo sústavný charakter učiva, je uplatňovanie jednotného spôsobu vizualizácie vzťahu výslovnosti a pravopisu, vrátane využitia jednoduchých znakov fonetickej transkripcie (napr. hranatá zátvorka).

5 DISKUSIA A ZÁVER

Analýza vybraných učebníc slovenského jazyka z hľadiska didaktických princípov ukázala, že medzi súčasnou didaktickou koncepciou reflektujúcou aktuálne poznanie v relevantných vedných oblastiach (porov. časť 2 a 3) a medzi postupmi pri vytváraní posudzovaného učebnicového textu nejestvuje potrebný súlad. Osobitne sa to týka nezohľadňovania prirodzeného fonologického vedomia žiaka, lingvistickej neadekvátnosti spracovania učiva, chaotickej vizualizácie prvkov učiva, nežiaducej tematickej heterogenity a celkovo nedostatočnej kognitívnej a komunikačnej podnetnosti spracovania učiva. Z dvoch analyzovaných učebníc SJ nám o čosi lepšie vychádza učebnica 4T, v ktorej oceňujeme pokus o podnecovanie metajazykového dialógu žiaka s učebnicou a snahu o prepracovanejší induktívny postup.

Pre objektivnosť treba pripomenúť, že súčasná učebnicová politika na Slovensku „núti“ tvorcov učebníc vychádzať zo štátneho vzdelávacieho programu. Ak však samotný ŠVP vykazuje deficity (porov. Liptáková, 2015), je pravdepodobné, že tieto deficity bude učebnica replikovať. Na druhej strane, odborná kompetentnosť tvorcov učebnice by mala byť zárukou, že zjavným porušeniam didaktických princípov sa napriek „pokúšaniam“ ŠVP vyhnú. Okrem toho, uplatnenie viacerých didaktických zásad, ktoré sme v učebniciach analyzovali, závi-

¹³ V slovenčine jestvuje štvoraká fonologicky podmienená výslovnosť konsonantu „v“ (Král, 1996): bilabiálna sonóra [speũ], labiodentálna sonóra [voda], labiodentálny šumovo-tónový konsonant [wdova] a asimilovaná výslovnosť v znelostnom páre [w – f] [fčera].

sí prevažne od autonómneho prístupu autora. Pri analyzovanom učive o spodobovaní sme napríklad viackrát zdôrazňovali, že autori nenadväzujú na implicitné fonologické znalosti žiaka ako používateľa SJ a ortoepický jav znelostnej asimilácie prezentujú ako pre žiaka novú znalosť. Tento prístup nezohľadňovania prirodzeného jazykového vedomia žiaka, pars pro toto, odráža nastavenie celého súčasného kurikula SJ v primárnom vzdelávaní.

Opačný didaktický prístup, t. j. neučiť žiaka to, čo už je súčasťou jeho jazykovej výbavy, ale oprieť sa o jeho implicitné znalosti, previesť ich do roviny uvažovania o jazyku a napokon využiť pri explicitnom učení sa nových jazykových javov (v prípade spodobovania súvisiacich pravopisných pravidiel), sa už dlhší čas akcentuje v česko-slovenskej lingvodidaktike (napr. Liptáková et al., 2015; Palenčárová, Kupcová, & Kesselová, 2003; Prouzová, 2010; Štěpánik et al., 2020 atď.). Rovnako je tento prístup akcentovaný aj v súčasnom medzinárodnom diskurze vyučovania prvého jazyka (napr. Fontich, van Rijt, & Gauvin, 2020; porov. aj poznámka 6). Ignorovanie detskej jazykovej intuície jednak porozumenie nových jazykových javov sťažuje a jednak môže viesť narušeniu automatizovaných jazykových procesov dieťaťa¹⁴, keď napríklad začne pochybovať o tom, či na konci slova vyslovilo znelú alebo neznelú spoluhlásku.

Citované didaktické zdroje, ako aj mnohé zahraničné učebnice prvého jazyka poskytujú návod a inšpiráciu, ako učebnicový text ako súčasť štruktúracie učebného prostredia vystať v súlade s rekonštruovaním vedeckých a žiackych predstáv o danej obsahovej oblasti. Analytický aparát vychádzajúci z didaktických princípov vyučovania MJ, ktorý sme použili pri posudzovaní učebnicového textu, ponúkame ako jeden z nástrojov kritickej analýzy a hodnotenia didaktickej adekvátnosti učebnice slovenského jazyka alebo ako oporu pri koncipovaní učebnice.

PRAMENE

4A: HIRSCHNEROVÁ, Z., & ADAME, R. (bez vročenia). *Slovenský jazyk pre 4. ročník základných škôl – učebnica (spracované podľa Inovovaného štátneho vzdelávacieho programu 2015)*. Bratislava: AITEC, s. r. o.

4T: NGUYENOVÁ ANHOVÁ, L. (bez vročenia). *Slovenský jazyk 4 (Nezábudka). Učebnica pre 4. ročník základných škôl (v súlade s inovovaným ŠVP)*. Košice: TAKTIK vydavateľstvo, s. r. o.

LITERATÚRA

ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) Performance Descriptors for Language Learners. 2012 Edition.

ADAMČÍKOVÁ, V., & TARÁBEK, P. (2008). Didaktická komunikácia v predmetových didaktikách. In E. Sičáková, K. Vužňáková, & R. Rusňák (Eds.), *Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity 14* (s. 136–149). Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta.

ANDERSON, L., & KRATHWOHL, D. R. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

AWRAMIUK, E., VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ, J., & LIPTÁKOVÁ, L. (2021). Sound form signalization in L1 Polish, Czech and Slovak textbooks: In search of best practices. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21, 1–27. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.01>

¹⁴ Fontich, van Rijt, & Gauvin (2020) tento nežiaduci jav výstižne ilustrujú umeleckou metaforou stonožky (z básne Katherine Craster) a uvádzajú K. Popperom formulovaný „efekt stonožky“, ktorá po explicitnej otázke, ako sa vlastne jej nohy hýbu, zabudne doteraz automatizovaný pohyb.

- BETÁKOVÁ, V. (1984). Učebnice a príručky na vyučovanie SJ. In V. Betáková, J. Jacko, & K. Zelinková, *Teória vyučovania slovenského jazyka* (s. 102–116). Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- BETÁKOVÁ, V., JACKO, J., & ZELINKOVÁ, K. (1984). *Teória vyučovania slovenského jazyka*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- BETÁKOVÁ, V., & TARCALOVÁ, Ž. (1984). *Didaktika materinského jazyka*. 2. vydanie. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- CLARKE, S., DICKINSON, P., & WESTBROOK, J. (Eds.) (2010). *The Complete Guide to Becoming an English Teacher*. 2nd edition. London: SAGE Publications.
- ČECHOVÁ, M. (1985). *Vyučování slohu (Úvod do teorie)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- ČECHOVÁ, M. (1998). *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství.
- DOLNÍK, J. et al. (1999). *Princípy stavby, vývinu a fungovania slovenčiny*. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského.
- FONTICH, X., VAN RIJT, J., & GAUVIN, I. (2020). Intro to the Special Issue Research on L1 grammar in schooling: Mediation at the heart of learning grammar. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1–13. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.01>
- GAVORA, P. (1992). *Žiak a text*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- GAVORA, P. (2015). Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagogická orientace*, 25(3), 345–371.
- GOGOŤ, E. (2016). Podporná funkcia materinského jazyka vo vzťahu k učeniu sa iných predmetov. *Didaktické studie*, 8(2), 52–66.
- GOGOŤ, E. (2017). Slovtvorná kategorizácia ako stratégia pri rozvíjaní porozumenia učebného textu. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 5(2), 21–40.
- HORECKÝ, J. (1991). Jazykové vedomie. *Jazykovedný časopis*, 42(2), 81–88.
- JELEMENSKÁ, P., SANDER, E., & KATTMANN, U. (2003). Model didaktickej rekonštrukcie. Impulz pre výskum v odborových didaktikách. *Pedagogika*, 53, 190–201.
- JELÍNEK, J. (1980). *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- KLIMOVIČ, M. (2018). Spracovanie učiva o vybraných slovách v učebniciach slovenského jazyka pre primárne vzdelávanie od 80. rokov 20. storočia po súčasnosť. In A. Mitrová & Z. Sláviková (Eds.), *Jazyk a umenie pre deti a mládež v hodnotových a didaktických pohľadoch* (s. 301–316). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- KLIMOVIČ, M., KOPČÍKOVÁ, M., LIPTÁKOVÁ, L., & VUŽŇÁKOVÁ, K. (2020). *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- KOVALČÍKOVÁ, I. et al. (2016). *Diagnostika a stimulácia kognitívnych a exekutívnych funkcií žiaka v mladšom školskom veku*. 2., rozšírené vydanie. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- KRÁL, Ā. (1996). *Pravidlá slovenskej výslovnosti*. 3. vydanie. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- LIGOŠ, M. (2005). Princípy v teórii a praxi vyučovania slovenského jazyka. In L. Sičáková & L. Liptáková (Eds.), *Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity*. 11 (s. 84–90). Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta.
- LIGOŠ, M. (2009). *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I*. Ružomberok: Filozofická fakulta Katolíckej univerzity.
- LIGOŠ, M. et al. (2011). *Rozvíjanie motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenčiny*. Ružomberok: Verbum, vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- LIPTÁKOVÁ, L. (2010). Princípy vo vyučovaní materinského jazyka v primárnej škole. In *Odborová didaktika v príprave a v ďalšom vzdelávaní učiteľa materinského jazyka a literatúry* (s. 276–287). Ružomberok: Katolícka univerzita, Filozofická fakulta.
- LIPTÁKOVÁ, L. (2011). Didaktická komunikácia v didaktike slovenského jazyka a literatúry. In L. Liptáková et al., *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie* (s. 40–55). Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta.

- LIPTÁKOVÁ, L. (2012). *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- LIPTÁKOVÁ, L. (2015). Pohľad na transformáciu kurikula slovenského jazyka v primárnom vzdelávaní. In Š. Porubský & Z. Lynch (Eds.), *Kurikulárna reforma a perspektívy základnej školy* (s. 43–55). Banská Bystrica: Belianum.
- LIPTÁKOVÁ, L. et al. (2015). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. 2., doplnené a prepracované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- LIPTÁKOVÁ, L., & KESSELOVÁ, J. (1994). *Komunikatívne cvičenia zo slovenského jazyka pre 3. a 4. ročník základnej školy*. Prešov.
- LIPTÁKOVÁ, L., & GOGOVIČ, E. (2020). Orientácia na žiaka vo vyučovaní materinského jazyka. In S. Štěpáník & E. Awramiuk (Eds.), *Język ojczysty w edukacji szkolnej w Polsce, Czechach i na Słowacji* (s. 53–80). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- PACOVSKÁ, J. (2012). *K hlubinám študákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum.
- PALEŇČAROVÁ, J., KESSELOVÁ, J., & KUPCOVÁ, J. (2003). *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, s. r. o.
- PRŮCHA, J. (Ed.) (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- PROUZOVÁ, R. (2010). *Funkce přirozeného jazyka v procesu vzdělávání*. Praha: VIA LUCIS Praha & SCRIBO Praha.
- SAMPSON, M. B., RASINSKI, T. V., & SAMPSON, M. (2003). *Total Literacy. Reading, writing, and learning*. Third edition. Canada: Thomson – Wadsworth.
- SLAVÍK, J., JANÍK, T., NAJVAR, P., & KNECHT, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- STEELE, J. L., MEREDITH, K. S., & TEMPLE, CH. (1998). *Rámec pre kritické myslenie vo vyučovaní*. Pripravené pre Projekt Orava a projekt Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu. Príručka I. Bratislava.
- SVOBODOVÁ, J. (2000). *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Spisy Ostravské univerzity. 133. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- ŠVP: Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie. *Slovenský jazyk a literatúra* [online]. [cit. 2021-02-05]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné z: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_pv_2014.pdf
- ŠTĚPÁNÍK, S. et al. (2020). *Školní výpravy do krajiny češtiny. Didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Nakladatelství Fraus.
- TUREK, I. (2008). *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition.
- VALEKOVÁ, L. (1992). Z vyučovania materinského jazyka v Nemecku. *Komenský*, 116(10), 442–444.
- ZELINKOVÁ, K. (1984). Slohová zložka. In V. Betáková, J. Jacko, & K. Zelinková, *Teória vyučovania slovenského jazyka* (s. 138–144). Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Kontakt

prof. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc.

Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

080 01 Prešov, Ulica 17. novembra 15

ludmila.liptakova@unipo.sk

UČEBNICE SLOVENSKEHO JAZYKA PRE PRIMÁRNE VZDELÁVANIE Z HĽADISKA KRITÉRIÍ NA HODNOTENIA UČEBNÍČ

SLOVAK LANGUAGE TEXTBOOKS FOR PRIMARY EDUCATION IN TERMS OF CRITERIA FOR EVALUATING THE QUALITY OF TEACHING AIDS

Mária BELÁKOVÁ

Abstrakt

Štúdia podáva informácie o trendoch v učebnicovej politike, udeľovaní schvaľovacích a odporúčacích doložiek či aktuálnej ponuke učebníc slovenského jazyka pre primárne vzdelávanie na trhu. Reaguje na kritériá hodnotenia učebníc, ktoré boli nanovo Ministerstvom školstva Slovenskej republiky formulované ako prostriedok objektivizácie hodnotenia ich kvality. Prezentované výsledky štúdie sú založené na komparatívnej metóde a čiastkovej, no v niektorých aspektoch detailnej, obsahovej analýze dostupných učebníc slovenského jazyka (s výnimkou šlabikára, ktorý predstavuje špecifickú učebnicu). Autorka štúdie učebnice analyzuje, porovnáva, poukazuje na ich špecifiká, no zdržiava sa odporúčacích záverov v prospech ktorejkoľvek z nich. Cieľom štúdie je zároveň poukázať na základe vlastných posudzovateľských skúseností autorky na nejasné miesta tejto práce, na nedostatočne a nejasne definované oblasti kritérií, ich nejednoznačnú interpretáciu a široké vymedzenie. Poukazuje aj na slabú mieru pozornosti venovanej hlbkovej analýze didaktických prostriedkov odborníkmi z rozličných oblastí, a to aj na základe relevantných výskumných metód. Túto stránku v procese tvorby učebníc predkladá ako podhodnotenú.

Kľúčové slová: učebnica slovenského jazyka, otvorený učebnicový trh, kritériá hodnotenia učebníc, funkcie učebnice, zásady, didaktický prostriedok, kritérium

Abstract

The study presents information on the trends in Slovak textbooks policy such as granting approval and recommendation clause, and, current market offer of the Slovak language textbooks for primary education. It reflects on the textbook quality assessment criteria that were reintroduced by the Ministry of Education of the Slovak Republic as a tool for assessing quality. The presented results were obtained applying comparative method and partial (and detailed in some aspects) content analysis of the available Slovak language textbooks (except alphabet books that represent a specific textbook form). The author of the study analyses and compares the textbooks and specifies their particularities without presenting recommendations that would favour any of the analysed textbooks. Based on the author's own experience, the study aims to illustrate how insufficiently and vaguely defined criteria with their ambiguous interpretation and broad definition scope lead to unclear position of reviewer's job. The study also points out at the fact that the experts from various fields do not pay enough attention to a deep analysis of teaching tools. Importance of such deep analysis is underrated in the textbook production process.

Keywords: Slovak language textbook, open textbook market, evaluation criteria, textbook features, axioms, didactic tool, criteria

Úvod

Učebnica slovenského jazyka je špecifickou materiálnou textovou učebnou pomôckou a primárnym nositeľom informácií o slovenskom jazyku (ďalej SJ). O svojom obsahu referuje pomocou neho samého – o jazyku učí prostredníctvom jazyka, o reči prostredníctvom reči samej. Predstavuje základný, avšak nezáväzný, didaktický prostriedok obsahujúci didakticky transformované a osnovami vymedzené komunikačno-lingvistické poznatky (Beláková, 2017). Na zreteli však treba mať tvrdenie P. Gavoru (2008, s. 15), že „*táto materiálna učebná pomôcka je prioritne vytvorená pre učiacich sa (žiakov), sekundárne pre tých, ktorí podľa nej učia (učiteľov)*.“ Na trhu sa objavujú učebnice, akési „učiteľské biblie“, ktoré majú ambíciu figurovať ako jediný postačujúci materiál (bez nutnosti zabezpečovať doplňujúce zdroje). V jazykovej edukácii aktuálne využívame vlastné učebnice, cvičebnice (inak aj pracovné zošity), čítanky a osobitné druhy školských kníh (slovníky, zbierky úloh, antológie a pod.); (porov. Kalhous et al. 2002, s. 143; László & Osvaldová 2014, s. 72), no v štúdiu z priestorových dôvodov zameriame pozornosť iba na vlastné učebnice v printovej verzii. Komparatívnou metódou analyzujeme učebnice vydavateľstiev Orbis Pictus Istropolitana, Aitec a Taktik, a to z hľadiska všetkých aktuálne stanovených kritérií.

1 OTVORENÝ TRH – TRENDY V UČEBNICOVEJ POLITIKE

Súčasný minister školstva Branislav Gröhling považuje za jednu z podmienok reformy školstva aj otvorený učebnicový trh s kvalitnými učebnicami, reflektujúcimi moderný obsah a formu vzdelávania. Začiatkom júna 2020 preto vyčlenil na otvorený trh s učebnicami pre primárne vzdelávanie finančnú čiastku 11,4 milióna eur, ktorou umožnil školám zaobstarávať učebnice s príspevkom Ministerstva nielen so schvaľovacou doložkou, ale aj z kategórie odporúčaných. Dosať školy dostávali dotáciu iba na učebnice zo zoznamu schválených učebníc, čím sa ich výber značne zužoval a spôsoboval nespokojnosť pedagogickej verejnosti. Zabezpečovanie didaktických prostriedkov bolo viac-menej centralizované a pedagogická verejnosť nebola pripravená na istú mieru slobody pri ich výbere. Preto má Ministerstvo ambíciu vypracovať manuál, ktorý sprehľadní a uľahčí výber učebníc. Otvorený učebnicový trh medzi vydavateľstvami vytvoril prostredie súťaživosti, niekedy i nezdravej, vznikajú viaceré menšie vydavateľstvá, ktorých cieľom je v expresne rýchлом čase vytvoriť didaktické materiály s rozličnou mierou kvality.

V súčasnej politike udeľovanie doložiek spôsob posudzovania, výberu dodávateľa a pod. upravuje *Smernica č. 33/2020 o didaktických prostriedkoch*¹. Pozitívom je, že učebnici, ktorá má platnú odporúčacu doložku, môže byť udelená schvaľovacia doložka minimálne po roku jej používania (pri nových učebniciach možno požiadať o schvaľovaciu doložku ihneď). Vytvoril sa tak priestor na dostatočné oboznámenie pedagogickej verejnosti s učebnicami na jednej strane a poskytnutie spätnej väzby vydavateľstvám na strane druhej. Učebnice so schvaľovacími a odporúčovacími doložkami si záujemca vyberá z Národného registra didaktických prostriedkov².

¹ Dostupná na: <https://www.minedu.sk/smernica-o-didaktickych-prostriedkoch/>.

² Dostupné na: <https://edicnyportal.iedu.sk/Documents/Show/3;> <https://edicnyportal.iedu.sk/Documents/Show/2>

Trh s učebnicami SJ pre primárne vzdelávanie pozostáva aktuálne z titulov vydavateľstiev Aitec, Orbis Pictus Istropolitana (ďalej len Orbis Pictus; OP) a Taktik³. V dôsledku zvyšujúcej sa konkurencie vznikli nové edície učebníc SJ (napr. *Nový Slovenský jazyk*. Rozvíjanie špecifických funkcií žiakov s vývinovými poruchami učenia – Orbis Pictus) a reedície učebníc z roku 2020 (*Nový Slovenský jazyk 2 – 4*; Orbis Pictus; ďalej NSJ; učebnice vydavateľstva Aitec; ďalej SJ A a reedície učebníc *Nezábudka* od Taktiku; ďalej N). Aktuálne sa pripravujú ďalšie učebnice SJ v iných vydavateľstvách⁴. Naopak, vydané neboli viaceré recenzované učebnice⁵, medzi nimi aj experimentálne interaktívne učebnice od vydavateľstva MarDur⁶. Trend priniesť nové formy didaktických materiálov v súčasnosti silnie, čo v istej miere zvyšuje kreativitu autorských tímov a rôznorodosť materiálov a zároveň kladie na ich tvorbu zvýšené nároky. Začína sa objavovať nový druh hybridnej učebnice, tzv. pracovná učebnica, ktorá poskytuje priestor pre vyššiu mieru interaktivity žiaka (napr. vydanie *Nový Slovenský jazyk*, 2020; Orbis Pictus obsahuje samolepký a záložky na obale v iných materiáloch dosiaľ nezahrnuté).

2 KRITÉRIÁ NA HODNOTENIE UČEBNÍČ⁷

Po otvorení učebnicového trhu vstúpili do platnosti *Kritériá na hodnotenie učebníc pre všeobecnovzdelávacie predmety*⁸ (ďalej aj *Kritériá*) založené na bodovom hodnotení 4 základných oblastí: 1. Pedagogické a didaktické kritériá; 2. Etické kritériá; 3. Jazykové kritériá; 4. Vizualne, grafické a technické kritériá. Každéj časti prislúcha určený maximálny počet bodov, pričom recenzent hodnotí na škále 0 – 3 body, prípadne označuje možnosť A (áno, bodová hodnota 3) alebo N (nie – 0 bodov). Autori pri tvorení kritérií vychádzali z požiadavky základných funkcií učebníc (porov. Gavora, 2008, s. 15; Betáková et al., 1984, s. 102; Skalková, 1999, s. 92) daných všeobecne známymi didaktickými zásadami⁹ a požiadavkami (Turek, 1997). Kritériá slúžia na objektívne zhodnotenie didaktických prostriedkov recenzentmi a zabezpečenie ich kvality, ktorú sa vydavateľstvá usilujú zvýšiť napr. prizývaním didaktikov SJ do autorských kolektívov. Hodnotenie kvality učebníc recenzentmi doteraz zabezpečovalo nakladateľstvo a komunikácia s recenzentom prebiehala priamo na úrovni vydavateľstvo – recenzent¹⁰, príp. lektor. V súčasnosti je situácia

³ Z priestorových dôvodov učebnice vizuálne neprezentujeme. Učebnice vydavateľstva Aitec boli podľa prieskumu S. Uhrinovej (2018, s. 44) najpoužívanejšími, nasledovali učebnice nakladateľstva Orbis Pictus a v tej dobe najmenšiu mieru používanosti dosahovala nová séria *Nezábudka* od vydavateľstva Taktik.

⁴ O ich príprave sa nemožno z etických dôvodov zmieňovať podrobnejšie.

⁵ Z rovnakého dôvodu ich nemožno menovať.

⁶ Súčasťou experimentálnej sady bolo interaktívne pero, ktoré poskytovalo okamžitú spätnú väzbu, a hlasovacia tabuľka určená pre skupinovú prácu. Predstavovala nový typ učebnice, ktorý sa dosiaľ v našich podmienkach vo vyučovaní SJ nevyskytol. Cieľom vydavateľstva bolo priniesť na trh nové materiály odlišujúce sa od tých predchádzajúcich.

⁷ Pri prezentácii problematiky postupujeme podľa kritérií stanovených v dokumente *Kritériá na hodnotenie učebníc*; ďalej v skrátenej podobe *Kritériá*.

⁸ Pozri https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/ucebnice-didakticke-prostriedky/kriteria-posudzovanie-didaktickych-prostriedkov/formular_priamy_a_recenzny_posudok.pdf.

⁹ Vzhľadom na rozsah štúdie sa nimi bližšie nezaobráame.

¹⁰ Vydavateľstvo, príp. autor priamo oslovili recenzenta vybraného z registra recenzentov (<https://www.minedu.sk/register-recenzentov-vseobecnovzdelavacie-predmety/>).

viacvrstvová – recenzenta oslovuje priamo Ministerstvo školstva, ktoré ho určí náhodným generovaním zo zoznamu recenzentov. Recenzent následne dostane od Štátneho pedagogického ústavu pokyny k vypracovaniu posudku (aktuálne vo forme tabuľky) a vydavateľstvo zodpovedá už iba za uzatvorenie zmluvy alebo dohody o vytvorení diela, s recenzentom viac nekomunikuje.

Kritériá obsahujú nové formulácie, a preto nie je možné sa ku každej položke v štúdiu vyjadriť v želateľnej hĺbke. Mnohé si vyžadujú dlhodobejší a dôslednejší výskum, boli by vhodným námetom na záverečné práce.

2.1 PEDAGOGICKÉ A DIDAKTICKÉ KRITÉRIÁ

Hodnotená oblasť pozostáva z dvoch podskupín – *Pedagogické a didaktické kritériá* (v celkovom počte 30 bodov) a *Kritériá vzťahujúce sa na posudzovanie didaktických prostriedkov pre vzdelávaciu oblasť Jazyk a komunikácia okrem cudzích jazykov* (max. 12 bodov). Jednotlivým položkám sa venujeme samostatne v osobitných podkapitolách.

2.1.1 PEDAGOGICKÉ A DIDAKTICKÉ KRITÉRIÁ

Položku tvorí desať položiek s totožnou bodovou hodnotou max. 3 body, t. j. v danej oblasti môže didaktický prostriedok (ďalej aj DP) získať max. 30 bodov.

2.1.1.1 REŠPEKTOVANIE CIEĽOV PREDMETU A DOSAHOVANIE VÝKONOVÝCH ŠTANDARDOV

V podkapitole sme zlúčili položky „*DP prispieva k dosahovaniu cieľov definovaných v predmete, pre ktorý je určený*“ a „... *umožňuje dosahovanie všetkých výkonových štandardov*...“ (pozri *Kritériá*, Formulár, s. 1), ktoré učebnice SJ vo všeobecnosti naplňujú¹¹. Treba však upozorniť, že spomedzi výkonových štandardov neustále prevažuje jazyková zložka so zameraním na formovanie kompetencie písania¹², s čím súvisí aj spĺňanie kritéria 2.1.1.2.

2.1.1.2 INTERDISCIPLINÁRNE PREPÁJANIE A INTEGRÁCIA OBSAHOV

Podľa daného kritéria „*DP poskytuje príležitosti na interdisciplinárne prepájanie obsahu vzdelávania a podporuje integráciu vzdelávacích obsahov*“ (pozri *Kritériá*, *ibid.*). Lingvodidaktici, predovšetkým Prešovská škola (porov. Liptáková et al., 2011), dlhodobo upozorňujú na potrebu úplnej integrácie a na tematickú rôznorodosť základných textov. Hoci je integrácia od roku 2008 v záväzných dokumentoch deklarovaná, jej realizácia v učebniciach SJ¹³ nie je uspokojivá a nachádzame sa iba v jej počiatkoch. V DP sa prejavuje iba na úrovni integrácie slohu a jazyka a je spracovaná rozlične, napr. v sérii *Nezábudka* 2 – 4 je slohovo-komunikačná zložka oddelená a situovaná na opačnú stranu učebnice.

¹¹ Znížená miera rešpektovania štandardov sa vyskytuje skôr v iných didaktických prostriedkoch zo SJ ako v učebniciach.

¹² Viac o tom v samostatnej kapitole 2.1.2

¹³ Tvrdenie sa vzťahuje aj na učebnice pre sekundárny stupeň vzdelávania.

Autorka vychádzala z požiadavky učiteľskej verejnosti, ktorá uprednostňuje izolované vyučovanie slohovej zložky a takéto spracovanie považuje za prehľadnejšie a jednoduchšie. V ostatných didaktických materiáloch je slohové učivo začlenené medzi jazykové témy, no nie vždy dochádza k integrácii v pravom zmysle slova. Najdôslednejšie požiadavku integrácie spĺňa *Nový Slovenský jazyk* (OP) – slohové témy neodčleňuje ani vizuálne.

Zložka literárna výchova (LV) tvorí izolovaný prvok a učebnice literárnej výchovy, resp. čítanky tvoria samostatnú časť. Sú striktné oddelené od učebníc jazyka a slohu, a to aj tematicky. Čítanky sa svojím obsahom nepribližujú obsahovému štandardu jazyka, nereflektujú na medzizložkové vzťahy, skôr naopak, učebnice SJ sporadicky obsahujú úlohy odkazujúce na prácu s čítankou, príp. východiskové texty predstavujú umelecké texty. Tieto texty však primárne plnia ciele jazykovo-komunikačnej zložky, nie estetické. Nie sú funkčne prepojené, literárny text nevystupuje ako estetický komunikát, ale ako oklieštená platforma na demonštráciu jazykových javov (najvyššiu mieru odkazov v počte sedem evidujeme v *SJ2 A*). Komparácia literárnych textov v učebniciach poukazuje na nedostatočnú autorskú i žánrovú pestrosť. Za jednu z príčin možno považovať aj autorský zákon vzťahujúci sa na autorov uvedených v čítankách. Len na ilustráciu uvedieme, že najvyššiu mieru variantnosti v autorskom zastúpení vykazujú učebnice vydavateľstva Aitec (*SJ4 A*¹⁴ obsahuje texty šiestich rôznych autorov¹⁵). Zaradenie literárnej zložky do učebníc SJ, resp. vytvorenie absolútne integrovanej učebnice SJ a literatúry je pre vydavateľstvá neprijateľné z hľadiska zvýšených nákladov na vydanie, predĺženia obdobia spracúvania učebníc (súvisí so získavaním súhlasov autorov pôvodných diel), či z hľadiska ergonomického (vydavateľstvá by museli rozdeliť učebnicu na 2 časti). Uvedené aspekty sú primárnym dôvodom absencie nových čítaniek¹⁶ či integrovaných učebníc na trhu.

Integráciu obsahov zabezpečuje základný stavebný prvok učebnice – text, pretože jazyk je schopný znakovito vyjadrovať fungovanie sveta. Vo všetkých aktuálnych vydaniach učebníc sa medzipredmetové vzťahy, resp. integrácia obsahov viditeľne posilnili, napr. *SJ2 A* oproti pôvodnému vydaniu obsahuje viac úloh prepojených s matematikou (matematické hádanky), prírodovedou (práca s encyklopédiou zvierat), vyskytol sa aj náznak o prepojení s telesnou výchovou (povedz povel na TV). Prepojenie s cudzím jazykom sa jedenkrát nachádza v *NSJ 2*.

Pri posudzovaní interdisciplinarít je rovnako dôležité zohľadňovať, či je prepojenie viazané na vzdelávací štandard určitého predmetu, alebo nie, príp. či je viazané na konkrétny ročník. Za ideálnu považujeme implementáciu takých obsahov, s ktorými sa žiak stretne počas aktuálneho školského roka, príp. blízkeho obdobia a ktoré vedú k lepšiemu pochopeniu súvislostí a novým rozširujúcim poznatkom. Analýza učebníc *SJ2* ukazuje, že integrácia obsahov nie je dostatočne naviazaná na konkrétny ročník, t. j. neprichádza k priamemu prepojeniu so vzdelávacími obsahmi ostatných predmetov 2. ročníka. Najdôslednejšie prepojenie sme zaregistrovali v *SJ2 A* (32 úloh). V *N2* sa vyskytlo iba šesť a v *NSJ 2* sedem úloh, ktoré možno považovať za funkčnú integráciu. Implementácia medzipred-

¹⁴ V *Nezábudke* nachádzame iba texty D. Dragulovej- Faktorovej (*N4* v počte 4), v *SJ2 A* dominujú texty Jána Turana (celkovo 15x).

¹⁵ K autorom nezaraďujeme autorov učebníc.

¹⁶ Čítanka v 2. ročníku je dlhodobou pedagogickou verejnosťou považovaná za najmenej vyhovujúcu.

metových vzťahov (i prierezových tém) nie je autormi správne uchopená a vzhľadom na tematicky odlišné spracovanie iných vzdelávacích oblastí môže byť niekedy problematická.

Pri hodnotení medzipredmetovosti musia recenzent i lektor učebníc primárneho vzdelávania, v záujme zvýšenia kvality učebníc, poznať vzdelávacie štandardy všetkých oblastí edukácie a vychádzať z nich. Napriek tomu, že vzdelávací systém si vyžaduje reformu aj v oblasti prepájania vzdelávacích oblastí a triedno-hodinového systému, súčasný stav týmto zmenám nepraje.

2.1.1.3 PODPORA ROZŠIROVANIA A PREHLBOVANIA VEDOMOSTÍ

Kritérium „*podpory rozširovania a prehlbovania vedomostí a zručností*“ (pozri *Kritériá*) je, bez širšej diskusie, základnou požiadavkou každého DP. Pozornosť teda venujeme staršie formulovanému kritériu vyvážení základného a doplňujúceho učiva a zastúpenia informatívnej a pracovnej časti učebnice. Úlohu rozširovať a prehľbovať vedomosti má doplňujúce a rozširujúce učivo a regulačný aparát. Bázou učebníc je základné (kmeňové) učivo, v učebniciach SJ graficky neodlíšené od učiva doplňujúceho a rozširujúceho. Splývajú tak v jeden celok a zneprehľadňujú prácu pedagóga. Doplňujúce, príp. rozširujúce učivo sa v posledných vydaniach učebníc objavuje zväčša na vnútornej časti obálky v podobne minislovníkov či zhrnutí (napr. v *SJ A*¹⁷, *NSJ*). V prepracovaných učebniciach SJ odkazujú na „rozširujúce úlohy na opakovanie“¹⁸ piktogramy. V *SJ A* označuje „rozširujúce“ úlohy lienka s bodkami (1, 2, 3), pričom počet bodiek nenaznačuje stupňujúcu sa náročnosť úlohy, ale počet za sebou nasledujúcich úloh, ktoré nerozširujú vedomosti žiaka. *NSJ* využíva piktogram prekvapenej tváre s výrokom *Vieš, že...?* s poukázaním na doplňujúce a zaujímavé informácie. Ostatné učebnice piktogramy neobsahujú. Najvyššiu mieru implementácie doplňujúceho či rozširujúceho učiva registrujeme v *NSJ* (v *NSJ* 2 – 12 úloh), pričom prehľbovanie vedomostí má aj interdisciplinárny charakter a pôsobí motivačne; a v prepracovanom vydaní *SJ2 A* so zahrnutou dramatizáciou rozprávky (nejde však o dostatočnú mieru rozširujúceho učiva). Učivo je odlišne podfarbené a rozdelené na 4 časti na ploche celej učebnice.

Rozširovanie vedomostí možno realizovať aj prácou s doplňujúcim textom a hypertextom, na ktoré v učebniciach tiež odkazujú piktogramy. Hypertexty sa v pravom zmysle slova nevyskytujú, nachádzame iba priame odkazy na internetové stránky, aj to vo veľmi obmedzenej miere, napr. v SJ pre 4. ročník sme priamy odkaz našli iba v jednom prípade (*N4*). Ostatné odkazy na prácu s internetom sú všeobecné, bez udania konkrétnej adresy, čím sa autori do istej miery chránia pred možnou neplatnosťou odkazu, jeho zneaktívnením. Len pre zaujímavosť uvedieme, že pokynov na prácu s internetom sa v učebniciach pre 4. ročník v porovnaní s inými odkazmi nachádza približne 38 % v *N4* a 25 % v *SJ4 A*. Iný druh doplňujúceho textu tvorí práca s encyklopédiou (*N4* 6, 9 %; *SJ4 A* – 14, 3 %), so slovníkmi (*KSSJ*)¹⁹ – *N4* – 31 %; *SJ4 A* – 7 %; *PSP* – *SJ4 A* – 7 %; *MSS*²⁰ – *N4* – 6, 9 %; bližšie neurčený – *N4* – 3, 4 %; *SJ4 A* – 7 %), učebnicami odlišnými od učebnice SJ (*N4* – 3, 4 %; *SJA* – 7 %),

¹⁷ V staršom vydaní sa nenachádzalo.

¹⁸ Označenie sme prevzali z učebníc SJ A.

¹⁹ Krátky slovník slovenského jazyka.

²⁰ Malý synonymický slovník.

tlačovínami ($N4 - 3, 4\%$; $SJ4 A - 3, 6\%$), knihami ($SJ4 A - 3, 6\%$); kalendárom ($N4 - 3, 4\%$), reklamnými materiálmi ($N4 - 3, 4\%$), mapou ($SJ4 A - 17, 9\%$). V $SJ4 A$ sa vyskytli aj dva odkazy na prácu s čítankou. Prepojenie s inými zdrojmi čiastočne naplňajú aj odkazy v učebniciach na pracovný zošit (napr. séria *Nezábudka*).

Kritérium je teda splnené vo všetkých materiáloch, odchýlky ich zastúpenia sú minimálne. Otáznym však zostáva, aká je želaná miera zastúpenia jednotlivých prvkov, či napr. cca tridsať úloh odkazujúcich na prácu s inými zdrojmi je postačujúcich, príp. či je prepojenie na iné zdroje funkčné.

Pokiaľ ide o základné učivo a jeho takmer výlučné zaraďovanie do učebníc (s istou mierou diskriminácie žiakov so špeciálnymi potrebami), jednou z príčin je požiadavka nakladateľstiev – vtisnúť obsah do limitovaného počtu strán (zväčša ide o rozsah cca 120 strán na učebnicu; pri dvojdielných vydaniach 60 – 80 strán na 1 diel) s čo najnižšími nákladmi na vydanie. Druhým „diskriminujúcim“ faktorom je vzdelávací štandard.

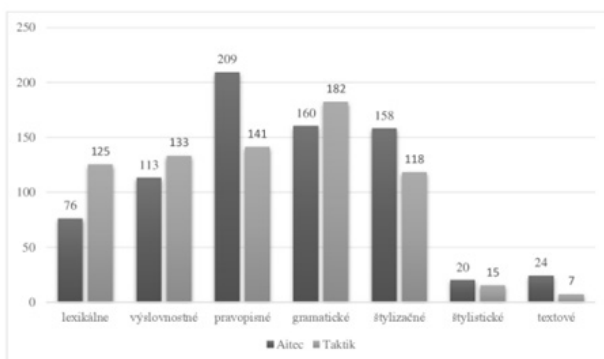
2.1.1.4 ZAMERANIE UČEBNÝCH ČINNOSTÍ A ÚLOH NA VŠETKY ÚROVNE OSVOJOVANIA VEDOMOSTÍ, ZRUČNOSTÍ A SPÔSOBILOSTÍ

V podkapitole sme zlúčili položky „*DP ponúka učebné činnosti, ktoré podporujú všetky úrovne osvojovania vedomostí, zručností a spôsobilostí ...*“, ktoré sú stanovené výkonovými štandardami pre príslušný predmet“ a „*Učebné úlohy v DP ... sú zamerané na všetky úrovne osvojovania vedomostí, zručností a spôsobilostí ...*“.

Učebné činnosti v SJ, uvádzané inštrukciami, sú priamo naviazané na jazykové cvičenia. Stanovené kritérium je obsahovo široké, zahŕňa v sebe množstvo čiastkových kritérií a nejasnú interpretáciu zo strany zainteresovaných. Majú autori na mysli zohľadnenie taxonómií cieľov? Do akej hĺbky? Ak by mal recenzent ambíciu zodpovedne zhodnotiť všetky učebné činnosti a úlohy, stál by pred vskutku neľahkou činnosťou – identifikovať zameranie všetkých úloh. Otázna je aj oblasť jednotlivých činností – miera ich zastúpenia (napr. podľa upravenej verzie K. Hincovej, 2015) a identifikácia nedostatočne zastúpených oblastí. Pri zohľadňovaní úloh je vhodné prihliadať aj na rovnomerné zastúpenie úloh podľa jazykových rovín, podľa typológií úloh a pod. Pri recenzovaní materiálov možno zaregistrovať, že v poslednom období vzrástol počet aplikatívnych úloh, čo dokumentuje aj prieskum S. Uhrinovej (2018, s. 36 – 39) v učebniciach $N2$ a $SJ2 A^{21}$ ($SJ2 A$ obsahuje menej kognitívnych cvičení ako $N2$, no o 48 % viac aplikatívnych ako kognitívnych. V $N2$ je to o 36 % viac aplikatívnych cvičení, čo je o 12 % menej ako pri $SJ A$). Pokiaľ ide o distribúciu úloh a cvičení z obsahového hľadiska, v učebniciach dominujú pravopisné cvičenia (s nízkou mierou korektných) ako relikty staršieho modelu vyučovania, syntaktické úlohy majú minimálne zastúpenie (Graf 1).

²¹ staršie vydanie

Graf 1: Distribúcia jazykových cvičení v učebniciach 2. ročníka



zdroj: S. Uhrinová, 2018, s. 42

Zohľadňujúc revidovanú Bloomovu taxonómiu (Krathwol & Anderson, 2001; In: Švec, 2007) možno konštatovať, že najviac zastúpenou kategóriou činností je oblasť nadobúdania a uchovávanía poznatkov (Remember) s dôrazom na pamäťovú reprodukciu znalostí (v rovine dopĺňania slov, opísania ilustračného materiálu, priradovania slov k ich obrazovým ekvivalentom a pod.), nasleduje úroveň „Understanding“ s nerovnomerným zastúpením všetkých podkategórií (dominanciu možno na základe zbežného štúdia materiálov prísúdiť interpretácii poznatkov). Najnižšie zastúpenie evidujeme pri činnostiach – kreovaní (Create) a posudzovaní (Evaluate), čo súvisí zaiste s úsilím autorov podávať informácie jasne a priamo, bez „zaťažovania“ používateľa²² učebnice. Napriek tomu však v reedíciách učebníc rastie trend zvyšovať úlohy so zameraním na rozvíjanie vyšších kognitívnych schopností, napr. v učebniciach *NSJ*. Úlohy a inštrukcie na činnosti v nich evokujú rozvíjanie nižších kognitívnych zručností, no zameriavajú sa na vyššie, napr. pri inštrukcii „*Napíš dokončenie vtipu.*“ (*NSJ2*). Zmeny a tendenciu priblížiť sa k napĺňaniu taxonómií badať aj v reedíciách *SJ2 A*, v ktorých sa väčší dôraz kladie na aplikačné úlohy, prozodické vlastnosti reči, pribudli nové prvky v poučeníach, stúpila náročnosť úloh – jednoduchšie boli vynechané, nahradené, doplnené. Z učebnice boli odstránené vekovo menej primerané kapitoly, napr. *Vieme sa ospravedlniť*, *Pozdravy*, *Predstavenie a i.*, niektoré boli skrátené (*Nápis*), príp. zlúčené do jednej (*Poznáme písmená a Písmená do Poznáme písmená*).

Jednoznačný obraz o týchto činnostiach by sme získali až dlhodobším precíznym štúdiom DP. Na základe skúseností s recenzovaním, príp. lektorovaním si však dovoľujeme tvrdiť, že lektori či recenzenti pri vypracúvaní posudkov sa takémuto podrobnému skúmaniu materiálov nevenujú. Často sú posudzovateľmi aj učitelia z praxe, bez detailnejších vedomostí o taxonómiách²³, preto je vhodné prehodnotiť takýto, na nestabilných základoch položený, spôsob posudzovania DP. Posudzovaniu by sa malo venovať viac odborníkov z viacerých oblastí, vrátane spomínaných pedagógov, špeciálnych pedagógov či psychológov.

²² Máme na mysli pedagogickú verejnosť, žiakov i rodičov, príp. iných používateľov učebníc.

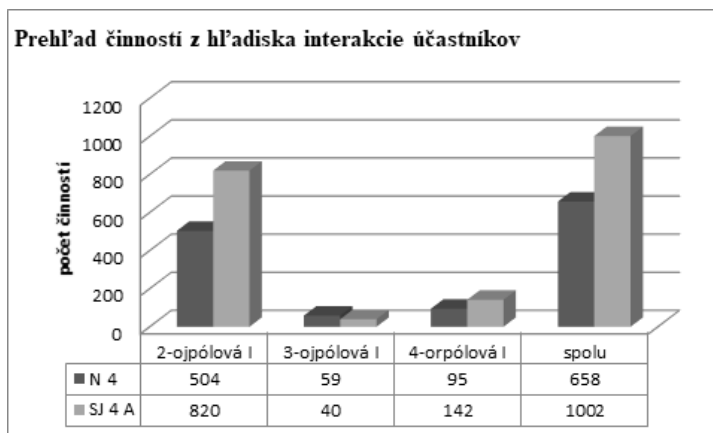
²³ Týmto nechceme dehonestovať prácu pedagógov, ktorú si vážime, upozorňujeme skôr na fakt, že z hľadiska svojho povolania danými vedomosťami disponovať nemusia.

Z hľadiska naplnenia kritéria všetky učebnice SJ obsahujú cvičenia a činnosti zamerané na rozvíjanie zadaných vedomostí, zručností a spôsobilostí. Ich distribúcia je odlišná, často nedostatočná, no nemožno konštatovať, že by niektorá z učebníc obsahovala ich výrazne nižší alebo vyšší počet. Kritérium však nevyžaduje mieru ich zastúpenia, takže danej požiadavke by mohol vyhovovať každý didaktický prostriedok.

2.1.1.5 APLIKÁCIA METÓD AKTÍVNEHO UČENIA A POUŽÍVANIE RÔZNORODÝCH STRATÉGIÍ VYUČOVANIA

Požiadavka aktivizácie žiaka sa dosiaľ pri recenzovaní zohľadňovala v parciálnych kritériách: 1. z aspektu vyváženia informatívnej a pracovnej časti učebnice; 2. v kritériu aktivizácie žiaka, podpory tvorivosti a rozvíjania metakognitívnych zručností, analytického a kritického myslenia a 3. v požiadavke interakcie účastníkov²⁴ (viac k tomu Liptáková et al., 2011). Vzhľadom na charakter učebného obsahu prevažuje pracovná časť s dominanciou samostatnej práce (77 % v *N4*, 82 % v *SJ 4*). Na ilustráciu uvádzame výsledky obsahovej analýzy učebníc 4. ročníka²⁵ (Graf 2), ktorá jednoznačne poukazuje na nedostatočnú mieru zaradenia učebných činností a úloh trojpólovej²⁶ a štvorpólovej²⁷ interakcie, smerujúcim ku kooperácii.

Graf 2: Prehľad činností v učebniciach 4. ročníka z aspektu interakcie účastníkov



²⁴ V analyzovaných učebniciach na interakciu medzi subjektmi vzdelávania poukazujú piktogramy – práca vo dvojici, v skupine (napr. *N2 – 4*; v *SJ 3, 4 A* – piktogram pri rubrike *Viac hláv – viac rozumu* – nie je však odlíšená práca v skupine a dvojici; rovnako sa neodlišuje práca vo dvojici a v skupine vo vydání *NSJ*, disponujú 1 piktogramom).

²⁵ *NSJ 4* sme neanalyzovali, pretože nie je aktuálne k dispozícii. Ponúkame však analýzu *NSJ 2*, v ktorej sme zaregistrovali 51 cvičení na skupinovú prácu (5 z nich však malo skôr charakter individuálnej) a 9 na prácu vo dvojiciach. Pri skupinovej práci však dominovala frontálna práca, práca v skupinách v pravom zmysle slova bola zastúpená menej.

²⁶ Zastúpená v *N4* 9 % a v *SJ4* iba 4 %.

²⁷ V *N4* aj v *SJ 4* ju tvorí rovnako 14 % úloh.

Trojpólová interakcia je v učebniciach zastúpená činnosťami hovorenia, spoločného písania, príp. následnej korekcie odpovedí, v menšej miere hrou. Štvorpólová interakcia je založená predovšetkým na diskusii, reprodukcii, rozprávaní a spoločnom riešení úloh, dramatizácii a v *NSJ* aj na hre. V *N4* sa vyskytli aj tri úlohy so zapojením účastníkov mimo edukačného procesu (v ostatných analyzovaných materiáloch ho neevidujeme). Na spoluprácu učiteľa a žiaka učebnice explicitne nepoukazujú, výnimkou sú dve zadania v *N4* (napr. „Požiadajte pani učiteľku, aby vám porozprávala vtipnú príhodu zo školy.“ s. 120) a jedno zadanie v *NSJ* 2. Aj keď samostatná aktivita žiaka jednoznačne prevažuje (v *N4* o 54 %, v *SJ A* o 64 %), neznamená to, že by žiak v týchto činnostiach nebol dostatočne aktivizovaný. Z aspektu zastúpenia aktivizačných metód sa v učebniciach v najvyššej miere²⁸ nachádzajú diskusné metódy (v *NSJ* samostatne vyznačené piktogramom), didaktické hry a dramatizácia, posilnená v prepracovanom vydaní *SJ A*. V *NSJ* je žiak aktivizovaný (alebo skôr motivovaný) aj interaktívnou prácou so samolepkami, vyplňaním tajničiek, viacsmerníkov, tvorivými úlohami (návrh poštovej známky) či zaradením vtipov, ktoré zároveň podporujú čítanie s porozumením, a rubriky *Vieš, že...?*. Metódy objavovania sú v učebniciach zredukované na pozorovanie javov, vyvodzovanie záverov, hľadanie súvislostí, rozdielov. Situačné, simulačné a výskumné metódy sme v skúmanej vzorke nezaregistrovali. Najvyšší aktivizujúci potenciál má *NSJ*, obsahuje najširšie spektrum metód a zaraďuje prvky, ktoré ostatné vydania neobsahujú.

2.1.1.6 SÚLAD S AKTUÁLNymi POZNATKAMI VEDY

Požiadavka, aby bol „*DP v súlade s aktuálnymi poznatkami pedagogiky a didaktiky ...*“, je v priamom súvisi s požiadavkou o plnení obsahového i výkonového štandardu (zadefinovaná vyššie). Lingvodidaktika ako hraničná disciplína si vyžaduje pri analýze zohľadniť obidve oblasti (lingvistiku i didaktiku). Všetky aktuálne učebnice reflektujú najnovšie poznatky, i keď z didaktického hľadiska možno negatívne hodnotiť prístup k spracovaniu učiva. Ako momentálne najideálnejší model vyučovania SJ sa javí konštruktivisticky chápaný rámec E-U-R, ktorý v učebniciach nie je zohľadnený. Učebnice vznikajú predovšetkým pre väčšinovú pedagogickú verejnosť a jej žiakov²⁹, a teda sa prispôsobujú pretrvávajúcemu tradičnému transmisívnemu modelu (i keď v úsilí zaraďovať aktivizujúce prvky). V učebniciach absentuje zohľadňovanie žiackych prekonceptíí, práca s chybou ako východiskom, induktívny prístup a pod. Pri striktnom uvažovaní treba teda konštatovať, že učebnice z tohto pohľadu „zaostávajú“ za novšími trendmi. Do akej miery však má recenzent daný aspekt zohľadňovať, keďže rámec E-U-R nie je záväzný a deklarovaný?

Z obsahovej stránky možno spomenúť nepresnosti vyskytujúce sa v niektorých vydaniach učebníc SJ. Napriek tomu, že ide o DP starších vydání, zmieňujeme sa o nich, pretože v niektorých školách sú stále používané. Ide napr. o nepresnosti v terminológii hláska a písmeno (2. ročník ZŠ). Dochádzalo k ich nerozlišovaniu, príp. zámene či nejednotnému chápaniu digrafém *ch*, *dz*, *dž* (2. ročník). Vzdelávací štandard zo SJ a literatúry (2015, s. 15) udáva výkonový štandard vo forme „rozlišovať hlásky, ktoré sa zapisujú jedným písmenom, od hlások, ktoré sa skladajú z dvoch písmen (*dz*, *dž*, *ch*)“. Autori v úsilí dodržať daný štan-

²⁸ Z časových dôvodov nevyjadrujeme hodnoty percentuálne, i keď by šlo zaiste o zaujímavé údaje.

²⁹ V ostatnom prípade by sa ich náklad značne zredukoval a neprinášal by nakladateľstvom požadované výnosy.

dard v učebniciach poskytli „dvojaké“ poučky, t. j. také, v ktorých sa digrafémy³⁰ definujú ako jedno písmeno (SJ A, NSJ), a také, v ktorých sa chápu ako dve písmená (N2). V reedícii SJ2 A (2020; s. 26) bola poučka o hláske a písmene doplnená o informáciu „Hlások dz... zapisujeme jedným písmenom, ktoré je zložené z dvoch znakov.“ V N2 je venovaná problematike samostatná kapitola s poučkou: „Pri vyslovení ch, dz, dž, počujeme jeden zvuk – jednu hlásku. Zapišeme ju však dvomi znakmi – dvomi písmenami.“³¹ Ďalším príkladom je téma asimilácie hlásky v, resp. variantov jej výslovnosti. Viaceré učebnice SJ sa nedokážu adekvátne vysporiadať s problematikou výslovnosti hlásky v. V starších vydaniach učebníc³² sa nachádza vedecky nekorektná informácia, že hláska v sa spodobuje na u. V novších vydaniach sa výslovnosti hlásky v venuje špeciálna pozornosť v podobe samostatnej kapitoly, v ktorej je však zväčša kladený dôraz na teoretický rozmer učiva. V analyzovaných materiáloch absentuje funkčnosť, napr. vysvetlenie, prečo v prípade hlásky v nemôže dochádzať k asimilácii na u. Učebnice ponúkajú veľmi podobné poučky (N4 obsiahlejšiu, obširnejšiu) založené na prezentácii mechanizmu spodobovania hlásky v. Takáto prezentácia učiva skôr navodzuje u žiakov dojem, že hláska v je čímsi špecifickým, pretože sa jej venuje samostatná pozornosť, no pritom by postačovalo zamerať pozornosť na variantnosť pri výslovnosti u. V prípade témy o spodobovaní nachádzame v SJ4 A nepresnú poučku „Spohlásky z párov si môžu vymieňať výslovnosť – spodobujú sa.“ (SJ4 A), ktorá je príkladom nesprávnej transformácie základného učiva.

2.1.1.7 SÚLAD S VEKOVÝMI A VÝVINOVÝMI CHARAKTERISTIKAMI ŽIAKOV

Kritérium „DP ... zodpovedá vekovým a vývinovým schopnostiam žiakov...“ možno ho stotožniť so starším, zameraným na adekvátnu didaktickú transformáciu obsahu. Ak hodnotíme učebnice ako celky, kritérium jednoznačne splňajú. Nedostatky nachádzame skôr na úrovni konkrétnych úloh či zadaní. Vo vyššej miere evidujeme podhodnotenie kritérií (úlohy pod úrovňou, nerozvíjajúce adekvátne zručnosti, vedúce k stagnácii), nadhodnocovanie sa ukazuje skôr v štylistickej rovine regulačného aparátu (nedostatky bývajú zväčša odstránené na základe lektorských posudkov) než v náročnosti úloh. Pri koncipovaní príspevku sme si položili otázku, do akej miery recenzenti či lektori zohľadňujú a určujú napr. obťažnosť textu. Je vôbec táto požiadavka zadefinovaná? Do akej miery majú zainteresovaní dostatočné psychologické vedomosti na zodpovedné posúdenie kritéria? Vynára sa viacero otázok, na ktoré by sme zrejme nenašli uspokojivé odpovede. Z vlastného záujmu sme určili obťažnosť inštrukcií z dvoch učebníc (N3, SJ3 A) a konštatujeme, že analýza je časovo veľmi náročnou činnosťou (vyžadovala približne sedem hodín čistého času na 1 učebnicu), najmä ak recenzent využíva komparatívny prístup. Pre výpočet obťažnosti sme

³⁰ V odbornej literatúre sú písmená ch, dz, dž chápané ako dvoj písmená, digrafémy, ktoré sú znakmi, písmenami zloženými z dvoch ďalších písmen, znakov. Táto definícia poskytuje teda viacero možností pre didaktickú transformáciu a bolo by vhodné z hľadiska edukačných požiadaviek nájsť jednotné znenie.

³¹ Ako lektorku série Nezábudka ma oslovila pedagogička s prosbou o vysvetlenie poučky s argumentom, že ju konfrontovali rodičia a poučka je pre nich nezrozumiteľná.

³² V aktuálnych učebniciach sa už tieto nedostatky nevyskytujú. Ako lektorka som sa však s nimi stretávala pravidelne.

použili švédsky vzorec LIX³³, pričom rozdiel medzi zistenými hodnotami bol 0,18³⁴. Ako textovo náročnejšiu hodnotíme učebnicu *SJ3 A*. Výzvou je napríklad aj skúmanie obťažnosti Mistríkovým vzorcom, ktorý sa zameriava aj na lexikálnu variabilitu textu (v našom prípade by šlo napr. aj o ciele rozširovanie slovnej zásoby žiaka), príp. na skúmanie východiskových textov či textov v čítankách, keďže ide o DP zameraný na slovenský jazyk.

2.1.1.8 SÚLAD S OBSAHOVÝM A VÝKONOVÝM ŠTANDARDOM

V didaktických prostriedkoch sa v minulosti pri posudzovaní prihliadalo prioritne na súlad s obsahovou zložkou štandardu. Súčasná požiadavka je, aby bol didaktický prostriedok v súlade s obsahovým štandardom na 100 %³⁵ a výkonovým aspoň na 75 % (web 1). V predchádzajúcich obdobiach bola prípustná istá miera tolerancie odklonu od ŠVP³⁶. Všetky aktuálne učebnice z obsahového hľadiska spĺňajú kritérium, niektoré doslova kopírujú obsahové štandardy, a to aj na úrovni radenia jednotlivých tém³⁷. Len na ilustráciu uvedieme, že napr. učebnice *SJ A* v jazykovej zložke absolútne kopírujú poradie tém uvedených v štandarde (slohové témy integrujú k jazykovým, pričom poradie nezachováujú). Totožné radenie tém nachádzame aj v edícii *Nezábudka*, vyskytujú sa iba drobné odchýlky, napr. v *N4* sa téma *Tvorenie slov predponami* zaraďuje až po vybraných slovách, v *N3* sú zlúčené témy *Synonymá* a *Antonymá* (v ŠVP – rozdelené témou adjektív), číslovky sa nachádzajú pred zámenami (opačne ako v ŠVP), v *N2* je kapitola *Abeceda* zaradená až za *Hlásku a písmeno*. Okrem toho je tu nad rámec Inovovaného štátneho vzdelávacieho programu (ďalej iŠVP) zaradená kapitola *Tlačené a písané písmená*, v najnovšom vydaní *N4* sa nad rámec iŠVP nachádza tvorenie slov pomocou slabičných a neslabičných predpôn. Táto téma je výrazne označená piktogramom „nad rámec iŠVP“. Učebnice *NSJ* nedodržiavajú striktné radenie tém podľa iŠVP, témy navzájom prepájajú, integrujú, napr. pri delení konsonantov zároveň prezentujú problematiku výslovnosti, čo z hľadiska chápania *SJ* ako systému považujeme za veľmi prínosné. Plnenie výkonového štandardu je vo vydaniach *N* a *SJ A* definované v záhlaví na spodnej časti strany učebnice, v *NSJ* sa táto informácia nenachádza. Učebnice výkonový štandard plnia, no isté výhrady možno mať k distribúcií, priebežnému zaraďovaniu, aktualizácii činností do ostatných učebných tém.

Súlad s inovovaným ŠVP sa stáva marketingovou značkou kvality prezentovanou často aj na vrchnej obálke učebnice. Táto informácia býva sprevádzaná poznámkou o poskytnutí finančnej dotácie z Ministerstva školstva. Edícia *NSJ* značkou nedisponuje. Vidina

³³ Sme si vedomí, že vzorec má isté obmedzenia a nemožno ho jednoznačne aplikovať na slovenské učebnice, no na komparáciu zložitosti dvoch učebných materiálov je postačujúci.

³⁴ Učebnica *Nezábudka* mala hodnotu 14, 84, učebnica od vydavateľstva Aitec hodnotu 15, 02. Podľa škály LIX (porov. napr. Prokša et al., 2008) by mala byť hodnota učebnice pre 3. ročník od 24 do 27 bodov, z tohto hľadiska by sme mohli hodnotiť texty ako podpriemerné, extrémne ľahké, pod úrovňou materiálov pre 1. ročník. Treba však vziať do úvahy fakt, že švédsky vzorec, vzhľadom na slovenský text nemožno aplikovať bez jeho modifikácie.

³⁵ Kritérium sa nehodnotí bodmi, ale označením A/N.

³⁶ Takýto prípad sme zaznamenali napr. pri učebniciach *SJ* pre sekundárne vzdelávanie (z etických dôvodov názov neuádzame). Autor k žiadosti o doložku priložil čestné vyhlásenie, že v ďalšej reedícii učivo doplní. Táto miera tolerancie súvisela s nedostatkom učebníc *SJ* pre sekundárne vzdelávanie.

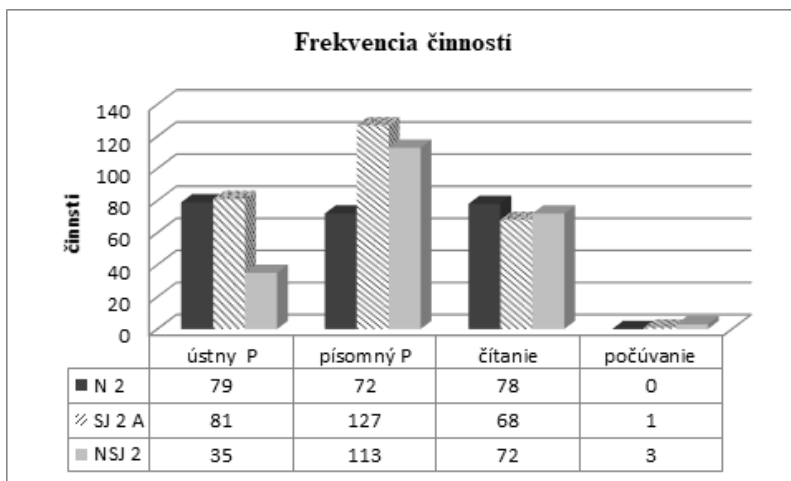
³⁷ O spracovaní ŠVP a radení jednotlivých tém na primárnom vzdelávaní sa na tomto mieste nechceme vyjadrovať, hoci máme voči nemu výhrady.

získania finančnej dotácie prostredníctvom udelenej doložky do istej miery obmedzuje autorovu/vydavateľovu predstavu o obsahu učebnice, neposkytuje mu dostatočný priestor pre sebarealizáciu a zaradovanie aj takých oblastí, ktoré považuje v jazykovom vzdelávaní za kľúčové.

2.1.2 KRITÉRIÁ PRE VZDELÁVACIU OBLASŤ JAZYK A KOMUNIKÁCIA OKREM CUDZÍCH JAZYKOV

Predmet SJ a literatúra je v nových kritériách posudzovaný zvlášť aj z hľadiska kľúčových kompetencií³⁸ (tvoria 4 samostatné položky s celkovou bodovou hodnotou 12). Znova však nie je jasné, do akej miery majú byť dané oblasti zastúpené, aká je ich želateľná miera. Pre zaujímavosť sme zrealizovali obsahovú analýzu³⁹ učebníc pre 2. ročník, v ktorých sme sledovali mieru zastúpenia jednotlivých činností (Graf 3). Jednoznačne najmenej zastúpenou činnosťou je počúvanie, najviac písanie. Čítanie a hovorenie sú zastúpené relatívne rovnomerne, s výnimkou *NSJ 2*, v ktorom ústny prejav dosahuje nižšiu mieru.

Graf 3: Miera zastúpenia činností v učebniciach SJ pre 2. ročník



Pri formovaní zručnosti písania⁴⁰ sme zaregistrovali nižšiu frekvenciu úloh zameraných na odpis textu (odpis sa vyskytol v každej učebnici iba 3x; oproti tomu napr. prepis až 31x v *N2*). Odpisovanie v 2. ročníku považujeme vzhľadom na ustáľovanie rukopisu za dôležité, a preto ho v učebniciach vnímame ako nedostatočné.

Pri rozvíjaní kľúčových zručností sme v učebniciach zaznamenali isté odlišnosti, napr. v *N* sa na inštrukciu „*prečítaj*“ veľmi často viaže inštrukcia „*povedz*“. Zadania jednoznač-

³⁸ V príspevku sme ich zlúčili a pozornosť im venujeme ako celku.

³⁹ Analýzu sme realizovali na prvých 50 stranách učebníc, pretože šlo o časovo náročnú činnosť a na utvorenie prehľadu je táto vzorka postačujúca.

⁴⁰ Vytváranie koherentných textov sme analýzou nesledovali, bolo by však zaujímavé venovať tejto činnosti pozornosť.

ne, rovnako ako v edícii SJ A, referujú na konkrétnu činnosť a v učebniciach sú fixné. V NSJ, naopak, sú inštrukcie rôznorodé, s rozličnými formuláciami, vyžadujú si zvýšenú mieru čítania s porozumením. Činnosti hovorenia sú označené piktogramom „Porozprávať“, no na viacerých miestach je jeho umiestnenie sporné a aktivita má skôr charakter úlohy „Povedz!“, ktorá v učebnici špeciálne označená nie je. Bolo by teda vhodné striktnéjšie rozlišovať hovorenie a „povedanie“ v zmysle krátkej výpovede. Posilnená zručnosť hovorenia sa objavuje v nových vydaniach učebníc SJ od vydavateľstva Aitec.

Rozličnú mieru formovania zručností registrujeme aj pri čítaní s porozumením. V učebniciach 2. ročníka sa nachádza množstvo úloh zameraných na čítanie, no v značnej miere ide o jednoduchú činnosť, ako prečítať zadania, vety a pod. Čítanie s porozumením v zmysle vyššieho rozvíjania čitateľských zručností sa vyskytuje menej (v SJ A 13x, v N2 12x), okrem učebníc NSJ 2, v ktorých sme zdokumentovali 41 úloh na čítanie s porozumením. Čítanie bolo naviazané zväčša na prácu s východiskovým textom. Pri hodnotení čítania sa v Kritériách nevyskytuje požiadavka na hodnotenie zastúpenia rozličných typov textov. Bolo by namieste zaoberať sa napríklad povahou textov z aspektu rozličných typológií (vecný – umelecký; lineárny – nelineárny a pod.), so zameraním na východiskový text, a ich distribúciou. Vhodné by bolo odlišovanie východiskových textov a ostatných komponentov. V recenzentskej praxi sa stretávame s jednoznačnou prevahou lineárnych textov, nelineárne tvoria prevažne ilustračnú zložku. Z nelineárnych textov dominuje práca s ilustráciou a obrázkom (najvyššie zastúpenie je v učebniciach SJ A), zastúpené sú mapy a plány⁴¹ (napr. SJ3 A – 7x; N3 – 0x; N4 – 1x; SJ4 A – 7x), učebnice SJ 4 A majú zaradené aj myšlienkové mapy (v učebnici nazývané pojmové) určené na fixáciu. Pokiaľ ide o východiskové texty, najvyššie zastúpenie evidujeme v účelovo tvarovaných komunikátoch (zväčša texty autorov učebníc – považujeme to z hľadiska rôznorodosti štýlov a vyjadrovania za ochudobňujúce), čo znižuje potenciál textov pri rozvíjaní percepcie rôznorodých komunikátov.

2. 2 ETICKÉ KRITÉRIÁ

Etická otázka bola v minulosti naformulovaná ako kritérium dodržiavania spoločenskej korektnosti. Položka pozostáva zo 4 častí (2 hodnotené výberom A/N a 2 pridelením škály), ktoré zlučíme: „DP⁴² je v súlade so všeobecne platnými etickými normami“, „..., je pravdivý, overiteľný a v súlade s moderným a aktuálnym stavom poznania v disciplíne, ktorú reprezentuje“, „texty a ilustrácie DP ... podporujú medzikultúrne porozumenie a ... povedomie o rozmanitosti kultúr“ a „DP podporuje rozvíjanie základných etických hodnôt...“ (pozri Kritériá). Učebnice SJ sú v súlade s platnými etickými normami⁴³, so zdrojmi narábajú v súlade s predpismi, nepodávajú zavádzajúce a nepravdivé informácie. Medzikultúrny rozmer je v nich zastúpený menej, sú určené pre majoritnú populáciu, v grafickom stvárnení sa nevyskytujú (alebo iba ojedinele) predstavitelia iných kultúr a rás. Nemožno však tvrdiť, že by materiály nejakým spôsobom zámerne dehonestovali minoritnú populáciu. Genderová otázka je v učebniciach zohľadňovaná v grafickej i textovej podobe. V grafic-

⁴¹ Vzhľadom na požiadavku prepojenia medzipredmetových vzťahov s prvoukou.

⁴² didaktický prostriedok

⁴³ Základné informácie z pohľadu lektora či recenzenta nemožno odhaliť.

kej roviny sa autori usilujú zaradiť približne rovnaký počet postáv mužského a ženského pohlavia, zohľadňujú záujmy obidvoch pohlaví, zaraďujú však predovšetkým genderovo neutrálné grafické prvky.

Všetky analyzované učebnice rozvíjajú etické hodnoty, vo vysokej miere je zastúpená ochrana prírody, spolupatričnosť a spolupráca v mikrosociete žiaka. Tolerancia, rešpekt voči názorom iných sa rozvíja prostredníctvom skupinovej práce. V poslednom období sa zvýšený dôraz kladie na medzigeneračné vzťahy, najmä na úrovni dieťa – starý rodič (zjavné napr. v *NSJ 2*). Model neúplnej rodiny, homosexuálnych partnerstiev, prezentácie osôb s homosexuálnou orientáciou a pod. sa v učebniciach nevyskytuje, prevažuje model tradičných hodnôt. Najvyššiu mieru rozvoja hodnotového systému žiakov registrujeme vo východiskových textoch, a to v oblasti ochrany prírody (v *N4* sa nachádza až 16x, v *SJ4 A* 8x), rozvoja osobnosti a jej morálnych hodnôt (9x v obidvoch materiáloch); (tolerancie a rovnosti (1x v *SJ4 A* – tolerancia k ľuďom odlišnej farby pleti), demokratických hodnôt (otázka mieru – *SJ4 A*).

Autori učebníc považujú do istej miery toto kritérium za okliešťujúce, pretože ich tematicky obmedzuje a pri spracúvaní učebníc musia prihliadať na mnohé „nejazykové“ komponenty.

2. 3 JAZYKOVÉ KRITÉRIÁ

V podkapitole spracúvame iba kritériá pre DP vydávané v slovenskom jazyku⁴⁴ tvorené 4 položkami (3 hodnotené A/N, 1 škálou). Položky pre potreby štúdie zlúčime, pretože „súladi so štandardizovaným slovenským jazykom“ je základnou podmienkou učebníc SJ. Do centra pozornosti by sa mala z danej oblasti dostať predovšetkým požiadavka vekovo-primeraného jazykového prejavu (web 1). Tú možno parciálne hodnotiť na komponentoch učebnice, akými sú poučky, poučenia, regulačný aparát a východiskové texty. Poučky a poučenia ako základné texty učebnice charakterizujú požiadavky: jednoduchosť, stručnosť a výstižnosť. Vo všeobecnosti analyzované učebnice rešpektujú dané požiadavky, no v konkrétnych prípadoch sa vyskytujú isté odchýlky, resp. rozdiely medzi jednotlivými edíciami⁴⁵, napr. séria *Nezábudka* v porovnaní s ostatnými materiálmi poskytuje obsiahlejšie poučenia, s dôrazom na uvedenie žiaka do kontextu, na dôslednejšie opísanie javu. Jav možno ilustrovať napr. pri témach pre 4. ročník. Pokiaľ, napr. pri téme o podstatných menách, sa v *N4* nachádza poučenie o zaradení substantív k ohybným slovným druhom a pravopise apelatív a proprií, v *SJ4 A* tieto informácie absentujú, poučenie je charakteristické jednoduchosťou. Požiadavka jednoduchosti poučenia je v *SJ4 A* zohľadnená aj vo forme jej prezentácie, napr. pri téme *Tvorenie slov predponami* poučenie pozostáva z 3 oddelených častí – metóda postupných krokov; kým pri *N4* poučenie tvorí rozsiahlejší súvislý text, ktorý je kombináciou poučky a poučenia. V *SJ4 A* je poučka o predpone („Časť slova, ktorá sa pripája na jeho začiatok, sa volá predpona“ (s. 8)) doplnená o poučenie „*Predpona obmieňa význam slova*“. V *N4* sa pred poučkou nachádza dlhšie poučenie „*Zo slov, ktoré už existujú, môžeme vytvoriť nové slová. Napríklad tak, že pred začiatok slova pripojíme*

⁴⁴ Pre DP cudzích jazykov sa používajú kritériá Jazykových mutácií DP (pozri *Kritériá*).

⁴⁵ Vzhľadom na priestorové obmedzenia nepodávame analýzu všetkých didaktických materiálov, nie je to ani nutné, pretože ilustrovaný jav charakterizuje celé série.

novú časť slova.“ (s. 22) a až za ním kratšia poučka prepojená priamo s poučením: „*Takéto časti slov nazývame predpony.*“ Na príklade, okrem úsilia autorov jazykovo vekuprimerane prispôbiť problematiku, možno demonštrovať aj rozličnú mieru rozsahu odborných slov, terminológie. Napr. N4 obsahuje informácie o zložení predpony; terminológiu slabičných a neslabičných predpôn⁴⁶, v SJ4 A informácie o zložení predpony absentujú, resp. pri predponách sa uvádza iba informácia bez terminológie: „*Predpony tvoria väčšinou samostatnú slabiku. Na konci riadka ich teda môžeme ako samostatnú slabiku oddeliť...*“ Poučky v edícii *Nezábudka* možno považovať za terminologicky nasýtenejšie a na istých miestach aj presnejšie, napr. poučenie „*V slove sa nachádza predpona vtedy, ak môžeme predponu nahradiť inou predponou.*“ (SJ 4 A; s. 10) možno považovať za vágne, nepresné. Vhodnejšie sa javí informácia v N4 (s. 23): „*Slovo s predponou spoznáš tak, že predponu v slove môžeš vymeniť za inú predponu a vytvoríš nové slovo s novým významom.*“

Zaujímavým by bolo štúdium slovnej zásoby v aktuálnych učebniciach, jej pestrosti, pretože mnohé z didaktických materiálov v úsilí zjednodušiť žiakom prácu s daným prostriedkom skĺznu k stereotypným inštrukciám typu „*Prečítaj. Napíš. Dopln.* ...“. Požiadavka jednoduchosti tu vystupuje na úkor obohacovania slovnej zásoby a rozvíjania čitateľskej gramotnosti prostredníctvom zadania (v posledných rokoch evidujeme ťažkosti žiakov primárneho stupňa s porozumením inštrukcii a následne samostatnou prácou). Najvyššiu pestrosť lexikálnych prostriedkov aktuálne vykazuje nová edícia NSJ.

2.4 VIZUÁLNE, GRAFICKÉ A TECHNICKÉ KRITÉRIÁ

Kritérium zohľadňuje motivačný potenciál vizuálnej stránky učebnice („*Vizuálny dizajn DP motivuje žiakov k používaniu DP a pomáha porozumeniu obsahu a organizácii práce s DP.*“; pozri *Kritériá*), kvalitu, funkčnosť, parametre („*Ilustračné a iné doplnkové grafické prvky DP ... neodvádajú pozornosť od obsahu a nerozptyľujú žiakov. ... sú spracované kvalitne a majú zmysluplný obsah.... DP používa veľkosť písma, medzery medzi riadkami a rozloženie textu, ktoré je primerané veku žiakov a ich potrebám*“; *ibid.*) a potenciál pri práci so žiakmi so zdravotným znevýhodnením („*Ilustračné a iné doplnkové grafické a dizajnové prvky DP ... sú spracované tak, aby rešpektovali ... špeciálne potreby*“; *ibid.*). Nadväzuje na pôvodné kritérium mimotextových komponentov (aparát pre organizáciu osvojenia učiva, ilustračný a orientačný aparát učebnice; László & Osvaldová, 2014, s. 72).

V učebniciach SJ registrujeme nedostatok nelineárneho textu (ak odhliadneme od ilustrácií, fotografií) na úrovni východiskových, ako aj ostatných druhov textov. Napr. vo východiskových textoch učebníc N 2 – 4 sa pracuje viac-menej so súvislým textom, nesúvislý sa nachádza prevažne v úlohách (v N2 je východiskovým textom 2x obrázok a 1x fotografia; v N3 „*leták s bylinkami*“ a obálky s adresami). V novom vydaní N4 sa vyskytuje fotografia, 13x tvorí východiskový text tabuľka, 2x pojmová mapa, obrázok a 1x rébus. SJ A obsahuje kombináciu lineárneho textu s obrázkom, 1x je zaradená tabuľka, obálka CD

⁴⁶ Porov. (v ŠVP; 2014, s. 27; identifikovať slabičné a neslabičné predpony) V N4 je poučka prezentovaná: „*Predpony, ktoré tvoria samostatnú slabiku, nazývame slabičné predpony. Pri delení slov na konci riadka ich môžeme oddeliť ako samostatnú slabiku...* (ďalej sa uvádzajú príklady). *Predpony, ktoré netvoria samostatnú slabiku, nazývame neslabičné predpony. Pri delení slov na konci riadka ich nemôžeme oddeliť ako samostatnú slabiku (nasledujú príklady).*“

a jedálny lístok. V „nevýchodiskových“ textoch sa objavujú fotografie (prevažne v edícii *N*), zoznamy (*N2*, *N3*, *NSJ* 3), výstrižky z kalendára, inzeráty, vizitky, osnova (*N4*), tajničky a rébusy (*NSJ*). Grafická stránka učebníc je často jedným z dôvodov ich reedície, napr. v roku 2020 to bolo vydanie *N* 2 – 4 (obsahová stránka zostala pôvodná⁴⁷). Z pohľadu lektorky hodnotím pôvodné vydanie ako „vzdušnejšie“, text bol menej nahustený, vhodnejšie graficky odlišený. V aktuálnom vydaní sa nachádza nadmerné množstvo hrubo vyznačeného textu, čo odpútava pozornosť žiaka a sťažuje orientáciu v texte. Ilustrácie sú tmavšie, miestami pôsobia pochmúrne, no napriek tomu považujem grafické stvárnenie *N4* za najprepracovanejšie. Reedíciou prešli aj učebnice vydavateľstva Aitec, v ktorých autorky zasahovali aj do obsahovej stránky, avšak v minimálnej miere, a to s cieľom vytvoriť priestor pre rozvíjanie kľúčových kompetencií. Grafická podoba zostala nezmenená.

Z pohľadu vizuálnych komponentov majú všetky učebnice vlastné špecifiká – *Nezábudka* disponuje najvyšším počtom fotografií, čím sa dosahuje istá miera realistickosti, učebnice Aitec využívajú komiksové stvárnenie (v *N*, *NSJ* sa nevyskytuje), *NSJ* obsahuje tajničky a rébusy. Pokiaľ sa pri Aitecu štýl grafického stvárnenia zachováva vo všetkých ročníkoch, pri *N* je odlišné, v 2. a 3. ročníku je grafika viac prispôbená mladšiemu žiakovi, vo 4. ročníku sa približuje vnímaniu staršieho žiaka. Pri vydaniach *NSJ* zabezpečoval vizuálnu stránku rovnaký autor, no v 3. ročníku sa už nachádzajú aj fotografie – vizuálna stránka je teda prispôbená vyššiemu veku žiakov.

Obrázky a ilustrácie plnia prevažne ilustračnú a konkretizačnú funkciu, informačná funkcia je zastúpená menej, napr. v prepracovanom vydaní *SJ2 A* sa nachádza iba 1 ilustrácia, ktorá je zdrojom nových informácií (doplňovanie opisu žirafy a slona podľa obrázka).

Uvažovať by sme mohli o podfarbení strán učebnice, ako nevhodné sa javí nové podfarbenie *N4*, ktoré často zasahuje do textu učebnice. Učebnice *SJ A* a *NSJ* sú bez podfarbenia a orientácia v nich je jednoduchšia.

Pokiaľ ide o veľkosť a typ písma, v učebniciach sa používa štandardná veľkosť a typ. Vo všetkých vydaniach sa používa klasický font v tlačenej i písanej podobe, výnimku tvorí revidovaná *N4*, v ktorej redakcia nahradila klasické spojité písmo novým školským písmom od J. Filípka a M. Rozinajovej Figušovej. Napriek tomu, že vidíme v písme potenciál a viaceré pozitíva, jeho zaradenie do učebnice pre 4. ročník považujeme za nesyستémové, keďže v predchádzajúcich ročníkoch s ním žiaci neprichádzali do kontaktu. Písaný typ písma sa v učebniciach nachádza v minimálnej miere, cca 1 – 2 x. Otázku o vhodnosti písma by však mal zodpovedať aj kompetentný odborník.

Pri grafickom odlišovaní poučiek, poučení, úloh a cvičení je v učebniciach dodržiavaná žiaduca schematickosť, vo všetkých materiáloch je adekvátne. Nemožno jednoznačne konštatovať, ktorá učebnica je graficky vhodnejšia, závisí od štýlu konkrétneho pedagóga a nastavenia žiakov, môžeme len uviesť, že učebnice spĺňajú dané kritériá. Napriek úsiliu didaktikov a pedagogickej verejnosti čo najobjektívnejšie a najkvalitnejšie zhodnotiť kvalitu didaktických materiálov sa však domnievame, že na ich recenzovaní by sa mali podieľať väčšie tímy s medziodborovým presahom. Je nutné prizývať odborníkov na grafické spracovanie učebnice, výtvarníkov (napokon, ešte na prelome 19. – 20. storočia boli učebnice výtvarnými dielami uznávaných umelcov), odborníkov na interpretáciu kresby, psychológov, ktorí by posúdili vplyv jednotlivých komponentov na žiaka primárneho vzdelávania.

⁴⁷ Revidovanie reagovalo údajne na požiadavky pedagógov z praxe a nezodpovedala zaň autorka učebnice.

2. 5 DOPLŇUJÚCE INFORMÁCIE O DIDAKTICKOM PROSTRIEDKU

Položka má iba informatívnu funkciu, nie je bodovaná. Hodnotí sa výberom A/N v šiestich položkách týkajúcich sa doplnujúceho metodického materiálu, väzby, formátu, hmotnosti, recyklovaného podkladu a kvality papiera. Ku všetkým učebniciam SJ prislúcha metodická príručka a pracovný zošit. Všetky majú papierovú väzbu (SJ A a N lesklú, NSJ matnú), vhodnú na viacročné používanie, avšak cca na 2 – 3 roky. Najpevnejšiu väzbu má vydanie NSJ, avšak učebnica je určená len na 1 školský rok pre jedného používateľa. Hmotnosť týchto DP je vyhovujúca, rovnako aj ich formát (všetky sú vo formáte A 4). Obálka NSJ je navyše označená symbolom EKO a z vnútornej strany obsahuje záložky. Vnúterné časti učebnice NSJ sú dobre popisovateľné. Papier SJ A je hladký, no učebnica nie je primárne určená, rovnako ako vydanie N, na vpisovanie, i keď túto možnosť ponúka.

ZÁVER

Obsahová analýza na základe *Kritérií na posudzovanie a hodnotenie didaktických prostriedkov* odhalila mnohé pozitívne, ale i negatívne stránky učebníc SJ pre primárne vzdelávanie. Otvorila viaceré otázky, poukázala na rezervy jednak v koncipovaní didaktických prostriedkov, pri ich vydávaní, ale aj recenzovaní a lektorovaní. Záverom však možno dodať, že všetky učebnice disponujú doložkami a dodržiavajú definované kritériá, hoci v odlišnej miere. Neradi by sme vyslovovali záver o najlepšej či najhoršej učebnici (toto rozhodnutie ponecháme na pedagógoch), pretože každá z nich má isté pozitíva, napr. NSJ je najinteraktívnejšou, N najjednoduchšie interpretovateľnou a s najvyšším množstvom fotografií, SJ A disponuje najvyšším počtom cvičení a úloh vôbec a jej nové vydania majú posilnené komunikačné zručnosti. Radi by sme však v závere upozornili na nedostatky, ktoré súvisia s nedostatočným overovaním kvality učebníc v praxi. Hoci niektoré vydavateľstvá realizujú medzi učiteľmi prieskum preferencií, na experimentálne overovanie zväčša čas nezostáva. Máme tým na mysli experimentálne, expertné a štatistické metódy overovania, ktoré bližšie definoval napr. I. Turek (1998). Z expertných metód možno upriamiť pozornosť na hodnotenie primeranosti, zložitosti či pútavosť učebníc. Otázka priemerného rozsahu textu, miera jeho obťažnosti a čitateľnosť (štatistické metódy) by do skúmanej problematiky, a predovšetkým do praxe, priniesli taktiež viaceré pozitíva. Týmto hodnoteniam aktuálne didaktické materiály z časových dôvodov nepodliehajú. Zavedením otvoreného učebnicového trhu a formuláciou nových Kritérií sa však čiastočne otvoril priestor pre experimentálne overovanie didaktických prostriedkov. Problematické je aj recenzovanie materiálov bez konkrétnej podpory (treba vziať do úvahy fakt, že nie všetci recenzenti sú didakticky vzdelaní), bez jednoznačnejších formulácií. Ako žiaduce sa javí vytvorenie expertného tímu na posudzovanie učebníc na základe relevantnej literatúry (napr. J. Průcha, 1998).

PRAMENE

- DIENEROVÁ, E., NOSÁLOVÁ, M. & HIRSCHNEROVÁ, Z. (2017). *Slovenský jazyk pre 2. ročník základných škôl*. Bratislava: Aitec.
- DIENEROVÁ, E., NOSÁLOVÁ, M. & HIRSCHNEROVÁ, Z. (2009). *Slovenský jazyk pre 2. ročník základných škôl*. Bratislava: Aitec.
- HIRSCHNEROVÁ, Z. & ADAME, R. (2011). *Slovenský jazyk pre 4. ročník základných škôl*. Bratislava: Aitec.
- HIRSCHNEROVÁ, Z. & ADAME, R. (2018). *Slovenský jazyk pre 3. ročník základných škôl*. Bratislava: Aitec.
- NGUYENOVÁ ANHOVÁ, L. (2017). *Slovenský jazyk 2. Nezábudka. Učebnica pre 4. ročník základných škôl*. Košice: Taktik.
- NGUYENOVÁ ANHOVÁ, L. (2017). *Slovenský jazyk 3. Nezábudka. Učebnica pre 4. ročník základných škôl*. Košice: Taktik.
- NGUYENOVÁ ANHOVÁ, L. (2020). *Slovenský jazyk 4. Nezábudka. Učebnica pre 4. ročník základných škôl*. Košice: Taktik.
- STANKOVIANSKA, Z. & CULKOVÁ, R. (2020). *Slovenský jazyk. Nový slovenský jazyk pre 2. ročník ZŠ*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
- STANKOVIANSKA, Z. & CULKOVÁ, R. (2020). *Slovenský jazyk. Nový slovenský jazyk pre 3. ročník ZŠ*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.

LITERATÚRA

- BELÁKOVÁ, M. (2010). *Vlastné meno ako príbeh a hra. Didaktika vlastného mena*. Trnava: TYPI.
- BELÁKOVÁ, M. (2017). *Teória a prax vyučovania slovenského jazyka II.* (Obsahová a procesuálna stránka vyučovania). Trnava: Trnavská univerzita.
- BETÁKOVÁ, V. & TARCALOVÁ, Ž. (1984). *Didaktika materinského jazyka*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- BETÁKOVÁ, V., JACKO, J., & ZELINKOVÁ, K. (1984). *Teória vyučovania slovenského jazyka*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- DRAHOŠOVÁ, R. (2014). *Hodnotenie zrozumiteľnosti textu učebnice*. Brno: Masarykova univerzita [cit. 2021-1-14]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/bsmyn/Diplomova_praca_Drahosova_Renata_UCO_419244.pdf
- GAVORA, P. (2008). *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- HINCOVÁ, K. (2015). *Niekoľko pohľadov na didaktiku slovenského jazyka a literatúry vo svetle realizovanej kurikulárnej prestavby predmetu*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave.
- KALHOUS, Z. et al. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kritériá na hodnotenie učebníc pre všeobecnovzdelávacie predmety*. Bratislava: ŠPÚ. Dostupné na: https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/ucebnice-didakticke-prostriedky/kriteria-posudzovanie-didaktickych-prostriedkov/formular_priamy_a_recenzny_posudok.pdf
- LÁSZLÓ, K. & OSVALDOVÁ, Z. (2014). *Didaktika*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta.
- LIPTÁKOVÁ, E. et al. (2011). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity.
- PROKŠA, M. & HELD, E. (2008). *Metodológia pedagogického výskumu a jeho aplikácia v didaktikách prírodných vied*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave [cit. 2021-01-18]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/25765344-Metody-analyzy-textov.html>
- PRŮCHA, J. (1998). *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Praha: Paido.
- SKALKOVÁ, J. (1999). *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství.

- ŠVEC, Š. (2007). Taxonómia troch domén výchovy-edukácie. In *Paedagogica*. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského [cit. 2021-04-20] . Dostupné z: https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviska/kped/projekty/Archiv_Paedagogica/19_-_7.pdf
- TUREK, I. (1998). *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. 2. vyd. Bratislava: Metodické centrum.
- TUREK, I. (2008). *Didaktika*. (3. vydanie). Bratislava: Wolters Kluwer.
- UHRINOVÁ, S. (2018). *Distribúcia jazykových cvičení v aktuálnych učebniciach slovenského jazyka*. [Diplomová práca.] Trnava: Trnavská univerzita.

Kontakt

PaedDr. Mária Beláková, PhD.

Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta
Katedra slovenského jazyka a literatúry
Priemyselná 4, Trnava
maria.belakova@truni.sk

FONETICKÝ OBSAH A JEHO DIDAKTICKÁ TRANSFORMACE V UČEBNÍČÍCH ČEŠTINY PRO 2.–6. ROČNÍK ZŠ

PHONETIC MATTERS AND THEIR DIDACTIC TRANSFORMATION IN TEXTBOOKS FOR YEARS 2–6

Jana VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ – Stanislav ŠTĚPÁNÍK

Abstrakt

Ačkoli RVP pro první i druhý stupeň základní školy vyslovují elementární požadavky jak na znalosti z fonetické roviny jazyka, tak na dovednosti v oblasti techniky a kultury řeči, analýzou obsahu učebnic jsme zjistili, že reálné zastoupení činností směřujících k nabytí těchto dovedností je ve sledovaném období 2.–6. ročníku ZŠ spíše nízké, a to i v učebnicích vybavených doložkou MŠMT. Cyklické osnování fonetického učiva je spíše nahodilé, dominují složky „malé lingvistiky“, tedy oborové znalosti. Sledované učebnice vedou k osvojení a fixaci komunikační kompetence a k uvědomění si stylové platnosti zvukových variant na segmentální i na suprasegmentální úrovni jen okrajově. Pro zlepšení situace doporučujeme zvýraznit komunikační přesah fonetického učiva, propojit jej se stylovými aspekty na dalších jazykových rovinách a zejména chápat jej jako nástroj rozvoje komunikačních dovedností.

Klíčová slova: fonetický obsah, pravopis, RVP, mluvní styl, učebnice, základní škola

Abstract

Even though the Framework Educational Programme for Elementary Education postulates the essential requirements for knowledge and skills in the area of phonetic aspects of the Czech language, analysing the textbooks' content we have found out that their actual presence in school instruction is scarce. The aim of this study is to analyse the place of phonetic aspects in textbooks for Years 2–6, since textbooks have a significant influence on what the school practice looks like. The results of the study show that the phonetic syllabus in textbooks is rather accidental, what predominates is the knowledge of “small linguistics”. It can be concluded that phonetic aspects are not considered important for developing the pupils' communication competence. In order to enhance the quality of instruction, the authors recommend the following: placing more prominence on communicative aspects of phonetic content, connecting phonetic content with stylistic aspects and perceiving phonetics as a tool for developing pupils' communication skills.

Keywords: elementary school, FEP, orthograph, phonetic matter, speech style, textbooks

1 Úvod

Navzdory spektru výukových materiálů, které se rychle, v poslední době ba až překotně rozšiřuje, zůstávají učebnice, a to i učebnice mateřského jazyka, základním zdrojem pro projektování i realizaci výuky (Červenková, 2010; Mikk, 2000; Průcha, 2017; Sikorová, 2010) – coby „nejkonkrétnější kodifikované podoby kurikula“ (Knecht, 2007, s. 69). Kritická analýza způsobu didaktické transformace obsahu do učebnic je proto stále nanejvýš aktuální – především proto, že poskytuje cenný vhled do pravděpodobného způsobu didaktického uvažování učitelů o obsahu výuky.

V následujícím textu se zabýváme pojetím učiva o zvukové stránce mateřského jazyka v učebnicích českého jazyka pro 2.–6. ročník základní školy.¹ Tyto ročníky jsme vybrali proto, že se právě v nich utvářejí, resp. mají cíleně utvářet základní fonetické návyky žáků.

Problematicku fonetiky a fonologie jsme pro naše pojednání vybrali rovněž cíleně: jak naše dřívější výzkumy ukazují, základní problém při výuce češtiny představuje fakt, že oblast zvukové stránky je v praxi všech stupňů škol systematicky dlouhodobě opomíjena (Štěpáník & Vlčková-Mejvaldová, 2019; Vlčková-Mejvaldová & Štěpáník, 2017/2018, 2018, 2019; dále k tomu srov. např. též Balkó, 2005/2006, 2012/2013). I z toho důvodu je pozornost ke způsobu didaktické transformace daného obsahu v učebnicích zásadně žádoucí – a to nejen kvůli konstatování stavu, ale především pro vytčení směrů k jeho zlepšení.

Ve studii hledáme průsečík dvou východisek:

(a) ontodidaktické transformace, a to jednak z hlediska výběru z oborových obsahů týkajících se vlastností a kvalit mluveného projevu do učiva a očekávaných výstupů v kurikulu, tedy v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (dále jen RVP ZV), jednak poměru fonetického obsahu k obsahu z jiných jazykových rovin (především k učivu morfológickému a syntaktickému, v praxi tradičně hojně zastoupenému);

(b) psychodidaktické transformace, tj. reprezentace učiva vztahujícího se ke zvukové rovině jazyka v analyzovaných učebnicích – neboť ty mají značný vliv na práci učitele ve výuce (viz výše).

2 POUČENÍ O ZVUKOVÉ STRÁNCE JAZYKA S PŘÍHLÉDNUTÍM K OBORU

Vzhledem ke struktuře fonetiky a fonologie jako vědního oboru je žádoucí, aby ve škole docházelo ke kontinuálnímu poučení o samohláskách, souhláskách, jejich vlastnostech, funkci a vzájemné diferenciaci, a to při různých příležitostech, pro různé komunikační situace a komunikační záměry, vždy se stupněm detailnosti adekvátním vyspělosti žáků. Dále je na místě poučení o rozdílu mezi hláskou a písmenem a o slabice. Na rovině suprasegmentální lze očekávat poučení o vlastnostech a komunikačních funkcích slovního a větného přízvuku, intonace, tempa a pauz. Nedílnou součástí poučení o zvukové stránce jazyka by mělo být pojednání o spisovné výslovnosti a její stylové platnosti, a to i ve vztahu k regionálním aspektům. To vše na rovině nejen teoretické, ale také praktické (srov. Liptáková et al., 2011, s. 319–323).

3 UKOTVENÍ FONETICKÉHO OBSAHU V RVP ZV

RVP ZV stanovuje očekávané výstupy, které se vztahují ke zvukové stránce jazyka, již v prvním období (tj. 1.–3. ročník ZŠ): ČJL-3-1-04 pečlivě vyslovuje, opravuje svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost; ČJL-3-1-05 v krátkých mluvených projevech správně dýchá a volí vhodné tempo řeči. Součástí učiva jsou dle RVP v daném období *základy techniky mluveného projevu (dýchání, tvoření hlasu, výslovnost), vyjadřování závislé na komunikační situaci, ... mimojazykové prostředky řeči (mimika, gesta)* (RVP ZV, 2017, s. 19).

¹ Stranou ponecháváme materiály pro 1. ročník: nelze mluvit o učebnicích v pravém slova smyslu.

Ve druhém období (tj. 4. a 5. ročník ZŠ) se mají tyto dovednosti rozvíjet, a to jak na segmentální, tak na suprasegmentální úrovni: ČJL-5-1-07 volí náležitou intonaci, přízvuk, pauzy a tempo podle svého komunikačního záměru; ČJL-5-1-08 rozlišuje spisovnou a nespisovnou výslovnost a vhodně ji užívá podle komunikační situace. Tyto dovednosti se mají rozvíjet také ve vazbě na konkrétní komunikační dovednosti v určitých komunikačních situacích: ČJL-5-1-05 vede správně dialog, telefonický rozhovor, zanechá vzkaz na záznamníku. Kurikulum i pro druhé období výslovně vyžaduje hlasité čtení: ČJL-5-1-01 čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas. Učivo obsahuje *sluchové rozlišení hlásek, výslovnost samohlásek, souhlásek a souhláskových skupin, modulace souvislé řeči (tempo, intonace, přízvuk)* (RVP ZV, 2017, s. 20). Už v prvním období jsou výstupy související se zvukovou stránkou jazyka dány do srovnání s psanou formou jazyka: ČJL-3-2-01 rozlišuje zvukovou a grafickou podobu slova, člení slova na hlásky, odlišuje dlouhé a krátké samohlásky; ČJL 3-2-07 rozlišuje v textu druhy vět podle postoje mluvčího a k jejich vytvoření volí vhodné jazykové i zvukové prostředky.

I na 2. stupni jsou výstupy v oblasti zvukové stránky jazyka stanoveny ambiciózně, RVP ZV očekává celkovou kultivaci mluveného projevu žáka, a to lingvální, paralingvální i extralingvální složky. Samozřejmostí pak je dodržování ortoepické normy v segmentální i suprasegmentální rovině (v učivu ke zvukové „podobě“ jazyka se uvádí zásady spisovné výslovnosti, modulace souvislé řeči (přízvuk slovní a větný), intonace, členění souvislé řeči (pauzy, frázování; RVP ZV, 2017, s. 23).

Ačkoliv RVP ZV (2017) vyděluje složku jazykové výchovy a komunikační a slohové výchovy, obsah související se zvukovou stránkou jazyka se evidentně prolíná oběma z nich. Od žáků se očekává zvládnutí poznatků o zvukové stránce češtiny operacionalizované s přímým promítnutím do komunikačních dovedností; jinými slovy, nemá jít pouze o znalosti faktické, nýbrž o znalosti procedurální i metakognitivní (srov. Štěpáník et al., 2020, s. 34–37).

Vzhledem k výzkumným zjištěním o zásadním převládání kultivace psaného projevu nad kultivací projevu mluveného v praxi školy je třeba upozornit, že RVP ZV považuje rozvoj dovedností spjatých s psanou a mluvenou komunikací za rovnocenný a klade na ně identický důraz. Stejně tak je zřejmé, že obsah týkající se zvukové stránky češtiny v RVP ZV rozhodně nezaujímá jakkoliv marginalizovanou pozici – zcela naopak.

4 TRANSFORMACE FONETICKÉHO OBSAHU V UČEBNÍCÍCH PRO 2.–6. ROČNÍK ZŠ

Hlavní zájem této studie je způsob reprezentace fonetického obsahu, jak souhrnně nazýváme poučení o zvukové stránce jazyka, v učebnicích. Pro naše zkoumání jsme vybrali učebnice pro 2.–6. ročník ZŠ, které ke konci roku 2020 měly schvalovací doložku MŠMT ČR, z produkce nakladatelství SPN, Fraus, Alter, Nová škola, resp. Nová škola Brno, resp. Nová škola – Duhová řada, Prodos a Tobias^{2,3,4}.

² Označení nakladatelstvím, které učebnice vydalo, užíváme výlučně pro lepší přehlednost výkladu, není nijak významotvorné.

³ Číslice užitá v bibliografických odkazech v této studii označuje ročník, pro nějž je daná učebnice určena (např. *Fraus 3* tedy označuje učebnici v řadě nakladatelství Fraus pro 3. ročník).

4.1 ZÁKLADNÍ RÁMEC ZPRACOVÁNÍ FONETICKÉHO OBSAHU V UČEBNÍCÍCH

Fonetický obsah je v učebnicích prezentován v zásadě dvojím způsobem: (a) tematizované kapitoly, explicitně zaměřené na zvukovou stránku jazyka či na některou její součást, a (b) fragmentární poučení nebo procvičení k jednotlivým aspektům zvukové stránky jazyka, které je součástí primárně jinak zaměřených kapitol, eventuálně cvičení. V takovém případě je jejich předmětem některé z dílčích témat fonetického obsahu.

Ačkoliv je osnování učiva předmětu český jazyk na 1. a 2. stupni ZŠ v dosavadní koncepci učebnic koncipováno jako cyklické (Čechová & Styblík, 1998), v případě zvukové stránky – jako jediné ze základních jazykových disciplín – se setkáváme jen s náznaky cykličnosti, a to spíše nahodilými. Zatímco učebnice pro 1. stupeň dodržují cyklický princip více (také s ohledem na kontinuum rozvoje fonetických dovedností stanovené v kurikulu), učebnice pro 2. stupeň cyklickou návaznost nedodržují – kapitoly k fonetickému obsahu zařazují do 6. a pak až do 9. ročníku (zde již jako součást opakování; Štěpáník & Vlčková-Mejvaldová, 2019).

V následujícím textu analyzujeme učebnicové výskyty jednotlivých fonetických témat.

4.2 ZPRACOVÁNÍ JEVŮ SEGMENTÁLNÍ ROVINY

4.2.1 DIFERENCIACE HLÁSKY VS. PÍSMENA

Primární diferenciaci segmentálních jednotek, z nichž jsou utvářeny vyšší celky, je pro diskriminaci psané a zvukové podoby jazyka zásadní. Explicitní informace o tom, že hlásky vyslovujeme a písmena píšeme, se objevuje v různých ročnících všech řad analyzovaných učebnic (NŠB 2, s. 41; NŠB 4, s. 6; SPN 3, s. 12; Fraus 3, s. 7; Tobiaš 6, s. 8; Prodos 6, s. 7; NŠ 6, s. 16; SPN 6, s. 16). Na toto třídění navazují cvičení sledující rozdílnost počtu hlásek a písmen v jednotlivých (izolovaných) slovech, zejména při osvojování pravopisu skupin *pě, bě, vě* (SPN 2, s. 120). Při výčtu segmentálních jednotek nacházíme odlišná východiska pro vokály a konsonanty (Fraus 3, s. 7): u vokálů autoři zakládají výčet zřejmě na zvukové podobě (neuvádějí *y, ý* a *ů*), u konsonantů vycházejí z psaného inventáře a uvádějí i *q, w* a *x*.

4.2.2 TŘÍDĚNÍ HLÁSEK NA VOKÁLY A KONSONANTY

Ve 2. ročníku se objevuje třídění hlásek na vokály a konsonanty. S fyziologickou nebo akustickou podstatou rozdílu (samozřejmě prezentovanou způsobem adekvátním věku) se nesetkáváme. Jako hlavní a v podstatě jediný rozlišovací znak se v učebnicích totiž uvádí, že *samohláska tvoří slabiku*. U konsonantů pak nacházíme rozpor: zatímco Alter 2 (s. 71) mezi slabikotvorné segmenty uvádí i slabikotvorné souhlásky, SPN 2 (s. 93) prohlašuje, že „*souhlásky netvoří samy slabiku*“ (přitom v následných cvičeních uvádí slova se slabikotvorným *r* nebo *l*).

Definice vokálu jako slabičného jádra přetrvává i do vyšších ročníků, v těch se toto třídění objevuje při opakování učiva z ročníků předešlých (Alter 2, s. 71; SPN 2, s. 93; Fraus

⁴ Podrobný seznam excerpovaných učebnic s bibliografickými údaji uvádíme v seznamu literatury.

3, s. 7; Tobiaš 6, s. 8; Alter 6, s. 104). Četná cvičení na rozlišení vokálů a konsonantů mají charakter mechanický a samoúčelný, resp. formálně-poznávací (*Básničku opište a podtrhněte dvojhlásky*). Grafické rozlišování vokálů a konsonantů pomocí křížků a koleček (Fraus 3, s. 26) je sporné: u některých žáků může podpořit osvojení učiva o třídění hlásek, ale je otázka, zdali u jiných nevede spíše k fixaci daných značek než pochopení a utvoření cíleného pojmu souhlásky a samohlásky (fenomén didaktického vyprazdňování obsahu, konkrétně překrytí obsahu metodou).

S tříděním vokálů x konsonanty učebnice funkčně dále nepracují.

4.2.3 VOKÁLY

Zkoumané učebnice vycházejí při třídění samohlásek z jejich přirozených zvukových vlastností v oblasti temporální a rozlišují krátké a dlouhé samohlásky; v prvním období zejména s ohledem na písemné zaznamenání (např. Alter 2, s. 32n.). K odvedení pozornosti od zvukové reality přispívají i cvičení na vyhledání dlouhých vokálů v textu, tedy výhradně na grafickém podkladu (NŠB 2, s. 42). Pravopisné hledisko je adoptováno i v rámci vysvětlení významotvorného rozdílu mezi krátkými a dlouhými vokály: „Čárka mění význam: dráha–drahá, váha–váhá, kolik–kolík“ (SPN 2, s. 89), „Čárka nad samohláskou změní význam“ (Fraus 3, s. 7). Z oborového hlediska by byla relevantní formulace, že význam mění délka samohlásky, nikoli diakritické znaménko – to je pouze prostředkem znázornění zvukového rozdílu délky. Fonologická platnost vokalické délky je sledována i v ročnících následujících, zejména v šestém, a to prostřednictvím cvičení stavicích do opozice dvojice slov lišících se pouze délkou (Tobiaš 6, s. 11; Prodos 6, s. 7; NŠ 6, s. 16; Alter 6, s. 100). Nutno podotknout, že tyto dvojice jsou nabízeny izolovaně, bez větného či komunikačního kontextu. Zcela ojediněle se objevuje informace o různé pozici rtů při artikulaci vokálů (NŠ 6, s. 16).

4.2.4 KONSONANTY

Zatímco u vokálů registrujeme zachování foneticko-fonologického třídění na krátké a dlouhé (zejména s ohledem na pravopisnou reflexi tohoto třídění), u konsonantů při prvním setkání s učivem je zaváděno třídění jednoznačně pravopisné, bez návaznosti na fonetickou realitu: záhy se objevuje dělení na tvrdé, měkké a obojetné souhlásky (Alter 2, s. 106; NŠB 2, s. 42; Fraus 3, s. 9), při opakování se toto třídění fixuje (NŠB 4, s. 9). Nemalá pozornost je věnována skupinám *di*, *ti*, *ni* a *bě*, *pě*, *vě*, ovšem s cílem nácviku pravopisu (Alter 6, s. 106).

V učebnicích jsou konsonanty předkládány jako izolované jednotky, jejich vzájemné vztahy, společné rysy (například s ohledem na nápravu nejfrekventovanějších výslovnostních vad) prezentovány vůbec nejsou, chybí náhled na systém jako celek a vzájemné vztahy v něm.

Již v prvním období školní výuky lze očekávat zachování oborově adekvátního třídění souhlásek, minimálně v opozici znělost/neznělost. Toto třídění je reflektováno v pravopisu, čímž vyhovuje převažujícímu pojetí učebnic, ale zejména je založeno na fyzickém prožitku mluvčího/žáka (aktivita – chvění hrtanu při produkci znělých konsonantů), na jeho zku-

šenosti, a je tedy nanejvýš přirozené. Autentickou zkušenost by zde bylo možné aplikovat na jazykový materiál a dále s ní systematicky pracovat. Třídění konsonantů podle znělosti jakožto fyziologické skutečnosti se objevuje až na začátku 2. stupně (SPN 6, s. 18; NŠ 6, s. 18; Prodos 6, s. 8; Tobiaš 6, s. 10). Další artikulační vlastnosti konsonantů zmiňovány nejsou vůbec.

Při zavádění pojmu znělosti souhlásek se objevuje i cvičení, které jako podstatu opozice klade psanou/slyšenou podobu (SPN 2, s. 129n.). V některých regionech se dokonce smysl cvičení mívá účinkem, protože je zcela opomenuta regionální asimilace znělosti přes hranice slova před jedinečnou souhláskou: v tomto kontextu je úkol *Napiš název naší hymny* (SPN 2, s. 136) pro žáka z jazykové oblasti Moravy významně jednodušší, neboť v jeho zvukovém úzu se vyskytuje podoba [gde domov můj] – sledovaný jev (neutralizace znělosti na konci slova) zde tedy neproběhl.

Všechny analyzované učebnice již v prvním období zavádějí pojem *párové souhlásky*; v čem jejich párovost spočívá, však definováno není. V některých učebnicích (Fraus 3, s. 15) je východiskem zvuková podoba, podoba psaná je od ní odvozena, některé učebnice ke zvukové formě párových souhlásek vůbec nepoukazují (Alter 3). Za nejdůležitější se u párových souhlásek zřetelně považuje pravopis: učebnice obsahují baterie pravopisných cvičení na doplnění písmen v izolovaných slovech.

Hlediska fonetické a pravopisné jsou obecně často směřována: žáci mají rozlišovat znělé a neznělé souhlásky a vzápětí měkké/tvrdé/obojetné; signalizace změny hlediska chybí (Alter 6, s. 102).

Setkáváme se také se splynutím asimilace znělosti a neutralizace opozice znělosti, oba jevy jsou až na výjimku (Fraus 4, s. 14) souhrnně označovány jako *spodoba znělosti*. Poprvé se tento pojem objevuje v učebnicích pro 3. ročník (SPN 3, s. 43, Fraus 3, s. 15). Také je nahlížena prizmatem pravopisu a doprovázena cvičeními, v nichž mají být doplňovány pravopisně správné grafémy. K ilustraci spodoby znělosti se nezdá využívat zvukové podoby souhláskové skupiny *sh-*. Následují ovšem cvičení opět orientovaná na pravopis (doplňování písmen) (Alter 6, s. 102n.). Regionální platnost dvojí podoby výslovnosti zůstává na okraji.

V přehledu párových a jedinečných konsonantů uvádějí některé učebnice i znělé a neznělé ř (Tobiaš 6, s. 10; NŠ 6, s. 18), existence znělé varianty hlásek *c* a *č* je zmiňována jen raritně (Fraus 6, s. 95). Majoritně, avšak z hlediska oboru chybně jsou hlásky *c* a *č* uváděny mezi jedinečnými hláskami (SPN 6, s. 18; Alter 6, s. 102; Tobiaš 6, s. 10).

Fonologická platnost znělosti konsonantů je vhodně odvozena ve cvičení, kde jsou žáci vedeni k nalézání dalších minimálních párů (NŠB 2, s. 44). Také NŠB 4 (s. 8) poutá pozornost žáků na změnu významu slova se záměnou jednoho (grafického) znaku, ale obecné poučení nevyvozuje ani k němu nevede. Vhodné je cvičení k odvození fonologické platnosti znělosti na základě dvojic slov, bohužel nabízí pouze izolované jednotky bez větného či širšího komunikačního kontextu (Tobiaš 6, s. 11).

O výslovnosti graficky (pravopisně) zdvojených samohlásek se zmiňují jen některé učebnice, z oborového hlediska často problematicky. Fraus 5 (s. 36) zmiňuje problematiku zdvojených souhlásek uvnitř slova (na morfologickém švu), ale řeší ji oborově chybně („*Dvě souhlásky obvykle vyslovujeme jako jednu, např. rozzlíbený [rozlobený]*“.). Tento typ konsonantického spojení na švu předpony a kořene např. Hůrková (1995, s. 32) doporučuje

vyslovovat plně. V učebnici pro následující ročník téže řady nacházíme modifikaci výkladu, a sice závislost výslovnosti jevu na „*vůli mluvčího naznačit, že ve slově je předpona*“ (Fraus 6, s. 96); komunikačně i oborově je takové zdůvodnění zcela neadekvátní. Požadavek zdvojené výslovnosti na morfoloickém švu formuluje Prodos 6 (s. 8).

Cvičení na nácvik plné výslovnosti zdvojených konsonantů sestávají ze slov izolovaných, mimo větný i komunikační kontext. Stylovou platnost plné či zjednodušené výslovnosti zdvojených souhlásek nebo souhláskových skupin a jejich adekvátnost vzhledem ke spisovné výslovnosti učebnice nezmiňují.

Souhrnně lze konstatovat, že poučení o konsonantech je vedeno téměř výhradně záměrem fixace pravopisných pravidel. Výklady o vlastnostech konsonantů jsou následovány mechanickými doplňovacími cvičeními na pravopisné jevy, práce s mluvenými komunikáty se nenabízí.

4.2.5 SLABIKA

Pojem slabika se poprvé objevuje v učebnicích pro 2. ročník v rámci třídění hlásek na samohlásky a souhlásky (viz výše). Některé učebnice využívají slabikování v perspektivě dělení slova na konci řádku (Alter 2, s. 29; autoři citované učebnice ale také připouštějí a citací z PČP dokládají nejednoznačnost tohoto dělení). Tento pohled se dnes jeví jako poněkud anachronický vzhledem k tomu, že autentická písemná produkce vzniká již v raném školním věku na počítači, ev. pomocí jiných elektronických prostředků, které buďto slova nedělí, nebo je dělí automaticky.

V učebnicích se v rámci úvodních opakování učiva z předchozích ročníků objevují úkoly na vyhledávání slov o různém počtu slabik v textu (SPN 3, s. 11; SPN 6, s. 17; Tobiaš 6, s. 8). Slabika jako rytmizační prvek v žádné z analyzovaných řad učebnic nazírána není, a to ani při příležitosti hlasité četby poezie. Slabika je prezentována zcela izolovaně, bez návaznosti na jiné učivo ať už o zvukové, nebo tvaroslovné stránce jazyka.

4.3 ZPRACOVÁNÍ JEVŮ SUPRASEGMENTÁLNÍ ROVINY

4.3.1 PŘÍZVUK A DŮRAZ

Zkoumané učebnice terminologicky rozlišují přízvuč slovní (označovaný jako *přízvuč*) a přízvuč větný (označovaný jako *důraz*). Neterminologickou zmínku o slovním přízvuč lze najít již v učebnici pro 2. ročník v podobě konstatování, že předložky vyslovujeme „*dohromady se slovem, ke kterému patří...*“ (NŠB 2, s. 82; stejně tak NŠB 4, s. 56). Ve 3. ročníku systematictější poučuje o přízvuč např. SPN 3 (s. 143), a to také v rámci výkladu o předložkách. Slovní přízvuč vysvětluje jako zesílení hlasu.

Stejně jako většina učiva o zvukové stránce jazyka je i těžiště výkladu přízvuč situováno do 6. ročníku. Učebnicové řady se výkladu ujímají s různou měrou podrobnosti. Přízvuč na první slabice, eventuálně přesun přízvuč na předložku jsou vykládány ve všech řadách analyzovaných učebnic. O příklonkách a předklonkách se zmiňují jen některé (Alter 6, s. 105; Fraus 6, s. 98; Tobiaš 6, s. 14). Z akustických prostředků realizace přízvuč je zmiňována jen intenzita („*zesílení*“ slabiky, SPN 6, s. 20), jiné akustické prostředky prominence jsou opomí-

nuty. Za zmínku stojí koncepcie prízvuku jako rytmotvorného elementu, ktorá je reflektovaná ve využití rozpočítaváďla (NŠ 6, s. 21).

Větný přízvuk (prezentovaný jako důraz) je nejobsáhleji pojednán v učebnici NŠ 6 (s. 23), která jako jediná obsahuje i vhodně zvolený text, kompletně zaměřený na zvukovou podobu. I tady jsou však zvukové vlastnosti promluvy nahlíženy separátně od komunikační situace a od komunikačních funkcí, jazykové roviny nejsou propojeny. V dalších učebnicích je větný přízvuk pojednán zcela elementárně, ilustrace posunu významu nejsou zapojeny do komunikačního kontextu (Fraus 6, s. 100). Větný přízvuk je vyučován na čtení psaných textů (prozy i poezie), s nespécifikovanými pokyny („*Přečtěte s náležitým přízvukem.*“, Fraus 6, s. 98). Vlastní komunikačně relevantní řečová produkce žáků je v učebnicích opomíjena.

4.3.2 MELODIE ŘEČI (INTONACE)

Jako prostředek identifikace věty jako základní myšlenkové jednotky jsou představovány primárně grafické prostředky (SPN 2, s. 42). Věta jakožto jednotka řečové komunikace, tedy jednotka zvuková, je upozaděna. V elementárních formulacích je melodie řeči zmiňována od 2. ročníku, a to v souvislosti s formálně pojímaným tříděním vět podle postoje mluvčího.⁴ Pozornost je koncentrována na finální melodém („*Melodie hlasu na konci věty klesá/stoupá*“, Alter 2, s. 107, a jinde, např. SPN 2, s. 47n.). Přírozené prostředky členění souvislé řeči, zejména intonace a pauzy, jsou zmiňovány až později, a to pomocí výrazů, které nejen že jsou neterminologické, ale vytvářejí neadekvátní a pro komunikaci zcela absurdní představy („*Mezi větami děláme krátkou přestávku*“, SPN 2, s. 45, 154). Jinde je větná segmentace popisována terminologicky lépe, ovšem věcně rovněž neadekvátně („*Při mluvení děláme za větami krátkou pauzu a klesneme hlasem*“, NŠB 2, s. 18). Při rozlišení vět podle postoje mluvčího bývá zdůrazňováno finální interpunkční znaménko, tedy psaná forma, zatímco zvuková podoba zůstává opominuta. Cvičení tak tíhnou spíše k osvojení pravopisu (*Doplň znaménko...*), navíc značně mechanicky, protože tradiční klasifikace vět podle postoje mluvčího zásadně zanedbává význam (Hájková, 2013; Höflerová, 2019). Vztah melodie věty k pragmatice výpovědi je pomíjen, ačkoliv jsou vzájemně neoddělitelné (Liptáková et al., 2011, s. 322). Ani v případě rozlišování druhů otázek se mnohdy nepřipomíná jejich rozdílná melodie (např. Alter 4, s. 3).

I pokud se učebnice pokouší o percepční diferenciaci melodie různých druhů vět (SPN 2, s. 57), činí tak na základě čtení psaného textu. Ve 2. ročníku, kdy dovednost čtení není u všech žáků zcela osvojena, nelze považovat čtený text za relevantní zvukový materiál k fixaci a uvědomění si přírozených produkčních i percepčních dovedností. Navíc je zřejmé, že hlasité čtení je jiný druh dovednosti než spontánní promluva, autentický melodický průběh výpovědi se tím tedy nemůže ověřovat, resp. fixovat.⁵ Grafické znázornění melodie jednotlivých druhů vět adekvátně stavu oborového poznání uvádí Tobiáš 6 (s. 16), ale i zde je využito pouze čtených textů pro osvojení „správného“ tempa, intonace a pauz.

⁴ Výstup o větách dle postoje mluvčího by v RVP neměl vůbec být, protože odporuje aktuálnímu lingvodidaktickému poznání.

⁵ Srov. též jinde opakující se cvičení typu *Přečtěte se správnou intonací. / Přečtěte s náležitým důrazem. / Přečtěte s náležitou melodií. / Přečtěte nahlas text a sledujte výslovnost párových souhlásek. / Přečtěte s náležitou výslovností. Pozornost věnujte i pauzám a tempu řeči.*

4.4 ORTOEPICKÁ NORMA V UČEBNÍČICH

Učivo o výslovnosti, resp. pravidlech spisovné výslovnosti je bytostně dovednostní a vyžaduje kontinuální přístup. Dominantně se pojem spisovná výslovnost přitom objevuje v uceleném, především teoreticky koncipovaném poučení o zvukové stránce jazyka v 6. ročníku, čímž (a) je spisovná výslovnost vydělena z kontextu komunikační validity spisovného jazyka jako komplexního útvaru, (b) je znalost ortoepie velmi omezeně operacionalizována, (c) je kultivace spisovné výslovnosti pojata jako záležitost jednorázového poučení bez vědomí jejího významu pro srozumitelnost a účinnost mluveného projevu. Přitom již v r. 1977 K. Svoboda konstatoval, že „*samo probírání souvislého oddílu (lekce) (o normě spisovné výslovnosti češtiny – pozn. aut.) by nemohlo podstatně ovlivnit úroveň žákovy výslovnosti*“ (Svoboda, 1977, s. 95).

Základní propedeutikou k pochopení praktických otázek spisovné výslovnosti by mělo být poučení o základní činnosti mluvidel. Tato problematika v učebnicích chybí, pouze v jedné učebnici jsme našli upozornění na pozici rtů při výslovnosti hlásek (NŠ 6, s.16).

V některých učebnicích se poučení o spisovné výslovnosti poprvé objevuje již v ročníku předchozím (Fraus 5, s. 37); ve zmíněném zdroji se ale uvádí výslovnost slova *řidší* jako [řičí] a u slov jako *dětský*, *lidský*, *většina* se uvádí zjednodušená výslovnost jako jediná možnost, čímž se autoři dopouštějí oborových chyb. V učebnici pro následující ročník (Fraus 6, s. 94) jsou v jednom odstavci stručně shrnuty odchylky od spisovné výslovnosti, ta ale není funkčně charakterizována a zakotvena do komunikačních situací. SPN 6 (s. 16) termín spisovná výslovnost sice zavádí, ale k procvičení nabízí dvojice izolovaných slov lišících se vokalicou kvantitou nebo dokonce jen pravopisně (*pyl x pil*). Táž učebnice (SPN 6, s. 9) se snaží postihnout zvukové vlastnosti (moravskoslezského) nářečí, při charakterizaci spisovného jazyka ale zvukovou podobu vypouští, v souladu s tím příručku o spisovné výslovnosti mezi jazykovědnými příručkami neuvádí. Prodos 6 (s. 10) zavádí pojem spisovná výslovnost a charakterizuje ji pomocí pravidel výslovnosti souhláskových skupin, přízvuku a větného přízvuku. Nabízí poslech pohádky v podání K. Högera, avšak konkrétní jevy ke sledování nenavrhuje. V NŠ 6 (s. 19) je spisovná výslovnost zdvojených souhlásek a souhláskových skupin rovněž předkládána s oborovou chybou – učebnice uvádí pouze zjednodušenou výslovnost souhláskových skupin, např. [lictvo], [hlačí]. Oborově sporné je rovněž tvrzení učebnice, že k otevření vokálů dochází pod vlivem obecné češtiny.

Spisovná výslovnost má ve srovnání s morfolgickou či lexikální spisovností nerovnoprávné postavení. Např. Alter 6 (s. 5) uvádí mezi složkami jazykovědy nauku o zvukové stránce jazyka včetně příruček výslovnosti, ale ve cvičeních ji nadále nijak nevyužívá, na rozdíl od příruček k ostatním jazykovým rovinám. V učebnicích často chybí jakákoli informace o stylové platnosti spisovné výslovnosti či jejím užívání v komunikaci, jak to alespoň v elementární míře nacházíme v oddílech týkajících se spisovnosti morfolgické a lexikální (např. NŠ 6, s. 20). Při několika dalších příležitostech jsou v různých učebnicích použity pokyny jako *Přečtěte se správnou výslovností. / Dbejte na správnou výslovnost. / Přečtěte výrazně báseň. Dbejte na zřetelnou výslovnost.* Jde o básně, krátké texty, nebo dokonce izolované věty. Nikde není zřejmé, co je „správnou/zřetelnou výslovností“ myšleno ani proč je žádoucí (NŠB 5, s. 34; NŠ 6, s. 19; Fraus 6, s. 97). Navíc fixace (spisovné) výslovnosti je v učebnicích navázána na čtení textů, nikoliv na mluvení. Je zřejmé, že takový rozvoj dovedností ve zmíněné oblasti nemůže být autentický.

Za nejproblematictější považujeme skutečnost, že je-li spisovná výslovnost jako termín a koncept zmíněna, děje se tak v rámci poučení o zvukové stránce jazyka a zcela separovaně od poučení o stratifikaci národního jazyka, ačkoli je spisovná výslovnost nedílnou součástí spisovného kódu (Hůrková, 1995, s. 12n.; Palková, 1994, s. 320n.). V některých učebnicích jsou snahy o poučení o spisovné výslovnosti spíše matoucí, ba přímo oborově chybné. Cvičení jsou spíše formální – pracuje se s izolovanými příklady, bez komunikačního kontextu, výslovnost je neadekvátně navázána na čtení psaného textu, jako možnost procvičování jsou nabízeny jazykolamy, jejichž možnosti při nácvičku ortoepie jsou přitom sporné (Štěpáník & Vlčková-Mejvaldová, 2018, s. 34–35), ne-li kontraproduktivní (Krčmová 2008, kap. 4.3).

4.5 PRODUKCE MLUVENÝCH KOMUNIKÁTŮ

Většina učebnic (např. Fraus 3) často vybízí k produkci mluvených komunikátů. Výrazným rysem těchto úloh je tvorba komunikátů monologických, stylově nespecifikovaných a blíže nediferencovaných: např. *Řekněte několika větami, jak si představujete školu hrou. Říkejte, co pěkného můžete zažít v průběhu školního roku. Popište, co děláte v neděli a co v pondělí.*⁶ Výjimečně se objevují také úlohy inscenační, dialogické, většinou jsou kombinovány s inscenační metodou: *Zahrajte scénku. Prohlédněte si pozorně obrázek. Dva z vás jsou cyklisté a jeden policista, který provádí silniční kontrolu. Jak asi bude probíhat váš rozhovor?*

Ačkoliv jak monologické, tak dialogické úlohy mají potenciál rozvíjet schopnost volby jazykových (a to i zvukových) prostředků v závislosti na komunikační situaci a komunikačním záměru, tento potenciál není využit. Pouze ojediněle se v pokynu ke cvičení setkáváme s formulací (terminologicky ovšem nepřesnou) skrývající jistý potenciál k uvědomělé kultivaci mluveného projevu, kterou žáka dané úlohy vedou k tomu, na co se v mluveném projevu zaměřit: např. *„Do jazyka se nám často vloudí slova, která používáme, i když nevíme proč, a neumíme se jich zbavit“* (NŠD 5, s. 20n.). Ze cvičení vyplývá, že jde o slova označovaná jako parazitní – *vlastně, jako, prostě*. Rovněž je zmíněna mimika a gestikulace jako prostředky dorozumívání, nonverbální komunikační prostředky jsou reflektovány především ve cvičeních spočívajících v dramatizaci určitých situacích (Fraus 5, s. 154). Povětšinou ale zcela chybí doporučení, kterých jevů si všimát ve vlastních projevech nebo v projevech ostatních mluvčích, v čem se jednotlivé varianty jazykových prostředků liší apod. U úloh obojího typu se primárně předpokládá reflexe komunikačních, resp. tematickoobsahových kvalit vzniklých promluv, nikoliv nutně kvalit jazykové, úžeji pak zvukové realizace.

Učebnice se na kultivaci segmentální či suprasegmentální roviny řečových projevů žáků cíleně nezaměřují, základní zodpovědnost v tomto směru je tak ponechána učitelům. Vzhledem k poměrně nízké ortoepické kompetenci učitelů na 1. stupni ZŠ, ale i na dalších stupních (Vlčková-Mejvaldová & Štěpáník, 2019), tento přístup nelze považovat za vhodný.

⁶ Na 1. stupni se nejčastěji objevuje vypravování, jako potřeba žákům nejbližší a nejpřirozenější. Vypravování může nabývat podoby jak prostředřelovací, tak později umělecké. Za pozornost však stojí, že i později na 2. stupni je chápáno především jako slohový útvar, tedy jako druh jazykového projevu – se zvýrazněním jeho formálních rysů. O vypravování jako přirozené mluvené činnosti se ani na 1., ani na 2. stupni (a později ani na 3. stupni) neuvažuje.

5 DISKUSE A ZÁVĚR

Zvuková stránka jazyka stojí ve výuce češtiny na okraji zájmu. Mezi hlavní příčiny lze řadit určitou bezradnost učitelů při didaktické transformaci fonetického obsahu, což může souviset s jejich nejistotou v oborových znalostech, a vzhledem k značnému vlivu učebnic na výuku také způsob, jak je fonetický obsah představen právě v nich.

Na základě provedených analýz můžeme konstatovat, že učebnice zahrnují učivo, které je v RVP ZV stanoveno: rozlišuje se grafická a zvuková podoba slova, procvičuje se členění slov na hlásky a diferenciacie vokálů a konsonantů, definuje se a procvičuje se rozdíl mezi krátkými a dlouhými vokály. Kromě výslovnosti segmentů se upozorňuje na modulaci souvislé řeči, tj. práce s intonací, pauzami a přízvukem.

Pojetí požadované problematiky v analyzovaných učebnicích ale nezaručuje, že žáci dokážou nabývané poznatky o zvukové stránce jazyka funkčně využívat v komunikaci. Jinými slovy učebnice velmi omezeně poznatky operacionalizují a nedostatečně ukazují jejich dovednostní (komunikační) přesah. Přitom výstupy RVP ZV jsou formulovány kompetenčně, tj. zaměřují se na funkční využití poznatků o jazyce v komunikaci.

Výsledky naší sondy ukazují, že obsah učebnic je již v raném období školní docházky definován spíše požadavky tzv. „malé lingvistiky“ (Štěpáník, 2020) než potřebou komunikační funkčnosti. Pro příklad: jsou sice rozlišeny krátké a dlouhé vokály, mnohde je vhodně uveden významotvorný rozdíl mezi nimi, ale stylová platnost změny fonologické kvantity, jakkoli je komunikačně frekventovaná, reflektována není. S absencí komunikačního zaměření souvisí způsob prezentace spisovné výslovnosti (je-li vůbec přítomna): v pojetí učebnic je zcela vyňata z jazykového útvaru spisovného jazyka, a tudíž postrádá komunikační zakotvenost a funkční charakteristiku, navíc poučení o ní je jednorázové. Vrátilme-li se tedy k hledanému průniku oboru, kurikula, školního předmětu, učebnic a žáka, zmiňovanému v úvodu našeho textu, zjišťujeme, že požadavky ontodidaktického hlediska výrazně převažují, zatímco potřeby psychodidaktické jsou marginalizovány.

Kritické místo ontodidaktické transformace fonetického obsahu představuje skutečnost, že (zřejmě) jeho značná komplexnost – propojení s ostatními jazykovými rovinnami a především skutečnostmi komunikačními (se stylizací projevu, s jeho pragmatickými a sémantickými aspekty) – autory učebnic vede poměrně často k přílišným zjednodušením, ba až k degradaci obsahu (srov. Knecht, 2007).

Za zcela zásadní problém považujeme skutečnost, že většina učebnic (kromě jedné) ignoruje reálné mluvené komunikáty a jejich zvukové vlastnosti. Veškerá pojednání o zvukové stránce jazyka se zakládají na psaných (čtených) textech, ačkoli v dané věkové kategorii kompetence ke čtení textu nemusí být ještě zdaleka spolehlivě fixována, a zvuková podoba od spontánních promluv tedy může být značně odlišná po stránce segmentální i suprasegmentální. V zájmu rozvíjení komunikační kompetence doporučujeme stavět na spontánní, intuitivní diferenciaci zvukových jazykových prostředků v souladu s účely, resp. funkcemi komunikátů a tuto diferenciaci přiměřeně věku kultivovat, zvědomovat a cíleně a uvědoměle užívat. To vše za pomoci ukázek mluvených projevů v různých komunikačních situacích a s různými komunikačními záměry, mj. srovnáváním jejich zvukových vlastností a jejich stylové platnosti v utvářené komunikační situaci.

Druhá – pro budoucí rozvoj povědomí žáků o stylové diferenciaci jazykových prostředků zásadní – je skutečnost, že zvukové vlastnosti jazyka, eventuálně (je-li vůbec v učebnici

přítomno) poučení o spisovné výslovnosti, jsou v učebnicích zařazovány mimo pojednání o stratifikaci národního jazyka. Buduje a podporuje se tak miskoncept, že spisovnost se týká pouze morfologické a lexikální roviny jazyka a že zvukové kvality promluvy jsou pro její stylové zařazení marginální. Stěžejní je proto do kapitol učebnic, které spisovnost tematizují, zařadit i informaci o spisovné výslovnosti.

S ohledem na zacílení výuky českého jazyka je třeba zdůraznit, že fonetický obsah – stejně jako i obsahy z jiných jazykových rovin – má mít dovednostní, chceme-li, kompetenční zacílení. Prakticky to znamená nutnost transferu teoretických poučení do praxe (autentických) promluv. K tomu je třeba především daleko větší pozornost, a tudíž také větší prostor ve výuce ke kultivaci mluveného projevu než doposud, a rovněž ústup od zacílení na pouhé zapamatování k analytických a především aplikačním úlohám.

Za hlavní kritická místa směrem ke způsobu didaktického zprostředkování fonetického obsahu učebnicemi lze považovat:

- a) Zvuková stránka se probírá na psaných textech, v úzkém sepetí se čtením. Nahrávku k učebnicím poskytuje řada jediného nakladatelství (nakl. Fraus).⁷
- b) Vazba na psaný text má za následek zaměření výuky mnohých zvukových jevů více na pravopis než na jejich zvukovou realizaci.
- c) Některé partie oborového poznání jsou natolik zjednodušeny, že dochází k oborovým chybám.
- d) Vzhledem k porušení cyklického osnování v případě fonetického obsahu není zachováno kontinuum kultivace zvukové stránky žáka od 1. stupně přes 2. stupeň a na střední školu, čímž se výuka a priori do jisté míry mívá účinkem.
- e) Fonetický obsah včetně poučení o spisovné výslovnosti je z velké části odtržen od komunikačního přesahu a je pojat vysoce teoreticky, aniž by tyto faktické znalosti byly dostatečně funkcionalizovány a uvědoměle upevněny. V podstatě je vyučován s cílem formálně-poznávacím – stejně jako jiné poznatky o jazyce zprostředkovávané ve výuce češtiny (srov. Štěpáník, 2020).
- f) Zvuková stránka v obsahu učebnic stojí na okraji zájmu, zásadně dominuje obsah morfologický a syntaktický. Od nich je obsah fonetický izolován.
- g) Produkční cvičení jsou zaměřena především na monologickou komunikaci, dialogičnost se podporuje velice omezeně. Funkční využití a komunikační uplatnění nabývaných poznatků tak zůstává žákům utajeno.

Přetrvávající marginalizace komunikačních dovedností ve prospěch znalostí „malé lingvistiky“ (navíc leckde nepřesně, ba dokonce chybně prezentovaných) neumožňuje žákům adekvátně a uvědoměle rozvíjet jejich komunikační kompetenci. Znalostní dimenze se zvláště v případě zvukové stránky s dimenzí dovednostní protíná velmi omezeně, resp. se neprotíná vůbec. Kultivace mluveného projevu z hlediska zvukové realizace tak probíhá spíše náhodně, neuvědoměle, v podstatě agramaticky.

⁷ Na tento deficit jsme reagovali *Cvičebnicí výslovnosti češtiny* nejen pro školní výuku (Štěpáník & Vlčková-Mejvaldová, 2018), vydanou právě v nakl. Fraus.

Při přípravě učebnic je proto třeba posílit funkcionalizaci fonetického učiva, zvýraznit jeho komunikační přesah a především chápat jej jako základní součást kultivace veškerých mluvených projevů žáků, z čehož vyplývá požadavek na jeho kontinuitu a propojení s ostatními jazykovými obsahy výuky. V souladu s výraznou charakteristikou současných lingvistických bádání je přitom žádoucí, aby už od nejranějšího stadia rozvoj komunikačních dovedností ve škole respektoval dialog a dialogičnost, resp. interakční funkci jazyka.

LITERATURA

- BALKÓ, I. (2005/06). Stav zvukové stránky mluvených projevů absolventů SŠ a příčiny zjištěných nedostatků. *Český jazyk a literatura*, 56(1), 15–21.
- BALKÓ, I. (2012/13). Nepodceňují učitelé zvukovou stránku jazyka? *Český jazyk a literatura*, 63(1), 6–12.
- ČECHOVÁ, M., & STYBLÍK, V. (1998). *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- ČERVENKOVÁ, I. (2010). *Žák a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- HÁJKOVÁ, E. (2013). Učivo o větě na 1. stupni ZŠ. *Didaktické studie*, 5(2), 11–19.
- HÖFLEROVÁ, E. (2019). Výpovědi s komunikační funkcí v zasetí druhů vět podle tzv. postoje mluvčího – příklad funkcionalizace učiva. In S. Štěpáník et al., *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (s. 157–172). Praha: Karolinum.
- HŮRKOVÁ, J. (1995). *Česka výslovnostní norma*. Praha: Scientia.
- KNECHT, P. (2007). Didaktická transformace aneb Od „didaktického zjednodušení“ k „didaktické rekonstrukci“. *Orbis scholae*, 2(1), 67–81.
- KRČMOVÁ, M. (2008). *Fonetika a fonologie*. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity. online [cit. 24.2.2021] <https://is.muni.cz/do/1499/el/estud/ff/js08/fonetika/ucebnice/index.html>
- LIPTÁKOVÁ, L. et al. (2011). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovské univerzity v Prešove.
- MIKK, J. (2000). *Textbook: Research and writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang Publishing.
- PALKOVÁ, Z. (1994). *Fonetika a fonologie češtiny: s obecným úvodem do problematiky oboru*. Praha: Karolinum.
- PRŮCHA, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2017). Praha: MŠMT ČR.
- SIKOROVÁ, Z. (2010). *Učitel a učebnice: Užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- SVOBODA, K. (1977). *Didaktika českého jazyka a slohu*. Praha: SPN.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2020). *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Academia.
- ŠTĚPÁNÍK, S., & VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ, J. (2018). *Cvičebnice výslovnosti češtiny nejen pro školní výuku*. Plzeň: Fraus.
- ŠTĚPÁNÍK, S., & VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ, J. (2019). Impact of teachers' beliefs on teaching phonetic aspects: The case of Czech as L1. *Journal of Language and Cultural Education*, 7(2), 108–139.
- ŠTĚPÁNÍK, S., HÁJKOVÁ, E., ELIÁŠKOVÁ, K., LIPTÁKOVÁ, L., & SZYMAŃSKA, M. (2020). *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus.
- VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ, J., & ŠTĚPÁNÍK, S. (2017/2018). Jak na zvukovou stránku ve výuce češtiny? *Český jazyk a literatura*, 68(3), 112–125.
- VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ, J. & S. ŠTĚPÁNÍK (2018). Spisovná výslovnost: exempla trahunt. In O. BLÁHA (ed.), *Spisovná čeština a jazyková kultura 2018: Příspěvky z mezinárodní konference konané ve dnech 18. a 19. října 2018 na Univerzitě Palackého v Olomouci* (s. 350–360). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ, J., & ŠTĚPÁNÍK, S. (2019). Percepce výslovnostních chyb učitelů českého jazyka. *Bohemistika*, (2), 245–274.

EXCERPOVANÉ UČEBNICE:

- HOŠNOVÁ, E. et al. (2014). *Český jazyk 2 pro základní školy*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.
- HOŠNOVÁ, E. et al. (2014). *Český jazyk pro základní školy 3*. 2. vyd. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.
- HOŠNOVÁ, E. et al. (2009). *Český jazyk 4 pro základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.
- HOŠNOVÁ, E. et al. (2010). *Český jazyk 5 pro základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.
- HOŠNOVÁ, E. et al. (2006). *Český jazyk 6 pro základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.
- BABUŠOVÁ, G. et al. (2020). *Český jazyk: pro 3. ročník základní školy*. 1. vydání. Plzeň: Fraus. Škola s nadhledem.
- KOSOVÁ, J. et al. (2010). *Český jazyk: pro 4. ročník základní školy*. 1. vyd. Plzeň: Fraus.
- KOSOVÁ, J. et al. (2011). *Český jazyk: pro 5. ročník základní školy*. 1. vyd. Plzeň: Fraus.
- KRAUSOVÁ, Z. et al. (2012). *Český jazyk 6: pro základní školy a víceletá gymnázia: [nová generace]*. 1. vyd. Plzeň: Fraus.
- NOVÁKOVÁ, Z. (2008). *Český jazyk: pro druhý ročník: [učebnice pro vzdělávací obor Český jazyk a literatura]*. Vyd. 3. Všeň: Alter.
- DVORSKÝ, L. (1997). *Český jazyk pro třetí ročník*. Vyd. 1. upr. Všeň: Alter.
- ČECHURA, R., HORÁČKOVÁ, M., & STAUDKOVÁ, H. (2010). *Český jazyk: pro čtvrtý ročník: [učebnice pro vzdělávací obor Český jazyk a literatura]*. Vyd. 3., upr. [i.e. Vyd. 4., upr.]. Všeň: Alter.
- HORÁČKOVÁ, M., STAUDKOVÁ, H., & ŠTROBLOVÁ, J. (2019). *Český jazyk pro pátý ročník*. Vydání čtvrté. Všeň: Alter.
- HRDLIČKOVÁ, H. a kol. (2013). *Český jazyk 6: máme rádi češtinu. Učivo o jazyce*. Vyd. 1. Všeň: Alter.
- BURDOVÁ, M., ADAMOVÁ, R., & JANÁČKOVÁ, Z. (2015). *Český jazyk 2*. 4., upravené vydání. Brno: Nová škola Brno. Duhová řada. Čtení s porozuměním.
- ANDRÝSKOVÁ, L. et al. (2012). *Český jazyk 3*. Brno: Nová škola Brno. Duhová řada. Čtení s porozuměním.
- MÜHLHAUSEROVÁ, H. et al. (2010). *Český jazyk 4: pro 4. ročník základní školy*. 2., přeprac. vyd. [i.e. 4. vyd.]. Brno: Nová škola.
- DOLEŽALOVÁ, A. B. & BIČANOVÁ, L. (2016). *Český jazyk 4: pro 4. ročník základní školy*. Třetí vydání. Brno: Nová škola, s.r.o. Duhová řada.
- JANÁČKOVÁ, Z. & ZBOŘILOVÁ, J. (2015). *Český jazyk 5: učíme se hrou s Fipíkem: vytvořeno v souladu s RVP ZV, vzdělávací obor: Český jazyk a literatura*. Brno: Nová škola. Duhová řada. Čtení s porozuměním.
- MIKSOVÁ, E. & HÁJKOVÁ, J. (2018). *Český jazyk 6: učebnice vytvořená v souladu v RVP ZV*. 5. aktualizované vydání. Brno: Nová škola, s.r.o. Duhová řada.
- HIRSCHOVÁ, M. (1998). *Český jazyk 6*. Olomouc: Prodos.
- TOPIL, Z., BIČÍKOVÁ, V. & ŠAFRÁNEK, F. (2017). *Český jazyk: pro 6. ročník*. 4. upravené vydání. Havlíčkův Brod: Tobiaš.

Kontakt

PhDr. Jana Vlčková-Mejvaldová, Ph.D.

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

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

jana.vlckova@pedf.cuni.cz

doc. PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D.

Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury

Žižkovo nám 5, Olomouc, 771 40, Česká republika

stanislav.stepanik@upol.cz

LEXICAL FEATURES OF CROATIAN LANGUAGE TEXTBOOKS FOR THE FIRST GRADE OF PRIMARY SCHOOL

LEXIKÁLNE RYSY UČEBNÍČ CHORVÁTSKEHO JAZYKA PRE PRVÝ STUPEŇ ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Katarina ALADROVIĆ SLOVAČEK – Lidija CVIKIĆ – Maša RIMAC JURINOVIĆ

Abstract

The reform processes in the education system of the Republic of Croatia began in 2005, and in 2019 new, competence-oriented, modern curricula of all school subjects were introduced, accompanied by new paradigms of teaching and assessment. These changes are reflected in the textbooks, one of the basic sources of pupils' knowledge. The textbooks must be harmonized with the curriculum in their content and pedagogical approach, and linguistically suitable for pupils. Textbook language appropriateness is crucial for the lower-level primary school pupils (age 6-10) since their language development is not yet complete. Serving as a source of language input for pupils, textbooks will affect pupils' language development, especially lexical. This paper explores lexical features of textbooks for three 1st grade subjects of primary school: the Croatian language (a mother tongue), Mathematics, and Science and Society. Using the corpus linguistic tool *Sketch Engine*, an analysis of the textbooks' vocabulary was conducted. The analysis showed that the textbook vocabularies differ quantitatively (by the number of words they contain, the length of texts, and the mean sentence length), as well as qualitatively (by the representation and frequency of individual words).

Key words: textbooks, Croatian language, lexical diversity, lexical density, vocabulary

Abstract

Reformné procesy vo vzdelávacom systéme Chorvátskej republiky sa začali v roku 2005 a v roku 2019 sa zavádzajú nové kompetenčné moderné učebné osnovy všetkých predmetov a menia sa aj paradigmy výučby a hodnotenia. Všetky tieto zmeny sa odrážajú v učebniciach, ktoré sú jedným zo základných zdrojov vedomostí študentov. Okrem obsahového a pedagogicko-metodického zosúladenia s učebnými osnovami je mimoriadne dôležité, aby boli učebnice jazykovo prispôsobené aj žiakom, najmä pokiaľ ide o žiakov nižších ročníkov základných škôl (6 – 10 rokov), u ktorých je proces jazykového rozvoja ešte neukončený. Učebnice sú menovite aj zdrojom jazyka, ktorý žiaci recipujú, čím ovplyvňujú aj ich jazykový, najmä lexikálny, vývin. V tomto príspevku sa venujeme lexikálnej zložke učebnice pre tri predmety 1. stupňa základnej školy: rodný chorvátsky jazyk, matematika a príroda a spoločnosť. Pomocou korpusového lingvistického nástroja *Sketch Engine* bola urobená analýza slovnej zásoby uvedených učebníc. Analýza ukázala, že slovná zásoba týchto učebníc sa líši kvantitatívne (počet slov, ktoré obsahujú, rozsah (dĺžka) textov a dĺžka viet) a kvalitatívne (zastúpenie a frekvencia jednotlivých slov).

Kľúčové slová: učebnice, chorvátsky jazyk, lexikálna diverzita, lexikálna denzita, slovná zásoba

1 INTRODUCTION

One of the biggest challenges of the contemporary education system is to prepare students for the future, life and work in the world and in circumstances that are difficult to

imagine or predict. In the *Strategy for Education, Science and Technology of the Republic of Croatia* (Strategy, 2015, p. 42, 72) it is stated that in the modern world it is important to “implement a comprehensive curricular reform and change the structure of basic education”. The educational system in Croatia is divided into three levels: primary school that is mandatory, secondary schools that comprise comprehensive and vocational schools, and higher education (colleges and universities). The most important part of the educational system is primary school since it is mandatory for all pupils – children enter a primary school at the age of seven and complete it at the age of fourteen (1st to 8th grade). The significant challenge of this period is to develop language, social and emotional skills, and to prepare pupils for life and the continuum of education. After the independence of the Republic of Croatia in the early 90’s, the first steps in the process of educational change started. However, the comprehensive process of transformation of the traditional education (focused on educational content) into a modern one (focused on competences and learning outcomes) started in 2005. It gained momentum in 2016 with the implementation of the experimental programmes in around 80 primary schools, and reached its peak in 2019, when the curricula of 37 subjects and interdisciplinary areas of knowledge were officially adopted. *The National Curriculum Framework* (NOK, 2010) set up theoretical (as well as practical and general) foundation for a curriculum-based approach to education. The National Curriculum Framework is student-centered and competence-based, i.e. it focuses on students’ achievements / educational outcomes in a particular subject area instead of the educational content. A new curriculum design for every subject in primary and secondary education as well as for interdisciplinary areas (sustainable development, social development, health, entrepreneurship, use of ICT, civic education) (NN, 10/2019) facilitated the introduction of new learning and teaching paradigms, as well as new assessment methods for all subjects.

Accordingly, significant changes in the methods of learning, teaching and assessment were introduced for the subject *Croatian language* – a mother tongue of most students in the education system of the Republic of Croatia. The subject was traditionally oriented towards teaching reading and writing, learning standard Croatian (its grammar), acquiring the most important concepts in literature, and making students familiar with the literary canon. The new subject curriculum consists of the following subject areas: Language and Communication, Literature and Creation, and Culture and Media. However, the essential difference is that they are all competence-based – defined are the learning outcomes rather than educational content. For example, pupils have to learn tenses in 3rd grade, and it will contribute to their development of communicative competence. In the process of learning and teaching the Croatian language it is important what type of language input the teacher uses, with the textbooks being the most important input for language learning. To address new requirements of the curriculum in the process of gaining knowledge, it was necessary to make some changes in the way textbooks are created. Since apart from teachers, textbooks are the key element for providing students with an insight into the subject matter, giving them impulse and motivation to acquire new knowledge and self-evaluate their knowledge, it is the goal of this research to examine lexical elements of textbooks for first grade of primary schools. The textbooks for the subject Croatian language will be compared with textbooks for other subjects (Maths and Science and Society), with the emphasis on lexical items that can be related to pupils’ tasks. Also, lexical diversity of the textbooks will be explored.

2 ON TEXTBOOKS

Textbooks are a primary source of knowledge in education. Two basic features of textbooks are the following; they are officially approved as learning/teaching resources with the content that it purposefully combined with pedagogical intentions (Domović, Glasnović, Gracin & Jurčec, 2012). Consequently, the goals, principles and values of the education system are reflected in the textbooks used in particular education system. Therefore, the education reform in the Republic of Croatia included changes in the textbook standard because textbooks were to reflect the new way of learning, teaching, and assessment, transformed through the curricular reform. *The Law on Textbooks and Other Educational Material for Primary and Secondary Schools* (NN 116/2/018) defines scientific, pedagogical, and psychological, didactic and methodical, ethical, linguistic as well as demands in the educational content of fine arts and graphic art and also technical demands and standards that are mandatory for both textbook authors and publishers. Textbooks must be completely in accordance with the subject curriculum so that they fully support the achievement of learning outcomes for a particular subject and the suggested methods of acquiring educational content. The above-mentioned *Law* determines that all textbooks should be working textbooks – their content and tasks must be interactive, i.e. motivating for students. Apart from that, they should contain tasks for evaluating and self-evaluating students' knowledge and clearly define learning and teaching outcomes. Besides printed textbooks, digital ones are used nowadays, and they present the same content in the online format as well as additional tasks and new possibilities in the online environment. The importance of digital textbooks in the students' and teachers' lives has been increasing, considering the current situation, especially regarding the battle with the COVID-19 pandemic that has been going on for a year now.

As already stated, textbooks contain pedagogically created or selected texts with the main purpose of transferring and enhancing the acquisition of knowledge of a particular subject. Therefore, one can approach textbook research from various perspectives: pedagogical and didactic-methodical, scientific (regarding the area of knowledge it transfers), visual-graphic or linguistic. In the textbook research conducted so far in the Republic of Croatia, the focus has been predominantly on features and elements of the transferred knowledge (e.g. Barić 2016; Horvat & Mihaljević, 2007; Jurić, 2013; Jurčević Agić, Bogut, & Romštajn, 2016; Kovačić, Mišković, Diković, 2020; Močinić 2006, Vignjević Korotaj, Ledić, & Miočić, 2020) and on the pedagogical and didactic-methodical features of a textbook (e. g. Bežen, 2002; Borić, Škugor, & Borić, 2015; Bušljeta, 2010, 2013). Research into the language of Croatian textbooks is significantly rarer. There has been research into general linguistic and stylistic textbook features (Aladrović, 2009; Mišić, 2018; Pavličević-Franić, 2011; Visinko, 2006), i.e. textbook lexis (Cvikić, 2002; Radić, Kuvač-Kraljević & Kovačević, 2010), but there is a lack of systematic research of all language levels. Textbook discourse belongs to a specific sub-type, so called para-scientific discourse (c.f. Beacco et al., 2010) which comprises pedagogical and scientific elements, as well as specific language features (c.f. Schleppegrell, 2007). Language appropriateness of textbooks (choice of vocabulary and grammar structures) is especially important for lower primary school grades, since pupils at that age are still in the process of mother tongue language development (c.f. Kuvač Kraljević, 2015). As far back as in the 80's of the 20th century Christie (1985) established that students are never explicitly taught language structures and rules that are used in particular scientific subjects, even though their academ-

ic success quite directly depends on their familiarity with these language patterns. Various studies have also demonstrated that the more sophisticated language patterns are, the more abstract and complex the content that is being taught (Bailey, Burkett, & Freeman, 2008; Snow & Uccelli, 2009; Solomon & Rhodes 1995). The results of the research into the language of Croatian textbooks thus far show that the linguistic choices are mostly based on the author's intuition. Aladrović (2009) states that in the textbooks for teaching Croatian as mother tongue starting texts and linguo-didactic forms are for the most part literary texts and that texts of popular scientific and administrative genre almost never enter textbooks for lower primary school grades. Cvikić (2002) established a very low congruence between the lexis of two Croatian language textbooks for the first grade of primary school as well as different scope of vocabulary of these textbooks. A research conducted by Pavličević-Franić & Gazdić-Alerić (2010) showed that there is linguistic incongruity in textbooks for beginners, i.e. that there is a significant number of words that children are not familiar with, in sentences that, regarding their structure, are not in accordance with students' cognitive age. Rosandić (2001) points out that textbook tasks for the Croatian language are mostly introduced with verbs: *think, consider, compare, conclude, define, find examples, decide* that do not necessarily foster all language activities nor do they develop creative thinking. This is exactly why it is particularly important to select and form lexical corpus that promotes acquisition, understanding and reception of the textbook texts (Pavličević-Franić, 2011). Visinko (2006) claims that research into textbooks in Croatian should examine the following: number and distribution of texts, the quantity of text per lesson, vocabulary (parts of speech, meaning, frequent and infrequent word ratio), structure, length and complexity of sentences, text types, methodological instruments and the way in which concepts are defined. All the above points to the need for more extensive and systematic research into textbook language and especially research into language diversity in texts, tasks and the ways in which they are linguistically designed as well as into criteria for choosing textbook texts.

3 RESEARCH

3.1 RESEARCH GOAL AND PROBLEMS

The main goal of this research is to conduct corpus linguistic analysis of the lexis in the Croatian language textbooks (textbook *Čitam i pišem 1 - Reading and Writing 1*), Mathematics (textbook *Matematika 1 - Mathematics 1*) and Science and Society (textbook *Priroda, društvo i ja 1 - Science, society and me 1*) for the first grade of primary school (publisher: Alfa, Zagreb, 2020). With regard to the main goal the following problems were defined:

1. To examine the frequency of lemmas and collocations in textbook texts;
2. To conduct a categorical analysis regarding the presence of content words: nouns, verbs and adjectives;
3. To examine lexical diversity and sentence structure;
4. To examine whether there is a significant difference in the obtained parameters regarding the subject: Mathematics, Science and Society, Croatian language.

3.2 DESCRIPTION OF RESEARCH SAMPLES AND INSTRUMENTS

In this research, analysis of the lexis of three textbooks each intended for a particular subject for the first grade of primary school was conducted: Croatian (mother tongue) language, Science and Society and Mathematics. One textbook by the same publisher was selected for each subject. All the analysed textbooks were approved by the Ministry of Education and Science for use in schools which means that they are in accordance with the curricula of the subjects Croatian language, Mathematics and Science and Society (NN10/2019). Lexical analysis was conducted by means of a corpus linguistic programme Sketch Engine (<https://app.sketchengine.eu/>). Computer versions of whole textbook texts were entered in the above-mentioned software and the following analyses conducted: (i) frequency dictionaries were created based on the subject textbooks, (ii) categorical analysis with respect to parts of speech was conducted, (iii) measures of lexical diversity and density were calculated. Lexical diversity refers to the number of different words used in a text (Johansson, 2008, acc: Hržica et al., 2019) and it is expressed as the ratio between types and tokens (TTR - Type-Token Ratio). Apart from that, sentence analysis was conducted regarding the number of words and types of sentences and the data was compared with regard to the subject (Croatian language - *Čitam i pišem 1*; Science and Society - *Priroda, društvo i ja 1* and Mathematics - *Matematika 1*).

3.3 RESEARCH RESULTS

The first research goal was to examine word frequencies in the analysed textbooks. The textbooks were analysed and compared for the number of tokens, word types and lemmas. Tokens are the smallest units in the text/corpus, i.e., all words that comprise a text; word types are different forms of the same word/lemma; and lemmas are basic forms of a word, i.e. different words. For example, the sentence '*Cats* is the plural form of the singular form *cat*' has 10 tokens, 8 word types and 7 lemmas. The conducted analysis revealed significant differences in the scope and quality of the textbook's lexis. Table 1 shows that the textbooks differ in their vocabulary size and regarding the total number of tokens, types and lemmas.

Tab. 1: Number of tokens, types and lemmas in the textbooks

	tokens	word types	lemmas
Croatian Language	7132	2385	1470
Mathematics	8003	2028	1026
Science and Society	4558	1859	1203

The Mathematics textbook has the largest scope (8003 tokens), the Croatian language textbook has somewhat smaller one (7132 tokens), and the smallest scope is the one found in the textbook for Science and Society – almost half the number of words than in the Mathematics textbook. If word types are considered, the textbooks have similar numbers. There are the most types in the Croatian language textbook (2385), somewhat less in the Mathematics textbook (2028), and the least is the number of word types in the Science and Society textbook (1859). When it comes to the vocabulary size, the highest number of lem-

mas is found in the Croatian language textbook (1470), somewhat less (1203) in the Science and Society textbook, and the smallest number in the Mathematics textbook (1026). The data gathered indicate that the textbooks are similar if we consider the size and scope of lexis that a student is presented with and that the Croatian language textbook has the largest scope, which was expected. However, the vocabulary size does not provide data about the extent to which vocabulary of the examined textbooks coincide with one another. Therefore, a frequency list was made for each textbook.

Tab. 2: Frequency dictionary

	CROATIAN LANGUAGE		SCIENCE AND SOCIETY		MATHEMATICS	
	WORDS	FREQUENCIES	WORDS	FREQUENCIES	WORDS	FREQUENCIES
1.	be	278	be	175	and	545
2.	and	209	and	166	be	536
3.	in	199	in	145	number	359
4.	on	116	reflexive pronoun <i>se</i>	96	less	116
5.	he	109	which	83	in	113
6.	have	92	day	76	which	107
7.	but	85	on	73	from	93
8.	reflexive pronoun <i>se</i>	85	what	58	calculate	93
9.	what	82	for	39	more	91
10.	word	78	knowledge	37	on	79
11.	with	77	check	37	line	76
12.	complete	51	picture	36	have	74
13.	drawing	48	school	30	practice	67
14.	which	44	family	28	observe	66
15.	say	42	have	27	because	64
16.	line	41	time	27	colour	60
17.	name	41	winter	25	picture	56
18.	sentence	39	from	23	exercise	56
19.	hear	35	work	23	kuna (Croatian currency)	53
20.	love	34	animal	23	circle	53

In the Croatian language textbook the most frequent are various forms of the verb *be* (N = 278), conjunction *and* (N = 209), preposition *on* (N = 116), pronoun *he* in different forms (N = 109), the verb *have* (N = 92) in different forms of the present tense, conjunction *but* (N = 85), reflexive pronoun (N = 85) mostly in the unstressed form in the accusative case, interrogative – relative pronoun *what* (N = 82) that often serves as a conjunction, and the noun *word* (N = 78). There are mostly content words among the first twenty most

frequent words (nouns, verbs, pronouns – personal, reflexive, and relative) and if we consider function words, the most frequent are conjunctions *and*, *but*, as well as prepositions *in*, *on* and *with*.

In the Science and Society textbook most frequent are the forms of the verb *be* in the present (N = 175), followed by the conjunction *and* (N = 166) and preposition *in* (N = 145) so these first three most frequent words completely coincide with the words appearing in the Croatian language textbook. Then come the forms of the reflexive pronoun, most often as in the Croatian language textbook in the accusative singular, the forms of the interrogative-relative pronoun *which* (N = 83) that often serves as a conjunction, then the noun *day* (N = 76), preposition *on* (N = 73), interrogative-relative pronoun *what* (N = 58), preposition *for* (N = 39), and the noun *knowledge* (N = 37). Among the first ten most frequent words in the Science and Society textbook we find approximately the same number of content and function words and if we compare them to the first ten words from the Croatian language textbook here there are more prepositions (*in*, *on*, *for*).

In the Mathematics textbook, the same as in the first two textbooks, the most frequent words are the conjunction *and* (N = 545), different forms of the verb *be* in the present (536) and the noun *number* (N = 359), adverb *less* (N = 116), preposition *in* (N = 113), interrogative-relative pronoun *which* (N = 107), preposition *from* (N = 93), the verb *to calculate* (N = 93), the adverb *more* (N = 91) and the preposition *on* (N = 79). When compared with the other two textbooks, in the Mathematics textbook there are more function words among the ten most frequent words compared to content words, and there are significantly more adverbs (*more*, *less*) compared to the first two textbooks. Moreover, in this textbook the preposition *from* appears while it is not found among the most frequent words in the other two textbooks (Table 2).

In the Mathematics textbook most frequent collocations are: *observe the pictures and solve the exercise*, *adding and subtracting*, *observe and complete*, *observe and calculate* and *on a number line*. All those collocations refer to basic mathematical concepts and it is interesting that among verbs used to give instructions, the most frequent is the verb *observe*. In the Science and Society textbook, most frequent collocations are: *I revise and I know* (*ponavljam i znam*), *changes in nature*, *influence on life*, *a day in a week* and *what is the name* which mostly refer to the subject content (learning about changes in nature, learning the days of a week, influence that nature has on human life) but also to the importance of evaluation and self-evaluation in the new Curriculum of these subjects (*I revise and I know*). In the Croatian language textbook the most frequent collocations are: *name what you see*, *mark with an x and read*, *where is the sound*, *which sound do you hear*, and *what do you see*. The mentioned collocations refer to acquiring the linguistic term *sound* as well as sound analysis and synthesis that students use in the process of acquiring sounds and then letters. Moreover, the above-mentioned collocations foster listening, speaking, reading, and writing as the single most complex language activity and the skill that students acquire gradually in the course of the first grade.

The second research goal was to conduct a categorical analysis with respect to the parts of speech that are content words: nouns, verbs, and adjectives.

Tab. 3: Frequency list in the Croatian language textbooks

WORDS	FREQUENCIES
be	278
have	92
read	72
see	53
complete	51
say	42
name	41
hear	35
love	34
copy	29
know	20

Table 3 shows that the most frequent verbs in the Croatian language textbook are: *be* (278), *have* (92), *read* (72), *see* (53), *complete* (51), *say* (42), *name* (41), *hear* (35), *love* (34), *copy* (29), *know* (20) and they are mostly used in the present tense or the imperative form since they refer to learning tasks (Compare table 2). Interestingly, among those most frequent verbs there are those that refer to listening (*hear*), reading (*read*), speaking (*say*, *name*) and writing (*copy*, *complete*), which is in accordance with the intention of the new Curriculum to encourage all four language skills equally: listening, speaking, reading, and writing. Some of the most frequent nouns in the Croatian language textbook are the following: *word* (78), *sound* (64), *drawing* (48), *line* (41), *sentence* (39), *letter* (29), *beginning* (21), *grandfather* (19), *mum* (18), *school* (16) and *dad* (14). Besides referring to the acquisition of the first and basic linguistic terms (*word*, *sound*, *sentence*, *letter*), they also include persons who are closely related to students (*grandfather*, *mum*, *dad*) and familiar spaces (*school*). Considering that students acquire writing alongside with reading, among very frequent nouns is *drawing* that has the purpose of developing graphomotor skills, and *line* by which they complete writing letters or completing a sentence. Among the most frequent adjectives are *small* (27), *big* (10), *magical* (8), *beautiful* (8), *yellow* (8) and *new* (7). These adjectives show that the most frequent ones describe size, but interestingly the adjective *magical* is among them and it implies various tasks in which imagination and creation are important. The most frequent verbs in the Science and Society textbook are the following: *be* (175), *check* (37), *have* (27), *work* (23), *know* (20), *list* (20), *be able to* (19), *want* (18), *draw* (16), *connect* (15). These verbs are mostly used in the present tense or the imperative form and they refer to educational content of the subject: *check*, *work*, and to different ways of learning: *know*, *connect* or even *work* (do something practical). Ten most frequent nouns also refer to the educational content of the subject: *day* (76), *knowledge* (37), *picture* (36), *school* (30), *family* (28), *time* (27), *winter* (25), *animal* (23), *child* (21), *week* (21) and so it is evident that students learn about family relations, time, days of the week, seasons and everything related to these concepts mostly with the help of pictures. It is interesting that there are various adjectives in the Science and Society textbook: *light* (8), *good* (7), *free* (6), *green* (6), *dear* (5), *personal* (5), *cautious* (5), *working* (5), but there are also cardinal and ordinal numbers used as

adjectives (*one, first, second*) and both possessive and indefinite pronouns (*my, every*). The most frequent verbs in the Mathematics textbook are the following: *be* (536), *calculate* (93), *have* (74), *practice* (67), *observe* (66), *colour* (60), *write* (60), *circle* (48), *solve* (33), *complete* (32). These verbs refer to the subject content of Mathematics: *calculate, practice, circle, solve, complete*. Among ten most frequent nouns are: *number* (359), *line* (76), *picture* (56), *exercise* (55), *kuna* (48), *addition* (44), *addend* (42), *subtraction* (41), *point* (37), *object* (28). Almost all words belong to the vocabulary of Mathematics and are basic mathematical concepts, so their high frequency indicates the importance of their acquisition. Mathematical terms are among adjectives as well: *less* (116) which can also be an adverb, *computational* (28), *straight* (27), *two-digit* (26), *numerical* (21), *curved* (19), *geometrical* (18), and some ordinal numbers that are used as adjectives (*first, second*).

The third research goal was to examine lexical diversity and mean sentence length in the textbooks for all three subjects. Lexical diversity refers to the ratio of word types and tokens. Basically, it shows the repetition of words in a text. As lower the lexical diversity, as more the same words are repeating (thus, in grammatically different forms). The mean length of the sentence refers to the average number of words in a sentence. Compared data are shown in Table 3. In the Croatian language textbook there are 7132 tokens, 2385 types and 780 sentences, so lexical diversity is $r = 0.33$, and there are 9.1 words in a sentence on average. In the Mathematics textbook there are 8003 tokens, 2028 types and 726 sentences. Lexical diversity as ratio between the number of tokens and types is $r = 0.25$, and the average number of words in a sentence is 11. In the Science and Society textbook there are 4558 tokens, 1859 types and 643 sentences. The measure of lexical diversity in this textbook is $r = 0.40$, and the average number of words in a sentence is 7. In conclusion, regarding lexis the Science and Society textbook is the most diverse and the sentences are completely in accordance with students' cognitive age whereas in the Mathematics textbook one finds significantly more words in a sentence ($N=11$) and the lowest lexical diversity compared to the other two textbooks ($r = 0.25$).

Tab. 4: Lexical diversity and Mean length of sentence

	Lexical diversity	Mean length of sentence
Croatian Language	0.33	9.1
Mathematics	0.25	11
Science and Society	0.4	7

Data on the ratio of tokens, types and lemmas are important for determining lexical density, i.e. the ratio between the total number of tokens and lemmas in the text. The bigger the density, the more times one and the same word is repeated in the text which makes it easier for the students to understand the text. The highest lexical density is found in the Mathematics textbook (7.8), then comes the Croatian language textbook (4.8), and the lowest density is in the Science and Society textbook (3.8). The comparison shows that one and the same word in the Mathematics textbook appears on average twice as often as is the case in the Science and Society textbook.

4 DISCUSSION

The conducted analysis showed that textbooks for various subjects in the first grade of primary school vary significantly from the lexical point of view. Regarding the amount of text in it, the Croatian language textbook (in accordance with the new Curriculum) is significantly longer than older textbooks of the same kind (Cvikić, 2002; Radić et al., 2010). However, regarding the scope of vocabulary, it is completely comparable to them. Cvikić (2002, 2016) established that two Croatian language textbooks had 1418 and 1190 lemmas, whereas the textbook in this analysis contains 1470 lemmas. It was demonstrated in the analysis that the scope of vocabulary is similar in the other two subjects: Mathematics (1026 lemmas) and Science and Society (1203 lemmas). Considering similar, relatively small vocabulary size, it can be concluded that the textbooks are appropriate for the needs of a beginner reader. The suitability for the reader is reflected in the data on lexical density, i.e. average occurrence of the same word. Lexical density is the highest in the Mathematics textbook and the lowest in the Science and Society textbook. Qualitative analysis of the word frequency shows that they, on one hand, reflect general relations in the Croatian language, and, on the other hand, they also reflect the content, i.e. knowledge that they mediate. The most frequent words in all three textbooks (*be, on, in, and, but*, etc.) are at the same time the most frequent words in the Croatian language textbook (Cvikić, 2015; Moguš, Bratanić, & Tadić, 2001). Cvikić, Aladrović Slovaček & Bekavac (2014) used a computer linguistic analysis of the children's novel *The Strange Adventures of Hlapić the Apprentice* and established that the most frequent content words clearly reflect the theme of the novel. The same was confirmed in the analysis that was conducted in this study. The most frequent content words in the Croatian language textbook were at the same time the basic language concepts that a student must know (*word, sound, sentence, letter*). The same can be determined about the most frequent words in the Mathematics textbook which are also basic mathematical terms (number, calculate, line, etc.) whereas in the Science and Society textbook the most frequent words refer to the content of the subject (*day, time, family, animal*). These data are consistent with the results of Schleppegrell (2004, 2007) research which showed that in the language of Mathematics TIRE 3 words prevail – words that are characteristic for a particular area of science. Categorical analysis of the textbooks' lexis revealed another important feature that distinguishes them from one another and that is verb frequency. Nominalizations (use of other word-types as nouns) is the basic feature of natural sciences textbook texts (Coffin, 2006; Fang, Schleppegrell, & Cox, 2006; Schleppegrell, 2004, 2018). In this study that was confirmed by the analysis of the Science and Society textbook in which verbs have an extremely low frequency of occurrence. The measure of lexical diversity is one of the crucial predictors of the written work quality (Yu, 2009, acc: Hržica et al., 2019) because vocabulary richness includes several indicators of vocabulary knowledge: lexical diversity, lexical density, lexical sophistication, and the number of errors (Read, 2000, acc: Hržica et al., 2019). From the lexical point of view, the most diverse is the Science and Society textbook, and the least diverse the Mathematics textbook. Taking into consideration that considerable part of all texts in the Croatian language textbooks are literary text (Aladrović, 2012), it was expected that the Croatian language textbook would be lexically the most diverse. Težak (1996) emphasises the fact that text is the biggest and the most important source of knowledge in Croatian language textbo-

oks, so it is very important that the selected texts are interesting, suitable for students' age and diverse regarding their functional style. The same can be said for the graphic design which should be suitable for students, interesting and in accordance with the content that it presents. The mentioned characteristics are, however, of importance for all textbooks, regardless of the subject.

5 CONCLUSION

The results of the conducted research show that the textbook vocabulary will be closely related to the subject and its thematic structure. Even though Act on Textbooks exists, it does not define the technical specifications of every textbook and is to a lesser degree concerned with its design and content. The obtained results reveal differences in the vocabulary structure in textbooks for three school subjects, but this paper focused on the textbook for Croatian language as mother tongue for teaching basic literacy skills as essential stimulating and interactive teaching tool that facilitates students' acquisition of mother tongue grammar and orthography content and develops their language skills. It is precisely the understanding of the mother tongue, especially when it comes to listening, but also reading and writing skills, that will significantly facilitate acquisition of other teaching programmes and their content. Based on the conducted empirical research and teaching practice, psycholinguistic insight, theory of communication and information contemporary theory of a language textbook, contemporary language textbook theory chooses the communicative type of a textbook and a communicative language teaching model. Such type of a textbook establishes a new methodical paradigm based on communicative situations. Language content is presented in smaller logical units, logical steps that ensure gradual acquisition of knowledge and various activities: listening, speaking, reading, writing (NOK, 2010). Dividing the content into smaller units facilitates learning, increases motivation, encourages curiosity and confidence in the learning process (Alerić, 2009; Bežen, 2009; Pavličević-Franić, 2005, 2011; Rosandić, 2001, acc. to: Aladrović Slovaček, 2019; Težak, 1998). Considering the fact that one of the principal goals of the subject Croatian language in primary school is to develop communicative competence and the most purposeful approach proved to be the communicative functional model, it is the communicative textbook that should promote the mentioned methods of teaching the subject Croatian language. The fact that students acquire the content of other subjects in Croatian is not to be neglected, so it is important that the vocabulary is diverse, expert terminology adapted to the students' age and the sentence structure in accordance with the developmental linguistic features. All the above will facilitate the process of vocabulary enrichment, forming and structure of sentences and text and eventually acquisition of fundamental language competences as prerequisites for success in various working and living environments. Therefore, it is important to harmonize theoretical knowledge, education policies and the practice of creating and writing textbooks in order to have confident and linguistically competent future generations.

REFERENCES:

- ALADROVIĆ, K. (2009). Udžbenici hrvatskoga jezika za osnovnu školu – izvor i poticaj poučavanja komunikacijske kompetencije? In V. Pavičić Takač, V. Bagarić, M. Brdar & M. Omazić (eds.), *Lingvistika javne komunikacije: Komunikacija u nastavi i komunikacijska gramatika – zbornik radova*, (pp. 45-55). Zagreb-Osijek: HDPL i Filozofski fakultet u Osijeku.
- ALADROVIĆ SLOVAČEK, K. (2012). *Razvojna jezična obilježja u ovladavanju hrvatskim standardnim jezikom do završetka jezične automatizacije*. Doktorski rad. Zagreb: Filozofski fakultet u Zagrebu.
- ALADROVIĆ SLOVAČEK, K. (2017). Jezična djelatnost pisanja u osnovnoškolskoj nastavi hrvatskoga jezika. *Strani jezici*, 46(4), 59-71.
- ALADROVIĆ SLOVAČEK, K. (2019). *Od usvajanja do učenja hrvatskoga jezika*. Zagreb: Alfa.
- BAILEY, F., BURKETT, B., & FREEMAN, D. (2008). The Mediating Role of Language in Teaching and Learning: A Classroom Perspective. In B. Spolsky, & F. Hult (eds.), *The Handbook of Educational Linguistics*, (pp. 606-626). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- BARIĆ, D. (2016). Slika Boga u vjeronaučnim udžbenicima. *Bogoslovska smotra*, 86(3), 671-686.
- BEACCO, J.-C.; COSTE, D., VAN DE VEN, P.-H., & VOLLMER, H. (2010). *Language and school subjects - Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.
- BEŽEN, A. (2002). Nacrt fenomenologije udžbenika za osnovne i srednje škole. *Napredak*, 143(4), 414-430.
- BORIĆ, E., ŠKUGOR, A., & BORIĆ, I. (2015). Analiza dimenzija kognitivnih procesa i dimenzija znanja u udžbenicima i radnim bilježnicama Prirode i društva. *Napredak*, 156(3), 283-296.
- BUŠLJETA, R. (2010). Didaktičko-metodička analiza odobrenih gimnazijskih udžbenika povijesti za drugi razred u školskoj godini 2008/2009. *Kroatologija*, 1(2), 43-55.
- BUŠLJETA, R. (2013). Didaktičko-metodička koncepcija hrvatskih gimnazijskih povijesnih udžbenika od 2003. do 2008. godine. *Napredak*, 154(3), 317-337.
- CHRISTIE, F. (1985). Language and schooling. In S. Tuchudi (ed.), *Language, schooling, and society* (pp. 21-40). Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook.
- CM/Rec 2014/5. *Recommendations of the Council of the European Union on Key Competences for Lifelong Learning* (2015). Council of the European Union.
- COFFIN, C. (2006). *Historical discourse: The language of time, cause and evaluation*. London: Continuum Discourse Series.
- COUNCIL OF EUROPE 2018/C 189/01. *Recommendations of the Council of the European Union on Key Competences for Lifelong Learning*. Council of the European Union.
- CVIKIĆ, L. (2002). Pretpostavljeno i očekivano jezično znanje prvašića. In I. Vodopija (ed), *Dijete i jezik danas*. Osijek: Zbornik radova s Međunarodnoga stručnoga i znanstvenoga skupa u europskoj godini jezika, (s. 55-73). Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera.
- CVIKIĆ, L. (2012). Nejezični čimbenici ovladavanja inim jezikom. In M. Češi, L. Cvikić & S. Milović (eds.), *Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika*, (s. 35-42). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- CVIKIĆ, L. (2016). *Hrvatski kao ini jezik – odabrane teme*. Zagreb: Hrvatsko filološko društvo.
- CVIKIĆ, L., ALADROVIĆ SLOVAČEK, K., & BEKAVAC, B. (2014). Uporaba računalnolingvističkih alata u istraživanjima obrazovne lingvistike na primjeru romana Čudnovate zgode šegrta Hlapića. In B. Majhut, S. Narančić Kovač & S. Lovrić Kralj (eds.), *Šegrt Hlapić od čudnovatog do čudesnog*, (s. 269 -282). Zagreb-Slavonski Brod: HUIDK i Ogranak Matice hrvatske Slavonski Brod.
- DOMOVIĆ, V. GLASNOVIĆ GRACIN, D. & JURČEC, L. (2012). Korištenje matematičkih udžbenika obzirom na spol i godine staža učitelja matematike. *Napredak*, 153(2), 187-202.
- DVIV/EDU/LANG (2009/5). *Language(s) of Schooling*. Languages in Education – Languages for Education. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.

- FANG, Z., SCHLEPPEGRELL, M. J., & COX, B. (2006). Understanding the language demands of schooling: Nouns in academic registers. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 247-273.
- HRVATSKI NACIONALNI OBRAZOVNI STANDARD (2005). [cit. 2021-01-10]. Zagreb: MZOŠ. available: www.mzo.hr
- HORVAT, M., & MIHALJEVIĆ, M. (2007). Analiza osnovnoškolskih i srednjoškolskih udžbenika i priručnika hrvatskoga jezika. *Lahor*, 2(4), 151-169.
- HRŽICA, G., KOŠUTAR, S., & KRAMARIĆ, M. (2019). Rječnička raznolikost pisanih tekstova osoba s razvojnim jezičnim poremećajem. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 55 (2), 14-30.
- JELASKA, Z. (2001). Govornici u susretu-usvojeno i naučeno vladanje jezikom u istome društvu. *Društvena istraživanja*, 6, 977-990.
- JELASKA, Z. (2007a). Učenje i usvajanje jezika. In L. Cvikić (ed.), *Drugi jezik hrvatski*, (s. 42-48). Zagreb: Profil.
- JELASKA, Z. (2007b). *Teorijski okviri jezikoslovnog znanja u novom nastavnom programu za osnovnu školu*. In M. Češi & M. Barbaroša Šikić (eds), *Komunikacija u nastavi hrvatskoga jezika*, (s. 9-33). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- JURČEVIĆ AGIĆ, I., & BOGUT, I., & ROMŠTAJN, Š. (2016). Usporedba zastupljenosti ekoloških tema u udžbenicima prirode i društva Republike Hrvatske i Savezne Republike Njemačke, Pokrajine Nordrhein Westfalen, *Život i škola*, 62(1), 247-253.
- JURIĆ, F. (2013). Balkan u hrvatskim udžbenicima povijesti za osnovnu školu. *Povijest u nastavi*, 21(1), 23-44.
- KOVAČIĆ, I., MIŠKOVIĆ, E., & DIKOVIĆ, M. (2020). Zastupljenost međupredmetnih tema u udžbenicima iz Prirode i društva. *Napredak*, 161(3-4), 369-389.
- KUVAČ, J. & CVIKIĆ, L. (2005). The acquisition of noun morphology in Croatian. In M. Vliegen (ed), *Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb*, (pp. 155-165). Frankfurt am Main: Peter Lang Europaeischer Verlag der Wissenschaft.
- KUVAČ KRALJEVIĆ, J. (ED.) (2015). *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- KUVAČ KRALJEVIĆ, J. & OLUJIĆ, M. (2015). Kasni jezični razvoj. In J. Kuvač Kraljević (ed), *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama*, (s. 34-50). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- MIŠIĆ, M. (2018). *Analiza udžbenika hrvatskoga jezika za osnovnu školu kao tekstna vrsta*. Diplomski rad. [cit. 2020-02-10]. Zagreb: Filozofski fakultet. available: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:949750>
- MOČINIĆ, N. S. (2006). Analiza udžbenika prirode i društva u školama talijanske manjine. *Metodički obzori*, 1(2), 27-48.
- MOGUŠ, M., BRATANIĆ, M., & TADIĆ, M. (2001). *Hrvatski čestotni rječnik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Nastavni plan i program za osnovne škole*. (2006). [cit. 2021-01-10]. Zagreb: MZOŠ available: www.mzo.hr
- NN (10/2019). *Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*. [cit. 2021-02-26]. Zagreb: Narodne novine. available: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html
- NN 116/2018. *Zakon o udžbenicima i drugim obrazovnim materijalima za osnovnu i srednju školu*. Narodne novine.
- NIPPOLD, M. A. (2004). Research on later language development: International perspectives. In R. A. Berman (ed), *Language Development across Childhood and Adolescence: Psycholinguistic and Crosslinguistic Perspectives*, (pp. 1-9). Amsterdam: John Benjamins.
- PAVLIČEVIĆ FRANIĆ, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa
- PAVLIČEVIĆ FRANIĆ, D. (2011). *Jezikopisnice*. Zagreb: Alfa.
- PAVLIČEVIĆ FRANIĆ, D. & GAZDIĆ-ALERIĆ, T. (2010). Utjecaj udžbeničkih tekstova na rani leksički razvoj u hrvatskome jeziku. In: *Jezik*, god. 57., br. 3, 81-120.

- PIAGET, J. (1977). Odnos jezika i mišljenja s genetičkog stajališta. In: *Intelektualni razvoj djeteta – izabrani radovi*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- RADIĆ, Ž., KUVAC KRALJEVIĆ, J., & KOVAČEVIĆ, M. (2010). Udžbenik kao poticaj ili prepreka leksičkomu razvoju. *Lahor*, 1(9), 43-59.
- ROSANDIĆ, D. (2001). *Od slova do teksta i metateksta*. Zagreb: Profil Internacional.
- SCHLEPPEGRELL, M. J. (2004). *The Language of Schooling*. Taylor and Francis. Kindle Edition.
- SCHLEPPEGRELL, M. J. (2007). The linguistic challenges of mathematics teaching and learning. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 139-159.
- SCHLEPPEGRELL, M. J. (2018). Analyzing Themes: Knowledge About Language for Exploring Text Structure. In C. Temple Adger, C. E. Snow & D. Christian (eds.), *What teachers Need to Know About Language*, (pp. 52-62). 2nd edition. Bristol: Multilingual Matters CAL Series on Language Education.
- SNOW, C. E. & UCCELLI, P. (2009). The challenge of academic language. In D. R. Olson & N. Torrance (eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy*, (s. 112–133). Cambridge: Cambridge University Press.
- SOLOMON, J., & RHODES, N. C. (1995). *Conceptualizing academic language*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2015). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske. [cit. 2021-02-26]. available: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Strategija%20obrazovanja,%20znanosti%20i%20tehnologije.pdf>
- VIGNJEVIĆ KOROTAJ, B., LEDIĆ, J., & MIOČIĆ, I. (2020). The European dimensions in education in geography textbooks for Croatian primary schools: Lessons learned and future expectations. *Metodički ogledi*, 27(2), 171-192.
- VISINKO, K. (2006). Jezik i stil osnovnoškolskih udžbenika hrvatskoga jezika i književnosti. *Metodika*, 7(3), 305-312.

Contact

Katarina Aladrović Slovaček, Ph.D.,

University of Zagreb, Faculty of Teacher Education

Savska cesta 77

HR-10000 Zagreb, Croatia

kaladrovic@gmail.com

Lidija Cvikić, Ph.D.,

University of Zagreb, Faculty of Teacher Education

Savska cesta 77

HR-10000 Zagreb, Croatia

lidija.cvickic@ufzg.hr

Maša Rimac Jurinović, Ph.D.,

University of Zagreb, Faculty of Teacher Education

Savska cesta 77

HR-10000 Zagreb, Croatia

masa.rimacjurinovic@ufzg.hr

Obsahová analýza vybraných učebníc slovenského jazyka pre primárne vzdelávanie z hľadiska rozvíjania narácie¹

CONTENT ANALYSIS OF SELECTED SLOVAK LANGUAGE TEXTBOOKS USED IN PRIMARY EDUCATION FROM NARRATIVE DEVELOPMENT PERSPECTIVE

Martin KLIMOVIČ

Abstrakt

Štúdia predstavuje výsledky obsahovej analýzy učebníc slovenského jazyka pre 2., 3. a 4. ročník základnej školy vydaných vo vydavateľstve Aitec. Cieľom štúdie je identifikovať obsahové vlastnosti učebníc a zhodnotiť ich potenciálny vplyv na naratívnu kompetenciu žiakov. Numerické dáta sledovaných jednotiek analýzy (tematické celky a kapitoly, východiskový naratívny text, poučka, inštrukcia v úlohe) poukazujú na malú plochu učebníc venovanú narácii. V jednotlivých ročníkoch je to na úrovni 5 – 6 % celkovej plochy učebníc. Učebnice obsahujú nízky počet výkladových textov a poučení o učive komunikačno-slohovej výchovy. Poučenia o narácii s výnimkou jedinej poučky za všetky tri analyzované ročníky absentujú. Podiel úloh a cvičení viazucich sa na východiskový naratívny text v jednotlivých ročníkoch síce narastá, no prevažuje receptívna a reproduktívna práca s naratívnymi textami, vlastná produkcia sa vyžaduje v malej miere. Možno teda konštatovať, že učebnicové spracovanie problematiky narácie výrazne zaostáva za súčasným naratologickým a lingvodidaktickým poznaním.

Kľúčové slová: narácia, učebnice slovenského jazyka, obsahová analýza

Abstract

The study presents the results of a content analysis of Slovak Language textbooks for the 2nd, 3rd and 4th year of (Slovak) primary schools published by Aitec. The aim of the study is to identify and evaluate such content properties of the textbooks that might have impact on the narrative competence of pupils. The numerical data retrieved from the units of analysis (thematic areas with chapters, referential narrative text, rules, instruction in the task) indicate that a relatively small area of the textbooks is devoted to narration. It is approximately 5 – 6% of the total textbook space in each year. The textbooks contain a low number of explanatory texts and rules on the communication and composition education. There is all but one rule on narration present in the textbook in all three years. The proportion of the tasks and exercises related to referential narrative text is increasing in each years, however, it is mainly receptive and reproductive work with the narrative texts that prevails. Pupil's own narrative production is less required. It can be concluded that the presence and the quality of narrative tasks in the analysed textbooks significantly lags behind the current state of knowledge in both narratology and language pedagogy.

Key words: narration, Slovak language textbooks, content analysis

¹ Štúdia je skrátenou a upravenou verziou kapitoly z nepublikovanej habilitačnej práce autora (Klimovič, 2017).

1 Úvod

Naratívna produkcia detí² sa už viac ako polstoročie skúma najmä ako záležitosť všeobecnej rečovej ontogenézy i individuálnych vývinových diferenciácií (Stein & Glenn, 1979; Peterson & McCabe, 1983; Westby, 1984; Nelson, 1996; McCabe, 1997; Stein & Albro, 1997; Ely et al., 2000; Cain, 2003). Sčasti je to aj preto, že dieťa je schopné rozumieť naratívam a produkovať ich ešte pred vstupom do školy (Peterson, 1994; Cardoso, Pereira, Silva, & Sousa, 2010). V reči detí možno rozpoznať štyri univerzálne typy naratív (Heath, 1986): rozprávanie prežitej skúsenosti, vysvetľovanie udalosti, plánovanie udalosti (tzv. personálne naratíva) a príbehy (tzv. fiktívne naratíva). Podľa K. Cainovej (Cain, 2003) sú naratívne texty príležitosťou učiť deti v škole čítať a písať, a tak rozvíjať ich predpoklady na porozumenie a tvorenie textu. Schopnosť produkovať naratíva je tiež prejavom tzv. ranej gramotnosti dieťaťa – je to most medzi hovoreným jazykom a tlačeným textom (Piasta et al., 2018). Okrem naznačeného významnou inšpiráciou pre zameranie štúdie je dnes už aj na Slovensku a v Českej republike pomerne rozvinutý naratologický výskum (Fečková-Kapalková, 2002; Zajacová, 2005; Harčariková, 2006; Harčariková & Klimovič, 2011; Pyšná & Kapalková, 2012; Kesselová, 2013; Kapalková & Slováčková, 2013; Kováčová, 2015; Náhlíková, 2015, 2016; Kapalková & Siklienková, 2016; Cinková & Náhlíková, 2019; Klimovič, 2010, 2014, 2016, 2020), ktorý poskytuje dostatok podnetov na uvažovanie o didaktickej transformácii učiva o narácii v učebniciach pre primárne vzdelávanie³. V štúdiu sa pozrieme na to, za akých podmienok sa prirodzene sa rozvíjajúca schopnosť dieťaťa tvoriť naratíva stáva v škole, na základe učebnicového spracovania, predmetom školského vzdelávania. Takto orientovaná analýza podmienok doposiaľ v slovenskom edukačnom, lingvodidaktickom i naratologickom kontexte chýbala⁴.

2 METODOLÓGIA

Na Slovensku existuje pre primárne vzdelávanie niekoľko radov učebníc slovenského jazyka. Dva učebnicové rady má aktuálne vydavateľstvo Aitec, po jednom vydavateľstvá Taktik a Orbis Pictus. Niektoré z nich majú charakter tzv. pracovných učebníc (Aitec, Orbis Pictus). Napriek núkajúcej sa možnosti komparácie svoju pozornosť sústredíme iba na jeden rad učebníc (učebnice pre 2., 3. a 4. ročník základnej školy, pozri 2.2). Chceme priniesť hĺbkový opis a analýzu jedného učebnicového radu, ktorý má v praxi našich škôl spomedzi existujúcich učebnicových radov najdlhšiu históriu (a teda najviac „absolventov“ primárneho vzdelávania) a do značnej miery sa stal východiskom či zdrojom inšpirácie aj pre neskôr vytvorené učebnicové rady. Kľúčovou výskumnou metódou je obsahová analýza. Podľa Gavoru (2015, s. 348) je obsahová analýza výskumnou koncepciou, dizajnom, ktorý určuje charakter vedeckej práce s obsahom analyzovaného textu. Tak je to aj

² Pod pojmom *narácia* v štúdiu rozumieme proces rozprávania jedinca o priebehu istej (vymyslenej či skutočnej) udalosti, pod pojmom *naratívum* budeme rozumieť výsledný (hovorený alebo písaný) komunikát, ktorý má špecifickú funkciu (alebo súbor funkcií), autor ním plní špecifický cieľ (porozprávať dej, udalosť), má špecifickú štruktúru a vlastnosti.

³ Podrobnejšie o zisteniach týchto výskumov referujeme v práci Klimovič (2020).

⁴ Učebné zdroje pre žiakov na začiatku školskej dochádzky a edukačné prístupy čerpajúce z naratologických zistení už u nás existujú (pozri Kapalková & Vencelová, 2019; Jursová Zacharová, 2019).

v prípade obsahovej analýzy učebníc slovenského jazyka pre primárne vzdelávanie (ďalej používame skratku SJ) z hľadiska rozvíjania narácie. V Tab. 1 uvádzame konštitučné komponenty (Gavora, 2015) prezentovanej obsahovej analýzy učebníc.

Tab. 1: Konštitučné komponenty obsahovej analýzy učebníc slovenského jazyka pre primárne vzdelávanie z hľadiska rozvíjania narácie

Kritérium	Náplne konštitučných komponentov	Opis náplní v obsahovej analýze učebníc SJ
typ analyzovaného obsahu	verbálny	- aparát prezentácie učiva - aparát riadenia procesu učenia sa
výskumná vzorka	intencionálna	všetky typy textov súvisiace s naráciou spracované v učebniciach
hĺbka analýzy	manifestný aj latentný obsah	- manifestný: doslovné znenie textu/inštrukcie/úlohy - latentný: zmysel znenia, vzťah uvedených obsahových zložiek
smer postupu	induktívny	od textového materiálu k teórii
druh kontroly analýzy dát	kredibilita, transferabilita	zabezpečuje sa dôkladným poznaním skúmaného problému výskumníkom a masívnym opisom
forma vyjadrenia výsledku výskumu	numerická a verbálna	- numerická: percentuálne zastúpenie jednotiek analýzy - verbálna: vzťah teoretického rámca a konceptuálneho systému v učebniciach

2.1 VÝSKUMNÝ PROBLÉM A VÝSKUMNÉ OTÁZKY

V obsahovej analýze učebníc slovenského jazyka pre 2., 3. a 4. ročník vychádzame z oboch hlavných prístupov v bádani: kurikulárneho i psychodidaktického (Knecht & Janík, 2008). Cieľom prezentovanej obsahovej analýzy je identifikovať vlastnosti učebníc z hľadiska ich potenciálneho podielu na rozvíjaní narácie v mladšom školskom veku. Kurikulárny prístup je citeľný najmä pri otázkach voľby základného učiva o textovom modeli narácie v učebniciach. Psychodidaktický prístup je citeľný najmä pri explanácii didaktickej transformácie poznatkov lingvistiky (najmä štylistiky a príbuzných disciplín) do edukačného obsahu a procesu zameraného na rozvíjanie konceptuálnych, procedurálnych a metakognitívnych znalostí učiaceho sa. Oba prístupy sú v štúdiu uplatnené komplementárne.

Aktuálny výskumný problém indikujú otázky spojené s didaktickou transformáciou vedeckého poznania do učebníc slovenského jazyka v primárnom vzdelávaní. Základným problémom tvorenia učebníc je odpoveď na otázku, čo a ako stvárať v obsahu učebnice, aby to bolo v optimálnej korešpondencii jednak s poznatkami príslušnej vedy (lingvistiky,

v rámci nej štylistiky, ale aj pedagogiky a psychológie), jednak s kognitívnymi (a textovo-komunikačnými, doplnil M. K.) kapacitami žiakov a reálnymi podmienkami výučby (porov. Průcha, 2006, s. 17). Z uvedeného pre obsahovú analýzu učebníc vyplýva súbor týchto čiastkových výskumných otázok:

- Aké pojmy súvisiace s naráciou sú spracované v učebniciach SJ?
- Ako sú tieto pojmy v učebniciach SJ usporiadané, aké je ich poradie?
- Aká plocha je im v učebniciach venovaná?
- Aké typy cvičení a úloh sa viažu k naratívnym textom v učebniciach?
- Ktoré konceptuálne a procedurálne znalosti sa od žiaka v úlohách a cvičeniach vyžadujú?

Učebnicové spracovanie učiva by malo v maximálne možnej miere odrážať aktuálnu koncepciu vyučovania slovenského jazyka. Za oporu pri hodnotení kvality učebnicového spracovania učiva o narácii sme si zvolili kurikulárne a psychodidaktické dopracovanie a spresnenie pôvodnej komunikačnej koncepcie vyučovania – ide o tzv. *integračnú kognitívno-komunikačnú a zážitkovú koncepciu vyučovania slovenského jazyka* (pozri napr. Liptáková a kol., 2011; Liptáková, 2012).

2.2 VÝSKUMNÝ SÚBOR – KRITÉRIUM ZBERU DÁT – JEDNOTKY ANALÝZY

Predmetom obsahovej analýzy (*výskumným súborom*) sú učebnice slovenského jazyka pre 2., 3. a 4. ročník základnej školy z vydavateľstva AITEC (autorkami učebnice pre 2. ročník sú Dienerová, Nosáľová a Hirschnerová, 2009; učebnicu pre 3. ročník vytvorili autorky Hirschnerová a Adame, 2011a; pre 4. ročník rovnako Hirschnerová a Adame, 2011b; v ďalšom texte budeme na označenie učebníc pre jednotlivé ročníky používať skratky SJ2, SJ3, SJ4⁵).

Kritérium zberu dát (pozri Gavora, 2015) bližšie vymedzuje, ktoré súčasti učebníc a s akým zameraním boli do výskumu vybrané. Analyzovaný bol jednak aparát prezentácie učiva (napr. spôsob výkladu, poučky, zhrnutie učiva) a jednak aparát riadenia procesu učenia sa (otázky a úlohy k učivu, cvičenia). V prezentovanom výskume boli analyzované tie časti učebníc, ktoré majú potenciál rozvíjať naratívnu textovú kompetenciu učiaceho sa (napr. východiskové naratívne texty, zložky učiva komunikačno-slohovej výchovy zamerané na nácvik narácie, zložky jazykového učiva využívajúce naratívne texty ako ilustráciu jazykových javov a iné).

Jednotkou analýzy je podľa Gavoru (2015) konkrétny prvok, ktorý sa v texte analyzuje a o ktorom výskumník podáva výskumné závery. Pri obsahovej analýze učebníc SJ prichádzali do úvahy tieto jednotky analýzy (na ilustráciu uvádzame aj konkrétne príklady z učebníc):

- a) kapitola tematického celku (napr. v SJ2 *Rozprávame rozprávku*);
- b) východiskový naratívny text – ide o súvislý text, ktorý je zaradený ako súčasť prvej úlohy v danom tematickom celku (napr. v SJ3 je to príbeh autoriek učebnice *Dva góly jednou ranou*);

⁵ Od r. 2009 resp. 2011 boli tieto tri učebnice vydané s minimálnymi úpravami ešte raz, ale v tiráži učebníc sa rok ich opakovaného vydania neuvádza. Na titulkách je uvedené, že sú spracované podľa Inovovaného štátneho vzdelávacieho programu 2015 a v tiráži je zas rok 2018 ako rok udelenia schvaľovacej doložky ministerstvom. V učebnici SJ2 je na titulke poznámka, že ide o prepracované vydanie z r. 2020.

- c) výkladový text (v podobe poučky, krátkeho vysvetlenia alebo zhrnutia učiva),
- d) inštrukcia⁶ v úlohe/cvičení – ide o podnet na činnosť žiaka zoskupený okolo slovesa v určitom tvare (napr. v SJ4 *Rozhodni, či je text umelecký, alebo vecný*).

3 VÝSLEDKY OBSAHOVEJ ANALÝZY UČEBNÍČ

Vo výsledkovej časti postupujeme od nižšieho ročníka k vyššiemu. Výsledky prezentujeme dvoma spôsobmi: najprv numericky (plocha venovaná narácii v učebnici, počet úloh a cvičení spojených s naráciou) a potom verbálne (kvalita didaktickej transformácie a artikulácie učiva). Obsahom tejto časti štúdie je explanácia zistení na pozadí aktuálnej koncepcie vyučovania slovenského jazyka v primárnom vzdelávaní. Postupujeme od spôsobu vysvetlenia kľúčových učebných pojmov cez ich poradie prezentované v učebnici až po hodnotenie relácií, do ktorých sa v učebnici dostávajú. Najprv sústredíme pozornosť na výsledky analýzy spôsobov rozvíjania narácie v kapitolách komunikačno-slohovej zložky predmetu, potom vykonáme hodnotenie toho istého aspektu v jazykovej zložke predmetu.

3.1 UČEBNICA SLOVENSKÝ JAZYK PRE 2. ROČNÍK ZÁKLADNÝCH ŠKÔL Z HĽADISKA ROZVÍJANIA NARÁCIE

3.1.1 NUMERICKÉ VYJADRENIE VÝSLEDKOV ANALÝZY

a) Kapitoly v učebnici SJ2

V učebnici SJ2 sa nachádza 63 kapitol, z toho 39 kapitol tvorí jazykovú zložku predmetu, 20 kapitol súvisí s komunikačno-slohovou zložkou predmetu a 4 kapitoly sú východiskom k čítaniu a literárnej výchove v 2. ročníku ZŠ. Učivo komunikačno-slohovej zložky predmetu tak predstavuje takmer tretinové (31,7 %) zastúpenie v štruktúre tematických celkov učebnice SJ2. Z 20 kapitol v komunikačno-slohovej zložke predmetu je 6 venovaných nácviku narácie, resp. rozprávania ako slohového útvaru. Ide o kapitoly zaradené v učebnici priebežne a pomenované: *Rozprávame rozprávku 1* (s. 14), *Rozprávame príbehy* (s. 22), *Rozprávame rozprávku 2* (s. 36), *Rozprávame rozprávku 3* (s. 106), *Čo sme zažili* (s. 114), *Na záver* (na s. 116 v rámci opakovania učiva). Z celkového počtu 121 strán v učebnici SJ2 sa učivu o rozprávani venuje 12 strán (to predstavuje 9,9 % z celkového počtu strán v učebnici a 30 % z počtu strán venovaných tematickým celkom komunikačno-slohovej výchovy).

b) Východiskové naratívne texty v učebnici SJ2

Z celkového počtu 27 východiskových textov sú v kapitolách použité 3 naratívne texty (14,8 %): ide o 2 príbehy vytvorené autorkami učebnice pre potreby učebnice (na s. 30 v jazykovom učive o dĺžni, na s. 32 v jazykovom učive o mäčkene) a jednu autorskú rozprávku

⁶ Inštrukcie v jazykových a slohových cvičeniach boli analyzované aj z hľadiska ich zamerania na rozvíjanie recepcie, teda vnímania, porozumenia a zapamätania naratíva, ako aj na rozvíjanie produkcie naratíva.

L. Feldeka zaradenú ako súčasť opakovania komunikačno-slohového učiva o rozprávani ako slohovom útvare (*Rozprávka o stratennej reči* na s. 116). Ostatné východiskové texty v učebnici SJ2 sú autorské básne a hádanky J. Turana, listy vytvorené autorkami pre potreby učebnice a ostatné monologické a dialogické komunikáty vizuálne podoporené obrázkami.

c) Poučka v učebnici SJ2

Učebnica SJ2 obsahuje spolu 29 rôznych poučiek týkajúcich sa osvojovaných jazykových alebo komunikačno-slohových poznatkov. 4 poučky reprezentujú poznatkové zhrnutia k učebným témam komunikačno-slohovej výchovy (napr. tykanie/vykanie, nadpis), ani jedna poučka sa netýka učiva o rozprávani príbehu, hoci tejto oblasti je venovaných až 6 kapitol.

3.1.2 KVALITATÍVNA ANALÝZA DIDAKTICKEJ TRANSFORMÁCIE A JEJ INTERPRETÁCIA

a) Rozvíjanie narácie v komunikačno-slohovej zložke predmetu

S učivom rozprávania ako cieľom vyučovania sa žiak 2. ročníka v učebnici SJ2 stretáva v 6 kapitolách. Prvá kapitola venovaná narácii na s. 14 sa začína úryvkami dvoch známych rozprávok a požiadavkou na ich reprodukciu s tvorivým doplnením chýbajúcich častí. Následne majú žiaci za úlohu porozprávať inú rozprávku spolužiakom a potom si vypočuť rozprávku, ktorú im porozpráva učiteľ. Na jednej strane učebnice sú tak 4 podnety na stimuláciu reprodukcie, no skôr ako k podrobnej reprodukcii vedú tieto úlohy k prepínaniu tém a námetov bez hlbšieho porozumenia a usúvzťažnenia dejových prvkov. Dvojstrana 22 – 23 otvára naráciu cez komiksový príbeh. Séria nadväzujúcich úloh postupne nabáda žiakov uvedomovať si príbehový priestor a čas, nadväznosť udalostí, pobáda k reprodukcii. Trochu násilné sa tu javí integrovanie učiva o narácii s druhmi pozdravov, pre potreby rozvíjania naratívnych predpokladov žiakov je to irelevantné. Celkovo možno povedať, že ide o vydarenejšiu učebnicovú kapitolu s potenciálom ozrejniť v reprodukcii zložky naratíva⁷. Aj tretia kapitola v poradí venovaná narácii sleduje ciele spojené s nácvikom reprodukcie (rozprávka *O dvanástich mesiačikoch*); najprv smerujú úlohy k interpretácii rozprávky, potom sú žiaci pobádaní spomenúť si na iné varianty známej rozprávky a vyzvaní sami aktualizovať dej pri hypotetických zmenách v dejoch a motívoch. K učivu o narácii je tu pripojené učivo o poďakovaní. Séria úloh je ukončená výzvou k obrázkom z bežného života vymyslieť, čo neskutočné by sa mohlo stať, a porozprávať o tom⁸. Analyzované prvé tri naratívne kapitoly boli do učebnice SJ2 pridané až v najnovšom vydaní, v pôvodnom vydaní sa systematická práca s naráciou začala až v poslednej časti učebnice. Bola ňou kapitola vyžadujúca reprodukciu ľudovej rozprávky *Medovníková chalúpka* pomocou ob-

⁷ Ako problematická sa nám javí úloha *Ktoré z týchto zručností postavy v príbehu využili: rozprávanie, počúvanie, čítanie, písanie.* (s. 23, terminologický problém so slovom rozprávanie, mieša sa tu aspekt komunikačnej zručnosti človeka a spôsob rozvíjania témy) a úloha *Vypíš názvy všetkých zvierat z príbehu. Zoraď ich podľa abecedy.* (s. 23, o problémoch s medzizložkovou integráciou bude reč neskôr).

⁸ Registrujeme tu znova nepochopenie medzizložkovej integrácie, inak sa úloha *Nájdí v čítanke vetu, v ktorej je slovo prosím.* (s. 37) nedá vysvetliť.

rázkovej osnovy. Aj v tomto vydaní ostala prakticky nezmenená. Vo vedomí žiaka sa tu okrem dejovej sekvencie nadväzujúcimi úlohami aktualizujú postavy rozprávky (*Povedz mená postáv, ktoré vystupujú v rozprávke.*), aktivizujú sa slová vhodné na vyrozprávanie udalosti na konkrétnom obrázku (*Prečítaj skupiny slov. Rozhodni, ku ktorému z obrázkov v úlohe 1 patria.*), pomocou obrázkovej osnovy žiaci tvoria vety prislúchajúce k obrázkom (*Ku každej časti rozprávky povedzte podľa obrázkov aspoň jednu vetu. Niektoré vety napíšete na tabuľu.*), usporiadajú vety príbehu podľa poradia (*Prečítaj vety a oprav ich podľa rozprávky Medovníková chalúpka.*), aby nakoniec samostatne reprodukovali dej rozprávky. Úlohy rešpektujú kognitívne a komunikačné možnosti žiaka 2. ročníka a okrem jednej nepresnosti⁹ vyhovujú didaktickým požiadavkám na vedomú a riadenú reprodukciu príbehového textu. Snahu o integráciu komunikačno-slohového učiva s jazykovým však ani tu nemožno hodnotiť pozitívne¹⁰.

Podobným spôsobom sa pracuje s recepciou narácie a následnou reprodukciou na nasledujúcej dvojstrane (s. 108 – 109). Úlohy sa viažu na čítanie ľudovej rozprávky *Ako išlo vajce na vandrovku*. Žiaci sú učebnicou nabádaní vymenovať postavy rozprávky, čítať ju po častiach, k jednotlivým častiam nakresliť vhodný obrázok a pomocou vytvorených obrázkov rozprávku reprodukovať. Podobne ako na predošlej dvojstrane však snahu o integráciu učiva komunikačno-slohovej výchovy s jazykovým učivom nemožno hodnotiť pozitívne¹¹.

Šiestou a poslednou kapitolou zameranou na osvojovanie si narácie je blok úloh a cvičení zaradený na samom konci učebnice (Čo sme zažili, s. 114). Na tejto strane učebnice žiak po prvýkrát dostáva v komunikačno-slohovom vyučovaní produkčnú textovú úlohu. V nej je tvorba príbehu riadená a usmerňovaná otázkami zameranými na prostredie a postavy príbehu, ako aj na časovú postupnosť udalostí (*Kedy sa príbeh stal? Kde sa príbeh stal? Kto tam bol? Čo sa stalo? Ako sa to skončilo?*). Na dvojstrane 116 – 117 sa potom nachádza autorská rozprávka L. Feldeka *Rozprávka o stratenej reči*, pri práci s ňou sú žiaci nabádaní vymyslieť rozprávke šťastný koniec. Ani v jednej z kapitol sa nenachádza poučka či výklad, ktoré by ozrejmovali základné pojmy potrebné na porozumenie a tvorenie naratíva.

Z pohľadu poradia úloh a cvičení v kapitolách učebnice SJ2 v komunikačno-slohovej zložke predmetu by sme mohli konštatovať uspokojivú úroveň didaktickej transformácie poznatkov a usporiadania činností, ktoré vedú žiaka po poznávaní textového modelu nará-

⁹ Problém vidíme v inštrukcii *Ku každej časti povedzte podľa obrázkov aspoň jednu vetu. Niektoré vety napíšete*. Ak je úlohou žiaka pripraviť si písomný podklad na reprodukovanie rozprávky, potom nemôže v inštrukcii na činnosť zaznieť slovo *niektoré*. To by mohlo znamenať, že si reprodukujúci žiak môže vybrať na reprodukovanie iba niektoré z vizuálne stvárnených udalostí príbehu.

¹⁰ K uvedeným komunikačno-slohovým úlohám a cvičeniam je zaradené učivo jazyka, treba však poznamenať, že jeho integrácia s reprodukciami rozprávky a poznávaním kompozičných vlastností následnosti a kohéznosti narácie nie je prirodzená. Úloha vyžaduje od žiaka v slohovom učive napísať ku každému obrázku v obrázkovej osnove aspoň jednu vetu a v nich potom podčiarknuť slabiky *de, te, ne, le, di, ti, ni, li*. Integrácia s jazykom, ktorá by vnášala do reprodukcie rozprávky aspekt nenásilného prepájania poznatkov o jazyku, je podľa nášho názoru skôr v lexikálnej oblasti jazyka (Prečo sa chalúpka volá medovníková? Prečo poznáme aj rozprávku o perníkovej chalúpkke? Podľa čoho má chalúpka meno?) alebo v morfológicko-syntaktickej oblasti jazyka (využitie prísloviek a príslovkových výrazov *najprv, potom, najprv – potom, nakoniec* v reprodukcii rozprávky na vyjadrenie časových vzťahov medzi udalosťami).

¹¹ Dvojstrana obsahuje celkovo 5 jazykových cvičení, ani jedno z nich však nepodporuje poznávanie textového modelu narácie.

cie. Správne sa najprv vyžaduje reprodukcia, vítaná je opora v obrázkovej osnove, správne na ňu nadväzuje vlastná produkcia príbehu. Ako sporné sa ukazuje zaraďovanie jazykových cvičení, ktoré sú súčasťou komunikačno-slohových kapitol nie pre ich súvislosť s daným učivom slohu, ale pre pragmatickú potrebu autoriek učebnice opakovať a precvičovať jazykové javy (najmä fonematický pravopis).

V pohľade na komunikačno-slohovú výchovu ako celok transformovanú do tematických celkov učebnice SJ2 však napriek istému kvalitatívnemu posunu v ostatnom vydaní z r. 2020 vidíme niekoľko problematických aspektov. Nesúlad medzi vyvodzovanými znalosťami a zručnosťami žiakov v oblasti narácie môže spôsobovať štruktúra a typ cvičení v niektorých kapitolách venovaných komunikačno-slohovému učivu. O niektorých úskaliach sme už písali vyššie (napr. vnútrozložková integrácia narácie s pozdravom). Pozorujeme to najmä v súvislosti s úlohami *Prečítaj, ako išiel chlapec blahoželať svojej babičke. Dokonči príbeh.* (s. 82, slohové učivo *Blahoželenie*), *Napiš krátky list rodičom o tom, aký neuveriteľný zážitok si zažil na výlete.* (s. 104, slohové učivo *Píšeme listy*) a *Prečítaj príbeh. Nájdi a prečítaj vety, ktoré opisujú stratenú peňaženku.* (s. 113, slohové učivo *Rozprávame, ako vyzerá svet okolo nás*). Ako problematické sa v uvedených úlohách ukazuje križenie druhov textov (blahoželenie a príbeh, list a príbeh, opis a príbeh). V slovenskej didaktike sa niekoľko desaťročí presadzuje požiadavka, aby si žiak osvojoval najprv tzv. „čistý slohový postup“, rozprávanie bez prímiesí opisu alebo úvahy (porov. Betáková & Tarcalová, 1984, s. 242 – 243). Zjednodušuje to osvojovanie si textového modelu narácie, postupné uvedomovanie si jeho kompozičných vlastností, ako následnosť, súdržnosť, výkladovosť. Tu to dodržané nie je.

b) Úlohy súvisiace s naráciou v jazykovej zložke predmetu

Je paradoxné, že naratívnych textov a úloh súvisiacich s týmito textami je o niečo viac v jazykovej zložke učebnice ako v komunikačno-slohovej zložke (pozri Tabuľku 4). Tejto skutočnosti sa venujeme v tejto časti obsahovej analýzy učebnice SJ2. Vychádzame tu z presvedčenia, že využívanie rôznych druhov textov vrátane naratívneho textu v jazykovom vyučovaní má jednak smerovať k rozvíjaniu funkčnej gramotnosti žiakov, jednak má byť aplikačnou rovinou komunikačného poňatia vyučovania, ako sa k nemu autorky učebnice hlásia.

Bez ohľadu na to však evidujeme v tematických celkoch jazykovej zložky predmetu v úlohách s využitím naratívneho textu alebo v úlohách požadujúcich tvorbu vlastného naratíva viacero didaktických úskalí. Obraz žiaka o narácii učebnica nevytvára len v učebných témach komunikačno-slohovej zložky učiva, ale pri každom kontakte žiaka s naratívnym textom bez ohľadu na to, akú funkciu (ilustračnú, aplikačnú) v danom tematickom celku alebo učive zohráva. V prípade spracovania jazykovej zložky učebnice môžeme hovoriť o nevyužitom potenciáli použitých naratív. Príkladom sú tieto úlohy a cvičenia pracujúce s recepciou narácie, napr. *Prečítaj vety. Povedz, v ktorých slovách sa nachádza vokáln.* (s. 29), *Prečítaj vety. Zisti, či po tvrdej spoluhláske nasleduje y/ý.* (s. 58), *Doplň do slov chýbajúcu samohlásku i/í alebo y/ý. Vety napíš.* (s. 75). Podobných úloh využívajúcich rôzne typy naratív (príbehy, personálne naratíva) je v jazykových cvičeniach učebnice SJ2 dokopy 46. Obsahovú stránku naratívnych textov zdôrazňujú iba 2 úlohy (jedna zameraná na dopĺňanie vhodného slova podľa obsahu, druhá na porovnávanie informácií medzi príbehovým a básnickým textom). Vo všetkých ostatných úlohách, v ktorých žiak pracuje s naratívnym textom, sú inštrukcie smerované výlučne k formálnej stránke textov s cieľom precvičovať daný jazykový jav. Žiak

tak číta 44 príbehov, no nepracuje so žiadnym ich aspektom (dej, postava, prostredie, časová postupnosť, zápleтка, pointa).

Kapitoly venované jazykovému vyučovaniu vyžadujú produkciu naratíva v 4 úlohách. Iba v jedinej z nich sa však pracuje s obsahom naratívneho textu (*Povedz, o čom by mohli príbehy rozprávať*, na s. 62, vyžadovaná anticipácia témy podľa doplneného názvu). Ostatné 3 inštrukcie, rovnako ako pri recepcných textových úlohách, akcentujú formálne napĺňanie produkovaného naratíva (*Vymysli krátky príbeh, v ktorom použiješ všetky slová z obrázkov*, s. 32; *Porozprávajte vtipný príbeh, v ktorom použijete čo najviac napísaných slov*, s. 40, ide o slová, ktoré žiaci uvedú na začiatočnú spoločnú hru; *Napíš štyri vety o tom, ako ste s mamičkou varili obed. Vo vetách použi čo najviac slov z úlohy 5.*, s. 45, slová s ä). Inštrukcie (s výnimkou tej na s. 62, ktorá ukazuje žiakom súvislosť nadpisu s obsahom príbehu) vyžadujú okamžitú textovú realizáciu, no žiak, ako sme ukázali vyššie, návod na tvorenie naratíva získava od učebnice až od s. 106. V uvedených inštrukciách sa žiada prácu žiaka rozčleniť do krokov pomocou fáz textotvorného procesu, aby mal priestor na výber a usporiadanie jazykových prostriedkov, ktoré chce v príbehu uplatniť, no i priestor na uvedenie si vlastností naratívneho textu¹². Iný druh problémov tkvie v terminologickej kontaminácii pojmu príbeh, rozprávanie. Podstatná časť učebnicových inštrukcií nenazýva texty v úlohách a cvičeniach pravým menom, označuje ich nekorektne ako vety (pozri vyššie inštrukcie zo s. 29 alebo 75).

3.2 UČEBNICA SLOVENSKÝ JAZYK PRE 3. ROČNÍK ZÁKLADNÝCH ŠKÔL Z HEADISKA ROZVÍJANIA NARÁČIE

3.2.1 NUMERICKÉ VYJADRENIE VÝSLEDKOV ANALÝZY

a) Kapitoly v učebnici SJ3

V učebnici SJ3 sa nachádza 60 kapitol, z toho 40 kapitol tvorí jazykovú zložku predmetu a 20 kapitol tvorí komunikačno-slohovú zložku predmetu. Učivo komunikačno-slohovej zložky predmetu tak predstavuje tretinové (33,3 %) zastúpenie v štruktúre tematických celkov učebnice SJ3. Z 20 kapitol v komunikačno-slohovej zložke predmetu sú 4 venované nácviku rozprávacieho slohového postupu, resp. rozprávania ako slohového útvaru. Ide o tieto kapitoly: *Rozprávanie príbehu* (s. 15), *Rozprávanie príbehu podľa osnovy* (s. 65), *Rozprávanie (1. časť)* (s. 108 – 109), *Rozprávanie (2. časť)* (s. 116 – 117). V pohľade na počet strán je z celkového počtu 120 strán v učebnici SJ3 učivo o rozprávaní venovaných 7 strán (7 strán predstavuje 5,8 % z celkového počtu strán v učebnici, je to tiež 26,9 % z počtu strán venovaných tematickým celkom komunikačno-slohovej výchovy).

b) Východiskové naratívne texty v učebnici SJ3

Z celkového počtu 37 východiskových textov sú v tematických celkoch použité 3 lineárne štruktúrované príbehy, 2 príbehy v komiksovom spracovaní v kombinácii s lineárnym textom a 3 osnovy príbehov z čítanky (spolu 8 príležitostí na recepciu naratíva v úvode

¹² Ako to môže v škole dopadnúť, ak žiak nemá priestor na ujasnenie vhodných slov a rozvinutie príbehu, ilustruje autentický text Miška (druhák, 8 rokov) ako výsledok vlastnej písomnej produkcie pri úlohe zo s. 32: *Ježko uvidel na strome hrušku, ale než ju stihol zjesť, zožrala ju ľava. Keď to žaba zbadala, začala dvíhať činku.*

učebnej témy, čo predstavuje 21,6 % všetkých východiskových textov). Okrem východiskových textov autorky učebnice zaradili k tematickým celkom 9 sprievodných príbehov vysvetľujúcich význam frazém, ku ktorým až na jednu výnimku nie sú v učebnici nadväzujúce úlohy, preto ich nemožno označovať ako východiskové. Ostatné východiskové texty v učebnici SJ3 sú vytvorené zvyčajne pre potreby poznávania funkcie a štruktúry rôznych druhov textov (oznámenie, správa, inzerát, vizitka a i.).

c) Poučka, výklad a zhrnutie v učebnici SJ3

Učebnica SJ3 obsahuje spolu 41 rôznych poučiek týkajúcich sa osvojovaných jazykových alebo komunikačno-slohových poznatkov, 2 krátke výkladové texty v rozsahu 2 až 3 viet a 2 zhrnutia učiva v podobe enumerácie poznatkov o jazyku a reči. 7 poučiek reprezentuje poznatkové zhrnutia k učebným témam komunikačno-slohovej výchovy (napr. správa, oznam, inzerát, pozvánka), ani jeden výkladový text v podobe poučky či zhrnutia nie je v učebnici SJ3 k učivu o rozprávaní príbehu. V kapitole venovanej opisu (s. 53) sa nachádza poučka o pojme *osnova* (pozri nižšie).

3.2.2 KVALITATÍVNA ANALÝZA DIDAKTICKEJ TRANSFORMÁCIE A JEJ INTERPRETÁCIA

a) Rozvíjanie narácie v komunikačno-slohovej zložke predmetu

Komunikačno-slohové učivo o rozprávaní nadväzuje na poznatky a zručnosti žiakov získané v 2. ročníku. 4 kapitoly rozširujúce poznávanie textového modelu narácie sú v učebnici zaraďované priebežne. 3 z nich majú podobný charakter usporiadania činností a úloh pre žiakov: príbeh a jeho recepcia – analýza a interpretácia príbehu – reprodukcia alebo vlastná produkcia príbehu.

V kapitole na s. 15 je v úvode príbeh *Dva góly jednou ranou* rozčlenený na základné kompozičné celky úvod, jadro a záver. Na základe čítania príbehu a série otázok má žiak vyvodiť funkciu týchto častí v príbehovom texte. Na získanie poznatku o kompozičnom členení majú slúžiť dve úlohy: *Prečítaj farebne odlíšené časti textu a ich pomenovanie. Pokús sa opísať, na čo jednotlivé časti textu slúžia*. Učivu o kompozičnom členení by pomohla poučka, ktorá by poskytovala žiakovi oporu pri zhŕňaní znalostí o funkcii triadického členenia textu. Tá tu však nie je, odborné informačné vákuum by mal zrejme vyplniť učiteľ. Vzápätí je žiak vyzvaný aktualizovať vo svojom vedomí podobnú situáciu ako v recipovanom príbehu a vytvoriť na tom základe vlastné rozprávanie: *Spomeň si, či sa aj tebe podarilo niečo, čo bolo pre teba dôležité a zároveň vtipné. Porozprávaj o tom spolužiakom. Priprav si rozprávanie tak, aby sa skladalo z úvodu, jadra a zo záveru*. Posledná úloha vyzývajúca žiaka rozčleniť text na tri časti podľa funkcie signalizuje, že učebnica rezignuje na riadenie procesu tvorenia textu a ponecháva úlohy spojené s usporadúvaním obsahových zložiek tvoreného naratíva na učiteľa.

V kapitole zameranej na rozprávanie príbehu podľa osnovy (s. 65) žiaci začínajú priradovaním predloženej trojice osnov k príslušnému textu z čítanky. Vysvetlenie funkcie a významu osnovy pri príbehovom texte učebnica neponúka, zrejme sa predpokladá, že žiak nadviaže na osvojenie si pojmu *osnova* v predchádzajúcom učive o opise, ktorý osnovu

vysvetľuje ako „*stručne a výstižne vyjadrený obsah najdôležitejších častí textu. Obsah každej časti textu môžeme vyjadriť aj slovami, aj obrázkom*“ (s. 53). Jeden podstatný znak osnovy v naratívnom texte však ostáva žiakovi učebnicou utajený, a to časová postupnosť udalostí v príbehu. Ďalšie úlohy v kapitole sa viažu na fotografiu detí na sedačkovej lanovke a smerujú k vlastnej produkcii naratíva: *Povedzte, aké postavy sa na fotografii nachádzajú. Porozprávajte o každej z nich: Ako sa volá? Čo práve teraz robí? Odkiaľ v ten deň prišla? S kým sa na fotografii pozná? Čo bude počas dňa robiť? Čo bude robiť večer? Vymyslite fotografiu vhodný nadpis. Vyberte si jednu z postáv a vymyslite krátky príbeh. Pre svoje rozprávanie napíšte osnovu.* Za správne v navrhovaných úlohách možno považovať to, že žiakom je poskytnutý priestor na regulovanie predstáv o okolnostiach deja i informáciách o postave pomocou otázok a tiež priestor na výber postavy príbehu. Za nevhodné možno považovať usporiadanie inštrukcií v poslednej úlohe: najprv mala zaznieť výzva pripraviť si osnovu rozprávania, až potom výzva vymyslieť príbeh¹³. Podobná práca, ale s inou fotografiou, sa v učebnici nachádza na s. 113.

Záverečné témy učebnice SJ3 obsahujú dve kapitoly venované rozvíjaniu narácie. Obe spája komiks kombinovaný s lineárnym textom na pokračovanie (*Ema a Uma, Uma a Ema*). Na dvojstrane 108 – 109 má žiak najprv prečítať príbeh a reprodukovať ho podľa obrázkov. Nasledujúce úlohy vedú žiaka k písomnej reprodukcii príbehu v procesovom prístupe k textotvorbe: *Prečítajte názov príbehu a pokúste sa vymyslieť iný názov. Napíšte osnovu príbehu. Podľa osnovy napíš rozprávanie príbehu. Požiadať spolužiaka/čku, nech si prečítaj tvoj príbeh a opraví v ňom chyby. Prečítaj si rozprávanie spolužiaka/čky a navrhni úpravy jeho/jej rozprávania. Uprav svoj text podľa navrhnutých opráv a prepíš ho.*

Z pohľadu podporovania vlastnej naratívnej produkcie žiakov sa úlohy zdajú byť krokom späť, najmä keď si uvedomíme, že v úvode učebnice SJ3 bola zaradená produkčná úloha vyžadujúca kompozičné členenie textu (neskôr sa už kompozičné členenie naratíva nikde v učebnici od žiaka nevyžaduje) a potom aj úloha s tvorbou príbehu podľa osnovy. Za pozitívne však treba označiť, že v úlohách majú žiaci priestor na podrobnejšiu prácu s konceptom príbehu. Pri detailnejšej analýze inštrukcie *Požiadať spolužiaka/čku, nech si prečítaj tvoj príbeh a opraví v ňom chyby. Prečítaj si rozprávanie spolužiaka/čky* a navrhni úpravy jeho/jej rozprávania. si však nemožno nevšimnúť rozpor v použitej terminológii. Opraviť chyby v príbehu nie je to isté ako navrhnúť úpravy rozprávania. Inštrukcia *opraviť chyby* nabáda pisateľa dodržať jazykové pravidlá, teda všímať si jazykovú stránku textu, kým inštrukcia *navrhnuť úpravy rozprávania* nabáda vylepšovať obsah textu. Inštrukcia je teda z tohto pohľadu mätúca.

Dvojstrana 116 – 117 nabáda žiakov najprv recipovať príbeh a potom vyrozprávať vlastný príbeh s originálnym zakončením. V porovnaní s predošlou dvojstranou ide o vlastnú produkciu. V inštrukciách žiak postupuje od návrhu piatich rôznych čo najvtipnejších zakončení príbehu cez tvorbu nadpisu a osnovy až ku konceptu a jeho posúdeniu učiteľkou z hľadiska obsahu (návrat o krok späť, v predošlej časti učebnice mali žiaci sami navrhovať úpravy).

¹³ Takmer výlučne sa v inštrukcii na naratívnu produkciu vyskytuje adjektívum *krátky*: *Vymysli krátky príbeh. Vymysli krátke rozprávanie.* Takéto zadanie hneď v úvode obmedzuje príležitosť realizovať úplnú predstavu o naratíve, čo môže mať za následok vynechanie dôležitých aspektov narácie (redukcia deja, jeho okolností, postáv a ich vlastností, kauzality v konaní protagonistu, plochý morálny svet postáv a i.). Ak je úloha produkčná, potom má byť na jej realizáciu dostatočný časový priestor – adjektívum *krátky/krátke* nie je namieste.

Úlohy analyzované v tejto časti podkapitoly predstavujú prakticky všetky úlohy spojené s recepciou alebo produkciou narácie v komunikačno-slohovej výchove v učebnici SJ3. Učebnica v nich nemá ambíciu integrovať poznatky s jazykovým vyučovaním, deje sa to iba výnimočne, preto možno konštatovať, že úlohy sa držia vytýčeného cieľa rozvíjať naratívne znalosti a zručnosti žiakov.

b) Úlohy súvisiace s naráciou v jazykovej zložke predmetu

Počet úloh a cvičení vyžadujúcich čítanie naratíva alebo jeho produkciu je v jazykových tematických celkoch približne o tretinu vyšší ako v tematických celkoch venovaných komunikačno-slohovej výchove (pozri Tabuľku 4). Pre správnosť obsahovej analýzy to znamená, že nemôžu ostať mimo záberu, ale je potrebné ich povahe a zameraniu venovať pozornosť. Prirodzene, netvorí základ osvojovania si narácie a postupného rozširovania poznatkov o tomto textovom modeli, ale dotvárajú parametre učebnice z tohto sledovaného aspektu.

Úlohy jazykových tematických celkov, v ktorých sa od žiaka vyžaduje recepcia naratívneho textu, tvoria podľa počtu najviac zastúpenú činnosť žiakov s naráciou (spolu 49 úloh a cvičení v učebnici SJ3). Akej povahy tieto úlohy sú? Ilustrujeme to konkrétnymi príkladmi: *Doplň do slov chýbajúce písmená i/í alebo y/ý.* (s. 5); *Z textu vypíš slová s dvojhĺskami a rozdeľ ich na slabiky.* (s. 18); *Do viet doplň vybrané a príbuzné slová po p.* (s. 43); *Do viet doplň vhodné slová zo zátvorky. (...) Prečítaj vetu, ktorá hovorí o tom, čo sa v príbehu nemohlo stať.* (s. 50); *Prečítaj text. (...) Povedz, aké mená chceli dať deti šteniatku. Ktoré meno nakoniec vybrali?* (s. 79); *Z povesti v čítanke vypíš všetky vlastné mená.* (s. 86).

V inštrukciách z jazykových tematických celkov učebnice vidieť tri spôsoby práce s recepciou naratíva:

- a) obsah naratívneho textu je analyzovaný, učebnica vyzýva žiakov rozmyšľať o niektorom aspekte naratíva (inštrukcie na s. 50 a 79, čitateľ má napr. zvažovať logickosť udalostí, resp. uviesť niektoré textové informácie; tento spôsob práce je však v učebnici sporadický);
- b) obsah naratívneho textu je nepodstatný, v úlohe si má žiak všimnúť preberaný a precvičovaný jazykový jav (typ cvičenia *identifikuj v texte*; prvé tri inštrukcie uvedené v odseku vyššie);
- c) obsah umeleckého naratíva a jeho hodnotová zložka (úlohy typu *nájdí v čítanke*) sú v inštrukciách absolútne potláčané necitlivým prístupom k literatúre ako umeniu.

Didakticky nevhodné učebné situácie (situácie opísané v prvom a treťom bode) tvoria podstatnú časť všetkých jazykových cvičení, v ktorých sa zámerne pracuje s naratívnym textom (príbehom alebo personálnym naratívom). Len 9 úloh vyžadujúcich recepciu naratíva možno považovať za také, ktoré nepotierajú obsah čítaného textu a majú potenciál rozširovať poznanie žiaka o danom textovom modeli. Ostatné úlohy nevyužívajú potenciál naratíva v žiadnom z prítomných aspektov.

Špecifická situácia vzniká aj pri 9 príbehoch, ktoré sú súčasťou jazykových tematických celkov a ktoré žiakovi vysvetľujú význam frazeologických jednotiek. Znova však

platí, že učebnica v týchto cvičeniach neponúka úlohy a cvičenia, v ktorých by žiak mohol s príbehovými udalosťami a postavami pracovať. Obsah príbehu je tak postavený mimo záujmu učiaceho sa. Pritom zvolené témy naratív sa snažia vychádzať v ústrety svetu dieťaťa mladšieho školského veku (domáce práce, beseda so spisovateľkou, natiekanie plota, rodinná oslava). Detailnejšie si to môžeme všimnúť v nasledujúcom výpočte frazém: *Povedal to od A po Z* (s. 9, učivo Abeceda), *Kto druhému jamu kope, sám do nej padá* (s. 16, Delenie slov na slabiky), *Jeden čihí, druhý hota* (s. 21, Obojaké spoluhlásky), *Vtáka poznáš po perí, človeka po reči* (s. 71, Slovné druhy), *Každý má svoje muchy* (s. 73, Podstatné mená), *Odísť s dlhým nosom* (s. 88, Prídavné mená), *My o vlku a vlk za dverami* (s. 94, Zámená), *Štyri ruky viac urobia ako dve* (s. 100, Číslovky), *Dvakrát meraj a raz rež* (s. 104, Slovesá). Z deviatich príbehov, ktorými žiakom 3. ročníka učebnica vysvetľuje význam frazémy, sa iba v jedinom prípade autorky rozhodli ponúknuť žiakom určitý typ práce s príbehom, ale ani tu nejde o lichotivý stav, keďže ponúknuté otázky znova redukujú pozornosť žiakov na formálnu stránku jazyka textu, nie na obsah alebo štruktúru textov, a už vôbec nie na vyvodenie významu frazémy z príbehu: *Prečítaj prvú vetu z textu a odpovedz na otázky: Koľko je vo vete dvojslabičných slov? Z koľkých slabík sa skladá najdlhšie slovo? Koľko slabík tvorí dokopy všetky slová vo vete?* (s. 16).

Produkcia naratíva sa od žiaka vyžaduje napríklad v takýchto úlohách zaradených k jazykovým tematickým celkom: *Porozprávaj krátke príbehy, ktorými môžeš vysvetliť význam viet. Vety prepíš.* (s. 2); *Vymysli pokračovanie príbehu.* (s. 18); *Porozprávaj príbeh podľa obrázkov. Použi čo najviac vybraných slov po b.* (s. 26, rovnaká úloha zakaždým otvára nové učivo o vybraných slovách¹⁴, spolu je to 7 úloh); *Napiš krátky príbeh, v ktorom použiješ slová príbuzné slovám byť a biť.* (s. 28); *Napiš pár viet o tom, ako si doma za niečo pykal/a.* (s. 42); *Porozprávaj rozprávku o siedmich kozliatkach tak, že použiješ vybrané slová z obrázkov.* (s. 69); *Priprav si krátke rozprávanie o prestávke. Vypočuj si rozprávanie spolužiaka/čky a pokús sa spočítať, koľko použil/a zámen.* (s. 97).

Úloh vyžadujúcich produkciu naratíva, aby sa precvičovalo učivo jazyka, je v učebnici SJ3 spolu 26. Z toho len nepatrný počet tvoria úlohy, v ktorých má žiak ponúknutú potenciálnu tému na textové spracovanie (*Napiš pár viet o tom, ako si doma za niečo pykal/a.*), resp. má jazykový materiál, z ktorého môže pri produkcii vyberať (*Porozprávaj rozprávku o siedmich kozliatkach tak, že použiješ vybrané slová z obrázkov.*). Ostatné úlohy možno označiť ako nepremyslenú prácu s produkciou naratívnych textov¹⁵.

¹⁴ Učivo o jednotlivých skupinách vybraných slov v SJ3 je na úvod obohatené o príbeh, tentoraz obrázkový, ktorý sa tiež pokúša vysvetliť význam frazém (*byť* odrezaný od sveta, *mýliť sa* je ľudské, *pyšný* ako páv, cítiť sa ako *ryba* vo vode, *sýty* hladnému neverí, *zvyk* je železná košela, *mať maškrtný jazyk*). Príbeh žiak tvorí sám, pomocou série troch alebo štyroch obrázkov. Hoci obrázkové príbehy tvoria vždy úvod k učivu, z následnej inštrukcie (*Porozprávaj príbeh podľa obrázkov. Použi čo najviac vybraných slov po...*) vyplýva požiadavka aplikovať jazykový jav vo fáze, keď sa má ešte iba induktívnym spôsobom osvojovať. Okrem úlohy zaradenej hneď za obrázkovou sériou sa téma príbehu ďalej nerozpracúva, vybrané slovo z frazémy nie je, ako by sme očakávali, kľúčové slovo, okolo ktorého je poznávanie pravopisu vybraných slov organizované.

¹⁵ Osem naratívnych textov je v učebnici SJ3 v pozícii nácvikového diktátu. Bližšie sa nimi nezaobráame, je to špecifická pozícia súvisiaca viac s nácvikom pravopisu ako rozvíjaním narácie.

3.3 UČEBNICA SLOVENSKÝ JAZYK PRE 4. ROČNÍK ZÁKLADNÝCH ŠKÔL Z HĽADISKA ROZVÍJANIA NARÁCIE

3.3.1 NUMERICKÉ VYJADRENIE VÝSLEDKOV ANALÝZY

a) Kapitoly v učebnici SJ4

V učebnici SJ4 sa nachádza 62 kapitol, z toho 51 kapitol tvorí jazykovú zložku predmetu a 11 kapitol tvorí komunikačno-slohovou zložku predmetu (spracovaných na 12 stranách učebnice¹⁶). Učivo komunikačno-slohovej zložky predmetu tak predstavuje 18 % v štruktúre kapitol učebnice. Z 11 kapitol v komunikačno-slohovej zložke predmetu sú 4 venované nácviku a opakovaniu rozprávacieho slohového postupu, resp. rozprávania ako slohového útvaru. Ide o 2 kapitoly v rámci opakovania učiva z 3. ročníka a 2 kapitoly ako učivo 4. ročníka (*Tvoríme príbeh podľa osnovy* na s. 84, *Rozprávame, o čom sme čítali* na s. 111). Z hľadiska počtu strán je z celkového rozsahu 136 strán v učebnici SJ4 učivu o rozprávaní venovaných 5 strán, čo predstavuje 3,6 % z celkového počtu strán v učebnici a 41,6 % z počtu strán venovaných komunikačno-slohovej výchove.

b) Východiskové naratívne texty v učebnici SJ4

V učebnici SJ4 je celkovo 35 východiskových textov, z toho 4 sú naratívne. Autormi 2 textov sú spisovatelia pre deti a mládež (rozprávka J. Uličianskeho *Leonardo sa schováva* a úryvok poviedky K. Jarunkovej *Dial'kové štúdium*), ostatné 2 texty vytvorili autorky pre potreby učebnice. Zo zvyšných 31 východiskových textov je prevažná väčšina vecných textov, ktoré tvoria tematický vstup k jednotlivým témam v jazykovom vyučovaní. Z hľadiska slohového postupu/makroštruktúry sú to najmä opisné a informačné komunikáty. V tematických celkoch komunikačno-slohovej výchovy sú východiskom ďalšieho poznávania texty ilustrujúce preberané učivo (napr. rozhovor, správa, opis).

c) Poučka, výklad a zhrnutie v učebnici SJ4

V učebnici SJ4 sa nachádza spolu 52 rôznych poučiek týkajúcich sa osvojovaných jazykových alebo komunikačno-slohových poznatkov a 3 výkladové texty o jazyku alebo komunikácii v rozsahu 10 až 15 viet. 3 poučky reprezentujú poznatkové zhrnutia k učebným témam komunikačno-slohovej výchovy, z toho jedna je o pojme reprodukcia. To je zároveň jediné pojmové vysvetlenie v učebnici SJ4, ktoré je zaradené k učivu o rozprávaní príbehu (na s. 111 v kapitole *Rozprávame, o čom sme čítali*).

3.3.2 KVALITATÍVNA ANALÝZA DIDAKTICKEJ TRANSFORMÁCIE A JEJ INTERPRETÁCIA

a) Rozvíjanie narácie v komunikačno-slohovej zložke predmetu

¹⁶ Nemožno povedať, že iba týchto 12 strán je v učebnici venovaných komunikačno-slohovej výchove. Výraznejšie v porovnaní s učebnicami SJ2 a SJ3 je v učebnici SJ4 zastúpené slohové učivo v jazykových tematických celkoch v podobe vecných textov, ktoré tvoria tematický vstup k jazykovému učivu. Po každom z nich nasleduje niekoľko úloh a otázok zameraných na obsahovú a formálnu stránku textu.

Komunikačno-slohové učivo o rozprávani ako slohovom postupe i slohovom útware nadväzuje na poznatky a zručnosti žiakov získané v 3. ročníku, v úvode učebnice sú rozprávaniu venované 2 kapitoly. V ďalšej časti učebnice sa s rozprávaním štvrták v komunikačno-slohovej výchove stretne už iba v kapitolách *Tvoríme príbeh podľa osnovy* (s. 84) a *Rozprávame, o čom sme čítali* (s. 111). V prvej uvedenej kapitole je úlohou žiakov vytvoriť príbeh podľa obrázkovej osnovy a následne v ňom pri úprave skontrolovať členenie na odseky a nefunkčné opakovanie slov. Druhá uvedená kapitola pripravuje žiakov výlučne na reprodukciu umeleckého textu J. Uličianskeho. Rozvíjanie narácie v 4. ročníku okrem uvedených kapitol prakticky nejestvuje, ostatné vydanie učebnice SJ4 vypustilo ťažiskovú učebnú tému spojenú s naráciou, ktorá sa tu predtým nachádzala, a nahradilo ju tvorbou plagátu.

b) Úlohy súvisiace s naráciou v jazykovej zložke predmetu

V učebnici SJ4 je počet úloh a cvičení vyžadujúcich čítanie naratíva alebo jeho produkciu v jazykových tematických celkoch približne o polovicu nižší ako v tematických celkoch venovaných komunikačno-slohovej výchove (pozri Tabuľku 4). Prevažujú úlohy vyžadujúce čítanie naratíva, no iba pri troch z nich sa od žiaka vyžaduje, aby nejakým spôsobom reflektoval obsah naratívneho textu. Úlohy zaradené po prečítaní úryvku poviedky K. Jarunkovej na s. 20 majú takéto znenie: *Zisti a vysvetli, čo znamená študovať dialkovo.; Nájdí v slovníku význam slova kantor. Pokús sa vysvetliť, prečo spisovateľka pomenovala záškoláka menom Kantoris.; Vysvetli význam slova nasolil.; Rozhodni, či je text umelecký, alebo vecný.; Nájdí v texte slová s i/í alebo y/ý po obojakej spoluhláske m. Zdôvodni ich pravopis.; Vymenuj vybrané slová po m. Povedz čo najviac slov s i/í po m.*

Vhodnosť úloh sa stráca po rozhodovaní, či ide o umelecký alebo vecný text (v poradí 4. úloha). Okrem tejto práce s textom možno oceniť už iba dve inštrukcie v jazykovom vyučovaní. Na s. 33 majú žiaci vymyslieť rozprávke nadpis, na s. 59 porovnať obsah vtipu s príbehom. Ostatné úlohy akcentujú len sledované jazykové učivo, no obsahová stránka naratív alebo ich štruktúra stojí mimo záujmu. Negatívne príklady úloh a cvičení sú *Doplň do viet slová s i/í alebo y/ý po s.; Z viet vypíš slová, ktoré obsahujú spoluhlásku v. Slová roztried' podľa výslovnosti.; Vypíšte na tabuľu podstatné mená z textu. Urči ich rod, číslo a pád.*

S nevhodne zvolenou receptívnou prácou s naratívmi sa v učebnici SJ4 stretávame pravidelne ešte v jednom type úloh. Ide o také úlohy, v ktorých je žiak vyzývaný, aby vyhľadal preberaný jazykový jav v čítanke. V týchto úlohách sa zásadným spôsobom neguje významová stránka umeleckých textov a s tým súvisiaca interpretačná rovina práce s literárnym naratívom, ak po ňom žiak siahne. Sú to úlohy v znení *Nájdí v čítanke text, v ktorom sa nachádza priama reč. Vypíš z čítanky tri vety s priamou rečou.; Z ľubovoľného textu v čítanke vypíš desať podstatných mien a urči ich rod.; Z ľubovoľného textu v čítanke vyčleňte 15 riadkov. Zistite, či sa v každej vete nachádza aspoň jedno sloveso. Slovesá napíšte v neurčitku.; Vypíš z čítanky päť viet, v ktorých sa nachádza spojka. a iné.*

Produkčné úlohy v jazykových tematických celkoch nabádajú žiaka aplikovať osvojený jazykový jav v rozprávaní. Napr. keď sa štvrták učí o predponovom tvorení slov, učebnica ho postaví pred úlohu *K slovu počúvať pridaj rôzne predpony. Utvorené slová použi v krátkom rozprávaní.* Keď sa zas učí o vybraných slovách, v učebnici je úloha *Napiš na papier rozprávanie podľa obrázkovej osnovy. Použi čo najviac slov s i/í alebo y/ý po p.* Za vhodné

úlohy pokladáme tie, v ktorých sa očakáva tvorba naratíva podľa obrázkov, podľa vopred pripravenej osnovy alebo s využitím vopred pripravených slov. V jazykovom vyučovaní sú také učebné situácie vytvorené učebnicou len štyri. Problém s neadekvátnou terminológiou (označovanie naratívneho textu nesprávne slovom *vetý*, ako keby šlo o nesúvisiace výpovede) pretrváva aj v učebnici SJ4.

4 ZHRNUTIE VÝSLEDKOV OBSAHOVEJ ANALÝZY UČEBNÍČ A DISKUSIA

V zhrnutí sumarizujeme výsledky prezentované v predošlých častiach práce dvoma spôsobmi: numericky a verbálne (kvalitatívnou analýzou a interpretáciou didaktickej transformácie). Postupne zhŕňame údaje o kapitolách v tematických celkoch venovaných rozvíjaniu narácie (pozri Tab. 2), o podiele naratívnych textov medzi východiskovými textami učebníc (Tab. 3), o podiele úloh a cvičení súvisiacich s naráciou (Tab. 4) a o podiele výkladových textov viažucich sa na vysvetľovanie pojmov a štruktúry naratívneho textu (Tab. 5). Nakoniec rekapitulujeme základné zistenia o kvalite didaktickej transformácie učiva v učebniciach.

Tab. 2: Celkový prehľad počtu kapitol v učebniciach SJ2, SJ3, SJ4

	celkový počet kapitol	kapitoly komunikačno-slohovej výchovy		kapitoly venované narácii	
		N	%	N	%
SJ2	61	20	32,8	3	4,9
SJ3	60	20	33,8	4	6,7
SJ4	61	11	18,0	4	6,6

Tab. 2 ukazuje, že podiel kapitol komunikačno-slohovej výchovy je v 4. ročníku výrazne nižší ako v 2. a 3. ročníku a že vo všetkých ročníkoch je nácviku rozprávania venovaný podobný priestor.

Tab. 3: Podiel naratívnych textov medzi východiskovými textami učebníc

	celkový počet východiskových textov	podiel naratívnych textov	
		N	%
SJ2	27	4	14,8
SJ3	37	8	21,6
SJ4	35	4	11,4

Tab. 3 signalizuje najvyšší podiel východiskových naratívnych textov v 3. ročníku. V ňom je štatisticky každý piaty východiskový text príbehový.

Tab. 4: Celkový prehľad o úlohách a cvičeniach spojených s naráciou

		celkový počet úloh a cvičení	úlohy a cvičenia viažuce sa na naratívny text celkom		úlohy spojené s recepciou naratíva		úlohy spojené s produkciou naratíva		úlohy vyžadujúce recepciu a následne produkciu naratíva	
			N	%	N	%	N	%	N	%
SJ2	JZ	744	52	7,0	46	6,2	6	0,8	0	–
	KSZ	290	45	15,5	33	11,4	9	3,1	3	1,0
SJ3	JZ	784	77	9,8	47	6,0	26	3,3	2	0,3
	KSZ	220	55	25,0	22	10,0	33	15,0	0	–
SJ4	JZ	1092	40	3,7	30	2,7	10	1,0	0	–
	KSZ	139	74	53,2	63	45,3	11	7,9	0	–

Vysvetlivky: JZ – jazyková zložka, KSZ – komunikačno-slohová zložka.

V kapitolách venovaných komunikačno-slohovej výchove je podiel úloh viažucich sa na prácu s naratívnym textom v rovine jeho recepcie alebo v rovine jeho produkcie najvýraznejší prekvapujúco v 4. ročníku. Každá druhá úloha pre štvrtáka je v učebnici spojená s naráciou, kým v 3. ročníku je to každá štvrtá úloha a v druhom približne každá šiesta. V 4. ročníku je však päťkrát viac úloh zameraných na recepciu naratíva ako na produkciu, čo vzhľadom na naratívny vývin žiaka nie je primerané. V 2. ročníku je pomer receptívne a produkčne orientovaných úloh a cvičení približne v pomere 4 : 1. Iba v 3. ročníku prevažuje produkcia naratíva nad recepciou.

V kapitolách venovaných jazykovému vyučovaniu je podiel úloh viažucich sa na prácu s naratívnym textom v rovine jeho recepcie alebo v rovine jeho produkcie najvyšší v 3. ročníku, potom nasleduje 2. ročník a najmenej úloh s naráciou je v 4. ročníku. Vo všetkých ročníkoch prevyšuje receptívna práca s naratívnym textom nad produktívnou, v 2. ročníku pripadá priemerne 8 receptívnych úloh na 1 produkčnú, v 3. ročníku je to približne pomer 2 receptívnych k 1 produkčnej, v 4. ročníku pomer 3 receptívnych k 1 produkčnej úlohe.

Tab. 5: Celkový prehľad o výkladových textoch venovaných narácii

	celkový počet výkladových textov	podiel výkladových textov v komunikačno-slohovej výchove		výkladové texty venované narácii	
		N	%	N	%
SJ2	30	10	33,3	0	–
SJ3	45	7	15,6	0	–
SJ4	55	3	5,5	1	1,8

Tab. 5 ukazuje na nepriamu úmernosť medzi narastajúcim počtom poučiek, krátkych výkladových textov a zhrnutí v učebniciach a podielom týchto textov v komunikačno-slohovej výchove. V učebniciach slovenského jazyka nie je okrem poučky o reprodukcii žiadne vysvetlenie viažuce sa na naráciu. Pojem *osnova* je vysvetlený pri učive o opise v 3. ročníku.

V Tab. 2, 3, 4 a 5 boli numericky sumarizované výsledky obsahovej analýzy učebníc s cieľom vymedziť plochu, na ktorej sa rozvíjaniu narácie v primárnej edukácii venuje učebnicový priestor. V ďalšej časti sumarizujeme výsledky kvalitatívnej analýzy a interpretácie didaktickej transformácie učiva.

Za najvýznamnejšie zistenia o kvalite didaktickej transformácie učiva komunikačno-slohovej výchovy o rozprávaní (ako slohovom útware i ako o slohovom postupe) považujeme tieto zhrnutia:

- v 2. ročníku prevažuje reproduktívna práca s naráciou, žiaci nie sú explicitne oboznamovaní s pojmami *príbeh*, *rozprávanie*, *dej* (tento termín sa nikde v učebnici nespomína, ani vo vyšších ročníkoch); v štruktúre učiva sa ešte pred prvými kapitolami o rozprávaní križujú viaceré druhy textov (ospravedlnenie a príbeh, blahoželenie a príbeh, list a príbeh a i.); snaha o integrovanie komunikačno-slohového učiva o rozprávaní je negovaná nezladenými jazykovými cvičeniami; naratívne texty sú v úlohách a cvičeniach v učebnici nesprávne označované ako vety, nie ako súvislé celky (niekedy ich učebnica označí správne ako príbehy, rozprávky);
- v 3. ročníku znova prevažuje receptívna a reproduktívna práca s naratívnym textom, iba v minimálnej miere sa vyžaduje od žiaka vlastná produkcia; poznávanie žiaka sa rozširuje o osnovu a členenie príbehu na úvod, jadro a záver, ale poznávanie je prevedené formálne; od žiaka sa v 2 kapitolách vyžaduje vedomá práca s konceptom; naratívne texty sú v učebnici označované termínmi *príbeh*, *rozprávka*, *rozprávanie*, *text*, no aj nesprávnymi slovami *vety*, *pár viet*;
- v 4. ročníku prevažujú receptívne činnosti s naratívnym textom, reprodukcia a produkcia naratíva sú narovnať slabšie zastúpené (v prípade reprodukcie je to správne, v prípade produkcie to možno podobne ako v 3. ročníku označiť za nevyužitý potenciál komunikačno-slohovej výchovy); z hľadiska rozširovania poznania o narácii nedochádza k žiadnemu posunu, iba v rovine úpravy textu (ako súčasť rozvíjania procedurálnych znalostí žiaka); v terminológii stále nenastáva zlepšenie, okrem správnych označení *text*, *druh textu*, *rozprávanie*, *rozprávka* sú naratívne texty naďalej v inštrukciách označované ako *vety*;
- úlohy využívajúce naratívne texty zaradené do jazykových tematických celkov učebníc takmer vôbec nepracujú s obsahom naratíva, ten sa im stáva iba východiskom poznávania príslušného jazykového javu, no bez patričného upozornenia na fakt, že každý súvislý text je nositeľom istej informácie, je tvorený s istým zámerom a operuje určitými výrazovými prostriedkami.

Napriek uvedeným nedostatkom učebníc chceme v závere kapitoly akcentovať, že učiteľ je modifikátor vzdelávacieho obsahu: môže ho redukovať, vylepšiť (Průcha 2008, s. 34). Spôsob využitia vzdelávacích obsahov v učebniciach tak závisí v prvom rade od učiteľa a jeho didaktických kompetencií. Poznanie nedostatočne, resp. nesprávne spracovaných poznatkov o narácii predstavené v štúdiu je potom možné chápať ako východisko

na vytváranie a dotváranie edukačných situácií, v ktorých sa naratívna kompetencia žiakov bude formovať želaným spôsobom.

Limitom prezentovanej obsahovej analýzy je jej dôraz na učebnicu ako na produkt. Vo výskume učebníc badať podľa Knechta a Janíka (2008) už aj v našich podmienkach posun od výskumu produktu spočívajúceho v obsahových analýzach a meraniach obťažnosti textu k výskumu učebníc v procese práce s nimi. Každá učebnica ako produkt transformácie vedeckého poznania musí byť podrobená kritickej analýze. Zhodne s J. Průchom si myslíme, že „*didaktická vybavenosť učebnice nie je iba jej statickou vlastnosťou, ale predurčuje jej procesuálnu efektívnosť, t. j. to, ako bude učebnica využívaná v reálnych edukačných procesoch v škole i pri samostatnom učení sa žiakov*“ (Průcha, 1998, s. 94).

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu KEGA č. 013PU-4/2021 *Tvorba podporných didaktických prostriedkov na komunikáciu písaním v primárnom vzdelávaní*.

PRAMENE

DIENEROVÁ, E., NOSÁLOVÁ, M., & HIRSCHNEROVÁ, Z. (2009/2020). *Slovenský jazyk pre 2. ročník základných škôl*. Bratislava: Aitec.

HIRSCHNEROVÁ, Z. & ADAME, R. (2011a/bez vročenia). *Slovenský jazyk pre 3. ročník základných škôl*. Bratislava: Aitec.

HIRSCHNEROVÁ, Z. & ADAME, R. (2011b/bez vročenia). *Slovenský jazyk pre 4. ročník základných škôl*. Bratislava: Aitec.

LITERATÚRA

BETÁKOVÁ, V., & TARCALOVÁ, Ž. (1984). *Didaktika materinského jazyka*. Bratislava: SPN.

BOWLES, R. P., JUSTICE, L. M., KHAN, K. S., PIASTA, S. B., SKIBBE, L., & FOSTER, T. D. (2020). Development of the Narrative Assessment Protocol-2: A Tool for Examining Young Children's Narrative Skill. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51, 390–404.

CAIN, K. (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 335–351.

CARDOSO, A., PEREIRA, S., SILVA, E., & SOUSA, O. (2009). On the development of textual competence in primary education. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 9(4), 63–86.

CINKOVÁ, S., & NÁHLÍKOVÁ, A. (2019). Žánrová preference v naratívach detí mladšieho školského veku. *Slovo a slovesnosť*, 80(3), 192–213.

ELY, R., MCCABE, A., WOLF, A., & MELZI, G. (2000). The Story Behind the Story: Gathering Narrative Data From Children. In L. Menn & N. B. Ratner (eds.), *Methods for Studying Language Production* (pp. 249–269). New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates.

FEČKOVÁ-KAPALKOVÁ, S. (2002). *Vytvorenie modelu vývinu jazykových schopností slovensky hovoriacich detí na základe Laheyovej teórie*. [Doktorandská dizertačná práca.] Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského.

GAVORA, P. (2015). Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagogická orientácia*, 25(3), 345–371.

HARČARÍKOVÁ, P. (2006). Naratívne textové štruktúry u slovensky hovoriacich detí predškolského veku. 2. *študentská vedecká konferencia: zborník príspevkov* (s. 339–344). Prešov: Prešovská univerzita.

- HARČARÍKOVÁ, P., & KLIMOVIČ, M. (2011). *Naratíva v detskej reči*. Prešov: Pedagogická fakulta PU v Prešove.
- HEATH, S. (1986). Taking a cross-cultural look at narratives. *Topics in Language Disorders*, 7(1), 84–94.
- JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. (2019). *Naratívny formát v škole – od metódy k výskumu*. Bratislava: Havava.
- KAPALKOVÁ, S., & SLOVÁČKOVÁ, A. (2013). Porozumenie naratív u detí predškolského veku. *Studie z aplikovanej lingvistiky*, 4(1), 37–50.
- KAPALKOVÁ, S., & SIKLIENKOVÁ, R. (2016): Použitie prístupu story telling – story acting ako stimulácia naratívnych schopností u detí. *Logopaedica*, 18(1), 45–50.
- KAPALKOVÁ, S. & VENCELOVÁ, L. (2019). *Šlabikár. Zošit Príbehy*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov.
- KESSELOVÁ, J. (2013). Syntax naratív detí predškolského veku. *Studie z aplikovanej lingvistiky*, 4(2), 19–37.
- KNECHT, P., & JANÍK, T. (2008). Učebnice z pohľadu pedagogického výzkumu. In P. Knecht & T. Janík et al., *Učebnice z pohľadu pedagogického výzkumu* (s. 9–18). Brno: Paido.
- KLIMOVIČ, M. (2010). *Tvorivé písanie v mladšom školskom veku*. Prešov: Pedagogická fakulta PU v Prešove. Dostupné z: <http://www.pulib.sk/elpub2/PF/Klimovic1/index.html>
- KLIMOVIČ, M. (2014). „Príbeh je dačo také ako rozprávka alebo tak.” alebo Čo vedia 8-ročné deti o textovom modeli narácie. In J. Kesselová, M. Imrichová & M. Ološtiak (eds.): *Registre jazyka a jazykovedy (II). Na počesť Daniely Slančovej* (s. 35–41). Prešov: FF PU.
- KLIMOVIČ, M. (2016). *Detský pisateľ v procese tvorby textu*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- KLIMOVIČ, M. (2017). *Písané naratíva v mladšom školskom veku: teória – výskum – edukácia*. [Nepublikovaná habilitačná práca.]
- KLIMOVIČ, M. (2020). Naratívne znalosti. In M. Klimovič, M. Kopčíková, L. Liptáková & K. Vužňáková, *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa* (s. 15–108). Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- KOVÁČOVÁ, Z. (2015). Priama reč a naratívna štruktúra textu v súvislých prejavoch detí mladšieho školského veku ako výsledok autorského písania. *Nová čeština doma a ve světě*, 2, 45–60.
- LIPTÁKOVÁ, L. et al. (2011). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry v primárnom vzdelávaní*. Prešov: Pedagogická fakulta PU v Prešove.
- LIPTÁKOVÁ, L. (2012). *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: Pedagogická fakulta PU v Prešove.
- MCCABE, A. (1997). Developmental and Cross-Cultural Aspects of Children's Narration. In M. Bamberg (ed.): *Narrative Development: Six Approaches* (pp. 137–174). New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates.
- MCCABE, A., & ROLLINS, P. R. (1992). *Assessment of Preschool Narrative Skills: Prerequisite for Literacy*. Paper presented at the International Conference of the Learning Disabilities Association, Atlanta.
- NÁHLÍKOVÁ, A. (2015). Analýza štruktúry a koherencie detských naratív (se zaměřením na rozdíl mezi narativy chlapců a dívek). *Didaktické studie*, 7(2), 116–135.
- NÁHLÍKOVÁ, A. (2016). Zápletka v mluvených narativech dětí mladšího školního věku. *Jazyk a kultura*, 7(25–26), 90–103. Dostupné z: <http://www.ff.unipo.sk/jak/cislo25-26.html>
- NELSON, K. (1996). *Language and Cognitive Development. Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge University Press.
- PETERSON, C. (1994). NARRATIVE SKILLS AND SOCIAL CLASS. *Canadian Journal of Education*, 19(3), 251–269.
- PETERSON, C., & MCCABE, A. (1983). *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative*. New York: Plenum Press.
- PIASTA, S. B., GROOM, L. J., KHAN, K. S., SKIBBE, L. E., & BOWLES, R. P. (2018). Young children's narrative skill: concurrent and predictive associations with emergent literacy and early word reading skills. *Reading and Writing*, 31, 1479–1498.

- PRŮCHA, J., 2006. Učebnice: teorie, výzkum a potřeby praxe. In J. Maňák & D. Klapko (eds.), *Učebnice pod lupou* (s. 9–22). Brno: Paido.
- PYŠNÁ, A., & KAPALKOVÁ, S. (2012). Porovnanie hodnotenia naratívnych schopností slovensky hovoriacich detí vo veku 6 – 7 rokov metódou rozprávania a prerozprávania. *Jazyk a kultúra*, 3(10). Dostupné z: <http://www.ff.unipo.sk/jak/cislo10.html>
- STEIN, N. L., & GLENN, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 53–120). Norwood, NJ: Ablex.
- STEIN, N. L., & ALBRO, E. R. (1997). Building Complexity and Coherence: Children's Use of Goal-Structured Knowledge in Telling Stories. In M. Bamberg (ed.), *Narrative Development: Six Approaches* (pp. 5–44). New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates.
- WESTBY, C. E. (1984). Development of narrative language abilities. In G. P. Wallach & K. G. Butler (eds.), *Language learning disabilities in schoolage children* (pp. 103–127). Baltimore: Williams & Wilkins.
- ZAJACOVÁ, S. (2005). Narácia detí predškolského veku. In *Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy PF PU* (s. 73–83). Prešov: Pedagogická fakulta PU v Prešove.

Kontakt

doc. 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

HODNOTENIE KVALITY ČÍTANIEK UČITEĽMI

THE QUALITY ASSESSMENT OF TEXTBOOKS FOR READING BY TEACHERS

Zuzana JUŠČÁKOVÁ

„Na dobrom začiatku všetko záleží.“

Jan Amos Komenský

Abstrakt

V poslednom desaťročí v súvislosti s kurikulárnou reformou základného a stredného vzdelávania registrujeme zvýšenú požiadavku škôl na kvalitné, dostupné učebnice a na zvýšenie transparentnosti ich posudzovania. Predložená štúdia prezentuje metodológiu a zistenia výskumnej sondy zameranú na spokojnosť učiteľov s kvalitou čítaniek pre prvý ročník základných škôl s vyučovacím jazykom slovenským so schvaľovacou doložkou MŠVVaŠ SR. Do hodnotenia prostredníctvom elektronického hodnotiaceho formulára sa zapojilo 533 učiteľov reprezentatívneho výberu základných škôl s vyučovacím jazykom slovenským, ktorí vyjadrili prevažne vysokú spokojnosť s hodnotenými čítankami. Učitelia boli najviac spokojní s ilustráciami, ergonomickými vlastnosťami učebnice a s pestrým výberom textov. Najmenej boli spokojní s predimenzovanosťou obsahu a prílišnou dĺžkou niektorých článkov. Pripomienky boli sprostredkované autorským kolektívom. Štúdia prináša aj ich reflexiu. V čase, keď experimentálne overovanie učebníc je v útlme a súčasne sa otvára trh s učebnicami, usiluje sa naša štúdia priniesť poznatky o implementácii didaktickej pomôcky do vyučovacej praxe učiteľom, autorom, vydavateľstvám a aj vedcom z oblasti tvorby a hodnotenia didaktických pomôcok.

Kľúčové slová: evaluácia didaktických pomôcok, funkcie učebnice, čítanka, čitateľská gramotnosť

Abstract

In the last decade, in connection with the curricular reform of primary and secondary education, there is an increased demand from schools for good quality accessible textbooks, and for increased transparency in assessing their quality. The article presents the methodology and the finding of a survey focused on teachers' contentment with the quality of textbooks for reading certified by the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic. The total of 533 teachers from a representative sample of primary schools with Slovak language as the language of instruction participated in the evaluation of textbooks via electronic evaluation form and indicated predominantly high satisfaction with the evaluated textbooks. Teachers were most satisfied with the illustrations, ergonomic features of the textbook and with the varied selection of texts. They were least satisfied with the oversized content and the excessive length of some articles. The comments they made were presented to the teams of authors. The study also provides their response. At a time when experimental verification of textbooks is in decline, and, at the same time, the market for textbooks is opening up, our study seeks to bring knowledge about the introduction of teaching aids into teaching practice by teachers, authors, publishers and researchers in the field of the development and evaluation of teaching aids.

Key words: evaluation of the quality of teaching aids, textbook features, reader book, reading literacy

1 Úvod

Učebnice ani v 21. storočí nestrácajú na svojom význame. „*Kniha a učebnice zajistí v budúcnosti zmenú svoju podobu, materiál, na ktorom je text zaznamenaný, niektoré svoje funkcie omezuje alebo zmení, ale nie je potrebné sa obávať, že tradičné učebnice úplne zaniknú, pretože majú typické prednosti, ktoré majú trvalú hodnotu.*“ (Maňák, 2008, s. 20). Zvlášť čítanky sú a budú stále aktuálne, keďže sofistikovane ponúkajú koncentrát rôznorodosti textov, aby zakladali a rozvíjali celý komplex čitateľských zručností žiakov, nadchli ich pre čítanie ako spôsob poznávania, zábavy a estetických zážitkov. V. Kurincová & P. Seidler (1993) považujú čítanku za učebnicu, ktorá rozvíja slovnú zásobu žiakov, záujem o literatúru a nácvik plynulého čítania. Rozvoj čitateľských zručností je predpokladom čitateľskej gramotnosti, ktorá sa reťazí so schopnosťou ďalšieho, priam celoživotného vzdelávania sa. Čítanka v prvom ročníku základnej školy má špeciálne postavenie v tom, že ako prvá kniha dieťaťa pre samostatné čítanie vysoko prevažnej časti populácie zakladá a rozvíja čitateľské schopnosti. Očakáva sa preto, že bude spĺňať zákonitosti nadobúdania čitateľských zručností v celej ich šírke a bude ponúkať také obsahy, ktoré sú prváci schopní pochopiť, prežívať a mať o ne živý záujem. „*Ukazuje sa totiž, že práve v týchto raných etapách osvojovania písanej reči je jej prepojenosť na zmysluplné obsahy a kontexty mimoriadne dôležitou súčasťou a podmienkou ďalšieho rozvoja všestrannej a funkčnej gramotnosti.*“ (Zápotočná, 2001, s. 271). Taktiež L. Hošťáková (1997) zdôrazňuje, že podstatou čítania v 1. ročníku ZŠ je porozumieť čítanému textu.

Teórie vzniku a formovania čitateľských zručností nechcem na tomto mieste prezentovať, ale pre úplnosť treba povedať, že autorské kolektívy hodnotených čítaniek majú mierne odlišné teoretické východiská, ktorými sa riadili už pri tvorbe svojich šlabikárov.

L. a Z. Virgovičové mienia, že čitateľské schopnosti je možno odstupňovať. Prvý stupeň – osvojovanie si techniky čítania – zahŕňa dekodovanie grafických znakov, čiže identifikáciu písmen, hlások, slabík a slov. Vo fáze zrakovej orientácie „*Dieťa vidí slovo či hlásku napísanú v šlabikári, jeho vnem je však ešte nerozčlenený, napísané slovo je preň len zhlukom čiar bez významu*“. V analytickej fáze potom „*začína rozčleňovať písanú reč ... a identifikovať jednotlivé písmená*“, artikuluje jednotlivé hlásky alebo slabiky, nedokáže ich však spojiť do celku (Virgovičová & Virgovičová, 2017, s. 7). Túto úlohu významne plní prvá polovica šlabikára, keď sa žiaci len oboznamujú s jednotlivými hláskami a slabikami. Druhý stupeň je využívanie získanej zručnosti funkčným spôsobom. V analyticko-syntetickej fáze dieťa chápe, že slovo je nositeľom konkrétneho významu, že prečítané má reálny obsah a zmysel. Ide o tzv. čítankové obdobie v prvej triede, keď sa ku šlabikáru postupne pridáva čítanka. Tretí stupeň je dosiahnutie takej úrovne čítania, ktorá so sebou prináša schopnosť reflexie, kritického myslenia, schopnosť odpovedať na otázky a preskúmať problémy vyplývajúce z prečítaného textu. Tu už má čítanka nezastupiteľné miesto. Praktické využitie čitateľskej spôsobilosti vyžaduje štvrtú fázu, ktorou je automatizácia čitateľských úkonov (ibidem). Jej zmyslom je eliminovať bariéru dekodovania hlások a slabík a asociovania prečítaného s prezentovaným významom, dosiahnuť plynulosť a ľahkosť čitateľského výkonu. Automatizácia čítania sa prehlbuje najmä v 2. a 3. ročníku základnej školy. Niektorí žiaci majú s plnou automatizáciou čítania dlhodobé problémy, čo môže negatívne ovplyvniť ich budúce, aj celoživotné, vzdelávanie. Preto je moment dekodovania a debarierizácie veľmi dôležitý. Čítanka v ňom hrá významnú úlohu.

Predchádzajúca teória považuje za ťažiskové optické rozlišovanie písmen, avšak v posledných desaťročiach do popredia prestupuje teória počutého slova, slabiky a hlásky. Za ťažiskové považuje sluchové rozlišovanie. „Po viac než polstoročí prevládajúcej zrako-vo-percepčnej paradigmy to bola kognitívna psychológia, ktorá odhalila, že k bezproblémovému zvládnutiu čítania potrebujeme viac sluch, než zrak“ (Zápotočná, 2008, s. 106). Aj keď autorský kolektív K. Štefekovej svoju metódu osvojovania si čítania predstavuje veľmi sporo, dovoľím si ju spájať práve s akustickým princípom vnímania hlásky, slabiky a slova. Podľa K. Štefekovej žiaci nemusia rozkladať slovo na hlásky a nazad ich spájať do slova. Má ísť o slabikovú syntézu, syntézu dvoch hlások do slabiky, „v podstate ide o slabikovú syntetickú metódu“, pri ktorej „stačí, ak deti pochopia a zvládnu omnoho jednoduchšiu syntézu hlások (tzv. čítanie bez písmen) a neskôr i písmen do slabík. Detailnú analýzu slova na hlásky nebudú deti potrebovať ani neskôr pri písaní, postačí analýza na slabiky. Výsledkom bude jednoduchšie zvládnutie písania a výrazne sa obmedzí vynechávanie písmen v slovách.“ (Štefeková & Culková, 2007, s. 4).

V koncepcii kolektívu Z. Hirschnerovej, podobne ako v predchádzajúcich, je v prípravnom období kladený dôraz na zdokonaľovanie fonematického uvedomovania si hlások na začiatku, v strede a na konci slova. V nácvičnom období sa pripája analyticko-syntetická metóda. Fonematické uvedomovanie si hlások, slabík, slov prostredníctvom počúvania a artikulácie, spájanie fonémy s grafickým znakom, vizuálne identifikovanie znaku hlásky a obsahová analýza textu motivujúceho žiaka k čítaniu sprevádza celé nácvičné obdobie, ktorému autorky venujú zvýšenú pozornosť.

V každom prípade môžeme povedať, že úloha zrakových a fonologických procesov v čítaní vzrastá s novosťou identifikovaného slova, preto pri pestovaní plynulosti čítania, zážitku z čítania a uvoľňovaní priestoru na premýšľanie o obsahu v ranom čítaní má význam opakovať častejšie známe, už prečítané slová a nezaťažovať prváka príliš často ťažkými a neznámymi slovami.

Uvedená rôznorodosť metód je využiteľná na zohľadnenie individuálnych charakteristík žiakov a ich vývinu. Bez ohľadu na zvolenú stratégiu prvotného učenia sa čítať, pre rozvoj čitateľskej gramotnosti v mladšom školskom veku platia všeobecné pravidlá. Ide o komplexný rozvoj verbálnych schopností prostredníctvom primeraného média ich kultivácie v zmysle sústavnej prítomnosti rozmyšľania, resp. uvedomovania si významu prečítaného. Dôležité je, ak proces kultivácie verbálnych schopností je sprevádzaný vedomím sebazdokonaľovania sa a tiež zmysluplnosti čítania a motivácie.

2 HODNOTENÉ ČÍTANKY

V čase výskumnej sondy 2019 – 2020 schvaľovaciu doložku ministerstva školstva mali tri čítanky autorských kolektívov

- L. Virgovičová & Z. Virgovičová (VV),
- K. Štefeková, R. Culková, & Z. Stankovianska (ŠCS),
- Z. Hirschnerová, L. Mungátová, M. Memčíková, & G. Futová (Hi).

Čítanka autoriek L. Virgovičovej & Z. Virgovičovej má 112 strán. Ilustrovala ju V. K. Hruzová. Výber textov pochádza z proveniencie päťdesiatky slovenských (46) a zahraničných (4) detských spisovateľov. Najfrekventovanejší spisovatelia v tejto čítanke sú J. Anđel (7), K. Bendová (7), D. Hevier (6), J. Pavlovič (6), J. Navrátil (6), I. Kapraňová (6). Doplnené sú aj príslovia, riekanky a múdrosti ľudovej slovesnosti, resp. krátke texty autoriek a výber z detských časopisov Včielka a Zornička.

Čítanka autoriek K. Štefekovej, R. Culkovej, & Z. Stankovianskej má 77 strán a mierne menšie písmo ako predošlá čítanka. V porovnaní s ilustráciami čítanky VV, ktorým dominuje názornosť, ilustrátorka čítanky ŠCS A. Wagnerová prináša do obrázkov väčšmi akciu a vtíp. V prípade niektorých dlhších textov ilustrácie sekvenčne zobrazujú postavy a dej.

Výber textov pochádza od 34 domácich a 3 zahraničných spisovateľov, najčastejšie K. Bendová (8), autorka K. Štefeková (7), F. Rojček (6) a M. Ďuričková (6). V textoch popri výchovnom a poznávacom aspekte prevláda zábavný tón. Prítomné je aj vyobrazenie čisto detského sveta bez hlbšieho výchovného akcentu.

Čítanka autorského kolektívu Z. Hirschnerovej je súčasťou šlabikára. Hlavne 2. časť šlabikára obsahuje spočiatku krátke autorské texty G. Futovej s prevažne dynamickým a zábavným obsahom. Neznáme slová a slovné zvraty sú odlišené iným typom písma. Ilustrácie pripravili A. Kováčová a V. Hegerová. Niekedy zobrazujú sekvencie deja. Časť Čítanka (s. 64 – 84) pozostáva najmä z prevzatých textov od 13 slovenských autorov. Najfrekventovanejší je J. Navrátil (3).

3 METODOLÓGIA VÝSKUMNEJ SONDY

3.1 FUNKCIE UČEBNICE

Existuje viacero rôznych klasifikácií funkcií učebnice. Vetvia sa do niekoľkých skupín v závislosti od východiskovej filozofie. Jednou z najpodrobnejšie rozpracovaných klasifikácií funkcií učebnice je klasifikácia vychádzajúca z D. D. Zujeva (1986). Pre hodnotenie kvality učebníc učiteľmi pomocou dotazníka je veľmi vhodnou preto, lebo jej filozofia je učiteľom z praktického aspektu najbližšia.

Jednotlivé funkcie podľa Zujeva som operacionalizovala tvoriac tak priamo kritériá kvality učebníc. Následne, adaptáciou kritérií pre konkrétnu učebnicu som formulovala indikátory, resp. položky hodnotiaceho formulára vhodné pre kvantitatívny prístup.

Organizačná funkcia učebnice orientuje užívateľa v spôsoboch využívania učebnice. V prípade čítanky pre 1. ročník základnej školy organizačná funkcia tkvie v prehľadnosti štruktúry textov, úloh a cvičení, ktoré logicky nadväzujú na hlavný text. Témy majú byť prehľadne rozčlenené. Čítanka má mať systém, ktorý pomáha orientovať sa v článkoch, cvičeniach, úlohách a pod. Súčasne sa predpokladá splnenie ergonomických predpokladov primeranosti formátu textu a učebnice tak, aby zvolená veľkosť písma, typ a druh písma boli primerané významu textov a spôsobilostiam žiakov. Formát učebnice má byť pohodlný pre umiestnenie v taške aj na pracovnom stole žiaka po roztvorení. Dvojstrany a dĺžka textov majú vyhovovať organizácii vyučovania. Obsah dvojstrán má byť optimálny pre dobrú orientáciu žiaka v ponúknutých činnostiach a riadení vyučovania učiteľom.

Didaktické funkcie predstavujú také vlastnosti učebnice, ktoré priamo naplňajú jej zmysel byť edukačným médiom. Pre potreby štúdie som použila členenie didaktických funkcií podľa V. Michovského (1980) na informačnú, metodologickú a formatívnu. Informačná funkcia v prípade čítanky pre 1. ročník je v našej sonde zameraná na obohatenie slovných zásoby, kladie základy poznávania literárnych žánrov, cieľi na osvetu v oblasti poznania okolitého sveta, čím presakuje do formatívnej funkcie tým, že zahŕňa v sebe aj požiadavku spoločenskej korektnosti. Z metodologickej funkcie vynímam v našej sonde jej metodickú subfunkciu, ktorú čítanka naplňuje výberom takých textov a cvičení, na ktorých žiaci primeranou formou precvičujú techniku čítania a čítanie s porozumením. Hlavným princípom je vekuprimeranosť a postupné stupňovanie náročnosti, nezabúdajúc pri tom na motivačnú silu obsahov textov. Formatívna funkcia má podstatu v sebavzdelávaní, rozvíjaní trpezlivosti, záujmu o čítanie, ale aj etických postojov k rodine, prírode a spoločnosti.

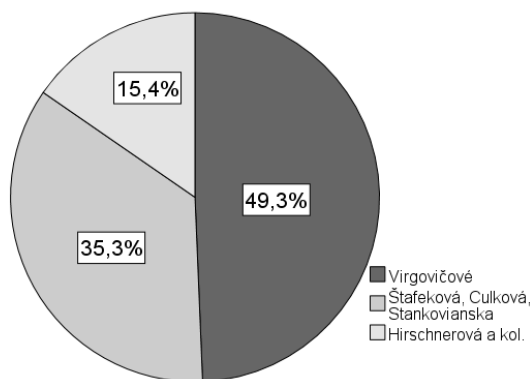
3.2 VLASTNOSTI MERACIEHO NÁSTROJA

Podľa horeuvedených princípov som pripravila hodnotiaci formulár pre učiteľov pozostávajúci z 9 identifikačných položiek, ktoré zisťovali pohlavie respondentov, vek, aprobovanosť a pod. a 25 meritórnych uzavretých položiek s možnosťou výberu zo štvorstupňovej Likertovej škály a 4 otvorených položiek pre voľné komentáre. Dopytovanie prebiehalo elektronickou formou. Učiteľky a učitelia mali možnosť preštudovať si formulár dva týždne pred administráciou. Podľa recenzenta formulára D. Kostruba „dotazník je koncipovaný na experienciálnu úroveň učiteľov primárneho vzdelávania, diapazón pokrytia pedagogického poznania vyplývajúceho z priameho a sústavného využívania čítaniek je zodpovedajúco zastúpený. Autorka podstatne vystihla tie štruktúry učiteľovho poznania, ktoré sú derivované z každodennej učiteľskej praxe v primárnom vzdelávaní“.

Položková analýza ukázala optimálne vlastnosti položiek z pohľadu zodpovedanosti (98,7 %) a medzipoložkovej korelácie, ktorá je znížená len v prípade položky 11 ($r_{11}=0,291$). Vysokú vnútornú konzistenciu položiek hodnotiaceho formulára pre čítanku dokladuje okrem medzipoložkovej analýzy aj dosiahnutá reliabilita tak na celom súbore, ako aj na podsúboroch podľa druhu čítanky, $CR\alpha \geq 0,916$. Obsahová validita odhadnutá analýzou hlavných komponentov (PCA s rotáciou Varimax, výberom Listwise, $KMO > 0,9$) zásadne nespochybnila konštrukt dotazníka, keď abstrahovala tri faktory sýtené položkami logicky, približne tak ako zamýšľala zvolená teória pri tvorbe hodnotiaceho formulára.

3.3 VLASTNOSTI ŠTATISTICKÉHO VÝBERU

Výskumnej sonde predchádzal prieskum aktuálneho používania čítaniek v základných školách s vyučovacím jazykom slovenským. Od zastúpenia skúmaných čítaniek v školách bol odvodený základný súbor. Kombinovaným výberom, náhodným aj selektívnym, som z 1 563 základných škôl s vyučovacím jazykom slovenským, ktoré používajú skúmané čítanky, vybrala 467 škôl ako reprezentatívny výber podľa kraja, zriaďovateľa a typu čítanky (Obr. 1).

Obr. 1: Zloženie výberového súboru podľa typu čítanky**Hodnotenie kvality učebníc učiteľmi - 2019**
Č Í T A N K A

Ťažiskom výberu boli plne organizované mestské školy s počtom žiakov väčším ako 200. Hodnotenia sa zúčastnilo 533 učiteľov¹ z 307 škôl. Do hodnotenia sa mohli zapojiť len tí, ktorí aktuálne vyučovali podľa hodnotenej čítanky a boli poverení riaditeľom školy. Filter dobrovoľnosti bol tým eliminovaný. Hranicu platnosti prieskumu 75 % prekročil len výber škôl v prípade čítanky autoriek Virgovičových (VV) s účasťou škôl 78,1 % z oslovených. Hodnotitelia čítanky autoriek Štafeková, Culková, & Stankovianska (ŠCS) zaznamenali účasť 67,3 % z oslovených škôl tejto skupiny. Najmenej škôl, 43,3 %, sa zúčastnilo v hodnotení čítanky autoriek Hirschnerová et al. (Hi) možno preto, že čítanka je súčasťou slabikára (Tab. 1), ktorý hodnotili už v inej, predchádzajúcej sonde.

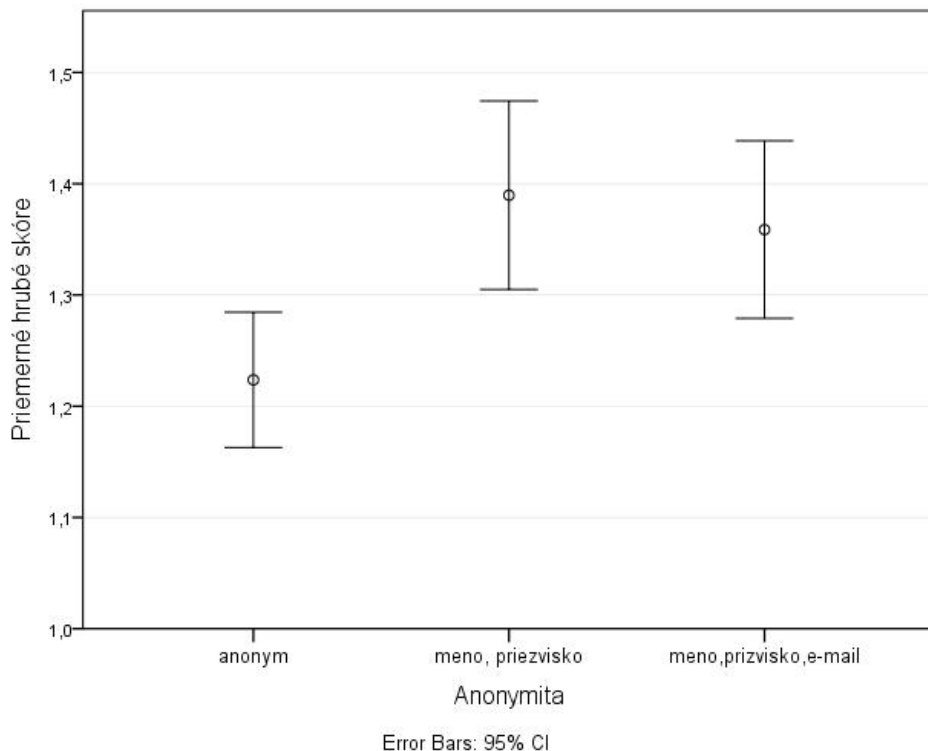
Tab. 1: Účasť základných škôl vo výskumnej sonde

Čítanka	Oslovené školy	Účasť škôl v ^o hodnotení	Účasť škôl voči osloveným školám (%)	Hodnotitelia
VV	187	147	78.61	263
ŠCS	153	105	68.63	188
Hi	127	55	43.31	82
spolu	467	307	65.1	533

¹ Pod označením učiteľ, učiteľia, respondent, hodnotiteľ, resp. žiak budeme mať v celom texte na mysli ženy a mužov, resp. dievčatá a chlapcov.

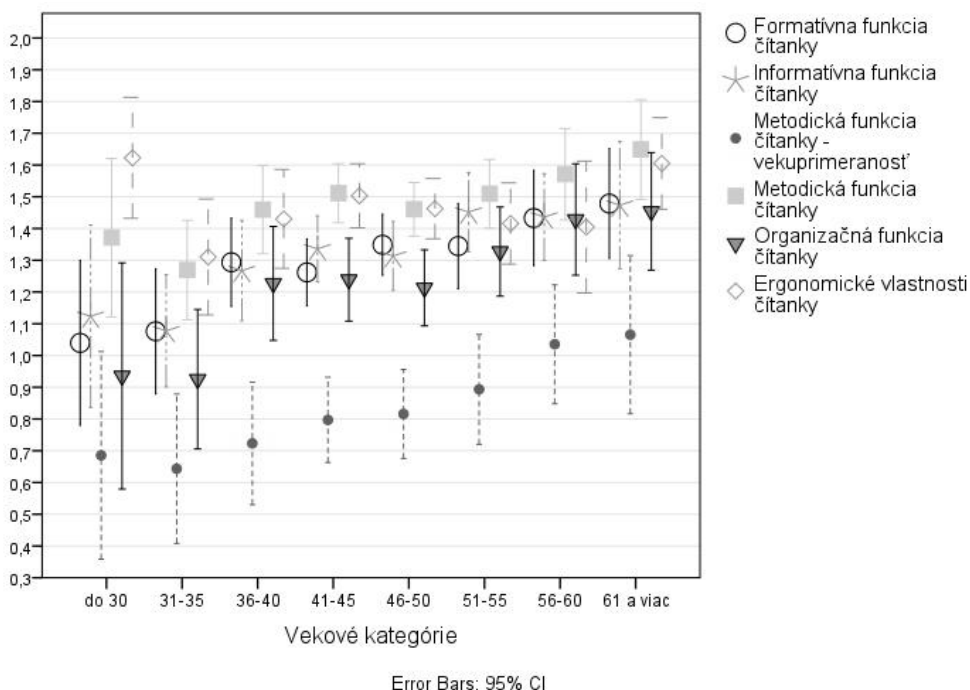
Zber dát bol anonymný, ale respondenti mali možnosť uviesť svoje meno a e-mail. Urobilo tak 43,3 % hodnotiteľov. Neanonymní hodnotitelia sa vyjadrovali síce signifikantne, ale len veľmi mierne pozitívnejšie ako anonymní (Obr. 2).

Obr. 2: Rozdiely podľa anonymity, konfidenčné intervaly priemerného hrubého skóre



Väčšina hodnotiteľov, 96,6 %, uviedla vzdelanie v učiteľstve pre primárne vzdelávanie. Akademický titul Mgr. uviedlo 89,5 %, PaedDr. 9 %. Podľa hodnotenej čítanky vyučovalo prvý rok 32,6 %, druhý rok 16,5 %, tri a viac rokov 50,8 % hodnotiteľov.

V hodnotení pozorujeme náznak priaznivejšieho hodnotenia s narastajúcim vekom respondentov, ktorý bol štatisticky významný (Obr. 3).

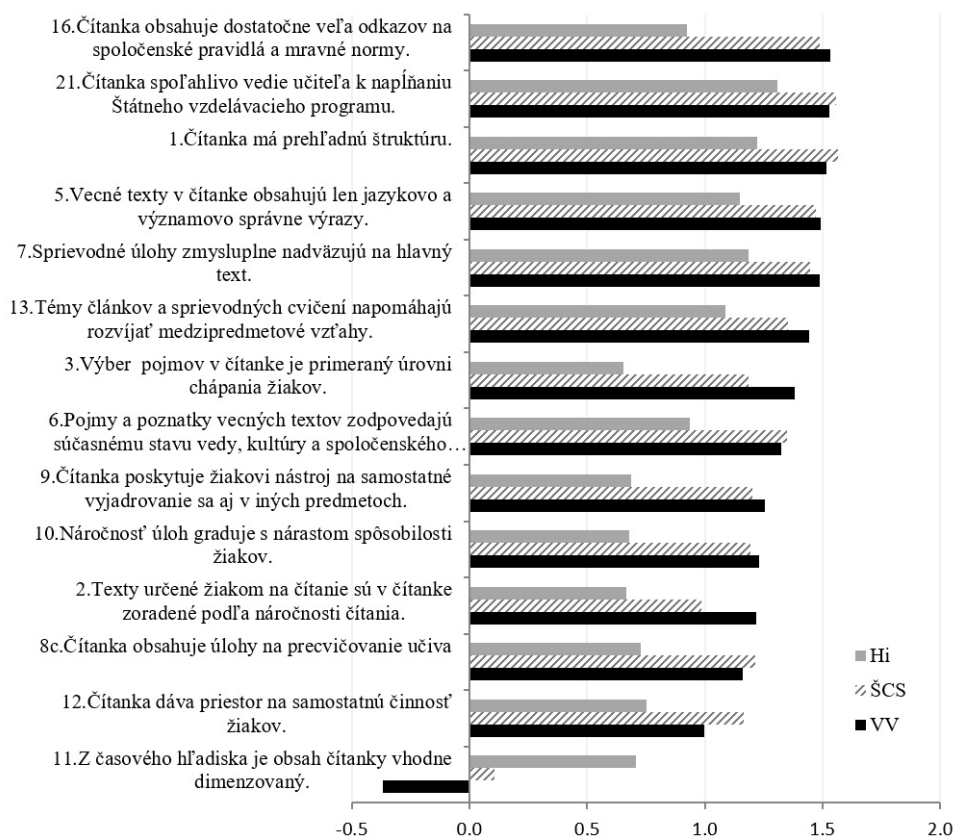
Obr. 3: Rozdiely podľa veku, konfidenčné intervaly priemernej spokojnosti s funkciami čítaniek

4 VÝSLEDKY

Po vyhodnotení všetkých položiek týkajúcich sa organizačnej a didaktickej funkcie čítanky možno povedať, že hodnotitelia vedeli zaujať stanovisko a vypovedajú o spokojnosti, až vysokej spokojnosti s kvalitou posudzovaných čítaniek. Medzi hodnotenými čítankami sú z hľadiska spokojnosti ich užívateľov isté rozdiely (Obr. 4, Obr. 5).

Najväčšiu mieru spokojnosti prejavili hodnotitelia s ergonomickým usporiadením čítaniek, pokiaľ ide o vhodný typ, druh a veľkosť písma a s ilustráciami, ktoré považujú za účelné, riadiace pozornosť žiakov. V týchto indikátoroch niet štatisticky významných rozdielov medzi posudzovanými čítankami.

Priemerne najmenej boli spokojní s dimenzovanosťou obsahu čítanky z časového hľadiska. Reagovali na zaradenie tém podľa časovo-tematického plánu a na rozsah, ktorý považujú za príliš veľký. Problém majú predovšetkým v triedach so zvýšeným počtom žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami okrem nadaných žiakov (ŠVVP). Najviac nespokojní s týmto aspektom sú hodnotitelia čítanky VV, najmenej nespokojní sú hodnotitelia Hi (Obr. 4). Hodnotitelia bez rozdielu medzi čítankami sú tiež menej spokojní s prvkami spätnej väzby. S priestorom na samostatnú činnosť žiakov a precvičovanie boli taktiež menej spokojní, významne menej v prípade čítanky Hi.

Obr. 4: Výber indikátorov hodnotiaceho formulára so signifikanciou rozdielov medzi čítankami $p \leq 0,000$ 

Rozdiely v porovnaní priemerného hrubého skóre spokojnosti medzi čítankami VV a ŠCS neboli štatisticky významné. Čítanka Hi sa z tohto pohľadu od čítaniek VV a ŠCS líšila menšou mierou spokojnosti najmä

- v zoradení textov podľa náročnosti čítania,
- s výberom pojmov primeraných úrovni chápania žiakov,
- s obsahom vecných textov z hľadiska jazykovej a významovej správnosti,
- so zaradením pojmov a poznatkov vo vecných textoch zodpovedajúcich súčasnému stavu vedy, kultúry a spoločenského života,
- s výskytom úloh na precvičovanie učiva,
- s poskytovaním nástroja žiakovi na samostatné vyjadrovanie sa aj v iných predmetoch,
- s gradáciou náročnosti textov a úloh v súlade s nárastom spôsobilosti žiakov,
- s príležitosťami pre medzipredmetové vzťahy,
- s dostatočným množstvom odkazov na spoločenské pravidlá a mravné normy.

Z pohľadu funkcií čítaniek okrem ergonomických vlastností boli hodnotitelia najviac spokojní s plnením metodickéj funkcie. Vysokú mieru súhlasu udávajú najmä s tým, že

- ilustrácie zmysluplne korešpondujú s textom, koncentrujú pozornosť žiaka na článok a podporujú čítanie s porozumením. Ilustračná nápo ved' korešponduje so zadáním úlohy resp. vhodne umelecky doplná zážitok z čítania.
- sprievodné úlohy, cvičenia a doplnkové texty k hlavnému textu aktivizujú žiaka dodatočne pochopiť slová, vety a myšlienku článku/básne, napomáhajú rozvíjaniu čitateľských schopností žiakov.

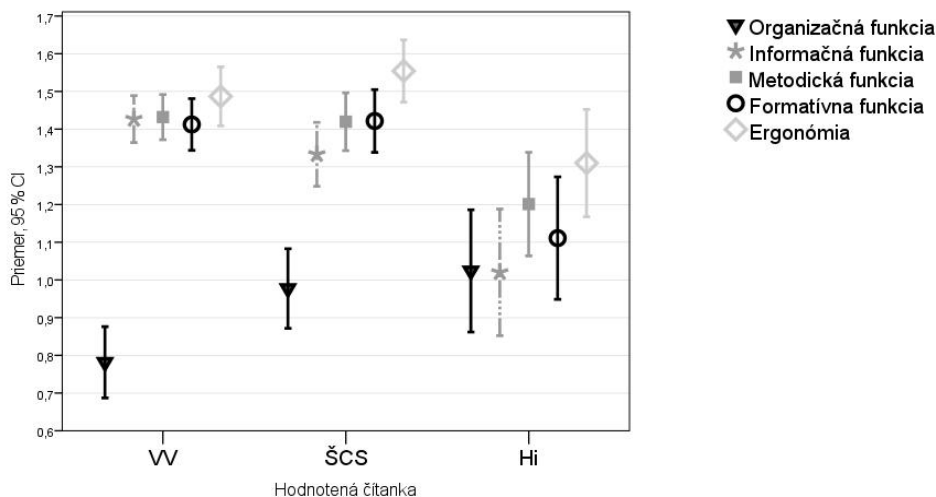
Obdobnú spokojnosť prejavili s formatívnu funkciou čítaniek VV a ŠCS, najmä v aspektoch spoločenskej korektnosti. Vysoko oceňujú, že čítanky primerane propagujú/vyzdvihujú slušné správanie, humanizmus a toleranciu, rešpektovanie základných práv a slobôd a ochrany životného prostredia. Svojím obsahom nezakladajú u žiakov žiadne diskriminačné názory o rozdielnostiach medzi ľuďmi.

Spokojnosť s informačnu funkciou čítaniek je v porovnaní s organizačnu, metodicku a formatívnu priemerná, stále však v rámci vznikajúcich štandardov nadpriemerná. Vecné texty v čítankách obsahujú len jazykovo a významovo správne výrazy. Obsah čítaniek dobre rozvíja slovnú zásobu a tvorbu pojmov v súlade s výkonovými štandardmi Štátneho vzdelávacieho programu. Prevažná časť obsahov čítaniek prezentuje základné informácie, ktoré má vedieť prečítať každý žiak. Čítanky zahŕňajú rôznorodé témy, predovšetkým aktuálne, blízke detskému veku, ale aj historické, súčasné aj zasahujúce do budúcnosti, tradičné aj moderné. Obsahy textov informujú o okolitom svete a živote, čím obohacujú poznanie žiaka, zakladajú záujem žiaka o vedy primerane veku žiakov. Umožňujú tak rozvoj tvorivosti žiaka a spájanie obsahu čítaniek so životom, ktorý ho obklopuje. Čítanky tak spájajú vzdelávanie v iných predmetoch ako matematika, prvouka, etická výchova, výtvarná výchova, hudobná výchova a sú integrujúcim prvkom medzipredmetových vzťahov.

Najmenej v porovnaní s ostatnými funkciami boli hodnotitelia spokojní s plnením organizačnej funkcie. Ide o už spomínanú predimenzovanosť obsahu, keď učitelia nestihli do konca školského roku prečítať so žiakmi všetky texty čítanky. Čiastočne nesúhlasia, že čítanka vedie k budovaniu samostatného získavania a overovania spôsobilosti využívať učebnicu samostatne.

V porovnaní čítaniek treba konštatovať, že čítanka Hi podľa hodnotiteľov si plní slabšie informačnú, formatívnu a metodickú funkciu ako čítanky VV a ŠCS (Obr. 5).

Obr. 5: Funkcie učebnice podľa druhu čítanky



5 DISKUSIA

Z vyjadrení hodnotiteľov čítanky VV možno usudzovať, že obsah je primeraný veku žiakov a sleduje popri rozvoji čitateľských schopností vedomostné aj výchovné zameranie. Gradácia náročnosti textov má viac dimenzií:

- od jednoduchých slov a krátkych textov (básničky, riekanky, hádanky, maľované čítanie) po zložité a nové výrazy a dlhé súvislé rozprávania a príhody;
- od motivačných, zábavných a poučných textov po mienkotvorné a spoločensky angažované;
- od konkrétnych a názorných po fikciu, zovšeobecnenie a abstrakciu.

Tento postup sa konzistentne vinie celou čítankou. Veľká väčšina textov má humanistický, rodinný a občiansko-etický odkaz. Takmer každá dvojstrana obsahuje aktivizačné cvičenia, pri ktorých si žiaci pripomenú niektoré aspekty z práve prečítaného textu, precvičia si písanie nových slov, alebo sa proste uvoľnia a oddýchnu si, čo podporuje psychohygieny hodiny a vytvára priestor na diferencované vyučovanie. Medzipredmetové súvislosti je možné využiť pri textoch o rodine, prírode, kalendári, farbách a ďalších, ale nosnou koncepciou čítanky sú výchovné aspekty, tradicionalizmus a etické hodnoty. Užívatelia čítanky VV sú s čítankou prevažne veľmi spokojní. Najmenšiu spokojnosť vyjadrili s veľkým počtom článkov (rozhodne spokojných bolo 11 % a rozhodne nespokojných 23 %). Podľa vyjadrení tých menej spokojných by stačil aj polovičný rozsah. Zvlášť v triedach s vysokým počtom žiakov zo SZP², ktorí nenavštevovali materskú školu alebo nultý ročník, zostáva len krátky čas na čítankové obdobie. Iní považujú veľký rozsah čítanky za výhodu: „Ak

² Sociálne znevýhodnené prostredie. Priemerný počet žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) je v triedach používajúcich čítanku VV dvojnásobný oproti užívateľom ŠCS.

žiaci na daný text nereagujú, tak sa pri tom texte nezdržím a ideme na iný, keďže si môžu vybrať.“, „Myslím si, že z obsahu čítanky sa vždy dá vybrať práve aktuálny text, ktorý korešponduje so zložením triedy a jej vedomostnou úrovňou. Nevidím v čítanke text, ktorý by bol menej prínosný, aby som nemala záujem ho predložiť svojim žiakom.“, „Dvojstranu rodina, deň matiek som zámerne tento šk. rok vynechala, asi 8 detí nežije s otcom, dve deti v triede sú bez matky...“.

Ďalší uvítali, že si z čítanky vyberajú texty podľa kalendára, (sezóny, sviatkov...) alebo podľa aktuálnej výkonnosti a nálady žiakov. Neprečítané články a básničky ostávajú žiakom na prázdniny, v niektorých prípadoch ich učitelia zaraďujú do doplnkového čítania v 2. ročníku. Na otázku, ktoré texty boli najviac zaujímavé a pre žiakov prínosné, odpovedalo 87 % respondentov, z nich 4 % uviedlo, že všetky. Medzi najobľúbenejšie texty vo veľkej zhode uviedli texty o rodine, o prírode, zo života rovesníkov. Možnosť vyjadriť sa o najmenej obľúbených textoch využilo 38 % hodnotiteľov. Z analýz odpovedí vyplýva, že 8 % komentuje príliš dlhé texty, ktoré žiakov odrádzajú, sú pre nich únavné, neudržia žiaku pozornosť, najmä ak dej nie je dostatočne súvislý. Dlhé vety sú pre niektorých slabších čitateľov náročné na porozumenie významu textu. Druhou najkritizovanejšou oblasťou sú básne (7 %). Málo zaujímavé sú riekanky, ktoré poznajú žiaci už z materskej školy alebo detských časopisov. Iná kritika má argumentáciu v ťažšom porozumení básňam, keďže deti chápu skôr texty s konkrétnym dejom a jasnou pointou a ťažšie rozumejú obraznej reči, inotaju a umeleckému vyjadreniu reality.

V otvorenej položke Čo v učebnici chýba? priestor na odkazy autorkám využilo 68 % hodnotiteľov. Viac ako tretina z nich je s čítankou úplne spokojná. V odkazoch pre autorky zazneli nezriedka slová nadšenia a otvorenej chvály.

Ďalšia časť hodnotiteľov, 18 %, by uvítala viac cvičení k ponúknutým textom rozvíjajúcich čítanie s porozumením, v ktorých žiak zhodnotí, čo sa dočítal. Ostatní hodnotitelia sa vracali k problému veľkého obsahu čítanky, navrhovali kratšie texty zaraďovať rovnomerne až do konca čítanky alebo navrhovali zaradiť viac zábavných a relaxačných hier, ďalší by v čítanke chceli mať prvky spätnej väzby a sebahodnotenia, iní viac diferencovanú náročnosť textov a úloh. Ojedinele sa vyskytol aj podnet na zmenu väzby, veľkosti písma a formátu učebnice, ale aj na modernosť obsahu textov, cvičení a ilustrácií.

Odpoveď autoriek L. a Z. Virgovičových sa niesla v duchu vďačnosti za námety a aj ocenenie ich práce. K veľkému rozsahu čítanky odkázali učiteľom:

„Do aktuálneho vydania čítanky VV sme zámerne zaradili väčší počet textov a úloh, aby si každý učiteľ mohol individuálne vybrať podľa tém a podľa stupňa technickej zručnosti žiakov v triede. Nemusíte všetky texty prečítať so všetkými žiakmi. Rovnako nemusia všetci žiaci riešiť všetky úlohy. Dlhšie texty v závere čítanky sú vhodné na diferencované vyučovanie. Mnohé texty tematicky nadväzujú na učivo prvouky a dajú sa dobre využiť ako motivačné texty medzipredmetovo. Čítanka zostáva žiakom i na samostatné čítanie cez prázdniny.“

V čítanke ŠCS sú hneď od začiatku začlenené aj dlhšie texty, zložitejšie slová a vety. Stupňovanie náročnosti na techniku čítania je nastavením vysokej úrovne už od začiatku menej badateľné. Hodnotitelia by uvítali častejší výskyt stredne dlhých a krátkych textov. Najčastejšie sú to básne, ktoré sa spočiatku vyskytujú na každej dvojstrane. Každá dvojstrana prináša aj 2-3 aktivizačné cvičenia sledujúce prácu s prečítaným textom. Ich prítomnosť je intenzívnejšia v prvých dvoch tretinách čítanky ako v poslednej, avšak vy-

skytujú sa až dokonca. Na rozdiel od čítanky VV táto čítanka obsahuje podstatne viac textov prezentovaných písaným písmom. Naopak, v porovnaní s VV chýbajú prvky ľudovej slovesnosti a tradicionalizmu. Poetika textov je zameraná prevažne na hravosť, humor a uvoľnenie. Medzipredmetové využitie prečítaných textov je skryté, menej transparentné ako v prípade VV. Rozsah čítanky ŠCS je porovnateľný s rozsahom čítanky VV, avšak spokojnosť s vhodnou časovou dimenzovanosťou čítanky ŠCS je signifikantne vyššia ako v prípade čítanky VV (rozhodne spokojných je 17 % a rozhodne nespokojných 11 %). Počet žiakov so ŠVVP v triede v názoroch na rozsah čítanky je ako pri VV, tak aj ŠCS irelevantný. Pätina používateľov čítanky ŠCS priznala, že neprečítajú všetky texty. Ide aj o triedy s nadpolovičným počtom detí zo SZP, ktoré majú dlhšie šlabikárové obdobie. Niektoré vyjadrenia hodnotiteľov naznačujú nespokojnosť s veľkým počtom dlhých textov, ktorých čítanie rozdeľujú na viac vyučovacích hodín, čím vzniká riziko nenaplnenia celistvého porozumenia textu. Ojedinele sa objavila kritika náhleho zvýšenia náročnosti textov na čítanie medzi 5. a 6. časťou šlabikára a čítankou. Ojedinelá bola aj obava, že ak chce učiteľ prečítať so žiakmi väčšiu časť čítanky, cibriť techniku čítania, nezostáva čas na diskusiu a cvičenia rozvíjajúce čitateľskú gramotnosť a trpí rozvoj kreativity žiakov. Objavil sa tiež názor, že čítanka vyhovuje žiakom, ktorí prišli do 1. triedy ako čítajúci, ale aj protinázory:

„Niektoré texty by nemuseli byť také dlhé. Ja stihnem prečítať so žiakmi celú čítanku, lebo som ju zaradila ihneď v druhom polroku, aj keď sme ešte neprebrali niektoré písmená. Žiaci ich už poznali z okraja Šlabikára.“, *„Čítanku sme začali čítať 18. 4. a v pohode nám vychádzajú články do konca školského roka.“*, *„Aj keď sa zdá, že je v čítanke veľa textu, žiaci po zvládnutí šlabikára nemajú problém čítať aj náročnejší text. Pri správnej motivácii sa sami dožadujú čítania všetkých textov z čítanky.“*

Možno povedať, že hodnotitelia ŠCS boli k predimenzovanému obsahu otvorenejší, častejšie vyjadrovali uspokojenie s prípadným neprečítaním všetkých textov ako v prípade VV. K možnosti označiť oblúbenosť (neoblúbenosť) textov sa prihlásilo 92 % (26 %). Za najpríťažlivejšie a najprínosnejšie označili texty s témou starostlivosti o zvieratá, vtipné, výchovné a poučné rozprávania. Až 22 % hodnotiteľov uviedlo, že sa im páčia všetky. Len 26 % sa vyjadrilo k najmenej zaujímavým textom. Málo zaujímavé sú pre nich texty s väčším množstvom neznámych slov, s komplikovaným, nereálnym, ťažko predstaviteľným obsahom, ktoré žiaci nedokážu reprodukovať. Učitelia vyučujúci častejšie deti zo SZP podotkli, že rómski žiaci nerozumejú ponúknutému humoru. Priestor záverečných odkazov autorkám využilo 62 % hodnotiteľov, z nich polovica dala viacslovné vyjadrenie úplného súhlasu s obsahom, spracovaním a užitočnosťou čítanky. Drobné podnety sa týkali zaradenia väčšieho množstva aktivizačných otázok k textu rozvíjajúcich čitateľskú gramotnosť (21 %) a kritiky príliš dlhých textov (14 %). Na druhej strane, objavilo sa konštatovanie, že všetky texty podporovali rozvoj slovnéj zásoby.

Odpoveď autorky K. Štefekovej:

„Uvedomujeme si, že istá časť žiakov môže mať problém s čítaním dlhších textov najmä na začiatku čítanky. Odporúčame iný postup pri čítaní takýchto textov: Čítanie textu na prvej hodine čítania v istom okamihu zastavíme. V nasledujúcom rozhovore skúšajú deti príbeh dorozprávať, vymýšľajú, ako by mohol pokračovať alebo pokračovanie nakreslia. Na druhej hodine text deti dočítajú a zistia, ako príbeh naozaj pokračoval. Tento spôsob

výrazne podporuje čítanie s porozumením. Prvú časť textu prečíta učiteľ ako vzorové čítanie. V ďalšej časti hodiny deti, ako v predchádzajúcom prípade, príbeh dotvárajú. Druhú časť textu na ďalšej hodine dočítajú deti. Ak nevyhovuje ani jeden z uvedených spôsobov, učiteľ si môže časový plán a poradie čítania textov prispôbiť podľa potrieb konkrétnej triedy. Je to plne v jeho kompetencii. Niektoré vybrané texty môže učiteľ využiť pre potreby diferencovaného prístupu k talentovaným žiakom.“

K požiadavkám na zaradenie úloh zameraných na spätnú väzbu K. Štefeková uviedla:

„Úlohy, ktoré sú uvedené pri každom texte, svojou univerzálnosťou o.i. poskytujú aj spätnú väzbu. Je pravda, že v našej čítanke nenájdete také množstvo otázok k textu, ako je to v mnohých iných učebniciach. Ak by to tak bolo, úplne by sme degradovali učiteľa a jeho úlohu vo vyučovacom procese. Predpokladali sme, že podmienky v triedach budú odlišné a špecifické. Usúdili sme, že je to plne v kompetencii učiteľov, aby si tieto otázky zvolili presne podľa potrieb svojej triedy.“

Aktivizačné úlohy v čítanke Hi sprevádzajú žiaka už v počiatočných čítaniach v snahe priviesť ho k rozmyšľaniu nad prečítaným textom. Pripravujú tým žiaka na uvedomelé čítanie, neskôr na čítanie s porozumením. Gradácia náročnosti textov spočíva predovšetkým v ich dĺžke. Výber básní, článkov, rozprávky a návodu na varenie je doplnený úlohami na zamyslenie sa, prerozprávanie prečítaného obsahu, rôzne činnostné úlohy alebo diskusiu. Maľované čítanie sa nevyskytuje, avšak text písaným písmom alebo veľkým tlačeným písmom zaradený je. Cieľom textov je napínavým dejom motivovať žiaka čítať a porozumieť prečítanému v ovzduší zábavy, uvoľnenia a hry. Texty na precvičenie čítania sa zameriavajú na jednotlivé fonémy, majú štandardnú dĺžku a obsah. Z 82 hodnotiteľov sa k rozsahu čítanky vyjadrilo 22. Postoje tak malého počtu hodnotiteľov nemôžeme považovať za reprezentatívne, avšak aj na tak malom výbere boli vyjadrenia rozporuplné. Tretina z nich priznala, že nestihne prebrať čítankovú časť učebnice do konca školského roku, ďalší kritizovali náročnosť úvodných textov čítanky neprimeraných aktuálnym schopnostiam žiakov, iní by požadovali väčší počet článkov, niektorí siahajú po čítanke VV, ak ju v škole majú. V otvorenej položke o najobľúbenejších textoch odpovedalo 89 % hodnotiteľov Hi. Ako najobľúbenejší text uviedli hravé rozprávanie *Zajko v škole*. Možnosť označiť najmenej obľúbený a najmenej prínosný text využilo 58 % (báseň *Slovenčina*). Odkazy pre autorky odovzdalo 70 % hodnotiteľov. Podnety, návrhy a požiadavky sa týkali najmä väčšieho počtu úloh na overenie pochopenia textu a rozvoja čítania s porozumením, ďalej väčšieho rozsahu čítanky, kde by uvítali viac článkov, príbehov blízkych skúsenostnému spektru žiakov, s výchovným a poznávacím obsahom. Aj v prípade čítanky Hi sa našlo niekoľko kritikov príliš dlhých textov. Priali by si rôznorodejšie dĺžky textov, aby mohli lepšie uplatňovať diferencovaný a individuálny prístup.

Odpoveď autorky Z. Hirschnerovej:

„Podrobné hodnotenie kvality učebníc má nepochybne význam pre celkovú kvalitu vzdelávania. Považujeme za veľmi prínosné mať k dispozícii takú dôslednú analýzu. Pohľad učiteľov ako užívateľov učebnice je určite kľúčový. Ďakujeme za odbornosť hodnotenia a veríme, že budeme mať možnosť získané informácie zakomponovať do tvorby ďalších učebníc. Plánovanie, organizovanie a realizácia výchovy a vzdelávania v prvom ročníku primárneho vzdelávania je veľmi špecifická predovšetkým rôznorodosťou žiakov v triede, ktorí sa odli-

šujú kvalitou vstupných vedomostí, návykov a schopností závislých od ich aktuálneho vývinu. Nároky na prácu učiteľa sú veľmi vysoké. Jeho úlohou je realizovať vyučovacie hodiny tak, aby vyhovovali všetkým žiakom v triede v závislosti od všetkých ich špecifik. Učebnice považujeme za základný materiál, s ktorým učiteľ ďalej aktívne pracuje. Pri tvorbe šlabikára/čítanky sme vychádzali z nami vytvorenej koncepcie, ktorej základným východiskom bol aktuálny Štátny vzdelávací program. V najlepšej viere sme sa pokúsili jeho obsah a požiadavky na nadobudnuté vedomosti a získané kompetencie žiakov spracovať do podoby šlabikára a čítanky tak, aby sme vytvorili podmienky pre dosiahnutie optimálneho výkonu každého žiaka v triede. Našou snahou bolo ponúknuť deťom texty a témy, ktoré pre nich budú atraktívne, vtipné, ponúknu zábavu a literárneho hrdinu, ktorý má potenciál ich osloviť. Zámerne sme sa preto vyhýbali prílišnému moralizovaniu a štandardným témam známym z predškolského veku. Som rada, že z hodnotenia, ktoré sme dostali od autorky výskumnej sondy, vyplýva, že Hups³ sa stal súčasťou tried, deti ho vnímajú ako kamaráta a rady o ňom čítajú. Snažili sme sa aj o zaradenie medzipredmetových vzťahov, pričom sme uprednostňovali predovšetkým prierezové témy. Kľúčovým sa javí poskytnutie pozitívnych skúseností žiakov s literárnymi textami tak, aby čítanie začalo deti baviť a motivovalo ich k ďalšiemu čítaniu. ... Kvalita, rozsah slovnej zásoby je jedným z najčastejšie sa vyskytujúcich tém pri hodnotení kvality vzdelania súčasných detí, analýze výstupov z meraní čitateľskej gramotnosti detí a ďalších rozhovorov o dnešných deťoch. Práve preto sme sa snažili, aby texty a úlohy obsahovali aj slovnú zásobu, ktorú žiaci nemusia poznať, a aby tak dochádzalo k jej obohacovaniu. Naším cieľom je, aby deti porozumeli spôsobom používania jazyka, vnímali jeho rôznorodosť a všestrannosť. Opakovane sa v hodnotení objavili požiadavky na zaradenie väčšieho množstva úloh určitého typu. Uvedomujeme si ich opodstatnenosť, proces tvorby však významne limituje požadovaný rozsah učebníc. Nechali sme teda aktivity zamerané na sebahodnotenie práce žiaka v šlabikári na učiteľovi. Učiteľ môže vyberať najrôznejšie spôsoby sebahodnotenia prispôbené aktuálnej činnosti, téme, špecifikám žiakov. Zvážime možnosť vypracovania metodického listu, ktorý by pomohol učiteľom pri výbere týchto aktivít.“

Z vyššie uvedeného je zrejmé, že práve v prvých ročníkoch primárneho vzdelávania je nosný aktívny vstup učiteľa a jeho vysoká odbornosť.

6 ZÁVER

Výskumné sondy hodnotenia kvality učebníc učiteľmi boli podľa plánu výskumu Štátneho pedagogického ústavu realizované v rokoch 2018 a 2019 pre viacero učebníc. Pre hodnotenie čítaniek sa nepodarilo získať dostatočný počet hodnotiteľov pre čítankovú časť šlabikára autorského kolektívu Z. Hirschnerovej, preto zistenia možno zovšeobecniť len veľmi relatívne. Napriek tomu bola pozorovateľná veľká rozdielnosť medzi hodnotiteľmi v nárokoch na hodnotené učebnice, ale aj zdatnosti v ich používaní, čo sa prejavilo vo výskumných sondách do kvality iných učebníc.

Z vyjadrení hodnotiteľov všetkých troch čítaniek sa dá usudzovať, že väčšina učiteľov vie s čítankou efektívne pracovať a texty sú pre žiakov prevažne pútavé. Zvláštne postavenie majú žiaci so ŠVVP a zo SZP, ale aj pre nich čítanky obsahujú vhodné texty, čo je však podmienené prebráním celého šlabikára. Pripomienky a podnety hodnotiteľov v porovna-

³ maskot šlabikára

ní s pochvalnými vyjadreniami vyzneli ako snaha zlepšiť už i tak výbornú úroveň čítaniek. Súlad kvalitných autorských kolektívov a premýšľajúcich, tvorivých a zanietených učiteľov pôsobí veľmi pozitívne.

Problematika tvorby, významu a výberu učebníc základných a stredných škôl neprestáva priťahovať pozornosť vydavateľstiev, učiteľov a ministerstva školstva. Žiaľ, na slovenských vysokých školách doposiaľ nemáme ucelenú sieť vedcov, ktorí by sa teóriou tvorby a evaluácie didaktických prostriedkov systematicky zaoberali. Aj tu platí: „Na dobrom začiatku všetko záleží.“

LITERATÚRA

- HOŠŤÁKOVÁ, L. (1997). *Čítanie hrou. Metodický materiál k nácviku čítania v 1. ročníku ZŠ*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- KURINCOVÁ, V., & SEIDLER, P. (1993). *Vybrané kapitoly z didaktiky začiatočného čítania a písania*. Nitra: Vysoká škola pedagogická.
- MAŇÁK, J. (2008). Funkce učebnice v moderní škole. In P. Knecht, & T. Janík et al., *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (s. 19–120). Brno: Centrum pedagogického výzkumu.
- MICHOVSKÝ, V. (1980). Klasická učebnice nového typu – soudobý model učebnice. In *Tvorba učebnic*, sešit 2. Praha: SPN.
- ŠTEFEKOVÁ, K., & CULKOVÁ, R. (2007). *Metodické poznámky ku šlabikáru, písankám a čítanke pre 1. ročník základných škôl*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
- VIRGOVIČOVÁ, L., & VIRGOVIČOVÁ, Z. (2007). *Metodické poznámky ku šlabikáru, čítanke a písankám*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
- ZÁPOTOČNÁ, O. (2001). Rozvoj počiatocnej literárnej gramotnosti. In Z. Kolláriková, & B. Pupala (eds.), *Predškolská a elementárna pedagogika*, (s. 271–305). Praha: Portál.
- ZÁPOTOČNÁ, O. (2008). Kognitívno-psychologické prístupy k výskumu čítania a ich dopady na vzdelávaciu prax. *Pedagogika*, 58(2), 104–116.
- ZUJEV, D. D. (1986). *Ako tvoriť učebnice*. Bratislava: SPN.

Kontakt

Mgr. Zuzana Juščáková, PhD.

Štátny pedagogický ústav

Pluhová 8

830 00 Bratislava

zuzana.juscakova@statpedu.sk

VLIV JAZYKOVÉ CHARAKTERISTIKY MATEMATICKÝCH SLOVNÍCH ÚLOH NA ÚSPĚŠNOST JEJICH ŘEŠENÍ

IMPACT OF THE LANGUAGE CHARACTERISTICS OF MATHEMATICAL WORD PROBLEMS ON THE SUCCESS OF THEIR SOLUTIONS

Alena SIGMUNDOVÁ

Abstrakt

Článek popisuje výsledky interdisciplinární výzkumné studie zkoumající jazykové aspekty slovních úloh v matematice a souvislost mezi porozuměním textu slovních úloh a úspěšností jejich řešení. Výzkum se opírá jednak o jazykovou analýzu 18 slovních úloh s nízkou úspěšností řešení převzatých z mezinárodních výzkumných šetření PISA 2012 a TIMSS 2007, jednak o zjišťování úrovně porozumění textu těmto úlohám u žáků 8. a 9. ročníku ZŠ, a dále o tvorbu reformulací těchto úloh pomocí modifikování vybraných jazykových jevů a zjišťování účinku těchto reformulací. Provedeného výzkumu se účastnilo 773 žáků ze 13 základních škol. Zkoumány byly tyto jazykové parametry: pasivum, kondicionál, slova žákům méně známá či neznámá, způsob zápisu číselných údajů, nominalizace, jazykové defekty, délka textu, členění textu, nadbytečné číselné údaje a explicitnost vyjádření. Článek dále přináší i určitá zjištění týkající se současně probíhajícího výzkumu na téma podpory integrace matematické, čtenářské a jazykové gramotnosti u žáků základních škol.

Klíčová slova: jazykové faktory ovlivňující obtížnost textu, čtení s porozuměním, slovní úloha v matematice, lingvistická analýza, reformulace úloh

Abstract

The paper describes the results of an interdisciplinary research study examining the linguistic aspects of word problems in mathematics and the connection between comprehension of the text of word problems and the success of their solution. The research is organised around the following aspects: the linguistic analysis of 18 word problems with low solution success taken from international research surveys PISA 2012 and TIMSS 2007, determining the level of comprehension of the text in these tasks by the pupils in the 8th and 9th grade of basic schools, and, modifying the selected language phenomena and detecting the effect of these reformulations. The total of 773 pupils from 13 elementary schools were selected for this research. The following language parameters were examined: passive voice, conditionals, unknown or less known words to students, ways of writing numerical data, nominalisation, language defects, length of text, division of text, redundant numerical data and explicitness of wording. The article also provides some recent findings from an ongoing research on the topic of supporting the integration of mathematical, reading and language literacies in the pupils of basic school.

Key words: linguistic factors affecting the difficulty of text, reading comprehension, word problems in mathematics, linguistic analysis, text reformulation

1 Úvod

Jedním z důležitých témat současné didaktiky i obecné pedagogiky jsou mezipředmětové vztahy, resp. souvislosti mezi jednotlivými vyučovacími předměty. Tímto tématem se

dlouhodobě zabýváme také na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, kde vzniklo již několik menších i větších výzkumných projektů propojujících oblast výuky mateřského jazyka, oblast výuky matematiky a oblast psychologie, a to na podkladu matematických slovních úloh. Tento článek vychází z výzkumu provedeného v letech 2015–2018 s názvem *Čtení s porozuměním jako předpoklad úspěšné strategie řešení slovních úloh v matematice* (více viz Sigmundová, 2019) a ze současného výzkumu s názvem *Podpora integrace matematické, čtenářské a jazykové gramotnosti u žáků základních škol* (TL03000469).

2 VZTAHY MEZI VÝUKOU MATEŘSKÉHO JAZYKA A VÝUKOU MATEMATIKY

Výuka mateřského jazyka má v soustavě vyučovacích předmětů důležitou a centrální roli. Na zvládnutí mateřského jazyka je totiž závislý úspěch i v ostatních vyučovacích předmětech (Čechová, Styblík, 1998). Výsledky žáka v jednotlivých vyučovacích předmětech ovlivňuje jak schopnost vyjadřování, tak také schopnost porozumění čtenému či slyšenému textu. A zdaleka přitom nejde jen o porozumění výkladu učitele či výkladových částí v učebnicích. Součástí učebního textu totiž není pouze aparát prezentace učiva (tj. především výkladové texty), ale také aparát řídicí učení (mj. otázky, zadání úkolů a cvičení) (Průcha, 1989). Přečíst si zadání určitého úkolu a dokázat mu porozumět je základem úspěchu ve všech vyučovacích předmětech.

Mezipředmětové vztahy byly jedním z témat úvodní části našeho současného výzkumu. Učitelů českého jazyka jsme se ptali, mezi jakými předměty vidí souvislosti, resp. s jakým předmětem je podle nich vyučovací předmět český jazyk nejvíce propojen. Učitelé nejvíce vnímali vztah českého jazyka a dějepisu a dále vztah mezi mateřským jazykem a jazyky cizími. Zmiňovali se také o zeměpisu a o výtvarné a hudební výchově. Přestože tito učitelé znali hlavní téma našeho výzkumu, tj. podpora integrace matematické, čtenářské a jazykové gramotnosti na materiálu matematických slovních úloh, vztah mezi českým jazykem a matematikou žádný z učitelů sám od sebe nezminil. Naopak učitelé matematiky uváděli český jazyk, zejména čtení s porozuměním, často, a to právě v souvislosti se slovními úlohami. Je tedy patrné, že důležitého vztahu mezi mateřským jazykem a matematikou si jsou vědomi spíše učitelé matematiky než učitelé mateřského jazyka. Matematická slovní úloha je přitom především text, a tak se učitelům českého jazyka nabízí pro práci s textem a výuku čtení s porozuměním stejně dobře jako jakýkoli jiný věcný text.

2.1 MATEMATICKÁ SLOVNÍ ÚLOHA JAKO TEXT

„Slovní úlohy lze definovat jako slovní popis problémových situací, kdy lze jednu nebo více otázek zodpovědět použitím matematických operací s číselnými údaji dostupnými v zadání problému.“ (Verschaffel et al. 2000, s. ix). Jsou to tedy úlohy splňující dva atributy – slovní formulaci úlohy a popis (pseudo)reálné situace. První z těchto dvou hlavních atributů slovních úloh v matematice nám umožňuje studovat slovní úlohy nejen z hlediska matematiky, ale i z hlediska jazykovědy.

Z lingvistického hlediska považujeme slovní úlohy za specifický textový útvar se specifickou strukturou. Obvykle bývají vydělovány dvě či tři složky zadání slovní úlohy – složka zadání situace a informací potřebných pro vyřešení a složka otázky či úkolu k zadání (srov. např. Gerofsky (1999), Kaslová (2010, s. 3), Hirschová (2017/18, s. 69–70) aj.).

Charakteristickým znakem textu slovních úloh je jeho heterogenita. Jednak jde o jeho multisémiotickou povahu – text slovních úloh zahrnuje znaky matematického symbolismu, znaky přirozeného jazyka a mnohdy i neverbální komponenty v podobě grafů, schémat apod. (např. Schleppegrell, 2007), a jednak o jeho různorodost v oblasti stylistické – časté je propojení prostěsdělovacího stylu se stylem odborným, není však vyloučeno ani zařazení prvků stylu administrativního, publicistického či uměleckého. Výchozí situace může být zpracována různými slohovými postupy (nejčastěji informační, vyprávěcí, popisný) a může mít podobu různých slohových útvarů (obvykle popis či krátké vyprávění, často se ale vyskytují i slovní úlohy v podobě výkladu).

Dalším charakteristickým rysem textů slovních úloh bývá stručnost a vysoká hustota informací¹ (např. Drúke-Noe, 2012; Maier & Schweiger, 1999, aj.) či numerická přetíženost (Nesher & Katriel 1977). Zadání slovní úlohy musí obsahovat všechny informace potřebné pro vyřešení úlohy. Některé údaje však mohou být tzv. skryté (žáci musí využít již dříve nabytých vědomostí – např. týden = 7 dní). Existují slovní úlohy, které vedle údajů potřebných pro řešení obsahují i údaje nadbytečné (úkolem žáků je mimo jiné rozlišit údaje potřebné a nepotřebné).

Syntaktická a morfologická struktura slovních úloh může být značně rozmanitá – v závislosti na jazykových schopnostech potencionálního řešitele, na typu úlohy apod. Charakteristická je zejména věková přiměřenost.

Na lexikální rovině slovních úloh se často uplatňují prvky odborného stylu, který se zde projevuje zejména výskytem odborných pojmů. Jelikož jsou v zadání slovních úloh popisovány situace z různých nematematických oblastí, vyskytují se ve slovních úlohách také termíny nematematické. Odborný styl se ve slovníku slovních úloh může projevovat i v dalších parametrech: slova cizí a slova s nízkou frekvencí výskytu v běžném slovníku či ve slovníku žáků (slova nefamiliární/unfamiliár)².

Specifickým prvkem slovních úloh je výskyt tzv. slov signálních (Hejný et al., 2007), např. *více, méně, kolik, kolikrát, dvakrát/několikrát, celkem, dohromady, každý, zvýšit, snížit, dostat, dát* aj. S popisováním různých pseudoreálných situací souvisí také užívání vlastních jmen, zejména antroponym a toponym.

2.2 VLIV JAZYKOVÉ CHARAKTERISTIKY SLOVNÍCH ÚLOH NA ÚSPĚŠNOST JEJICH ŘEŠENÍ

Souvislost mezi schopností číst s porozuměním a schopností řešit matematické úlohy potvrdila řada empirických výzkumů (z nejnovějších např. Grimm, 2008; Kartusch, 2013; Prediger et al., 2015; Caponera et al., 2016 aj.). Většina z těchto výzkumů byla založena na porovnávání výsledků žáků v testech sledujících schopnost číst s porozuměním s výsledky stejných žáků v testech matematických.

¹ Termín hustota informací / informační hustota používáme v souladu s anglickým termínem *information density* / *factual density*, který je definován jako „počet faktických informací v dokumentu, normalizovaný délkou textu“ (Horn et al., 2013, s. 228). Texty s vysokou informační hustotou uvádějí velké množství relevantních informací na omezené ploše (Šmejkalová, 2017, s. 75).

² Označení slov za familiární a nefamiliární vychází z anglického *familiar*/dobře známý a *unfamiliar*/neznámý a je inspirováno rozlišováním kontextu slovních úloh na familiární a nefamiliární, které je v cizojazyčné literatuře běžné.

Existuje veľké množstvo štúdií popisujúcich faktory, ktoré majú vliv na porozumení, resp. na úspešnosť riešení slovných úloh. Zkoumajú jak faktory spojené s řešitelem úlohy, tak faktory textové. Psychologické studie identifikují zejména tyto faktory: věk, pohlaví, sociální prostředí, kognitivní schopnosti, znalosti, pracovní paměť, jazykové a matematické schopnosti, schopnost řešit problémy, motivaci, sebedůvěru apod. Textové faktory slovních úloh jsou pak nahliženy jednak z hlediska jazykové struktury a jednak z hlediska struktury matematické.

Výzkumné studie zabývající se jazykovou strukturou slovních úloh jako potenciálním prediktorem úspěšnosti jejich řešení se opírají o metody dvojího druhu:

1. (lingvistická) analýza slovních úloh s různým stupněm úspěšnosti řešení (např. Dyrvold, 2016),
2. reformulace zadání na základě různých parametrů (z nejnovějších výzkumů např. Abedi & Lord, 2001; Kontra, 2001; Walkington et al., 2015; Vondrová et al., 2020).

Američtí výzkumníci J. Abedi a C. Lord (2001) ve své studii, na níž se podílelo 1174 žáků 8. ročníku, zjišťovali efektivitu přeformulování slovních úloh snížením jejich celkové jazykové obtížnosti. Efektivitu jazykového zjednodušení úloh autoři ověřovali rozhovory s žáky a písemným testováním žáků. Na základě subjektivního posuzování obou verzí daných úloh prováděného v rámci rozhovorů autoři zjistili, že 73 % žáků preferuje zjednodušené varianty úloh. Stejný výsledek autoři potvrdili i kvantitativním výzkumem – úspěšnost řešení modifikovaných slovních úloh byla statisticky významně vyšší než úspěšnost řešení úloh originálních.

Uvedený výzkum doložil, že jazykové aspekty zadání slovní úlohy ovlivňují úspěšnost jejich řešení. Jelikož však autoři v jednotlivých úlohách modifikovali více jazykových parametrů najednou, není možné s jistotou říci, které konkrétní parametry se na obtížnosti slovních úloh podílely a které nikoli. Pro náš výzkum tedy bylo přínosnější studovat pouze ty výzkumy, jež se zabývaly vždy pouze jedním jazykovým/textovým parametrem. Podobným způsobem jsme postupovali také v našem výzkumu.

3 CÍLE A METODOLOGIE VÝZKUMU

V rámci výzkumu jsme si stanovili dva hlavní výzkumné cíle:

1. Určit, do jaké míry je neúspěšnost při řešení slovní úlohy způsobená neporozuměním textu.
2. Zjistit, zda jazyková charakteristika textu slovní úlohy ovlivňuje obtížnost dané úlohy, resp. úspěšnost jejího řešení. Potažmo také stanovit, které jazykové jevy v textu slovních úloh činí žákům obtíže při porozumění těmto úlohám a při jejich řešení, a které jevy tyto obtíže nezpůsobují.

Sekundárním cílem výzkumu bylo poukázat na to, kterým jazykovým jevům je třeba věnovat pozornost jak při tvorbě slovních úloh, tak při rozvíjení strategií porozumění textu a řešení slovní úlohy ve výuce matematiky a mateřského jazyka.³ Více informací o cílech, metodologii a výsledcích výzkumu, včetně přehledu použitých úloh a jejich reformulací, viz Sigmundová (2019).

³ Jsme si vědomi toho, že některé z jevů, kterými jsme se ve výzkumu zabývali, vkládají autoři slovních úloh do zadání záměrně. Naším cílem tedy není maximálně zjednodušit zadání slovních úloh. Domníváme se, že by žáci měli být vedeni k tomu, aby uměli tyto obtížné jevy překonávat a aby uměli číst slovní úlohy s porozuměním.

3.1 VÝZKUMNÉ METODY A PRŮBĚH VÝZKUMU

Pro dosažení výše zmíněných cílů výzkumu byly zvoleny tyto metodologické postupy:

1. komplexní jazyková analýza slovních úloh;
2. tvorba reformulací těchto úloh založená na modifikaci vybraných jazykových/textových parametrů: 1) pasivum (nahrazení aktivem); 2) kondicionál (nahrazení indikativem); 3) slova nefamiliární, nefamiliární termíny⁴ (odstranění nefamiliárních slov a termínů či jejich nahrazení slovy familiárními, tj. slovy, které mají v korpusu Schola2010 více než pět výskytů); 4) okazionalismus *zed* (nahrazení slovem *koruna*); 5) slovní zápis číselných údajů (nahrazení číselným zápisem, resp. zápisem kombinujícím číslici a slovo); 6) nominalizace (nahrazení participiálních skupin, nominálních skupin a infinitivních skupin vedlejšími větami; případně nahrazení infinitivní skupiny slovesem s finitní morfologií); 7) neexplicitní nejednoznačné vyjadřování (nahrazení explicitním a jednoznačným vyjádřením); 8) jazykové defekty (oprava pravopisných chyb; nahrazení nepravých a negramatických vedlejších vět); 9) délka textu (zkracování/prodlužování textu úlohy); 10) členění textu (segmentace vět s relevantními číselnými údaji do několika řádků – každý relevantní údaj na samostatném řádku); 11) nadbytečné číselné údaje (odstranění nadbytečných číselných údajů, případně nahrazení nadbytečného číselného údaje zájmenem);
3. polostrukturované rozhovory s žáky 8. a 9. ročníku ZŠ, zaměřené na porozumění textu a subjektivní hodnocení úloh v základních a reformulovaných variantách;
4. písemné testování žáků 8. a 9. ročníků ZŠ – zjišťování úrovně porozumění jednotlivým úlohám v základních variantách; zjišťování účinku jednotlivých reformulací.

3.2 METODA VYHODNOCENÍ HLAVNÍHO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Účinek vybraných reformulací byl v hlavním výzkumném šetření testován v 19 experimentálních třídách (19 paralelních kontrolních tříd řešilo úlohy v základní variantě). Výsledky žáků v experimentálních a kontrolních třídách, resp. úspěšnost řešení úlohy v základní variantě a úlohy reformulované, byly podrobeny statistickému chí-kvadrát testu, pro něž byla stanovena tato nulová hypotéza H_0 : Úspěšnost obou variant dané slovní úlohy je shodná. Statistickým testem byla u každé slovní úlohy zjištěna tzv. p-hodnota, která byla porovnávána se zvolenou hladinou významnosti α , která se rovnala 0,05 či 0,01. Byla-li p-hodnota nižší než α , nulovou hypotézu jsme zamítli. Platilo tedy, že úspěšnost obou variant dané slovní úlohy je s 95% pravděpodobností (či s 99% pravděpodobností) rozdílná a že jedna z verzí úlohy je obtížnější než druhá. Vyšla-li p-hodnota vyšší než α , nulová hypotéza nemohla být zamítnuta. V takovém případě jsme obě varianty úlohy pokládali za stejně obtížné.

3.3 VÝZKUMNÝ VZOREK ÚLOH A VÝZKUMNÝ VZOREK ŽÁKŮ

Do výzkumného vzorku úloh jsme zahrnuli slovní úlohy použité v mezinárodních srovnávacích šetřeních TIMSS 2007 a PISA 2012, hodnotících matematickou gramotnost

⁴ Za nefamiliární slova a termíny považujeme slova a termíny, které se nevyskytují v korpusu Schola2010.

žáků 8. ročníku ZŠ a patnáctiletých žáků (obvykle v 9. ročníku ZŠ). Vybrány byly pouze ty slovní úlohy, které měly v uvedených mezinárodních šetřeních nízkou úspěšnost (méně než 30 %), tj. byly relativně obtížné. Celkový výzkumný vzorek sestával z 18 slovních úloh (9 z šetření PISA a 9 z šetření TIMSS).

Volba žáků, kteří se zúčastnili našeho výzkumu, odpovídala zaměření vybraných slovních úloh – tj. žáci 8. a 9. ročníku ZŠ. Výzkumu se zúčastnilo 13 základních škol, tj. celkem 773 žáků. Pilotních výzkumných šetření se zúčastnilo celkem 84 žáků z 8. a 9. ročníku jedné základní školy. Hlavního šetření se zúčastnilo celkem 689 žáků z 20 tříd 8. ročníku a 18 tříd 9. ročníku. V rámci každé školy šlo vždy o dvě paralelní třídy v jednom ročníku se stejným učitelem matematiky (tj. třídy srovnatelné⁵). Výzkumný vzorek byl tedy pro hlavní výzkumné šetření rozdělen do dvou skupin, jejichž výsledky v testování bylo možné mezi sebou porovnávat. Jedna ze tříd v ročníku vždy tvořila skupinu experimentální, druhá třída byla skupinou kontrolní⁶. Experimentální skupinám byly zadávány úlohy v reformulovaných variantách. Kontrolním třídám pak byly zadávány úlohy v základních variantách.

4. VÝSLEDKY VÝZKUMU, INTERPRETACE ZJIŠTĚNÍ

4.1 LINGVISTICKÁ ANALÝZA SLOVNÍCH ÚLOH

Na základě analýzy úloh ve výzkumném vzorku bylo zjištěno, že úlohy obsažené ve výzkumu PISA (15letí žáci) vykazují na rozdíl od úloh pro 8. ročník z výzkumu TIMSS mnoho potencionálně obtížných jazykových jevů (práce s výchozím textem, delší texty s prvky odborného stylu, nefamiliární kontexty úloh, výskyt nadbytečných číselných údajů, složitější syntaktická stavba, výskyt termínů a fyzikálních jednotek aj.). Toto zjištění potvrzují také výsledky písemného testování žáků provedeného v hlavním výzkumném šetření (689 žáků 8. a 9. ročníku ZŠ) – při řešení úloh z šetření TIMSS dosáhli žáci lepších výsledků než při řešení úloh z šetření PISA.

4.2 SOUVISLOST MEZI POROZUMĚNÍM TEXTU SLOVNÍ ÚLOHY A ÚSPĚŠNOSTÍ JEJÍHO ŘEŠENÍ

V první části výzkumu byla zkoumána úroveň porozumění textu slovních úloh ve výzkumném vzorku a souvislost mezi porozuměním textu a úspěšností řešení těchto úloh. V této oblasti bylo provedeno písemné testování žáků (celkem 32 žáků z 9. ročníku) a několik polostrukturovaných rozhovorů (celkem 11 žáků z 8. a 9. ročníku). Zjištěno bylo, že i když přibližně 66 % všech žáků zadání daných slovních úloh rozumělo, pouze přibližně

⁵ S učiteli matematiky daných tříd byla vždy konzultována potencionální srovnatelnost obou paralelních tříd. Učitelé ve všech školách potencionální srovnatelnost potvrdili. Učitelé využívali v obou třídách stejné vyučovací metody a stejné učební pomůcky a opírali se o stejné rozvržení učiva. Předpoklad o srovnatelnosti tříd podporuje také fakt, že žádná ze tříd nebyla výběrová – žáci byli na všech školách do paralelních tříd rozdělováni náhodně, neselektivním způsobem.

⁶ Označení *experimentální skupina* používáme pouze v tom smyslu, že v této skupině byly testovány reformulované úlohy. Podotýkáme, že k pravému pedagogickému experimentu zde nedocházelo.

27 % všech žáků je dokázalo správně vyřešit. Předpokládáme-li, že žáci, kteří úlohy vyřešili, jim zároveň museli i porozumět, a že žáci, kteří textům úloh neporozuměli, je vyřešit nemohli, platí, že 1) 27 % žáků úlohám rozumělo a vyřešilo je; 2) 34 % žáků úlohám nerozumělo a nevyřešilo je; 3) zbylých 39 % žáků úlohám sice rozumělo, ale nevyřešilo je.

Zároveň platí, že 1) ze všech žáků, kteří úlohám rozuměli (66 %), je 41 % žáků svedlo vyřešit a 59 % žáků ne; 2) ze všech žáků, kteří úlohy nevyřešili (73 %), jim 47 % žáků nerozumělo a 53 % žáků rozumělo.

Z toho můžeme vyvodit, že nevyřešení slovních úloh v našem výzkumu bylo ze 47 % způsobeno neporozuměním zadání a z 53 % jiným faktorem (např. obtíže v některé z dalších fází řešení slovní úlohy, tj. ve fázi matematizace zadaného problému, řešení odpovídajícího algoritmu, zkoušky správnosti výsledku, formulace odpovědi). Tento závěr považujeme za obecně platný pro jakoukoli slovní úlohu.

Soudíme tedy, že schopnost přečíst slovní úlohu s porozuměním je důležitým faktorem ovlivňujícím schopnost vyřešit slovní úlohu, ne však faktorem jediným. Toto zjištění je v souladu s řadou zahraničních výzkumů, které nalézají souvislost mezi schopností číst s porozuměním a schopností řešit matematické slovní úlohy (mj. Grimm, 2008; Capone et al., 2016), a zároveň také s výzkumy, jež konstatují, že čtenářská kompetence je sice důležitým prediktorem pro úspěšné řešení slovních úloh, ale není prediktorem jediným a nejdůležitějším (např. Kartusch, 2013⁷; Prediger et al., 2015⁸).

4.3 VLIV JEDNOTLIVÝCH PARAMETRŮ TEXTU SLOVNÍCH ÚLOH NA ÚSPĚŠNOST JEJICH ŘEŠENÍ

4.3.1 PARAMETRY NA ROVINĚ MORFOLOGICKÉ, LEXIKÁLNÍ A SYNTAKTICKÉ

Morfologické, lexikální a syntaktické parametry byly v našem výzkumu testovány v pilotním šetření⁹, kterého se zúčastnil pouze omezený vzorek žáků. Závěry z pilotních šetření proto nemůžeme považovat za všeobecně platné, vždy jde jen o určité tendence, které je v budoucnu možné podrobit dalšímu testování.

Na rovině morfologické byly testovány dva parametry – výskyt pasiva a výskyt kondicionálu. Vliv ani jednoho z těchto parametrů se v našem šetření neprokázal, soudíme tedy, že žákům 8. a 9. ročníku ZŠ nečiní použití pasiva či kondicionálu v textu slovní úlohy žádné potíže při čtení, pochopení a řešení úlohy. Předpokládáme, že tyto parametry mohou mít vliv na obtížnost slovních úloh spíše u žáků nižších ročníků – vliv pasivních konstrukcí na obtížnost slovních úloh pro 3. ročník ZŠ např. doložil výzkum N. Vondrové et al. (2020).

⁷ J. Kartusch (2013) např. uvádí, že úroveň čtenářské kompetence řešitele slovní úlohy je pro úspěšné řešení významnější než jeho úroveň kompetence matematické; ještě důležitějšími faktory jsou podle ní však schopnost kritického myšlení a matematické sebezpojetí.

⁸ Podle S. Prediger et al. (2015) je nejdůležitějším faktorem ovlivňujícím úroveň matematických schopností úroveň jazykové kompetence. Schopnost číst s porozuměním je pak druhým nejdůležitějším faktorem.

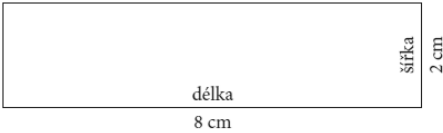
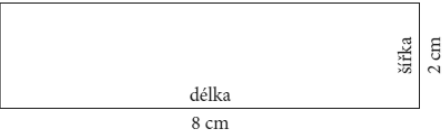
⁹ Parametry, jejichž vliv na obtížnost úlohy se v pilotním šetření neprokázal, nebyly v hlavním výzkumném šetření dále zkoumány.

Na lexikálnej rovine bol v pilotnom šetrení zkoumán vliv výskytu termínů, okazionalismu *zed*¹⁰ a ďalších nefamiliárnych slov. Ani v tomto prípade sa žiadny vliv na obtížnosť slovných úloh neprokázal. Takové zjištění je v souladu s rozsáhlou výzkumnou studií A. Dyrvold (2016), analyzující přes 500 slovních úloh z mezinárodního výzkumného šetření PISA a ze Švédských národních testů z matematiky pro 9. ročník ZŠ, podle níž výskyt nefamiliárních slov obtížnost slovních úloh neovlivňuje. Existují ovšem i studie, které naopak vliv (ne)znalosti slov na obtížnost slovních úloh prokazují – např. rozsáhlý výzkum C. Walkington et al. (2015), jehož se zúčastnilo přes 3000 žáků 5.–12. ročníku. My se na základě výsledků našeho testování, a především na základě rozhovorů s žáky domníváme, že neznalost určitých slov v textu slovních úloh není při jejich řešení překážkou. Přestože žáci určité slovo v textu neznají, nebo nemají zcela jasnou představu o jeho významu, např. u okazionalismu *zed*, dokážou ze slovního kontextu jeho význam odhadnout a textu úlohy porozumět. Dále také soudíme, že obtíže mohou žákům činit takové slovní úlohy, které jsou odbornými pojmy a nefamiliárními slovy přetížené, a takové, které kromě prostého výskytu termínů obsahují i další jazykové jevy spojené s odborným stylem (viz dále v textu).

Uvést ale musíme i to, že nefamiliární slova žákům určité obtíže při čtení a porozumění textu úlohy činí. Při rozhovorech s žáky bylo patrné, že se pozastavují např. nad okazionalismy *zed* či *Zedland*, po přečtení celé úlohy ale význam těchto slov odkryli. Podle žáků tak úlohy s neznámými slovy vyžadují více času na jejich pochopení a řešení.

Významnou změnu v míře úspěšnosti nepřinesly ani reformulace syntaktického parametru – výskyt nominalizací. Na základě výsledků pilotních výzkumných šetření jsme usoudili, že rozvolnění kondenzované struktury je účinné pouze v případě, nese-li s sebou nominalizace i určitou nejednoznačnost vyjádření (srov. Tab. 1). V případech, kdy byl význam nominalizované skupiny transparentní, tj. bylo jasné, jakou vedlejší větou je možné nominalizaci nahradit, se vliv výskytu nominalizace na úspěšnost řešení neprojevil (srov. Tab. 2).

Tab.1: Obdélník – parametr nominalizace

Základní varianta	Reformulovaná varianta
 Do čtvercové sítě dole nakresli obdélník, jehož délka se rovná třem čtvrtinám délky obdélníku na horním obrázku a jehož šířka se rovná dva a půl násobku šířky obdélníku na horním obrázku. Ve svém obrázku uveď délku a šířku nakresleného¹¹ obdélníku v centimetrech. Strana čtverce ve čtvercové síti je dlouhá 1 cm. (Tomášek et al. 2009, s. 52)	 Do čtvercové sítě dole nakresli obdélník, jehož délka se rovná třem čtvrtinám délky obdélníku na horním obrázku a jehož šířka se rovná dva a půl násobku šířky obdélníku na horním obrázku. Ve svém obrázku uveď délku a šířku obdélníku, <u>kteřý jsi nakreslil</u>, v centimetrech. Strana čtverce ve čtvercové síti je dlouhá 1 cm

¹⁰ Okazionalismus *zed* byl v mezinárodních šetřeních používán pro označení fiktivní měny.

¹¹ Není jednoznačné, zda se označení *nakresleného obdélníku* týká výchozího obrázku či obrázku, který nakreslil

Tab. 2: Úloha lístky na koncert – parametr nominalizace

Základní varianta	Reformulovaná varianta
Lístky na koncert stojí 10 zedů, 15 zedů a 30 zedů. Z 900 prodaných lístků byla $\frac{1}{5}$ lístků po 30 zedech a $\frac{2}{5}$ po 15 zedech. Vyjádři ZLOMKEM, jaká část prodaných lístků byla po 10 zedech. (Tomášek et al. 2009, s. 22)	Lístky na koncert stojí 10 zedů, 15 zedů a 30 zedů. <u>Z 900 lístků, které se prodaly</u> , byla $\frac{1}{5}$ lístků po 30 zedech a $\frac{2}{5}$ po 15 zedech. Vyjádři ZLOMKEM, jaká část lístků, <u>které se prodaly</u> , byla po 10 zedech.

V pilotním šetření jsme dále zkoumali také vliv způsobu zápisu číselných údajů (číslem vs. slovy) a vliv výskytu jazykových defektů (pravopisné a syntaktické chyby). Ani zde nebyla na základě reformulace prokázána žádná změna v úspěšnosti řešení. V rozhovorech se ovšem někteří žáci vyjádřili v tom smyslu, že obě varianty dané úlohy jsou sice stejné, ale úlohy s číselným zápisem jsou pro ně jasnější, lépe uchopitelné. Objevuje se zde tedy podobná tendence jako u parametru výskytu nefamiliárních slov – slovní zápis číselných údajů může být pro žáky při čtení a pochopení textu úlohy obtížnější než zápis číselný. Po důkladnějším přečtení/zamyšlení však žáci uchopí i číselné údaje zapsané slovy. Výskyt tohoto parametru tedy sice může vyžadovat vyšší míru zamyšlení, ale nepůsobuje významnou překážku při řešení úlohy. Co se týče jazykových defektů, můžeme zde pouze zmínit zajímavé zjištění, že žáci si chyb v textu úloh vůbec nepovšimli.

4.3.2 PARAMETRY NA ROVINĚ TEXTOVÉ

Textové parametry byly zkoumány jak v šetření pilotním, tak v hlavním výzkumném šetření. Vzhledem k reprezentativnímu vzorku žáků, který se zúčastnil hlavního výzkumného šetření, považujeme zde předkládané závěry na rozdíl od výsledků pilotního šetření za všeobecně platné¹².

Délka textu

Na základě prostudované literatury (Kontra 2001; Walkington et al. 2015) jsme předpokládali, že délka textu bude mít na obtížnost slovní úlohy vliv, resp. že delší text bude způsobovat větší potíže při pochopení a řešení úlohy než text kratší. Tento předpoklad se v hlavním výzkumném šetření nepotvrdil (podobně např. Vondrová et al. 2020). Vliv variování tohoto parametru se ukázal jako statisticky významný (na 5% hladině významnosti) pro obtížnost úlohy pouze tehdy, došlo-li k prodloužení úlohy textem výkladového charakteru s prvky odborného stylu. V případě, že se jednalo o prodloužení či zkrácení úlohy přidáním či odebráním textu narativního charakteru, žádná statisticky významná změna v úspěšnosti řešení prokázána nebyla.

řešitel v procesu řešení úlohy.

¹² Parametry členění textu a explicitnost vyjádření byly testovány vždy pouze v jedné slovní úloze. V dalším zkoumání by proto bylo žádoucí rozšířit vzorek úloh pro tyto parametry a jejich vliv na úspěšnost řešení úlohy prozkoumat důkladněji.

Soudíme tedy, že delší text nečiní žákům 8. a 9. ročníku obtíže při řešení slovních úloh. Pokud se ovšem větší délka textu spojí s dalšími obtížnými jazykovými jevy, pak překážku v pochopení a vyřešení úlohy způsobuje. Ke stejnému závěru došla také německá výzkumná skupina kolem S. Prediger (Gürsoy et al. 2013).

Velmi zajímavé bylo také sledovat subjektivní hodnocení variant úloh s rozdílnou délkou textu. Délku textu žáci reflektovali pouze při porovnávání dvou variant úlohy, v níž došlo ke krácení textu. Byl-li text úlohy prodloužen, opírali se při hodnocení úlohy jako obtížnější o větší množství uvedených informací a o složitější způsob formulování textu, samotnou délku textu však ve svých odůvodněních nezmiňovali. Tomu odpovídalo také to, že pokud byl text prodloužen textem narativního charakteru, považovali žáci obě varianty úlohy za stejně obtížné. Pokud však došlo k prodloužení textu úlohy textem výkladovým, označovali žáci delší variantu za jednoznačně obtížnější.

Výskyt nadbytečných číselných údajů

Podobně jako parametr délka textu se i tento parametr ukázal jako statisticky významný pro obtížnost úlohy pouze za určitých podmínek. Předpoklad vytvořený na základě prostudované literatury (Nesher 1976; Muth 1992 aj.), že úlohy, v nichž se vyskytují nadbytečné číselné údaje, budou mít nižší úspěšnost řešení než úlohy bez nadbytečných údajů, se tedy nepotvrdil zcela. Účinnost reformulace úlohy odstraněním nadbytečných číselných údajů byla testována v sedmi slovních úlohách z našeho výzkumného vzorku. U čtyř slovních úloh vzniklo následkem reformulace statisticky významné (minimálně na 5% hladině významnosti) zvýšení úspěšnosti řešení. U tří úloh pak statisticky významný rozdíl mezi úspěšnostmi obou verzí úlohy prokázán nebyl.

Z analýzy těchto sedmi úloh usuzujeme, že obtížnost parametru výskyt nadbytečných číselných údajů je závislá na dalších parametrech textu úlohy – délka, kontext, způsob začlenění nadbytečných údajů a jejich počet. S 95% pravděpodobností soudíme, že delší slovní úlohy obsahující větší množství nadbytečných číselných údajů a mající zároveň nefamiliární kontext, v nichž jsou tyto nadbytečné údaje začleněny formou výčtu či tabulky, jsou obtížnější než stejné slovní úlohy bez nadbytečných číselných údajů. Naopak u krátkých úloh s kontextem familiárním, v nichž se vyskytuje 1–3 nadbytečné číselné údaje začleněné jako součást spojitého textu, můžeme usuzovat, že výskyt nadbytečných číselných údajů obtížnost úlohy neovlivňuje.

Kvalitativní výsledky výzkumu v této oblasti také odpovídají výsledkům testování v hlavním výzkumném šetření. Dlouhé slovní úlohy s nefamiliárním kontextem a s větším množstvím nadbytečných číselných údajů jsou podle respondentů obtížnější než reformulace těchto úloh, v nichž byly nadbytečné číselné údaje odstraněny. Naopak v případě krátkých úloh s familiárním kontextem, v nichž je nadbytečných číselných údajů méně, hodnotili respondenti obě varianty úloh jako stejně obtížné.

Hodnotili-li žáci úlohu s nadbytečnými číselnými údaji jako obtížnější, odůvodňovali to tím, že reformulovaná úloha bez nadbytečných údajů neobsahuje tolik informací a je tak pro ně přehlednější. Z polostrukturovaných rozhovorů vyplynulo dále i zjištění, že v úlohách s větším počtem nadbytečných číselných údajů žáci obvykle nejsou schopni rozpoznat, které údaje jsou pro řešení potřebné a které ne. Údaje nadbytečné se pak snaží nějakým způsobem začlenit do situačního modelu úlohy a při řešení je využít.

Členění textu

Pro ověření parametru členění textu byly v reformulaci údaje potřebné pro řešení úlohy rozčleněny do samostatně stojících řádků, tj. došlo k zpřehlednění struktury textu. Na základě této reformulace úlohy došlo ke statisticky významnému (na 5% hladině významnosti) nárůstu úspěšnosti řešení. Soudíme tedy, že úlohy, v nichž jsou potřebné údaje zadány přehledněji, jsou pro žáky 8. ročníku snazší než úlohy, v nichž jsou potřebné údaje zadány v méně přehledné formě.

I v této oblasti výpovědi respondentů v polostrukturovaných rozhovorech odpovídaly výsledkům testování v hlavním výzkumném šetření. Reformulovaná varianta úlohy byla podle všech respondentů snazší než základní varianta této slovní úlohy. U některých respondentů bylo dokonce možné pozitivní účinek reformulace vyhodnotit také objektivně. Tito žáci reformulované úloze rozuměli lépe, dokázali z ní lépe vyčíst potřebné informace a předpokládáme, že by ji dokázali i vyřešit.

Explicitnost vyjádření

V jedné z úloh, které byly součástí našeho výzkumného vzorku, se objevila neexplicitně/nejednoznačně formulovaná otázka (viz Tab. 3). V hlavním výzkumném šetření jsme tedy tuto úlohu reformulovali a zjišťovali jsme, zda toto zexplicitnění nejednoznačné formulace otázky, bude mít vliv na úspěšnost řešení. Tento vliv byl potvrzen dokonce na 1% hladině významnosti, můžeme tedy soudit, že úlohy, v nichž je otázka neexplicitně, resp. nejednoznačně formulovaná, jsou s 99% pravděpodobností obtížnější než úlohy jednoznačné.

Tab. 3: Úloha DVD – parametr explicitnost vyjádření

Základní varianta		Reformulovaná varianta
Katka pracuje v půjčovně DVD a počítačových her. Roční členský poplatek v této půjčovně činí 10 zedů. Jak vidíš v tabulce, cena za půjčení DVD je pro členy nižší než cena pro nečleny.		[...]
Cena za půjčení DVD pro nečlena	Cena za půjčení DVD pro člena	
3,20 zedu	2,50 zedu	
Nejméně kolik DVD si musí člen vypůjčit, aby se mu pokryl roční poplatek? Napiš postup výpočtu. Počet DVD: (Tomášek, Frýzek 2013, str. 54, 55)		Nejméně kolik DVD si musí člen vypůjčit, aby mu <u>peníze ušetřené na každém DVD</u> pokryly roční členský poplatek? Počet DVD:

5. ZÁVĚR A DIDAKTICKÁ DOPORUČENÍ

Sekundárním cílem výzkumu bylo navrhnout určitá doporučení týkající se konkrétních jazykových jevů ve slovních úlohách, a potažmo v jakémkoli jiném učebním textu, kterým je třeba věnovat zvýšenou pozornost jak při jejich tvorbě, tak ve výuce matematiky a mateřského jazyka.

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že žákům 8. a 9. ročníku ZŠ budou pravděpodobně činit obtíže slovní úlohy s těmito charakteristikami:

1. vyskytují-li se v úloze nejednoznačné neexplicitní formulace;
2. je-li členění úlohy nepřehledné, resp. jsou-li údaje potřebné pro řešení úlohy zadány nepřehledně (např. více relevantních údajů v jedné složité či kondenzované větě struktuře);
3. je-li úloha dlouhá a má-li její text výkladový charakter (tj. text s prvky odborného stylu);
4. je-li úloha dlouhá, má-li nefamiliární kontext a vyskytuje-li se v ní větší počet nadbytečných číselných údajů začleněných formou vizuálně nespojitého textu (např. formou výčtu či tabulky).

Domníváme se, že autoři učebnic a testů by se při tvorbě slovních úloh měli vyvarovat především nejednoznačnosti vyjádření. V některých slovních úlohách (zejména např. v mezinárodním srovnávacím šetření PISA) jsou vedle matematických schopností žáků testovány i dovednosti čtenářské. Lze tedy pochopit, že některé jevy, které jsme v tomto výzkumu vyhodnotili jako obtížné, vkládají autoři učebnic a testů do úloh záměrně – např. nadbytečné číselné údaje. Nejednoznačné vyjádření ovšem může způsobit nepochopení zadání bez ohledu na to, jak dobrý je řešitel čtenář. Autoři nemohou předpokládat, že žáci pochopí formulaci, která nemá jednoznačný význam, tak, jak jim (autorům) připadá samozřejmé, měli by být proto vůči jednoznačnosti vyjádření zvláště vnímaví.

Zvýšenou pozornost by měli autoři úloh věnovat také členění textu úlohy. Je-li primárním cílem úlohy testovat či rozvíjet matematické schopnosti žáků, měly by být údaje potřebné pro řešení úlohy prezentovány co nepřehledněji. Stejně doporučení platí i pro další parametry textu, které se v našem výzkumu ukázaly jako problematické. Autoři úloh by si měli být vědomi toho, že dlouhý text výkladového charakteru, anebo úloha s větším počtem nadbytečných číselných údajů začleněných formou vizuálně nespojitého textu (zvláště jde-li o úlohu s nefamiliárním kontextem) může žákům působit obtíže již v první fázi řešení úlohy – při snaze o porozumění textu úlohy. Jednak mohou takové texty způsobit nepochopení úlohy a jednak mohou žáky od řešení úplně odradit – k naplnění hlavního účelu úlohy, tj. k posouzení úrovně matematických schopností, tak vůbec nemusí dojít.

Naším doporučením ale není, aby se autoři učebnic a testů těmito jevům ve slovních úlohách zcela vyvarovali. Naopak se domníváme, že zařazení takových slovních úloh do výuky, jsou-li tvořeny záměrně a s rozvahou, je pro rozvoj žákovských dovedností přínosem. Žáci však musí být vedeni k tomu, aby se s takovými úlohami dokázali vyrovnat, aby zvládli překonat obtíže, které jim působí některé jazykové charakteristiky textu úlohy, tj. aby se naučili číst slovní úlohy s porozuměním.

Jako neúčinnější řešení se nám jeví naučit žáky využívat čtenářské strategie nejen při čtení beletristických textů, ale i při čtení textů věcných – v tomto případě tedy při čtení zadání slovních úloh. K tomu může být využita řada různých úkolů a metod, které mohou být využívány jak ve výuce matematiky, tak ve výuce mateřského jazyka – např.:

- podtrhni potřebné/nadbytečné údaje a informace;
- odpovídej na otázky k textu;
- ptej se, pokud ti je něco nejasné;
- strukturuj text;
- zkrat/rozšiř text;
- přepiš/přeformuluj text vlastními slovy;
- vizualizuj text;
- porovnávej několik slovních úloh mezi sebou;
- porovnávej zadání slovní úlohy s vlastní zkušeností;
- vytvoř vlastní slovní úlohu apod.

V hodinách matematiky přitom bude hlavním cílem tohoto postupu rozvoj strategií pro porozumění a řešení slovních úloh. Cílem tohoto postupu v hodinách českého jazyka pak bude rozvoj čtenářské, případně i jazykové, gramotnosti, a to na materiálu slovních úloh.

Poznámka: Příspěvek vznikl za finanční podpory projektu TA ČR č.: TL03000469 s názvem *Podpora integrace matematické, čtenářské a jazykové gramotnosti u žáků základních škol.*

LITERATURA

- ABEDI, J., LORD, C. (2001). The Language Factor in Mathematics Tests. *Applied measurement in education*, 14(3), 219–234.
- CAPONERA, E., SESTITO, P., RUSSO, P. M. (2016). The influence of reading literacy on mathematics and science achievement. *The Journal of Educational Research*, 109(2), 197–204.
- ČECHOVÁ, M., STYBLÍK, V. (1998). *Čeština a její vyučování*. Praha, SPN.
- DRÜKE-NOE, CH. (2012). Leseverstehen – mit Sprache muss man rechnen. *Praxis der Mathematik in der Schule. Sekundarstufen I und II*, 54(46), 2–11.
- DYRVOLD, A. (2016). *Difficult to read or difficult to solve? The role of natural language and other semiotic resources in mathematics tasks*. Umeå Universitet.
- GEROFSKY, S. G. (1999). *The word problem as genre in mathematics education*. A doctoral thesis. Burnaby: Simon Fraser University.
- GRIMM, K. J. (2008). Longitudinal associations between reading and mathematics achievement. *Developmental Neuropsychology*, 33(3), 410–426.
- GÜRISOY, E., BENHOLZ, C., RENK, N., PREDIGER, S., BÜCHTER, A. (2013). Erlös = Erlösung? – Sprachliche und konzeptuelle Hürden in Prüfungsaufgaben zur Mathematik. *Deutsch als Zweitsprache*, 1, 14–24.
- HEJNÝ, M., JIROTKOVÁ, D., SLEZÁKOVÁ, J. (2007). Schéma triády – klíč k porozumění aritmetice. *Kritické listy* 26, jaro 2007. Praha: Kritické myšlení, o. s.

- HIRSCHOVÁ, M. (2017/18). Matematická slovní úloha jako komunikát. Slovní úlohy ve výuce matematiky a komunikační kompetence v mateřském jazyce. *Český jazyk a literatura*, 7(2), 69–74.
- HORN, CH., ZHILA, A., GELBUKH, A., KERN, R., LEX, E. (2013). Using factual density to measure informativeness of web documents. In: *Proceedings of the 19th Nordic conference of computational linguistics (NODALIDA 2013)*. Linköping University Electronic Press.
- KARTUSCH, J. (2013). *Der Einfluss von Leseverständnis auf den Lösungserfolg von mathematischen Textaufgaben*. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien, Psychologie.
- KASLOVÁ, M. (2010). *Předmatematické činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe.
- KONTRA, J. (2001). *Factors influencing problem solving and successfulness in mathematics*. A doctoral thesis. Szeged: University of Szeged.
- MAIER, H., SCHWEIGER, F. (1999). *Mathematik und Sprache: zum Verstehen und Verwenden von Fachsprache im Mathematikunterricht*. Wien: ÖBV & HPT.
- MUTH, K. D. (1992): Brief research report. Extraneous information and extra steps in arithmetic word problems. *Contemporary Educational Psychology*, 17(3), 278–285.
- NESHER, P., KATRIEL, T. (1977). A Semantic Analysis of Addition and Subtraction Word Problems in Arithmetic. *Educational Studies in Mathematics*, 8(3), 251–269.
- PREDIGER, S., WILHELM, N., BÜCHTER, A., GÜRISOY, E., BENHOLZ, C. (2015). Sprachkompetenz und Mathematikleistung – Empirische Untersuchung sprachlich bedingter Hürden in den Zentralen Prüfungen 10. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 36(1), 77–104.
- PRŮCHA, J. (1989). *Studijní příručka: teorie, tvorba a hodnocení učebnic: pro autory a recenzenty učebnic a učebních textů*. Praha: Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV.
- SCHLEPPGREGG, M. J. (2007). The Linguistics challenges of mathematics teaching and learning: A research review. *Reading & Writing Quarterly*, 23, 139–159.
- SIGMUNDOVÁ, A. (2019). Čtení s porozuměním jako předpoklad úspěšné strategie řešení slovních úloh v matematice. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- ŠMEJKALOVÁ, M. (2017). Jazyk matematiky v slovních úlohách jako ve specifickém typu didaktického komunikátu. *Nová čeština doma a ve světě*, (1), 74–82.
- TOMÁŠEK, V., FRÝZEK, M., PALEČKOVÁ, J., ŠVEJDOVÁ, D., VERNEROVÁ, M. (2009). *Výzkum TIMSS 2007. Úlohy z matematiky pro 8. ročník*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- VERSCHAFFEL, L., GREER, B. & DE CORTE, E. (2000): *Making sense of word problems*. Lisse: Sweets & Zeitlinger Publ.
- VONDROVÁ, N., HAVLÍČKOVÁ, R., HIRSCHOVÁ, M., CHVÁL, M., NOVOTNÁ, J., PÁCHOVÁ, A., SME-TÁČKOVÁ, I., ŠMEJKALOVÁ, M., TŮMOVÁ, V. (2020): *Matematická slovní úloha: mezi matematikou, jazykem a psychologí*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- WALKINGTON, C., CLINTON, V., RITTER, S., NATHAN, M. (2015): How readability and topic incidence relate to performance on mathematics story problems in computer-based curricula. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1051–1074.

Kontakt

PhDr. Alena Sigmundová, Ph.D.

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

Magdalény D. Rettigové, Praha 1, 110 00, Česká republika

sigmundova.alena@gmail.com

ODBORNÉ ČLÁNKY/ARTICLES

K PROBLEMATICE STAVBY SLOVA VE VYBRANÝCH UČEBNÍCH ČESKÉHO JAZYKA PRO 1. STUPEŇ ZŠ A V PŘÍPRAVĚ BUDOUCÍCH UČITELŮ

ON THE ISSUES OF WORD STRUCTURE IN THE SELECTED TEXTBOOKS FOR THE 1ST STAGE OF PRIMARY EDUCATION AND IN TEACHER TRAINING

Diana SVOBODOVÁ – Kamila SEKEROVÁ

1 Úvod

Téma stavby slova ve výuce českého jazyka na 1. stupni základní školy lze chápat v provázanosti problematiky slovoslovné a morfologické a ve styčných pasážích nacházet uzlové body, jejichž výklad není vždy jednotný a při rozlišování pojetí lingvistického a tzv. školského může působit problémy i při přípravě budoucích učitelů.

Text příspěvku je založen na obsahové analýze vybraných učebnic českého jazyka pro 3., 4. a 5. ročník ZŠ a na zkušenostech autorek s výukou studentů připravujících se na profesi učitelů na 1. stupni ZŠ, kteří se s určitými problémy v této oblasti potýkají.

Podle Čechové & Styblíka (2010, s. 100) má být učivo o tvoření slov využíváno k hlubšímu poznání slovní zásoby českého jazyka, zpřesnění vlastní slovní zásoby žáků, hodnocení nových slov a zvládnutí lexikálního pravopisu. Významnou funkci má tato tematika i v ontogenezi jazyka žáků. Jak uvádí Liptáková (2012, s. 78–79), „*uvedomovanie si štruktúrovanosti motivovaného slova výrazne podporuje analyticko-syntetické kognitívne procesy. ... Nezanedbateľný je vplyv slovoslovného učiva na rozvíjanie metakognitívnych schopností žiaka, a to pri stimulovaní metajazykového uvažovania o procese tvorenia slov*“.

Výše zmíněný poznatek týkající se obtížnosti potvrzují i Klímová & Kolářová (2013, s. 232), podle nichž toto téma patří v jazykovém vyučování k nejnáročnějším, neboť vyžaduje porozumění významu slova a současně schopnost analyzovat jeho stavbu.

2 POJETÍ V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Jazykové kompetence týkající se učiva o stavbě slova formuluje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) v rámci vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura (dále ČJL), složky Jazyková výchova v rámci očekávaných výstupů pro první období 1. stupně (1. až 3. třída) pouze velmi obecně – žák jednak „*porovnává významy slov, zvláště slova opačného významu a slova významem souhradná, nadřazená a podřazená, vyhledá v textu slova příbuzná*“ (ČJL-3-2-02)¹, jednak „*odůvodňuje a píše správně: i/y po tvrdých a měkkých souhláskách i po obojetných souhláskách ve vyjmenovaných slovech*“ (ČJL-3-2-08)².

¹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, vzdělávací obor Český jazyk a literatura (ČJL), s. 19.

² Tamtéž, s. 20.

Šířeji pojaté učivo o stavbě slova je v rámci druhého období 1. stupně, tedy 4. a 5. třídy, akcentováno skrze několik očekávaných výstupů: „žák porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová“ (ČJL-5-2-01); „žák rozlišuje ve slově kořen, část příponovou, předponovou a koncovku“ (ČJL-5-2-0); „žák píše správně i/y ve slovech po obojetných souhláskách“ (ČJL-5-2-08)³.

Vedle výše uvedených očekávaných výstupů vymezuje RVP ZV také náplň, která by měla v daném období spadat pod obecné pojetí učiva o slovní zásobě a tvoření slov. Zmiňuje tyto tematické okruhy: *slova a pojmy, význam slov, slova jednoznačná a mnohoznačná, antonyma, synonyma, homonyma; stavba slova (kořen, část předponová a příponová, koncovka)*⁴. Ačkoli se explicitně hovoří o oblasti „tvoření slov“, zmíněný dokument s termínem *základové slovo* nepracuje, navíc není tomuto zaměření věnován žádný z očekávaných výstupů (viz výše).

V souvislosti s hodnocením úrovně zvládnutí konkrétního učiva lze využívat *Standards pro základní vzdělávání* (Holasová & Altmanová, 2013), jež konkretizují náplň teoreticky formulovaných očekávaných výstupů. Zmíněný dokument formuluje tzv. indikátory stanovující tři základní úrovně znalostí (minimální⁵, optimální a excelentní). Ke všem třem definovaným úrovním jsou k dispozici také ilustrativní úlohy (Altmanová & Klímová, 2015, s. 93–96). Pro očekávaný výstup ČJL-5-2-0 (*žák rozlišuje ve slově kořen, část příponovou, předponovou a koncovku*) jsou definovány tyto indikátory (Holasová & Altmanová, 2013, s. 15):

1. žák rozliší, v kterých případech se jedná o slova příbuzná a v kterých o tvary téhož slova;
2. žák rozliší, která slova jsou příbuzná se zadaným slovem a která ne;
3. žák určí kořen slova, část příponovou, předponovou;
4. žák uvede k danému slovu slova příbuzná“.

3 ANALÝZA UČIVA O STAVBĚ SLOVA V UČEBNÍCÍCH

Pro analýzu a srovnání uvedeného tématu jsme zvolili učebnice českého jazyka pro 3.–5. ročník ze dvou nakladatelství – Státního pedagogického nakladatelství⁶ a nakladatelství Nová škola, s.r.o.⁷ (pracovali jsme s nejnovějšími vydáními, jen u nakladatelství Nová škola, s.r.o., zmiňujeme pro srovnání konkrétního jevu ještě starší vydání učebnice pro 5. ročník⁸).

³ Tamtéž, s. 20.

⁴ Tamtéž, s. 21.

⁵ Minimální úroveň by měl dosáhnout žák, který je klasifikován alespoň stupněm „dostatečně“.

⁶ *Český jazyk 3 pro základní školy* (Hošnová, 2015, ve zkratce SPN3), *Český jazyk 4 pro základní školy* (Hošnová, Šmejkalová & Vaňková, 2015, ve zkratce SPN4), *Český jazyk 5 pro základní školy* (Hošnová, Šmejkalová, & Vaňková, 2016, ve zkratce SPN5).

⁷ *Český jazyk 3* (Doležalová, 2016, ve zkratce NŠ3), *Český jazyk 4* (Doležalová, 2017a, ve zkratce NŠ4), *Český jazyk 5* (Doležalová, 2017b, ve zkratce NŠ5a).

⁸ *Český jazyk 5* (Chýlová, Janáčková, Minářová, & Zbořilová, 2005, ve zkratce NŠ5b).

3.1 POJETÍ UČIVA O STAVBĚ SLOVA V UČEBNÍCÍCH PRO 3. ROČNÍK

V průběhu třetí třídy si žáci osvojují ucelené řady vyjmenovaných slov. Měli by tedy zvládnout základní algoritmus; v případě, že pracují se slovem příbuzným, je nutné tento postup opřít o znalost problematiky stavby slova, konkrétně kořene, tj. jedná-li se o slovo vyjmenované nebo příbuzné (tedy se stejným kořenem), píše se v něm *y/ý*, v opačném případě *i/í*. Při neschopnosti identifikovat kořen jako společnou část různé velké množiny příbuzných slov však mohou žáci uplatňovat výše uvedený algoritmus pro zdůvodnění psaní *i/y* i v jiných částech slova (např. v příponě či koncovce) – např. psaní *i* po *l* ve slově *bylina* chybně zdůvodňují tím, že se nejedná o slovo vyjmenované ani příbuzné.

Analyzační a syntetizační postupy v souvislosti s problematikou rozlišení slova vyjmenovaného a jeho jiného tvaru (např. *pytel* – *pytlem*) a slova příbuzného (např. *pytel* – *pytlíček*) jsou v učebnicích pro 3. třídu do jisté míry podceňovány. Problematika skloňování substantiv je sice součástí jazykového vyučování až ve 4. ročníku, avšak s jinými než základními tvary slov se žáci 3. třídy setkávají v učebnicích i pracovních sešitech poměrně často. Jako vysoce efektivní se tedy jeví didaktický postup, kdy jsou žáci už od 3. třídy postupně vedeni k tomu, aby příbuznost různých slov posuzovali ze dvou hledisek – sémantického i morfemického.

3.2 POJETÍ UČIVA O STAVBĚ SLOVA V UČEBNÍCÍCH PRO 4. ROČNÍK

Stavbě slova je v učebnicích vždy věnována samostatná kapitola, v níž je prezentován termín *slova příbuzná* ve smyslu slov, která spolu souvisí významem a mají stejný kořen, jenž může být i samostatným slovem (např. *lov*), a dále pojmy *předpona* a *část předponová* (tvořená buď jednou, nebo více předponami) a *přípona* a *část příponová*. Ve výkladu příponové části se učebnice mírně rozcházejí, neboť SPN4 pojem *koncovka* neuvádí⁹, zmiňuje pouze, že příponovou část může tvořit jedna přípona, nebo více přípon, a připojuje explicitní informaci, že o rozlišení přípon se žáci budou učit ve vyšších ročnících (SPN4, s. 17), zatímco NŠ4 s pojmem *koncovka* pracuje¹⁰ a uvádí (s. 17), že příponová část může být tvořena jednou (*stroj/ník*) nebo více příponami (*lov/ec/ký*), příponou a koncovkou (*stroj/ník/em*) nebo jen koncovkou (*lov/í*).

Učebnice také akcentují sémantickou stránku tvoření slov a zaměřují se na případnou homonymii kořenů nepříbuzných slov, a to buď ve výkladových pasážích (např. NŠ4, s. 17, s příklady typu *letuška* – *letní*, *lepidlo* – *lepší*), nebo ve cvičeních, jež jsou zaměřena na určování příbuznosti slov, rozlišování předpon (resp. předponové části) a přípon (resp. příponové části) vybraných slov a tvoření nových slov pomocí přípon.

Další výklady se pak zaměřují na rozlišení pojmů *předpona* a *předložka* a zejména na jejich pravopis (soubory *od*, *nad*, *pod*, *před* a příklady předponově tvořených slov se zdvojeným *d*, předložku *bez* a předpony *bez-*, *roz-*, *vz-* a příklady slov se zdvojeným *z* nebo skupinou *zs* a předpony *vy-* (*vý-*), *ob-* a *v-*). Těmto jevům jsou věnována i cvičení zaměřená zejména na předponově tvořená slovesa.

⁹ Pojem *koncovka* je pouze zmiňován v učivu o skloňování (ovšem nikoli jako pojem základní, tím je obvykle „zakončení“).

¹⁰ V souvislosti s morfologickou problematikou (časováním sloves) se pojem *koncovka* objevuje už v učebnici pro 3. ročník (srov. NŠ3, s. 110).

3.3 POJETÍ UČIVA O STAVBĚ SLOVA V UČEBNÍCÍCH PRO 5. ROČNÍK

Učebnice se věnují opakování učiva 4. ročníku – u SPN5 se týká pojmů *slova příbuzná, kořen, část předponová*¹¹ a *část příponová*¹², jako nová informace je připojena obměna kořene v příbuzných slovech typu *čáp – čapí, dvůr – dvorek* (s. 29) a zejména v souvislosti se stavbou slova se poprvé zavádí pojem *koncovka*, již může zahrnovat příponová část a která se mění v různých tvarech téhož jména¹³ podle pádu a čísla (koncovka pádová s příklady *kreslíře, kreslířem, kreslířích*) nebo podle osoby a čísla (koncovka osobní s příklady *kreslím, kreslíme, kreslíte*)¹⁴. Dále se uvádí, že některá slova neobsahují příponu a koncovka je hned za kořenem (*hlava, hlavou, hlavy*), nicméně můžeme si povšimnout, že voleny jsou zde příklady s pozitivními koncovkami, zatímco v úvodu kapitoly (opakování) se objevují i (blíže nekomentované) příklady s nulovou koncovkou typu *posed, povodeň* nebo *plavec*.

Následně jsou uvedeny pojmy *stavba slova* a *tvoreň slova* a naznačen postup slovtvorby s příklady jednotlivých kroků. Zavádí se pojmy *slovo základové, slovo odvozené* a *slovtvorný základ* s explicitním rozlišením pojmů *slovo – předpona – kořen – příponová část, základové slovo – předpona – přípona, odvozené slovo – slovtvorný základ* na vybraných příkladech.

Podobně i učebnice NŠ5a opakuje učivo 4. ročníku, včetně již zavedené *koncovky*, s příkladem *příponové části* tvořené jednou příponou (*let/ět*) nebo více příponami (*let/ec/ký*), příponou a koncovkou (*let/išť/ěm*) nebo jen koncovkou (*let/y*) (s. 13). Zde si lze povšimnout, že formant *-ký* je chápán jako přípona, zatímco část slova *-išťem* je rozdělena na příponu a koncovku. *Přípona*¹⁵ je uvedena jako část slova stojící za kořenem (s příkladem *jeviště*), u slov ohebných mezi kořenem a koncovkou (s příkladem *odměnili*).¹⁶ Je doporučováno skloňovat nebo časovat dané slovo a všimnout si změn na konci slova¹⁷, opět jsou voleny příklady s koncovkami pozitivními. Ve starším vydání učebnice stejného nakladatelství (NŠ5b) však najdeme (jako v jediné z učebnic, s nimiž jsme pracovali) i zmínku o *koncovce nulové*, objevující se často v 1. pádě jednotného čísla podstatných jmen (*převozník0, kost0*) a ve cvičeních na rozbor stavby slova a rozlišení přípony a koncovky je zde několik slov s nulovou koncovkou uvedeno¹⁸, ovšem v kapitolách o skloňování podstatných jmen (s. 80–84) i NŠ5b uvádí zakončení paradigmát *pán, muž, hrad, stroj, píseň* a *kost* v 1. p. j. č. na souhlásku, což je obecný princip uváděný ve všech učebnicích pro 5. a samozřejmě i nižší ročníky. Praktická aplikace učiva o předponách a kon-

¹¹ Vedle předpon, jimž byla věnována pozornost ve 4. ročníku (viz výše), se objevují příklady s prefixy *po-* a *pře-* a také původně částicové *ne-* (viz dále).

¹² Opět s poznámkou, že příponovou část může tvořit i více přípon, ale tato látka bude probírána ve vyšších ročnících.

¹³ Termín *jméno* je zde použit i pro mluvnické kategorie a příklady slovesné (SPN5, s. 31).

¹⁴ Kmenotvorná přípona je chápána jako pevná součást koncovky.

¹⁵ Rozdílnost přípon (slovtvorná – tvaroslovná) vzhledem ke školskému zjednodušení pomíjíme, ovšem po stránce stavby slov se příklady neliší.

¹⁶ U výkladu „*koncovka je ta část slova, která se při skloňování nebo časování slov mění (přijela, přijelo)*“ (s. 14) jsou zvoleny jako příklady tvary aktivního participia, u nichž se nejedná o koncovky deklinační ani konjugační.

¹⁷ Pro zjednodušení nejsou uváděny např. příklady homonymie koncovek.

¹⁸ Podobně je zařazují i u ostatní učebnice (např. SPN5 na s. 29: *nápis, letec, let, cestovatel*), které však s pojmem nulová koncovka nepracují.

covkách bývá poměrně stručná¹⁹, soustřeďuje se obvykle na rozlišení slov tvořených buď jen koncovkou, nebo příponou a koncovkou (výběr slov přitom pokrývá jak koncovky pádové, tak osobní), nebo tvoření slov vybranými typy přípon.

Na pravopis slov s kořenem končícím na *-n/-ň* je zaměřena problematika odvozování adjektiv příponami *-ný* a *-ní* typu *okno – okenní* a dále pak koncovkou *-í* typu *ryba – rybí*, ale také *havran – havraní* (SPN5, s. 40), kde je koncovka *-í* pojímána samostatně (což může být pro žáky matoucí, zejména když koncovka jako součást přípony *-ní* zmíněna není). V učebnici NŠ5a je ve výkladech slovotvorné problematiky sice nabízen postup vedoucí ke slovotvornému rozboru, ale vztah na přímce *základové slovo → odvozené slovo → slovo tvorný základ* (NŠ5a, s. 19) definován není. To se může ukázat jako obtížné např. u učiva o zdvojených souhláskách a žáky je třeba vést ke zjištění, zda mají provádět slovotvorný rozbor, nebo rozbor stavby slova, a např. při psaní *-n/-nn-* je nutné nejprve určit slovo základové a poté slovo tvorný základ.

4 PROBLEMATICKÉ BODY ZÁKLADNÍHO POJETÍ STAVBY SLOVA

Slovo tvorný rozbor a rozbor stavby slova by měl být v rámci sledovaného učiva odlišován, neboť se jedná o rozdílné přístupy (srov. Klímová & Kolářová, 2013, s. 232). Jak uvádí Čechová & Styblík (2010, s. 106), slovo tvorný rozbor je dynamický a zjišťuje vznik slova, zatímco rozbor morfemický je statický. Pro žáky je důležité určit především kořen slova pro náležité zdůvodnění pravopisu *i/y*, nejedná se ovšem o poznání kořene ve smyslu etymologickém, postačí jeho školsky zjednodušené chápání ve smyslu nejmenší společné části slovní čeledi (srov. tamtéž), rozlišení slov příbuzných a nepříbuzných s vyjmenovanými slovy a pravopis předpon a přípon. Autoři doporučují pracovat zpočátku spíše s pojmy předponová a příponová část²⁰ a se skutečností, že mnohé přípony substantiv jsou v 11. p. j. č. spojeny s koncovkou (např. *kníž-ka, zástup-ce*), pravidelně pak u adjektiv tvrdých a měkkých (např. *želez-ný, dub-ový, jar-ní*). Koncovka byla dříve uváděna jen v souvislosti s tvaroslovím, což vedlo k nedůslednostem, např. u slova *orlí se -í* pokládalo z hlediska slovo tvorby za příponu a z hlediska tvaroslovného za koncovku; v novém pojetí slovo tvorby je tento formant považován už také za koncovku. Také P. Hauser (In Kolářová, Klímová, Hauser, & Ondrášková, 2012, s. 61) uvádí, že koncovka má ve slově především úkoly mluvnické, tj. zařadit slovo ke slovnímu druhu a vyjádřit jeho mluvnické kategorie, má však také úkoly slovo tvorné, neboť spolu s příponou dotváří odvozené slovo a někdy se sama uplatňuje jako slovo tvorný formant, např. u názvů hromadných (*uhl-í*), názvů dějů (*hr-a*) nebo adjektiv druhově přivlastňovacích (*ps-í, bož-í*). Dále se v téže publikaci uvádí (tamtéž, s. 131), že vzory *pán, muž, hrad, stroj, píseň a kost* jsou zakončeny na souhlásku a jsou v 1. p. j. č. bez koncovky, nulová koncovka tedy zmíněna není²¹. Čechová & Styblík (2010, s.

¹⁹ V souvislosti s pravopisem se pak zcela logicky nabízí úvaha, jakým způsobem žáci zdůvodňují pravopis *i/y*, pokud nejsou systematicky vedeni k tomu, aby jednoznačně identifikovali část slova, v níž se sledovaný jev nachází. Mohou pak chybovat v odůvodňování pravopisu v pádových, popř. osobních koncovkách (např. u tvaru „na poli“ vysvětlovat psaní *-i* v pádové koncovce tím, že se nejedná o vyjmenované slovo).

²⁰ Jednotlivé přípony se rozlišují až na 2. stupni, jak na to učebnice SPN ostatně opakovaně poukazují.

²¹ Ovšem existence nulového formantu zcela popřena není, neboť tvary oznamovacího způsobu minulého času pro 3. osobu obou čísel jsou řazeny k tvarům složeným a tvar pomocného slovesa *být* se neuzivá, jeho pozice je nulová (*kreslil/kreslili + Ø*) (Kolářová, Klímová, Hauser, & Ondrášková, 2012, s. 113).

102) uvádí u odvozování koncovkami vedle výrazů typu *sov-í*, *list-í* i příklad *skok* (bez dalšího komentáře odvozování nulovou koncovkou v rámci transpozice) a v pasáži věnované koncovkám substantiva typu *let* v 1. pádě bez koncovky²².

Do jisté míry nejednotné výklady nacházíme i v dalších odborných zdrojích, s nimiž vysokoškolsí studenti a učitelé na základní škole pracují, např. Havránek & Jedlička (2002, s. 60) považují paradigmata *pán*, *hrad*, *muž*, *stroj*, *píseň* a *kost* za skloňování bez koncovky v 1. p. j. č. Čechová (2011) naopak pracuje s pojmem nulové koncovky jak v souvislosti s pravopisnou problematikou (pravopis zachovává grafickou podobu tvarotvorného základu, *had* – *hada*), tak především u skloňování, kde jsou tvary s nerealizovanou koncovkou chápány jako tvary s koncovkou nulovou na pozadí tvarů s koncovkou vyjádřenou²³. Příruční mluvnice češtiny (Grepl et al., 1997, s. 109) uvádí, že u flektivních slovních druhů bývá součástí sufixu zpravidla i koncovka, která vedle svých morfologických vlastností někdy sama plní derivační úlohu a pak jde o morfém polyfunkční²⁴, který může být i nulový. Nulová koncovka je zde vydělována „na základě faktu, že forma bez koncovky plní stejný druh funkce jako forma s koncovkou, např. *G pl. žen-0 x muž-ů*“ (tamtéž, s. 227). Štícha (2018, s. 128) uvádí mezi koncovkami, jež jsou sekundárně užívány jako slovotvorné sufixy, i koncovku nulovou (*běhat* – *běh-0*), *Mluvnice češtiny 2* (1986, s. 277) zmiňuje příznačnost nedostatku pádové koncovky (koncovku nulovou, resp. deklinační formant nulový) v *G pl. žen-Ø*, „vzhledem k tvarům s pozitivními (tj. zvukově realizovanými) koncovkami“. Čermák (2011, s. 17) považuje nulový sufix za abstrakci vydělovanou na pozadí celého paradigmatu a přisuzuje mu distinktivní funkci, Pravdová & Svobodová (2014, s. 193) hovoří o nulovém morfu jako o realizaci morfému v „neobsazené funkční pozici, do níž nebyl dosazen žádný pozitivní morf“.

5 PROBLÉMY STUDENTŮ A CHYBY, JICHŽ SE DOPOUŠTĚJÍ

V předchozí pasáži věnujeme velkou míru pozornosti tématu koncovek vč. koncovky nulové, vycházíme však z poznatku, že náležité posouzení tohoto jevu skutečně činí studentům učitelství pro 1. stupeň ZŠ značné potíže²⁵. Existenci nulové koncovky si studenti neuvědomují, považují ji za abstrakci a nejsou zvyklí s ní pracovat ani v rámci slovotvorby, ani při morfematickém členění slovního tvaru. S vědomím skutečnosti, že všechny části slovního tvaru (tj. předpona/y a přípona/y) nemusí být v každém slově zastoupeny, záměrně vynechávají i určení nulové koncovky a neuvědomují si nesystémovost tohoto přístupu. Problémem bývá také homonymie koncovek (při určování koncovek na základě jejich odlišnosti v jednotlivých pádech se jako obtížné jeví např. paradigma *stavení*, měkké adjek-

²² Připojena je poznámka, že žákům činí potíže, když je slovo odvozené kratší než základové, nicméně autoři nedoporučují označovat tyto postupy jako odvozování bez přípony. Nejvíce chybných určení bývá dle nich právě u typu *let*, který má v 1. pádě koncovku nulovou – jedná se o informaci uvedenou na téže straně jako o 6 řádků výše než informace o zakončení téhož slova bez koncovky (srov. Čechová & Styblík, 2010, s. 102).

²³ Jako *zakončení* chápe Čechová (2011, s. 187) tvarotvorný formant ve smyslu nečlenitelného hláskového útvaru vzniklého splynutím koncovky a původní kmenotvorné přípony.

²⁴ Tento typ polyfunkčního morfému je ve výkladech publikace dále označován jako koncovka/sufix (Grepl et al., 1997, s. 109).

²⁵ Totéž však platí i pro studenty českého jazyka v rámci oborů Český jazyk se zaměřením na vzdělávání (bakalářského) a Učitelství českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ (navazujícího magisterského).

tivní skloňování apod.). Potíže činí studentům také určování koncovek u adjektiv: např. typ *pěkný* uvádějí jako tvar bez koncovky, resp. neuvádějí jako koncovku ani *-ý* (na základě vyčlenění z přípony), ani koncovku nulovou vzhledem k existenci kmenotvorné přípony adjektivního skloňování²⁶.

Dalším z problematických jevů jsou různé typy alternací, a to v kořeni (např. *ořech* – *oříšek*) i v afixech (např. *mladík* – *mladíci*), studentům činí potíže určení příbuznosti slov, již naopak spatřují u kořenů homonymních²⁷. Nalezení náležitých slovotvorných čeledí, na jejichž základě lze kořen určovat, často také naráží na někdy poněkud omezené znalosti slovní zásoby a zejména na nezkušenost při hledání slov příbuzných, substituci afixů v jednotlivých derivátech apod.

V některých případech zaměňují studenti dokonce i pojmy *předložka* a *předpona*, u sloves si neuvědomují vidové změny (a naopak předponu *ne-* také zahrnují mezi prefixy perfektivizující) a nerozčleňují náležitě příponové části. S tím souvisí také problematika *slovního kmene* a *kmenotvorných* (*kmenových*) *přípon*, s nimiž sice učebnice českého jazyka na 1. stupni nepracují (např. kmenotvorná přípona *et/ět* u paradigmatu *kuře* není nijak komentována a stejně jako kmenotvorné přípony přítomných kmene sloves je zahrnuta do zakončení slova, resp. koncovky²⁸), ale na 2. stupni ZŠ počínaje 6. třídou se s pojmem *kmen* pracuje, a je tedy třeba, aby jeho určení studenti ovládali. Velmi často totiž zaměňují pojmy *slovotvorný základ*, *kmen* a *kořen* (např. za kořen slova *učitel* považují *-učit-*, protože jsou si vědomi jeho slovesného původu, příp. uvědomují-li si existenci infinitivní koncovky, určují jako kořen *uči-*), stejně jako typy přípon (u deverbativ typu *doplňovačka* určují *-ova-* jako slovotvornou příponu, sufix *-íč-* u deminutiva *nosíček* jako kmenotvornou příponu apod.).

6 ZÁVĚR

Jak je z předchozího textu patrné, určitá nejednotnost lingvistického a školského pojetí stavby slova může způsobovat v praxi řadu potíží jak žákům ZŠ, tak studentům učitelství, zejména jedná-li se o jevy komplikované, zahrnující např. alternace, transpozice apod. Určité zjednodušení problematiky ve výuce na 1. stupni ZŠ je samozřejmě nutné a vzhledem ke kognitivním schopnostem žáků pochopitelné, ovšem v přípravě budoucích učitelů je třeba trvat na důsledné znalosti rozlišení rozboru slovotvorného a morfematického, znalosti základních pojmů, jež se k nim pojí, a dovednosti jejich aplikace jak v rámci tvoření slov, tak při analýze stavby slova, aby pak ve zmíněném zjednodušeném pojetí byly žákům předávány informace náležité a pro jejich další jazykové vzdělávání potřebné.

PRAMENY

CHÝLOVÁ, H., JANÁČKOVÁ, Z., MINÁŘOVÁ, E., & ZBOŘILOVÁ, J. (2005). *Český jazyk 5 – učebnice pro 5. ročník*. Brno: Nová škola, s.r.o.

DOLEŽALOVÁ, A. B. (2016). *Český jazyk 3 – učebnice pro 3. ročník*. Brno: Nová škola, s.r.o.

DOLEŽALOVÁ, A. B. (2017a). *Český jazyk 4 – učebnice pro 4. ročník*. Brno: Nová škola, s.r.o.

²⁶ Ve školské praxi bývají pojmy koncovka a kmenotvorná přípona slučovány (Höflerová, 2010, s. 39).

²⁷ Za homonymní kořeny však považují i kořeny slov typu *hrdý* a *hrdelní*.

²⁸ Viz pozn. 12.

- DOLEŽALOVÁ, A. B. (2017b). *Český jazyk 5 – učebnice pro 5. ročník*. Brno: Nová škola, s.r.o.
- HOŠNOVÁ, E. (2015). *Český jazyk 3 pro základní školy*. Praha: SPN.
- HOŠNOVÁ, E., ŠMEJKALOVÁ, M., & VAŇKOVÁ, I. (2015). *Český jazyk 4 pro základní školy*. Praha: SPN.

LITERATURA

- ALTMANOVÁ, J., & KLÍMOVÁ, K. (2015). *Metodické komentáře ke Standardům pro základní vzdělávání* [online]. Praha: NÚV [cit. 2021-02-14]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/20713/metodicke_komentare_ke_standardum_zv.pdf.
- ČECHOVÁ, M. et al. (2011). *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: SPN.
- ČECHOVÁ, M., & STYBLÍK, V. (2010). *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- ČERMÁK, F. (2011). *Morfematika a slovotvorba češtiny*. Praha: NLN.
- GREPL, M. et al. (1997). *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: NLN.
- HAVRÁNEK, B., & JEDLIČKA, A. (2002). *Stručná mluvnice česká*. Praha: Fortuna.
- HOLASOVÁ, T., & ALTMANOVÁ, J. et al. (2013). *Standardy pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2021-02-14]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=67488&view=9832>
- HÖFLEROVÁ, E. (2010). *Průvodce tvaroslovím současné češtiny*. Odry: VADE MECUM BOHEMIAE.
- KLÍMOVÁ, K., & KOLÁŘOVÁ, I. (2013). *Čeština zajímavě a komunikativně I*. Praha: Grada Publishing.
- KOLÁŘOVÁ, I., KLÍMOVÁ, K., HAUSER, P., & ONDRÁŠKOVÁ, K. (2012). *Český jazyk pro studující učitelství 1. stupně základní školy*. Praha: Grada Publishing.
- KOMÁREK, M. et al. (1986). *Mluvnice češtiny 2*. Praha: Academia.
- LIPTÁKOVÁ, L. (2012). *Kognitivné aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- PRAVDOVÁ, M., & SVOBODOVÁ, I. (2014). *Akademická příručka českého jazyka*. Praha: Academia.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2017). Praha: MŠMT.
- ŠTÍCHA, F. et al. (2018). *Velká akademická gramatika spisovné češtiny*. Praha: Academia.

RESUMÉ

Text je zaměřen na problematiku stavby slova a související témata slovotvorná, pravopisná a morfologická ve výuce českého jazyka na 1. stupni ZŠ a v přípravě budoucích učitelů. Autorky vycházejí z analýzy vybraných učebnic pro 3., 4. a 5. ročník ZŠ, uvádějí základní témata a pojmy související se slovotvorbou a stavbou slova a srovnávají pojetí problematických jevů ve vybraných odborných zdrojích didaktických i lingvistických. Zmiňují uzlové body, které činí potíže při přípravě studentů učitelství, a upozorňují na nutnost důsledného rozlišování pojmů a přístupů slovotvorných a morfematických.

SUMMARY

The text is focused on the issue of word structure and related word-formation, spelling and morphological topics in the teaching of the Czech language at the 1st stage of primary education and in teacher training. The authors proceed from analysing the selected textbooks for the 3rd, 4th and 5th years of primary school to presenting basic topics and concepts rela-

ted to word formation and word structure and, finally, comparing the conceptions of the tentative phenomena in the selected methodological and linguistic sources. They introduce some nodal points of difficulty in preparation of teacher trainees and draw attention to the need of consistent differentiation of word-forming and morphemic conceptions and approaches.

Kontakt

doc. PhDr. Diana Svobodová, Ph.D.

Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Fr. Šrámka 3, 708 00 Ostrava, Česká republika
diana.svobodova@osu.cz

Mgr. Kamila Sekerová, Ph.D.

Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Fr. Šrámka 3, 708 00 Ostrava, Česká republika
kamila.sekeroва@osu.cz

ROLE ČÍTANEK PŘI ZKVALITŇOVÁNÍ LITERÁRNÍ VÝCHOVY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

THE ROLE OF READING BOOKS IN IMPROVING QUALITY OF LITERARY EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL

Ivana GEJGUŠOVÁ

ÚVODEM

Hospitace v hodinách čtení a literární výchovy na základních školách potvrzují, že při realizaci výuky mají nezastupitelné místo čítanky. V jazykové a slohověkomunikační výuce pracují žáci s učebnicemi zvláště při fixaci učiva, v literární výchově jsou čítanky využívány napříč jednotlivými fázemi hodiny. Patrný je vliv využívaných čítanek na formulování příslušných pasáží školních vzdělávacích programů, stávají se tak východiskem pro koncipování literární výchovy v dané etapě vzdělávání, z pohledu učitelů plní funkci odborné a metodické opory při přípravě konkrétních vyučovacích hodin. Čítanky ovlivňují jak vzdělávací obsah (výběrem ukázek, jejich řazením, utvářením žánrových nebo tematických celků, vkládáním doplňujících textů apod.), tak metody a postupy využití ve výuce (skrzes otázky a úkoly přiřazené k jednotlivým ukázkám). Jejich kvalita ovlivňuje kvalitu výuky.²⁹

V uplynulých desetiletích prošly čítanky pro základní školy markantními změnami. Rozvoj polygrafie přispěl k výrazné proměně jejich grafické podoby, ke kvalitativnímu i kvantitativnímu posílení obrazových prvků s informačním i estetickým potenciálem (knižní ilustrace, reprodukce výtvarných děl, fotografie, schémata, mapy, barevné odlišení tematických celků nebo doplňujících textů, odkazů na další zdroje informací apod.). Podstatnější je však proměna literárního kánonu a s ní související posun ve výběru literárních ukázek jako pozitivní důsledek společenských změn po roce 1989 vedoucí k oproštění literární výchovy od ideologické zátěže. Čítanky se současně snaží skladbou ukázek reagovat na trendy literární produkce, větší prostor je vymezen ukázkám ze současné literatury, z titulů pro děti a mládež, v čítankách pro 2. stupeň i z literární tvorby pro adolescenty (*young adult literature*).

Patrné je také odlišné zastoupení prozaických a básnických textů, už v čítankách pro 1. stupeň základních škol – zvláště od 4. a 5. ročníku – se projevuje až přílišný úbytek poezie, nejspíše vlivem teorie o tzv. apoetickém věku nastupujícím v období pubescence.³⁰

²⁹ Uvedené závěry vycházejí z analýz hospitací v hodinách literární výchovy na základních školách v rámci předmětu *Průběžná profesní praxe* a projektu *Pregraduál – Zvyšování kvality studentských pedagogických praxí*. Analyzovány byly hospitace z let 2016 až 2019. Ve 37 hodinách literární výchovy na 1. stupni ZŠ byly čítanky využívány v 29 z nich, zbylé hodiny byly koncipovány jako tzv. čtenářské dílny, v nichž žáci pracovali s individuálně zvolenými tituly nebo ve skupinách s knihami ze školní knihovny. Ve 45 hodinách na 2. stupni ZŠ byly východiskem realizovaných výukových aktivit vždy čítankové texty, jen v 5 hodinách byly doplněny o další umělecké texty, případně o videoukázky, nebo texty věcné povahy. Učitelé využívali dostupné adaptace (např. balady z Erbenovy Kytice byly doplněny o ukázky z divadelní adaptace zpracované v 70. letech 20. století J. Suchým pro divadlo Semafor), texty věcné povahy sloužily jako zdroje informací o autorech čtených a analyzovaných textů.

³⁰ Příklon k teorii o tzv. apoetickém věku vede ke vzniku začarovaného kruhu. Žákům není poskytován dosta-

Naopak zařazování textů kratšího rozsahu umožňuje limitovat dobu čtení, vytvářet prostor pro rozmanité aktivity s texty a tím proměnit „hodiny čtení“ v „hodiny literární výchovy“.

Podstatnou změnou je pluralita čítankové produkce, možnost volby čítankové řady, která nejvíce souzní s požadavky konkrétních vyučujících, škol a jejich zřizovatelů. Od 90. let 20. století působí v českém prostředí řada nakladatelství zaměřujících se na vydávání učebnic pro základní a střední školy. Prolomením monopolního postavení Státního pedagogického nakladatelství (v roce 1993 transformovaného v Pedagogické nakladatelství – SPN) se trh s učebnicemi otevřel pro další subjekty (Fragment, Prodos, Fortuna aj.). V současné době se výrazně prosazuje brněnské nakladatelství Nová škola a zvláště plzeňské Nakladatelství Fraus, původně zaměřené na vydávání učebnic pro výuku cizích jazyků, které dnes nabízí kompletní učebnicové řady pro jednotlivé předměty v tištěné i elektronické verzi a vykazuje další aktivity, zacílené např. na vzdělávání pedagogů.¹

Existence široké nabídky učebnic pro jednotlivé typy škol a vyučovací předměty však současně vede k nepřehlednosti učebnicového trhu, přímým důsledkem toho je i absence systematického hodnocení učebnic ze strany odborné obce a absence informací o míře využívání konkrétních učebnic v jednotlivých školách. Zdrojem alespoň dílčích informací o využívání čítanek v literární výchově se stávají fakultní a spolupracující školy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity. Drobná šetření potvrdila, že na 1. stupni uvedených škol jsou nejčastěji zastoupeny čítanky Nakladatelství Fraus a SPN. Proto byly čítanky uvedených dvou nakladatelství pro 4. a 5. ročník vybrány k obsahovým analýzám, jejichž cílem bylo zjistit, zda a do jaké míry umožňují naplňovat požadované výstupy literární výchovy vymezené v RVP ZV, zda disponují potenciálem inovovat literární výchovu implementací aktuálních poznatků pedagogiky a zvláště oborové didaktiky. Hlavní pozornost byla při obsahových analýzách věnována aparátu prezentace učiva (se zaměřením na výběr ukázek ve vztahu k literárnímu kánonu, k zastoupení české a světové literární produkce a současné literární tvorby apod.) a aparátu řídicí učení (otázky a úkoly pro práci s jednotlivými ukázkami).

K analýzám byly záměrně zvoleny čítanky pro 4. a 5. ročník, tedy pro druhé vzdělávací období, do něhož vstupují žáci, jimž dosažená úroveň čtenářské techniky umožňuje, aby při komunikaci s texty zaměřili pozornost na porozumění čtenému, na rozbor textů s využitím elementárních literárních pojmů a jejich interpretaci.

1 OBSAHOVÁ ANALÝZA ČÍTANEK PRO 4. A 5. ROČNÍK ZÁKLADNÍCH ŠKOL

1.1 ČÍTANKY PRO 4. A 5. ROČNÍK PEDAGOGICKÉHO NAKLADATELSTVÍ – SPN

Čítankovou řadu pro 1. stupeň základní školy Pedagogického nakladatelství zpracovala J. Čenková² ve spolupráci s A. Ježkovou (2. a 3. ročník), A. Jonákovou (4. ročník)

tečný prostor pro kontakt s poezií, v důsledku toho klesá jejich dovednost komunikovat s básnickým textem a vzniklé problémy fungují jako potvrzení výchozí teorie.

¹ K aktivitám Nakladatelství Fraus patří také od akademického roku 2017/2018 vydávání bohemisticky a didakticky zaměřeného časopisu *Český jazyk a literatura*.

² J. Čenková, vysokoškolská pedagožka působící na katedře žurnalistiky Institutu komunikačních studií a žurnalistiky FSV Univerzity Karlovy, zaměřuje své odborné aktivity také na literaturu pro děti a mládež a ilustrace. Problematickou čítanek se zabývá i teoreticky, viz monografie *Česká čítanka pro starší školní věk v letech 1870 – 1970 a její kanonické texty* z roku 2011.

a Z. Jonákem (5. ročník). Čítanky jsou doplněny ilustracemi Z. Krejčové (Čítanka pro 4. ročník, dále Č4), M. Kudrnové-Papežové (Čítanka pro 5. ročník, dále Č5), v menší míře jsou k ukázkám přiřazeny původní ilustrace převzaté z knižních vydání (např. ilustrace J. Čapka ke *Klapzubově jedenáctce*, K. Lhotáka k *Dobrodružství Toma Sawyera*, P. Nikla k *Pohádce o X aj.*).

Č4 je členěna do šesti oddílů, jsou vymezeny žánrově (důraz je kladen na folklórní a umělou poezii, pohádku, pověst, dobrodružnou literaturu a prózu s přírodní tematikou) nebo tematicky (např. oddíl *Návrat z prázdnin*; *Je přece hezky na světě*). Posloupnost ukázek v druhém oddílu kopíruje plynutí času a střídání ročních období.

Obdobné je členění Č5, opět obsahuje šest oddílů, dominantními žánry jsou báje a pověsti, dobrodružná literatura, próza s přírodní tematikou, své místo mají i autorské pohádky a literární fantastika. V obou učebnicích je zastoupen komiks, v Č4 komiksovým ztvárněním Erbenovy pohádky *Dlouhý, Široký a Bystrozraký* z tvorby L. Lomové, v Č5 komiksovými anotacemi světové literární klasiky (*Robinson Crusoe* a *Dobrodružství Toma Sawyera*) z knihy H. Langeho *90 klasických knih pro lidi v kalupu*.

V Č4 je poměrně vyrovnané zastoupení prozaických a básnických textů (107 ukázek, 62 prozaických, 45 básnických), v Č5 počet básnických textů klesá (35 z 101 ukázek). Rozsah ukázek je adekvátní, prozaické texty pro 4. ročník obvykle nepřekračují 3 stránky, texty pro 5. ročník 5 stran.

Výběr textů respektuje zažitou představu o literárním kánonu pro daný věk čtenářů. Představena je folklórní tvorba, světová i česká literární klasika, tituly intencionální i neintencionální, (D. Defoe *Robinson Crusoe*, J. Swift *Gulliverovy cesty*; C. Collodi *Pinocchio*; A. Lindgrenová; E. Kästner; K. J. Erben; B. Němcová; J. Neruda; J. V. Sládek; J. Hašek; K. Čapek; K. Poláček; E. Petiška), podstatně méně je v čítankách zastoupena současná literární produkce, např. ukázky z tvorby A. Ježkové (*Příběhy českých knížat a králů*, 2007), M. Drijverové (*Domov pro Marťany*, 1998), I. Procházkové (*Kam zmizela Rebarbora?* 2004), P. Šruta (*Kočičí král*, 1989), I. M. Jirouse (*Magor dětem*, 1991) nebo z tvorby R. Malého (*Kam až smí smích*, 2009).

K jednotlivým ukázkám jsou přiřazovány otázky nebo úkoly v počtu mezi dvěma až čtyřmi. Ve velké míře se zaměřují na objasnění významu vybraných slov, slovních spojení, frazémů: *Vysvětlete, co znamenají slova pláňka a pláňatka!* Č4, s. 38; *Co znamená slovní spojení „za ruku mě drží kmotřička fantazie“?* Č4, s. 63; *Pokuste se vysvětlit, kdo je estét. Nahradte slovo v textu jiným vhodným slovem.* Č5, s. 82; *Řekněte, jak rozumíte těmto rčením o řemeslech: Řemeslo má zlaté dno. Devatero řemesel, desátá bída.* Č5, s. 173.

Další skupina úkolů je zaměřena na vyhledávání informací explicitně uvedených v textu: *Jak se jmenovali Mikulášovi kamarádi?* Č5, s. 22; *Co nechtěně vyslechla Johanka o Dušanovi? Jaké zvíře Dušan choval?* Č5, s. 95, případně jsou žáci vyzváni, aby vyhledali doplňující informace v tištěných nebo internetových encyklopediích: *V encyklopedii zjistěte, jaká tajemství podle legend hora Radhošť skrývá.* Č4, s. 108; *V některé encyklopedii nebo v knihovně zjistěte, kdo byli další slavní cestovatelé, např. E. Holub, J. Hanzelka, M. Zikmund atd.* Č5, s. 134; *Zjistěte v encyklopedii nebo na internetu, které z Vernových fantazií se staly skutečností.* Č5, s. 54.

Časté jsou úkoly vyžadující zkrácenou nebo volnou reprodukci textu: *Vypravujte svými slovy, co se Ronje během lyžování přihodilo.* Č4, s. 122; *Vyprávějte, jak Pes vyučoval. Popište,*

čemu se děti naučily a jak na Psu vzpomínaly. Č4, s. 19; *Zkuste vyprávět báseň vlastními slovy. Porovnejte, v čem na vás působí jinak vaše a básnickovo podání.* Č4, s. 29; *Zkuste příběh vypravovat. Co vás na něm zaujalo?* Č5, s. 75. V některých případech je požadavek na reprodukci textu doplněn o další úkol, např. je vyžadováno dokončení příběhu, změna jeho vyústění: *Vymyslete a svými slovy vyprávějte, jak jinak mohlo celé dobrodružství skončit.* Č4, s. 115; *Zkuste odhadnout, jak dívčí lest dopadne. Navrhněte i další varianty průběhu děje, které si umíte představit.* Č4, s. 146.

Zastoupeny jsou i otázky rozvíjející širší kulturní povědomí žáků seznamováním s díly zpracovávajícími tutéž tematiku: *O golemovi jsou zapsány různé pověsti. Znáte o něm jiný příběh? Viděli jste český film, v němž golem vystupuje? V čem se liší filmový hliněný golem od golema z této pověsti?* Č4, s. 99; *Víte, které slavné operní dílo pojednává o kněžně Libuši? Kdo je jeho autorem?* Č4, s. 91; *V kterém románu nebo komiksu se vyskytuje „ježek v kleci“? Znáte-li ho, vyprávějte společně alespoň kousek děje.* Č5, s. 73.

Část otázek a úkolů se zaměřuje na rozbor textu s využitím elementárních pojmů (verš, rým, postava, charakteristika postavy, vyprávěč), případně na drobné tvořivé aktivity s textem a vymezení hlavní myšlenky: *Vytvořte co nejvíce rýmů na slova: rybička, tráva, bezinka, mrazík.* Č4, s. 40; *Zvolte si každý dva z uvedených veršů a vytvořte k nim své vlastní verše tak, aby se rýmovaly.* Č4, s. 113; *Zkuste popsat, kdo jsou muminkové.* Č4, s. 49; *Pokuste se co nej přesněji charakterizovat babičku na základě toho, co jste se dozvěděli v ukázce.* Č4, s. 104; *Jaké hlavní ponaučení a pravidlo pro život si odnášíte z této pohádky?* Č4, s. 181.

Jen v malé míře jsou zastoupeny otázky a úkoly zaměřené na vyjádření pocitů, dojmů z četby textů a na zhodnocení jejich kvality: *Co vás ještě zaujalo na ukázce z románu Ivy Procházkové?* Č5, s. 95; *Co vás na příběhu zaujalo?* Č5, s. 75.

1.2 ČÍTANKY PRO 4. A 5. ROČNÍK NAKLADATELSTVÍ FRAUS

Autory čítankové řady pro 2. až 5. ročník Nakladatelství Fraus jsou K. Šebesta a K. Váňová.³ Čítanky jsou doplněny o bohatý obrazový materiál, pracují s četnými (i celostránkovými) ilustracemi převzatými z knižních vydání, s fotografiemi, jednotlivé oddíly čítanky jsou doplněny o vstupní ilustrace P. Čecha v Čítance pro 4. ročník základní školy (dále Č4ZS) a J. Hory v Čítance pro 5. ročník základní školy (dále Č5ZS).

Č4ZS obsahuje celkem 109 ukázek (z toho 28 básnických textů), Č5ZS 107 ukázek (z toho 13 básnických textů). Ukázky ryze umělecké povahy jsou cíleně doplňovány o pasáže z uměleckonaučné, naučné literatury a časopisů tak,⁴ aby poskytl žákům potřebné informace využitelné při interpretacích textů.

Č4ZS je členěna do 10 oddílů, jejichž názvy jsou uvozeny slovem klíč (*Klíč k pokladům světa, Klíč k odvaze a hrdinství* apod.), symbolizuje nástroj k otvírání prostor, k pronikání

³ K. Šebesta, vysokoškolský pedagog působící v Ústavu českého jazyka a teorie literatury FF Univerzity Karlovy v Praze, stojí také v čele autorského kolektivu, který zpracoval čítanky pro 6. až 8. ročník Nakladatelství Fraus, byly vydány v letech 2016 až 2019, v roce 2021 bude vydána i čítanka pro 9. ročník. K. Váňová je vysokoškolská pedagožka katedry českého jazyka a literatury FPHP Technické univerzity v Liberci.

⁴ Např. v Č5ZS předchází četbě ukázky z knihy *Harry Potter a tajemná komnata* stručné texty o bájných zvířatech z *Lexikonu symbolů* H. Biedermanna nebo z *Panoptika symbolů, značek a znamení* M. Myslivečka. Ukázky z biografí a autobiografií slouží k představení významných kulturních osobností, viz Ladovy *Vzpomínky z dětství, Všechny krásy světa* J. Seiferta, *Astrid Lindgrenová. Životopis*. od M. Strömstedtové aj.

do dosud nedostupných a utajených světů. První oddíl *Klíč k srdci básníka* je věnován výhradně poezii, vedle ukázky z tvorby Ch. Morgensterna jsou zastoupeni čeští básníci tvořící v průběhu 20. století (V. Nezval, J. Seifert, J. Wolker, B. Reynek, I. Blatný, M. Lukešová), ze současné poezie např. R. Malý. Ukázky přírodní lyriky zachycují proměnu podzimní a zimní přírody, tvoří prostor k propojování zážitkového čtení a seznámení s podstatou básnické tvorby. Další oddíly nabízejí setkání s dobrodružnou literaturou, bájemi, mýty, pověstmi i fantasy.

ČZS obsahuje 109 ukázek, z nich je 13 básnických textů, jsou členěny do 10 oddílů s názvy uvozenými slovem labyrint, opět evokujícím hledání a cestu za poznáváním. Ukázky zastupují rozmanité žánry, dobrodružnou literaturu, autorské pohádky, pověsti, literární fantastiku.

V obou čítankách je patrná snaha obohatit literární kánon, nabídnout vedle časem prověřených titulů a aktuálních bestsellerů i knihy méně známé, dosud opomíjené. Např. literární fantastiku zastupuje C. S. Lewis, M. Ende a J. K. Rowlingová, ale i J. Goldingová, W. Hohlbein či P. Baccalario.⁵

Českou i světovou literární klasiku (*Babička* B. Němcové, *Staré pověsti českých* A. Jiráska, *Ze Země na Měsíc* J. Verna, *Klapzubova jedenáctka* E. Basse, *Staré řecké báje a pověsti* E. Petišky) co do počtu převyšuje současná literární produkce s výrazným podílem českých tvůrců (A. Ježková, P. Braunová, H. Doskočilová aj.), je možno očekávat, že uvedené ukázky budou motivací k mimoškolní četbě.

Počet otázek a úkolů přiřazených k ukázkám se obvykle pohybuje mezi čtyřmi až osmi, to umožňuje otázky a úkoly logicky propojovat, postupovat od úkolů méně náročných k obtížnějším, např. od lexikálního rozboru textu pomocí otázek zaměřených na význam slov a slovních spojení k úkolům vyžadujícím vyhledat konkrétní informace obsažené v textu až k vyvození závěrů a posouzení textu.⁶ Je to patrné např. u otázek přiřazených k ukázce z detektivky J. Friedricha *Amanda a detektivové*. Úvodní otázky vyžadují vyhledávání informací obsažených v textu: *Kdo byl pan Kaminski, jaké měl původní povolání? Koho obdivoval?* Následující otázky podněcují žáky k vyvození závěrů a interpretaci přečteného: *Proč myslíš, že se panu Kaminkému mohou při vykonávání praxe soukromého detektiva hodit jeho zkušenosti policejního komisaře? / Co mají tato povolání společného? Co znamená být partnerkou? Kde všude se o partnerství mluví? / V čem může mít výhodu detektiv-žena oproti detektivovi-muži? (ČZS, s. 72)*

Stoupající náročnost úkolů a s tím spojené hlubší pronikání k podstatě textu je patrné u ukázky z adaptace Shakespearova dramatu *Romeo a Julie* (V. Hulpach *Příběhy ze Shakespeara*): *Rozděl příběh Romea a Julie na etapy a řekni, co v nich oba hrdinové asi cítí. / Proč jim bratr Vavřinec chtěl pomoci? Jak asi jejich osud prožíval? / Vysvětli, proč Julie váhala s vypitím nápoje od bratra Vavřince. Jaké důvody měla? Dolož četbou z textu. / Vlastními slovy řekni, k jakému tragickému nedorozumění v závěru příběhu došlo. / Vevoda na konci*

⁵ Z tvorby britské spisovatelky J. Goldingové (1969) byl do češtiny přeložen a vydán *Únos černé princezny* a *Zlatá jehla aneb Dobrodružství mezi světy*. Z tvorby německého autora W. Hohlbeina se k českým čtenářům dostala *Dívka z Atlantidy*, součást románové série *Děti kapitána Nema*. Ital P. Baccalario je autorem série *Ulysses Moore*, v českém překladu byly vydány některé její části, např. *Ostrov masek*, *Brána času* a *První klíč*.

⁶ Na rozdíl od čítanek nakladatelství SPN, v nichž výrazně dominovaly otázky a úkoly vyžadující z hlediska Bloomovy taxonomie edukačních cílů myšlenkové operace nižšího řádu, v čítance nakladatelství Fraus jsou zastoupeny i úkoly vyžadující myšlenkové operace vyššího řádu.

říká, že zbývá určit provinilým trest. Kdo se v případě Romea a Julie nejspíš provinil a jak ho vévoda asi potrestal? / Které nejvýraznější emoce pociťuješ v závěru příběhu? Proč je cítíš? Které obraty v textu je vyvolávají? / Zaujal tě příběh Romea a Julie? Čím? (Č5ZS, s. 65).

2 VÝSLEDKY OBSAHOVÉ ANALÝZY VYBRANÝCH ČÍTANEK

Hodnocené čítanky obou nakladatelství naplňují to, co deklarují jejich autoři – jsou zpracované v souladu s očekávanými výstupy vymezenými RVP ZV. Čítanky Pedagogického nakladatelství můžeme označit jako tradiční, navazují co do obsahu i grafické úpravy na předchozí čítankové řady.⁷ Pro mnohé pedagogy představují požadovanou jistotu, přiměřenou náročnost a zvládnutelnost. Čítanky Nakladatelství Fraus jsou výsledkem hledání nových postupů při tvorbě učebnic, kladou na vyučující i žáky vyšší nároky např. tím, že vyžadují práci s několika vzájemně propojenými texty, jejich komparaci, výběr a propojování získaných informací apod. Současně poskytují pedagogům oporu v podobě detailně zpracovaných metodických příruček.

Z konstatování o souladu čítanek a očekávaných výstupů RVP ZV plyne, že tvůrci čítanek, i když chtějí přicházet se zásadními inovacemi výuky, jsou tímto stěžejním vzdělávacím dokumentem značně limitováni. Při hodnocení čítanek je proto zapotřebí zaměřit pozornost na RVP ZV a sledovat, zda očekávané výstupy a učivo vymezené pro literární výchovu odpovídají aktuálním poznatkům pedagogiky a oborové didaktiky, zda umožňují, nebo naopak brzdí inovační procesy.

Z očekávaných výstupů literární výchovy pro 2. období (4. a 5. ročník ZŠ) je možno vypreparovat řetězec požadovaných aktivit: žák čte – vyjadřuje dojmy z četby – používá elementární literární pojmy – reprodukuje text. Domníváme se, že literární výchova vycházející z těchto výstupů může jen sotva splňovat představy o komunikačně a činnostně pojaté výuce propojující kognitivní, formativní a estetické působení.

Očekávané výstupy se např. míjí s poznatky zážitkové pedagogiky a požadavky na její využívání ve výuce (Hanuš & Chytilová, 2009), třebaže se v souvislosti s literární výchovou na základní škole zdůrazňuje, že jde o složku mateřštiny disponující výrazným estetikovými a formativním potenciálem. Výstup žák vyjadřuje dojmy z četby nenaplnuje podstatu zážitkové pedagogiky definované „jako soubor výchovných a vzdělávacích procesů, které pracují s cíleným navozováním, rozbořem a reflexí prožitkových událostí za účelem získávání zkušeností přenositelných do dalšího života a využitelných v životní praxi“ (Jirásek, 2003, s. 5).

Obdobně očekávané výstupy neodrážejí zkušenosti získané při zapojování českých žáků do mezinárodních výzkumů monitorujících úroveň znalostí a dovedností v konkrétních etapách školní docházky. Máme na mysli výzkum PIRLS sledující úroveň čtenářské gramotnosti dětí ve věku 9 až 10 let, tedy u žáků 4. ročníků základních škol, do něhož jsou čeští žáci zapojováni od roku 2001. Výstupy v RVP ZV nereflktují metodiku PIRLS, opomíjejí požadavky na rozvíjení efektivních postupů porozumění textu. Za pozitivum považujeme skutečnost, že s nimi pracují autoři hodnocených čítanek. V čítankách Pedagogického nakladatelství převažují úkoly spojené s vyhledáváním informací, v čítankách

⁷ Jde o čítanky pro 1. stupeň ZŠ, které zpracoval J. Brukner a kol., poprvé vydané v roce 1997, druhé vydání z roku 2004.

Nakladatelství Fraus zařazením vyššího počtu otázek a úkolů vznikl prostor také pro rozvíjení dovednosti posoudit text, vyvodit závěry a text interpretovat.

A opomíjeny jsou podněty vnášené do českého prostředí od roku 2000 programem *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (RWCT), který staví na využití čtení a psaní k rozvíjení samostatného myšlení žáků, na utváření vztahu k celoživotnímu učení, na respektování individuálních vzdělávacích potřeb jedince a jeho ztotožnění s výukovými cíli. RWCT vnesl do českého školství např. třífázový model výuky (E-U-R) a stál u zrodu tzv. čtenářských dílen.

Vedle podnětů zvnějšku je možno čerpat z poznatků české oborové didaktiky, komplexní model optimální podoby literární výchovy na základní škole zpracovala L. Lederbuchová (2001, 2002/2003, 2017/2018). Zdůraznila potřebu komunikačního pojetí výuky s vhodně vyváženým zastoupením poznatkové a zážitkové složky. Za neoddiskutovatelně stěžejní aktivitu literární výchovy považuje interpretaci uměleckého textu a rozlišuje dvě kvalitativně odlišné podoby nakládání s ním. První představuje práce s uměleckým textem jako s učivem, druhou práce s uměleckým textem jako s uměním. Text funguje ve výuce jako učivo, pokud jsou žákům předávány hotové poznatky a text slouží k potvrzení jejich správnosti. Takové využití uměleckého textu je ve výuce na základní škole hojně zastoupeno, proto autorka apeluje na nutnost změnit perspektivu a pracovat s textem jako s uměním, tedy tak, aby žáci aktivním vyvozováním poznatků z textu a vhodně vedenou interpretací objevovali taje literárního textu a obohacovali své čtenářské zkušenosti a čtenářské kompetence. Usiluje o vyváženost a propojenost mezi zážitkovou a poznatkovou složkou výuky a zdůvodňuje tento požadavek tím, „že *dobře připravený proces osvojování poznatků např. o poetice textu je podle výzkumů a výsledků průběžného pozorování schopný podpořit prohloubení zážitku žáka a jeho četbu perspektivně motivovat a zkvalitnit*“ (Lederbuchová, 2017/2018, s. 105). Literární výchova na základní škole musí být výsledkem selekce a redukce poznatků literární vědy v procesu didaktické transformace a týmž procesem musí projít i volba použitých metod vedoucích k naplnění vzdělávacích a výchovných cílů.

ZÁVĚR

Výsledek analýz čítanek a zvláště výstupů RVP ZV potvrzuje potřebu revize a úprav tohoto dokumentu. Od roku 2018 probíhá v České republice široce pojatá diskuze o dalším směřování školství. Jedním z prvních výstupů je vládou ČR schválený dokument *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*, v současné době jsou uskutečňována opatření prvního implementačního období vymezeného pro léta 2020 až 2023. Cílem diskuze je zhodnotit stav resortu od reformy spojené se zavedením rámcových vzdělávacích programů pro jednotlivé typy a stupně vzdělávání,⁸ navrhnout a provést potřebné změny v rámcových vzdělávacích programech, které by reflektovaly získané zkušenosti, a zajistit implementaci revidovaného kurikula do školní praxe.

Výrazná pozornost je v diskusi věnována výuce českého jazyka a literatury. Ve vztahu k literární výchově upozorňují pedagogové z praxe na to, že vzdělávací obsah této složky předmětu je v RVP ZV vymezen obecně, obava z nedostatečné znalostní přípravy žáků

⁸ Podle školních vzdělávacích programů zpracovaných v souladu s jednotlivými RVP se začalo vyučovat ve školním roce 2006/2007.

vede k intenzivnímu zaměření na faktografii ve spojení s frontální výukou, potlačující potřebné komunikační, interpretační, dovednostní pojetí. Pedagogové pociťují deficit odborné přípravy na činnostní realizaci vzdělávacích obsahů. Intenzivně je požadována konkretizace a současně i podstatná selekce a redukce učiva tak, aby výuka mohla klást důraz na hlubší porozumění zprostředkovaným poznatkům, na aktivní osvojování učiva „v širokých souvislostech bez celé řady zbytných poznatků a informací“ (Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, s. 8). Pokud k tomu dojde, bude možno očekávat vytvoření podmínek pro další inovace předmětu i jeho jednotlivých složek, ty se zákonitě vzhledem k autorskému potenciálu projeví při tvorbě čítanek. Do literární výchovy by se výrazněji než dosud mohly promítnout inovativní pedagogické směry a aktuální poznatky oborové didaktiky tak, aby došlo k posílení zájmu žáků o školní i volnočasovou četbu, rozvíjející čtenářskou gramotnost a utvářející čtenářské postoje a návyky potřebné pro celoživotní vzdělávání.

PRAMENY

- ČEŇKOVÁ, J., & JONÁKOVÁ, A. (2017). *Čítanka 4 pro základní školy*. Praha: SPN–pedagogické nakladatelství.
ČEŇKOVÁ, J., & JONÁK, Z. (2017). *Čítanka 5 pro základní školy*. Praha: SPN–pedagogické nakladatelství.
ŠEBESTA, K., & VÁŇOVÁ, K. (2010). *Čítanka. Učebnice pro 4. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus.
ŠEBESTA, K., & VÁŇOVÁ, K. (2011). *Čítanka. Učebnice pro 5. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus.

LITERATURA

- HANUŠ, R., & CHYTILOVÁ, L. (2009). *Zážitkové pedagogické učení*. Praha: Grada.
JIRÁSEK, I. (2003). Vymezení pojmu zážitková pedagogika [online]. *Gymnasion*, 1, 6–16. [cit 2021-01-06]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1451/podzim2013/np2270/um/Vymezeni_zazitku_Jirasek2004.pdf?lang=en
LEDERBUCHOVÁ, L. (2001). Literatura ve škole jako učivo, nebo jako literatura? *Ergo*, 3(4), 73–84.
LEDERBUCHOVÁ, L. (2002/2003). Literatura, učivo a didaktická interpretace. *Český jazyk a literatura*, 53(2), 68–75.
LEDERBUCHOVÁ, L. (2017/2018). Personifikace, apostrofa, metafora. Poznátky o poetice jazyka v učivu literární výchovy na 2. stupni základní školy. *Český jazyk a literatura*, 68(3), 105–111.
SLEJŠKOVÁ, L. et al. (2011). *Škola zážitkem. Zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků*. Praha: Prázdňinová škola Lipnice.
Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ [online]. [cit 2021-01-15]. Dostupné z: <https://www.smocr.cz/Shared/Clanky/9731/1422-2020-priloha-839987939-0-brozura-s2030-isbn.pdf>
Zážitková pedagogika: Handouty pro učitele [online]. [cit 2021-01-18]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/502331-Zazitkova-pedagogika-handouty-pro-ucitele.html>

RESUMÉ

Autorka příspěvku reaguje na probíhající diskuze o stavu a potřebných změnách českého základního i středního školství. Zamýšlí se nad tím, zda navrhované změny vytvoří podmínky pro výraznější implementaci inovativních metod do literární výuky na základních školách a zda využívané čítanky disponují potenciálem podporujícím požadovaný kvalitativní posun. Pozornost je věnována čítankám pro 4. a 5. ročník Nakladatelství Fraus a SPN. Autorka sleduje, zda hodnocené čítanky napomáhají žákům a pedagogům realizovat výuku propojující zážitkové učení s aktivním osvojováním literárněteoretických poznatků a vedoucí k utváření čtenářské zkušenosti.

SUMMARY

The article is a response to the ongoing discussions on the state of and necessary changes in the Czech primary and secondary education. The author analyses whether the proposed changes have a potential to create conditions for a more significant introduction of innovative methods to teach literature in primary schools and whether the utilised reading books have a potential to support this required qualitative shift. The text focuses on reading books for the 4th and 5th year published by Fraus and SPN publishing houses. The author investigates whether the evaluated reading books help pupils and teachers to implement such teaching that combines experiential learning with active acquisition of literary-theoretical knowledge and leads to the formation of reading experience.

Kontakt

doc. PhDr. Ivana Gejgušová, Ph.D.

Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou

709 00 Ostrava-Mariánské Hory, Fr. Šrámka 3, Česká republika

ivana.gejgusova@osu.cz

ČÍTANKA A ČTENÁŘ MLADŠÍHO A STŘEDNÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

READING-BOOKS AND READERS FOR JUNIOR AND MIDDLE SCHOOL AGE

Kateřina VÁŇOVÁ

Je to už dvanáct let, co nakladatelství Fraus připravilo čítankové soubory pro 1. stupeň ZŠ se zřetelem k Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV), jež kladou důraz mj. na komplexní rozvíjení komunikační kompetence žáků. Nyní se začíná postupně pracovat na jejich revizi, jejímž výsledkem by měly být učebnice S podtitulem „nová generace“, přičemž by mělo jít o aktualizaci těch předešlých. Kolektiv autorů se ocitá před velkou výzvou, protože požadavky na podobu čítanek se mění, proměnných vstupujících do procesu jejich tvorby stále přibývá, názory učitelů na možnosti a smysl jejich využití se různí. Mezi pedagogy lze registrovat jak pochybnost, zda ještě čítanky plní svou roli a tendenci využívat vlastní texty, tak přesvědčení, že čítanka je skvělá pomůcka, zejména je-li sestavena citlivě a s ohledem na potřeby cílové skupiny u vědomí jejich specifík.

Položme si tedy otázku, jak by tedy takové čítanky měly vypadat? Co vše musí mít na zřeteli jejich autor? Koho má před sebou, když o podobě a funkci čítanek přemýšlí? Jaké je dítě na 1. stupni ZŠ? Jak přemýšlí a jak poznává svět? Jak se k němu vztahuje a co vše musí v prvních letech po nástupu do školy zvládnout? Jak vypadal proces tvorby předešlé čítankové řady a co lze nyní zlepšit?

1 SONDA DO PROFILU ŽÁKŮ PRVNÍ AŽ ČTVRTÉ TŘÍDY

Dítě přichází do školy zpravidla mezi 6. a 7. rokem, nastupuje školní docházku v období, které následuje po předškolních letech a z hlediska vývoje jedince je velmi významné. Jak se profil žáka mění s přibývajícím věkem a zkušenostmi? Jak vrůstá do nových rolí a jak se vypořádává s jednou z největších výzev – naučit se číst?

Patrně nikdo zřejmě nebude rozporovat, že první třída je v rámci celé školní docházky považována za nejdůležitější. Dítě by zde mělo zvládnout *elementární gramotnost*. Ve čtení nahlas převažuje vyslovování po slabikách, takřka neexistuje žádné čtení v duchu (*Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy*, 2005, s. 24 – 25). Pro čtenářství je dobré jakékoli seznamování s knihou, ať už se jedná o její prohlížení, čtení úryvků, vyhledávání pasáží či poslech. Na konci ročníku je zpravidla většina dětí schopna přečíst kratší knihu či časopis, stále je však pro mnoho z nich čtení spíš usilovná práce než zábava. V oblasti vývoje řeči a jazyka pak sedmileté dítě baví *vyprávění příběhů*, sepisuje krátká vyprávění a vymýšlí pohádky (Allen & Marotz, 2002). V prvních třídách ZŠ je jednou z nejdůležitějších činností z hlediska kognitivního vývoje *hra*. Ta se podílí nejen na sociálním vývoji, ale také na procesu snadnějšího osvojování nových poznatků a funguje jako motivační prostředek v procesu učení.

Na začátku druhé třídy se většina dětí ještě pohybuje na úrovni elementární gramotnosti, z toho důvodu je lépe využívat pro čtení méně rozsáhlých textů. Čítankové texty

si osvojuje v prvej rade poslechem, ale i vlastným *hlasitým* a *tichým* čtením, pričom to hlasité v počátečných fázach čtenárskeho výcviku prevažuje. Tiché čtenie činí začínajúcim čtenárom obvykle potíže, nímene se již soustavněji využívá, zejm. při samostatné práci žáků. Čtenárske dovednosti, na jejichž rozvíjení se zaměřuje čtenárská výchova, můžeme rozlíšiť podle aspektu, který u nich stojí v popředí, do čtyř typů. První dva rozvíjejí především čtení hlasité; jde o čtení formálně *správné* a *plynulé* a čtení *výrazné* či dramatizované. Další dva typy navazují na dovednost čtení tichého. U nich se zaměřujeme více na stránku obsahovou, na pochopení čteného textu, schopnost nalézat v něm potřebné informace a vztahovat je k svým osobním zkušenostem; jde o čtení *pozorné* a vyhledávací, čtení s *porozuměním* a kreativní interpretaci přečteného textu. Dále se osmileté dítě soustředí na zdokonalování schopností, které už má, prohlubování vědomostí a znalostí. Typické je větší zapojení fantazie do vyprávění (mluveného i psaného), pochopení gramatických pravidel a jejich uplatňování (při mluvení a psaní). Přetrvává záliba ve vtipcích a hádankách, preference prvku humoru v komunikaci i hře, výrazněji je patrná fascinace tajnými hesly a šifrovanou řečí (Allen & Marotz, 2002).

Třetí třída je pak rokem diferenciacie medzi deťmi. Prohlubuje se i rozdíl mezi pohlavími. Třetáci mají poměrně živý zájem o činnosti spojené se čtením i psaním, ale motivace závisí na dosažené úrovni dovedností. U řady žáků je patrná absence trpělivosti, protože čtení jim stále dělá potíže. V oblasti čtení mluvíme o druhých známých z druhé třídy. Pokrok je patrný v posunu od slov k větám. Na velice solidní úrovni se zdá být čtení s porozuměním, zatím však spíše opět pokud jde o dílčí celky (věta, souvětí) než celé příběhy. Pojetí času se stává plně uspořádaným, ne intuitivním (8 – 10 let); čas se plně osamostatňuje od prostoru. Osvojení kauzality, která představuje mj. i strukturní dovršenost příběhu (Trávníček, 2007) představuje u dítěte velký mentální obrát. Děti tuto schopnost mají sice již dříve, nímene asi do 7-8 let mají vyprávění lineární povahu. Kauzalita je tedy funkcí, která vnáší do vyprávění ucelenost a propojenost jednotlivých částí, současně však se znalostí záměru aktérů příběhu (Trávníček, 2007).

Čtvrtá třída je obdobím prepuberty a je relativně méně dynamickou vývojovou fází. Mění se způsob sebehodnocení, postoj k učiteli, zřetelnější je vazba na skupinu vrstevníků a v rámci skupiny tvorba vlastních norem chování, roste potřeba seberealizace. Čtení se dělí výrazně na čtení nahlas a čtení potichu, pričom to hlasité se zlepšuje. Roste kompetence ve čtení s porozuměním. Čtení tiché se spíše než na rovině techniky rozvíjí na rovině činnosti, tato kompetence se stále vyvíjí. Čtení v rámci literární výchovy se již obvykle děje bez domácí přípravy, řada dětí již čte pro zábavu, vedle jednodušších knížek už sledujeme i náročnější literaturu. Díky tomu je v hodinách větší prostor pro práci s textem, důraz je kladen na jeho význam, ale již i strukturu, žánr, použité jazykové prostředky.

2 PŘEHLED OČEKÁVANÝCH VÝSTUPŮ DLE RVP ZV

Kromě výše uvedeného musí autoři čítanek vycházet vstříc rovněž požadavkům RVP ZV. Současná podoba čítanek je zpravidla reakcí na schválení RVP ZV (2005), jemuž se snaží přizpůsobit zejména co do požadavků na začlenění problémů a tematických okruhů. Současně však je patrné, že se autoři stále inspirovali vzdělávacími programy, které mu předcházely, protože ve formulacích např. základních literárněvýchovných cílů není RVP ZV

právě explicitní. Což platí i o RVP ZV (2017), kde jsou sledované očekávané výstupy definovány identicky.

Vyjdeme-li z aktuální podoby RVP ZV, lze tvrdit, že zvládnutí všech uvedených klíčových kompetencí předpokládá poměrně vysokou úroveň čtenářské gramotnosti. RVP ZV pracuje s termínem *čtení s porozuměním*, o jeho rozvoj je vhodné usilovat ve všech předmětech napříč kurikulem, nicméně nejrozsáhlejší prostor je jí věnován v rámci vzdělávacího oboru *Český jazyk a literatura*, a to jak ve složce komunikační a slohové, tak i ve složce literární. Její úroveň mohou kromě kurikula formovat i učitelé v praxi, a to zejména skrze poučený přístup k výuce čtení a čtenářské gramotnosti, přičemž významně mohou tyto snahy posílit právě autoři učebnic a metodických příruček pro učitele.

Je tedy zapotřebí, aby do výuky byly cíleně integrovány takové metody práce s textem, kterými lze žákům napomoci rozvíjet dovednosti nezbytné pro porozumění textu, a to s respektem ke konceptu čtenářské gramotnosti šetření PIRLS.

Již bylo uvedeno, že primárně se dovednosti číst s porozuměním žáci učí v hodinách *čtení/literární výchovy*, kde pro učitele bývá stěžejní učební pomůckou právě *čítanka*, jejíž prostřednictvím lze u žáků rozvíjet komunikační dovednosti, schopnosti pracovat s textem a v neposlední řadě také obohacovat jejich literární zkušenost. Z toho vyplývá, že její autoři by měli mj. respektovat aktuální didaktické principy a tendence, které zkvalitňují a rozvíjí úroveň čtenářské gramotnosti žáků. Obojí je předmětem výzkumných snah mnoha badatelů. K řadě zajímavých zjištění v této oblasti dospěli na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity v rámci projektu *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ*, v němž se badatelské snahy řešitelů v návaznosti na závěry šetření PIRLS zaměřily na monitorování výuky literární výchovy a provedení analýzy v té době nejužívanějších čítanek na prvním stupni. Cílem bylo mj. zjistit, jak čítanky napomáhají rozvíjet u žáků jednotlivé úrovně porozumění textu. V centru pozornosti stála mj. snaha potvrdit nebo vyvrátit domněnku, že neúspěch českých žáků ve výzkumu PIRLS na úrovni interpretace a integrace myšlenek a dále zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textů je zapříčiněn i tím, že úkoly tohoto typu nejsou běžně do výuky zařazovány (Metelková Svobodová, 2013). Ukázalo se, že ve všech vyučovacích jednotkách výrazně převládalo zařazování úloh zaměřených na *pamětní reprodukci* či jednoduché *vyhledávání informací* z textu (více než 53 % zadání), zatímco další postupy porozumění, tj. *vyvozování závěrů*, *interpretace a integrace myšlenek*, se objevily pouze u necelých 22 % úkolů. Nejvíce absentovaly úlohy vyžadující *hodnocení obsahu a jazyka textu* (2,9 % ze všech zadání), což koresponduje s výsledky měření výzkumů PIRLS, jak bylo uvedeno výše. Práce s texty na úrovni prvního postupu porozumění zřetelně dominuje, kdežto *hodnocení obsahu, jazyka a prvků textu* je nápadně zanedbáváno (Metelková Svobodová, 2013).

Součástí monitoringu výuky ČJL byla i kvalita zpracování aktuálně užívaných učebnic, a to jak jazyka, tak literatury. Využity byly čítanky pro první stupeň nejčastěji využívané v Moravskoslezském kraji, tj. nakladatelství Alter, Nová škola, SPN, a jako doplňkové (přestože podíl jejich využití v místě výzkumu, jakož i v šetření PIRLS se pohyboval kolem 2 %) čítanky nakladatelství Fraus, a čítanky brněnského nakladatelství Didaktis.

Při jejich obsahové analýze výzkumný kolektiv vycházel z koncepce učebnic, tj. vyhodnocoval úkoly, které jsou přiřazeny ke každé ukázce a které se týkají nejen její literárněvýchovné interpretace, ale i porozumění textu, od něhož se interpretace musí odvíjet.

Podobne jako zkoumáním úloh užívaných během vyučovacích jednotek, ani analýzou používaných čítanek nedospěl výzkumný kolektív k uspokojivým záverům. Zjištění, že 60 % zadání se vztahuje k porozumení textu na úrovni základní gramotnosti, tzn. opět je vyžadováno především *vyhledávání explicitně uvedených informací*, zejm. úkoly faktografického charakteru, vyhledávání informací k charakteristice postav, prostředí, času (Metelková Svobodová, 2013), nelze vnímat nijak pozitivně, jakož ani skutečnost, že nejnáročnější úroveň porozumení (*hodnocení obsahu textu*) se v čítankách objevila jen u 14 % úkolů. *Vyvozování přímých závěrů* bylo zastoupeno cca 15 % a *interpretace* 12 %.

Povzbudivěji vyznívají až výsledky doplňujících analýz v té době nově vydaných čítanek nakladatelství Fraus, které podrobněji zpracovává ve své diplomové práci N. Pačugová (2013). Analýza zaměřená na úkoly rozvíjející čtenářskou gramotnost ukázala, že procentuální poměr úkolů již koresponduje s procentuálním zastoupením úkolů testových nástrojů výzkumu PIRLS. Úkoly si stojí v poměru 26 % vyvozování, 26 % hodnocení, 30 % interpretace ku pouhým 18 % vyhledávání, tzn. nejjednoduššímu postupu porozumení (srov. Pačugová, 2013).

3 ČÍTANKY NAKLADATELSTVÍ FRAUS

Aniž bychom zde chtěli zacházet do podrobností, uvedeme alespoň základní cíle koncepce autorů naposledy zmiňované čítankové řady. Po stránce metodické navazují učebnice na dosavadní tradice vyučování ČJL, zhodnocují však současně nové poznatky, které didaktika oboru přinášela v průběhu posledního desetiletí. Díky tomu je soubor učebnic ve své době koncepčně nový, zvláště co se týká postavení komunikační výchovy, která v rámci koncepce zaujímá centrální postavení. To také odpovídá základnímu použitému metodickému principu, tj. směřování všech aktivit k lepšímu porozumení žáků nejen textům, ale i sobě navzájem, světu i sobě samým.

Rozvržení učiva (jazykového, komunikačního a literárního) primárně bere zřetel na význam a pravidla užívání jazykových prostředků a textů. Ve druhém ročníku stojí v popředí *výrazové prostředky* samotné (a jejich systém), ve třetím se však důraz postupně přesouvá k *věcnému, věcněobsahovému* aspektu sdělování přes aspekt *interakční* (komunikace jako jednání) v ročníku čtvrtém, až k *hodnotícím* postojům ke komunikaci v pátém.

3.1 ČÍTANKA PRO DRUHÝ ROČNÍK

Hlavním cílem čítanky a práce s ní je rozvíjet techniku čtení, zvláště dovednost číst s porozumením, tj. nacházet v textech potřebné informace, interpretovat sdělení, popřípadě texty a jejich sdělení hodnotit. Na to je zaměřena převážná většina navazujících úkolů a cvičení. V neposlední řadě se čítanka snaží seznámit žáky s některými pojmy důležitými pro uvažování o literatuře.

Uveďme několik poznámek k metodice rozvíjení čtenářských dovedností, jak ji předkládá kolektív autorů v příručce pro učitele (*Příručka učitele* 3, 2009), s důrazem na typy cvičení, která se k čítankovým textům vztahují. Podle aspektu, který stojí v popředí, lze čtenářské dovednosti rozdělit na čtení hlasité, kdy klademe důraz spíše na formální stránku, a tiché, kdy klademe důraz na stránku obsahovou, na pochopení čteného textu, schop-

nost nalézat v něm potřebné informace a vztahovat je k svým osobním zkušenostem, čímž žáky připravujeme na pozdější plnohodnotnou interpretaci textů.

Jako formálně správné chápeme čtení, při němž žák náležitě dekoduje písemný kód, k čemuž v tomto ročníku ještě ne vždy plně dochází. Mezi nejčastější příčiny patří nedostatek času, obtížnost textu, velké množství slov, s nimiž žáci dosud nemají zkušenost, a v neposlední řadě také rozdílná čtenářská úroveň žáků ve třídě. Právě na to je třeba vzít zřetel a náročnost textu jejich úrovni přizpůsobit. Texty v čítance jsou proto z tohoto hlediska *rozmanité*, navíc autoři záměrně využívají prostředků, jimiž lze výše uvedené potíže eliminovat. Řeší je prostřednictvím *lišť*, jež mají jednak vysvětlit neznámé pojmy a méně běžné výrazy, poučit o výslovnosti a pravopisu méně běžných slov, zvl. cizích vlastních jmen apod., Zdatnějším čtenářům nabízí množství aktivit pro samostatnou práci. Další formální kvalita, kterou máme ve druhé třídě na zřeteli, je plynulost čtení. Lze ho poměrně snadno dosáhnout u textu *přiměřené náročnosti*, který žák zná. Spolehlivou cestou je tedy čtení *opakované*, případně *motivace* prostřednictvím náročnějšího navazujícího úkolu, např. čtení výrazného nebo dramatizovaného, popř. dramatizace a recitace. Čítanka přináší řadu textů vhodných pro výrazné a dramatizované čtení doplněné úkoly typu: *Pokus se básničku přečíst tak, jak by ji autor napsal, kdyby neměl rýmu* (Čítanka 2, s. 93), *Přečti správně jazykolam* (Čítanka 2, s. 109), *Část úryvku v uvozovkách zkus přečíst jako sportovní komentátor* (Čítanka 2, s. 102), i řadu námětů k dramatizaci, např. veršované pohádky, které mají žáci číst po rolích.

Jako samostatný typ čtení lze zmínit čtení *pozorné*. Zpravidla o něm hovoříme tehdy, má-li žák získat z textu žádanou informaci, zapamatovat si ji a následně ji dle zadání zpracuje. Pozorné čtení souvisí s pozdějším rozvíjením dovednosti získávat informace z textu, pak již lze mluvit o čtení *vyhledávacím*, žák se přednostně zaměřuje na ta fakta, která hledá. I v této oblasti poskytuje čítanka bohatou nabídku cvičení a příležitostí pro dostatečnou stimulaci malých čtenářů.

Na elementární úrovni rozvíjí druhá třída čtení *s porozuměním*. Jde o to, aby žáci rozuměli jednotlivým slovům textu a slovním spojením a aby chápali význam jednotlivých vět. Mimořádnou pozornost je třeba v této souvislosti věnovat básnickým obrátům, obrazným vyjádřením a obrátům frazeologickým, kterým se děti teprve učí rozumět. I na to je zaměřeno množství úkolů a cvičení. Porozumění slovním spojením zjišťují např. otázky: *Co vyjadřuje slovní spojení sype se sníh? Vysvětli, co znamená udělat dobrý skutek?* (Čítanka 2, s. 23) *Co to znamená, když se řekne, že jablko nepadá daleko od stromu?* (Pracovní sešit 2, s. 3). Dalším krokem v porozumění textu je chápání hlavní myšlenky odstavce nebo textu jako celku a její vyjadřování. Porozumění textu na této úrovni lze ověřovat různými způsoby a úkoly, např. vymyšlením nadpisů, kreslením průvodních ilustrací apod.

K charakteristikám čítanky, které bezprostředně zohledňují specifika mladšího školního věku, patří např. vědomí, že žáci mají v tomto věku zkušenost převážně s texty pohádkovými. Čítanka na tyto zkušenosti navazuje a dále je rozvíjí. Neobsahuje sice přímo texty lidových pohádek, ale básně nebo autorské pohádky na jejich motivy; v navazujících úkolech se pak s předpokládanou znalostí původního pohádkového textu počítá, odkazuje se na ni apod. Vedle textů pohádkových jsou v čítance v různých proporcích zastoupeny i žánry další – poezie pro děti, příběhy se zvířecím a dětským hrdinou, texty komiksového typu, veršované drama, malované čtení, žánry drobné – jazykolamy, hádanky, vtipy,

prísloví, pranostiky. Jelikož ale čítanka neplní pouze funkci uvedení do světa beletrie, ale také prostředku komunikační výchovy, je do ní zařazena řada textů věcných, jako encyklopedické texty, populárně naučné články z dětských časopisů aj. Souvisí to i s tendencí soustavněji pracovat s médii a mediálními texty různého typu a snahou vést děti postupně k tomu, aby dovedly využívat možnosti, které jim média nabízejí (např. portály určené dětem), ale také se jejich tlaku bránit a vnímat jejich nabídku s kritickým odstupem.

Celý učebnicový komplet je koncipován tak, aby žákům i učitelům poskytl co možná nejvíce cvičení zaměřených na různé typy komunikačních aktivit, verbálních i neverbálních, produktivních i receptivních, které lze využít podle úrovně žáka, nebo i třídy a které vedou žáky k práci s širokou škálou textových žánrů, diskurzivních i heslových, k využívání verbálního i neverbálního kódu, k vyjadřování přímému i obraznému a k jazykové kreativě. Nad vším pak stojí snaha dát dětem příležitost prožít radost a potěšení z jazyka a textů, nejen z četby a poznávání, ale i z jazykové hry, jejího sledování, chápání i samostatné aktivní tvorby.

3.2 Čítanka pro třetí ročník

Čítanka 3 metodicky navazuje na *Čítanku 2* a rozvíjí její koncepci i metodické principy. Ústřední myšlenkou je umožnit dětem vstup do literárních světů různého charakteru, pochopit je a zpracovat, odlišit fikci od reality.

Východiskem pro žánrové uspořádání čítanky je opět pohádka. V tomto věku se žáci sice již více seznamují i s dalšími žánry, nicméně pohádka, i s ohledem ke struktuře *vyprávění* zůstává pevným základem, na němž se jejich čtenářství rozvíjí. V souvislosti s danou věkovou kategorií hovoří J. Trávníček (2007) o třetím stadiu vyprávění (tzv. para-narativita), stadiu, kdy dochází ke zjištění, že vyprávění není jenom tím, co si lze obstarat z příběhů, ale něčím, co se týká i nás samých.

U vědomí toho je také koncipována čítanka pro třetí ročník s ohledem na výběr textů. Má umožnit žákům vstup do příběhů různého charakteru, zpracovat realitu pomocí symbolického světa textů krásné literatury, např. v oddílech nazvaných *Ve světě nesvětě*, kde se spolu s rostoucím vědomím žáků, že existují jiné národy a jiné kultury, objevují pohádky ze všech koutů světa, a především v oddíle *Ve světě fantazie*, kam jsou záměrně řazeny texty prolínající realitu s fantazií, tematizující paralelní světy. Symboly v nich obsažené lze chápat jako mosty ke každodenní konkrétní realitě. Práce s takovými texty je pak přínosem k proměně postoje k této realitě, a tudíž k opravdové proměně na dalších úrovních prožívané skutečnosti. Úkoly vztahující se k daným textům směřují mj. k tomu, aby si čtenář ujasnil, *jaké jsou hlavní postavy, jaká je motivace k jejich jednání, zda a proč by chtěl tu kterou postavu mít za kamaráda* apod. Pomáhají mu uvědomit si, *že čas je konvence a že spolu s prostorem plní v literatuře specifickou funkci* (*Čítanka 3*, s. 148 – 155).

Pohádka a autorská pohádka zůstávají důležitým pozadím i při práci s dalšími žánry, zvláště pak těmi, které jsou pohádce blízké, ať už jde o žánry tradiční (bajka, pověst) nebo moderní (fantasy). Výrazná je snaha vést čtenáře k pozorování shod a rozdílů mezi jednotlivými žánry se zřetelem k potřebám čtenáře a prohloubení nebo reflektování čtenářského zážitku (čeho si mohou u jednotlivých žánrů všimnout, co mohou očekávat, zda je jejich očekávání naplněno až po skutečnost, že se vyprávění stává reflexivním zrcadlem jich samých).

Nepředpokládá se sice, že budou schopni samostatně typické žánrové rysy zobecňovat, ale měli by být schopni je na konkrétních textech rozpoznávat. Početnou žánrovou skupinou jsou rovněž prozaické texty s dětským hrdinou, zejména ze současnosti. Fakt, že v tomto věku se začínají čtenářské zájmy chlapců a dívek zvolna diferencovat, se promítá do rovnoměrného zařazení příběhů s dívčí hrdinkou a hrdinou chlapeckým, případně s dětskými kolektivy. Početně zastoupeným oddílem je i oddíl prózy s přírodní tematikou a zvolna jsou dětem překládány i žánry další, které se čtenářským zájmu dítěte teprve pootevřávají, např. sci-fi nebo fantasy. Výběr úkolů k těmto textům slouží mj. k *socializaci dětí*, jejich lepšímu sebeuvědomování a uvědomování si vlastního postavení v kolektivu (k ostatním, k rodičům), ale i k přírodě či kulturním tradicím. Podobně jako v předchozím ročníku jsou zařazeny texty věcné, na něž pak navazují cvičení rozvíjející dovednost vyhledávat v textu informace a dále je zpracovávat. Opět je kladen důraz i na práci s médii. Je patrná snaha vést žáky k tomu, aby je dokázali využívat, ale současně se bránit jejich tlaku. Kritickému přístupu k mediálním sdělením je věnován především oddíl *Ve světě obrazů a barev*. Zaměřuje se především na rozpoznání reklamy a uvědomění si její funkce.

Důraz je kladen na čtení s porozuměním, soustavněji je prohlubován zájem dětí o objevování a obměňování významů vět nebo kratších úseků textu. Žáci jsou vedeni k pochopení hlavní myšlenky odstavce či textu jako celku apod. Objevují se úkoly typu: *Jak jinak by se text mohl jmenovat?* (Čítanka 3, s. 87) *Vymysli jiný název pro vyprávění* (Čítanka 3, s. 101) *Jak podle tebe příběh pokračuje? Dokonči ho.* (Čítanka 3, s. 113) *Vyber přísloví, které nejlépe vystihuje název příběhu.* (Pracovní sešit 3, s. 20) Nově je pozornost věnována kompozičním prvkům textu, zejména u kratších žánrů (bajky, pohádky), jež jsou v čítance zastoupené celé a u nichž je členění na úvod, stať a závěr zřetelné. Nejde zatím o vědomou znalost, ale o schopnost postupovat analogicky, o schopnost kompozici textu pozorovat a umět ji vnímat jako čtenář. K textům se váží např. úkoly: *Pokus se vyprávět příběh podle obrázků vlastními slovy.* (Čítanka 3, s. 107) *Pokud jsi správně četl(a), dokážeš příběh rozdělit do tří částí...* (Pracovní sešit 3, s. 17) *Pohádku bratří Grimmů jsme rozdělili do několika částí. Některé chybí, doplň je.* (Pracovní sešit 3, s. 25)

Všechny aktivity však mají sloužit nejen k pochopení textů, ale i k lepšímu porozumění žáků sobě navzájem, světu kolem nich a v neposlední řadě sobě samým.

3.3 ČÍTANKA PRO ČTVRTÝ ROČNÍK

Čítanka vychází, podobně jako obě předešlé, ze zájmů dětí, z jejich dosavadních zkušeností s texty, jejich filmovými a divadelními adaptacemi a využívání daných zkušeností při výchově čtenáře. Současně anticipuje počínající diferenciaci zájmů dětí, a to včetně té, která je motivovaná genderově. Ústřední myšlenkou je poskytnout žákům *klíč* k pochopení životní reality a vztahů prostřednictvím textů nejen krásné literatury. Celkovému zaměření na *interakci* odpovídá výběr textů, v nichž se ve větší míře promítají pocity, zážitky, nálady, vzájemné působení aktérů apod. Cílem je dosáhnout porozumění emoční stránce, vést žáky k aktivnímu vyjadřování nálad, jejich sdílení, hodnocení, empatii. Je patrná snaha různými metodami a formami práce vést děti k aktivnímu vyhledávání výrazů pro emoce, postoje a záměry jednajících postav. Dále také o jejich posuzování, obměňování a třeba i *spoluprožívání*, *vžívání* se do dané situace apod.

Čítanka průběžně sleduje i cíle definované v předešlých ročnících, s ohledem na rozvoj poznávacích procesů se však mění jejich hierarchie. Progres je patrný rovněž ve výstupech stanovených autory učebnic, které nepřímou vyplývají z RVP ZV. Zatímco ve druhém ročníku šlo o to, *Jak se dorozumíváme*, ve třetím *O čem se dorozumíváme a jak tomu říkáme*, ve čtvrtém zní otázka: *Rozumíme si opravdu?* Cílem je hledat za informací autora, adresáta, situaci. Východiskem je předpoklad, že žák si už začíná uvědomovat, že každé sdělování je souhra dvou či více komunikačních partnerů v určité situaci. Důležité je tedy rozvíjet jeho poznání o postoji, záměrech mluvčího i adresáta, rozlišovat různé funkce vyjádření s ohledem na komunikační situaci.

Čítanka obsahuje deset tematických celků uvozených krátkým motivačním textem, který lze při výuce využít. Tematickému celku zpravidla dominuje jeden význačnější žánr, který je zastoupen v různých obměnách a je doplněn texty jiného typu, ty se pak váží buď k dominujícímu žánru, nebo tématu.

Pro demonstraci uvedme některé z oddílů a jejich cíle. Tematický celek *Klíč k srdci básníka* je prvním z oddílů, poněkud netradičně obsahuje výhradně lyrické texty, a to především lyriku přírodní. Kromě snahy rozvíjet vnímavost básnického vyjádření obecně jde o kultivaci emočně bohatého vztahu k přírodě a světu, který nás obklopuje. Jde o to, že každý z nás ho prožívá jinak, prostřednictvím jiných pocitů, tyto pocity jinak vyjadřuje. V čítance je například uvedeno několik básní tematicky se vztahujících k podzimu, je to záměr, protože se jedná o první oddíl v čítance, tzn. předpokládá se práce s ním v podzimních měsících, je tedy možné pocity autorů básní konfrontovat s pocity a vjemy samotných žáků, a ty jsou tak autentičtější. Očekává se, že si čtenář na základě četby udělá představu o charakteru tohoto ročního období prostřednictvím konfrontace své vlastní zkušenosti a zkušenosti básníků. Texty jsou doplněny úkoly typu: *Už víš, co o podzimu napsal J. Havel, J. Čarek, M. Florian. Co jednotlivými verši říká o podzimu M. Černík? Napiš podzimu dopis o tom, co na něm (ne) máš ráda, čím tě okouzluje, rozesmutňuje atd.* (Čítanka 4, s. 16) *Podzim je jedno z nejbarevnějších ročních období. Které jeho typické znaky jsou v básních zachyceny?* (Příručka učitele 4, s. 31) Jde mj. o snahu připravit žáky na vyjadřování abstrakt a nejhlubších pocitů prostřednictvím nepřímých vyjádření, nestydět se za to. Je to cesta, jak tuto schopnost pak přenést z oblasti přírody do oblasti mezilidských vztahů, pochopitelně s ohledem na aktuální stupeň zralosti cílové skupiny.

K tomu se nabízí oddíl *Klíč k lásce a přátelství*. Ten obsahuje texty prózy s dětským hrdinou ve věku blízkém čtenářům. Hrdinové řeší problémy spojené se vztahy k jiným lidem, ať už se jedná o vztahy uvnitř či vně rodiny, vztahy přátelské, nebo dokonce první lásky. Témata jsou poměrně citlivá, ne vždy je možné zaujmout k nim jednoznačné stanovisko, proto navazující otázky a úkoly nezfídka ponechávají prostor pro *diskuzi* ve třídě a k výchově k toleranci k názorům a postojům druhého. Často se tedy nejedná o to, aby žák zodpověděl otázku správně, ale aby se zapojil do *rozhovoru* na dané téma. Tím jsou žáci vedeni k empatii vůči sobě navzájem, k úvahám nad tím, že některé věci nejsou takové, jaké se zdají na první pohled být, že často za jednáním dospělých, které ne vždy je žákům pochopitelné, je starost či vážný problém apod. Vedlejšími tématy rozhovorů mohou být např. sobectví, schopnost poučit se z chyb, velkorysost, odpuštění. Některé texty otvírají i závažná společenská témata, např. život s handicapem, závislosti, jejich prevence, xenofobie, rasismus atd. Navazující úkoly často zjišťují: *Co si myslíš ty? Už jsi někdy prožíval(a)*

podobné pocity? Zkus vymyslet důvod, který postavu k danému jednání vedl. Bylo to rozumné řešení? (Příručka učitele 4, s. 95 – 97) Dílčím cílem je v duchu úvodního motta oddílu (Čítanka 4, s. 114) ujistit prostřednictvím vybraných textů žáky, že se mnohokrát ocitnou ve složité situaci, že klíč k řešení patrně v žádném vyprávění nenajdou, ale že může pomoci, když prostřednictvím příběhů zjistí, jak se se vztahovými problémy potýkali druzí. Příběhy tak mohou sloužit jako *katalyzátory* – vzory k napodobení, nebo naopak nenapodobování.

4 ČÍTANKY „NOVÉ GENERACE“

Z výše uvedeného lze soudit, že současné čítanky nakladatelství Fraus si nestojí zas tak špatně, berou ohled na žáky, ať už tím, že nabízejí dost textů, aby s nimi šlo pracovat výběrově a volit jejich délku dle potřeb konkrétního žáka či skupiny, nebo pestrostí žánrů respektující žánrové preference dané věkové kategorie. Bere ohled na požadavky RVP ZV, povzbudivé jsou i výsledky analýzy zaměřené na úkoly rozvíjející čtenářskou gramotnost. Špatné nejsou ani reakce učitelů, kteří s nimi pracují. Jak by tedy měly vypadat ty tzv. učebnice „nové generace“? Jak zajistit, aby čítanka obstála i v době, kdy jsou čím dál populárnější *dílky čtení*, jejichž cílem je rozečíst žáky prostřednictvím beletristických knih, které si sami vybírají?

Zodpovědět tyto otázky není snadné, do procesu tvorby čítanek vstupují i další kritéria. Hovoříme-li o čtenářích nové generace, máme na mysli tzv. *generace Z* (Gen Zers). Jaká je to generace, čím ji zaujmout a jak s ní pracovat? Jaká je hlavní charakteristika této generace a čím se liší od generace předešlé (mileniálové)?

Příslušníci této generace se narodili v letech 1997–2012, tzn. jsou ve věku 8–23 let. Obecně se ví, že online prostor je nedílnou součástí jejich životů. Bývají někdy označováni jako *digitální domorodci* (Prensky, 2001), do časů digitálních technologií se už narodili, z čehož mj. vyplývá, že jejich způsob myšlení a zpracovávání informací je jiný než u předchozích generací. De facto nepřetržitý přísun nových informací pro ně pochopitelně představuje značnou zátěž. Takřka soustavný on-line život je ale naučil přemíru informací filtrovat a třídit, ovládají *multitasking*. Jsou *generací obrazů*. Z dostupných zdrojů lze dále zjistit, že „zetkaři“ jsou zvyklí sdílet události ze svého života na sociálních sítích (Instagram, Facebook, YouTube, Twitter aj). Je pro ně důležité být stále ve spojení; 55 % příslušníků používá smartphone 5 hodin denně a víc, 26 % ho používá déle než 10 hodin denně; 82 % věří, že sociální sítě mohou být prospěšným nástrojem při práci. Při získávání informací dávají přednost předávání osobních zkušeností konkrétních úspěšných lidí, 46 % z nich sleduje aspoň 10 influencerů/youtuberů (Malá, 2020). Jednak proto, že jsou jim blízcí konkrétní oblasti zájmu, jednak tím, že často bývají v jejich věku, snadno se s nimi identifikují a představují si, jaké by bylo stát na jejich místě. Navíc komunikace probíhá obousměrně, formou komentářů a reakcí na ně. „Zetkaři“ potřebují být stále s někým v kontaktu, bez spojení se světem strádají.

Výše uvedené skýtá jistý potenciál pro *rozvoj čtenářství* generace, pro niž jsou videa a sdílené fotografie silným propagačním prostředkem. V posledních letech lze totiž zaznamenat rostoucí popularitu mj. knižních blogů a vlogů, trend, který přišel ze zahraničí a skýtá kreativní zázemí pro čtenáře, spisovatele, autory, recenzenty všech věkových ka-

tegorií a oblastí zájmu. Kromě videorecenzí se tím otvírá prostor pro četné knižní výzvy, diskuse o knihách, jedná se nadto o prostor velmi dynamický, o jakousi novou dimenzi umožňující propagovat nejen konkrétní knihy, ale i vztah k nim a ke čtení obecně, na což již v minulých letech reagovaly např. některé knihovny. Vnímají „zetkaře“ jako nový druh uživatelů, cílí na komunitu mladých čtenářů a využívají toho, že fenomén zvaný *BookTub* je na vzestupu. Schopnost této generace proplovat různými typy médií, skutečnost, že jsou ve světě sociálních sítí stejně doma, jako ve světě reálném, dává příležitost sdílet s touto generací myšlenku, že čtení je ta nejlepší časová investice (Hamerský, 2017). Optimisticky pak vyznívá i tvrzení, že vzdělání je pro ni coby hodnota důležité (Malá, 2020).

Čítanky „nové generace“ jsou tak ve své podstatě jakousi cestou v čase, mezigenerační komunikací, jejich úspěch či neúspěch spočívá v pochopení odlišností mezi generací autorů a čtenářů, v nalezení *společného kódu*. To vše navíc u vědomí toho, že doba trvání generací se nejspíš se zrychlujícím se technologickým vývojem může v budoucnu zkracovat, tudíž se nejistou proměnnou stává i potenciální životnost čítanek. Kromě života on-line je pro autory, jejichž cílovou skupinou je generace Z, důležité si uvědomit, že mají co do činění s generací citlivou na řešení v oblasti mezilidských vztahů, od čehož se odvíjí mj. preference témat, která stojí ve středu její pozornosti. Což by se minimálně mělo promítnout do výběru současných/moderních textů. A zde se hned nabízí další otázka, do jaké míry podlehnout aktuálním čtenářským preferencím a do jaké zachovat tzv. texty kanonické?

A k tomu všemu jsou tu stále požadavky RVP ZV a požadavky na rozvíjení čtenářské gramotnosti, výchovu a rozvíjení vědomého čtenářství, vytváření kladného vztahu k vlastní četbě, motivaci pro celoživotní učení. S ohledem na komunikační aspekty výuky jsou zvýznamňovány *skupinové formy výuky*, které se uplatňují např. při *projektovém vyučování*. Stále častěji jsou vyžadovány metody vedoucí ke *kritickému myšlení*, jako např. *metoda řízeného čtení*, pomocí níž je mj. možné rozvíjet základní čtenářskou dovednost *předvídání textu*, což má silný motivační účinek a vede k strukturovanému přemýšlení nad přečteným. Podobné požadavky vzešly rovněž z dotazníkového šetření samotného nakladatelství mezi učiteli, ti sice výhrady ke stávající podobě čítanek v zásadě nemají, chválí zde např. pestrost zastoupených žánrů, poměr poezie vs próza, domácí vs zahraniční autoři, na druhou stranu zde zaznívají návrhy např. na zařazení úkolů rozvíjející čtenářské strategie, úkolů vycházejících z metod kritického myšlení, úkolů podporujících tvůrčí psaní či integrovaných úkolů (prvouka, výchovy, cizí jazyk...), úkolů spojených s porozuměním audio textu, inspirací na čtenářské lekce, s ohledem na rostoucí popularitu obrazového narativu u současné generace volají po větším zastoupení komiksu.

Na cestu s autory se však s ohledem na „novou generaci“ bude muset vydat i učitel. Právě on totiž může čítanku využívat způsobem nejvhodnějším pro něj i pro konkrétní žákovský kolektiv. On je tím, kdo svým žákům interpretuje informace, na něm závisí použité metody a styl výuky, vše u vědomí charakteru a úrovně třídního kolektivu či individuálních zvláštností jedinců. I proto je v posledních letech velká pozornost věnována právě podpoře, např. školení, workshopy, panelové diskuze, portály, lekce čtení, tandemová spolupráce učitel – knihovník, v oblasti kvalifikace pedagogických pracovníků s ohledem na zvyšování míry čtenářské gramotnosti. Stejná by měla směřovat rovněž k hledání průníků mezi životním stylem a způsobem uvažování této generace a jejich pedagogů.

PRAMENY

- VÁŇOVÁ, K., & ŠEBESTA, K. (2008). *Čítanka 2. Pracovní sešit s písankou 1*. Plzeň: Fraus.
- VÁŇOVÁ, K., & ŠEBESTA, K. (2008). *Čítanka 2. Pracovní sešit s písankou 2*. Plzeň: Fraus.
- VÁŇOVÁ, K., & ŠEBESTA, K. (2008). *Čítanka 2. Pracovní sešit s písankou 3*. Plzeň: Fraus.
- VÁŇOVÁ, K., & ŠEBESTA, K. (2008). *Čítanka 2. Pracovní sešit s písankou 4*. Plzeň: Fraus.
- VÁŇOVÁ, K., & ŠEBESTA, K. (2008). *Čítanka 2. Příručka učitele*. Plzeň: Fraus.
- VÁŇOVÁ, K., & ŠEBESTA, K. (2008). *Čítanka 2. Učebnice*. Plzeň: Fraus.
- VÁŇOVÁ, K., & ŠEBESTA, K. (2009). *Čítanka 3. Pracovní sešit s písankou 1*. Plzeň: Fraus.
- VÁŇOVÁ, K., & ŠEBESTA, K. (2009). *Čítanka 3. Pracovní sešit s písankou 2*. Plzeň: Fraus.
- VÁŇOVÁ, K., & ŠEBESTA, K. (2009). *Čítanka 3. Příručka učitele*. Plzeň: Fraus.
- VÁŇOVÁ, K., & ŠEBESTA, K. (2009). *Čítanka 3. Učebnice*. Plzeň: Fraus.
- VÁŇOVÁ, K., & ŠEBESTA, K. (2010). *Čítanka 4. Příručka učitele*. Plzeň: Fraus.
- VÁŇOVÁ, K., & ŠEBESTA, K. (2010). *Čítanka 4. Učebnice*. Plzeň: Fraus.

Literatura

- ALLEN, K. E., & MAROTZ, R. L. (2005). *Přehled vývoje dítěte: od prenatalního období do 8 let*. Praha: Portál.
- HAMERSKÝ, V. (2017). Když jsou vidět knihy aneb BookTube. *Knihovnický zpravodaj Vysočina*. č. 1. [cit. 2021-03-10]. Dostupné z: <http://kzv.kkvysociny.cz/?p=170>
- MALÁ, P. (2020). Generace Z: Jaká je a jak na ni zapůsobit? *Aira Group* [cit. 2021-03-10]. Dostupné z: <https://blog.aira.cz/generace-z-jaka-je-jak-na-ni-zapusobit>
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. (2013). *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- PAFČUGOVÁ, N. (2013). *Rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků v čítankách 1. stupně ZŠ*. [Diplomová práce]. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy* (2005). Praha: Karolinum.
- PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5). [cit. 2021-03-10]. Dostupné z: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. (2017). Praha: NUV. [cit. 2018-06-07]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/41216/>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. (2005). Praha: VUP. [cit. 2021-02-02]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/493/>; <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>
- TRÁVNÍČEK, J. (2007). *Vyprávěj mi něco... (Jak si děti osvojují příběhy)*. Příbram: Pistorious & Olšanská.

RESUMÉ

Předkládaný text je příspěvkem k diskusi o podobě čítanek pro primární školu, faktorech, které vstupují do procesu jejich vzniku, ať už se jedná o věk, mentální a čtenářské kompetence cílové skupiny adresátů, nebo možnosti estetického, či pedagogicko-didaktického působení, do nějž se promítají aktuální koncepty vzdělávání. Autorka vnímá čítanky

jako promyšlené antologie textů vycházející z řady požadavků na ně kladených, vybírá pro dané účely řadu učebnic nakladatelství Fraus, na níž vše demonstruje.

SUMMARY

The paper contributes to the discussion on the aspects of form of reading-books for primary education analysing such production features as age, intellectual and reading competence of the target group and reading-books's possible aesthetic and pedagogical impact in view of the current conceptions of education. The author regards reading-books as elaborate anthologies that are based on specific requirements and illustrates compliance with these requirements in the selected reading-book series published by Fraus Publishing.

Kontakt

PhDr. Kateřina Váňová, Ph.D.

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Katedra českého jazyka a literatury

Komenského 314/2, 460 05 Liberec 5, Česká republika

katerina.vanova@tul.cz

DISKUSIE/DISCUSSIONS

S RECENZENTMI UČEBNÍČ O DIDAKTICKEJ KVALITE UČEBNÝCH ZDROJOV ZO SLOVENSKEHO JAZYKA PRE PRIMÁRNE VZDELÁVANIE

V pravidelnej rubrike časopisu prinášame anketu o didaktickej kvalite učebníc, cvičebníc, pracovných zošitov a ďalších učebných materiálov zo slovenského jazyka a literatúry pre 2. – 4. ročník základných škôl. Respondentmi ankety boli experti zaradení v januári 2021 do *Registra recenzentov učebníc pre všeobecnovzdelávacie predmety* (ISCED1, slovenský jazyk; aktuálny zoznam je dostupný na webe <https://edicnyportal.iedu.sk/Documents/Show/4> v marcovej aktualizácii). Z 34 oslovených expertov zaradených do registra ochotu prispieť svojím názorom prejavilo a kritériám užšieho výberu vyhovel 11 expertov. Z 23 oslovených expertov 13 recenzentov na výzvu nereagovalo, ostatní buď vyjadrili nesúhlas, alebo nevyhoveli kritériu pre užší výber, pretože nemajú skúsenosť s posudzovaním učebných materiálov pre danú cieľovú skupinu žiakov. Jedna oslovená expertka síce zaslala svoje odpovede, ale nie v požadovanom rozsahu, lež aj napriek opakovanej výzve omnoho stručnejšie, preto bola z ankety vyradená. Spomedzi 10 expertov zúčastnených v ankete 8 osôb uvádza aktuálne pracovisko základnú školu, 2 osoby uvádzajú ako pracovisko vysokú školu. Z pohľadu posudzovateľských skúseností ide o erudovaných recenzentov, okrem jednej respondentky všetci uvádzajú, že mali doposiaľ skúsenosť s posudzovaním troch a viacerých učebných materiálov zo slovenského jazyka a literatúry pre 2., 3. a 4. ročník ZŠ.

Respondenti boli oslovení elektronickou poštou, po ich súhlase im boli zaslané tri anketové otázky:

1. Na základe Vašej posudzovateľskej skúsenosti s učebnými materiálmi pre vyučovanie slovenského jazyka a literatúry v 2. – 4. ročníku ZŠ zhodnotte ich potenciál pre moderné vyučovanie materinského jazyka a literatúry v 21. storočí v nadväznosti na aktuálnu koncepciu vyučovania slovenčiny.
2. Ktoré kritérium (kritériá) považujete Vy osobne pri hodnotení týchto materiálov za rozhodujúce, kľúčové? Prečo?
3. Ktorým smerom by sa podľa Vás mala uberať tvorba a úprava týchto učebných materiálov zo slovenského jazyka v nasledujúcom období a prečo?

Respondenti na otázky odpovedali písomne, svoje odpovede zasielali na adresu redakcie časopisu. Aby bola zachovaná vyváženosť odpovedí všetkých respondentov, na každú z položených otázok mohli odpovedať v rozsahu 50 – 200 slov. V odpovediach nebolo potrebné konkretizovať, ktorý učebný materiál zo slovenského jazyka a literatúry doposiaľ posudzovali, stačilo uviesť zovšeobecňujúce odpovede (nechceli sme riskovať porušenie etiky pri internej komunikácii posudzovateľa a vydavateľa o rukopisoch posudzovaných diel). Odpovedaním na otázky a ich zaslaním autori udelili súhlas na ich zverejnenie, ako aj na zverejnenie mena a adresy aktuálneho zamestnávateľa. Pri každom mene respondenta je uvedený počet doposiaľ posudzovaných učebných materiálov v troch možnostiach: (1) respondent posudzoval jeden materiál, (2) respondent posudzoval dva alebo tri materiály,

(3) respondent posudzoval viac ako tri materiály zo slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie.

V nasledujúcej časti prinášame odpovede na anketové otázky v abecednom poradí podľa priezviska respondenta. Odpovede pre lepšiu orientáciu číslujeme podľa poradia položených otázok. Odpovede uvádzame v podobe, ako ich respondenti zaslali do redakcie. Všetkým respondentom patrí úprimné poďakovanie za ochotu prispieť svojím názorom do odbornej diskusie.

Doc. PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD., pracuje na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Doposiaľ posudzovala viac ako tri učebné zdroje.

1.

Pri posudzovaní didaktického prostriedku podľa kritérií Štátneho pedagogického ústavu sa za prvoradé pokladá to, či je didaktický prostriedok súladný s obsahovým a výkonovým štandardom predmetu pre príslušný ročník. Toto autorov učebných materiálov pre vyučovanie slovenského jazyka a literatúry zväzuje. Snažia sa vtesnať do určitej štruktúry vzdelávacích štandardov, ktoré vymedzuje štátne kurikulum. Neprospieva to novej koncepcii vyučovania materinského jazyka a literatúry.

Potenciál súčasných učebných materiálov pre prirodzené integrované rozvíjanie recepčných a produkčných komunikačných zručností žiakov, pri ktorom je poznávanie jazyko-vo-komunikačných pravidiel len podporou, je nízky. Oceňujem, že autori učebníc v jazykovej a slohovej zložke využívajú prvky ľudovej slovesnosti, rozprávky, hádanky, texty piesní, frazeologizmy a iné literárne prostriedky. To je ale len snaha o tematickú a medzipredmetovú integráciu. Nemožno hovoriť o integrovanej kognitívno-komunikačnej a zážitkovej koncepcii vyučovania slovenského jazyka a literatúry v pravom slova zmysle. Niektoré motivačné texty v učebniciach majú nízku úroveň. Pravopisné cvičenia sú niekedy tvorené nesúvisiacimi vetami, čo nepodporuje rozvíjanie komunikačnej kompetencie žiakov. Chýbajú úlohy na písanie voľných súvislých textov. Dokonca sa prejavuje tendencia autorov nových titulov učebných materiálov pre slovenský jazyk úplne oddelovať jazykovú a slohovú zložku predmetu. Zdôvodňujú to anketami o potrebách učiteľov primárneho vzdelávania, v ktorých sa učitelia viac prikláňajú k oddeleniu zložiek predmetu slovenský jazyk a literatúra v osobitných učebných materiáloch.

2.

Za rozhodujúce kritérium pri posudzovaní učebných materiálov pre vyučovanie slovenského jazyka a literatúry považujem ich potenciál pre prirodzené, hravé, nenásilné rozvíjanie komunikačnej a literárnej kompetencie žiakov v závislosti od ich vekových, vývinových a individuálnych osobitostí.

Indikátorom úrovne aj miery osvojenia si komunikačnej kompetencie by mali byť komunikačné zručnosti žiakov. Tieto zručnosti môžu byť recepčného alebo produkčného charakteru. Malo by nám teda záležať na tom, do akej miery učebný materiál rozvíja počúvanie a čítanie vecných a literárnych textov, ako sa rozvíja porozumenie textu a záujem žiakov o čítanie. Rovnako dôležitá je interpersonálna komunikácia a komunikácia písaním. Myslím si, že sa v praxi ešte vždy preceňuje formálna a gramatická správnosť písomnej produkcie žiakov

pred jej obsahovou a myšlienkovou hodnotou. Kritériom učebného materiálu pre vyučovanie slovenského jazyka a literatúry by mal byť aj jeho potenciál pre rozvíjanie komunikácie písaním a hovorením.

3.

Myslím si, že veľa učiteľov primárneho vzdelávania by privítalo také učebné materiály, ktoré podporujú medzizložkovú integráciu vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry. Súdim tak aj na základe najnovšieho výskumného zistenia, ktoré je súčasťou diplomovej práce s názvom Porovnanie učiteľských prístupov k vyučovaniu slovenského jazyka a literatúry na primárnom stupni v rôznych typoch škôl (F. Glombíková, 2021), ktorej som školiteľkou. Za jedno z úskalí integrovaného vyučovania slovenského jazyka a literatúry považuje 16% z celkového počtu 199 respondentov nedostatok podporných didaktických materiálov vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry.

Tvorba a úprava učebných materiálov pre vyučovanie slovenského jazyka a literatúry by mala zohľadňovať aktívne učenie sa žiakov. Znamená to, že dôraz by sa nemal klásť na zapamätanie a reprodukovanie vedomostí a zručností, ale na ich konštruovanie vlastnou myšlienkovou aktivitou. Učebný materiál by mal podporovať koncepciu založenú na integrovaní všetkých troch zložiek predmetu a mal by poskytovať:

- úlohy, v ktorých sa vychádza z praktických skúseností žiakov s využívaním slovenského jazyka v ich bežnom živote,*
- možnosť uvažovať o jazyku, hodnotiť použité jazykové prostriedky a opravovať chyby vo vytvorených komunikátoch,*
- podnety na aktívne objavovanie poznatkov o jazyku v interakcii s učiteľom,*
- podnety pre rovnomerné rozvíjanie počúvania a čítania s porozumením,*
- podnety na uspokojovanie receptívno-zážitkovej potreby žiakov,*
- podnety pre rovnomerné rozvíjanie interpersonálnej komunikácie a komunikácie písaním.*

PaedDr. Nina Baumgartnerová pracuje ako učiteľka v Základnej škole Sadová 620 v Senici. Doposiaľ posudzovala viac ako tri učebné materiály.

1.

Učebné materiály pre vyučovanie slovenského jazyka a literatúry v 2. – 4. ročníku ZŠ, ktoré som mala možnosť posudzovať, boli v súlade s Inovovaným štátnym vzdelávacím programom v jeho obsahovej i výkonovej oblasti. Autori diel sa v plnej miere pokúsili naplniť ciele aktuálnej koncepcie vyučovania slovenského jazyka. Didaktické prostriedky svojou formou, poňatím učiva, prístupom k úlohám, grafickým spracovaním a celkovou štruktúrou smerujú k modernému vyučovaniu materinského jazyka.

2.

Pri posudzovaní didaktických prostriedkov je dôležité zistiť, či učebnica rešpektuje a nasleduje koncepčný rámec Inovovaného štátneho vzdelávacieho programu. Učebný výkon sta-

novený v tomto dokumente musí byť v učebnici presne určený a rozvíjaný v koncepcnej zhode s obsahovým rámcom.

Učivo by malo zodpovedať odbornej a vecnej správnosti. Informácie v didaktickom prostriedku musia byť vhodne usporiadané a prehľadné, čím sa zabezpečí systematizácia danej problematiky. Pozornosť by mala byť zameraná na kľúčové pojmy a učivo, ktoré by malo byť vhodne doplnené rozširujúcimi informáciami, poznámkami a zaujímavosťami.

Učebnica by mala poskytnúť priestor na využitie rôznych metód vyučovania a stratégií, ktoré rešpektujú rôzne učebné štýly žiakov a umožňujú uplatnenie taxonómie vzdelávacích cieľov. Otázky a úlohy majú podporovať rozvoj kritického myslenia a poznávacích procesov. Dôležitá je aj grafická stránka učebnice, ktorá zvyšuje jej kvalitu vyváženou kombináciou textu, obrázkov a grafov. Oceňujem vekuprimerané milé ilustrácie a ľahko zapamätateľné a hravé rýmovačky.

3.

Počas obdobia, v ktorom som mala možnosť posudzovať rôzne didaktické prostriedky, vidím pozitívne smerovanie vo všetkých oblastiach. Podľa môjho názoru sú zaujímavé a hodnotné učebnice, ktoré sú úzko spojené s inými predmetmi. Východiskové texty by mali byť nositeľom informácií, nielen podkladom pre úlohy. Učebnica by mala mať jednu zmysluplnú líniu, ktorá prechádza celým didaktickým prostriedkom.

PaedDr. Adriana Csipáková pracuje ako učiteľka v Základnej škole Mierová 46 v Bratislave. Doposiaľ mala možnosť posudzovať viac ako tri učebné materiály z predmetnej oblasti.

1.

Na základe svojej posudzovateľskej skúsenosti, ktorú mám s učebnými materiálmi pre vyučovanie slovenského jazyka a literatúry môžem konštatovať nasledovne:

- SJ – gramatika: v učebniciach a v pracovných zôšitoch ešte stále absentujú cvičenia zamerané na rozvoj divergentného myslenia žiakov. Zadaní úloh sú statické a väčšinou posúvajú žiakom jednu odpoveď, čo ich jednoznačne brzdi v tvorivosti a myslení. Obsahovo síce učebnice ponúkajú učivo, ktorý spĺňa výkonové a obsahové štandardy uvádzané v Inovovanom štátnom vzdelávacom programe pre 1. stupeň ZŠ, no mnohokrát je potrebné, aby učitelia k obsahom jednotlivých tematických celkov vyhľadávali úlohy, ktorými dokážu kvalitne rozvíjať komunikačnú jazykovú činnosť žiakov, a to ústny i písomný prejav. Učebnice väčšinou ešte stále podporujú len zaužívanú formu klasickej vyučovacej hodiny. Slohovým úlohám by mohla byť venovaná väčšia pozornosť, nakoľko stále u žiakov badať to, že nedokážu správne vytvoriť – štylizovať vety.
- SJ – literatúra: modernizácia nastala v tom, že k čítankám mnohí autori vypracovali pracovné zôšity, v ktorých sa žiak vie v rámci komunikácie realizovať a učiteľ vie zhodnotiť, či žiak dostatočne porozumel textom. V samotných čítankách sa síce objavujú texty rôznych žánrov, avšak nie vždy korešpondujú hlavne odborné texty s vekovými osobitosťami žiakov, ktorým je daný didaktický prostriedok určený.

2.

Pri hodnotení didaktických prostriedkov zameraných na vyučovací predmet slovenský jazyk sa zameriavam na to, aby učebnica, pracovný zošit, čítanka boli vypracované v súlade so Štátnym vzdelávacím programom pre 1. stupeň ZŠ a aby boli tiež v súlade s obsahovým a výkonovým štandardom určeným pre daný predmet. Dôležitý je pre mňa súlad jednotlivých hodnotiacich kritérií, ich úmerné zastúpenie. Napr. pedagogické, didaktické a jazykové kritérium, etické, estetické/grafické/vizuálne kritérium. Zaujímavou modernizáciou sú aj elektronické verzie učebníc a v tom prípade, ak učebnica takúto verziu má a ponúka, potom je pri hodnotení dôležité aj technické kritérium – elektronická verzia. Za kľúčové kritérium však napriek tomu považujem jazykové kritérium, nakoľko si myslím, že učebnice slovenského jazyka by mali byť napísané/spracované v súlade so štandardným slovenským jazykom, odborná terminológia by mala byť v súlade s terminologickou konvenciou príslušnej vednej disciplíny, značky, skratky či symboly by mali byť uvádzané tak, aby boli tiež štandardne používané v slovenskom jazyku a hlavne žiakovi daného ročníka primerané veku.

3.

Novodobá tvorba a úprava didaktických prostriedkov – učebných materiálov zo slovenského jazyka by sa mala zamerať na rozvoj tvorivejšieho učenia. K učebniciam by sa možno miesto pracovných zošitov mohli vypracovať skôr spoločenské hry, ktoré by žiakov zaujímali a zároveň by rozvíjali a utvrdzovali vedomosti z jednotlivých tematických celkov. Rozvíjali by spoluprácu medzi deťmi, hodiny by sa stali menej statickými a určite by podporili tvorivosť, fantáziu či predstavivosť žiakov. Teoretické memorovanie by sa mohlo viac nahradiť formami praktických činností, ktorými by žiak čo do kvality i kvantity rozvíjal napríklad slovnú zásobu, získal by množstvo nových informácií. Určite by bolo vhodné rozšírenie doplnkového čítania tiež hravou a zaujímavou formou, nakoľko v dnešnej dobe sa v školách objavuje len minimálne.

Mgr. Marián Fabian pracuje ako riaditeľ Základnej školy v Záhradnom. Doposiaľ posudzoval viac ako tri učebné materiály.

1.

Dnes je tvorba a vydávanie učebníc a učebných materiálov na primárnom vzdelávaní veľmi dynamické a ponúka široké spektrum, z ktorého si pedagóg môže vyberať. Ich recenzovanie je postavené na odborných posudkoch, no chýba tu proces ich overovania v praxi na rôznych typoch škôl a u sociálnych skupín žiakov. Nahrádzajú ho síce reakcie učiteľov a následné korigovanie v reedícii, ale nové učebnice sa už odlišujú od predchádzajúcich a to vytvára ich nejednotnosť. Snahou autorov je dnes v plnej miere začleniť iŠVP, obsahový i výkonový štandard tak, aby bol veku primeraný, motivujúci, hravý, podporujúci kreativitu, aktívne učenie i kritické myslenie žiakov. Relatívny potenciál vidím v ich snahe vytvárať podporu vo forme prevažne statických elektronických učebníc a doplnkových materiálov, ktoré sú on-line či na nosiči. Myslím si, že je potrebné prehodnotiť obsahovú náplň a tematické celky najmä v štvrtom ročníku v gramatickej zložke a inovovať učebnice literatúry, ktoré nezodpovedajú dnešným požiadavkám kladeným na kvalitné učebnice a literárne texty.

2.

Kľúčové kritériá pre mňa pri hodnotení materiálov sú súlad s Inovovaným štátnym vzdelávacím programom, obsahovým a výkonovým štandardom pre daný ročník, vekuprimeranosť, rozsah, zrozumiteľnosť a dĺžka textov i zadanie úloh, motivujúce prostredie s vhodnými ilustráciami a kvalitne spracovaná grafika. V neposlednom rade aj zaradenie medzipredmetových vzťahov a prierezových tém, ktoré umožňujú v úlohách aktívne vzdelávanie, hľadanie a spájanie súvislostí, zamerané na vyššie kognitívne funkcie a kritické myslenie. To všetko by malo byť podporené dobre implementovanými afektívnymi a psychomotorickými cieľmi smerovanými k učeniu pre praktický život s využitím aj digitálnych technológií. Prečo? Lebo dobrá učebnica či iný didaktický prostriedok má byť konštruovaný tak, aby bol pre dieťa zaujímavý, inšpirujúci, moderný, zábavný, poučný, umožňujúci bádať a aktívne tvoriť, pričom sa v ňom ľahko orientuje a vytvorí si k nemu prirodzený a nenásilný vzťah.

3.

Prínosom do edukácie slovenského jazyka a literatúry by bolo vytváranie dynamických učebníc, ktoré by okrem textu a grafiky ponúkali aj zvukovú rovinu podporujúcu viacero zmyslov, plne v súlade s požiadavkami na diferencované vyučovanie a inkluzívne vzdelávanie postavené na moderných princípoch edukácie. Ale aj vtedy by sa žiaci mali stretávať s klasickou printovou učebnicou, ktorá v sebe nesie svoj potenciál a vytvára elementárne návyky práce s knihou od útleho detstva, lebo jej vôňu zatiaľ nenahradí žiadna elektronická forma knihy. Zanedbávať by sa nemala ani grafomotorická stránka písania rukou a písané písmo. Podľa mňa kvalitná učebnica by mala do budúcnosti spĺňať viacero prepojených základných rovín. Má sa s ňou stotožniť žiak i učiteľ, má mať kvalitnú metodicko-didaktickú podporu s portfóliom na rozširujúce učivo aj v digitálnej forme, má reagovať na progresívny vývoj poznania v danej oblasti a jeho veku primerané pretavenie do obsahu. Má mať priestor na bádanie žiakov a získavanie ich špecifických edukačných kompetencií. Na jej tvorbe by sa mali podieľať spoločne učitelia z praxe, odborníci z pedagogicko-psychologického výskumu a vysokých škôl. A to preto, lebo kvalitný učebný materiál by mal nie iba cielene viesť k osvojeniu poznatkov, ale projektovať žiakovo vzdelávanie pre jeho budúci praktický život.

Mgr. Alena Galovičová pracuje ako učiteľka v Základnej škole na Ulici mieru 1235 v Bytči. Doposiaľ posudzovala tri učebné materiály.

1.

Súčasná školská realita reaguje na rýchly, meniaci sa svet. Podnecujúce a moderné by malo odbúravať encyklopedické učenie žiakov, využívať inovácie vo vyučovacom procese, a tak pripravovať žiakov pre život. K výučbe slovenského jazyka sa pristupuje prívetne tradične. Využívajú sa klasické metodické postupy, ktoré v dnešných dynamicky sa meniacich podmienkach sprevádzaných rozvojom informačných technológií pôsobia na žiaka nepríťažlivo.

Vzdelávanie je založené na princípe postupu od známeho k neznámemu pri nadobúdaní skúseností, z pozorovania a zažitia aktivít i udalostí, ktoré sú spojené so životom dieťaťa. Z hľadiska didaktických zásad pri voľbe obsahu, foriem a metód práce vychádza učebný materiál z Bloomovej taxonómie rozvoja poznávacích funkcií založenej na pochopení, zapamätaní, aplikácii, analýze, syntéze a tvorivosti žiakov.

2.

Najväčší akcent kladiem na vlastnú tvorbu jazykových prejavov, prácu s informáciami, čitateľskú gramotnosť, schopnosť argumentovať a pod. Sústrediť sa na zážitkové a komunikačné vyučovanie. V tejto kompetencii ide aj o to, aby sa žiak naučil riadiť si svoju činnosť, osvojil množstvo vedomostí, ale predovšetkým, aby sa k nim dopracoval na základe vlastnej činnosti, na základe riešenia rôznych problémov. Je potrebné, aby sa edukácia stala skutočne efektívnou, aby pripravovala žiakov s bohatými vedomosťami, ale súčasne s tým aj žiakov mimoriadne kreatívnych.

3.

Domnievam sa, že okrem systematického výkladu jazykového učiva sa musia posilniť predovšetkým tie vyučovacie metódy, ktoré budú rozvíjať komunikačné kompetencie žiakov. Zmena vo vyučovacom procese by sa mala odzrkadliť v celkovej modifikácii jeho vzdelávacích cieľov. Sústrediť sa na to, či žiaci získajú nejakú kompetenciu, ktorú vedia aktívne využívať aj mimo školského prostredia. Učiteľ sa snaží využívať na vyučovacích hodinách čo najviac rôznych aktivít, využívať techniku, aby sprostredkoval učivo čo najzaujímavejšou formou. Pre školu z toho vyplývajú zmeny jej zamerania z tradičného odovzdávania vedomostí na osvojenie si metód spracovania a aplikácia informácií. Obsah učiva má byť sprostredkovaný viacerými spôsobmi, aby vzhľadom na rôzne preferencie učebných štýlov mal možnosť každý žiak učivo pochopiť a osvojiť si. Preto hľadanie spôsobov a ich uplatnenie vo vyučovacom procese je zároveň zmysluplnou cestou ako nestratiť súvislosť s vývojom vzdelávania.

Mgr. Ľubica Horváthová, PhD., pracuje na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Doposiaľ posudzovala viac ako tri učebné materiály zo slovenského jazyka a literatúry.

1.

Hoci verím v schopnosť dobrého (resp. dobre pripraveného) učiteľa zabezpečiť kvalitnú výučbu slovenského jazyka a literatúry s dôrazom na komunikáciu a zážitkovosť prostredníctvom ktorejkoľvek učebnice, uvedomujem si, že práve učebnica by mu v tom mohla (či mala!) výrazne pomôcť. Oceňujem súčasné snahy vydavateľstiev učebníc ponúkať učiteľom SJL (ako aj žiakom a ich rodičom) čoraz komplexnejšiu podporu výučby SJL, napríklad online prístup k učebniciam a rozmanitým (aj interaktívnym) doplnkovým materiálom; vždy by však malo ísť o viac než len o formálne napĺňanie cieľov uvedených vo výkonových a obsahových štandardoch. Dôležité je predovšetkým uvedomiť si skutočnú dôležitosť, opodstatnenosť, a teda aj využiteľnosť požadovaných vedomostí a zručností v živote žiaka, čo sa následne prejaví aj v návrhoch ich podnetného, zaujímavého a tvorivého nadobúdania, aplikovania a fixovania. Východiskové texty v učebniciach by mali mať potenciál predstaviť konkrétne javy v ich prirodzenom jazykovom prostredí, pričom najmä lexika využívaná vo východiskových textoch, v úlohách aj inštrukciách by mala odrážať bohatosť a diferencovanosť slovnej zásoby nášho jazyka a zároveň korešpondovať s požiadavkou sústavného rozvíjania slovnej zásoby detí mladšieho školského veku. Nové poznatky by sa žiakom nemali predkladať ako hotové a na ich fixáciu by sa mali viac využívať aj aplikatívne cvičenia vyššej kognitívnej náročnosti vrátane rozmanitých tvorivých aktivít.

2.

Základným kritériom, ktoré musia autori učebníc SJL v primárnom vzdelávaní pri ich tvorbe dodržať, je súlad učebnice s príslušným vzdelávacím (výkonovým aj obsahovým) štandardom tohto predmetu. Oveľa dôležitejší je však spôsob, akým sa stanovené ciele dosahujú. Dodržanie uvedeného kritéria totiž automaticky neznamená, že autori učebnice si vždy dostatočne dobre poradia s transformáciou vybraných vedeckých poznatkov do učiva, so sprístupnením týchto poznatkov žiakovi, s ich aplikáciou a fixáciou. Za veľmi dôležité preto považujem korektné transformovanie vedeckých poznatkov do učebnej látky, pri ktorom nedôjde k deformácii samotnej podstaty javu, prezentáciu jednotlivých javov (pojmov) vo vzájomných vzťahoch a súvislostiach (teda ako prvkov štruktúrovaného systému, nie ako izolovaných entít), vyvodzovanie poznatkov (nie predkladanie hotových poznatkov, ktoré žiakom neposkytne potrebné algoritmy využiteľné pri riešení problémových úloh), zmysluplnú, nie samoúčelnú aplikáciu a fixáciu vedomostí a zručností žiaka v úlohách, a to v takých simulovaných situáciách a kontextoch, ktoré korešpondujú s prirodzeným využívaním daných javov v reálnom živote. V neposlednom rade za veľmi dôležitú považujem aj vzájomnú integráciu jazykovej, slohovej a literárnej zložky počas výučby SJL, teda efektívne uplatňovanie medzizložkových, vnútropredmetových (ale aj medzipredmetových) vzťahov, prispievajúce k efektívnejšej systematizácii nadobudnutých poznatkov, ako aj k ich pohotovému a prirodzenému využitiu (aj) v prostredí mimo školy.

3.

V súvislosti s tvorbou učebníc by som za prospešné považovala zavedenie požiadavky, aby v autorskom tíme boli zastúpení nielen odborníci na primárne vzdelávanie (teoretici aj praktici, teda aj učitelia z praxe), ale aj slovakisti a didaktici SJL. Rovnaká požiadavka je bezpochyby namieste aj v prípade lektorov (posudzovateľov) učebníc, aby učebnica slovenského jazyka používaná v primárnom vzdelávaní vždy prešla aj posúdením odborníkmi na SJL. Nastavením takýchto podmienok by sa už počas procesu tvorby a posudzovania učebníc SJL predišlo viacerým chybám a nedostatkom, ktoré sa objavujú v už schválených a používaných učebniciach, čo by určite prispelo k zvýšeniu ich kvality.

Zároveň je dôležité, aby sa koncepčné zmeny súvisiace s modernizáciou vyučovania SJL dôsledne, zmysluplne a korektné odrazili v prvom rade vo vzdelávacích (obsahových, no najmä výkonových) štandardoch predmetu SJL v primárnom vzdelávaní, z ktorých vychádzajú autori pri tvorbe učebníc, a aby sa v učebniciach SJL posilnili aktivity korešpondujúce s koncepciou komunikačného a zážitkového vyučovania SJL tak, aby aj samotní žiaci cítili, že všetko, čo sa učia, je užitočné a využiteľné aj mimo školy, a aby im učenie prinášalo aj radosť a uspokojenie.

Mgr. Bronislava Mačudová pracuje ako učiteľka v Základnej škole Sitnianska 32 v Banskej Bystrici. Doposiaľ posudzovala jeden učebný materiál.

1.

Učebné materiály sú vhodne stavané na vyučovanie materinského jazyka. Usporiadanie učiva v nich je logické a pre žiakov ľahko pochopiteľné. Grafická a slovná zložka sú vhodne vyvážené a pre žiakov motivujúce. Zaujímavým a pútavým je pre žiakov aj farebné ladenie

materiálov. Učebnice sú dobre prispôsobené na cyklické rozširovanie učiva. Prelínanie gramatickej a slohovej zložky je plynulé, slohová zložka je však zameraná hlavne na ústny prejav v porovnaní s písomným, čoho dôsledkom sú slabšie písomné zručnosti žiakov. Žiaci sa síce dokážu ústne vyjadrovať, avšak v písomnom prejave im robí problém tvorenie písomných textov.

2.

Za hlavné kritérium považujem, ako učebnice prispievajú k rozvoju čitateľskej gramotnosti žiakov a k získaniu spôsobilostí žiakov používať materinský jazyk na vzdelávanie sa v ďalších vzdelávacích oblastiach. Učebnica by mala plniť požiadavku logicky usporiadaného didaktického systému učiva, pričom by mal byť zohľadnený vek žiakov. Učivo by malo byť spracované tak, aby podporilo spoluprácu učiteľa a žiakov, a úlohy by mali byť zamerané na riešenie problému a na aktívne zapájanie sa žiakov do vyučovacieho procesu. Zároveň by malo učivo podporovať ich tvorivosť a analytické a kritické myslenie, to znamená, že úlohy musia byť pre žiakov zaujímavé a motivujúce, aby sa dosiahlo rýchlejšie a jednoduchšie osvojovanie učiva.

3.

V učebných materiáloch sa podľa môjho názoru nachádza málo cvičení na precvičenie gramatických javov. Učiteľ je tak nútený vyhľadávať si ďalšie materiály z iných dostupných zdrojov. Cvičenia sú málo pútavé a tým aj málo motivujúce pre žiakov. Volila by som skôr zábavné poňatie úloh, ktoré by výraznejšie podporilo fixovanie učebnej látky, pretože takýto prístup je pre žiakov atraktívnejší. Mnohé texty na čítanie hodnotím z praxe ako nezábavné a málo zaujímavé, niekedy dokonca až ako veku neprimerané a náročné pre žiakov mladšieho školského veku. Vítané by bolo zahrnutie typu úloh, ktoré sú podobného charakteru a zamerania ako úlohy používané pri testovaniach vo vyšších ročníkoch (testovanie T5), napr. na analýzu obsahu, vyhľadávanie informácií, formuláciu otázok a pod. Rovnako by bolo vhodné aj zahrnutie úloh, ktorými by sa výraznejšie podporilo rozvíjanie vyšších úrovní čitateľskej gramotnosti.

PaedDr. Miriam Nemlahová pracuje ako učiteľka v Základnej škole Alexandra Dubčeka v Martine. Doposiaľ posudzovala viac ako tri učebné materiály.

1.

Učebný materiál na vyučovanie SJL je na trhu rôznorodý. Tvoria ich väčšinou série učebníc a pracovných zošitov, a to osobitne na gramatiku, čítanie a aj na písanie. Je len na učiteľovi, po ktorom didaktickom materiáli siahne. Mne vyhovujú pracovné učebnice, ktoré sú tvorené pre reálny život a preferujú úlohy na čítanie s porozumením a motivujú žiakov k tvorivosti. Všetky vydané učebné materiály plnia požiadavky Inovovaného štátneho vzdelávacieho programu, ale častokrát nespĺňajú praktickosť pre učiteľa a učiteľ tak musí vyhľadávať aj iné zdroje na doplnenie učiva.

2.

Pri hodnotení učebných materiálov kladiem dôraz na odbornosť, prehľadnosť, t. j. množstvo textu a úloh na strane, grafickú stránku a celkový vzhľad diela. Didaktický materiál musí prispievať k dosahovaniu cieľov definovaných v predmete. Taktiež musí zodpovedať

vekovým a vývinovým schopnostiam žiaka. Veľký dôraz kladiem na vizuálnu/grafickú stránku, ktorá má žiakov motivovať a ľahšie sa orientovať. Nesmie však odvádzať pozornosť od obsahu a nerozptyľovať žiakov.

3.

V dobe dištančnej výučby považujem za veľmi dôležité vytvárať digitálne učebnice, ktoré pomáhajú odbúrať administratívne bariéry, odstránia prekážky súvisiace s prístupom k učebniciam. Každý deň sa v školstve niečo mení a učiteľ sa musí rýchlo prispôbiť a preorientovať na dištančné vzdelávanie. Každý didaktický materiál by mal mať elektronickú verziu a obsah by mal poskytnúť cez web. Mal by umožňovať prístup na webové prehliadače. Počas on-line hodín som mala problém zdieľať cez monitor danú učebnicu, pretože nebola sprístupnená na webe. Zmeniť by sa mal aj výber ukážok v čítaní. Uvítala by som modernejšie diela súčasných autorov, prispôbila by som sa dnešnej dobe a ukážky vybrala tak, aby texty deti motivovali a rozumeli im. Často sa stretávame so zastaranými slovami a veľa sa vyskytujú aj archaizmy.

Mgr. Daniela Stančíková pracuje ako učiteľka v Základnej škole s materskou školou Sibirská 39 v Bratislave. Doposiaľ posudzovala viac ako tri učebné materiály.

1.

Najnovšie učebné materiály sú čoraz kvalitnejšie a prepojenejšie s reálnym svetom. Obsahujú rôznorodé úlohy, ktoré nenásilnou formou nútia deti rozmyšľať, prepájať vedomosti z iných predmetov a rozvíjať tak kritické myslenie. Učia ich lepšie vyjadrovať svoje myšlienky a argumentovať, rozširujú ich slovnú zásobu a logické myslenie. Slovenský jazyk je kľúčom k pochopeniu učiva na iných predmetoch. Žiak sa musí naučiť pracovať s informáciami, čítať s porozumením a vyhľadávať to, čo potrebuje. V dnešnej dobe sa ustupuje od memorovania, dôležitosť sa kladie na použitie vedomostí v praxi, prípadne musí žiak vedieť, kde si potrebné informácie zistí rýchlo a efektívne.

2.

Za kľúčové považujem prepojenie s reálnym životom, aby deti pochopili, prečo sa dané veci učia. Veľký dôraz kladiem aj na rôznorodosť úloh a dostatok cvičení, v ktorých si žiak jednotlivé preberané javy precvičí a nemusí tak siahnuť po ďalších tituloch, ale má všetko na jednom mieste. Súlad s ISCED 1 je samozrejmosťou. Mňa osobne musí titul zaujať aj graficky, pretože preplnené/poloprázdne strany sú skôr na škodu. Celkový dojem z titulu musí byť taký, aby som sa aj ja chcela z neho učiť.

3.

Som za modernizáciu učebníc, mali by „ísť s dobou“, byť aktuálne, hovoriť spisovnou rečou danej vekovej skupiny, aby zaujali. Veľkým prínosom sú podporné produkty k jednotlivým titulom – interaktívne cvičenia, nahrávky, doplnkové pracovné listy, ktoré sa dajú vyplňať online a pod. Väčšina vydavateľstiev už ponúka ucelené série titulov pre 1. stupeň, ktoré ponúkajú žiakom a učiteľom istotu kvality. Je to veľká výhoda, hlavne keď štýl titulu vyhovuje žiakom aj učiteľovi. V ďalšom ročníku sa dá krásne nadviazať tam, kde sa skončilo

v predošlom školskom roku. Prípadne, ak sa nestihlo prebrať celé učivo, dá sa k nemu s ľahkosťou vrátiť.

Som rada, že je dnes na výber viac titulov pre každý ročník. Každý učiteľ je iný a vyberá si tituly podľa toho, čo mu je blízke a podľa čoho vie žiakom najlepšie učivo priblížiť tak, aby nemusel zháňať množstvo ďalších materiálov. Aj keď, súdiac podľa seba, si kreatívny učiteľ vždy nájde priestor a čas na vytváranie vlastných doplnkových materiálov, aj keď je titul výborný.

Mgr. Renáta Trokšiarová pracuje ako učiteľka v Základnej škole na Nobelovom námestí 6 v Bratislave. Doposiaľ posudzovala viac ako tri učebné materiály.

1.

Napriek dobre vypracovanej koncepcii vyučovania SJL na 1.stupni základné učebnice nie vo veľkej miere uplatňujú nové didaktické postupy, inovatívne metódy na zlepšenie rozvíjania jazykových aj čitateľských zručností. Inovácia učebníc neznamená kozmetickú úpravu, ale potrebu upraviť a prehodnotiť jej obsah, upraviť texty a prepojiť s aktuálnym reálnym životom. Materiál by mal byť efektívny, názorný s možnosťou pravidelného upevňovania získavaných jazykových zručností.

2.

Najdôležitejším kritériom je dodržiavanie metodických výkladov s dodržiavaním postupnosti a náročnosti, nadväzovať na už získané zručnosti, systémovosť, poskytovanie vekuprimeraných námetov rozvíjajúcich osvojenie si jazykových kompetencií. Efektívnosť a funkčnosť učebníc, jednoduchosť zadávania pokynov, slová zásoba, práca s textom, farebné odlišenie tematických celkov, prepojenie teórie a jej využitie v praktických cvičeniach. Pomer obrázkovej časti k textovej časti. Či vzdeláva všetkých.

3.

Materiál zreteľný, jasný, diferencovaný, úlohy zamerané na prácu s textom, s možnosťou pretvárania, prispôsobenia si ho na svoje potreby, obsahujúci príklady z praxe, cvičenia, riešenia problémových úloh, tajničky, dopĺňovačky... Obrázky, ilustrácie, foto len ako dopĺňujúci materiál alebo s možnosťou využitia v rozvíjaní komunikačných zručností.

Učebnice v každom ročníku s kvalitným obsahom, zrozumiteľné, vekuprimerané, praktické aktivity, pozorovania, tvorenia, ponúknuť rozmanité úlohy rozvíjajúce všetky kognitívne úrovne žiaka.

Anketu pripravil Martin Klimovič.

ROZHLADY A RECENZIE/HORIZONS AND REVIEWS**ZUZANA KOVÁČOVÁ: EDUKÁCIA SLOVENSKEHO JAZYKA A SLOHU Z ASPEKTU POZNÁVACÍCH PROCESOV ŽIAKA**

NITRA: UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE, 2019. 148 s.

ISBN 978-80-558-1484-1.

Kognitivismus, resp. kognitívny prístup, nie je v didaktike slovenského jazyka neznámym pojmom, zároveň však pre ňu stále predstavuje veľkú výzvu. Požiadavka rozvíjania kognitívnych schopností žiaka sa postupne dostala aj do kurikula, a teda, očakávalo by sa, aj do edukačného procesu. Otázkou však stále zostáva, či a ako učitelia túto požiadavku v praxi naplňajú. Sú na to pripravení? Kľúčovú úlohu v tomto prípade zohráva príprava budúcich učiteľov. Je nanajvýš prínosné, ak sa v akademickom prostredí objaví publikácia, ktorá je v tomto smere pre študentov nápomocná. Na pôde Filozofickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre sa o ďalší počín v oblasti kognitívne orientovanej didaktiky materinského jazyka pokúsila didaktička Katedry slovenského jazyka a literatúry prof. PaedDr. Zuzana Kováčová, PhD., vysokoškolskou učebnicou s názvom *Edukácia slovenského jazyka a slohu z aspektu poznávacích procesov žiaka*.¹

Publikácia je primárne určená budúcim učiteľom slovenského jazyka v rámci ich pregraduálnej prípravy a „*demonštruje kľúčové poznatky, ktoré súvisia s jazykovou povahou nášho myslenia*“ (s. 6). Vychádza pritom z neoddeliteľného vzťahu jazyka a kognície.

Učebnica je štruktúrovaná do šiestich kapitol. Zachovaná je postupnosť od prezentácie teoretických poznatkov až k ich praktickej aplikácii. Za každou kapitolou nasleduje súbor otázok na overenie si poznatkov získaných z danej kapitoly.

V prvej kapitole predstavuje autorka základné teoretické východiská, o ktoré sa opiera pri opise vzťahu jazyka a myslenia po tzv. kognitívnom obraze v psychológii a následne v humanitných vedách. Sústredenie pozornosti na kognitívny aparát človeka sa odzrkadlilo vo viacerých vedných disciplínach nevynímajúc didaktiku materinského jazyka. *Kognitívna didaktika materinského jazyka*, ako ju označuje autorka, je predstavená ako vedná disciplína, ktorá vychádza z poznatkov viacerých relevantných vedných disciplín. Autorka ich postupne prehľadne opisuje, vysvetľuje ich význam a opodstatnenosť vo vzťahu k vyučovaniu materinského jazyka a vytvára tak pevné teoretické podložie slúžiace študentovi (budúcemu učiteľovi) ako „*východisková báza pre kreovanie a kombinovanie konkrétnych stratégií učenia*“ (s. 8) či ako „*argumentačná báza pre zvolené postupy*“ (s. 8).

Z. Kováčová uvádza, že v edukačnom procese ide predovšetkým o „*zvládnutie relevantnej terminológie ako základu konkrétnej vednej disciplíny*“ (s. 22), zároveň však upozorňuje, súhlasiac s L. Liptákovou (2015; podľa Kováčová, 2019), že kognitívna edukácia nemá

¹ V tejto súvislosti nemožno nespomenúť skoršie významné pokusy o výskum didaktiky materinského jazyka v kognitivistickom zmysle. V slovenskej jazykovede problematiku jazyka a kognície spracovala L. Liptáková v publikácii *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii* (2012). V českom lingvistickom prostredí integruje kognitívnu lingvistiku a didaktiku materinského jazyka J. Pacovská v diele *K hlubínám študákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu* (2012).

smerovať len k osvojeniu si súboru znalostí, ale pozornosť sa má upriamiť aj na spôsob ich získavania a na osvojenie si metakognitívnych stratégií.

V súvislosti s osvojením si učebnej terminológie v školskom prostredí venuje v druhej kapitole pozornosť konceptualizácii, ktorú považuje za nevyhnutný proces prirodzeného poznávania. Ako uvádza, „*jazyk je jedným zo spôsobov formovania konceptov v poznaní človeka*“ (s. 35). Ide o proces, ktorý je kľúčový pre porozumenie významom v reálnom svete. V učebnom prostredí ide o strategické vytváranie konceptov, na ktorom sa podieľa učiteľ. Koncepty sa následne verbalizujú a vytvárajú našu asociačno-sémantickú sieť. Podrobnejšie je intenčné vytváranie konceptov v procese vyučovania ako predpoklad aktívneho poznávania a konštruovania poznatku opísané v tretej kapitole. Oceňujeme, že autorka nezostáva len v rovine opisovania, ale na niekoľkých príkladoch demonštruje proces intenčného budovania konceptov u žiaka, čím ponúka budúcemu učiteľovi návod, ako možno konštruovať poznatky o rôznych jazykových javoch.

Za obzvlášť prínosné považujeme časti, ktoré sa venujú otázke vzťahu konceptov, prekonceptov či miskonceptov. Autorka poukazuje na dôležitosť chápania vzťahu konceptov a prekonceptov. Ten podľa nej umožňuje učiteľom „*anticipovať mieru a druh rozumovej aktivity žiaka vo vzdelávacom procese a intenčne doň vstupovať, resp. ho vhodne korigovať*“ (s. 45). Schopnosť učiteľa rozpoznať prekoncepty a ďalej s nimi pracovať pri poznávaní nových javov považuje za kľúčový prvok konštruktivisticky poňatej edukácie. Ďalej upozorňuje, že v didaktickom procese je možné využiť aj prácu s miskonceptom. Či už ide o prekoncept alebo miskoncept, ich identifikácia nie je jednoduchý proces. Uvedomuje si to aj samotná autorka. Detské poňatie/chápanie určitého javu má veľký význam pre aktívne poznávanie, avšak zisťovanie prekonceptov si vyžaduje určité nástroje, metódy, postupy. Preto za kľúčové vzhľadom na adresáta textu považujeme aj odkazy na výskumy, ktoré môžu slúžiť ako zdroj a inšpirácia. Autorka prezentuje cenné empirické dáta z výskumu z českého lingvistického prostredia. Je škoda, že nie je spomenutý žiaden slovenský výskum.

V rámci štvrtej kapitoly, v ktorej sa pozornosť upriamuje na konštruktivisticky poňaté vyučovanie slovenského jazyka, je prínosný predovšetkým súbor praktických príkladov, využívajúc rôzne stratégie, prácu s prekonceptmi či dokonca s miskonceptmi žiaka v procese osvojovania si rôznych jazykových javov a termínov. Súčasťou je aj podrobný a prehľadný didakticko-metodický komentár.

Za významnú oblasť v kurikule materinského jazyka možno bezpochyby považovať rozvíjanie porozumenia textu. Uvedomuje si to aj samotná autorka, ktorá sa tejto oblasti venuje v piatej kapitole. Prináša na Slovensku doposiaľ nie veľmi známy prístup. Porozumenie textu interpretuje ako syntaktickú operáciu. Vychádza z toho, že pre porozumenie textu má kľúčové postavenie veta, resp. porozumenie vete. Inšpiruje sa dvojicou zahraničných autoriek, ktoré interpretujú psycholingvistický aspekt porozumenia textu ako „*proces rekonštrukcie, ktorý prebieha v procese tzv. parsingu*“ (Fernándezová, Smithová Cairnssová, 2014; podľa Kováčová, 2019, s. 92). Pri tejto rekonštrukcii sa využíva tzv. *štruktúrny procesor – parser* a rozdelenie zložených viet do jednoduchých, tzv. *kláuz* (ibid.). Tento postup vysvetľuje a následne demonštruje na príklade porozumenia textu riekanky.

Okrem iného sa autorka zamerala aj na dôraznú potrebu tvorby inferencií ako predpokladu úspešného porozumenia textu, požiadavku vekuprimeranosti, s tým súvisiace „*korektné stváranie textu*“ či „*synergickosť jazykového spracovania a mentálnych modelov žiaka*“ (s.

138). Na príklade učebnicového textu poukazuje na to, ako je nekorektné stvárnenie textu (zložitá a neprirodzená syntaktická štruktúra, tzv. tvrdé začiatky odsekov, oslabená anafora, nízka úroveň vnútornej súdržnosti a i.) prekážkou pri jeho porozumení a osvojení si žiakom. Je dôležité podotknúť, že ako protipól uvádza aj príklad vhodného učebnicového textu.

Nielen recepcná, ale aj produkčná kompetencia žiaka je významným elementom vo vyučovaní materinského jazyka. Z. Kováčová sa na textotvorné schopnosti žiaka pozrela prostredníctvom analýz komunikátov, ktoré žiaci vytvorili. Neostala len pri technikách a postupoch tvorivého písania detí mladšieho a staršieho školského veku, ale pozornosť upriamila aj na tvorivosť dieťaťa predškolského veku, teda dieťaťa v predčitateľskom období, v ktorom zohráva významnú výpovednú hodnotu kresba či ilustrácia. Značnú časť kapitoly predstavujú rôzne textotvorné aktivity, ich opis a analýza. Výsledkom je záver, v ktorom autorka schematicky syntetizuje postupnosť krokov, ktoré musí žiak vykonať v procese textotvornej činnosti.

Učebné štýly žiaka verzus vyučovací štýl učiteľa sú témou poslednej kapitoly učebnice. Po krátkom teoretickom úvode sa Z. Kováčová rozhodla použiť ukážky modelov konkrétnych fáz vyučovacej hodiny, ktoré sú výsledkom seminárnych prác z predmetu teória vyučovania slovenského jazyka. Vybrané aktivity a postupy študentov analyzuje a hodnotí. Zväčša ide o pozitívne hodnotenie, no súčasne poznamenáva, že „*strategická príprava objavovania na hodine slovenčiny nebola pre všetkých adeptov samozrejímá, v čom nachádzame napodobňovanie takých edukačných postupov, akým boli sami vystavení ako žiaci. V prípade požiadavky konštruktivisticky poňatého vyučovania im to však neprináša zisk, ale naopak, musia vynaložiť veľa námahy, aby dokázali strategicky uvažovať a riadiť žiakovo učenie sa*“ (s. 138).

Vysokoškolská učebnica *Edukácia slovenského jazyka a slohu z aspektu poznávacích procesov žiaka* predstavuje ďalší prínos do oblasti kognitívne orientovanej didaktiky materinského jazyka. Prof. PaedDr. Zuzana Kováčová, PhD., svoju erudovanosť v teoretickej a praktickej rovine, ktorá je výsledkom jej výskumov a výučby budúcich učiteľov, premietla do publikácie, ktorá má čo ponúknuť nielen vysokoškolským študentom, ktorým je primárne určená, ale aj ďalším záujemcom o didaktiku materinského jazyka v kognitivistickom zmysle.

LITERATÚRA

- FERNÁNDEZOVÁ, E. M., & SMITHOVÁ CAIRNSOVÁ, H. (2014). *Základy psycholingvistiky*. Praha: Karolinum.
- LIPTÁKOVÁ, L. (2012). *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- LIPTÁKOVÁ, L. (2015). Psychodidaktický prístup k jazykovo-komunikačnej edukácii v primárnom vzdelávaní. *Nová čeština doma a ve světe*, (2), 61–73.
- PACOVSKÁ, J. (2012). *K hlubinám študákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Praha: Karolinum.

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

IVETA GAL DRZEWIECKA A ZUZANA STANISLAVOVÁ: MODIFIKÁCIE VYOBRAZOVANIA ČLOVEKA SO ZNEVÝHODNENÍM V LITERÁRNEJ A ILUSTRAČNEJ TVORBE PRE DETI A MLÁDEŽ NA SLOVENSKU (1850 – 2020).

PREŠOV: VYDAVATELSTVO PREŠOVskej UNIVERZITY, 2020. 220 s. ISBN 978-80-555-2631-7.

Monografia *Modifikácie vyobrazovania človeka so znevýhodnením v literárnej a ilustračnej tvorbe pre deti a mládež na Slovensku (1850 – 2020)* je zavŕšením rozsiahleho, mnohoročného, jedinečného a výsostne akademického výskumu problematiky zobrazovania človeka s hendikepom (postihnutím, znevýhodnením) v literatúre a v ilustračnej tvorbe pre deti a mládež. Špičková odbornosť a suverénna orientácia oboch autoriek v danej problematike garantuje najmä poučenej verejnosti informačne a faktuálne nasýtené štúdium s pridanou reflexiou nad sociálno-pedagogickými, psychologickými, psychiatrickými, sociologickými a historickými aspektami pertraktovanej problematiky. Autorky pri koncipovaní monografie čerpali z vlastného originálneho výskumu realizovaného počas riešenia grantového projektu APVV *Človek s hendikepom v literatúre pre deti a mládež (2016 – 2020)*. Vydaniu tejto knižnej publikácie, jednej zo záverečných monografií v rámci projektu, predchádzali iné publikácie závažného významu, ktoré pod vedením hlavnej riešiteľky Z. Stanislavovej spracoval autorský kolektív riešiteľov projektu. Išlo, napr. o (výberovo a chronologicky z viac ako päťdesiatich publikačných výstupov projektu) zborník *Človek so znevýhodnením (postihnutím, hendikepom) v literatúre pre deti a mládež a v inkluzívnej edukácii*, 2018; antológiu *Svet v inom (?) svete: antológia literárnych textov pre deti a mládež s tematikou znevýhodnenia*, 2019; štyri zväzky monografií *Reflexie o postave so znevýhodnením v literatúre pre deti a mládež*, z rokov 2019 – 2020; monografiu *Umelecký obraz ľudského znevýhodnenia v dráme pre deti a mládež (1850 – 2020)* a *Slovník pôvodnej a prekladovej literatúry pre deti a mládež s témou ľudského znevýhodnenia na Slovensku (1850 – 2020)* z roku 2020. Autorky Z. Stanislavová a I. Gal Drzewiecka pri tvorbe monografie *Modifikácie vyobrazovania človeka so znevýhodnením v literárnej a ilustračnej tvorbe pre deti a mládež na Slovensku (1850 – 2020)* nadväzovali aj na svoje početné štúdie, publikované v domácich a najmä v zahraničných vedeckých časopisoch a konferenčných zborníkoch.

Dvestodvadsať stranová publikácia s obálkou atramentovo modrej (akademickej) farby vďaka štvorcovému formátu čitateľom umožňuje popri sledovaní hlavného textu aj prehľadné štúdium tzv. poznámok pod čiarou, ktoré sa v hojnom zastúpení nachádzajú po bokoch hlavného textu. Popri pútavom úvode a sumarizujúcom závere je monografia koncipovaná do štyroch hlavných kapitol. Čitateľom ponúka aj menný a názvový register (odbornej literatúry a prameňov), je ošetrovaná edičnou poznámkou, resumé v anglickom a francúzskom jazyku a obšírnym zoznamom použitej literatúry, v ktorej má pomerne bohaté zastúpenie aj odborná literatúra z iných než literárnovedných či umenovedných oblastí, keďže autorky pri interpretácii ponúkaných knižných diel v rámci témy nazerali na problematiku aj zo špeciálno-pedagogického, psychologického, psychiatrického, socio-

logického a historického uhla pohľadu. Jednotlivé časti publikácie sú od seba oddelené nápaditým grafickým dizajnom z dielne jednej z autoriek, I. Gal Drzewieckej (tiež návrh obálky publikácie), a to v podobe čiernobielej ilustrácie rôzne orientovaných trojbokých ihlanov čiernej a sivej farby, letiacich v bielom priestore celej strany.

Prvá a najstručnejšia kapitola monografie s názvom *Ludské znevýhodnenie a spoločnosť* predstavuje východisko k výkladu problematiky literárneho a výtvarného stvárnenia ľudského znevýhodnenia skrze určitú fyzickú, zmyslovú či mentálnu/psychickú odlišnosť a je pohľadom na postavenie takéhoto človeka v spoločnosti. Kapitola mapuje modifikácie zobrazenia takejto postavy v literatúre pre deti a mládež s krátkymi exkurzmi do histórie spolužitia väčšinovej spoločnosti s nimi (vrátane mýtov a miskoncepcií, ktoré jednotlivé znevýhodnenia sprevádzajú) a tiež poukazuje na deficit tohto zobrazenia vo vývine literatúry pre dospelých.

Druhá kapitola *Život s telesným znevýhodnením* je rozdelená do štyroch podkapitol (rovnaké členenie sledujú aj nasledujúce kapitoly): *Premeny vzťahu spoločnosti k človeku s telesným postihnutím*, *Najčastejšie mýty a fakty o telesnom postihnutí*, *Zobrazenie telesného postihnutia v literárnej tvorbe pre deti a mládež* a štvrtej podkapitoly *Zobrazenie telesného postihnutia v ilustračnej tvorbe pre deti a mládež*. Autorky poukazujú nato, že spomedzi všetkých typov postihnutí boli v minulosti spočiatku tematizované najmä tie, ktoré boli viditeľné už na prvý pohľad, teda hlavne postihnutia pohybového aparátu, zriedkavo ešte postihnutia zmyslových orgánov (najmä zraku), a to v slovesnej aj výtvarnej zložke kníh, hoci sa dlhé desaťročia takéto postavy len zriedkavo vyskytli v úlohe protagonistov príbehu. V ostatných desaťročiach sa však zobrazenie telesného postihnutia rovnako ako aj celá problematika ľudskej alterity stáva podľa ich zistení frekventovanou témou v dielach vysokých umeleckých kvalít, v mainstreamovej, ale aj v komerčnej tvorbe.

Fascinujúci pohľad na problematiku zmyslového hendikepu ponúka tretia kapitola monografie nazvaná *Život so zmyslovým znevýhodnením*. Autorky na základe odbornej literatúry korigujú najčastejšie mýty spájané s poruchami zraku a sluchu a ponúkajú exkurz do histórie literárneho a výtvarného zobrazenia zmyslového postihnutia v literatúre pre deti a mládež. Ich výskum aktuálnych trendov v súčasnom literárnom aj výtvarnom spracovaní postavy so znevýhodnením v tvorbe pre deti a mládež ukazuje, že tieto diela smerujú viac k zážitkovému modelovaniu „odlišnej“ zmyslovej, poznávacej, sociálnej a komunikačnej skúsenosti ľudí so zmyslovým, najmä zrakovým a sluchovým deficitom. Autorky tiež konštatujú, že priestor na tvorivú realizáciu v literárnej či ilustračnej oblasti čoraz častejšie dostávajú tí, ktorí sami trpia týmto zdravotným znevýhodnením. Na deficitný svet ľudí so zmyslovým postihnutím celkom špecifickým spôsobom reagujú taktilné knihy a významné formálne premeny knižných artefaktov, napr. tzv. inkluzívne formáty kníh, ktorých obsah je perцепčne prístupný bez rozdielu senzorickej predispozície príjemcu. Tieto trendy sú podľa autoriek svedectvom o postupujúcom procese inklúzie ľudí so zmyslovým znevýhodnením do spoločnosti.

Informačne nasýtená štvrtá kapitola *Život s mentálnym postihnutím a duševnou poruchou* stavia na aktuálnych poznatkoch z psychológie a oba spomínané termíny zastrešuje nadradeným pojmom neurodiverzita. V podkapitolách sa pozornosť autoriek systematicky zameriava na premeny vzťahu spoločnosti k sociálnemu statusu ľudí s neurokognitívnou inakosťou od staroveku po súčasnosť a na vyvracanie mýtov spojených s neurodiverzi-

tu. Autorky mapujú diela (počínajúc od indickej Rámájany a končiac 21. storočím) zobrazujúce jedincov s mentálnou alebo duševnou poruchou. Jedna z podkapitol ponúka aj hlboké interpretačné analýzy diel týkajúcich sa tematiky utvárania ľudskej identity v obrazovo-textových naratívoch. Autorky prichádzajú k záveru, že pre tematickú oblasť mentálneho/duševného postihnutia azda viac než pre iné oblasti platí, že najotvorenejší a umelecky aj výpovedne najefektívnejší priestor vyjadrenia nenachádza vo verbálnej, ale skôr vo výtvarno-ilustračnej rovine. Konštatujú, že v posledných desaťročiach sa mohutnejšie rozvinula intencionálna obrazová reflexia človeka s postihnutím v nových typoch kníh, kde má typograficko-výtvarná zložka dominantné postavenie, najmä ak ide o stvárnenie zložitých tém náročných na hľadanie adekvátnych výrazových prostriedkov, týkajúcich sa napr. narušenej osobnostnej identity, hypersenzitivity alebo rôznych psychických zneistení doliehajúcich na súčasného človeka.

Monografia *Modifikácie vyobrazovania človeka so znevýhodnením v literárnej a ilustračnej tvorbe pre deti a mládež na Slovensku (1850 – 2020)* zaoberajúca sa telesným, zmyslovým a duševným znevýhodnením, zobrazeným pomocou postáv postihnutých jedným z týchto hendikepov, neuvádza len mechanický výpočet dominantných diel s touto tematikou v slovenskej a zahraničnej literatúre. Obe autorky pred prezenčným spôsobom uprednostňujú hlbkovú analýzu a interpretačný spôsob tejto donedávna viac-menej tabuizovanej témy, a to tak, že na ňu nahliadajú v širokých spoločenskovedných kontextoch. Nimi predložený erudovaný odborný výklad je prezentáciou analyticko-interpretáčného pohľadu na viac ako sto päťdesiatročnú prítomnosť témy zrkadlenia ľudskej inakosti v literatúre pre deti a mládež na Slovensku, pričom ich interpretácia predkladaných diel smeruje aj k zážitkovému modelovaniu odlišnej zmyslovej, poznávacej a komunikačnej aktivity ľudí s telesným, zmyslovým a mentálnym postihnutím, ktoré sa nevyhýba ani citlivému emotívnemu apelu na čitateľovu ľudskosť, toleranciu a prijatie týchto ľudí v reálnom svete. Navyše, autorky pre čitateľa zaujímavým a prehľadným spôsobom, na základe vedeckých faktov, vyvracajú mýty a predsudky, ktoré má majoritná, intaktná spoločnosť voči ľuďom znevýhodneným telesným, zmyslovým a duševným hendikepom. Z. Stanislavová a I. Gal Drzewiecka (2020, s. 152) v závere svojej publikácie sumarizujú: „*Knižné umenie zobrazeniami ľudí s rozličným typom alterity ponúka príležitosť dôvernejšie poznať jednak pocity a prejavy takýchto ľudí, ale v konaní a myslení postáv reprezentujúcich väčšinovú populáciu čitateľovi do istej miery azda umožňuje zhliadnuť aj mnohokrát nelichotivý obraz svojho vlastného zmyšľania o ľuďoch s inakosťou a interakcie s nimi.*“ Môžeme len konštatovať, že najnovšia odborná publikácia o modifikáciách vyobrazovania rôznych typov alterity v literatúre pre deti a mládež je bezpečnou a poučenou pomocnou rukou, ktorú obe autorky ponúkajú intaktnej spoločnosti, aby sa zorientovala v problematike umeleckých publikácií s postavou s hendikepom a prípadne siahla po autentickom zážitku v podobe zahĺbenia sa do samotných prezentovaných umeleckých diel.

Alexandra Brestovičová

LITERATÚRA

- GAL DRZEVIECKA, I. & BRESTOVIČOVÁ, A. (eds.), (2018). Človek so znevýhodnením (postihnutím, hendikepom) v literatúre pre deti a mládež a v inkluzívnej edukácii: *zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- HLEBOVÁ, B., (2020). *Reflexie o postave so znevýhodnením v literatúre pre deti a mládež III (O emocionálnom prežívaní inakosti rómskych postáv)*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- LEŠKOVÁ, D., (2020). *Reflexie o postave so znevýhodnením v literatúre pre deti a mládež IV*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- MITROVÁ, A., (2020). *Umelecký obraz ľudského znevýhodnenia v dráme pre deti a mládež (1850 – 2020)*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta.
- RUSŇÁK, R., (2020). *Reflexie o postave so znevýhodnením v literatúre pre deti a mládež II*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- STANISLAVOVÁ, Z. (ed.), (2020). *Slovník pôvodnej a prekladovej literatúry pre deti a mládež s témou ľudského znevýhodnenia na Slovensku (1850 – 2020)*. Stanislavová Zuzana (78%), Hlebová Bibiána (5%), Lešková Danko (6%), Kožárová Jana (4%), Rusňák Radoslav (4%), Volochová Veronika (1%), Mitrová Adela (1%), Gal Drzewiecka Iveta (1%). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- STANISLAVOVÁ, Z. (ed.), (2019). *Svet v inom (?) svete: antológia literárnych textov pre deti a mládež s tematikou znevýhodnenia* [elektronický dokument]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- STANISLAVOVÁ, Z. & BRESTOVIČOVÁ, A., (2019). *Reflexie o postave so znevýhodnením v literatúre pre deti a mládež I*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.

Kontakt

PhDr. Alexandra Brestovičová, PhD.

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Centrum výskumu detskej reči a kultúry

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

alexandra.brestovicova@unipo.sk

GENÉZA, TYPOLÓGIA, FUNKCIA INTENCIONÁLNEHO ČÍTANIA

[MIKULÁŠEK, ALEXEJ, 2020. *POETIKA MRAVOUČNÉ POVÍDKY „PRO DÍTKY A PŘÁTELE JEJICH“: SE ZŘETELEM K RECEPCI NĚMECKÉ MRAVOUČNÉ BELETRIE 19. STOLETÍ.*

NITRA: UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA. FAKULTA STREDOEURÓPSKÝCH ŠTÚDIÍ.

ÚSTAV STREDOEURÓPSKÝCH JAZYKOV A KULTÚR. 216 S. ISBN 978-80-558-1625-8.]

Na počiatku *Poetiky mravoučnů povídky* upozornil Alexej Mikulášek čitateľa na to, že mu predkladá prierez svojho viacročného výskumu, ktorým sa venoval poviedke, jej mravným, výchovným aj nazeracím a porovnávacím modifikáciám v čase zložitého európskeho vymedzovania sa národných spoločností v čase ich zložitých emancipačných pohybov v devätnástom storočí.

V súhrne prináša publikácia literárnohistorický, genologický, recepčný, didaktický a premenlivými spoločenskými tendenciami v praxi 19. storočia inštruktážne koncipovaný výklad hodnoty, očakávaní a pohybov v spoločnosti, teda aj v poetike a funkcii poviedky zakomponovanej do neliterárnych spoločenských a vzdelávacích udalostí v „mravoučnej“ poviedke, v podtitule adresovanej „pro dítky a přátele jejich“.

Literárnovedným a materiálovým výskumom pripravené, autorovým konceptom výkladu premyslené objasňovanie spoločenskovedných a zvlášť kultúrnych reálií v diferencovanom vývinovom procese v národných spoločnostiach v stredoeurópskom kultúrnom a vzťahovom procese rekonštruoval Alexej Mikulášek genézu a funkciu „mravoučnej“ poviedky v nemeckom a v oživenom českom národnom prostredí.

Do výkladu z analyzovaných spoločenských a literárnych, pedagogických a sociálnych dokumentov, teda z dobovo platných vyšších spoločenských noriem, zapojil autor publikácie početné personálne, kultúrne, výchovné reálie, časovo limitované súvislosti, aby z univerza národnej morálky a konceptu výchovy mladej generácie vytvoril prierez diferencovaného sociálneho, kultúrneho a vzdelávacieho profilu v európskom spoločenskom prostredí s exponovanými rokmi druhej polovice 19. storočia.

Autorovo abstrahovanie spoločenskej funkcie prózy a výkladom ilustrovaných žánrových invariantov poviedky sa kontaktuje, konfrontuje a vyjasňuje výchovný aj kultúrny porovnávací zámer medzi zvolenými národnými literatúrami do analytickej a interpretačnej výzvy určenej textu s presilou vhodne zvoleného literárnohistorického a lingvistického materiálu ako do overenej sociálnej a spoločenskej entity pôvodne v nemeckom, zvlášť v českom prostredí. Vo výklade sa presadia z porovnávacieho a vývinového zázemia dve jazykom odlišné sociálne a kultúrne prostredia. Spomedzi nich iniciačne vystupuje do popredia ako ustálená schéma na dobový úzus vyžadované intencionálne a náučné čítanie overené v nemeckom vzdelávacom a rodinnom prostredí.

Ambícia Alexeja Mikuláška a hodnota publikácie spočívajú v aktualizovaní dejinných a spoločenských okolností, predovšetkým významu, podstaty aj presahu tých neliterárnych okolností, ktoré boli zakomponované do modifikovanej spoločenskej funkcie umeleckého textu, do jeho nazeracieho a náučného zámeru v školskej vzdelávacej praxi prostredníctvom „mravoučnej“ poviedky. Vývinová, predovšetkým literárnohistorická

pozornosť autora publikácie sa sústreďuje na genologické a recepcné rekonštruovanie nemeckej a českej „mravoučnej“ poviedky, na spoločenským vývinom odlišne zvýraznené vzdelávacie a variované tendenčné objasnenie jej kultúrneho účinku. V literárnohistorickom precizovaní sa autor publikácie sústreďuje na rekonštrukciu tých žánrových hybridov poviedky a jej etických a tendenčných mravných zámerov, ktoré vyústili do neliterárnych variácií hybridného „žánru“ poviedky v kanonizovanom školskom čítaní s výchovnou (rodinnou) funkciou pôvodne v nemeckom a v prevzatom českom výchovnom a vzdelávacom systéme. V podstate ide prostredníctvom didaktickej poviedky a konceptu intencionálneho čítania o formotvorný vstup dobovej spoločenskej morálky do prípravy českej v školách vzdelávanej generácie. Dobový český školský systém sa sústredil na spôsob, ako vypracovať vhodný, zvlášť účinný nástroj na to, ako vzdelávací zámer stotožniť s požiadavkou, aktuálne organizovať jej spoločenské, sociokultúrne a personálne doznievanie za účinnej prítomnosti žánrových invariantov poviedky, čo vyústilo do vývinovej syntézy v *Poetike mravoučné povídky* v stredoeurópskom devätnástom storočí.

Sonda do druhu, žánru, intencionality a do funkcie textu v predminulom storočí sa napojila na jestvujúci a Mikuláškovým výskumom rozšírený iniciačný kultúrny, komparatívny a literárnohistorický výskum dobového konceptu na neliterárny účel premenenej „poviedky“. Prostredníctvom formálnych aj (ne)literárnych premien žánru v didaktickej literatúre a ňou podporenej výchovnej funkcii mladej generácie sa objasňujú okolnosti sústredené na rekonštrukciu jej presahu až do sociokultúrneho poznania dobovej typológie čítania, ktoré bolo ako funkčná výchovná a náučná schéma adaptovaného do českej krátkej prózy s pragmatickou spoločenskou tendenciou.

Alexej Mikulášek sa opakovane odvoláva na ním aktualizované podnety predovšetkým z výskumu Petra Libu (1931 – 2020), z jeho recepcných a genologických tendencií v slovenskom literárnovednom a kultúrnom kontexte z čias čítania starých otcov, ale aj z neskorších sofistifikovaných modifikácií tohto (populárneho) typu čítania v minulom storočí.

Literárnohistorický výskum má svoje pevné metodologické pravidlá, no v súvislosti s intencionálnym typom prozaického textu, jemu ústretovým žánrovým hybridom a dostredivým kontaktom predovšetkým medzi českou a nemeckou spisbou devätnásteho storočia sa Alexej Mikulášek sústredil na precizovanie vymedzeného okruhu problémov, teda na tie, ktoré postupne a detailne rozložil do jedenástich okruhov. Vývinovým reťazcom, poznávacím aj estetickým významom a spoločenskou tendenciou sa v metodike javu intencionálne čítanie vysúvajú do pozornosti čitateľa tie genologické danosti krátkeho prozaického žánru, ktoré komparatívnym prístupom objasnili, ako je v súčasnej odbornej literatúre aktuálne a či vôbec je reflektovaný žáner „mravoučná povídka“. Z literárnohistorického a genologického hľadiska je ambíciou autora publikácie objasniť, akú rolu zohrala „mravoučná“ poviedka pri koncipovaní nemeckej a o voľačo neskôr v českej literatúre pre deti a mládež. Originalita, iniciačnosť a neprenosnosť tendencie „mravoučnej“ poviedky v nemeckej a českej literatúre devätnásteho storočia súvisia s tým, v čom spočívala entita jej noetiky a poetiky a ako na etnické danosti a spoločenské pohyby reagovala dobová umelecká ambícia „mravoučnej“ poviedky. V podstate ide o to, aby sa literárnohistorickými krokmi objasnilo, ako sa jej tvorcovia prispôbovali odlišným dobovým a národným kultúrnym tendenciám, nazeracím a očakávaným tematickým modelom zapojeným do men-

tálnych a etických osobitostí národných vzdelávacích a odlišných výchovných generačných prístupov a postupov k vzdelávanej mládeži. Napokon sa Alexej Mikulášek venuje výkladu metodiky postupov pri zapájaní „mravoučnej“ poviedky do systému aplikovanej pedagogiky v nemeckej, českej a odkazmi aj v slovenskej spoločenskej a kultúrnej praxi devätnásteho storočia.

Literárnovedný výskum *Poetiky mravoučnej poviedky „pro dítky a přátele jejich“* je rozložený do dvoch storočí a konfrontovaný aj podporený odkazmi na podnetné procesy v dobovej európskej filozofii, v diferencovanom autorskom prostredí českej literatúry, ako doliehalo na iniciačné zmeny v správaní sa v nemeckej pedagogickej aj aplikačnej aktivite v škole, v rodine a pri formovaní recepcnej schémy mladých čitateľov.

Zvolená, literárnovedne prirodzená línia rekonštrukcie genézy a rozvíjania schémy „mravoučnej“ poviedky v predminulom storočí si vyžiadala pevné literárnovedné podložie, čo znamenalo i to, že ho autor sformoval nielen z európskeho dobového filozofického kontextu, ale predovšetkým z vymedzenia a sémantickej dôslednosti ním využitej metódy a odbornej terminológie.

Dostredivým miestom kompozície jednotlivých kapitol práce sa stali hodnotové, psychologické, pedagogické, artistné a napokon recepcné presuny pri koncepte javu, v obsahu a pri výbere adresáta a hodnoty či zmyslu adresnosti prostredníctvom dobovej literatúry pre deti a mládež. Aj preto Alexej Mikulášek sleduje a žánrovými invariantmi a naze- raciami posunmi ilustruje dobové chápanie poviedky, ide mu predovšetkým o čitateľské modifikácie prístupu k „mravoučnej“ poviedke a k jej širšej pragmatickej tendencii: „pro dítky a přátele jejich“, čím sa neobchádza neprehliadnuteľný dosah/presah tradovanej národnej „lidové četby“ pri jej tematickom, mravnom a náučnom spoločenskom šírení a pri hodnotovom i mravnom uplatnení didaktickej myšlienky ako inštrukcie či vzoru.

Porovnávacia schéma utváraná aj funkčne modifikovaná v českom prostredí „z nemeckej mravoučnej beletrie“ predminulého storočia v textoch jej „neviditeľným autorom“ Christophom von Schmidom (aj Gustav Nieritz, Franz Hoffmann) autorsky iniciovala českých tvorcov obrodeneckej kultúry pri rozvíjaní tohto typu čítania (Magdalena Dobromila Rettigová, Maria Antonia, Matěj Josef Sychra, Jan Možný, František Doucha aj Božena Němcová a ďalší). Výsledok tejto analytickej sondy nasmeroval autora publikácie do zhotovenia prienikového univerzálneho súhrnu z dobového konceptu intencionálne organizovanej „mravoučnej“ poviedky.

Autor publikácie Alexej Mikulášek prostredníctvom dostredivosti svojich literárnych a historických zistení odkazuje na poetologické a tematické zázemie „mravoučnej“ poviedky. Zázemie poviedky sa modelovo a tendenčne utváralo z tematizovania a pointovania poviedkového „príbehu“, teda z očakávaní a praktických potrieb spoločenského, pedagogického a didaktického pôsobenia tohto typu čítania. Alexej Mikulášek upozorňuje na účinky, ktorý vyplynuli pre „mravoučnú“ poviedku po jej prispôsobení sa žánrovému a štýlovému náčrtu prenesenému z pôvodne nemeckej do aktualizovanej českej mravoučnej spisy. A to znamená, že sa dotykovým miestom stali aj poetologické entity textu a nimi vo vývine formované aj deformované funkcie literárneho textu. Spomedzi nich exponuje tieto jeho danosti: exemplifikácia, trivializácia, jednota literárnej a výchovnej didaktickej stratégie, divadelnosť, umelá inscenovanosť normatívne chápaná dokonalosť, depersonalizácia, empatia voči dobovej/ prekladanej populárnej beletrii, zvlášť literárna

postava a presadzovanie sa detského aspektu, zvlášť na jeho sujetovom pozadí sformovanie a prirodzené modifikovanie typu detského protagonistu.

Predminulé storočie sa v autorskej tvorbe európskych prozaikov a pri premenlivých dobových recepcných postojoch v jednotlivých národných kultúrach voči beletrii s exponovanou mravnou a výchovnou tendenciou pracuje so sociálnou a výchovnou funkciou autorského textu v školskom systéme a neprehliadnuteľne v rodinnom a v kultúrnom prostredí ako s osvedčeným, preferovaným a svojou prítomnosťou ustáleným návodom na účinné (a správne) osvojovanie si (veľkého) sveta jednotlivcom ako s návodom do univerza prepracovanou účinnou pomôckou na sociálne, kultúrne a typové sebauťváranie mladého človeka a jeho budúcnosti.

Publikácia Alexeja Mikuláška *Poetika mravoučné povídky „pro dítky a přátele jejich“* poskytuje užitočnú literárnohistorickú a druhovú kapitolu do dejín českej literatúry pre mladého čitateľa. Metóda rekonštrukcie a metóda komparácie poskytli užitočný (ne)literárny prienik do časti európskych dejín literatúry pre mladého čitateľa, navyše autentickú sondu do špecifického národného, kultúrneho a spoločenskými okolnosťami iniciovaného poznávacieho doplnku, ktorý vznikol ako vývinového vklad a výkladu špecifických historických okolností predovšetkým v českej národnej literatúre. Zmysel a prínos literárnohistorickej a porovnávacej rekonštrukcie stredoeurópskej „mravoučnej“ poviedky spočíva vo vytvorení vývinového prierezu a súčasne aj poznávací výklad dobových hodnotových postojov a estetických zobrazovacích prístupov nemeckej, českej a okrajovo slovenskej „mravoučnej“ poviedky. Napokon v literárnohistorických súradniciach národných literatúr a európskej kultúry zostáva prítomné vo výskume povedomie jej spoločenskej a vzdelávacej hodnoty, jej špecifická kultúrna rola pri formovaní autonómnosti umeleckej literatúry pre mladého čitateľa v tak zložitom európskom devätnástom storočí.

Viera Žemberová

Kontakt

prof. PhDr. Viera Žemberová, CSc.

viazember@gmail.com

BIELORUSKÉ ĽUDOVÉ ROZPRÁVKY V SLOVENČINE

[*LÁSKA ZRADU PREMÔŽE. BIELORUSKÉ ĽUDOVÉ ROZPRÁVKY. ZOSTAVILA SVIATLANA BOHUŠ. PRELOŽILI PETER MILČÁK A SVIATLANA BOHUŠ. ILUSTROVALA ALENA HIL. LEVOČA: MODRÝ PETER, 2020. 160 s. ISBN 978-80-89545-82-7.*]

Ľudová rozprávka má svoje dejiny aj odborne rozvinutý výskum, má svoje zvyklosti aj odlišnosti, čo do nej spravidla vniesli okolnosti jej vzniku a šírenia, svojským spôsobom príčiny na ožiovovanie aktuálnosti a prínosnosti jej podobenstva uloženého do príbehu aj do praktického, náučného a mravného obnovovania žitej reality alebo spoločenskej či vžitej individuálnej skúsenosti.

Ľudové rozprávky majú svoj jedinečný svet utváraný po generácie pričinením sa jej spontánnym šíriteľom či talentovaným tvorcom z rozličných čias a v závislosti od neporovnateľných geografických daností na ich reálny život a mnohé do jej tematiky vniesli zásahy a dosah dejinných jedinečností, no predovšetkým pôsobenie odlišných etnických a národných zvyklostí a nimi navodených a prakticky si osvojených aj zažitých daností a profesijných zručností.

Napriek odlišnostiam sa ľudové rozprávky stretávajú aj vzájomne obohacujú, nech sú z ktorejkoľvek strany ľudského sveta, svojím prístupom k prirodzene utváraným vedomostiam o svete a jeho záhadách, k dedeným, predovšetkým však k rešpektovaným istotám o živote jedinca a etnických spoločenstiev. Azda práve preto sa rozprávkové rozprávania dotýkajú takými príbehmi, ktoré sú opradené tajomným, dobrodružným alebo sociálne motivovaným zážitkom či opakujúcou sa skúsenosťou. Aj preto v tom, čo rozprávková postava musí vyriešiť, spravidla oživa to, čo rozprávač alebo ten, kto počúva, v nejakej podobe už spoločne okúsili, naisto o tom kdesi počuli, alebo o tom vedia od svojich predkov či už z ich skúseností alebo z vekmi „overeného“, tradovaného vedenia a poznania o neľahkom živote aj o trápeniach prostého človeka.

Kultúrna tradícia národného spoločenstva sa spája s ľudovou rozprávkou ako s verbálnym klenotom, čo znamená i to, že sa latentne uchováva jej nadčasová poznávacia, mravná a štylistická hodnota, čím sa v pamäti jazyka a slova kultivuje to, čo čas doniesol aj odniesol, aby jej univerzum preživalo tak vo vedomí predkov, ako aj potomkov.

Slovanské ľudové rozprávky v pôvodnom naratívnom tvare, ale aj neskôr od ich vzniku nie raz bývajú pre svoju invenciu, tému, zápletku a pointu adaptované médiami. I napriek tomu si uchovávajú neprenosný, hoci od originálu spravidla rozvíjaný, modifikovaný či aktualizovaný príbehový pôdorys. Príčina naznačeného procesu spočíva predovšetkým v univerze personálneho aj javového, etnického, estetického a mravného strategického zámeru pôvodiny. Zámer na mediálnu adaptáciu býva iniciovaný, ale výrazne vymedzený aj podmienený tak typom adresáta, ako spoločenskými okolnosťami, ktoré navodili nové, iné či iba ďalšie sprítomnenia konkrétnej a do kultúrnej tradície spoločenstva natrvalo prijatej ľudovej rozprávky.

Bieloruské ľudové rozprávky s názvom *Láska zradu premôže*, predpokladáme, vznikli ako reprezentatívny výber z pôvodného národného folklórneho fondu. Predstavíť pôvodnú

slovesnosť prostredníctvom žánru rozprávky zaujme viacero súčastí spoločenskovedného výskumu. Azda najviac etnografov, po nich predovšetkým odlišnou orientáciou záujmov mozaiku folkloristov, literárnych vedcov, vydavateľov knižnej literatúry, naisto čitateľov a nie raz boli a ostávajú práve ony inšpiráciou pre spisovateľov a autorskú rozprávku.

K pôvodine žánru bieloruskej ľudovej rozprávky v slovenskom preklade nasmerujú čitateľa tie jej súčasti, ktoré vytvoril rituál a schéma rozprávača a jeho lineárne radené rozprávania o cárovnej, cárovi, kráľovičovi, silákovi, zbojníkoch, obroch, čarodejných zvieratách, o intrigách aj zlobe, či krutosti, no aj o odvahe a bystrosti jednotlivca, o láske rodiča, o ochrane a opatere mladých a slabých, o umnom vzopretí sa zlu, o treste za intrigy a napokon o odmene a ukončení rozprávania, ktoré keď nie je šťastné, isto bude spravodlivé.

K bieloruskej ľudovej rozprávke prirodzene patrí tajomná príroda, zvieratá s darom reči a vôľou pomôcť človeku, tajomné zámky pod zemou aj na oblohe či v diaľkach prírodného sveta. Pomocníci z reálneho aj mystického prostredia pomôžu mladému odvážlivcovi spomedzi ľudí za odmenu na jeho nebezpečnej ceste za pokladom či pri plnení náročnej úlohy, aby po jej splnení dostal prisľúbenú ruku vyslobodenej cárovnej (princeznej).

Rozprávanie je strohé, štylisticky, ako v ľudových rozprávkach býva úsporné, vzniká zo sekvencií lineárne ladené napredovanie protagonistu na jeho ceste, ktorá, ako to v rozprávke znova býva, všeličo z toho, čo musí a smie, uniká logike, skúsenosti a realite, a to azda aj preto, lebo ide spravidla o dostredivo radené úlohy aj prekážky, ktoré môžu byť vyriešené len za pomoci iných. Jednotlivec v bieloruských ľudových rozprávkach má odvalu, neotáľala, ale nie je to rytier z ruských bylín bez hany a bázne. Naopak, potrebuje pomoc a nikdy sa jej nebráni. Typová prostota protagonistu aj jeho sociálne pozadie utvárané prácou aj v bieloruských rozprávkach oddávna spočíva predovšetkým v odovzdávaní poučenia, v morálnej zrelosti a čírosti emócie, ktoré sú vysielané rozprávačom k tým, ktorí ho kedysi počúvali, dnes skôr čítajú.

Do slovenského výberu z bieloruských ľudových rozprávok zostavovateľka zaradila tieto: *Kováč, Nevítazí sila, ale odvaha, Hrášok, Syntroch, Medený dedko, Vdovin syn, Och a zlatá tabatierka, Ivan Svitaník, Synček Pilipko a Láska zradu premôže*. Z klenotnice bieloruskej ľudovej rozprávky sa do výberu pre slovenského čitateľa dostali tie, ktoré predstavujú jej žánrové invarianty od čarodejnej, zvieracej po realistickú líniu príbehu. Viaceré spomedzi nich sa svojím príbehom z prepájania refaziacej a stupňujúcej sa akcie vznikajúcej prelínaním sa putovania, hľadania a plnenia daného sľubu pripomínajú nie raz variáciu na známe rozprávkové príbehy zo slovenských ľudových rozprávok, čo je napokon v kontexte slovanskej ľudovej kultúry prirodzené, ba aj očakávané.

Ľudová rozprávka a žánre folklórnej slovesnosti majú vo svojej genológii ukotvené formálne rámcovanie, spomedzi viacerých napríklad v prvej a záverečnej vete. Bieloruské ľudové rozprávky ustálený expozičný „rámec“ začiatku a konca príbehu rešpektujú.

Otváracia scéna zachytená v prvej vete má funkciu strohého javového oznamu: „*Raz bol v jednom cárstve veľký hlad*“ (Kováč); „*V jednej dedine žilo dievča Maryla*“ (Nevítazí sila, ale odvaha); „*Žili raz manželka a mali dvoch synov a jednu dcéru*“ (Hrášok); „*Žili raz dedko s babkou. Narodil sa im syn*“ (Syntroch); „*Stalo sa raz v jednom kraji veľké nešťastie: odkiaľsi priletel deväťhlavý drak Cudo-Judo a ukradol z neba slnko i mesiac*“ (Vdovin syn); „*Žil raz jeden syn lesníka Janko, ktorý bol sirota*“ (Och a zlatá tabatierka); „*Žili raz manželka*

a dlho-predlho nemali deti“ (Ivan Svitaník); „*Žili raz manželja a nemali deti*“ (Synček Pilipko); „*Žil raz kováč so svojou ženou. Narodil s im pekný chlapček, bol však chorý*“ (Láska zradu premôže).

Expozícia narácie, jej „otvorenie“ je vecné, konštatujúce a súvisí so zažitou skúsenosťou alebo s osobným aj sprostredkovaním poznaním počúvajúceho v čase zrodu aj šírenia rozprávky: teda *žil* a bolo to *raz*. K tejto informácii je pripojené či postupne pripájané a navrstvované už iba to, z čoho sa odvíja existenčný problém protagonistu, no pri rozprávaní iným narátorom sa podľa okolností ústredný problém rozprávky či jej pointa variuje v súlade s jeho možnosťami a danosťami. Dostredivé miesto príbehu sa vymedzuje okolo mladého muža, postupne sa formuje jeho dobrodružne ladený príbeh z podnetu na hľadanie, získanie pomoci a z osobnej obrany pred zlobou, klamstvom a intrigou.

Bieloruská ľudová rozprávka sa nenasycuje preceňovaním fyzickej odvahy protagonistu, tá sa prirodzene predpokladá a nevიაže sa ani na zlato, pol cárstva a ruku dcéry za odmenu; tieto „benefity“ všeobecne známe z ľudovej rozprávky nie sú v nej zvýrazňované, hoci to býva vžitým prejavom spravodlivosti a zaslúženej odmeny v slovanských ľudových naráciách.

Ukončenie rozprávkového príbehu v bieloruských ľudových rozprávkach nezaprie „pravdivosť“ príbehu, veď tá sa prejaví práve vstupom rozprávajúceho, ktorý konštatuje: „*Keď husiam za odmenu nasypali ovsu, rozprávka došla do svojho konca*“ (Synček Pilipko), alebo sa stáva súčasťou rozprávky: „*A tak som kaftan vyzliekol. Pribehol som domov, natiahol si svoj biely kaftan a v ňom chodím doteraz*“ (Ivan Svitaník), či dokonca „*I ja som tam bol a s umývaním riadu pomohol*“ (Medený dedko), alebo sa pridŕža konvencie na ukončenie rozprávky: „*A doteraz žijú spolu šťastne, ak nepomreli*“ (Vdovin syn), napokon sa akčne pripomenie „*Išiel som na tej kobylke naspäť domov a čo nevidím – humno horí. Kobylku som zastavil a začal som hasiť. Kým som hasil, kobylka sa mi roztopila, sedlo zožrali kozy a bič pozobali vrany... Ďalej som šiel peši, až k vám som prišiel túto rozprávku vyrozprávať*“ (Syntroch).

Tí, ktorí sa pričínili o užitočné sprístupnenie bieloruskej ľudovej rozprávky slovenskému čitateľovi, mysleli aj na pomôcky, ktoré zužitkuje vo svoj prospech pri porozumení reálií, aby vedel, čo je kalený most, akú váhu má pud a aká je dlhá versta.

Viera Žemberová

Kontakt:

prof. PhDr. Viera Žemberová, CSc.

viazember@gmail.com

VÝZVA NA PUBLIKOVANIE/CALL FOR PAPERS

Číslo 2/2021 časopisu *O dieťati, jazyku, literatúre* bude tematicky orientované na premeny a hodnoty poézie pre deti a mládež. Akademický, ako aj laický záujem o literatúru pre deti a mládež sa v súčasnosti zvyšuje. Pozornosť sa však predovšetkým upriamuje na prózu a poézia pre deti a mládež stále ostáva na periférii výskumu. Práve týmto monotematickým číslom by sme chceli kompenzovať tento literárnovedný aj literárnodidaktický nedostatok.

Editor čísla: Mgr. Dávid Dziak, PhD.

Termín odovzdania príspevkov: do 31. augusta 2021

Možné okruhy na spracovanie:

- stav, problémy a výzvy didaktiky literárnej výchovy z hľadiska poézie (najmä na prvom stupni základnej školy);
- analýza poézie v učebniciach, čítankách (najmä prvého stupňa základnej školy);
- recepcia poézie pre deti a mládež detským recipientom;
- poetoterapia vo vzťahu k detskému recipientovi;
- trendy, problémy a vízie súčasnej (slovenskej/svetovej) poézie pre deti a mládež;
- špecifiká prekladu poézie pre deti a mládež;
- analýza, interpretácia a zhodnotenie tvorby F. Rojčka/D. Heviera/V. Šefčíka/T. Janovica/L. Feldeka/M. Rúfusa a iných (a ich využitie na literárnej výchove);
- axiologický rozmer poézie pre deti v detskom časopise *Slniečko* (75. roč., predošlé ročníky sú zmapované), *Bublina* a iné;
- vzťah poézie a ilustrácie;
- ... a ďalšie súvisiace témy, okruhy a otázky.

V sekcii *Pokyny pre autorov* na webovej stránke časopisu sú k dispozícii šablóny vedeckej štúdie, odborného článku i recenzie. Štúdie, odborné články a recenzie súvisiace s tematikou redakcia prijíma do 31. augusta 2021. Po úspešnom recenznom konaní budú príspevky publikované v novembri 2021.

Číslo 1/2022 časopisu *O dieťati, jazyku, literatúre* bude tematicky orientované na písanie ako produkčnú komunikačnú zručnosť žiaka v primárnom vzdelávaní. V oblasti komunikačno-slohovej výchovy badať v poslednom období rozširujúcu sa priepasť medzi aktuálnym lingvistickým a lingvodidaktickým poznaním fenoménu textotvorby a školským poňatím výučby tvorenia textu. V monotematickom čísle chceme poskytnúť priestor na vedeckú a odbornú diskusiu o ďalšom smerovaní produkčného slohu v našich školách.

Editor čísla: doc. PaedDr. Martin Klimovič, PhD.

Termín odovzdania príspevkov: do 28. februára 2022

Možné okruhy na spracovanie:

- situačné, kognitívne, jazykové a motorické zložky produkcie písanej reči;
- grafický vývin dieťaťa predškolského veku;
- textová kompetencia a textotvorné znalosti pisateľa;
- procesová stránka písania;
- písanie ako kultúrna a sociálna aktivita jedinca;
- kognitívne a motivačné aspekty písania ako komunikačnej zručnosti;
- výskumy písania u nás a v zahraničí;
- produkcia rôznych druhov textov v škole a kritériá jej hodnotenia;
- písanie verzus hovorenie (*literacy/oracy, writing/speaking*);
- tvorivé písanie a jeho potenciál v jazykovom a literárnom vzdelávaní;
- ... a ďalšie súvisiace témy, okruhy a otázky.

V sekcii *Pokyny pre autorov* na webovej stránke časopisu sú k dispozícii šablóny vedeckej štúdie, odborného článku i recenzie. Štúdie, odborné články a recenzie súvisiace s tematikou redakcia prijíma do 28. februára 2022. Po úspešnom recenznom konaní budú príspevky publikované v máji 2022.

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

Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie

vedecký recenzovaný časopis

2021, roč. IX, č. 1

REDAKCIA:

šéfredaktor: doc. PaedDr. Martin Klimovič, PhD.

redaktori: Mgr. Dávid Dziak, PhD., Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD., Mgr. Eva Gogová, PhD.,

Mgr. Marta Kopčíková, PhD., Mgr. Juraj Kresila, PhD., Mgr. Danko Lešková, PhD.,

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

sadzba: Peter Szombathy

EDITOR ČÍSLA:

doc. PaedDr. Martin Klimovič, PhD.

VYDAVATEĽ:

Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove

SÍDLO VYDAVATEĽA:

Ulica 17. novembra 15, 080 01 Prešov

IČO VYDAVATEĽA:

17 070 775

TLAČ:

Centrum excelentnosti sociohistorického a kultúrohistorického výskumu, Prešov

PERIODICITA:

2x ročne

DÁTUM VYDANIA PERIODICKEJ TLAČE:

máj 2021

JAZYK: slovenský, český, anglický

OBÁLKA:

Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD.

EV 4805/13

ISSN 1339-3200