

O diet'ati, jazyku, literatúre



Časopis pre otázky rozvíjania
komunikačnej a literárnej kompetencie



VYDAVATELSTVO
PREŠOVSKÉJ
UNIVERZITY



2022/1

**O DIEŤATI,
JAZYKU,
LITERATÚRE**

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

***Ročník X
2022/1***

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

Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie

vedecký recenzovaný časopis

2022, roč. X, č. 1

REDAKCIA:

šéfredaktor: doc. PaedDr. Martin Klimovič, PhD.

zástupca šéfredaktora: doc. Mgr. Radoslav Rusňák, PhD.

redaktori: Mgr. Dávid Dziač, 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., doc. Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.

sadzba: Peter Szombathy

REDAKČNÁ RADA:

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

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

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

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

prof. Dr. Jarmila Hodolichová, 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. Luba 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. Svatava 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 dieťati, 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 2022

JAZYK: slovenský, český, anglický

OBÁLKA: Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD.

EV 4805/13

ISSN 1339-3200 (print)

ISSN 2729-8639 (online)

OBSAH/CONTENTS

ÚVODNÍK/EDITORIAL

<i>Martin KLIMOVÍČ</i>	7
------------------------------	---

SLOVO O PÍSANÍ

A word on writing

ŠTÚDIE/STUDIES

<i>Ainat GUBERMAN</i>	8
-----------------------------	---

PRODUCING EXPOSITORY TEXTS IN PRESCHOOL: RECORDING HYPOTHESES AND OBSERVATIONS CONCERNING MATERIALS' PROPERTIES

Tvorba náučných textov v materskej škole: zaznamenávanie odhadov a výsledkov pozorovania fyzikálnych vlastností látok

<i>Mária BELEŠOVÁ</i>	20
-----------------------------	----

PREDSTAVY DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU O PÍSANÍ (ALEBO O FUNKCII PÍSANIA)

Concept of writing (or writing function) in pre-school children

<i>Filip KOMBEREC, Veronika LAUFKOVÁ</i>	31
--	----

DIDAKTICKÁ NARATIVNÍ TRANSFORMACE: POTENCIÁL TVOŘIVÉHO PSANÍ PŘI POZNÁVÁNÍ LITERÁRNÍHO DÍLA

Didactic narrative transformation: Potential of creative writing in the process of learning about a literary work

<i>Adéla ŠTĚPÁNKOVÁ</i>	47
-------------------------------	----

TVŮRČÍ PSANÍ A JEHO POTENCIÁL V LITERÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Creative writing and its potential in literary education at primary school

<i>Tatiana HRUŠOVSKÁ</i>	59
--------------------------------	----

STRATA A SMŔŤ V JAZYKOVOM OBRAZE DIEŤAŤA V MLADŠOM ŠKOLSKOM VEKU

Loss and death in the language picture of a child of junior school age

ODBORNÉ ČLÁNKY/ARTICLES

<i>Jolanta NOCOŇ</i>	78
----------------------------	----

ZDOKONALOVÁNÍ JAZYKOVĚ STYLOVÉ SLOŽKY PSANÉHO TEXTU A ROZVOJ JAZYKOVÉ KOMPETENCE Z HLEDISKA PSANÉ PODOBY JAZYKA

Improving the language and style component of the written text in the context of developing linguistic competence in terms of written language variety

<i>Ludmila BELÁSOVÁ</i>	86
PÍSANIE V 1. ROČNÍKU ZÁKLADNEJ ŠKOLY	
Writing in the 1 st year of primary school	
<i>Dávid DZIAK, Radoslav RUSŇÁK</i>	94
UMELECKÉ TEXTY O PÍSANÍ URČENÉ PRE DETI A MLÁDEŽ	
Artistic texts about writing for children and youth	
<i>Iveta POLÁK ČUCHTOVÁ</i>	110
OVERENIE PODPORNÉHO NÁSTROJA ROZVOJA TEXTOVEJ PRODUKCIE ŽIAKA V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ	
Validation of a supporting tool for developing pupils' textual production in primary education	
 DISKUSIE/DISCUSSIONS	
<i>Martin KLIMOVICH</i>	126
Z DISKUSÍ S UČITEMI O TVORBE TEXTU V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ	
With teachers about the text production in primary education	
 RECENZIE/REVIEWS	
<i>Viera ŽEMBEROVÁ</i>	131
TRI DESAŤROČIA ZÚROČENÉ V HODNOTE TEXTU	
Three decades yielded in text value	
<i>Alexandra BRESTOVIČOVÁ</i>	134
O MIMORIADNE UŽITOČNOM LEXIKOGRAFICKOM DIELE V OBLASTI SLOVENSKO-UKRAJINSKEJ LINGVISTICKEJ TERMINOLÓGIE	
On an exceptionally useful lexicographic work in the field of Slovak-Ukrainian linguistic terminology	
<i>Denisa KAPASNÁ</i>	137
HOMESCHOOLING AKO ROVNOCENNÁ NÁHRADA TRADIČNÉHO ŠKOLSKÉHO SYSTÉMU	
Homeschooling as an equivalent substitution of the traditional school system	
<i>Lenka JARUŠINSKÁ</i>	140
PROBLEMATIKA VYUČOVANIA MATERINSKÉHO JAZYKA V MEDZINÁRODNOM KONTEXTE	
Issues in mother tongue education in an international context	
<i>Viera ŽEMBEROVÁ</i>	142
ČO NAPÍŠEM, TO SA MÔŽE STAŤ	
What I write can happen	

<i>Viera ŽEMBEROVÁ</i>	144
MÁME PSA A PES MÁ NÁS	
We have a dog and the dog has us	
 ODBORNÉ AKTUALITY/RECENT NEWS IN THE FIELD	
<i>Beáta MAXIMOVÁ</i>	146
SLOVENČINA AKO CUDZÍ JAZYK V UKRAJINSKOM JAZYKOVOM PROSTREDÍ	
Slovak as a foreign language in the Ukrainian linguistic environment	
 VÝZVA NA PUBLIKOVANIE/CALL FOR PAPERS	148

ÚVODNÍK/EDITORIAL

SLOVO O PÍSANÍ

Časopis *O dietati, jazyku, literatúre* vstupuje do desiateho roka svojej existencie. Ako editor som mal tú česť pred piatimi rokmi v úvodnom slove čísla 2/2017 pripomenúť jeho krátku históriu. Vtedy som stručne v číslach rekapituloval, koľko príspevkov (štúdií, článkov, recenzií) bolo v časopise publikovaných a z akých pracovísk ich autori pochádzali. Dnes sa časopis blíži k završeniu prvej dekády a podľa viacerých indícií sa zdá, že si našiel stabilné miesto medzi podobnými slovenskými platformami umožňujúcimi vedeckú komunikáciu. V ostatnom období sa zaradil do databázy CEEOL (Central and Eastern European Online Library), čo zvýšilo jeho viditeľnosť na internete. Rozšíril sa aj okruh prispievateľov. Okrem už tradičných prispievateľských krajín (SR, ČR) o publikovanie v časopise prejavili záujem aj experti z USA, Chorvátska, Izraela či Poľska. Takisto sa zmenil dizajn webovej stránky časopisu tak, aby jednotlivé príspevky a ich autori boli viditeľní už z webového rozhrania a čitateľ mal svoj obvyklý digitálny komfort pri základnom prehľadávaní webu.

Toľko stručne o nových podmienkach a krátkej histórii vedeckého písania na stránkach časopisu. Prejdime teraz k téme aktuálneho čísla, ktoré práve držíte v rukách. Tiež bude o písaní. O písaní ako o komunikačnej zručnosti, lebo v školách, ako sa zdá, výklad pojmu písanie občas mylne sklzáva iba do (psycho)motorickej roviny, pričom sa niekedy opomínajú zložky kognitívne, situačné, komunikačné či expresívne. Vo výzve na publikovanie v tomto čísle bolo predznačených niekoľko možných subtém. Prispievatelia sa niektorými z nich inšpirovali a tak môžeme čitateľom časopisu priniesť podnety na uvažovanie v štúdiách a odborných článkoch venovaných grafickému vývinu dieťaťa predškolského veku vo vzťahu k produkovaniu výkladových textov (štúdia A. Guberman), predstavám detí predškolského veku o písaní (štúdia M. Belešovej), kvalitám pisateľských zručností na konci 1. ročníka ZŠ (článok L. Belásovej). Problematiku produkcie textu v škole ako aktivitu vyžadujúca podporu od učiteľa a systematickú prácu s oporou o vzdelávací systém otvárajú články dvoch autoriek (J. Nocoň a I. Čuchtovej). Objasniť úlohu tvorivého písania v literárnej výchove sa podujali autori dvoch štúdií (F. Komberec v spoluautorstve s V. Laufkovou a A. Štěpánková). O tom, ako umelecká literatúra tematizuje písanie a jeho proces, píše článok dvoch domácich autorov (D. Dziak a R. Rusňák). Tabuizovaným témam v rečovej produkcii a v jazykovom obraze sveta u detí sa venuje jedna štúdia (T. Hrušovská). Aktuálne číslo prináša aj diskusiu k téme, recenzie a odbornú správu. Hoci časopis ponúka pomerne veľa okruhov na zvažovanie, téma písania v rôznych kontextoch a na rôzne účely nie je zďaleka vyčerpaná. Želám inšpiratívne čítanie.

Martin Klimovič
editor čísla

ŠTÚDIE/STUDIES

PRODUCING EXPOSITORY TEXTS IN PRESCHOOL: RECORDING HYPOTHESES AND OBSERVATIONS CONCERNING MATERIALS' PROPERTIES

TVORBA NÁUČNÝCH TEXTOV V MATERSKEJ ŠKOLE: ZAZNAMENÁVANIE ODHADOV A VÝSLEDKOV POZOROVANIA FYZIKÁLNYCH VLASTNOSTÍ LÁTKO

Ainat GUBERMAN

Abstract

Expository texts are aligned with logical and scientific ways of thinking (Bruner, 1986). They are prevalent in the academic world and the educational system. This study explores preschool children's production of expository texts: why they produce them, and what resources they choose to convey meaning. The participants were Israeli, low SES, 4-6 year-old preschool children and their teacher. The teacher documented text production events. She described the context that led to the production, transcribed the children's comments, photographed the texts and added explanations to ambiguous representations. Text analysis included identifying genre markers (Coutinho & Miranda, 2009), nonverbal representations and text layout (Kress & van Leeuwen, 2006). The children produced two genres of texts: two tables and a bar graph. The tables recorded hypotheses and observations related to the flotation and absorbency of objects. The bar graph compared the degree of absorbency of objects. In all three texts, the children used icons instead of written words, but adhered to conventions related to layout and nonverbal representation. The study shows that children can produce and interpret expository texts during relevant, hands-on activities. Nonverbal graphic representations enrich children's text-producing resources, and may help them gradually grasp and appropriate expository text genres.

Key words: early childhood education, expository writing, emergent literacy, writing instruction, active learning.

Abstrakt

Náučné texty odrážajú logický a vedecký spôsob myslenia (Bruner, 1986). Sú zastúpené prevažne v akademickej sfére a vo vzdelávacom systéme. Táto štúdia skúma tvorbu náučných textov deťmi predškolského veku: prečo ich vytvárajú a akými prostriedkami v nich vyjadrujú obsah. Účastníkmi štúdie boli izraelské deti v predškolskom zariadení vo veku 4 – 6 rokov s nízkym socio-ekonomickým statusom spolu s ich učiteľkou. Učiteľka zdokumentovala jednotlivé udalosti a procesy tvorby textu. Opisala kontext, ktorý viedol k vytvoreniu textu, prepísala komentáre detí, nafotila vyprodukované texty a pridala vysvetlenia k nejednoznačným zobrazeniam. Analýza textov zahŕňa identifikácie žánrových markerov (Coutinho & Miranda, 2009), neverbálnych zobrazení a rozloženia textu (Kress & van Leeuwen, 2006). Deti vytvorili dva textové žánre: dve tabuľky a jeden stĺpcový graf. V tabuľkách boli zaznamenané predbežné odhady a výsledky pozorovaní žiakov súvisiacich s hydrostatickým vztlakom a nasiakavosťou rôznych predmetov. V stĺpcovom grafe žiaci porovnávali mieru nasiakavosti predmetov. Vo všetkých troch textoch deti používali namiesto písaných slov ikonické znaky, ale pridržovali sa konvencií grafického rozloženia strany a neverbálnej reprezentácie. Štúdia naznačuje, že deti majú schopnosť vytvárať a interpretovať náučné texty počas

relevantných, prakticky orientovaných aktivít. Neverbálne grafické znázornenia obohacujú repertoár prostriedkov textotvorby určenej pre deti a slúžia deťom pri postupnom oboznamovaní sa so žánrami výkladového textu a pri získavaní schopnosti orientovať sa v nich.

Kľúčové slová: predškolská pedagogika, tvorba náučného textu, raná gramotnosť, vyučovanie písania, aktívne učenie sa.

1 INTRODUCTION

Expository texts aim to influence the conceptualizations that the addressees have about the topics they deal with. Typical expository texts include definitions, records of observations, descriptions and explanations of processes, and presentation of reasoned arguments. Expository texts are prevalent in educational and academic contexts. In early childhood education, expository texts are included under the broad category of “non-fiction” or “informational texts”. Non-fiction books have the potential of enriching children’s world knowledge in wide and varied areas, extending their vocabulary significantly and acquainting them with diverse expository text genres (Duke et al., 2003). Nonetheless, young children’s exposure to non-fiction is very limited when compared with exposure to fiction (Yopp and Yopp, 2006). The aim of this paper is to suggest ways to introduce preschool children to expository texts and encourage them to participate in expository text production in a manner that encourages their natural interest, cognitive development and social relations. While producing the texts, the children will utilize diverse graphic meaning-making resources such as icons, drawings, tables and graphs, in addition to written words and numerals.

In the next section, we will define literacy and describe our approach to literacy instruction in early childhood taking into account the “reading wars”. We will then present the main challenges that are associated with expository texts and the limited exposure of young children to such texts. Finally, we will describe how nonverbal representations can be used to produce expository texts that support meaningful and authentic activities of preschool children.

1.1 LITERACY INSTRUCTION IN EARLY CHILDHOOD

Traditionally, literacy was defined as the ability to read and write. Nowadays, this has been extended literacy is now defined as representing and communicating information in varied meaning-making modes. *„Literacy is the ability to identify, understand, express, create and interpret concepts, feelings, facts and opinions in both oral and written form, using visual, sound/audio and digital materials across disciplines and contexts. It implies the ability to communicate and connect effectively with others in an appropriate and creative way”* (Schola Europaea, 2018, p. 9). According to Bezemer and Kress’s ‘fully fledged multimodal approach’, all meaning making resources are *„potentially of equal semiotic standing”* (2016, p. 15). Nonetheless, graphic representations had, and continue to have, a central role in literate societies.

Graphic representations are two-dimensional symbols that include written language, mathematical notations, maps, photographs, illustrations, tables and graphs. Graphic

texts are semiotically coherent entities (Kress, 2015) consisting of graphic representations. Graphic texts enable the retention of large amounts of information over long periods, support information processing, and serve as excellent means of communication, transcending cultural, geographical and time distances. Therefore, the emergence of graphic texts has changed human history (Donald, 1991; Olson, 1994). The printing revolution accelerated the use of graphic texts and increased their effects on every aspect of those cultures that were exposed to printing. The high degree of accessibility to Information and Communication Technologies (ICT) has further intensified the effects of graphic texts as well as other modes of communication, such as music and dance.

In 2005, UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) declared that literacy is such a central aspect of education that it is impossible to distinguish between the right to education and the right to literacy, and between the benefits of both (UNESCO, 2005). However, in early childhood education, literacy instruction focuses mainly on the acquisition of basic reading and writing skills, ignoring other forms of graphic representations as means for retention, processing and communication of information. Furthermore, literacy instruction has been a matter of bitter controversies named 'the reading wars' (Castles et al., 2018).

During the 1980s and early '90s, the arguments surrounded the question of whether explicit teaching of phonics and particularly of phoneme-grapheme correspondences is necessary for the acquisition of reading. The 'whole word' approach claimed that like visual object identification, words could also be identified in their entirety. The controversy ended with the conclusion that "bottom-up" (i.e. from letter to word identification) processes form the basis for "top-down" word recognition, and that later, both types of processes occur simultaneously and support each other. Therefore, explicit teaching of phoneme-grapheme correspondences is essential for young children's literacy instruction (McClelland & Rumelhart, 1981; Castles et al., 2018). Other controversies ensued over the 'whole language' approach. In its extreme version (Goodman, 1967), the whole language approach claims that literacy acquisition is a natural developmental process similar to spoken language acquisition, and that children can learn how to read and write by mere exposure to varied texts in contexts that raise their interest. Although this version is no longer accepted, a multitude of studies show that literacy acquisition is a prolonged developmental process that extends well beyond graduate studies (c.f. Bazerman, 2013; Bus et al., 2002; Ferreiro & Teberosky, 1982; Tolchinsky, 2003). The more children have access to varied genres of texts and receive adult mediation concerning these texts, the more vocabulary and world knowledge they acquire and the more motivated for further learning they become (Duke & Block, 2012; Kirsch et al., 2002; Snow et al., 1998). Therefore, literacy instruction should focus on the broad aspects required for 'reading and writing to learn' (Chall, 1967), and not just on the limited aspects of phonics instruction (Snow et al., 1998). This 'reading war' ended with the 'well-balanced' approach. This approach is not a specific reading instruction method, but rather an overall acknowledgement that reading and writing are complex processes, and that children may require individually adapted types of teaching and support (Cecil et al., 2015; Scarborough, 2001). While accepting the importance of a 'well-balanced' approach, this paper deals with the broad aspects of literacy instruction.

The current ‘reading war’ revolves around the question whether literacy instruction should address the wider aspects associated with ‘reading and writing to learn’ simultaneously with the narrower aspects of ‘learning how to read and write’, or consecutively. Proponents of the consecutive model believe that postponing the ‘advanced’ uses of written language until the basics are acquired, is an efficient use of the limited resources available to education (Castles et al., 2018). However, countries that have adopted this model found out that by the time written language is used for learning, about the fourth grade, children of weak literacy background lack the necessary vocabulary, world knowledge and acquaintance with text genres. At this stage, significant achievement gaps between children with different literacy backgrounds emerge. These gaps are ‘invisible’ in earlier stages, when the curriculum focuses on the ‘basics’ of reading and writing (Chall et al., 1990; Duke & Block, 2012; Murnane et al., 2012; Snow, 2017).

This paper takes the side of the simultaneous model and the constructivist ecological approach to teaching and learning. According to this approach, learning occurs as participants who have different skills, experience and perspectives collaborate in significant activities (Bronfenbrenner, 1979; Vygotsky, 1978). The educators’ role is to initiate meaningful activities and suggest using texts at the “right moment”, i.e. when those texts can be particularly helpful. Peers can help each other interpret or produce the texts they need, and discover their affordances together. Peer discussions are particularly important for learning, because children are able to express their ideas, ask questions and provide explanations before they reach conclusions, instead of accepting the teacher’s ideas prematurely (Cekaite et al., 2014). This educational approach will be applied to the production of expository texts.

1.2 EXPOSITORY TEXTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Bruner (1986) distinguished between two thinking modes: narrative and paradigmatic. The narrative mode uses story-like constructions to explain human behaviors and emotions in social contexts, and is prevalent in daily discourse. In contrast, the paradigmatic mode is formal and logical. It is typical of academic, technological and scientific contexts. Adopting a paradigmatic stance requires effort and learning. Expository texts are designed to support and communicate ideas associated with the paradigmatic thinking mode.

Some of the characteristics associated with expository texts are particularly challenging (Schleppegrell, 2001; Snow & Uccelli, 2009). Expository texts often contain technical terms that are unfamiliar to non-experts. In comparison with other texts, they tend to be “denser” having a higher ratio of content words per sentence (Schleppegrell, 2001; Snow & Uccelli, 2009). Expository texts often evoke a “static” overtone that emanates from their general and abstract topics, as well as from their grammatical style. They minimize the role of the agents’ motivations and actions through the passive voice and by nominalization, i.e. rephrasing verbs and adjectives as nouns. Thus, for example, expository texts present arguments (nominalization) that were raised (passive voice) instead of people arguing (active voice). The static overtone encourages prolonged reflection and analysis, whereas an “active” style could have resulted in rapid changes of the readers’ focus of attention, in accordance with the described actions and events.

As for text production, students “struggle” with academic writing throughout their studies (Bazerman, 2013). In an experimental study, Berman and Nir-Sagiv (2007) asked students of different age groups, from fourth graders to adults, to write a narrative about a conflict they had experienced, and an expository text about conflicts between people. They found that although the expository texts elicited more complex morphological and grammatical structures than the narrative ones, the overall quality of their discourse construction was lower. This conclusion was true of all of the participants’ age groups.

In early childhood education, expository texts are included under the broad category of non-fiction or informational texts. Some authors (cf. Follmer, 2015) include in this category books that present letters, colors and shapes with almost no additional information, as well as news reports and manuals. Other authors, who deal with the contribution of non-fiction or informational texts to children’s cognitive development use different exclusion criteria to define the sub-set of texts that has the characteristics of expository texts (cf., Parrish & Wilson, 2018; Pappas, 2006; Yopp & Yopp, 2006). In the following, we use the authors’ terminology while reviewing their findings, and the term expository texts to present our arguments concerning this specific sub group of texts.

Young children’s exposure to non-fiction is very limited in comparison to fiction: They consist of less than ten percent of the books read to them, and of those, most of the books are about animals (Yopp & Yopp, 2006). The explanations that were provided for this phenomenon were teachers’ beliefs that young children are not interested in non-fiction books and are unable to understand them, the limited selection of non-fiction books for preschoolers, and teachers’ lack of confidence in using such books (Duke et al., 2003). In contrast with those beliefs, when children are given the opportunity to choose the books they wish to read, they choose non-fiction and fiction books to the same degree. Some children even prefer non-fiction books (Correia, 2011; Mohr, 2003). Another explanation provided by Follmer (2015) is that teachers are unaware of the unique educational potential of non-fiction books. Therefore, they do not look for high quality non-fiction books for their classes. Instead, they pick non-fiction books serendipitously, based on their themes, aesthetic appeal and (presumed) children’s interest, and do not mediate their unique contents and structure to the children. Such habits deprive children of enjoyable reading experiences and important sources for learning. This is particularly harmful for children from a weak literacy background (Duke & Block, 2012; Job & Coleman, 2016; Munane et al., 2012).

1.3 PRODUCING EXPOSITORY TEXTS WITH NONVERBAL GRAPHIC REPRESENTATIONS

Expository text production is an active endeavor that facilitates learning in authentic contexts, i.e. when text production has a clear purpose and a real audience (Purcell-Gates et al., 2007). As they produce texts, children can experience the usefulness and affordances of different types of meaning-making resources. Later, they can receive feedback from their addressees about their texts’ clarity and revise them, thus internalizing the genre’s characteristics and adapting them to their needs (Coutinho & Miranda, 2009).

Nonverbal graphic representations have a pivotal role in the production of children's expository texts. Such representations include scientific illustrations, maps, tables, graphs, etc. Each of these has its own genres (for example, bar graph, pie chart and scatter plot). Due to their affordances, they often appear in expository texts and convey a part of the texts' messages. In the context of early childhood education, nonverbal representations may support text production and replace written language. As the children's mastery of the written language increases, they can rely more heavily on writing, when choosing from among different meaning-making resources for their texts (Teubal & Guberman, 2014).

Children can use nonverbal representations to present scientific information they acquired. For example, Parrish and Wilson (2018) describe first graders who conducted science projects. One child drew a scientific illustration to show the how female mosquitoes lay eggs near water. Another child used a bar graph and a map to show the distribution of tornado storms in U.S. states. Brooks (2003) shows how a drawing of a butterfly chrysalis led children to ask questions and acquire knowledge about larval development and relevant vocabulary. The current study describes additional purposes that young children's expository texts can serve.

1.4 THE CONTEXT OF THE STUDY

This study explores how preschool children produce expository texts to help them attain their goals in relevant activities. The study was conducted following on from an in-service teacher education program aimed at enhancing literacy in preschools. Participating teachers learned about activities that can enhance literacy and world knowledge in preschools and about the potential contribution of nonverbal representations. Teachers were instructed to be attentive to the children's questions and goals, and to suggest reading and producing texts together with the children, to support the children's activities. After the end of the program, the teacher educator who administered the program asked for their consent to analyze the documentations they had provided and they all agreed. This paper presents a case study of one preschool teacher who participated in the program and her class. In that preschool, a large quantity of water spilled, and the teacher and the children dried the floor with rags of different materials. After that experience, they decided to explore the flotation and degrees of absorbency of different materials. Our research questions were 1. When did the children need expository texts, and how did these texts serve their purposes? 2. What kinds of resources did the children choose for their texts and how did these contribute to the meaning the texts convey?

2 METHOD

The study is a practice-oriented research. It strives to produce „*knowledge that can be implemented by practitioners in solving practical problems*” (Bleijenbergh et al., 2011, p. 148). It employs a case study methodology (Flyvbjerg, 2011) which believes that individual instances, unique as they may be, can be valuable sources of applicable insights.

2.1 PARTICIPANTS

The participants were one Israeli preschool teacher and her 4-6 year old students. The preschool is located in a low-class neighborhood in a northern town.

2.2 DATA COLLECTION AND ANALYSIS

The teacher documented text production events. Documentation included a written description of the context that led to the text production, transcripts of the children's conversations relating to the text production, and photographs of the texts, taken with her cell phone. She added comments explaining the meaning of representations that seemed ambiguous.

The teacher's documentations and comments about the context in which each of the texts was produced helped us in answering the first research question about the goals each text served. In order to answer the second research question, we analyzed genre markers (Coutinho & Miranda, 2009), meaning-making resources and their layout (Kress & van Leeuwen, 2006).

3 RESULTS

In this section, we present and analyze three expository texts the children produced, and answer the two research questions separately for each of the texts.

3.1 HYPOTHESES TESTING

The first question the children wanted to explore was what would happen to different objects in a bowl filled with water. The teacher asked them what they thought would happen and the children raised three possibilities: the objects could either sink, float or absorb the water. The teacher suggested drawing a table to present the hypotheses and then the actual findings (see Figure 1). The table is aligned according to writing conventions in Hebrew, from right to left. In the right column, the objects are represented by icons. From top to bottom: a coil spring, a sponge, a sock, a clothespin peg, a scouring pad and a plastic bag. The middle column is marked with a question mark. It presents the hypotheses concerning each object. The left column is marked with a V and an exclamation mark. It represents the actual observations. The legend is placed to the left of the table. The top icon represents floating, the middle – sinking, and the lowest – water absorbency. The children recorded their hypotheses and observations on small pieces of paper and glued them on the table. The sock, for example, absorbed water and sank, just as the children predicted.

The table enabled the children to record many hypotheses and observations in a concise manner (Wainer, 1992). They witnessed that columns and rows present shared characteristics of the data they contain (Tversky, 2001). The table accentuates a contrast between two different cognitive states: hypothesizing and observing, even though there were no factual contrasts between them. By producing a table, the children experienced its affordances as a meaning-making resource that is useful in expository text production. From a linguistic point of view, the children acquired these two mental verbs, as well as other low-frequency verbs to describe objects. As for world knowledge, the experience was a good starting point for learning about the properties of different materials.

Figure 1: Using a table to present hypotheses testing

מקור: צף שוקנ סופג	✓!	2	גנה צף במים גנה שוקנ במים גנה סופג במים

3.2 RECORDING OBSERVATIONS

The children wished to further explore the absorbency of the objects. They filled a small and a large bowl with water. Figure 2 is the table in which they recorded the number of soaking and squeezing rounds needed to empty the bowls. Each line in the table shows the records of a different object, represented in the rightmost row header: a scouring pad, a sponge, a (cotton) towel and a (woolen) sock. The number of rounds needed to empty the large bowl is recorded in the middle column, whereas the number needed for the small bowl is to the left.

The children experienced again that a table enables them to record a large amount of data in a concise manner, and that columns and rows accentuate shared properties. However, when the table was completed, the children realized that although it was easy to record data in the table, it was very difficult to compare the objects and grasp their relative absorbency at a glance. Their teacher suggested producing a bar graph.

Figure 2: Absorbency table

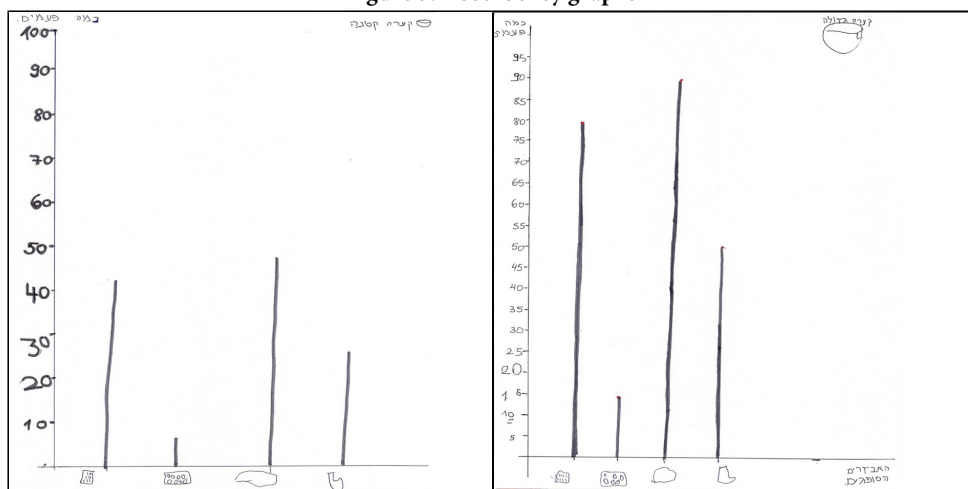
	סופג (במקור)	סופג (במקור)
42	80	
7	14	
50	90	
28	50	

3.3 COMPARING OBSERVATIONS

Figure 3 shows the graph produced for the small bowl on the left, and the large bowl on the right. The vertical axes represent the number of rounds, whereas the objects are represented on the horizontal axes. The graph is aligned from left to right, according to the international convention that applies in Israel too.

The graph demonstrates that objects' relative degrees of absorbency are constant, even when using different vessels, and therefore the relative bar lengths are similar in both graphs. The size of the bowl had a constant effect on the number of rounds, that is twice as many rounds for the large bowl than for the small one. Interestingly, the shorter bars represent higher degrees of absorbency, since absorbent materials require fewer rounds of soaking and squeezing to empty the bowls. Therefore, reading the graph requires abstract thinking. The children's quotes show that they understood that the bars represent the number of rounds, but they did not distinguish between the number of rounds and the time it took to empty the bowls. For example, one child said: „*The sponge is the best. It took a few rounds to soak and squeeze everything. It took a short while*”. Another child noted: „*The kitchen towel took more rounds. The longest time*”.

Figure 3: Absorbency graphs



4 DISCUSSION AND CONCLUSIONS

The children who participated in this study needed expository texts to record their hypotheses, examine them against their observations, and compare between the properties of different objects. They produced the texts during their daily activities, in a relevant situation that evoked their interest. While producing the texts, the children used icons instead of written language, but the graphic layout of the texts was in line with the conventions of the table and bar graph genres. During the text production and interpretation, the children

experienced the affordances associated with each genre: Tables are convenient means for recording large amount of data and for supporting multi-faceted comparisons, whereas the bar graph presents quantities in an easy-to-grasp manner, but is useful only for unidimensional comparisons. The teacher offered to produce the texts just when they could help the children attain their goal of learning about the flotation and degree of absorbency of the objects around them.

In line with the simultaneous approach to writing instruction, the examples provided in this study show that writing instruction could begin in preschool, in an integrative manner. Children can learn about the world, acquire relevant vocabulary, appropriate different text genres in accordance with their goals and use different meaning making resources (Duke et al., 2003; Murnane et al., 2012; Snow et al., 1998). There is no need to wait until young children master the basics of writing before they start using it for learning. On the contrary, children are eager to acquire social-cultural tools when they realize how useful they are for the activities in which they participate (Vygotsky, 1978).

Nonverbal representations are significant meaning-making resources that require learning and skill (Kress, 2015). The lessons the children learned, if repeated (Bruner, 1960), could serve them well throughout their school and even in their graduate studies, in situations where they test hypotheses or need to produce and interpret tables and graphs. Nonetheless, due to their relative accessibility, they can replace written language in situations where text producers have limited mastery of written language. Such situations are typical of young children, students of immigrant families and those with learning disabilities.

The limitations of this study are its small scale and case-study nature. Future research would follow children's developing abilities to produce expository texts longitudinally, paying attention to different meaning making resources and the goals they serve in a variety of social and cultural contexts.

REFERENCES

- Bazerman, C. (2013). Understanding the lifelong journey of writing development. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 421–441.
- Berman, R. A., & Nir-Sagiv, B. (2007). Comparing narrative and expository text construction across adolescence: A developmental paradox. *Discourse processes*, 43(2), 79–120.
- Bezemer, J., & Kress, G. (2016). *Multimodality, learning and communication*. Routledge.
- Bleijenbergh, I., Korzilius, H., & Verschuren, P. (2011). Methodological criteria for the internal validity and utility of practice oriented research. *Quality & Quantity*, 45(1), 145–156.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Brooks, M. (2003). Drawing to learn. *Beyond the Journal – Young Children on the Web*, September 2003, 1–6. <http://www.naeyc.org/files/yc/file/200309/DrawingtoLearn.pdf>
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University.

- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1–21.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51.
- Cecil, N. L., Baker, S., & Lozano, A. S. (2015). *Striking a balance: A comprehensive approach to early literacy* (5th ed.). Routledge.
- Cekaite, A., Blum-Kulka, S., Grøver, V., & Teubal, E. (Eds.) (2014). *Children's peer talk: learning from each other*. Cambridge University Press.
- Chall, J. S. (1967). *Learning to read: The great debate*. McGraw-Hill.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A., & Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis: why poor children fall behind*. Harvard University Press.
- Correia, M. P. (2011). Fiction vs. informational texts: Which will kindergartners choose? *YC Young Children*, 66(6), 100–104.
- Coutinho, M. A., & Miranda, F. (2009). To describe genres: problems and strategies. In C. Bazerman, A. Bonini, & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world* (pp. 35–56). The WAC Clearinghouse.
- Donald, M. (1991). *Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition*. Harvard University Press.
- Duke N. K., Bennett-Armistead, S., & Roberts, E. M. (2003). Filling the great void: Why we should bring nonfiction into the early-grade classroom. *American Educator*. <http://www.aft.org/periodical/american-educator/spring-2003/filling-great-void>
- Duke, N. K., & Block, M. K. (2012). Improving reading in the primary grades. *The Future of Children*, 22(2), 55–72.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Heinemann.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case study. In: N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.). In *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4th ed.) (pp. 301–316). SAGE.
- Follmer, H. E. (2015). *Understanding the availability of nonfiction books in child care center preschool classrooms: A mixed methods inquiry* [Doctoral dissertation]. Texas Tech University. <https://ttu-ir.tdl.org/handle/2346/66112>
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126–135.
- Job, J., & Coleman, M. R. (2016). The importance of reading in earnest: Non-fiction for young children. *Gifted Child Today*, 39(3), 154–163.
- Kirsch, I., de Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., & Monseur, C. (2002). *Reading for change: performance and engagement across countries. Results from Pisa 2000*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment/pisa/33690904.pdf>
- Kress, G. (2015). Semiotic work: applied linguistics and a social semiotic account of multimodality. *AILA Review*, 28, 49–71.
- McClelland, J. L., & Rumelhart, D. E. (1981). An interactive activation model of context effects in letter perception: I. An account of basic findings. *Psychological review*, 88(5), 375.
- Mohr, K. A. J. (2003). Children's choices; a comparison of book preferences between Hispanic and non-Hispanic first graders. *Reading Psychology* 24(2), 163–176.
- Murnane, R., Sawhill, I., & Snow, C. (2012). Literacy challenges for the twenty-first century: Introducing the issue. *The Future of Children*, 22(2), 3–15.
- Olson, D. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge University Press.

- Pappas, C. C. (2006). The information book genre: Its role in integrated science literacy research and practice. *Reading Research Quarterly*, 41(2), 226–250.
- Parrish, S. K., & Wilson, M. I. (2018). Imagining possibilities: Conversations about writing nonfiction in early childhood classrooms. *Language Arts*, 95(3), 149–161.
- Purcell-Gates, V., Duke, N. K., & Martineau, J. A. (2007). Learning to read and write genre-specific text: Roles of authentic experience and explicit teaching. *Reading research quarterly*, 42(1), 8–45.
- Scarborough, H. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: evidence, theory and practice. In S. B. Neuman, & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97–110). Guilford.
- Schlepppegrell, M. J. (2001). Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and Education*, 12(4), 431–459.
- Schola Europaea (2018). Key Competences for Lifelong Learning in the European Schools. (Ref.No. 2018-09-D-69-en-1). Schola Europaea, Office of the Secretary-General. <https://www.eursec.eu/BasicTexts/2018-09-D-69-en-1.pdf>
- Snow, C. E. (2017). The role of vocabulary versus knowledge in children's language learning: a fifty-year perspective. *Infancia y Aprendizaje*, 40(1), 1–18.
- Snow, C. E., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. In D. R. Olson, & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112–133). Cambridge University Press.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.
- Teubal, E., & Guberman, A. (2014). *Graphic texts: Literacy enhancing tools in early childhood*. Sense.
- Tolchinsky, L. (2003). *The cradle of culture*. Lawrence Erlbaum.
- Tversky, B. (2001). Spatial schemas in depictions. In M. Gattis (Ed.), *Spatial schemas and abstract thought* (pp. 79–112). MIT Press.
- UNESCO EFA Global Monitoring Report Team (2005). Why literacy matters. In *Education for All Global Monitoring Report 2006* (pp. 135–145). UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Wainaer, H. (1992). Understanding graphs and tables. *Educational Researcher*, 21(1), 14–23.
- Yopp, R. H., & Yopp, H. K. (2006). Informational text as read-alouds at school and home. *Journal of Literacy Research*, 38, 37–51.

Contact

Dr. Ainat Guberman

David Yellin College of Education

Teaching and Learning Dept.

Ma'agal Beit HaMidrash St 7, Jerusalem 9634207 Israel

e-mail: ainatgub@gmail.com

PREDSTAVY DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU O PÍSANÍ (ALEBO O FUNKCII PÍSANIA)

CONCEPT OF WRITING (OR WRITING FUNCTION) IN PRE-SCHOOL CHILDREN

Mária BELEŠOVÁ

Abstrakt

Deti dávno predtým, ako dokážu prejaviť produkčné zručnosti v písaní, sa oboznamujú s písaním a začínajú chápať jeho funkciu. Včasné porozumenie funkcii písania vplýva na rozvoj gramotnosti detí predškolského veku a ich neskoršie úspechy v písaní nielen v školskom prostredí, ale aj v bežnom živote. Cieľom predloženého príspevku je poukázať na tieto skutočnosti, pričom väčšia pozornosť bola upriamená na získavanie predstáv detí predškolského veku o tom, ako ponímajú funkciu písania vo svojom živote. Dáta boli získavané prostredníctvom interview s deťmi (n = 64). Identifikovaných bolo sedem významových kategórií, ktoré sú podložené autentickými výroky detí. Väčšina zúčastnených detí sa domnieva, že najdôležitejšou funkciou písania je napísať svoje meno, písať pre potreby školského vzdelávania, či písať s cieľom precvičiť si prsty. Najdominantnejšie kategórie z výskumných zistení tvorili dve kategórie: písanie ako komunikačný nástroj a písanie do budúcnosti. Zisťovanie detských prekonceptov by malo byť súčasťou štandardného edukačného procesu, pretože ich poznanie a porozumenie zohráva kľúčovú úlohu vo vzdelávacom procese, čím zvyšuje jeho kvalitu.

Kľúčové slová: písanie, deti predškolského veku, predstavy detí, funkcie písania, významové kategórie.

Abstract

Children are familiar with writing and begin to understand its function long before they can demonstrate productive writing skills. Early understanding of the function of writing influences the development of literacy in preschool children and their later successes in writing, not only in the school environment, but also in everyday life. The aim of the paper is to point out at these facts with a close focus on retrieving immediate ideas of preschool children on how they understand the function of writing in their lives. The data were obtained through interviews with children (n = 64). Seven semantic categories have been identified, which is documented by the authentic statements of the children. Many children believe that the most important function of writing is to write their name, to write for school purposes, or to write to exercise their fingers. The most dominant categories identified from the research findings were two: writing as a communication tool and writing for the future purposes. Identifying children's preconceptions should be a part of the standard educational process, as the knowledge of such preconceptions and their understanding play a key role in the process of teaching, thus increasing its quality.

Key words: writing, children of preschool age, ideas of children, functions of writing, meaning categories.

1 ZNALOSTI POTREBNÉ NA POČIATOČNÉ PÍSANIE

Deti sa učia používať rôzne komunikačné symboly, kombinujú svoju reč, obrázky, tlač a hru do koherentného média a komunikujú ich významy rôznymi spôsobmi. Od interakcie

s dospelými začínajú deti spracovávať vzťahy medzi písmenami a zvukmi a získavať podstatné znalosti o abecednom systéme. Výskumníci a pedagógovia často používajú termín *emergentná gramotnosť* na definovanie širokého súboru jazykových zručností zameraných predovšetkým na rozvoj a význam emergentných písateľských zručností. Na lepšie pochopenie vývinu písania a na podporu práce učiteľov s deťmi výskumníci navrhli rámec na vysvetlenie vznikajúcich praktík písania (Puranik & Lonigan, 2014). Tento rámec sa skladá z troch oblastí: konceptné znalosti, procedurálne znalosti a generatívne znalosti. *Konceptné znalosti* – zahŕňajú osvojenie si funkcie písania. V tejto oblasti sa deti predškolského veku učia, že písanie má svoj účel a že tlač má zmysel (t. j. komunikuje myšlienky, príbehy a fakty). Uvedomujú si, že určité symboly, logá a označenia majú špecifický význam (Wu, 2009). *Procedurálne znalosti* – sú mechanizmom písania písmen a slov (napr. písanie mien) a zahŕňajú pravopis a získavanie vedomostí o abecede. Naučiť sa abecedný kód je základnou súčasťou získavania procedurálnych znalostí. Deti môžu mať počas dňa viacero príležitostí na rozvoj jemnej motoriky pomocou rôznych manipulačných prostriedkov (napr. magnetické písmená) a písacích potrieb. *Generatívne znalosti* – opisujú schopnosti detí písať frázy a vety, ktoré vyjadrujú význam. Je to schopnosť prekladať myšlienky do písanej podoby, ktorá presahuje úroveň slova (Puranik & Lonigan, 2014). Počas raného detstva učitelia kladú základy generatívneho poznania, keď sa deti učia vyjadrovať sa ústne a experimentujú s rôznymi formami písomnej komunikácie, ako je písanie príbehu, písanie poznámok a pod.

Včasné schopnosti písania detí predškolského veku (napr. písanie mien, písanie listov) sú rozhodujúce pre ich neskorší rozvoj gramotnosti (National Early Literacy Panel, 2008). Z konštruktivistického hľadiska však záujem detí o písanie môže výrazne ovplyvniť ich sebakonstrukciu pokusov o písanie. Záujem detí o písanie formuje ich výber hier, ako aj ich interakcie s ľuďmi, materiálmi a aktivitami počas ich objavovania písania (Rowe & Neitzel, 2010). Průcha et al. (2009) poukazujú na ontogenetické hľadisko v rozvoji pregramotnosti alebo v rozvoji gramotnostných zručností v predškolskom veku. Ide o počiatočný rozvoj jednotlivých zručností tvoriacich základy iných gramotností. Rozvíjanie písateľstva u dieťaťa je potrebné brať ako komplexný proces, v ktorom je dieťa smerované k všeobecnému poznávaniu a osvojovaniu zručností, aby bolo dieťa schopné to, čo vidí, cíti, poznáva a prežíva taktiež pochopiť.

Jedným z hlavných dôvodov nedostatočného výskumu záujmu detí o písanie je nedostatok systematických štúdií, ktoré by podrobne opisovali, ako čo najlepšie konceptualizovať a merať záujem dieťaťa o písanie (Krapp, 1999). Mnohé štúdie používajú merania dospelých (učiteľ a rodič) na skúmanie záujmu detí o aktivity v oblasti predpisateľskej gramotnosti (napr. Whitehurst & Lonigan, 1998). V nedávnej štúdii s použitím priamych rozhovorov s deťmi v predškolskom veku spolu s prieskumami rodičov a učiteľov Hall et al. (2019) zistili, že koncepcia „*byť písateľom*“ u detí a dospelých (tzn. učiteľov a rodičov) je odlišná. Zatiaľ čo dospelí definujú písanie zdôraznením schopnosti rozpoznať produkty písania (napríklad tvary písmen), detská definícia písania zahŕňa rôzne formy písania (napríklad kreslenie obrázkov a čmáranie). V štúdii bol použitý návrh zmiešanej metódy so vzorkou 245 predškolských detí, 255 učiteľov a 156 rodičov. Výskumníci viedli s deťmi, učiteľmi a rodičmi rozhovory o ich vnímaní písateľských schopností detí v predškolskom veku a ich vývinových štádiách písania. Výsledky štúdie ukázali, že každá skupina definovala

písanie inak. Korelačná analýza zistení preukázala, že vnímanie schopností detí písať učiteľmi a rodičmi nesúviselo s tým, ako deti v tejto štúdii vnímali svoje vlastné písanie. Táto štúdia objasňuje, že zosúladenie domácich a školských postupov písania by sa mohlo zlepšiť pýtaním sa detí na ich vlastné vnímanie písania. Primárnym účelom štúdie Zhan-ga & Quinna (2020) bolo opísať záujem predškolákov o písanie v ranom veku a pochopiť druhy činností, ktoré sú pre deti zaujímavé. Hoci existujúce štúdie naznačujú súvislosť medzi záujmom detí o nadobúdanie raných čitateľských zručností, pochopenie záujmu detí o rané písanie je stále nedostatočné.

Emergentné písanie je základnou zručnosťou súvisiacou s rozvojom gramotnosti detí predškolského veku a ovplyvňuje ich neskoršie úspechy v čítaní a písaní. Typicky sa rozvíjajúce deti predškolského veku začínajú písať skoro. Dinehart (2015) uvádza, že už vo veku dvoch rokov mnohé deti začínajú chápať, že písomné znaky, ktoré vytvárajú, predstavujú istý význam a na zaznamenávanie svojich nápadov používajú jednu alebo viacero foriem raného písania (kresby, čmáranice a znaky podobné písmenám). Nakoniec sa deti začnú učiť písať kopírovaním geometrických tvarov vrátane vertikálnych ťahov, horizontálnych ťahov a kruhov (Feder & Majnemer, 2007). Nadobudnutie primeraných pisateľských kompetencií začínajúceho pisateľa je rozhodujúce pre dosiahnutie pokročilých schopností písania. Kožík Lehotayová (2021) tvrdí, že samotný proces písania a kreslenia je komplexom činností mechanizmov, ktoré súvisia s viacerými neuropsychologickými ukazovateľmi. Neúplné osvojenie si tohto súboru nástrojov je prekážkou v prístupe k sémantickým, syntaktickým a textovým zložkám písaného jazyka (Pinto & Bigozzi, 2012). Ferreira (1990), vychádzajúc z analýzy detskej písomnej produkcie, sledovala vývin konceptualizácie písanej reči ako proces konštruovania systémov, ideí, koncepcií, resp. hypotéz, ktoré si deti budujú v procese interakcie s písanou kultúrou. Okrem toho, že priniesla i celý rad údajov pre podporu všeobecných princípov Piagetovej vývinovej teórie, identifikovala aj niekoľko vývinových krokov – úrovni gramotnosti, príznačných pre obdobie predškolského veku. Pri porozumení textu hrá zásadnú úlohu *poznávanie sveta* – sú to všetky vedomosti, predstavy a skúsenosti, ktoré dieťa pozná. Tieto sú uložené v celkoch, ktoré sa nazývajú *schémy*. Schéma je štruktúra v sémantickej pamäti človeka (Rumelhart, 1980). Schémami dieťa interpretuje všetko dianie okolo seba. Každú novú informáciu (správu, udalosť) nevedomky porovnáva so schémou, ktorú má v pamäti, aby jej porozumel.

2 METODOLOGICKÁ ČASŤ

Predstavy detí o písaní reprezentujú dôležitý zdroj poznania vývinu dieťaťa, ktoré netvorí akýsi nezmyselný spôsob poznania sveta. Naopak, pre deti sú zmysluplné, zodpovedajú ich skúsenostiam a špecifickému pohľadu na svet (Petrasová, 2003). Gavora & Zápotočná et al. (2003) uvádzajú, že štúdie zamerané na sledovanie gramotnosti ako psycho-genetického procesu vychádzajúce z konštruktivistických teórií prinášajú i zaujímavé empirické pozorovania.

Zisťovali sme, akými predstavami disponujú deti predškolského veku vo vzťahu k funkcii písania. Hlavnými cieľmi výskumu sú:

- zistiť u detí v predprimárnom vzdelávaní ich poňatie písania, tzn. ako deti predškolského veku ponímajú funkciu písania v rôznych životných situáciách,

- preskúmať, v čom deti vidia výhody písania do budúcnosti,
- stanoviť významové kategórie, ktoré prislúchajú dominantným detským výpoveďiam.

Tieto ciele sme volili tak, aby tematicky zodpovedali názvu príspevku, pričom predmetom interview bola realizácia rozsiahlejšieho zberu dát, ktoré s témou súviseli, ale vzhľadom na rozsah príspevku ich v tejto časti nezverejňujeme.

Výskumnú vzorku tvorilo 64 detí predškolského veku (zväčša vo veku 5 – 6 rokov), ktoré navštevujú materskú školu. Boli prevažne v rovnakom zastúpení dievčat a chlapcov. Veľkosť vzorky v kvalitatívnom výskume považujeme za optimálnu. Naším cieľom nebolo získať kvantum informácií, ale kvalitatívnu hodnotu ich výpovedí, na základe ktorých bolo možné vyvodiť nové interpretácie. Švaříček & Šedová (2007) v súvislosti s veľkosťou skúmanej vzorky výstižne naznačujú zber dát ako cestu, ktorá je ukončená v tom momente, kým sa zozbierané dáta javia byť teoreticky nasýtenými, čo v praxi znamená, že už prestávajú generovať nové informácie. K ich tvrdeniu sa prikláňame a veľkosť skúmanej vzorky sme v závislosti od získaných údajov prispôbili. Považujeme za dôležité uviesť, že niektoré deti sa vyjadrovali veľmi stroho, jednoslovné, a tieto odpovede nemohli byť použité na ďalšiu analýzu. Vo väčšine prípadov sa ich odpovede opakovali, čo však postačovalo na vytvorenie niekoľkých kľúčových kategórií, ktoré uvádzame nižšie.

Podmienkou pre zaradenie dieťaťa do výskumu bolo, aby ešte nebolo formálne zaškolené a neovládalo písať práve z dôvodu, že sme zisťovali ich preconcepty o pojmoch týkajúcich sa písania. Výber vzorky bol na základe dostupnosti. So zberom terénnych dát pomáhali aj študenti študijného odboru Predškolská a elementárna pedagogika Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Práve oni oslovili také deti, ktoré vyhovovali požiadavkám zberu dát a ktoré boli ochotné spolupracovať. Deti pochádzali z celého Slovenska a zväčša to boli rodinní príslušníci bližšej či vzdialenejšej rodiny študentov. Interview prebiehalo v prostredí im známom, teda u nich doma. Interview z časového hľadiska spravidla nepresiahlo 15 minút, v závislosti od výrečnosti a preconceptov detí. Základ interview tvoril súbor otázok zameraných na dosiahnutie stanovených výskumných cieľov, pričom ďalšie otázky sa prispôbili odvíjajúcemu sa interview.

Uvádzame príklady otázok použitých v interview zameraných na poňatie žiaka o písaní:

- Akú úlohu zohráva písanie v živote ľudí/v tvojom živote?
- Budeš písanie využívať aj v budúcnosti, keď vyrastieš?

Po interview sa realizoval doslovný prepis audiozáznamov. Tieto odpovede boli spracované kvalitatívne a vyhodnotené prostredníctvom analýzy údajov, konkrétne išlo o otvorené kódovanie, pričom z prepisov rozhovorov boli extrahované kategórie, ktoré boli následne interpretované podľa príbuznosti získaných údajov. Po vytvorení kategorizovaného zoznamu kódov sa pristúpilo k ďalšiemu postupu, výsledkom ktorého bolo vytvorenie nových interpretačných kategórií. Týmto postupom bola technika „vyloženia kariet“, ktorou boli vzniknuté kategórie usporiadané do jednej linky, na základe ktorej bol text zostavený tak, aby bol sčasti prerozpráváním obsahu samostatných kategórií.

3 INTERPRETAČNÁ ČASŤ – FUNKCIA PÍSANIA

Písaniu sa v našich podmienkach neprikladá taká dôležitosť ako čítaniu, takmer výnimočne sa stretávame s pojmom pisateľská gramotnosť, ktorá je súčasťou čitateľskej gramotnosti. Pozornosť sa venuje skôr technike písania a učeniu pravopisu. My sme sa pokúsili zamerať na názory detí o tom, ako ponímajú funkciu písania v ich živote. Deťom bola kladená otázka: „*Načo slúži písanie?*“ Bolo identifikovaných sedem kategórií, pričom všetky sa obsahovo líšia a ponúkajú jedinečné prekoncepty detí v tejto oblasti.

V nasledujúcej časti práce sú prezentované extrahované kategórie. Segmenty z rozprávania detí sú autentické.

3.1 PÍSANIE AKO VÝHODA PRE MŇA

Deti funkciu písania v ich živote ponímajú predovšetkým ako výhodu, o čom svedčia aj niektoré ich vyjadrenia. Deti uviedli, že zručnosť písania potrebujú z viacerých dôvodov. Jedným z nich je následné prečítanie písaného obsahu (ako to vidieť napríklad u Petry a Viktora). Petra hovorí o dôvode písania tak, aby sa písané materiály mohli čítať (*keď píšeš, tak to zároveň čítaš*). Viktor okrem toho uvádza, že ak je niečo napísané, môže to slúžiť ako zdroj informácií. Marek vo svojej výpovedi uvádza, že písať sa učí preto, aby túto zručnosť vedel. Anička hovorí o písaní ako o zručnosti, vďaka ktorej zmúdreje. Chce byť múdra a vie, že zručnosť písania obohatí jej oblasť psychomotoriky. Simona vo vzťahu k funkcii písania tvrdí, že písanie slúži na to, aby nedostávala zlé známky. V tomto zmysle zručnosť písania považuje ako motivačný činiteľ slúžiaci na to, aby sa učila písať dôkladne, a aby za svoju snahu bola kladne hodnotená prostredníctvom dobrých známok. Písanie teda nepovažuje za komunikačný nástroj, ale za nástroj motivačný, vďaka ktorému dosahuje naplnenie vlastných cieľov.

„*Aby som vedela to, čo napíšem, prečítať.*“ (Petra, 5 r.)

„*Písmená sú na čítanie alebo keď si môj brat robí úlohy do školy, tak si ich píše. Keď si niečo napíšeme, potom to vieme prečítať a dozvieme sa niečo.*“ (Viktor, 5 r.)

„*Na to, aby som vedel písať.*“ (Marek, 5 r.)

„*Aby som nedostávala zlé známky.*“ (Simona, 5 r.)

„*Aby som bola múdra.*“ (Anička, 5 r.)

3.2 NAPÍSAŤ SVOJE MENO

Napísať svoje meno a vedieť sa podpísať nie je síce požiadavka kladená na deti v materských školách, ale zvyčajne sa na ňu upriamuje pozornosť, aby deti dokázali napísať aspoň tlačným písmom svoje meno a podpísali si trebárs svoju kresbu alebo ostatné výtvary. Tým, že deti sa prostredníctvom svojho podpisu identifikujú, je prirodzené, ak funkciu písania ponímajú práve nasledovnými výrokmami.

„*No predsa, aby sme vedeli napísať svoje meno.*“ (Mária, 5 r.)

„*Písanie slúži na to, že môžem napísať list a svoje meno.*“ (Adriana, 6 r.)

„*Keby som vedela písať, tak by som mohla napísať svoje meno a mohla by som písať listy babke.*“ (Petra, 5 r.)

„*Aby sme sa vedeli podpísať v škôlke.*“ (Nela, 5 r.)

Okrem napísania vlastného mena si deti funkciu písania spájajú aj s písomnou komunikáciou (písanie listov), ktoré však budeme podrobnejšie charakterizovať v jednej z nasledujúcich kategórií.

3.3 NIEČO SI POZNAMENAŤ, ABY SME NEZABUDLI

Písanie je deťmi považované za zmysluplnú činnosť, ktorá obohacuje ich život o nové poznatky a zároveň sa písaním uchováva veci, nad ktorými premýšľame, teda „spisovníkujeme“ myšlienky. Toto vyjadrenie interpretuje výrok Hany a Adama. Matej a Samko uvádzajú, že písanie je nevyhnutné na to, aby ich mamy nezabudli niečo kúpiť. Z toho dôvodu si píšú nákupné zoznamy či iné odkazy, aby nezabudli, čo musia vybaviť, kúpiť.

„Písanie slúži na to, aby som si niečo zapamätal, aby som do života veľa vedel.“ (Adam, 6 r.)

„Píšeme, aby sme si zapamätali veci, o ktorých rozmýšľame.“ (Hana, 6 r.)

„Lebo keď potrebujeme ísť k pani doktorke, tak si mamka napíše lístok, aby ona nezabudla, že tam máme ísť. Alebo keď ideme do obchodu, tak si to mamka napíše, aby nezabudla, že čo všetko potrebuje.“ (Matej, 5 r.)

„Písmenka nám slúžia na písanie nejakých vecí. Moja mama niečo píše, napríklad keď ide do obchodu, aby niečo nezabudla kúpiť.“ (Samko, 6 r.)

3.4 PÍSANIE DO ŠKOLY

Prostredníctvom vyjadrení Mareka, Sára a Izabely vidieť, aký vplyv má v materskej škole osobnosť učiteľky a jej nespochybniteľné tvrdenia, ktorým deti jednoducho veria. Predpokladáme, že v tomto prípade je to pozitívne tvrdenie, ktorým učiteľka deti v materskej škole motivuje k tomu, aby sa písať učili, čím ich pripravuje na písateľské aktivity súvisiace s výchovno-vzdelávacím procesom pri nástupe do primárneho vzdelávania.

„Písanie je dôležité na to, aby sme mohli byť v škole. Pani učiteľka vraví, že sa to máme učiť, lebo deti v škole to tak robia.“ (Marek, 5 r.)

„Písanie slúži na to, aby sme sa učili v škole, a keď vieme písať, vieme to aj prečítať.“ (Sára, 5 r.)

„Písanie slúži na to, aby sme sa vedeli podpísať a písať v škole.“ (Izabela, 5 r.)

Predpokladáme, že Alex má staršieho súrodenca, u ktorého vidí, že ovládanie pravopisu je náročné, preto sa Alex už v tomto období vyjadruje, že v škole musí stráviť ešte nejaký čas, aby ovládal pravopisné úlohy.

„Písanie využijem, ale musím mať ešte nejaké úlohy s písmenami s tvrdým „y“ a s mäkkým „i“ a v škole musím ešte veľmi dlho sedieť.“ (Alex, 5 r.)

Písanie využije aj päťročný Mirko, keď pôjde do školy.

„Veď v škôlke nám pani učiteľka ukazuje, ako sa píšú písmenka. A keď budem školák, potom si aj ja budem robiť také úlohy, keď sa po čiare obkresľujú písmenka.“ (Mirko, 5 r.)

3.5 PÍSANIE AKO KOMUNIKAČNÝ NÁSTROJ

Písanie spája ľudí. Toto tvrdenie je nevyvrátiteľné obzvlášť v súčasnej dobe, keď sa vo významnej miere preferuje predovšetkým elektronická komunikácia v porovnaní s listo-

vou korešpondenciou. Tak to vníma i Róbert, ktorý podrobnejšie neuvádza, či ľudia týmto spôsobom medzi sebou komunikujú písaním listov, alebo prostredníctvom elektronických správ. Vie však, že písanie správ eliminuje vzdialenosti medzi ľuďmi a môžu si tak vzájomne vymieňať informácie.

„Aby sme sa mohli rozprávať s ľuďmi, čo sú od nás ďaleko.“ (Róbert, 5 r.)

Deti písanie ponímajú aj ako potrebu pre ich vlastný život, ktorá im umožní písať správy niekomu inému. Vysvetľujúci príklad uvádza Eliška, ktorá si je vedomá skutočnosti, že ak niekedy nebude prítomná jej matka, alebo ak bude niekde mimo domova, bude jej chcieť napísať list alebo krátku textovú správu, aby si medzi sebou formou písomnej komunikácie vzájomne vymieňali rozličné informácie.

„Aby sme vedeli písať a aby sme mohli napísať, keď mamina tu už nebude a bude niekde preč, ďaleko, aby sme jej mohli napísať list alebo smsku.“ (Eliška, 6 r.)

S Eliškinou výpoveďou zdieľa príbuzný názor aj Roland. Podobnými slovami naznačuje významnú funkciu písania najmä v krajinách, kde k ústnemu kontaktu medzi dvoma komunikujúcimi osobami vzdialenými od seba niekoľko sto kilometrov nedôjde. Roland ako jednu zo vzdialených krajín uvádza Rusko, kde sa inou formou komunikácie okrem písania nedá spojiť. Roland funkciu písania chápe ako prostriedok, ktorý s využitím pošty slúži na komunikáciu medzi ľuďmi.

„Na to, napríklad, aby niekomu..., aby niekto...napríklad býva v Rusku a niečo chce povedať, a proste nemôže to cez telefón, tak proste pošle poštu, a to napíše.“ (Roland, 6 r.)

V slede týchto výpovedí pokračuje aj Andrea, no ona okrem písania listov na papier uvádza i písanie listov na počítači. Taktiež hovorí o účele písania nie pre vlastnú potrebu, ale pre písanie listov iným ľuďom.

„Keď chceš niekomu poslať list, tak ho musíš najprv napísať. A potom to isté na počítači, nie naopak, že keď to chceš čítať, musíš to tam najprv napísať.“ (Andrea, 5 r.)

Komunikačnú funkciu písania ponímajú aj Terezka a Johanka. Vedia, že písanie slúži ako významný komunikačný nástroj práve v čase, keď ľudia nechcú rozprávať nahlas, ale potrebujú si odovzdať dôležité informácie.

„Písanie je, keď niekto chce niekomu niečo povedať, ale nechce to povedať nahlas.“ (Terezka, 6 r.)

„Písanie slúži na to, aby sme sa vedeli dorozumieť, aj keď sa nerozprávame.“ (Johanka, 5 r.)

3.6 PRECVIČIŤ SI PRSTY

Sebastián sa zameral na praktickú stránku písania, a to v zmysle precvičovania si prstov, a teda aj jemnej motoriky, ktorá je u detí pred vstupom do základnej školy dôležitá, aj z hľadiska dosiahnutia školskej spôsobilosti. Deti pred písaním trénujú uvoľňovanie ruky pomocou uvoľňovacích cvikov, čím sa zvyčajne precvičí celá paža, zápästie aj jednotlivé prsty.

„Ludia píšu preto, aby si precvičili prsty.“ (Sebastián, 6 r.)

3.7 PÍSANIE DO BUDÚCNOSTI

Príležitosti, s akými sa deti budú v budúcnosti stretávať, uvádzame prostredníctvom ukážok odpovedí viacerých detí. Po prečítaní nasledujúcich riadkov je možné všimnúť si,

že v žiadnej z detských výpovedí nerezonuje slovo škola alebo školské prostredie. Deti majú poznatky, že písať sa neučia pre školu, ale pre život. Napriek tomu, že deti v predškolskom období písať nevedia, už vopred predpokladajú, že písanie budú využívať vo svojej budúcnosti (mimo školského prostredia). Dôkazom toho sú nasledovné tri tvrdenia.

„Aby keď budeme dospelé, v robote by sme mohli písať na papier a na počítači.“ (Karin, 6 r.)

„Písmenká budú stále potrebné, pretože s písmenkami sa stretávame každý deň a hlavne, keď budeme dospelí, musíme vedieť písať. Sú veľmi potrebné, keď budeme chodiť do roboty, budeme musieť posielať smsky aj maily a tam sa využívajú písmenká a slová.“ (Laura, 6 r.)

„Keď v robote budem musieť niečo podpísať.“ (Simona, 5 r.)

Šesťročné deti Klára a Alex a päťročná Johanka vedia, že písanie pre nich bude dôležité, keď budú musieť v práci podpisovať faktúry, zmluvy alebo iné potrebné tlačivá. Tieto deti vidia vzor u svojich rodičov.

„Keď budem chodiť do roboty ako dospelí, budem písať všelijaké faktúry, ako teraz píše moja maminka.“ (Klára, 6 r.)

„Keď mi napíše niekto správu na mobile, alebo keď budem chcieť niekomu napísať list, alebo keď budem podpisovať parlamentné zmluvy. Je to potrebné do života.“ (Alex, 6 r.)

„Napríklad keď budem vypisovať zloženky a šeky ako mama a tatino.“ (Johanka, 5 r.)

Posledné štyri výroky zachytávajú prekoncepty dvoch dievčat a dvoch chlapcov o napísaní knihy (príbehov). Domnievame sa, že Michaela, Klára, Matej a Alan majú kontakt s detskou literatúrou, radi „čítajú“ a nechávajú si čítať, preto vidia zmysel v písaní pre vytvorenie vlastného knižného diela, a tým chcú potešiť niekoho druhého.

„Písanie slúži na písanie niečoho, čo chceme tam mať, napríklad ja kebyže viem písať, tak napíšem rozprávky o psíkovi Bobíkovi.“ (Michaela, 6 r.)

„Aby sa niekto nenudil a aby sme mohli napísať knihu a urobili sme niekomu radosť.“ (Klára, 5 r.)

„Môžem napísať aj knižku.“ Matej (5 r.)

„Budem písať asi všetko, možno aj nejakú novú historku.“ (Alan, 6 r.)

4 DISKUSIA

Písanie sa spolu s čítaním pokladá za zručnosť, bez ktorej by sa v súčasnom svete nedalo existovať. Petrasová (2014) uvádza, že mnohé deti v predškolskom veku majú autentické skúsenosti s písaním z rodinného prostredia, na báze ktorých si vytvárajú predstavy o tom, ako písaná reč funguje, aký má zmysel, akým spôsobom je možné ju použiť a ako súvisí so svetom okolo neho. Viaceré z týchto predstáv sú z hľadiska poznávania písanej reči a písanej kultúry dobre využiteľné, preto by nemali byť prehliadané, i keď často reprezentujú individuálne videnie dieťaťa, ktoré má preň silný subjektívny význam. Zápotočná & Böhmová (2003) naznačujú, že dieťa vo svojom prirodzenom záujme prejavuje spontánnu túžbu o svet písma a písanej kultúry, ktorá ho obklopuje. Princípy a pravidlá fungovania písanej reči aktívne skúma a objavuje. Tento proces prechádza viacerými prirodzenými etapami či štádiami vývinu, ktoré sú navzájom prepojené, na sebe závislé, a že každé jedno štádium môže byť dôležitým východiskovým predpokladom toho, do akej miery sa využije vývinový potenciál, ktorý je v tej ktorej etape vývinu k dispozícii.

Cieľom predloženého príspevku bolo priniesť čiastkové zistenia o prekonceptoch detí v predškolskom období, ako ponímajú funkciu písania. Ich odpovede boli kategorizované a vyhodnotené technikami kvalitatívneho výskumu. Zistili sme, že deti prevažne vo veku 5 – 6 rokov disponujú variabilnými prekonceptmi o písaní. Vo všeobecnosti môžeme konštatovať, že deti si utvárajú pre nich dôležité predstavy, ktorým pripisujú nepopierateľnú významnosť. Väčšina zúčastnených detí sa domnieva, že najdôležitejšou funkciou písania je napísať svoje meno, písať pre potreby školského vzdelávania, písanie ako komunikačný nástroj, či písanie s cieľom precvičiť si prsty. Ak získané dáta zhrnieme, zistíme, že deti písanie ponímajú ako prostriedok komunikačného kanála, prostredníctvom ktorého sa môžu dorozumieť s osobami prítomnými v rôznych krajinách sveta. Písanie preto považujú za nositeľa informácií a ako prostriedok slúžiaci na komunikáciu s im blízkou osobou. Deti považujú za prednosť, keď budú môcť napísať niekomu druhému písané slová formou listu, krátkych textových správ či mailu. Podobné zistenia uvádza aj Templeton (1995). Zistil, že keď má dieťa príležitosť sledovať dospelého, ako manipuluje s tlačou, začína si uvedomovať, že to má svoje pravidlá. V prvotných pokusoch o písanie je taktiež možné identifikovať, že deti rozumejú tomu, že písomný záznam súvisí s hovorenou rečou, že ju zastupuje, hoci ešte nevedia ako. Petrasová (2014) dodáva, že pri tvorbe vzdelávacích programov pre materské školy by bolo vhodné akceptovať skutočnosť, že sa deti zaujímajú o písanú reč, spontánne sa snažia písať, porozumieť procesu písania a popritom si vytvárajú predstavy o povahe, význame a funkciách písanej reči a písanej kultúry. Ferreiro (1990) vyjadruje ideu, že čím diferencovanejšie predstavy či koncepcie o písanej kultúre si dieťa v rámci jedného štádia utvorí, tým s väčším potenciálom vstupuje do obdobia nasledujúceho.

Detské prekoncepty o fenoménoch písanej reči (vrátane písania) pri vstupe detí do základnej školy skúmali aj Babiaková & Venzelová (2017). Ich výskumnú vzorku tvorilo 25 žiakov 1. ročníka. Z výpovedí žiakov vyplynulo, že ich prekoncepty o fenoménoch písanej reči ovplyvňuje kontext reálneho využívania jej prostriedkov v edukácii a záujmových činnostiach materskej školy a domáceho prostredia. Autorky zastávajú názor, s ktorým sa stotožňujeme, že ak majú žiaci v základnej škole v učení nadviazať na svoje skúsenosti a záujmy z predprimárneho vzdelávania, mali by už v materskej škole denne v rámci edukačných aktivít a voľného času cielene poznávať písanú kultúru a špecificky sa pripravovať na budúce čítanie a písanie.

5 ZÁVER

Prvotné predstavy detí predškolského veku o písaní sú súčasťou procesu učenia sa gramotnosti. Zistenia, ktoré sme v tejto štúdii prezentovali, môžu poslúžiť ako inšpiratívny vzor pre ďalšiu prácu s deťmi, ktoré absolvujú povinnú školskú dochádzku, teda zúčastnia sa riadneho výchovno-vzdelávacieho procesu. Dieťa v predškolskom období vie o tom, že písomný text je zdrojom informácií, ku ktorým sa dostáva čítaním a deti identifikujú len písmeno ako základný prvok písomnej komunikácie (nepoznajú však formu a význam slova a vety). Autentické výroky detí môžu predstavovať aj istú vedomostnú „základňu“ pre učiteľove projektovanie ich ďalšieho učenia sa.

Obzvlášť pri vstupe dieťaťa do prvého ročníka základnej školy je potrebné venovať sa vo vyučovaní tomu, čo už dieťa vie, a napomôcť mu odhaľovať svoje predstavy o konkrétnych pojmoch (Belešová, 2021). Deti by sa ani po nástupe do školy nemali začať hromadne učiť písať, ale tomuto učeniu by malo predchádzať zisťovanie, čo už deti o písaní vedia a na ich prvotných skúsenostiach (prekonceptoch) stavať ďalšie pokračovanie vo výučbe, aby sa tak deťom zjednodušil príjem poznatkov o pojmoch, ktoré budú slúžiť počas ich ďalšieho života. Svedčí o tom aj výskum realizovaný na anglickej Univerzite v Exeteri (Medwell, 1991), ktorý naznačil, že kompletne prostredie na písanie, ktoré sa učiteľia základných škôl snažia poskytnúť svojim žiakom, je filtrované cez vnímanie žiakov toho, čo robia, keď píšu, a ako vnímajú svoje vlastné pisateľské prekoncepty. Je takmer nespochybniteľné, že písanie budú deti využívať vo svojom živote takmer každý deň. S činnosťami zahŕňujúcimi písanie sa nebudú stretávať len v škole, ale i doma a v inom, najmä pracovnom prostredí. Aby sme teda pochopili a možno aj zlepšili kontext písania v budúcnosti, je potrebné pochopiť vnímanie detí. Tento myšlienkový smer vyplýva aj z aplikácie poznatkov Edwardsa & Mercera (1987), že kontext sám o sebe je sociálne konštruovaný.

LITERATÚRA

- Babiaková, S., & Venzelová, J. (2017). Skúmanie detských pre konceptov o fenoménoch jazykovej a literárnej gramotnosti. *Gramotnosť, pregramotnosť a vzdelávanie*, 1(2), 23–42.
- Belešová, M. (2021). *Detské naivné teórie v kontexte edukácie*. Univerzita Komenského v Bratislave.
- Dinehart, L. H. (2015). Handwriting in early childhood education: Current research and future implications. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(1), 97–118.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common Knowledge: The Development of Understanding in the Classroom*. Methuen.
- Feder, K., & Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49(4), 312–317.
- Ferreiro, E. (1990). Literacy development: Psychogenesis. In Y. M. Goodman (Ed.), *How children construct literacy: Piagetian Perspectives* (pp. 12–25). IRA, Inc.
- Gavora, P., & Zápotočná, O. et al. (2003). *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Univerzita Komenského.
- Hall, A. H. et al. (2019). Who counts as a writer? Examining child, teacher, and parent perceptions of writing. *Early Child Development and Care*, 189(3), 353–375.
- Kožík Lehotayová, B. (2020). Posudzovanie vývinových porúch učenia v oblasti grafomotorickej expresie. In M. Magová (Ed.), *Poradenský systém orientovaný na dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole* (s. 128–138). VERBUM – vydavateľstvo KU.
- Krapp, A. (1999). Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 23–40.
- Medwell, J. (1991). *Contexts for Writing*. Paper presented at the European Conference on Reading. Edinburgh.
- National Early Literacy Panel (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy.
- Petrasová, A. (2003). *Využitie stratégie EUR ako prostriedku eliminácie funkčnej negramotnosti rómskych žiakov*. Metodicko-pedagogické centrum.
- Petrasová, A. (2014). *Prirodzený prístup k rozvíjaniu počiatočnej gramotnosti detí v MŠ*. Metodicko-pedagogické centrum.

- Pinto, G., & Bigozzi, L. (2012). Emergent Literacy and Early Writing Skills. *The Journal of genetic psychology*, 17(3), 330–354.
- Průcha, J. et al. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Portál.
- Puranik, C. S., & Lonigan, C. J. (2014). Emergent Writing in Preschoolers: Preliminary Evidence for a Theoretical Framework. *Reading Research Quarterly*, 49(4), 453–467.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33–58). Erlbaum Associates.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848–872.
- Wu, L. Y. (2009). Children's Graphical Representations and Emergent Writing. *Children's Drawings*, 179(1), 69–79.
- Zápotočná, O., & Böhmová, E. (2003). Metódy implicitného osvojovania si abecedného kódu. In P. Gavora, & O. Zápotočná (Eds.), *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Univerzita Komenského.
- Zhang, Ch., & Quinn, M. F. (2020). Preschool Children's Interest in Early Writing Activities and Perceptions of Writing Experience. *The Elementary School Journal*, 121(1), 52–74.

Kontakt

doc. Mgr. Mária Belešová, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky

Šoltésovej 4, 813 34 Bratislava

belesova@fedu.uniba.sk

DIDAKTICKÁ NARATIVNÍ TRANSFORMACE: POTENCIÁL TVOŘIVÉHO PSANÍ PŘI POZNÁVÁNÍ LITERÁRNÍHO DÍLA

DIDACTIC NARRATIVE TRANSFORMATION: POTENTIAL OF CREATIVE WRITING IN THE PROCESS OF LEARNING ABOUT A LITERARY WORK

Filip KOMBEREC – Veronika LAUFKOVÁ

Abstrakt

Cílem studie je popsat výukovou lekci zaměřenou na tvořivý přístup k narativu (realizovanou se studenty Učitelství 1. stupně ZŠ) a na základě obsahové analýzy výsledných produktů a sebereflexe studentů poukázat na didaktický potenciál tvořivého přístupu didaktické narativní transformace. V první části formulujeme teoretická východiska v oblasti didaktiky literatury, naratologické kategorie vypravěče a narativní transformace. V druhé části popisujeme výukovou lekci zaměřenou na transformaci vypravěče s využitím tvořivého psaní a obsahovou analýzu produktů transformovaných textů. Z výsledků studentských odpovědí je patrné, že si původně naratologickou kategorii vypravěče neuvědomovali. Analýza studentských produktů poukázala na fakt, že studenti jsou schopni při narativní transformaci uplatnit vypravěčské perspektivy ve více rovinách, ale je potřeba pracovat s podrobnou reflexí a tzv. peer response, která jim pomáhá vylepšit původní zpracování, a s kritérii hodnocení. Zároveň se ukázalo, že pro studenty je poměrně složité využít při narativní transformaci tvořivý přístup a imaginaci.

Klíčová slova: didaktická narativní transformace, vypravěč, objektivní vyprávění, subjektivní vyprávění, didaktika literatury, tvořivé psaní, metakognice.

Abstract

The aim of the study is to describe an instructional lesson focused on applying a creative approach to narratives (realised with a group of students of primary education teaching program), and, based on the content analysis of resulting products and student's self-reflections, to point out at the didactic potential of a creative approach to narrative didactic transformation. In the first part we formulate a theoretical basis for the concepts of the didactics of literature, narrator, and narrative transformation. In the second part, we describe the instructional lesson focused on the transformation of narrator through creative writing and subsequent content analysis of the products – transformed texts. From the students' answers, it is evident that they originally had not realised the category of narrator. The analysis of student's products is indicative of the fact that they were able to apply narrative perspectives on multiple levels in narrative transformation, but further work with detailed reflection is necessary; the peer response, which helps them improve the original text, and with assessment criteria. It proved to be difficult for the students to utilise a creative approach and imagination to narrative transformation.

Key words: didactic narrative transformation, narrator, objective narration, subjective narration, didactics of literature, creative writing, metacognition.

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Současný rychle se měnící svět vyžaduje nové přístupy ke vzdělávání. V kurikulech

vyspělých zemí zaznamenávame požadavek väčšieho dôrazu na dovednosti a kompetencie potrebné pro aktívny občanský, profesný a osobný život¹. Tomuto požiadavku je podľa *Strategie vzdelávacie politiky Českej republiky do roku 2030+* nutné prispôbiť obsah, metódy i formy vzdelávania tak, aby mal učiť sa jediniec dostatočný priestor osvojiť si poznatky, pochopiť je v súvislostiach a aplikovať v reálnych situáciách. Ďalšími významnými cieľmi je podporiť motiváciu žiakov/studentov pro jejich celoživotní učení, vést je k hlbšiemu porozumeniu problémom v širších súvislostiach, čomuž odpovedá požiadavek integrácie poznatkov a podpory mezipredmetových vzťahov. Dôraz má byť kladen na systematickú prácu s chybou, rozvoj kritického myslenia alebo využívanie tímovej spolupráce. Všetchny výše uvedené predpoklady pro to, aby žáci mohli vést kvalitní a plnohodnotný život, lze naplňovat také skrze literární výchovu.

Cieľom tejto štúdie je popísať výukovú lekciu zaměřenou na tvorivé prístupy k naratívu u študentov Učiteľství 1. stupně, ktorí by potom mali byť schopní aplikovať získané znalosti do vlastnej výuky u žiakov primárnej školy, a na základe obsahovej analýzy výsledných produktov a sebereflexie študentov poukázať na didaktický potenciál tvorivého prístupu naratívnej didaktickej transformácie vo vzdelávaní. V prvej časti poukazujeme na základné teoretické východiská v oblasti didaktiky literatúry, naratologické kategórie vypravěče a naratívnej transformácie. V druhej časti popíšeme príklad výukovej lekcie zaměřené na transformáciu vypravěče s využitím tvorivého psaní a obsahovou analýzu produktov transformovaných textov. Popíšeme potenciál naratívnej transformácie v literárnom vzdelávaní, ktorý uplatňuje princípy umelckovovychovného prístupu s dôrazom na literárneteoretické znalosti a tvorivé psanie v literárnom vzdelávaní.

1.1 LITERÁRNĚTEORETICKÁ A DIDAKTICKÁ VÝCHODISKA

1.1.1 NARATOLOGICKÁ KATEGORIE VYPRÁVĚČE

Naratologické kategórie vypravěče a spôsobu vyprávění byla věnována v literárně teoretických pracích v českém kontextu posledních let značná pozornost (Doležel 1993; Doležel, 2003; Kubíček, 2007; Kubíček, Hrabal, & Bílek, 2013). Není naším úkolem podávat zde zevrubný komentář a analýzu naratologické kategórie, ale je potřeba objasnit, na čo konkrétne navazujeme, a reflektovať, jak podněty naratologických bádání rozvíjí didaktika literatúry. Příslušná kapitola v *Strukturální analýze vyprávění* (Kubíček, Hrabal, & Bílek, 2013) věnovaná kategórii vypravěče se zaměřuje na tyto aspekty související s kategórii vypravěče: skrytost/neskrytost, showing/telling, účast vypravěče, roviny vyprávění, nespolehlivost, naratívni promluvy² a způsoby prezentace myšlení postav a sebereflexivní vyprávění. V samotné výukové lekci vycházíme ze základního studijního textu (Peterka, 2006), který byl k dispozici študentům účastníkům se výzkumné výukové lekce a v němž jsou ve zjednodušené podobě představeny tytéž aspekty vypravěče jako v dříve zmíněné publikaci, avšak chybí sebereflexivní typ vyprávění a odlišná je také nabízená typologie

¹ Viz strategický cíl č. 1 Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (Fryč et al., 2020).

² Doležel (1993) v *Narativních způsobech v české literatuře* rozlišil osm typů narativních promluv: přímou řeč, neznačenou přímou řeč, polopřímou řeč, osobní ich-formu, objektivní ich-formu, rétorickou er-formu, objektivní er-formu a subjektivní er-formu.

vypravěčů: nadosobní, osobní, nespolehlivý, neosobní, reflektor a autorský vypravěč. Jiří Hrabal (Hrabal, 2021) navíc uvádí typ vyprávění fokalizovaného.

1.1.2 NARATIVNÍ TRANSFORMACE

Narativní transformace vypravěčské perspektivy je založena na tvořivém principu. Tvorba ve smyslu tvořivého psaní (případně hry) je jednou z důležitých kategorií literární výchovy a také oborové didaktiky literatury. Aspekty hry a tvořivosti reflektuje řada inspirativních prací: srov. Beránková, 2003; Hník, 2007; Fišer et al., 2012, Slavík et al., 2013; Vala, 2017. Transformaci jako takovou můžeme v literární výchově zaměřit na řadu rovin literárního díla: může být transformován text jako celek, jedna z textových rovin, text může být konstruován ze svých částí, text může být kondenzován, případně mohou být části textu substituovány (Hník, 2014, s. 77–80). Narativní transformace je založena na uplatnění principů uměleckovýchovného přístupu v literárním vzdělávání: v rámci tohoto přístupu je položen důraz na literárněteoretické znalosti oproti literárně historickým (srov. Hník, 2014, s. 31).

Klumparová (Klumparová, 2013; Klumparová & Poláková, 2017) rozvinula didaktickou narativní transformaci způsobu vyprávění³, z níž vycházíme při formulaci výchovně-vzdělávacího potenciálu vybraných textů dětské literatury. Narativní transformace jako „žáky prováděná přeměna jedné ze složek příběhu či vypravěčské perspektivy a reflexe důsledků této přeměny pro ostatní složky“ (Klumparová, 2013, s. 323) je založena na aktivním žákově poznání literárního díla, na jeho tvořivé obměně a následné reflexi této obměny⁴. Co považujeme za obzvláště cenné, je rozlišení konkrétních dopadů volby subjektivního či objektivního vyprávění na jednotlivé konkrétní aspekty jazyka a stylu vyprávění, jež si žák sám zvědomuje při následném vlastním učení, které je učním aktivním, a umožňuje aktivizovat metakognici související s cíli, monitorovat proces učení, srozumitelnost a přesnost (viz Nová taxonomie vzdělávacích cílů, Marzano & Kendall, 2007). Žák má příležitost uvědomit si provázanost jednotlivých složek literárního díla v jejich komplexnosti, fungování autorské záměrnosti, vnímání a interpretaci daného literárního textu čtenářem po realizaci narativní transformace a vliv volby typu vyprávění na různých rovinách výstavby textu. To zaznamenáváme v tabulce popisující rozdíl subjektivního a objektivního vyprávění na různých rovinách, kterou jsme přejali a mírně upravili na základě původní tabulky vytvořené Klumparovou (2013, s. 330–331), viz tabulka číslo 1.

³ Na základě Doleželem popsaného fenoménu literární transdukce a postmoderních přepisů (Doležel, 2003), Schmidovy koncepce narativních transformací (Schmid, 2004) a schématu Jedličkové (2010) zaměřeného na roviny vnitřního členění vypravěčské perspektivy.

⁴ Přirozeními pedagogickými východisky jsou pro nás pedagogický konstruktivismus (srov. Kalhous et al., 2009, s. 49) či model didaktické rekonstrukce, který se odvíjí od žákovských prekonceptů a staví na hloubkové struktuře výuky, která vychází z předpokladu, že „činnost a motivace žáků ve výuce je funkčně integrována s obsahem a cíli výuky“ (Janík et al., 2013, s. 56). Studenti si již v počátcích svého studia osvojují konstruktivistické pojetí výuky – vycházíme vždy od cílů – přes důkazy o učení volíme organizační formy a metody výuky a následně se ve fázi reflexe vracíme ke stanovovaným výukovým cílům. Využíváme tak třífázový model učení E-U-R (Temple, Steele, & Meredith, 1998; Tomková 2002) a principy činnostního učení (Rosecká et al., 2007).

Pro účely nášeho výzkumu také adaptujeme vymezenou dichotomii subjektívneho a objektívneho vyprávění⁵ (viz osobní Ich-forma a objektívni Er-forma, Doležel, 1993). Používame ji nejen pro charakteristiku výchozích textů⁶, ale i pro analýzu a reflexi student-ských narativních transformací. Zároveň nám umožňuje klást otázky vedoucí k charakteristice vypravěče daného textu ve výukové lekci uvedené níže⁷. Uvědomujeme si určitou schematičnost této dichotomie i jejích znaků, i to, že selhává při popisu způsobu vyprávění, který Lubomír Doležel charakterizuje jako rétorickou Er-formu (Doležel, 1993). A také nemůže být využita za předpokladu, že přijmeme tezi, že o vypravěči můžeme hovořit jen v případě, že se konstituuje jako subjekt: „*Vypravěč jakožto subjekt promluvy je subjektem proto, že promluva obsahuje příznaky subjektu. Pokud příznaky subjektu neobsahuje, vypravěč nenabude existence*“ (Hrabal, 2021, s. 54).

Vzhledem k tomu, že se narativní transformace způsobu vyprávění dotýká několika textových rovin (v žádném případě se neomezuje pouze na literárně teoretickou kategorii způsobu vyprávění, případně vypravěče, přestože zaměření na tuto rovinu je v naší níže popsané výukové lekci primární), nabízí vhodné využití jako metoda naplňující myšlenku integrované didaktiky mateřského jazyka (srov. Štěpáník et al., 2020; Štěpáník, Krčmářová, & Polčáková 2020) a rozvíjení literární kompetence definované jako „*schopnosť vnímať, zažiť, interpretovať a hodnotiť umelecký text a využiť skúsenosť s umeleckým textom vo vlastnej individuálnej (receptnej i produkčnej) aktivite*“ (Liptáková et al., 2015, s. 29). Při narativní transformaci žák aktivně řeší problematiku času vyprávění, apelových a expresivních, deiktických a dalších lexikálních a syntaktických prostředků. Tématem procesu tvorby textů u žáků mladšího školního věku se zabývá dlouhodobě např. Klimovič (2016; 2020).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2021) předpokládá velkou roli tvořivých a herních postupů při konstituci oborových výstupů a formulaci učiva dané vzdělávací oblasti⁸. Ve chvíli, kdy chceme, aby byly postupy tvořivého psaní rozvíjeny u žáků, potřebujeme, aby byly tyto dovednosti a s tím související pojmová výbava osvojeny a reflektovány samotnými studenty absolvujícími studijní program *Učitelství 1. stupně ZŠ*. Jeho charakteristiku představíme v úvodu k výzkumné části této studie.

Tab. 1: Obecné srovnání subjektivního a objektivního způsobu vyprávění

SUBJEKTIVNÍ VYPRÁVĚNÍ <i>Bratři Lví srdce</i>	OBJEKTIVNÍ VYPRÁVĚNÍ <i>V knihovně je lev</i>
Časová distance	

⁵ Jedná se o dichotomii zjednodušenou pro účely uchopení těchto literárně teoretických kategorií ve školní praxi.

⁶ Tato tabulka je pro nás definicí určitých klíčových typických znaků obou typů vyprávění a umožňuje nám v komentářích k oběma ukázkám identifikovat i případné odchylky od těchto ideálních typů.

⁷ Kdo příběh vypráví? Jakým způsobem k nám promlouvá? Jaký druh řeči používá? Kde stojí (vně nebo uvnitř příběhu)? Co všechno ví a zná? Můžeme mu věřit je spolehlivý?

⁸ Jeden ze čtyř výstupů 1. období literární výchovy na základní škole „ČJL-3-3-04 pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností“ a jeden z bodů formulujících učivo tvořivé činnosti s literárním textem – přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, dramatizace, vlastní výtvarný doprovod (RVP ZV 2021, s. 21–22).

<i>Splynutí zprostředkujícího a vnímajícího subjektu ve všech rovinách:</i> <i>Ich-forma:</i> synchronní pozice vnímajícího a zprostředkujícího subjektu. <i>Vypravěč je postavou příběhu:</i> děj je současný s okamžikem promluvy a je vyjádřený přítomným předcházejícím tomuto okamžiku (préteritem) a okamžikem následujícím po něm (futurem).	Rozlišení zprostředkujícího a vnímajícího subjektu: <i>Er-forma:</i> retrospektivní pozice zprostředkujícího subjektu vůči vnímajícímu. <i>Vypravěč stojí mimo příběh:</i> příběh je vyprávěn v přéteritu nebo historickém přítomném.
Jazyk zprostředkování fikčního světa	
Využívá apelu (mluvčí se obrací na adresáta – žádost, rozkaz, otázka) a exprese (mluvčí obrazně vyjadřuje obsah a hodnotí). Mluvená čeština v hovorové i nářeční formě; řeč, kterou postava mluví, je znakem jejího charakteru, původu, vzdělání, profese apod. Výrazem postoje jsou kvalifikující adjektiva, adverbia a zdvořilá substantiva: odráží se to v celkovém způsobu vyjadřování, v němž se projevuje emocionalita.	Nezná apel ani expresi (to souvisí s nepřítomností vypravěče/mluvčího jako subjektu), slovník a syntax vyjadřují „neutrální“ sdělení. Vzorem je psaný projev, jazyk sleduje normu spisovného jazyka.
Chápání fakt fikčního světa	
Znalost fakt fikčního světa je limitována hlediskem postavy (prostor pro nedomyslnost).	Znalost fikčního světa je nelimitována (prostor pro jednoznačnost, realističnost, větší zaplněnost prostoru fikčního světa, která má přispět ke zdání reality).
Hodnocení fakt fikčního světa	
Mluví vyjadřuje své idiosynkratické vidění a oceňování fikčního světa (vztah k tématu a jeho hodnocení). Osobitý vztah mluvčího k předmětu sdělení, jímž se tento předmět hodnotí jako dobrý nebo špatný, příjemný nebo nepříjemný apod. Subjektivní modalitou hodnotí mluvčí sdělovaný předmět jako možný, skutečný apod. Je to vyjádřeno modálními slovesy, partikulemi atd. Subjektivní argumentace uvádí myšlenky (soudy) do logických souvislostí, do nichž patří podle přesvědčení mluvčího. Subjektivita argumentace se nejvíce projevuje, když je v rozporu s obecným míněním (nebo s výpověďmi ostatních postav) nebo „objektivní“ kauzalitou.	Vyznačuje se nepřítomností významotvorného subjektu, činí dojem anonymní a nestranné zprávy. V důsledku oddělení plánu vypravěče a plánu postav lze odlišit dvojí typ hodnocení: subjektivní hodnocení postav, které je uskutečňováno promluvami ostatních postav, a objektivní (vypravěčovo) hodnocení na základě přímé charakteristiky postav, které postrádá subjektivní zabarvení/hodnocení. Promluvy vypravěče jsou čtenářem vnímány jako fakta fikčního světa.
Perspektiva fikčního prostoru	
Využívá perspektivu postavy, je zasazen do prostoru světa příběhu a roviny vyprávění. Používá ukazovací (deiktické) prostředky.	Vypravěč stojí mimo prostor světa příběhu. Ukazovací (deiktické) prostředky vyjadřují pohyblivé datování a proměnlivé lokalizování vyprávěného děje.

2 METODOLOGIE

2.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Cílem předkládaného výzkumu je zjištění úrovně znalostí naratologických kategorií (zvláště kategorie vypravěč) a úrovně dovednosti realizovat narativní transformaci textu vysokoškolských studentů studijního programu Učitelství 1. stupně ZŠ.

V souvislosti s cíli výzkumu jsme si stanovili následující výzkumné otázky:

1. Kterých naratologických kategorií si studenti všímají při četbě? (podkapitola 2.4.1)
2. Které charakteristiky objektivního a subjektivního vyprávění naplňují vybrané umělecké texty (*V knihovně je lev; Bratři Lví srdce*)? (podkapitola 2.4.2)
3. Jakým způsobem studenti přistoupili k narativní didaktické transformaci? (podkapitola 3.1)
4. Jak studenti reflektovali obtížnost narativní didaktické transformace? (podkapitola 3.2 a 3.3)
5. Co studenti uváděli jako největší poznatek z realizované lekce zaměřené na naratologickou kategorii vypravěče? (podkapitola 3.4)

2.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Do výzkumu byli zapojeni studenti studijního programu *Učitelství 1. stupně Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy* v rámci jednosemestrálního kurzu Teorie literatury (akademický rok 2021/22 v zimním semestru), který absolvují ve 2. ročníku svého studijního plánu (celkem 122 studentů, do analýzy bylo zahrnuto 39 ukázek studentských prací). Cílem studijního programu *Učitelství 1. stupně ZŠ* je připravit motivované, samostatné a angažované učitele pro 1. stupeň ZŠ, kteří jsou vybaveni širokým spektrem klíčových profesních znalostí, dovedností a kompetencí nezbytných pro profesionální vstup do profese a vedení k reflektivnímu, badatelskému přístupu k učitelské profesi a ke každodenní pedagogické praxi.⁹

2.3 METODY SBĚRU DAT

Jako metodu sběru dat jsme využili tzv. obsahovou analýzu dat (srov. Miovský, 2006), a to jak uměleckých děl (viz příloha 1 a 2), tak výsledných produktů studentů a jejich reflexí. Všechny písemné produkty jsme přepsali, anonymizovali, očíslovali (didaktické na-

⁹ Studenti tohoto studijního programu povinně absolvují z oblasti literatury jednosemestrální *Teorii literatury*, dvousemestrální předmět věnovaný *Literatuře pro děti* (se specifickým zřetelem k četbě žáků 1. stupně ZŠ na různé čtenářské úrovni), jednosemestrální *Literární výchova a čtenářství* (jež se zabývá didaktikou literární výchovy a rozvoje čtenářství), na níž v následujícím semestru navazuje *Literární výchova a čtenářství s praxí II*, kterou studenti plní v prostředí školy s mentorskou podporou fakultních pedagogů. Kromě literatury pro děti a didaktiky literární výchovy tvoří podstatnou část vzdělávání budoucích pedagogů 1. stupně ZŠ i důraz na čtenářskou gramotnost, tomu odpovídá i dvousemestrální předmět *Didaktika rozvoje počáteční gramotnosti s praxí*. V didaktice literární výchovy se kromě toho navazuje na poznatky a dovednosti studentů, jež získali v rámci didaktiky 1. stupně. A to vše studenti provazují se znalostmi z pedagogicko-psychologických disciplín orientovaných na porozumění dítěti mladšího školního věku a jeho vzdělávacím potřebám, na porozumění specifikům aktivního učení a vzdělávání v prostředí inkluzivní školy.

rativní transformace studentů jsou dále označeny T1–T39), analyzovali otevřeným kódováním, kategorizovali a konceptualizovali. Pro analýzy produktů studentů a jejich reflexe byl použit software MAXQDA 2020, který umožňuje zaznamenávat a kategorizovat nejen výskyt určitého jevu, ale také vztahy mezi nimi.

2.4 POSTUP SBĚRU DAT: PLÁN LKCE

2.4.1 NARATOLOGICKÁ KATEGORIE VYPRAVĚČE: VÝUKOVÁ LKCE

V předmětu *Teorie literatury* si studenti prohlubují své dosavadní znalosti literárněteoretické¹⁰. V rámci semináře se studenti mj. zabývají jednou z nejdůležitějších naratologických kategorií, a to vypravěčem. Výuková jednotka o délce 90 minut byla realizována v zimním semestru 2021 v souladu s třífázovým modelem E – U – R (viz výše). V první části lekce (evokace) studenti dostali otázku, kterých naratologických kategorií si všimají při četbě prózy. Nejprve každý formuluje své myšlenky sám, následně sdílí své informace se spolužákem a až poté proběhne diskuze s celou skupinou. Ve fázi evokace si uváděli, že nejdůležitějšími naratologickými kategoriemi, které si při četbě uvědomují, jsou děj, napětí, případně postavy. Jiné naratologické kategorie (prostor, vypravěč) zmíněny nebyly.

Úvod lekce vedl studenty k přemýšlení nad následujícími otázkami (inspirace u Foster, 2014), který si klade spisovatel při tvorbě literárního díla: *Kdo má příběh vyprávět? Hlavní postava? Vedlejší postava? Jaký má mít přístup k ostatním postavám a událostem příběhu? Je to hlas zvenčí? Je omezený jen na náhled jednoho hrdiny, nebo je vševědoucí? Je zmatený, nebo zúčastněný?*

Následně studenty seznamujeme s cíli setkání, které jsou formulovány otázkou – *Co budu na konci dnešního setkání umět?*: rozlišit typ vypravěče; určit, kde vypravěč stojí, co vše ví a zná; zda je spolehlivý; vysvětlit, jakým způsobem k nám vypravěč promlouvá; argumentovat, jakou roli má volba vypravěče na naše vnímání literárního díla.

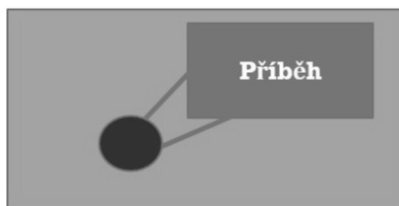
Poté jsme postupně společně četli dva úryvky z knih (viz přílohy 1: *V knihovně je lev*; příloha 2: *Bratři Lví srdce*), uváděli si celou ukázkou v širším kontextu (aby studenti měli dostatečné informace pro vlastní tvůrčí činnost v následující části, např. před ukázkou z knihy *Bratři Lví srdce* jsme četli novinovou pasáž na předchozí straně téže kapitoly objasňující, co se událo), a vyvozovali jsme (nejprve každý sám, následně ve dvojici a poté v celé skupině) charakteristiku vypravěče. Vždy jsme se soustředili na tyto otázky: *Kdo příběh*

¹⁰ U studentů se vytváří elementární teoretické a terminologické předpoklady (1) pro porozumění krásné literatuře v její estetické specifičnosti a žánrové škále a (2) pro samostatnou didaktickou interpretaci uměleckého textu v rámci potřeb literární výchovy základních škol. Snaží se objevovat literaturu jako stimulativní prostor fantazie a myšlení. Stěžejními tématy jsou estetická zkušenost, funkce literatury, autor a čtenář, výstavba literárního díla, obraznost, verš, příběh a vyprávění, literární druhy a vybrané literární žánry. Těžiště semináře je v kultivaci čtenářství a v inspirativní analýze literárního textu se zřetelem k objektu a způsobu ztvárnění i možnostem využití v rámci literární výchovy. Výuka je vedena konstruktivisticky, studenti jsou aktivně zapojeni – učí se přiblížit svůj estetický zážitek, vnímat a ocenit použité výrazové prostředky (mnohoznačná místa, konflikt, pojetí postav, autorův vztah ke světu), pochopit smysl sdělení, formulovat vhodným způsobem otázky, vystihnout celkový ráz literárního díla.

vypráví?; Jakým spôsobom k nám promlouvá¹¹?; Jaký druh řeči používá?; Kde stojí (vně nebo uvnitř příběhu)?; Co všechno ví a zná?; Můžeme mu věřit, je spolehlivý?

Otázka 1 a 2 směřovala k jazyku zprostředkování fikčního světa (kdo k nám promlouvá a jaký druh řeči používá); otázka 3 směřuje k perspektivě fikčního prostoru (odkud se vypravěč dívá a co vše vidí – strategie vizualizace, viz obrázky 1 a 2; náčrty jsme využívali i v následujících otázkách), otázka 4 cílí na chápání fikčního světa (co vše vypravěč ví a zná), otázka 5 se zabývá hodnocením faktů fikčního světa (Kdo hodnotí fakta a události a jak je hodnotí). Všechny informace jsme si postupně vyvozovali a zapisovali na tabuli, aby je studenti měli k dispozici při vlastní tvorbě v následující fázi.

Obr. 1: Vypravěč vně příběhu (kruhem znázorněn vypravěč). Autorka: V. Laufková



Obr. 2: Vypravěč uvnitř příběhu (kruhem znázorněn vypravěč). Autorka: V. Laufková



Po této části následoval produktivní úkol, a to buď práce samostatná či ve dvojicích, zaměřená na didaktickou transformaci naratologické kategorie vypravěče. Studenti si sami volili text, který se rozhodnou transformovat. Text měli sepsat na samostatný list papíru (tj. nevpisovat do původního textu).

- Skupina 1: Převyprávějte text č. 1 (*V knihovně je lev*) pohledem osobního/personálního vypravěče, který splývá s postavou knihovnice paní Kábrtové (subjektivní vyprávění)
- Skupina 2: Převyprávějte text č. 2 (*Bratři Lví srdce*) pohledem vševědoucího/nadosobního vypravěče (objektivní vyprávění)

Kromě tohoto úkolu měli také reflektovat, jak se jim úkol dařil: *Popište, co vše jste v ukázce proměnili. Změnilo se vyznění příběhu? Jakým způsobem?*

Na úplném konci výukové lekce měli studenti formulovat jejich dnešní *AHA moment*¹².

¹¹ Studenti reflektovali také jazykovou perspektivu, užití vnitřního monologu a patrné emocionalitu u personálního vypravěče; naopak u nadosobního vypravěče reflektovali spisovné vyjadřování a tíhnutí k dialogům.

¹² Odpovídá tzv. propustce/exitce z formativního hodnocení, resp. responzivní výuky ve fázi reflexe.

2.4.2 ANALÝZA VYBRANÝCH UMĚLECKÝCH TEXTŮ

2.4.2.1 MICHELLE KNUDSEN: V KNIHOVNĚ JE LEV

První ukázka je příkladem objektivního vyprávění a pochází z knihy *V knihovně je lev* Michelle Knudsen vyprávějící jednoduchý příběh rozvíjející nosnou myšlenku, že „někdy se vyplatí porušit řád“. Text knihy doprovází výrazná obrazová složka, což může být příčinou absence popisu časoprostoru (ten je v naší ukázce představen jen prostřednictvím několika málo detailů: zaprášené encyklopedie, obálky s upomínkami, čtecí koutek). Text vybraný do výukové lekce navazuje na úvodní události příběhu (které můžeme vnímat jako expozici a zápletku): příchod lva do knihovny a reakce paní Kábrtové a pana Urbana na jeho řev patrně vyjadřující nespokojenost s koncem čtenářského programu. Na ukázkou navazují další události příběhu směřující ke krizi, peripetii a rozuzlení příběhu.

V ukázce se naplňují všechny znaky objektivního vyprávění ve výše uvedené tabulce: zprostředkující a vnímající subjekt je rozlišen ve všech rovinách, je zvolena Er-forma a příběh je vyprávěn v minulém čase. Co se týká roviny jazyka, platí, že exprese a apel v něm vyjma přímých řečí vyjádřený není a normou vyjadřování je spisovný jazyk. Jazyk v pásmu vypravěče je do určité míry subjektivizován v pasáži závěrečného odstavce ukázky začínající větou „*Dřív si poradili bez lva.*“ Tato část textu naznačuje subjektivizaci perspektivy, osobní chápání a hodnocení fikčních fakt. Objektivnímu podání odpovídají i další charakteristiky uvedené v tabulce: znalost fikčního světa není limitována, nepřítomnost významotvorného subjektu, subjektivní hodnocení náleží postavám v jejich přímé řeči, nikoliv vypravěči, který stojí mimo prostor příběhu.

2.4.2.2 ASTRID LINDGRENOVÁ: BRATŘI LVÍ SRDCE

Druhá ukázka představuje příklad subjektivního vyprávění a pochází z druhé kapitoly *Bratři Lví srdce* Astrid Lindgrenové. Tento příběh vypráví o smrti, ale především o lásce, nerozlučném vztahu dvou bratrů a představivosti překonávající tragickou životní situaci. Z důvodu návaznosti jsme studentům přečetli i dva texty z místních novin bezprostředně předcházející ukázce a referující o tragické události způsobené požárem, při níž zahynul 13letý vypravěčův bratr Jonatán, jemuž se podařilo zachránit smrtelně nemocného, 10letého vypravěče příběhu, Karla. Druhý text z novin je psán učitelkou Gretou Anderssonovou a je jakýmsi rozloučením se zemřelým Jonatánem. Ukázka je tvořena převážně pásmem personálního vypravěče; obsahuje jen dvě krátké promluvy jiných postav, které nám vypravěč zprostředkovává: výpověď jedné paní navštěvující jeho matku a poslední šeptem pronesenou promluvu Jonatána.

V ukázce se naplňuje řada znaků subjektivního vyprávění uvedených v tabulce výše. Zaměříme se na komentář k těm znakům, jež jsou naplněny, a pozornost budeme věnovat i momentům, kdy se od znaků popsaných v našem „ideálním modelu“ odchyluje, případně daný znak naplňuje jen částečně (v případě, že to má potenciál pro interpretaci a pro transformaci do objektivního způsobu vyprávění). Děj je současný s okamžikem promluvy (zachycuje Karla ležícího na pohovce v kuchyni), ale prostřednictvím analepsí se vrací k reflexi Jonatánova umírání a návštěvě matčiných zákaznic. Co se týká jazykového projevu, apel a exprese je minimální, jazyk nevybočuje z normy soudobého spisovného jazyka (z tohoto

hľadiska by teda prevod do objektívneho spôsobu vyprávění neměl predstavovať veľký problém); objavujú sa zde kvalifikujúci adjektiva jako „praštná“ a něco tak „hrozného“. Chápání fakt fikčního světa je limitováno, což se projevuje především v hodnocení fakt fikčního světa. Nedokážeme ověřit, jestli je spolehlivá výpověď, že „Jonatána měli rádi všichni“ (kterou bychom podanou vševědoucím vypravěčem vnímali jako autoritativně platnou), stejně jako nemůžeme spoléhat na platnost výroku, že „v celém městě není asi nikdo, komu by po Jonatánovi nebylo smutno a koho by nenapadlo, že by bývalo lepší, kdybych místo něj umřel já“. V chápání a hodnocení fakt fikčního světa se silně projevuje emocionalita: Karlova láska k Jonatánovi, ale také nízké vědomí vlastní hodnoty ve srovnání s bratrem, jehož si idealizuje v protikladu k sobě a svým vlastnostem. Emocionální je Karlovo stýskání po Jonatánovi, který chybí v jeho životě: „jsem sám, až mě píchá u srdce“, „tolik jsem myslel na Jonatána, že se mi málem hlava rozskočila“ a „nikomu na světě se nemohlo po nikom stýskat více než mně po Jonatánovi“. Hodnocení je vyjádřeno i slovesem „moc se mi líbilo“. Subjektivní vzpomínka na umírajícího Jonatána silně kontrastuje s objektivním podáním předcházející novinové zprávy. Znalost fikčního světa je limitována hlediskem postavy, což je umocněno i tím, že Karel je upoután na lůžko („Ležím skoro na stejné pohovce v kuchyni.“).

3 VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE

3.1 OBSAHOVÁ ANALÝZA TRANSFORMOVANÝCH TEXTŮ: 3 KATEGORIE ZPŮSOBŮ ZPRACOVÁNÍ

Studenty nejvíce oslovil druhý titul, proto se rozhodli volit ho nejčastěji pro tvůrčí úkol. Tento úkol také zprvu považovali za méně obtížný. Po analýze nám vznikly celkem tři kategorie způsobů zpracování (uvádíme vždy relevantní zástupce naplnění dané kategorie):

a) *mechanická* (těch byla většina, tj. 14 ukázek) – studenti upravili pouze formální znaky vyprávění – situaci převyprávěli v Er-formě (*Transformovaný text T4*, viz příloha 3):

b) *pronikající do dvou perspektiv* (těchto ukázek studentů bylo celkem 11). Transformovaný text T8 je k dispozici v příloze 4.

Studentky uplatnily časovou distanci (Er-formu i vyprávění v préteritu); znalost fikčního světa není limitována (v celém světě nebyl nikdo, komu by po Jonatánovi nebylo smutno; nejhůře bylo asi Suchárkovi; mamince pukalo srdce). Ale nedařilo se jim úplně oprostít od jazyka zprostředkování fikčního světa subjektivního vyprávění (slovník a syntax nevyjadřují jen neutrální sdělení, ale zůstaly kvalifikující vyjádření, v nichž se odráží emocionalita).

c) *radikální* – studenti upravují text z více perspektiv (celkem v 9 případech):

Transformovaný text T12 je k dispozici v příloze 5 (původní text v příloze 1). Na tomto příkladu si lze povšimnout, že studentky dokázaly naplnit většinu charakteristik subjektivního vyprávění. Text je napsán v Ich-formě a vypravěč splývá s postavou paní Kábrtové, řeč vhodně charakterizuje přísnou postavu paní knihovnice, objevuje se apel ve formě otázky, exprese (tu zdůrazňují i použité majuskule: NEVYRUŠOVAT, OPAKOVANĚ) i zdrobněliny (*drobnou holčičku ve žlutých šatíčkách a dvěma copánky, která na mě potichounkým hlasem promluvila*). Znalost fikčního světa je limitována hlediskem postavy, stejně jako je využita perspektiva postavy.

3.2 SEBEREFLEXE STUDENTŮ SPLNĚNÍ ZADANÉHO ÚKOLU

Při reflexi toho, jak se jim dařilo úkol splnit, nejčastěji zaznívalo, že využili čistě formální (resp. mechanický) přístup – tedy změnili pouze formu vyprávění (z osobní Ich-formy na objektivní Er-formu či naopak). To si uvědomili až poté, když slyšeli tvorbu některých spolužáků. Byli schopni reflektovat, kde nastala chyba, v kolika perspektivách se vyprávěč manifestuje (monitorování srozumitelnosti). Na základě vlastního studia a příkladů inspirativních řešení svých spolužáků na hodině¹³ byli schopni vyhodnotit, jaké další informace potřebují získat (monitorování přesnosti) a následně splnit úkol na viditelně vyšší úrovni, v níž se projevila narativní transformace ve více perspektivách: časová distance (Er-forma i vyprávěč stojící mimo příběh, užití préterita); jazyk zprostředkování fikčního světa, který sleduje normu spisovného jazyka; slovník i syntax jsou neutrálním sdělením; znalost fikčního světa není limitována; hodnocení fakt fikčního světa je v přímé řeči. To odpovídá uplatňování metakognitivního myšlení dle *Nové taxonomie vzdělávacích cílů* (Marzano & Kendall, 2007) a podporuje práci s chybou (viz Strategie vzdělávací politiky 2030+). Transformovaný text T38 (viz příloha 6) poskytuje upravenou verzi studentů, kteří v první fázi plnili úkol čistě mechanicky (viz T2, podkapitola 3.1).

3.3 OBTÍŽNOST NARATIVNÍ TRANSFORMACE POHLEDEM STUDENTŮ

Studenti dále reflektovali obtížnost úkolu. Obecně hodnotili jako velmi obtížné transformovat text ve více perspektivách (*Nedošlo mi, kolik se toho musí změnit, když se mění jen vyprávěč*). Za nejobtížnější považovali formulaci pohledem vyprávěče v Er-formě, protože literární dílo neznali a neodvažovali se přidávat nové informace (tj. chápání a hodnocení fakt fikčního světa): *Nevěděli jsme, co a kolik si toho můžeme sami vymyslet; Bylo to pro nás těžké, když jsme knihu neznali a nevěděli nic o postavách a o tom, co se jim stalo nebo stane*. To jen potvrzuje, že literární tvořivá expresivita předpokládá kromě umělecké apercepce díla rovněž imaginaci (srov. Fišer et al., 2012; Vala, 2017).

3.4 ZÁVĚREČNÁ REFLEXE: KATEGORIE VYPRAVĚČE POHLEDEM STUDENTŮ: AHA MOMENTY

Při reflexi celé výukové lekce studenti uváděli své AHA momenty lekce. Při analýze jsme rozlišili čtyři kategorie¹⁴:

1. Novost narativní kategorie vyprávěče: *Vůbec jsem netušil, že mám sledovat, kdo vypráví. Vždycky mi to přišlo úplně normální a teď jsem zjistil, jak umí vyprávěč se čtenářem kouzlit*.
2. Záměna vyprávěče za hlas spisovatele: *Myslela jsem si, že k nám prostě mluví spisovatel. Nikdy mě nenapadlo uvažovat o vyprávěči*. Studenti zde reflektují, že uvažovat o narativní kategorii vyprávěče pro ně bylo nové, doposud jí nevěnovali při

¹³ Nepracovalo se s *peer response* (srov. Fišer, 2012), ale studenti odevzdávali své druhé pokusy na základě práce svých spolužáků, které slyšeli na seminářích.

¹⁴ Jedná se o výběr AHA momentů, který vznikl obsahovou analýzou a byl roztržěn do několika kategorií, zde jsou uvedeny autentické výroky, které jsou zástupcem dané kategorie.

interpretáciach pozornosť, dokonca zamieňovali hlas vypravěče za hlas spisovateľa. Znamená to, že neboli schopní nahliednuť, že vypravěč není skutečný mluvčí, autentický pôvodce vyprávění, ale je fiktívny, tj. že autor, skutočný pôvodce fikčného vyprávění, predkladá čtenári príbeh vo vypravěčove podaní (srov. Kóten, 2013; Hrabal, 2021).

3. Záměna vypravěče za hlavní postavu: *Nejčastěji v knihách, které jsem většinou četla, splývala hlavní postava s vypravěčem, takže jsem si nikdy neuvědomila, že by to mohlo být jinak. Nebo jsem si toho nikdy nevšimla. Teď už se na to budu zaměřovat.*
4. Spolehlivost vypravěče: *Uvědomila jsem si, jak je důležité, kdo k nám skrze vypravěče promlouvá. A že díky tomu s námi může docela dobře manipulovat.; Můj největší AHA moment je to, že vypravěč nemusí být vždy spolehlivý. Že může mít omezené hledisko, něco nám zamlčovat nebo že se také může mýlit.* Z posledního výroku je patrné, že študenti si doposud neuvědomovali, že vypravěč může mít – podľa toho, kde stojí – omezené hledisko, môže sa mýliť vo svojch úsudkoch, něco skrývať či mít k událostem angažovaný vzťah, a byť tedy nespolehlivý. Většinou si uvědomovali časovú distanciu, ktorá odlišuje subjektívny a objektívny vyprávění, event. jazyk zprostředkování fikčného světa. Neuvažovali však o chápaní a hodnotení fakt fikčného světa či perspektív fikčného priestoru.

4 DISKUZE A ZÁVĚR

V našem příspěvku jsme poukázali na možnost využití narativní didaktické transformace, která směřuje k poznávání díla při uplatnění principů uměleckovýchovného přístupu a tvůrčího psaní v literárním vzdělávání.

Za zásadní považujeme zvolit vhodný výchozí text, co do rozsahu, tak obsahu. Snažili jsme se vybírat texty, podobně jako Klumparová (2013), esteticky funkční, otevřené čtenářským interpretacím a směřujícím do literatury pro děti, se kterou se študenti v průběhu studia seznamují. V našem konkrétním případě strhlo pozornost téma smrti obou hlavních postav hned v úvodu příběhu A. Lindgrenové *Bratři Lví srdce* – také k recepci tohoto díla směřovalo nejvíce otázek na konci lekce¹⁵. Navíc jsme nepracovali s ucelenými texty, ale jen ukázkami, kontext byl študentům jen převyprávěn a knihy měli k dispozici k zapůjčení.

Uvědomujeme si rovněž určitou schematicnost využití dichotomie (subjektívny a objektívny vyprávění) a jejích znaků, i to, že selhává při popisu způsobu vyprávění, který Doležel (1993) charakterizuje jako rétorickou Er-formu. Nicméně pro úvodní seznamování s naratologickou kategorií vypravěče se nám zdá vhodná; další typy vypravěče a jejich charakteristiky by měly být představeny v návaznosti na toto úvodní rozpoznání důležitosti volby určitého typu vypravěče pro daný text (viz Peterka, 2006; Hrabal, 2021).

Z výsledků študentských odpovědí je patrné, že si naratologickou kategorií vypravěče neuvědomovali, přemýšlení o ní bylo nové. To může souviset i s pojetím literární výchovy

¹⁵ Zvláště zaujala informace, že první vydání knihy A. Lindgrenové *Bratři Lví srdce* ve Švédsku datujeme již rokem 1973 a fakt, že Astrid Lindgrenová byla obhajňovat až ve švédském parlamentu, že v dětských duších nezanechává trauma. Když kniha vyšla v českém překladu Jarky Vrbové v 90. letech minulého století, prof. Matějček ve svém posudku uvedl, že téma smrti je důležité odkrývat i před dětmi.

na českých středních školách, jak na něj poukazuje Hník (2014), kde převládá poznávání díla, na rozdíl od poznávání o díle, žák zůstává v pasivní roli posluchače a obsahově je kladen důraz na literárněhistorické znalosti, což potvrzuje i Radváková (2015).

Analýza studentských produktů poukázala na fakt, že studenti jsou schopni při narativní transformaci uplatnit vypravěčské perspektivy ve více rovinách, ale vyplatí se pracovat s podrobnou reflexí a tzv. peer response (srov. Fišer et al., 2012), která jim pomáhá vylepšit svá původní zpracování. Předpokládáme, že zvýšit úspěšnost prvních verzí studentských narativních transformací by pomohla formulace kritérií, která by vycházela z tabulky 1. Zároveň se ukázalo, že pro studenty je poměrně složité využít při narativní transformaci tvořivý přístup a imaginaci (srov. Vala, 2017). Jsme přesvědčeni, že didaktická narativní transformace (podobně jako další možné tvořivé přístupy k textu kladoucí důraz na vybrané kategorie literární teorie) mohou pomoci přispět ke zkvalitnění literární výchovy a rozvoji čtenářských dovedností, jež je v souladu s doporučeními formulovanými na základě nejnovějších výzkumů čtenářství (Boudová et al., 2021).

Získané poznatky, byť na omezeném počtu studentů, budou dále využity a rozvíjeny v návazných literárních a didaktických předmětech studijního programu. Z výsledků naší výzkumné sondy je totiž patrné, že tvořivý přístup respektující uměleckovýchovné principy a tvůrčí psaní v literárním vzdělávání pomáhá studentům (ale i žákům) osvojovat si literárně teoretické znalosti hlouběji a trvaleji. V návaznosti na tuto studii budeme hledat cesty, jak tvořivým způsobem pracovat s dalšími naratologickými kategoriemi (postava, prostor, čas aj.). Další výzkumy v této oblasti by mohly naznačit, zda cesta narativní transformace v literárním vzdělávání, která uplatňuje principy uměleckovýchovného přístupu a tvůrčího psaní, vede k trvalejšímu a hlubšímu osvojení literárně teoretických znalostí u studentů (a žáků).

LITERATURA

- Beránková, E. (2002). *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. Fraus.
- Boudová, S., Janotová, U., Basl, J., Andrys, O., Zatloukal, T., & Pražáková, D. (2021). *Čtenářství ve 21. století: sekundární analýza PISA 2018*. Česká školní inspekce.
- Doležal, L. (2003). *Heterocosmica: fikce a možné světy*. Karolinum.
- Fišer, Z. et al. (2012). *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Masarykova univerzita.
- Foster, T. C. (2014). *Jak číst romány jako profesor*. Host.
- Fryč, J., Matušková, Z., & Katzová, P. et al. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Hník, O. (2007). *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy: inspirativní materiál pro učitele literární výchovy a studenty učitelství*. H & H.
- Hník, O. (2014). *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Karolinum.
- Hrabal, J. (2021). *Jak rozumět literárnímu vyprávění*. Nová škola.
- Janík, T. (2009). K možnostem rozvíjení učitelových didaktických znalostí obsahu. In T. Janík (Ed.), *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů* (s. 9–16). Paido.
- Jedličková, A. (2010). *Zkušenost prostoru: vyprávění a vizuální paralely*. Academia.
- Kalhous, Z. et al. (2009) *Školní didaktika*. Portál.
- Klimovič, M. (2016). *Detský pisateľ v procese tvorby textu*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.

- Klimovič, M. (2020). Naratívne znalosti. In M. Klimovič, M. Kopčíková, L. Liptáková, & K. Vužňáková, *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa* (s. 15–108). Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Klumparová, Š. (2013). Tvorivé prístupy k naratívu v didaktike literatury: Naratívni transformácie a jejich didaktický potenciál. In J. Slavík et al., *Tvorba jako způsob poznávání* (s. 321–344). Karolinum.
- Klumparová, Š., & Poláková, I. (2017). Magie vypravěče. In J. Slavík, J. Stará, K. Uličná, & P. Najvar et al., *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání* (s. 95–117). Masarykova univerzita.
- Koten, J. (2013). *Jak se fikce dělá slovy: pragmatické aspekty vyprávění*. Host.
- Kubiček, T. (2007). *Vypravěč: kategorie narativní analýzy*. Host.
- Kubiček, T., Hrabal, J., & Bílek, P. A. (2013). *Naratologie: strukturální analýza vyprávění*. Dauphin.
- Liptáková, L. (2015). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie*. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. Corwin Press.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada.
- Peterka, J. (2006). *Teorie literatury pro učitele*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Radváková, V. (2015). Práce s textem na střední škole. *Orbis scholae*, 9(3), 87–110.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2021). MŠMT.
- Rosecká, Z. et al. (2007). *Malá didaktika činnostního učení*. Tvořivá škola.
- Schmid, W. (2004). *Narativní transformace: dění - příběh - vyprávění - prezentace vyprávění*. Ústav pro českou literaturu AV ČR.
- Slavík, J. et al. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Karolinum.
- Štěpáník, S. et al. (2020). *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Fraus.
- Štěpáník, S., Krčmářová, M., & Polčáková, J. (2020). *Metodická příručka Český jazyk a literatura. Možnosti integrace ve výuce českého jazyka*. Národní pedagogický institut ČR.
- Temple, Ch., Steele, J., & Meredith, K. (1998). *Příručky programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení I. – VIII*. OSI, OSF.
- Tomková, A. (2002). Využití programu RWCT při zkvalitňování vysokoškolské přípravy budoucích učitelů. In *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu* (s. 184–199). PedF UK.
- Vala, J. (2017). *Didaktika literární výchovy. Vybrané kapitoly pro učitele základní školy*. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

Kontakt

Mgr. Filip Komberec, Ph.D.

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Katedra české literatury
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika
E-mail: filip.komberec@pdf.cuni.cz

PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Katedra české literatury
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika
E-mail: veronika.laufkova@pdf.cuni.cz

Příloha 1 (KNUDSEN, Michelle. *V knihovně je lev*. Ilustroval Kevin HAWKES, přeložil Petr ELIÁŠ. [Praha]: Albatros. ISBN 978-80-00-05882-5.)

Paní Kábrtová vyběhla z kanceláře: „Kdo to tu dělá rámus?“ chtěla vědět.

„To ten lev,“ špitl pan Urban.

Paní Kábrtová rázným krokem došla ke lvovi: „Jestli neumíte být zticha, tak se seberte a běžte pryč,“ řekla mu přísně. „Na to tu máme rád.“

Jenže lev řval dál a znělo to smutně.

Holčička zatahala paní Kábrtovou za šaty. „Když pan lev slíbí, že bude potichu, může zase zítra přijít na pohádku?“ zeptala se.

Lev nechal řvaní a podíval se na paní Kábrtovou.

Paní Kábrtová se podívala na něj a pak řekla: „Ale jistě. Hodný tichý lev je tu vždycky vítán a rozhodně může zítra přijít na pohádku.“

„Hurá!“ radovaly se děti.

Druhý den přišel lev znovu.

„Jste tu brzy,“ upozornila ho paní Kábrtová, „pohádka se bude číst až ve tři hodiny.“ Lev se ani nehnul.

„No dobrá,“ pronesla paní Kábrtová, „tak co kdybyste byl zatím užitečný?“ A poslala ho oprašovat encyklopedie, než začne pohádka.

Další den přišel lev zase brzy. Tentokrát mu paní Kábrtová dala za úkol olizovat obálky s upomínkami.

Zanedlouho už lev pracoval sám, ani se mu nemuselo nic říkat. Oprašoval encyklopedie. Olizoval obálky. Malé děti mu lezly na záda, aby dosáhly na poličky docela nahoře.

A pak se vždycky uvelebil ve čtecím koutku a čekal, až začne pohádka.

Čtenáři z něj nejdřív byli drobátko nesví, ale brzy si na něj zvykli. Vlastně se sem docela dobře hodil. Jeho velké tlapy našlapovaly úplně potichoučku. Když se četla pohádka, dětem se na něm moc hezky leželo. A už vůbec v knihovně nerval.

„To je ale užitečný lev,“ pochvalovali si ho všichni. Když kolem nich prošel, hladili ho po hebké hlavě. „Jak jsme tu vůbec mohli být bez něj?“

Pan Urban se vždycky mračil, když to slyšel. Dřív si poradili bez lva. Žádný lev tu není potřeba. Lvi nevědí co je rád. Do knihovny zkrátka nepatří.

Příloha 2 (LINDGREN, Astrid. *Bratři Lví srdce*. 5. upravené vydání. Přeložila Jarka VRBOVÁ. [Praha]: Albatros, 2021. ISBN 978-80-00-06121-4.)

Učitelka byla sice trochu praštěná, ale měla ho ráda, Jonatána měli rádi všichni. A moc se mi líbilo, že přišla na ten nápad přejmenovat Jonatána na Lví srdce, to bylo skutečně výstižné.

V celém městě asi není nikdo, komu by po Jonatánovi nebylo smutno a koho by nenapadlo, že by bývalo bylo lepší, kdybych místo něj umřel já. To jsem poznal na všech paních, které k nám nosily látky, mušelíny a tak. Když procházely kuchyní a dívaly se na mne, vzdychaly a mamince pak říkaly: „Chuděrko, a zrovna Jonatán, takový skvělý!“

Ležím skoro na stejné pohovce v kuchyni. Všechno je skoro jako dřív. A všechno, všecičko je jiné než dřív. Protože tu není Jonatán. Nikdo u mě nesedá a nepovídá mi a jsem sám, až mě píchá u srdce. Jenom ležím a šeptem si opakuji slova, která mi Jonatán řekl, než umřel. Hned potom, jak jsme skočili z okna. Nejdřív ležel tváří v hlíně, ale někdo ho pootočil a já jsem mu viděl do obličeje. Z koutku pusy mu tekla krev a mluvil jen s námahou. Ale zdálo se mi, že se snaží usmát. Zaseptal: „Neplač, Suchárku, uvidíme se v Nangijale!“

Řekl jenom to a nic víc. Pak zavřel oči, lidé ho odnesli pryč a já už ho nikdy neviděl.

Na první dny bez něj se mi ani nechce vzpomínat. Ale zapomenout něco tak hrozného taky nejde. Ležel jsem na pohovce a tolik jsem myslel na Jonatána, že se mi málem hlava rozskočila, a nikomu na světě se nemohlo po nikom stýskat víc než mně po Jonatánovi.

Příloha 3

Transformovaný text T4 (tučně označeny provedené změny autory studie; původní text v příloze 2, odstavec 1 a 2):

*Učitelka byla sice trochu praštěná, ale měla ho ráda, Jonatána měli rádi všichni. **Suchárkovi** se líbilo, že přišla na ten nápad přejmenovat Jonatána na Lví srdce, to bylo skutečně výstižné.*

*V celém městě asi není nikdo, komu by po Jonatánovi nebylo smutno a koho by nenapadlo, že by bývalo bylo lepší, kdyby místo něj umřel **Suchárek**. To **Suchárek** poznal na všech paních, které k **nim** nosily látky, mušelíny a tak. Když procházely kuchyní a dívaly se na **něj**, vzdychaly a mamince pak říkaly: „Chuděrko, a zrovna Jonatán, takový skvělý!“*

Příloha 4

Transformovaný text T8 (původní text v příloze 2, 2. odstavec):

V celém městě asi nebyl nikdo, komu by po Jonatánovi nebylo smutno. Nejhůře bylo asi Suchárkovi, říkal si, že by bývalo bylo lepší, kdyby místo Jonatána umřel on. Maminka všechny paní, které k nim chodily s látkami a aby ji utišily, srdečně vítala. Všechny paní nejprve věnovaly dlouhý pohled Suchárkovi ležícímu na posteli, pak jen vzdychly a mamince chlapců říkaly: „Chuděrko, a zrovna Jonatán, takový skvělý!“ Mamince pukalo srdce, ale nesměla na sobě nic dát znát, aby svého mladšího syna ještě více netrápila. Věděla, že i on si myslí, že by bylo lepší, kdyby umřel spíše on než jeho starší a odvážnější bratr.

Příloha 5

Transformovaný text T12 (původní text v příloze 1):

Vyběhla jsem z kanceláře jako uragán, div mi nespady brýle z nosu. Jestli mě něco dokázalo rozhněvat na nejvyšší možnou míru, tak to bylo porušování knihovního řádu. A jedna z prvních zásad byla NEVYRUŠOVAT. Hned při vstupu do místnosti jsem spatřila, že knihovnický řád porušil lev. Nedbala jsem napravo nalevo, došla jsem k němu a důrazně jsem mu připomněla, že pokud neumí být zticha, aby okamžitě opustil naši knihovnu, kde se důsledně dodržují pravidla.

Nic se nedělo, lev zařval zase. To mě vytočilo k nepříčetnosti. Jak je možné, že někdo OPAKOVANĚ porušuje knihovní řád a nedbá ani mých pokynů?

Neschopna to pochopit a přijmout fakt, že někdo nerespektuje stanovené příkazy, kdosi mě zatahal za šaty. Podívala jsem se dolů a uviděla drobnou holčičku ve žlutých šatičkách a dvěma copánky, která na mě potichounkým hlasem promluvila: „Když pan lev slíbí, že bude potichu, může zase zítra přijít na pohádku?“ zeptala se mě skoro neslyšně.

Příloha 6

Transformovaný text T38:

Všem ve městě bylo z tragédie smutno. Sousedé si šeptali o tom, co se stalo a jestli je osud spravedlivý, když si k sobě vzal zdravého Jonatána a nechal tu těžce nemocného Suchárka.

Jejich matka se takovými otázkami nezabývala. Přišla o jednoho ze svých synů a věděla, že brzy přijde i o toho druhého, který zůstával téměř nehybně ležet na stále stejné květované pohovce v kuchyni s hlavou do stropu a zavřenýma očima. Sousedky, které chodily do rodiny na návštěvu s látkami a mušelíny, se snažily matku různě utiшит: „To je hrůza, co se stalo, je nám to líto, nevíme, co bychom si v takové situaci počaly.“

TVŮRČÍ PSANÍ A JEHO POTENCIÁL V LITERÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

CREATIVE WRITING AND ITS POTENTIAL IN LITERARY EDUCATION AT PRIMARY SCHOOL

Adéla ŠTĚPÁNKOVÁ

Abstrakt

Příspěvek se věnuje problematice tvůrčího psaní, zaměřuje se na 1. stupeň základních škol, konkrétně na oblast literární výchovy, která spoluutváří vzdělávací obor Český jazyk a literatura. Cílem studie je přinést jedinečné pohledy učitelů zmíněného stupně vzdělávání na tvůrčí psaní ve výuce literární výchovy ve 2. až 5. ročníku tohoto vzdělávání. Výzkumné šetření je založeno na kvalitativním přístupu: oslovení vyučující obdrželi přípravu na vyučovací jednotku pracující s principy tvůrčího psaní a s textem z aktuální dětské literatury, tuto přípravu realizovali v praxi a následně své zkušenosti písemně reflektovali pomocí dotazníku s otevřenými otázkami. Prezentujeme čtyři z devíti získaných pohledů učitelů, pomocí kterých následně odpovídáme na výzkumné otázky. Výsledek není vzhledem ke kvalitativnímu přístupu a množství respondentů možné zobecnit, ale lze konstatovat, že tvůrčí psaní ve výuce ve 3. a 4. ročníku základní školy lze úspěšně zapojovat do výuky literární výchovy, oslovení učitelé i jejich žáci ho vnímají kladně a jsou mu do budoucna nakloněni.

Klíčová slova: tvůrčí psaní, literární výchova, 1. stupeň základní školy.

Abstract

The paper deals with creative writing on the 1st stage of basic schools in the domain of literary education, one of the components in the field of Czech Language and Literature. The aim of the study is to present some distinctive views of teachers on creative writing in teaching literary education from the 2nd through to the 5th year of primary education. The research follows a qualitative design: the addressed teachers were given a lesson plan for teaching a unit utilising the principles of creative writing, and a text from contemporary children's literature. Subsequently, they taught according to these lesson plans and then they reflected their experience reflected in writing using an open-ended questionnaire. Presented are four of the nine views of teachers, which provide answers the research questions. Due to the qualitative nature of enquiry and the limited number of respondents, the results cannot be generalised. However, it can be stated that creative writing can be successfully integrated in teaching literary education in the 3rd and the 4th grade of basic school. The addressed teachers and their pupils perceived such teaching positively and were in favour of applying it in the future.

Key words: creative writing, literary education, primary school.

1 Úvod

Tvůrčí psaní a jeho výuka zaujímají v českém prostředí pozici nového, rozvíjejícího se oboru s rysy neexaktnosti a módnosti. Jeho problematice se v České republice významně věnuje Zbyněk Fišer. V zahraničí má tato disciplína delší tradici, je spojena například

s osobností Fina Harriho Istvana Mäkiho, který tvůrčí psaní propojuje s literaturou pro děti a mládež (Malý, 2019).

Zmíněný Z. Fišer (2001) uvádí, že s tvůrčím psaním úzce souvisí například tvořivost, fantazie, imaginace, osobnostní rozvoj a také poznání smyslového, rozumového a intuitivního charakteru. Tvůrčí psaní lze dle jeho pohledu rozdělit do dvou složek, a to na samotnou činnost čili tvorbu textu, a obor, který tvorbu textu popisuje teoreticky a řeší také otázky didaktické. Do této oblasti spadá uplatnění tvůrčího psaní jako diagnostické či terapeutické metody, jeho uplatnění ve školní výuce, mimoškolní činnosti či samostatných kurzech, dále v překladatelství, manažerství nebo poradenství.

Tento příspěvek se zabývá tvůrčím psaním ve školním prostředí a zaměřuje se na 1. stupeň základního vzdělávání¹. Z tohoto důvodu jsme hledali vhodnou definici tvůrčího psaní, která by se týkala jeho uplatnění v této oblasti. Zformuloval ji Z. Fišer (2005), který o tvůrčím psaní jako o vyučovacím předmětu píše: *„Je [to] výchovně-vzdělávací činnost, kterou lze realizovat na všech stupních škol, v mimoškolní výchově i ve vzdělávání dospělých. Je to intelektuálně-předmětná činnost zaměřená na produkci textu jako něčeho nového, originálního, co poslouží např. k lepší komunikaci, ke snadnějšímu řešení problémů, je to tedy činnost veskrze pozitivní. Tvůrčí psaní je činnost formativní, která pozitivně ovlivňuje rozvoj osobnosti. Postupy a techniky tvůrčího psaní lze použít ve všech oblastech myšlenkového tvoření, ale také jako prostředky zábavy, emocionálního odreagování nebo přeladění.“*

Na tvůrčí psaní v literární výchově působí řada faktorů, Z. Fišer (2001) jmenuje například čtenářskou, reprodukční, produkční a komunikační úroveň žáků a zkušenosti učitele. Tvůrčí psaní v této oblasti podle něj (2012) úzce souvisí s interpretací uměleckého díla a s přemýšlením o tomto díle. V českém prostředí tvůrčí psaní podle Fišera (2001) úzce souvisí s didaktikou slohové a komunikační výchovy a s didaktikou literární výchovy.

Didaktice literární výchovy se významně věnuje Ondřej Hník (2014). Podle něj se kvalitní literární výchova skládá ze tří vzájemně propojených složek. Jedná se o tradiční složku – naukovou neboli faktografickou – a dvě další, stejně hodnotné složky: četbu neboli čtenářskou aktivitu a tvorbu čili tvůrčí aktivitu. Důraz je kladen také na reflexi těchto aktivit. Pro účely naší práce se blíže zaměříme na Hníkovu pojetí tvorby. Tu vnímá jako tvořivou literární expresivitu vystavěnou na třech pilířích. Pilíře tvoří orientace na dítě (v této oblasti dle vlastních slov vychází z poznatků Zdeňka Heluse), komplexní rozvoj osobnosti a představitelství. Pevné místo v rámci tvorby zaujímá umělecký text. Literární texty tedy mají v této oblasti nezastupitelnou roli. Žáci se aktivně podílí na konstruování témat, tím se práce s těmito texty liší například od přijímání obsahu z televize či z počítačových her. Tam dítě nedostává takový prostor pro konstruování tématu. V souvislosti s texty hovoří Hník o jejich tvorbě, přetváření či o hraní si s texty, v tomto kontextu zmiňuje například jejich dramatizaci. Díky tomu mohou žáci lépe proniknout do textu i do rolí čtenáře a autora. Tvorba náleží kromě oblasti literární výchovy také do oblasti slohové a komunikační výchovy. Zde má ale odlišné charakteristiky, jedná se především o jiný obsah a cíle. Hník rozdíl demonstruje na konkrétním příkladu vypravování: ve slohové výchově směřují snahy k realizaci daného slohového útvaru včetně jeho specifík, v literární výchově převládá jeho estetická funkce. Jako literární expresivitu vnímá také tvůrčí psaní. V oblasti literár-

¹ Základní vzdělávání v České republice se člení do dvou stupňů, první stupeň zahrnuje 1. až 5. ročník, druhý stupeň 6. až 9. ročník.

ní výchovy charakterizuje tvořivé přístupy jako takové přístupy, které pracují s tvořivou literární expresivitou a rovněž cíleně a systematicky naplňují cíle literární a osobnostní výchovy. Tvořivá literární expresivita přináší do výuky mnoho pozitiv. Hník (2014, s. 55) v této souvislosti mimo jiné uvádí: „*Bude-li v literární výchově plnohodnotně zastoupena tvořivá literární expresivita, může tvořivě orientovaná literární výchova pozitivně ovlivnit celkový rozvoj osobnosti dítěte již proto, že tvořivost je komplexní lidskou schopností. Především působí jak na racionální, tak na afektivní stránku osobnosti, a tím se docílí jisté harmonie (...).*“

Zakotvení tvorby v literární výchově v reálném českém kurikulu vnímá Hník na úrovni 2. stupně základní školy a školy střední jako nedostatečné. Situaci na 1. stupni základního vzdělávání nekommentuje. Jaká tedy je? *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2021) dělí 1. stupeň do dvou období. První období zahrnuje 1. až 3. ročník základní školy a v literární výchově se tvorba promítá do očekávaného výstupu „[žák] pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností“ (2021, s. 21). Do druhého období spadá 4. a 5. ročník základní školy a zde se tvorba promítá do výstupu „[žák] volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma“ (2021, s. 21). V učivu, které je vymezeno pro celý 1. stupeň dohromady, se vyskytuje bod „*tvořivé činnosti s literárním textem – přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, dramatizace, vlastní výtvarný doprovod*“ (2021, s. 22). Lze tedy konstatovat, že tvorba, potažmo tvůrčí psaní, do literární výchovy na 1. stupni základní školy v České republice dle základního kurikulárního dokumentu patří.

Odpovídá tomu realita školní praxe? Pavlína Vočková a Jaroslav Vala (2021) uvádějí, že tvůrčí psaní není v České republice pevně začleněno do výuky na žádném vzdělávacím stupni, na základě vlastních zkušeností navrhuje zapojit principy tvůrčího psaní do výuky na středních odborných školách. Vnímají to jako jednu z cest, která by mohla přispět ke zlepšení neutěšeného stavu výuky literární výchovy na tomto typu škol, kde často významně chybí práce s uměleckými texty. Toto tvrzení opírají o výsledky svého průzkumu z ledna 2021, kdy získali data od 809 žáků 2. až 4. ročníku středních odborných škol. Představují pozvolný, plynulý postup pro zapojení tvůrčího psaní vhodný i pro nečtenáře. Počáteční aktivity totiž mohou být založeny na práci s titulem díla, nikoli s jeho textem. Jednou z možností, jak pracovat právě s titulem, může být předvídaní děje díla. Svůj tip mohou žáci následně ověřit na internetu. Vočková a Vala představují i další typy aktivit, například zaměřené na konkrétní díla, využitelné pro různé texty nebo rozvíjející spolupráci mezi žáky. Plně se ztotožňujeme s jedním z pozitiv tvůrčího psaní, které je v článku představeno: v této aktivitě mohou být úspěšní i žáci dosahující slabších výsledků při ověřování vědomostí.

Jana Kusá (2016) poukazuje na skutečnost, že tvorba textu přímo souvisí s kognitivními cíli vzdělávání. Za tímto účelem využívá revidovanou Bloomovu taxonomii a na konkrétních příkladech činností dokládá, že při vlastní tvorbě textu se žáci pohybují na všech stupních této taxonomie. V rovině zapamatování se žáci ku příkladu nacházejí, když využívají svoji paměť a vybavují si poznatky z minulosti, do oblasti porozumění náleží například schopnost parafrázování, do sféry aplikace spadá využívání dříve získaných poznatků, v tomto případě například informace o slohových postupech či útvech. V rámci analyzování se podle autorky jedná třeba o oddělování podstatného a nepodstatného, v oblasti

hodnocení uvádí posouzení výsledného produktu, ve sféře tvoření jde o vytvoření něčeho nového. Tvrzení J. Kusé tedy mohou posloužit jako platný argument pro cílené zařazování tvorby textu do výuky na různých typech škol, tedy i do výuky na 1. stupni základní školy, protože pod označení tvorba textu je jistě možné řadit i tvůrčí psaní.

Jak již bylo zmíněno, s tvůrčím psaním úzce souvisí téma tvořivosti. To neopomíná ani Geoffrey Petty (2004) v publikaci *Moderní vyučování*, kde zdůrazňuje, že tato schopnost je potřebná pro jedince, kteří pracují na nových myšlenkách a metodách či na řešení problémů. Tvrdí o ní, že je to „nenahraditelný kognitivní nástroj, nikoli obor či předmět, a je nutné ji procvičovat“ (2004, s. 236). Zdůrazňuje tři důležité body týkající se tvůrčí práce: rozvoj žákovské schopnosti přemýšlet tvůrčím způsobem, zvýšení žákovské motivace spojené se seberealizací a potřebou uznání a šance poznat své emoce a osvojovat si nové dovednosti cestou vlastního vyjádření. Pokud Pettyho tvrzení porovnáme s náplní jednotlivých klíčových kompetencí, které definuje *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2021), vyplývá z toho, že tvůrčí aktivity pomáhají rozvíjet hned několik těchto kompetencí. Jedná se o kompetence sociální a personální, komunikativní, občanské, k učení a k řešení problémů.

Tvůrčí psaní lze využít také ve výuce cizího jazyka, konkrétní aktivity pro začátečníky i pokročilé v anglickém jazyce nabízí publikace *Creative Writing* (2007) s podtitulem *Activities to help students produce meaningful texts*. Některé představované činnosti lze upravit pro práci na 1. stupni základní školy, činnosti jsou různě zaměřené, některé například rozvíjí spolupráci mezi žáky. Autoři příručky si všímají toho, že role psaní ve vzdělávání se v čase proměňuje a reagují na tyto změny. Podle nich je například důležité, aby pro *creative writing* bylo ve třídě vytvořeno správné klima nebo aby si učitel ujasnil vlastní postoj k této činnosti.

Učitelé 1. stupně základní školy mohou pro inspiraci využít publikaci Evy Schneiderové a Marie Hanzové *Aktivity k rozvíjení vyjadřovacích dovedností u dětí* (2013). Obsah této příručky je ryze praktický a nabízí náměty pro práci se známými i méně známými pohádkami, kniha obsahuje prozaické i poetické texty s pohádkovou tematikou od známých českých i světových autorů (např. bratři Čapkové, Jiří Žáček, J. K. Rowlingová). Objevují se také příklady vydařených žákovských textů. Tyto náměty dle autorek kladou důraz především na dětskou vnímavost, touhu po poznávání, fantazii a tvořivost a kladou si za cíl pozitivně působit na rozvoj jazykových a komunikačních dovedností. Zároveň pomáhají hravou formou budovat vztahy k různým životním hodnotám, například k sobě samému, k jiným lidem, ke kultuře či ke zdraví. Autorky využívají různé metody práce, ku příkladu čtení s porozuměním, charakterizování postav nebo vlastní psaní. Pokud se zaměříme na příklady konkrétních úkolů rozvíjejících tvůrčí psaní, objevuje se zde například vymýšlení jídelního lístku pro různé pohádkové postavy, třeba pro vlka, Otesánka nebo draka. Dále se jedná o popis vodníka dle vlastních představ, jeho výtvarné ztvárnění, výstižné pojmenování a tvorba vlastního pohádkového příběhu s touto postavou. Žáci jsou vyzváni také k tomu, aby do vodní říše napsali nějaký vzkaz, dopis nebo SMS zprávu.

Další inspirativní publikací pro vyučující 1. stupně je *Tvůrčí psaní pro malé spisovatele a spisovatelky* od Kateřiny Hoškové (2013). Ta připravila 61 praktických lekcí a ke každé z nich uvedla, jaké vzdělávací oblasti a průřezová témata z *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* rozvíjí. Velmi často se jedná o průřezová témata Osobnost-

ní a sociální výchova a Mediální výchova a vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace. V první lekci vede děti k tomu, aby se před každým psaním věnovaly automatickému psaní a objasňuje jeho princip (vychází z myšlenek Z. Fišera), dále představuje aktivity, které vedou k vytvoření potřebné slovní zásoby. Pracuje také s akrostichy nebo aliterací. Navrhuje aktivitu, která se týká pohádek a jejich proměn, pokud by se něco stalo jinak – co kdyby Otesánek ztratil chuť k jídlu nebo co kdyby se vlk setkal se třemi Karkulkami? Děti mají v tomto duchu přepsat některou z pohádek. K tvorbě jsou v navrhovaných aktivitách využívány různé literární žánry, třeba detektivka, horor, bajka nebo dopis, z lidové slovesnosti se kromě pohádek objevují také přísloví, rčení a pořekadla. K obtížnějším aktivitám patří dokončení textu označeného jako vzkaz nalezený v láhvi nebo rozvíjení začátku příběhu Kubula a Kuba Kubikula od Vladislava Vančury. Pro tento text je také navrženo přepsání z pohledu medvěda Kubuly.

Různé aktivity vhodné pro rozvoj tvůrčího psaní jsou charakterizovány také v publikaci *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání* (2012). Kromě seznámení s těmito metodami a technikami publikace také prezentuje ukázky autentických žákovských prací. Velký prostor je zde věnován poezii.

Mezi učebnice tvůrčího psaní v mateřském jazyce lze zařadit rovněž čtyři díly publikace Věry Martinkové nazvané jednoduše *Tvůrčí psaní* (2009). Postupně se věnuje tvůrčímu psaní v různých oblastech, v úvodním dílu se jedná o prózu. Příručka cílí na žáky střední školy, některé její části jsou využitelné i na škole základní. Autorka se snaží poučit příjemce, tvůrčí psaní důsledně propojuje s poznatky literární teorie a využívá také úryvky z děl různých spisovatelů.

V rámci školního vyučování mohou být využity také různé kurzy tvůrčího psaní. Například Radek Malý (2019) v této souvislosti píše o tvorbě leporela, kdy s účastníky se dětmi propojil poezii s výtvarnou oblastí. Při dílnách pro děti vycházel ze zkušenosti s vedením seminářů pro dospělé studenty Literární akademie v Praze, které v roce 2011 převzal po Ivoně Březinové². Mezi zvláštnosti tvůrčího psaní spojeného s literaturou pro děti a mládež řadí třeba vcítění se do dětského čtenáře, ohled na uměleckou hodnotu díla či na vývojové stádium dítěte a jeho schopnost recepce.

2 METODOLOGIE

Zapojení tvůrčího psaní do hodin literární výchovy na jakémkoli typu školy je závislé na konkrétním přístupu učitele³, například na jeho ochotě a schopnosti tímto způsobem pracovat. Roli učitele v tvůrčím psaní se věnuje Zbyněk Fišer (2012, s. 11), který konstatuje, že „učitel má naučit žáka vytvářet pozitivně vnímatelné a eticky pozitivně hodnocené produkty.“ Učitel je podle něj také tím, kdo ve výuce uplatňuje metody, techniky a strategie z oblasti tvůrčího psaní, směřuje žáky k tvorbě funkčních textů, rozvíjí tím jejich komunikační kompetence, sebekritické myšlení a vědomí k odpovědnosti za své dílo.

Role učitele v tvůrčím psaní na 1. stupni základní školy je velmi důležitá, tématem výzkumu je proto postoj těchto učitelů k tvůrčímu psaní v literární výchově. Zajímají nás názory učitelů, kteří tvůrčí psaní aktivně využívají, i těch, kteří ho nevyužívají nebo dosud

² Ivona Březinová se realizaci těchto seminářů věnovala od roku 2005.

³ Výrazem *učitel* v tomto textu označujeme učitele i učitelky.

neznejí. Cílem výzkumu je charakterizovat jedinečné učitelské pohledy na tvůrčí psaní v hodinách literární výchovy ve 2. až 5. ročníku základního vzdělávání, a proto je výzkum zaměřen kvalitativně.

Pro výzkumné šetření byly zformulovány následující výzkumné otázky:

- Pokud v hodinách literární výchovy učitel využívá tvůrčí psaní, jaké s ním má zkušenosti? / Pokud v hodinách literární výchovy učitel nevyužívá tvůrčí psaní, proč tomu tak je?
- Jak učitel hodnotí práci se třemi metodami tvůrčího psaní (konkrétně automatické psaní, abecedník a psaní dopisu) se svými žáky?
- Jak učitel komentuje celou vyučovací jednotku, ve které se žáky pracoval s tvůrčím psaním?

Abychom si na tyto výzkumné otázky mohli odpovědět, byla vytvořena příprava na jednu vyučovací hodinu literární výchovy, ve které byly využity aktivity z oblasti tvůrčího psaní a práce s literárním textem ze současné literatury pro děti a mládež. Oslovení učitelé odučili podle této přípravy ve své třídě hodinu literární výchovy a následně ji písemně reflektovali podle připravených otevřených otázek. Bylo žádoucí, aby všichni učitelé odpovídali na stejné otázky. Podle Jana Hendla (2005) lze popisovaný postup označit jako *dotazník s otevřenými otázkami*. Tento dotazník vyplňuje přímo respondent a musí mu na to být poskytnuto dostatečné množství času.

Respondenty výzkumu jsou oslovení učitelé 1. stupně základní školy z různých částí České republiky, kteří aktuálně vyučují předmět český jazyk a literatura ve 2. až 5. ročníku základní školy a byli ochotni se výzkumného šetření zúčastnit. První ročník základní školy můžeme označit jako velmi specifický, žáci se v jeho průběhu učí číst a psát, k aktivitám tvůrčího psaní je v tomto ročníku potřeba přistupovat jinak, učitelé prvních tříd proto nebyli do tohoto výzkumného šetření zahrnuti.⁴

Motivací pro zapojení učitelů bylo poskytnutí celé přípravy na vyučovací hodinu pracující s aktuálním textem z dětské literatury a principy tvůrčího psaní. Tato příprava vychází z třífázového modelu E-U-R, který vzešel z konstruktivismu a zahrnuje evokaci, uvědomování a reflexi (Štěpáník a kol., 2020). Při sestavování přípravy bylo třeba vzít v potaz několik kritérií. Prvním z nich byla její využitelnost napříč druhým, třetím, čtvrtým a pátým ročníkem základní školy, a to proto, aby všichni oslovení učitelé pracovali se stejným materiálem a vyjadřovali se ke stejným principům tvůrčího psaní. Počítá se tedy například s tím, že umělecký text, se kterým se ve výuce pracuje, mohou přečíst žáci i učitel. Dále se tento bod projevuje například v zadání aktivity vedoucí k tvorbě vlastního textu, kdy délka tohoto textu není nijak limitována. To dává možnost mladším či slabším žákům zpracovat kratší texty a starším či nadanějším žákům texty delší.

Druhým důležitým kritériem při tvorbě přípravy byly požadavky kladené na umělecký text, ten by měl být žákům blízký, proto byl vybírán ze současné literatury pro děti a mládež. Také by měl být využitelný od druhého do pátého ročníku základní školy. Zapojení textu musí být časově zvládnutelné, zároveň by se mělo jednat o myšlenkově ucelený text. Vzhledem k jedné z aktivit tvůrčího psaní bylo potřeba, aby byl text vyprávěn v er-formě.

⁴ Tematicke tvůrčího psaní v 1. ročníku základní školy se věnuje například Ludmila Belasová (2008), zkoumá ji v kontextu metody určené pro elementární nácvik čtení a psaní.

Z těchto důvodů byla vybrána jedna krátká dějově bohatší kapitola z knihy Pavlíný Jurkové a Jarmily Vlčkové *Viktor a záhadná teta Bobina*⁵ (2018). V této kapitole přichází chlapec Viktor ve tmě na hřbitov. Prostředí na něj působí strašidelně, Viktor se bojí. Brzy tam objeví tetu Bobinu a společně sledují tajemnou postavu v černém plášti s motykou. Když si jich postava všimne, utíká pryč. Byla u hrobu Antonína Maříka. V závěru kapitoly se Viktor od tety dozví, že ona zná Pomněnku Maříkovou.

Třetí kritérium, které se výrazně promítlo do přípravy, se týká volby konkrétních postupů z tvůrčího psaní. Zde bylo potřeba vzít v potaz, že žáci ani učitelé se s těmito postupy nemuseli dosud setkat. Proto byla zvolena frontální forma výuky a metody vhodné pro začátek práce s tvůrčím psaním na 1. stupni základní školy. Tyto aktivity vychází z knihy Kateřiny Hoškové *Tvůrčí psaní pro malé spisovatele a spisovatelky* (2013). Jedná se o tři postupy, všechny byly v přípravě učitelům jasně a detailně vysvětleny. Po přečtení textu se žáci věnují *automatickému psaní*, které slouží jako přípravná tvůrčí činnost a naladí žáky pro další aktivity tvůrčího psaní. Poté se pokračuje aktivitou nazvanou jako *abecedník*. Tato aktivita obecně spočívá v tom, že se vymýšlí slova na písmena abecedy. Aktivita byla pro potřeby přípravy upravena: slova byla tematicky omezena, měla se týkat přečteného příběhu, a nebyla použita celá abeceda, pouze vybraná písmena. Výběr těchto písmen souvisel s obsahem uměleckého textu. Smyslem této aktivity bylo žáky připravit na aktivitu třetí a pomoci jim nalézt vhodná slova, která mohou využít při následné *tvorbě vlastního textu*. Tímto vlastním textem byl dopis. Žáci si měli představit, že jsou na místě hlavního hrdiny a o tom, co se jim stalo, píší dopis rodičům.⁶ Tato aktivita je vedla k vytvoření vlastního uměleckého produktu.

Před vyučovací hodinou a po její realizaci ve školní třídě provedli vyučující písemnou reflexi přípravy a proběhlé vyučovací hodiny. Po seznámení s přípravou měli vyjádřit svůj názor na tuto přípravu a sdělit, zda tvůrčí psaní zapojují či nezapojují⁷ do hodin literární výchovy či do jiných školních předmětů. Tuto skutečnost měli pomocí návodných otázek blíže okomentovat. Po proběhlé vyučovací hodině pokračovali učitelé v reflexi a uváděli skutečný čas, který věnovali odučení zadané přípravy. Dále se postupně vyjadřovali ke třem aktivitám z oblasti tvůrčího psaní, tedy k automatickému psaní, abecedníku a tvorbě dopisu. U všech uváděli svůj pohled na aktivitu a vlastní hodnocení práce žáků na dané části. Poté celkově zhodnotili vyučovací hodinu a přípravu na ni a uvedli reakce žáků ze závěrečné reflektivní části hodiny. Učitelé dostali rovněž prostor na volné vyjádření. Součástí reflexe byly také položky, které se dotazovaly na pohlaví respondenta, ročník základní školy, který aktuálně vyučuje, a počet let praxe na 1. stupni základní školy. Někteří učitelé byli ještě dodatečně požádáni o upřesnění konkrétních odpovědí prostřednictvím e-mailové komunikace.

⁵ Kniha *Viktor a záhadná teta Bobina* získala v roce 2018 první místo v Ceně dětí v Anketě „Suk – čteme všichni“. Tuto anketu každoročně pořádá pražské Národní pedagogické muzeum a knihovna Jana Amose Komenského a hlasují v ní děti čtenáři.

⁶ Kvůli této aktivitě byl jedním z kritérií výběru uměleckého textu vyprávěč v er-formě. Pokud by příběh byl rovnou vyprávěn v ich-formě, žáci by nemohli tvořivě převést text do jiné vyprávěcí formy.

⁷ U této položky bylo tvůrčí psaní charakterizováno pomocí konkrétní nabídky aktivit, která spadá do jeho oblasti, a to proto, že učitel může dané principy ve výuce využívat, aniž by věděl, že se jedná o tvůrčí psaní.

3 VÝSLEDKY

Výzkumného šetření se v době uzavírání tohoto textu aktivně zúčastnilo devět učitelů, s ohledem na možnou délku příspěvku jsou zde prezentovány pohledy čtyř z nich. Respondentkám jsou z důvodu zachování anonymity změněna jména. Níže uvedené pohledy vycházejí z jejich písemných reflexí a případného následného upřesnění odpovědí. Při prezentaci odpovědí je kladen důraz na vysokou míru autentičnosti, a to samozřejmě i v případech, kdy nějaké tvrzení neodpovídá principům tvůrčího psaní. Nyní budou postupně představeny názory jednotlivých učitelů na využití tvůrčího psaní v literární výchově.

Paní učitelka *Ludmila* aktuálně učí ve 3. třídě, má čtyřletou praxi na 1. stupni základní školy. Přípravu na vyučovací hodinu vnímá jako propracovanou, všímá si organizačních poznámek a konstatuje, že dle ní je schopná realizovat výuku bez časově náročné přípravy. Tvůrčímu psaní se se svými žáky věnuje od 2. ročníku, a to nejčastěji v hodinách literární výchovy, nejprve využívala metody vhodné pro ústní procvičování, později přešla k písemné formě. Její žáky nejvíce baví dokončování příběhů, zatím si příliš neumí poradit se změnou času, kdy se příběh odehrává. Ludmila si to vysvětluje tím, že žáci ještě nemají tak dobře rozvinuté abstraktní myšlení. Realizaci přípravy věnovala přibližně 70 minut, pracovalo se jí s ní snadno, s výběrem uměleckého textu byla spokojená. S automatickým čtením si žáci nejprve neuměli poradit, domnívali se, že mají shrnout obsah příběhu. Po hlubším vysvětlení se někteří pustili do psaní, někteří nic nenapsali. Z Ludmilina pohledu je úkol vhodně zařazený ke zvolenému textu, ten totiž v jejích žácích vyvolal různé emoce. Těm se žáci věnovali v písemném projevu. Žáci ihned pochopili princip abecedníku, aktivně a s nadšením na něm pracovali, někteří vyhledávali slova v textu, někteří vymýšleli vlastní výrazy, často pojmenovávali pocity. Většinou napsali k danému písmenu pouze jedno slovo. Ludmila vnímá úkol jako vhodné připomenutí přečteného příběhu, její žáci pracovali s textem, hledali v něm a přemýšleli o něm. Psaní dopisu přineslo různé výsledky, někteří žáci se okamžitě pustili do práce, někteří nad úkolem dlouze přemýšleli a stále nemohli pochopit, že píše dopis za Viktora, nikoli za sebe. Nakonec všichni nějaký dopis napsali. Podle Ludmily se celá třída snažila, ne všechny dopisy ale vnímá jako povedené. S aktivitou se ztotožňuje, protože její žáci mívají problém napsat vlastní text. Někteří z nich se negativně vyjádřili ke skutečnosti, že při tomto úkolu museli sami přemýšlet. Celkově se žákům pracovalo dobře, jako nejtěžší aktivitu vnímali psaní dopisu, uváděli pro to různé důvody (například vzpomínání na náležitosti dopisu, logické uspořádání vět). Práci s abecedníkem žáci označili jako lehkou. Většina třídy by tímto způsobem ráda pracovala i v budoucnu, ostatním žákům se nelíbilo, že museli přemýšlet a samostatně psát.

Paní učitelka *Klára* ve školním roce 2021/2022 vyučuje ve 4. třídě, na 1. stupni základní školy již učí asi 30 let. Přípravu označuje jako kvalitní, jasnou a srozumitelnou, body jsou podle ní seřazené tak, že se v praxi nemusí přeskakovat. Realizace celé přípravy ve třídě zabrala 65 minut. Tvůrčí psaní Klára zná, ale do své výuky ho nezařazuje, odůvodňuje to nedostatkem času v běžné výuce. V budoucnu by ho ráda zkusila do svých hodin zapojit. Automatické psaní žáci dle jejích slov zvládli obstojně, většinou napsali větu až dvě k tématu, pouze pár žáků psalo myšlenky mimo téma (konkrétně se objevovaly pojmy „nic“ a „načítání“). Žáky zaujalo, že text je jejich „tajemstvím“ (v tomto duchu také Klára tento úkol v reflexi nazývá) a není nutné ho s nikým sdílet, některé děti své myšlenky sdílet chtěly, a také to udělaly. Klára označuje úkol jako zajímavý, vnímá jej kladně, vede podle ní děti

k tomu, aby textu věnovaly pozornost a zamyslely se nad ním. Práce na abecedníku žáky těšila, pracovali pohotově a bez komplikací, pouze slabší děti nevyplnily celou škálu písmen. Podle Kláry byl úkol pro 4. třídu příliš snadný, ale zábavný a rychle splnitelný. Zadání úkolu s dopisem žáci pochopili rychle. Podle pokynu v přípravě měli k dispozici umělecký text, Klára si myslí, že ten využili a hlouběji se nezamysleli nad pokračováním nebo jiným zpestřením děje. Většina z nich dle jejích slov text pouze opisem vložila do dopisu. Všichni žáci správně pochopili, že vypráví z pozice Viktora. Tento úkol Kláru zaujal nejvíce, je ráda za jeho zařazení, očekávala ale od žáků zajímavé pokračování děje, vložení vlastního nápadu či iluze, což se ale k jejímu zklamání nestalo. Příště by u tohoto úkolu ráda zdůraznila prostor pro kreativitu. Děti podle ní nejsou v dnešní době zvyklé psát dopisy, a tak některé z nich byly ze zadání překvapené. Ve vyučovací jednotce se podle Kláry pracovalo příjemně, děti zaujal „jiný“ typ vyučovací hodiny, než na jaký jsou zvyklé. Žákům se dle jejích slov pracovalo snadno a dobře, jeden žák vyhodnotil celou práci jako nudnou. Nejtěžší se žákům zdálo psaní dopisu, jako lehké vyhodnotili abecedník a „tajemství“. Žáci by takto rádi pracovali i někdy příště, vyučovací hodina se jim prý velmi líbila.

Paní učitelka Zdena má patnáctiletou praxi na 1. stupni základní školy, nyní vyučuje ve 3. ročníku. Před vyučovací hodinou hodnotí přípravu jako jednoduchou a uvádí, že frontální výuka na dvě hodiny nenadchne. Její současná zkušenost s tvůrčím psaním prý nestojí za zmínku, v hodinách literární výchovy ho nevyužívá. Žáci v její třídě mají problém s ústním vyjadřováním, domnívá se proto, že písemný projev neovládají. Principy tvůrčího psaní v minulosti částečně využila v prvouce, žáci měli za úkol napsat, za co děkují roku 2021 a co si přejí od roku 2022. Zdena prošla s žáky celou přípravu, z důvodu pomalého pracovního tempa ve třídě si na ni předem vyhradila dvě vyučovací hodiny. Ty byly zcela naplněny. Automatické psaní hodnotila většina jejích žáků jako nejtěžší úkol, pouze jedna žákyně ho označila jako nejsnazší. Zdena vnímá práci na tomto úkolu jako podnět k tomu, aby podobnou práci zařadila do výuky častěji, protože její žáci mají problémy s vyjádřením vlastních pocitů a postojů pomocí slov. Abecedník rozdělil žáky do tří skupin, jedni hledali slova v textu a vypsali si například také spojky nebo zájmena, druhí slova vyhledávali v textu a současně je i vymýšleli, práce se jim dařila, třetí skupina žáků si s úkolem nedokázala poradit, uvedli pouze několik slov. I přes to jedno z těchto dětí charakterizovalo tento úkol jako nejjednodušší. Zdena úkol hodnotí slovy pěkný a jednoduchý. Žáci byli dosud zvyklí hledat nebo vymýšlet slovo na zadané písmeno v souvislosti s vyvozováním hlásky na začátku slova, nikoli ale se psaním. Výstupy z třetího úkolu Zdena pozitivně překvapily, většina žáků totiž napsala pěkný a smysluplný dopis. Mezi těmito žáky byli také žáci s výraznými výukovými obtížemi. Jejich psaný text byl plný chyb, ale pokud jej přečetli, obsah hodnotila jako velmi pěkný a ucelený. Jedna dívka pozměnila děj příběhu podle toho, jak jej vnímala (z hrobu vylezl duch, ztratil motýku a ulétl). Jiná dívka napsala děkovný dopis vlastní matce za to, jak je hodná a dobře se o ni stará. Pouze jeden chlapec nenapsal vůbec nic, jedná se o chlapce, který se příliš nevyjadřuje a v samostatné práci na úkolech selhává. Zdena překvapilo, jak pěkně, bohatě, a přitom stručně děti popsaly příběh jinými slovy. Všem dětem, které napsaly smysluplný dopis, dala za jejich práci jedničku. Byla ráda, že touto známkou může ocenit i děti z tzv. znevýhodněného prostředí, které ve škole nezažívají úspěch tak často jako ostatní. Zdena uvádí, že s přípravou se jí pracovalo snadno, protože je jasná. Tento způsob výuky jí ale nevyhovuje, rozhodně by

zařadila jiné než frontální vyučování, pozměnila by aktivity nebo by mezi ně vložila jiné. Domnívá se, že by mělo úspěch hraní rolí. Dětem se líbila strašidelná atmosféra příběhu, ve třídě se proto rozhodli, že si knížku vezmou s sebou na lyžařský kurz. Zdeniny žáci uvedli, že se jim na úkolech pracovalo dobře, pro každého bylo nejtěžší či nejlehčí něco jiného, určitě by tímto způsob rádi pracovali v budoucnu, Zdena jim v tom vyhoví. Zjistila, že své žáky dosud podceňovala – kvůli jejich problematickému ústnímu vyjadřování jim zatím nenabízela písemné vyjadřování, protože se domnívala, že to nezvládnou. Předložená příprava jí prý ukázala, že i její žáci (v rámci svých možností) s přístupy vedoucími k tvůrčímu psaní mohou pracovat.

Paní učitelka *Pavla* v tomto školním roce vyučuje ve 4. třídě, na 1. stupni základní školy učí už 25 let. Dopředu říká, že příprava je skvělá, perfektně promyšlená, propracovaná a pro ni samotnou motivační. Tvůrčí psaní občas zařazuje do hodin slohu a čtení, se svými žáky pracuje s textem, domýšlejí příběhy, třídí si myšlenky a pocity z přečteného, sestavovali vlastní komiks. Těmto aktivitám věnuje prostor také ve vlastivědě, výtvarné výchově a přírodovědě, jedná se například o tvorbu plakátů nebo vyprávění příběhu o třech králích. Realizace přípravy zabrala 55 minut, žáci se rozpovídali. U automatického psaní u svých žáků zpočátku cítila obavy, některé děti se držely stranou a nic nenapsaly. Byla to pro ně nová zkušenost, Pavla si myslí, že při další realizaci se blok již odbourá. Abecedník někteří žáci vypracovali rychle a nápaditě, jiní nejdříve nic nenapsali. Jakmile slyšeli část odpovědí jiných žáků, vypracovali zbývající písmena sami. Opět šlo o první zkušenost s aktivitou a projevila se nesmělost některých žáků, později ale aktivitu hodnotili jako zábavnou. Z tvorby dopisu byly děti nadšené, nechaly „se vtáhnout do hry“ a napsaly krásné práce. Pavla kladně hodnotí téma, protože děti zaujalo a byly fascinované předloženým textem. Na základě svého prožitku pak vytvořily skvělé práce. Pavle se s přípravou pracovalo hezky, je spokojená s výběrem ukázky, vše vnímá jako přiměřené věku dětí. S žáky prožila krásnou a zábavnou hodinu, i když zpočátku jim úkoly připadaly těžké a bylo pro ně obtížnější sepsat myšlenky na papír. Lehké pro ně bylo samotné čtení textu a abecedník. Žáci by tímto způsobem rádi pracovali i někdy příště, knížku si přejí jako společnou četbu do třídy.

4 ANALÝZA A INTERPRETACE ZJIŠTĚNÍ

Po zpracování originálních pohledů čtyř učitelek 1. stupně základní školy je možné odpovědět na výzkumné otázky.

Pokud v hodinách literární výchovy učitel využívá tvůrčí psaní, jaké s ním má zkušenosti? Ze čtyř oslovených učitelek se tvůrčímu psaní v literární výchově věnují dvě, z toho plnohodnotně jedna, která k němu své žáky systematicky vede od 2. ročníku. Nejdříve zařazovala aktivity pro mluvený projev, později přidala projev písemný. Její žáci jsou úspěšní v dokončování příběhů, zatím jim dělá problém změnit čas příběhu. Situaci reflektuje a vysvětluje si ji dosud málo rozvinutým abstraktním myšlením.

Pokud v hodinách literární výchovy učitel nevyužívá tvůrčí psaní, proč tomu tak je? Tvůrčí psaní v literární výchově běžně nevyužívají dvě ze čtyř respondentek. Jako jeden z důvodů je uváděn nedostatek času pro běžnou výuku, k dalším příčinám patří nedůvěra ve schopnosti vlastních žáků.

Jak učitel hodnotí práci se třemi metodami tvůrčího psaní (konkrétně automatické psaní, abecedník a psaní dopisu) se svými žáky? Všechny metody byly dle respondentek ve 3. a 4. ročníku základní školy zvládnutelné, někdy bylo třeba některým žákům znovu vysvětlit zadání, někdy se objevila obava z neznámého. Automatické psaní si některé učitelky dle popisu bohužel nevyložily přesně, a spíše než o uvolnění myšlenek usilovaly u žáků o přemýšlení. Jedna z vyučujících označila úkol jako vhodně zařazený, i když ho někteří její žáci nezvládli. Jedná se o učitelku, která s principy tvůrčího psaní ve výuce pracuje, lze tedy předpokládat, že ke zvládnutí tohoto typu úkolu v budoucnu přivede všechny žáky své třídy. Abecedník učitelky hodnotily pozitivně a také žáci se s tímto úkolem vypořádali asi nejlépe. Psaní dopisu podle nich přineslo u většiny žáků pěkné výsledky. Někde se objevily obtíže se vcítěním do postavy Viktora, ale spousta dětí se úspěšně ponořila do textu. Žáci jedné učitelky potvrdili výše uvedené tvrzení Pavlína Vočkové a Jaroslava Valy (2021), že díky tvůrčímu psaní mohou být úspěšní i prospěchově slabší žáci.

Jak učitel komentuje celou vyučovací jednotku, ve které se žáky pracoval s tvůrčím psaním? Na realizaci dané vyučovací jednotky učitelky většinou potřebovaly více času než 45 minut, bylo potřeba navíc 10 až 45 minut. Všechny zapojené respondenty využily ve výuce nové metody tvůrčího psaní, pro žáky byly podle nich v různé míře zvládnutelné. Tři ze čtyř zapojených tříd zažily nový způsob práce o literární výchově. Všechny respondenty jsou otevřené vůči metodám tvůrčího psaní do budoucna, jejich žáci také. Některé učitelky upozornily na příjemnou atmosféru ve třídě, která doprovázela jejich výukovou jednotku.

5 ZÁVĚR

Cílem výzkumu je charakterizovat jedinečné učitelské pohledy na tvůrčí psaní v hodinách literární výchovy ve 2. až 5. ročníku základního vzdělávání pomocí kvalitativního výzkumného přístupu. V textu prezentujeme čtyři z devíti získaných učitelských reflexí práce s tvůrčím psaním. Při výběru těchto čtyř pohledů byla důležitá skutečnost, že přináší nějaká konkrétní zjištění týkající se tvůrčího psaní a učitelky poskytující data vše detailně reflektovaly. Z toho důvodu došlo k tomu, že předkládané závěry pochází pouze od vyučujících 3. a 4. ročníku 1. stupně základní školy. Ve zbývajících pěti reflexích se projevila například neochota vyučující pracovat se zapojeným uměleckým textem. Pro 5. ročník jí přišel příliš drastický, nevyzkoušela kvůli tomu se třídou všechny aktivity. V jiné třídě měli žáci s plněním úkolů velké potíže a učitelka je nijak nepodpořila, protože tento neúspěch omluvila jako důsledek distanční výuky v době pandemie stejně jako další neúspěchy této třídy.

Závěry vyplývající z výzkumného šetření není možné zobecňovat, i přes to ale lze konstatovat, že z těchto reflexí vyplývá, že práce s tvůrčím psaním v rámci 3. a 4. ročníku je zvládnutelná a může být pro učitele i pro žáky přínosná a příjemná. Dává všem žákům možnost se aktivně zapojit a originálně pracovat s literárním textem. V rámci těchto aktivit mohou být úspěšní i žáci zdánlivě slabší nebo podceňovaní a v tom spočívá velký potenciál tvůrčího psaní.

Zdá se, že na smysluplnou práci s principy tvůrčího psaní je potřeba více času než jedna vyučovací hodina, což ale není v prostředí 1. stupně problematické, protože daný učitel působí většinou ve třídě mnoho hodin v týdnu a je často v jeho kompetenci, jak si výuku

usporiada. Významnou roli tedy hraje ochota učiteľa se s princípy tvůrčího psaní seznámit a v literární výchově či jinde s nimi cíleně pracovat.

Poznámka: Příspěvek vznikl v rámci projektu IGA_PdF_2021_020 Učitel'ská reflexe literární výchovy na 2. stupni ZŠ jako nástroj optimalizace výuky.

PRAMEN

Jurková, P., & Vlčková J. (2018). *Viktor a záhadná teta Bobina*. Praha: Albatros.

LITERATURA

- Belášová, L. (2008). Vplyv vyučovacej metódy na tvorivé písanie žiakov 1. stupňa základnej školy. In J. BEDNÁŘOVÁ (ed.), *Sborník příspěvků mezinárodní konference Tvořivost učitele v primárním vzdělávání* (s. 52–55). Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Fišer, Z. (2001). *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido.
- Fišer, Z. (2005). Tvůrčí psaní. *Metodický portál: Články* [online]. [cit. 2022-02-02]. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/367/TVURCI-PSANI.html>>.
- Fišer, Z. et al. (2012). *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Brno: Masarykova univerzita.
- Frank, C., & Rinvolucii, M. (2007). *Creative Writing: activities to help students produce meaningful texts*. Helbling languages.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hník, O. (2014). *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum.
- Hošková, K. (2013). *Tvůrčí psaní pro malé spisovatele a spisovatelky*. Brno: Edika.
- Kusá, J. (2016). *Psychodidaktické aspekty procesu produkce textu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Malý, R. (2019). Specifika tvůrčího psaní pro děti a mládež. In V. KRIŠTOF, & D. KUBEC (eds.), *Sborník z mezinárodní vědecké konference Podoby tvůrčího psaní* (s. 29–36). Praha: Vysoká škola kreativní komunikace.
- Martinková, V. (2009). *Tvůrčí psaní 1*. Praha: ALFA-OMEGA.
- Petty, G. (2004). *Moderní vyučování* (3. vyd.). Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2021). Praha: MŠMT ČR.
- Schneiderová, E., & Hanzová, M. (2013). *Aktivity k rozvíjení vyjadřovacích dovedností u dětí*. Praha: Portál.
- Štěpáník, S. & kol. (2020). *Školní výpravy do krajiny češtiny. Didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus.
- Vočková, P., & Vala, J. (2021). Tvůrčí psaní jako součást literární výchovy na středních odborných školách. *Český jazyk a literatura*, 72(1), 25–31.

Kontakt

Mgr. et Mgr. Adéla Štěpánková

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury

Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

adela.stepankova01@upol.cz

STRATA A SMRŤ V JAZYKOVOM OBRAZE DIEŤAŤA V MLADŠOM ŠKOLSKOM VEKU

LOSS AND DEATH IN THE LANGUAGE PICTURE OF A CHILD OF JUNIOR SCHOOL AGE

Tatiana HRUŠOVSKÁ

Abstrakt

Ambíciou štúdie je poukázať na metaforickú povahu detskej mysle. Túto problematiku sme skúmali prostredníctvom literárnych textov s témou straty a smrti pomocou kvalitatívnej obsahovej analýzy, pološtruktúrovaného rozhovoru a doplnovacej frazeologickej úlohy. Naším cieľom bolo analyzovať konceptuálne metafory vo frazémach slovenčiny s významom straty a smrti; tiež zistiť, aký je jazykový obraz straty a smrti u dieťaťa v mladšom školskom veku. Zistenia z nášho doktorandského výskumu ukazujú, že vo frazeologickom fonde slovenčiny je strata a smrť konceptualizovaná pomerne rozsiahlo; tiež naznačujú, že myslenie dieťaťa mladšieho školského veku má metaforickú povahu v kontexte skúmanej problematiky.

Kľúčové slová: strata a smrť, dieťa v mladšom školskom veku, metaforická povaha mysle, konceptuálna metafora, predstavová schéma, obrazné pomenovanie, frazéma.

Abstract

The ambition of the study is to point out at the metaphorical nature of children's mind. The author has researched this issue utilising literary texts about loss and death, conducting qualitative content analysis, relying on semi-structured interview and phraseological completion exercise. The goal was to analyse conceptual metaphors in Slovak phraseology containing the meaning of loss and death; to find out what the language pictures of loss and death are like in the mind of a junior school aged child. Partial findings of the author's doctoral research show that loss and death are conceptualised relatively frequently in the phraseological fund of the Slovak language; the findings also indicate that thinking in a junior school aged child is of metaphorical nature in the context of the explored issues.

Key words: loss and death, junior school-aged child, metaphorical nature of mind, conceptual metaphor, conceptual scheme, figurative language, idiom.

1 Úvod

– *Toho už niet, povie. – Opustil nás.*

– *Asi zabľúdl, prikývne Kalle. – To sa mu stáva často.*

Tora objíme Kalleho okolo krku. Potom mu vysvetlí, že jeho dedko je už v nebi. V sobotu s ním bude rozlúčka v kaplnke (Stark, 2019, s. 50).

Krátky úryvok z knihy *Vieš písať, Johanna?* sa podobá rozhovoru, ktorý by sa možno mohol odohrať aj v skutočnosti medzi dieťaťom a dospelým. Akú má téma smrti povahu v jazykovom obraze dieťaťa? Na akej úrovni je dieťa schopné porozumieť prenesenému významu? Je téma straty a smrti súčasťou komunikácie medzi dieťaťom a dospelým? Uvedenými a podobnými otázkami sa budeme zaoberať v tejto štúdii.

2 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ VÝSKUMU

Vo všeobecnosti možno tradične metaforu charakterizovať ako umelecký prostriedok. Mnohí sa nazdávajú, že tvorenie a pochopenie metafor je privilegovanou výsadou básnikov či umelcov. V našej štúdii vychádzame z teórie G. Lakoffa & M. Johnsona (2002), priekopníkov konceptuálnej metafor. Autori (ibid.) upriamili pozornosť na to, že metafora sú prítomné v celom pojmovom systéme človeka; teda, že ľudské myslenie má *metaforickú povahu*. Metafora tvorí spôsob, akým myslíme a komunikujeme. Podobne aj M. Turner (2005) zdôraznil literárnu povahu ľudskej mysle.

Konceptuálny systém človeka vychádza z antropomorfizmu, čo znamená, že vzťah človeka k svetu vyplýva z telesnej skúsenosti človeka (teda aj zo skúsenosti so stratou a smrťou) (Schwarzová, 2009; Vaňková et al., 2005; Wildová, 2019). J. Pacovská (2012) a I. Vaňková et al. (2005) považujú za zdrojovú oblasť konceptuálnej metafor ľudské zmysly a za cieľovú oblasť nefyzický jav. Z konceptuálneho systému človeka vychádzajú *predstavové schémy*.

Pod pojmom *predstavová schéma* rozumieme štruktúru, resp. vzorec, ktorý je usporiadaný do perцепčných aktivít (zmyslová a pohybová skúsenosť) a utvára sa z predstáv a konceptualizácie (Turner, 2005; Vaňková et al., 2005). Autori tiež upriamujú pozornosť najmä na to, že spomínané schémy sú prekonceptuálne a univerzálne, čo znamená, že si ich osvojujú už deti od najútlejšieho veku. Kategorizácia predstavových schém je pomerne rozsiahla, avšak my sme vychádzali zo základných, resp. najviac používaných schém, a to *nádoba; centrum a periféria; celok a časť; cesta; cyklus*.

V akom veku je teda dieťa schopné porozumieť metafore súvisiacej s témou straty a smrti? Domnievame sa, že práve prekonceptuálnosť a univerzálnosť predstavových schém súvisí s rozvíjajúcim sa metaforickým myslením dieťaťa mladšieho školského veku.

Viacerí autori (Jasenková, 2006; Matejček & Dytrich, 2002; Olin, 2016; Wildová, 2019) upozorňujú, že v komunikácii s dieťaťom o téme straty a smrti nie je žiaduce používať *eufemizmy*. Dôvodom môže byť napr. to, že dieťa sa môže týmto eufemizujúcim či obrazným jazykom cítiť zmätené či vystrašené. Nie je vhodné používať napr. *niekto zaspal, odišiel, odcestoval, odišiel na výlet, stratil sa, bol starý, bol chorý, je v nebi* (Seibert et al., 1993). Tieto na prvý pohľad nevinné a zjemňujúce vysvetlenia môžu dieťaťu ublížiť. Môžu spôsobiť, že sa dieťa bojí zaspieť/cestovať, neustále čaká na stratenú/odcestovanú osobu a podobne. Na druhej strane, Z. Wildová (2019), M. Loučka & J. Vančura (2011) dodávajú, že deti často v komunikácii používajú aj *dysfemizmy*, napr.: *zabijem ťa, skapala mi baterka, zdochol motor*.

Výskumy poukazujú na to, že dieťa je schopné na istej úrovni obraznosti porozumieť. Niektorí autori (Demorest, 1983; Sillaten, 2009; Waggoner, 2009) zistili, že dieťa pri pochopení metafor prechádza istými štádiami a dôležitými determinantmi je vek, ale aj kontext metafor, napr. pochopenie metafor môže uľahčovať humor. Vzniká tu teda paradoxná situácia, na jednej strane, dieťa v mladšom školskom veku má predpoklady na pochopenie obrazného, preneseného významu, na druhej strane, dospelý (rodič, učiteľ) by podľa niektorých autorov nemal používať obrazný jazyk.

Domnievame sa, že spomínaná situácia nemá jednoznačné východisko. Pokúšame sa však na ňu odpovedať aspoň čiastkovo prostredníctvom nášho doktorandského výsku-

mu. Tiež je dôležité podotknúť, že skúmanie tejto problematiky v kontexte témy straty a smrti je o to náročnejšie, pretože toto pochopenie je do istej miery individuálne. Tiež tu vstupuje veľké množstvo faktorov, ako napr. vek, kognitívna zrelosť, emócie, komunikácia v rodine a v škole, kultúrne a náboženské faktory; vlastná skúsenosť a mnohé ďalšie.

3 METODOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ VÝSKUMU

Nazdávame sa, že fenomén straty a smrti je v kontexte kognitívnej lingvistiky a literárnovednom prístupe menej preskúmaným javom a je teda žiaduce, aby sa tejto do istej miery tabuizovanej téme venovalo viac pozornosti vo viacerých kontextoch. Výskumy, ktoré sa zaoberajú touto problematikou, boli prevažne orientované kognitívne (Kane, 1979; Koocher, 1973; Speece & Brent, 1985) alebo psychoanalyticky (Nagy, 1948; Žaloudíková, 2016). V súčasnosti je najviac preferovaný výskum zameraný na biologické zákonitosti (Slaughter, 2005). Z literárnovedného hľadiska sa výskumu venoval napr. Seibert et al. (1993).

V našom doktorandskom výskume sa zaoberáme výskumným problémom *straty a smrti v jazykovej reflexii dieťaťa mladšieho školského veku*. náš kvalitatívny výskum pozostáva z piatich výskumných fáz, v tejto štúdii prezentujeme zistenia z dvoch fáz.

V prvej fáze sme sa zaoberali deskriptívnou otázkou, *aká je konceptualizácia straty a smrti vo frazeologickom fonde slovenčiny*. V nadväzujúcej, empiricky orientovanej fáze sme sa zaoberali deskriptívnou otázkou, *aký je jazykový obraz straty a smrti u dieťaťa mladšieho školského veku*.

Náš výskumný súbor tvorili textové produkty – jazykové slovníky slovenčiny a čítanky pre prvý stupeň základných škôl. Druhý výskumný súbor tvorili žiaci 4. ročníka (19 participantov). Zvolili sme dostupný a zámerný výber.

3.1 KONCEPTUALIZÁCIA STRATY A SMRTI VO FRAZEOLOGICKOM FONDE SLOVENČINY

Výskumným cieľom prvej fázy bolo analyzovať konceptuálne metafory v slovenských frazémach s významom straty a smrti. Pomocou kvalitatívnej obsahovej analýzy jazykových slovníkov¹ (výkladové, historické, frazeologické) sme zisťovali, aké konceptuálne metafory a predstavové schémy sa uplatňujú vo frazémach s významom straty a smrti. Získané dáta sme použili aj v ďalšej fáze nášho výskumu, resp. s vybranými frazémami sme pracovali prostredníctvom frazeologických úloh so žiakmi v školskom klube detí.

Vychádzali sme tu najmä z teórie *image schemas* od M. Lakoffa & M. Johnsona (2002). Tiež sme sa opierali o americký projekt *Discussing death with young children* od T. C. Olinovej (2016). Autorka tému straty a smrti kategorizuje cez koncept smrti rastliny, živočícha a človeka. Výsledné dáta boli spracované deskriptívnym spôsobom v podobe tabuľky. Ukázalo sa, že výsledky kvalitatívnej obsahovej analýzy sú rozsiahle. Z tohto dôvodu uvádzame výberovú vzorku (tabuľka 1) v štruktúre predstavová schéma a konceptuálna metafora, ku ktorej je priradená konkrétna frazéma s témou straty a smrti.

¹ Analyzované jazykové slovníky sú uvedené v prameňoch.

Tab. 1: Frazeologický fond slovenčiny s motívom straty a smrti

Predstavová schéma	Konceptuálna metafora	Frazéma
Nádoba	Duša	<i>Odovzdal (svoju) dušu Bohu. Už mu je duša (smrť) na jazyku. / Má smrť (dušu) na jazyku. Vypustil (vydýchol) dušu (dušičku). / Vypustil ducha.</i>
	Hrob	<i>Radšej by som seba v hrobe videl. Mŕtvy sa v hrobe obracia. vziať si niečo do hrobu</i>
Celok a časť	Život / Smrť Začiatok/ koniec Choroba Časť tela	<i>Ten nezíde dobrým koncom zo sveta. / Zlým koncom zišiel zo sveta. Bol (visel) medzi životom a smrťou. Už je hore bradou.</i>
	Zmysly	<i>Nebude ten už novú kapustu jesť. Nepočuje ten viac kukučku kukať. voňať fialky odspodu</i>
Cesta	Koniec Odchod	<i>Už mu odbila posledná hodina. Sníva večný sen. Nepomôže mu ani svätená voda.</i>
	Dynamika (personifikovaná smrť)	<i>Už ho smrť vzala do tanca. Smrť na neho zabudla. Už ho smrť volá.</i>
	Nádej	<i>Pán Boh ho k sebe povolal. Nech mu je zem ľahká. Nádej zomiera posledná.</i>
	Zabitie Úmrtie	<i>Kto mečom bojuje, mečom zahynie. Už ho smrť skosila (zoťala, sekla). Je mu na zahynutie (na skapanie).</i>

Cyklus	Čas	<i>Každú hodinu mu smrť čakajú. Každým dňom sme bližší k smrti. Bude žiť ešte dva roky po smrti.</i>
	Príčina	<i>Smrť si príčinu hľadala. Smrť tam hľadal. Smrť ho tam čakala.</i>
	Rovnováha	<i>Nahí sme na tento svet prišli, nahý z neho aj odídeme. V smrti sú si všetci rovní. Starí sa poberajú, mladí ich prebehujú.</i>
	Nevyhnutnosť	<i>Smrť je istá, ale hodina neistá. Smrť s každým tancovať bude. Proti smrti niet lekára.</i>
	Pominuteľnosť	<i>Človek je len ako tráva. Život ľudský je ako tá para. Jeho život visí na vlásku (na vlase).</i>
	Večnosť	<i>kamaráti na život a na smrť na smrť sa pohnevať</i>
	Strach	<i>Živý sa smrti bojí. umrieť strachom, nudou Smrteľný pot ho obľial.</i>
	Spánok	<i>Usnul v Pánu. Spať ako zabitý. Spánok je brat smrti.</i>
	Smútok (a ďalšie emócie)	<i>Plač od smrti nespomôže. Zomretého plačom nevzkriesiš. Hrobár sa mu raduje.</i>

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Konceptuálne a jazykové metafory sme analyzovali aj v čítankách pre primárne vzdelávanie, ktoré sme spracovali v tabuľke nižšie. Cieľom tejto analýzy bolo poukázať aj na to, že metafory sa nachádzajú v umeleckých textoch a čítankové texty rešpektujú metaforickú povahu myslenia dieťaťa. Domnievame sa teda, že výskyt metafor s motívom straty a smrti v čítankách pre primárne vzdelávanie možno považovať za jeden z argumentov pre to, by mali byť súčasťou komunikácie učiteľa a žiaka.

Tab. 2: Metafory v čítankách pre primárne vzdelávanie

Ročník	Konceptuálna metafora	Jazyková metafora
1.	A kde sa jej cesta končí? smutná vŕba	
2.	posledná hodina	
3.	odchádza nejaká duša do neba... neposlal svojho otca na smrť neschovával dušičky pod hrnčičky prejsť na ľudskú krv pôjde o život smrteľné nebezpečenstvo	pochoduje asi ako slimáci na pohrebe
4.	mŕtve rameno	voda stála mŕtvo

(Zdroj: vlastné spracovanie)

3.2 ANALÝZA A INTERPRETÁCIA KVALITATÍVNEJ OBSAHOVEJ ANALÝZY SLOVNÍKOV SLOVENČINY

Z našej obsahovej analýzy frazeologického fondu slovenčiny vyplývajú nasledujúce čiastkové zistenia. Fenomén straty a smrti je v analyzovaných slovníkoch slovenčiny zastúpený pomerne bohato. Téma straty a smrti je konceptualizovaná v podobe predstavových schém – *nádoba*, *celok a časť*, *cesta*, *cyklus*. Predstavovú schému *centrum a periféria* sa nám nepodarilo identifikovať. Konceptuálne metafory sme konkretizovali v podobe viacerých druhov: *nádoba* – duša, hrob, hĺbka, orientácia; *celok a časť* – život / smrť, začiatok, koniec, choroba, časť tela, zmysly; *cesta* – koniec, odchod, dynamika, úmrtie, zabitie; *cyklus* – čas, príčina, nádej, rovnováha, nevyhnutnosť, pomínutelnosť, večnosť, strach, spánok, smútok, únava. Je potrebné upriamiť pozornosť aj na to, že je možno badať rozličné prieniky medzi predstavovými schémami, resp. že toto kategorizovanie nie je nemenné, napr.: *Duša chodí doňho spávať* (*nádoba* – *cesta*); *Zlý koncom zišiel zo sveta* (*celok a časť* – *cesta*); *Už je jednou nohou v hrobe* (*nádoba* – *celok a časť*); *Lepší krátky život ako dlhá smrť* (*celok a časť* – *cyklus*). Jednotlivé frazémy tiež možno kategorizovať (cez prenesený význam) práve cez už vyššie spomínaný koncept smrti rastliny – *Zlá bylina nevyhynie*, *smutná vŕba*, *voňať fialky odspodu*; živočicha – *Čaká na smrť ako pavúk v diere (škáre) na muchu*, *jedným úderom zabiť dve muchy*; a smrti človeka – *Marec – poberaj sa starec*, *Človek vie, kde sa narodil, ale nevie, kde zomrie*, *Život ľudský je ako tá para*.

V kvalitatívnej obsahovej analýze (tab. 2) sme v čítankách pre primárne vzdelávanie zaevidovali konceptuálnu metaforu, ktorá sa vyskytla vo všetkých ročníkoch, a jazykovú metaforu sme zaznamenali v 3. a 4. ročníku, kategorizované boli cez koncept smrti rastliny – *smutná vŕba*; živočicha – *pochoduje asi ako slimáci na pohrebe* a človeka – *prejsť na ľudskú krv* (cez prenesený význam) prostredníctvom predstavových schém *nádoba*, *celok a časť*, *cesta* a *cyklus*.

4 JAZYKOVÁ REFLEXIA KONCEPTU STRATY A SMRTI DIEŤAŤA V MLADŠOM ŠKOLSKOM VEKU

Cieľom tejto výskumnej fázy bolo analyzovať detskú jazykovú reflexiu konceptu straty a smrti. Prostredníctvom pološtruktúrovaného interview a frazeologickej úlohy sme zisťovali, ako je v jazyku detí reflektované chápanie konceptu straty a smrti.

Empirický výskum bol realizovaný prostredníctvom štyroch vopred navrhnutých edukačných jednotiek, ktorých cieľom bolo tému straty a smrti začleniť do procesu primárnej edukácie, resp. do školského prostredia. Individuálna a skupinová administrácia prebiehala v školskom klube detí v dvoch základných školách. Vytvorené boli dve rovnocenné skupiny na štátnej základnej škole a dve rovnocenné skupiny na cirkevnej škole (1 edukačná jednotka = 5 participantov).

Zvolili sme 4 výskumné texty, a to: Hans Christian Andersen – *Dievčatko so zápalkami* (symbolická rozprávka v Čítanke pre 3. ročník základných škôl); Vladimír Hanuliak – *Anjelik vo vysokej tráve* (poviedka; Cena dieťaťa 2007); Ulf Stark – *Vieš písať, Johanna?* (obrazovo-textové naratívum; Nemecká cena za literatúru pre deti a mládež); Martin Smatana – *Šarkan* (animovaný film; Cena divákov, Najlepší študentský animovaný film, Najlepší detský film).

Naším zámerom bolo prepojiť literárnovedný a kognitívno-lingvistický prístup. Z literárnovedného kontextu sme sa prostredníctvom literárnych textov snažili zistiť jazykový obraz straty a smrti pomocou literárne orientovaných otázok zameraných na jednotlivé komponenty smrti (nenávratnosť, nefunkčnosť, univerzalita, príčinnosť, pokračovanie života mimo tela) (Rusňák, 2017; podľa Speece & Brent, 1984). V kontexte kognitívno-lingvistického prístupu sme zisťovali metaforickú povahu pojmového systému dieťaťa v mladšom školskom veku.

V tejto štúdii by sme chceli priblížiť najmä vyššie spomínaný *kognitívno-lingvistický prístup*. Na skupinovom stretnutí sme so žiakmi čítali vybraný umelecký text, nasledovali interpretačné otázky a aktivity zamerané na produkty detskej činnosti. Na individuálnom stretnutí (okrem iného) bolo úlohou žiaka doplniť do obrazného pomenovania (do prázdneho okienka) chýbajúce slovo. Po doplnení žiak odpovedal na nasledujúce otázky: „Čo to podľa teba znamená?“ „Počul si už niekde také obrazné pomenovanie?“ „Ktoré z týchto obrazných pomenovaní bolo aj v texte?“ Prípadne doplňujúce otázky boli napr.: „Ktorým smerom odchádza duša do neba? Ktorým smerom odletel dedko do neba?“ a podobne.

Frazémy do doplňovacej úlohy boli vybrané z našej kvalitatívnej obsahovej analýzy slovníkov slovenčiny (tab.1) a boli spojené s myšlienkovými posolstvami vybraného textu, tiež rešpektovali autorský postoj a tonalitu umeleckého textu, resp. niektoré sú prítomné aj v samotnom umeleckom texte. Frazémy tiež rešpektujú ontogenetické aspekty dieťaťa, a domnievali sme sa, že dieťa už s niektorými frazémami môže mať skúsenosť aj v bežnom živote.

Obr. 1: Dopĺňovacia frazeologická úloha

Dievčatko so zápalkami

Keď padá hviezda, nejaká odchádza do neba.

(Dievčatko a stará mama) snívajú večný .

(Na Silvestra) odbila jej posledná .

Dievčatko si starú mamu pamätalo do konca .

Anjelik vo vysokej tráve

Do si nič so nevezmeš.

Fedor a chlapec sú kamaráti na a na smrť.

Pocit neznámeho mi zvieral hrdlo.

Nech je jej (starej mame) ľahká.

Vieš písať, Johanna?

mu dotĺklo.

Láska až za .

Kým nás nerozdelí.

Dedko (Nils) odišiel do .

Šarkan

Jeho visel na vlásku.

Na druhý si nič so sebou nevezmeš.

Starý otec je v .

zomiera posledná.

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Uvádame niekoľko konkrétnych príkladov z rozhovorov:

P – participant; A – administrátor

PARTICIPANT 1

(*Srdce mu dotĺklo., Láska až za hrob., Kým nás smrť nerozdelí., Dedko (Nils) odišiel do neba.*)

A: Čo si napísala do prvého okienka?

P: Srdce mu dotĺklo.

A: Čo to môže znamenať?

P: že srdce mu dobilo

A: Čo sa stane, keď mu dobije srdce?

P: že zomrie

A: Počula si, aby niekto tak povedal?

P: Nie, toto som nepočula.

A: Láska až za...

P: peniaze

A: Čo to znamená?

P: Keď sa dvaja neľúbia a sú že takí veľmi bohatí; napríklad, tak tá manželka alebo ten manžel...že je zlatokopka, že ona ho chce iba pre peniaze.

A: Kde si to počula?

P: nie že naozaj....asi na internete som to videla

A: Kým nás...

P: smrť nerozdelí

P: To sa hovorí na svadbe; že ostaneme spolu, kým nás smrť nerozdelí.

A: A čo to znamená, keď sa tak povie na svadbe?

P: že zostanú spolu v dobrom aj zlom, že budú stále spolu

A: Posledné.

P: Toto bolo v tom príbehu. Dedko Nils odišiel do neba.

A: Čo to znamená?

P: že už ho nikdy neuvidia

A: Prečo?

P: lebo je duch

A: A to si už počula?

P: Hej, keď zomrel mi dedo.

A: Dopísala si, že dedko Nils odišiel do neba. Ktorým je to smerom?

P: hore

PARTICIPANT 2

(Jeho život visel na vlásku., Na druhý svet si nič so sebou nevezmeš., Starý otec je v nebi., Nádej zomiera posledná.)

A: Čo si doplnila ako prvé?

P: život

A: Čo to znamená, že jeho život visel na vlásku?

P: To je hm...keby..mmm...ako to mám povedať. Proste je to poučenie, že napríklad, keď bol chorý a skoro zomieral, že jeho život visel na vlásku. Napríklad, keby ho doktor neošetril, tak by mohol umrieť.

A: A už si to počula aj v skutočnosti?

P: Nie, ale čítala som to v takých knihách. Nie v skutočnosti, ale že sme si hovorili, že existuje.

A: Druhé si doplnila...

P: svet

A: Čo to znamená?

P: že keď zomrieme, tak si nič so sebou nezoberieme

A: Tam sa nič nedá zobrať?

P: nie

A: A to už si počula, že by niekto tak povedal?

P: Nooo asi hej.

A: A pamätáš si, kde si to počula?

P: hmmm...možno to povedala babka alebo dedo...neviem

A: Starý otec je...

P: v nebi

A: Čo to znamená?

P: že ten starý otec bol v nebi, že umrel

A: A to už si počula, že niekto je v nebi?

P: možno hej

A: A kde si to počula?

P: nie

A: A posledné.

P: Nádej zomiera posledná.

P: To som počula v takých filmoch a tak.

A: A čo to znamená?

P: Proste keď chceme, žeby sa niečo dobré stalo, a sa to nestalo, tak máme veriť, že sa to stane.

A: To si pekne povedala.

Po doplnení frazeologickej úlohy participantom a individuálnom pološtruktúrovanom rozhovore sme analyzovali detské reakcie podľa nasledovných kritérií: doplnenie chýbajúceho slova do metafory, význam (prenesený/doslovný) a skúsenosť s obrazným pomenovaním. Ukážku doplnenej frazeologickej úlohy sme spracovali v tabuľke nižšie.

Tab. 3: Metaforická povaha myslenia dieťaťa v mladšom školskom veku

Metafora	Doplnenie	Význam	Skúsenosť
Keď padá hviezda, nejaká <u>duša</u> ² odchádza do neba.	duša	nejaký človek	pán farár
	bytosť	že nejaký človek, nejaké zviera môže ísť do neba (aj zviera a rastlina)	nie
	osoba	že keď niekto zomrie, tak ide do neba	tak od viacerých ľudí; od babky
Dievčatko a stará mama snívajú večný <u>sen</u> .	sen	že sa im to sníva; že sú spolu	nie
	život	že chcú byť stále spolu	v rozprávke, ale neviem akej
	býť spolu	že chcú byť stále len spolu	rodičia, lebo nás majú radi a chcú byť s nami
(Na Silvestra) odbila jej posledná <u>hodina</u> .	hodina	že tiež niekto zomrel	v rozprávke
	šanca	no že to bola akoby jej posledná šanca byť so starou mamou	nie
Dievčatko si starú mamu pamätalo do konca <u>života</u> .	života	no že si na ňu pamätalo, až kým nezomrelo	od seba; keď zomrel mi pes, že si ho budem pamätať do konca života
		že si ju pamätá	neviem

² Podčiarknuté slovo = chýbajúce slovo, ktoré mal participant doplniť.

Do <u>hrobu</u> si nič nevezmeš.	rúk	Tak podľa mňa by to malo znamenať to, keď že stará mama má v tom starom dome svoje veci. Tak že by to nikto nemal brať, sú to jej veci. A ona ich mala, takže by si ich fakt nikto nemal brať, lebo je to aj neslušné a nie je to veľmi pekné.	Nepočula som ešte nikoho tak hovoriť.
	neba	Podľa mňa to znamená to, že si tam nič nemôžeme zobrať, iba spomienky, pretože nič také, čo má nejakú hmotnosť, si tam nezoberieme.	Ja som počul, ako to hovorila babka, lebo mne zomrel dedo; takže som počul, ako to hovorila babka.
	izby	Podľa mňa to znamená, že do izby si nič nevezmem preto, lebo by mi to pripomínalo starkú.	Moja kamarátka. O 3 dni jak... bola jej babka aj jej starká naraz zomreli, ale o jednu hodinu skôr jej zomrela starká a potom hneď aj babka. A znášala to tak... lebo ich mala veľmi rada. A jej to veľmi pripomínalo, no tak si nič nechcela zobrať z ich domu.
	toho	Podľa mňa do toho si nič nevezmeš, tak znamená, že to nebudeš vedieť alebo že to nemáš vedieť.	Mne sa zdá, že... už si nepamätám.
Fedor a chlapec sú kamaráti na <u>život</u> a na smrť.	život	No podľa mňa to je také, že ich nič nerozdelí; že vlastne ťa ten človek považuje za takého človeka, čo je preňho v živote potrebný.	Ja som to povedal Vilkovi. Tak mne to hovoril Vilko aj Paľko, čo je tiež náš kamarát. Aj ešte Tomáš.
Pocit neznámeho <u>smútku</u> mi zviera hrdlo.	smútku	Tak, že keď máme nejaký smútok, ktorý ani nevieme skadiaľ je, tak že nám to zviera hrdlo. Je to také ako keby tajomné, že skadiaľ ten smútok vlastne je, keď ani o ňom nevieme. Že skadiaľ by sa ten smútok mohol zobrať.	možno, ale tiež veľmi nie
	človeka	Podľa mňa to znamená, že keď stretnem nejakého neznámeho človeka a sa tak na mňa pozrie alebo sa ma niečo spýta, no tak mám tak sucho v krku.	Moja sesternica staršia to už použila. Išli sme my dvaja, tu do Novumu, no a okolo nás išiel taký Róm a tak nám dačo povedal.

Nech je jej (starej mame) <u>zem</u> ľahká.	smrť	Podľa mňa je to tak, žeby stará mama už po jej smrti nebola už taká smutná, keď bude v nebi; aby bola šťastná, že môže ešte žiť v tom nebi. A že môže z takej diaľky pozeráť na svojho vnuka Petra, ako rastie, ako sa vzdeláva, a tak ďalej.	Možno niekde na cintoríne, keď sme chodili na pohreb m mojej prababky alebo tak. Možno som to tam niekde započula.
<u>Srdce</u> mu dotľklo.	srdce	Ja som také počul, ako moja mama hovorila, že srdce mu dotieklo ³ , že ako proste... jak to mám povedať, že proste ako keby mu začalo silno biť, že ako keby našiel. Že napríklad niekto by našiel svojho strateného psa alebo niečo také, alebo dieťa... no takže srdce mu dotľklo.*	To som už počul, len som zabudol.
		že mu srdce prestalo biť; že človek zomrie	nie
Láska až za <u>hrob</u> .	peniaze	Keď sa dvaja neľúbia a sú že takí veľmi bohatí napríklad, tak tá manželka alebo ten manžel... že je zlatokopka, že ona ho chce iba pre peniaze.	Nie že naozaj... asi na internete som to videla.
	smrť	že tak ho má rád ten dedko, že až zomrel	nie
	hrob	Toto si presne nie som istý, ale ja si myslím, že niečo také... že láska až za hrob, že si niekoho mal rád a proste išiel do hroba a ty si bol smutný. To je skoro také isté jak toto odišiel do neba alebo toto kým nás láska nerozdelí. Alebo kamarátstvo *	Väčšinou nie; niekedy len film alebo niečo také.

³ Uvádzame pôvodné, resp. neopravené slová z pološtruktúrovaného rozhovoru.

Kým nás <u>smrť</u> nerozdelí.	smrť	To sa hovorí na svadbe. Že ostaneme spolu, kým nás smrť nerozdelí; že zostanú spolu v dobrom aj zlom, že budú stále spolu.	svadba
	život	Kým toho chlapca s tým dedko nerozdelil život; že už sa nebudú môcť vidieť, lebo napríklad dedko odíde do neba a ten chlapec ostane na zemi.	Sa mi zdá, že nie.
	neopustí	že kým neodíde, no tak ich nerozdelí; kým neodíde do neba	nie
	láska	Kým nás láska nerozdelí... to ako keby bolo, že proste priateľstvo alebo niečo také nerozdelí; napr. toto v tom príbehu, že proste zomrie... ako stratíš niekoho.	Maximálne vo filme. Môj oco pozerá film každý deň.
Dedko (Nils) odišiel do <u>neba</u> .	neba	že zomrel a prišiel ku pánu Ježišovi	V rozprávke, aj v normálnom živote. Hmm, že keď napríklad zomrie žena mužovi alebo mužovi žena.
Jeho <u>život</u> visel na vlásku.	život	To je hm... keby... mmm... ako to mám povedať. Proste je to poučenie, že napríklad, keď bol chorý a skoro zomieral, že jeho život visel na vlásku. Napríklad, keby ho doktor neošetril, tak by mohol umrieť.	Nie, ale čítala som to v takých knihách. Nie v skutočnosti, ale že sme si hovorili, že existuje.
	dom	Podľa mňa to môže znamenať to, že... ja neviem to tak presne povedať. Ale že buď je chudobný a má taký skromný, alebo že je bohatý a môže si dovoliť všetko, čo chce.	Nie, som si to iba vymyslel. Nevedel som, čo mám tam doplniť.

Na druhý <u>svet</u> si nič so sebou nevezmeš.	svet	Že ako do toho neba si nemôžeš vziať nikoho ani nič. Len ako keby svoju dušu, len seba.	nie
	deň	No keď je tam ten deň, asi neviem... že možno že už si mŕtvy, že už si nič nemôžeš so sebou zobrať.	nie
		To by napríklad tiež mohlo súvisieť s pýchou, že ako keby niekto... Napríklad nejaká mamka povedala, že v ten deň mal napríklad v škole všetko, čo chcel si zobrať, a na druhý deň si už zoberie iba to, čo je nevyhnutné, čiže nič také pre bohatých alebo také. Že nezoberie si tam nazvyš nič, len to, čo má mať v škole.	No to sa bežne tak hovorí v tom význame, čo som ja povedal, tak že na druhý deň si nič so sebou nevezmeš. To sa podľa mňa bežne tak hovorí.
Starý otec je v <u>nebi</u> .	nebi	No to, čo som už hovorila, že vlastne, keď niekto zomrie, tak že jeho duša ako odletí do neba stade tam. Je už len taký anjelič a nás pozoruje.	Neviem, napríklad od rodičov. Lebo aj mamka s ocom nám to tak hovorili, že keď niekto zomrie, ide do neba.

Nádej zomiera posledná.	nádej	Už nemáš žiadnu myšlienku. Napríklad, keď sa niekto učí a keď už niečo dopovie, že už ten druhý hovorí, že už niečo má, a on si ešte stále myslí, že niečo má, ale už nemá.*	nie
		To znamená to, že tá nádej práve...tá nádej znamená niečo dobré, že ako také svetlo, že tá nádej zomiera posledná. Že tá nádej vždycky ako vyhrá alebo že vždycky sa všetko na dobré obráti. Že nádej zomiera posledná.	Napríklad v nejakých knižkách alebo na nejakom cédečku, keď sme počúvali, keď sme boli malí. Alebo u nejakých ľudí som to len tak počula, že nádej zomiera posledná.
	láska	P Podľa mňa to znamená to, že aj keď niekto odíde do toho neba alebo nejak tak povedané, tak že stále ho majú tí ľudia na zemi radi, stále naňho spomínajú. To znamená, že keď oni zomrú už... stále... mamka mi tak hovorí, že láska premôže všetko. A láska je proste niečo také, čo spája ľudí.	Mamka mi tak hovorí, že láska premôže všetko. A láska je proste niečo také, čo spája ľudí; no že láska premôže všetko. Ale že láska zomiera posledná som ešte nepočula, ale to bolo jediné, čo mi napadlo. Že to je také, ako že stále, keď niekto zomrie, ale ľudia aj keď nepoznali alebo tak, že je ich blízky, tak stále ho majú radi, aj on ich, aj keď je v tom nebi, že to je prirodzené.

* s pomocou administrátora (pri doplnení chýbajúceho slova)

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Na otázku *Vedel by si dopísať aj ďalšie obrazné pomenovanie?* participanti prevažne nereagovali a nevedeli doplniť iné frazémy. Niektorí participanti dopísali obrazné pomenovanie súvisiace s témou straty a smrti – *Odišiel na druhý svet., Budeme kamaráti až do smrti?.* Ďalší doplnili frazémy, ktoré však nesúviseli s témou – *Bez práce nie sú koláče., Kto druhému jamu kope, sám do nej spadne., Aká matka, taká Katka.* Niektorí participanti doplnili vlastné myšlienky, ale nešlo o obrazné pomenovanie – *Nesmieš si brať veci, ktoré nie sú tvoje., Po smrti blízkeho si nevezmem darované veci., Vojak bojoval za dobro.*

4.1 ANALÝZA A INTERPRETÁCIA JAZYKOVEJ REFLEXIE DIEŤAŤA V MLADŠOM ŠKOLSKOM VEKU

V našom výskumnom súbore sa ukazuje, že myseľ dieťaťa mladšieho školského veku má metaforickú povahu (rozvíja sa), resp. dieťa má skúsenosť s obrazným pomenovaniami týkajúcimi sa smrti. Najväčšiu úspešnosť sme zaznamenali v obrazných pomenovaniach: *Dievčatko si starú mamu pamätalo do konca života.*, *Kamaráti na život a na smrť.*, *Dedko Nils odišiel do neba.*, *Starý otec je v nebi.* Naopak, najmenšiu úspešnosť žiaci mali v obrazných pomenovaniach: *Do hrobu si nič nevezmeš.*, *Nech je jej zem ľahká.*, *Láska až za hrob.* Presnejšie číselné údaje uvádzame v nasledujúcej tabuľke.

Tab. 4: Výsledky frazeologických úloh

	OBRAZNÉ POMENOVANIE	PV	DV	N
EDUKAČNÁ JEDNOTKA Č. 1	Keď padá hviezda, nejaká duša odchádza do neba.	5		
	(Dievčatko a stará mama) snívajú večný sen.	2	2	1
	(Na Silvestra) odbila jej posledná hodina.	4	1	
	Dievčatko si starú mamu pamätalo do konca života.	2	3	
EDUKAČNÁ JEDNOTKA Č. 2	Do hrobu si nič nevezmeš.	3	1	
	Fedor a chlapec sú kamaráti na život a na smrť.	4		
	Pocit neznámeho smútku mi zvieral hrdlo.	3	1	
	Nech je jej (starej mame) zem ľahká.	4		
EDUKAČNÁ JEDNOTKA Č. 3	Srdce mu dotĺklo.	5		
	Láska až za hrob.	4		1
	Kým nás smrť nerozdelí.	5		
	Dedko (Nils) odišiel do neba.	5		
EDUKAČNÁ JEDNOTKA Č. 4	Jeho život visel na vlásku.	5		
	Na druhý svet si nič so sebou nevezmeš.	4	1	
	Starý otec je v nebi.	5		
	Nádej zomiera posledná.	4	1	

(Zdroj: vlastné spracovanie)

PV = prenesený význam; **D** = doslovný význam; **N** = neodpovedal

Iba v 10 zo 76 odpovedí participant vysvetlil význam obrazného pomenovania doslovne bez preneseného, resp. metaforického významu. 2/76 odpovedí nebolo vysvetlených vôbec. 64/76 odpovedí bolo vysvetlených v prenesenom, obraznom zmysle (z toho 6 s pomocou administrátora pri doplnení chýbajúceho slova; niektoré vysvetlenia nemali súvis s témou straty a smrti); čiže bez pomoci 57/76 odpovedí.

Ukázalo sa, že participantí tiež majú skúsenosť s obraznými pomenovaniami – vlastná skúsenosť (pohreb starého rodiča/prastarého rodiča; svadba; strata domáceho miláčika), v komunikácii s rodičom/starým rodičom; dieťa výraz použilo samo (napr. pri rozhovore s kamarátom); rozprávka/film, od iných ľudí (napr. kňaza) a podobne. Participantí uvádzali aj viaceré druhy skúseností v jednej odpovedi. Niektoré, ako napr. osobná skúsenosť a rodič sa často aj prelínali a doplňali.

5 Záver

Z našich realizovaných pološtruktúrovaných rozhovorov so žiakmi 4. ročníka základnej školy sa ukazuje, že dieťa v mladšom školskom veku je schopné porozumieť metafore súvisiacej s témou smrti, resp. stretáva sa so stratou a smrťou (aj cez obrazné pomenovanie) v domácom aj školskom prostredí v rôznych podobách, ako sme uviedli vyššie.

Na základe kvalitatívnej obsahovej analýzy získaných empirických údajov sa domnievame, že je žiaduce rozvíjať metaforické myslenie dieťaťa v mladšom školskom veku, keďže metafory sú súčasťou jazykového obrazu dieťaťa, komunikácie dieťaťa s dospelým (aj prostredníctvom umeleckých textov). Súbor frazém zo slovníkov slovenčiny ukazuje, že konvenčné metafory intenzívne zachytávajú a konzervujú životnú skúsenosť človeka so stratou a smrťou. Bohatosť tohto súboru tak umožňuje jeho využitie pri komunikácii s dieťaťom (metaforická povaha frazém môže do istej miery komunikáciu odľahčiť, keďže ide o citlivú tému). Tiež predpokladáme, že toto metaforické myslenie sa dá rozvíjať aj prostredníctvom umeleckých textov, keďže konceptuálne a jazykové metafory sa objavujú v čítankách pre primárne vzdelávanie. Myslíme si, že učiteľ sa môže tejto problematike len ťažko vyhnúť. Je dôležité podotknúť, že výsledky nemožno zovšeobecňovať, keďže toto pochopenie je do istej miery individuálne a ovplyvňuje ho viacero faktorov, ako sme už spomínali v teoretických východiskách.

Prezentované výskumné zistenia môžu prispieť k zvýšeniu záujmu o výchovu k vedomiu smrteľnosti. Domnievame sa, že detský čitateľ je v oblasti porozumenia preneseného významu do istej miery podceňovaný, a tiež na to, že učitelia a rodičia majú do istej miery zbytočné obavy pri komunikácii s dieťaťom o smrti.

Pramene

- Hirschnerová, Z., Filagová, M., & Ondráš, M. (2011). *Čítanka pre 3. ročník základných škôl*. Poľana.
- Hirschnerová, Z., Filagová, M., & Ondráš, M. (2018). *Čítanka pre 4. ročník základných škôl*. Príroda.
- Historický slovník slovenského jazyka. A – J*. (1991). Red. M. Majtán et al. Veda.
- Historický slovník slovenského jazyka. K – N*. (1992). Red. M. Majtán et al. Veda.
- Historický slovník slovenského jazyka. O – P (pochytka)* (1994). Red. M. Majtán et al. Veda.
- Historický slovník slovenského jazyka. P (pohrať sa – pytlovať)* (1995). Red. M. Majtán et al. Veda.
- Historický slovník slovenského jazyka. R – rab. Š – švrkotať* (2000). Red. M. Majtán, R. Kuchar, & J. Skladaná. Veda.
- Historický slovník slovenského jazyka. T – V* (2005). Red. M. Majtán, R. Kuchar, & J. Skladaná. Veda.
- Historický slovník slovenského jazyka. Z – Ž. Dodatky* (2008). Red. M. Majtán, R. Kuchar, & J. Skladaná. Veda.
- Krátky slovník slovenského jazyka* (2003). Red. J. Kačala, M. Pisárčiková, & M. Považaj. (4. doplnené a upravené vydanie). Veda.
- Nosáľová, M., Hirková, A., & Dienerová, E. (2010). *Čítanka pre 2. ročník základných škôl*. Aitec.
- Slovník slovenského jazyka. I. A – K* (1959). Red. Š. Peciar. Vydavateľstvo SAV.
- Slovník slovenského jazyka. II. L – O* (1960). Red. Š. Peciar. Vydavateľstvo SAV.
- Slovník slovenského jazyka. III. P – R* (1963). Red. Š. Peciar. Vydavateľstvo SAV.
- Slovník slovenského jazyka. IV. S – U* (1964). Red. Š. Peciar. Vydavateľstvo SAV.
- Slovník slovenského jazyka. V. V – Ž* (1965). Red. Š. Peciar. Vydavateľstvo SAV.

- Slovník slovenského jazyka. VI. Doplnky – dodatky* (1968). Red. Š. Peciar. Vydavateľstvo SAV.
- Slovník súčasného slovenského jazyka. A – G* (2006). Hl. red. K. Buzássyová, & A. Jarošová. Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- Slovník súčasného slovenského jazyka. H – L* (2011). Hl. red. A. Jarošová, & K. Buzássyová. Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- Slovník súčasného slovenského jazyka. M – N* (2015). Ved. red. A. Jarošová. Veda, vydavateľstvo SAV.
- Smatana, M. (2019). *Šarkan*.
- Smiešková, E. (1988). *Malý frazeologický slovník*. SPN.
- Stark, U. (2019). *Vieš písať, Johanna?* Verbarium.
- Uličiansky, J. (Ed.) (2007). *Anjelik vo vysokej tráve*. Perfekt.

Literatúra

- Demorest, A. (1983). Telling it as it isn't: Children's understanding of figurative language. *British Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 121–134. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1983.tb00550>
- Jasenková, M. (2005). *Pomáhať žiť a zomierať, radovať sa a smútiť*. Plamienok. https://www.prohuman.sk/files/Pomahat_zit_radovat_sa_a_smutit.pdf
- Kane, B. (1979). Children's concepts of death. *Journal of genetic psychology*, 134(1), 141–153. <https://doi.org/10.1080/00221325.1979.10533406>
- Koocher, G. P. (1973). Childhood, death and cognitive development. *Developmental Psychology*, 9(3), 369–375. <https://content.apa.org/doi/10.1037/h0034917>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2002). *Metafory, ktorými žijeme*. Host.
- Matejček, Z., & Dytrych, Z. (2002). *Krizové situácie v rodine očima dieťaťa*. Granda publishing a.s.
- Nagy, M. (1948). The child's theories concerning death. *The Journal of Genetic Psychology*, 73(1), 3–27. <https://doi.org/10.1080/08856559.1948.10533458>
- Olin, T. C. (2016). *Discussing Death with Young Children* [Electronic Theses, Projects, and Dissertations]. Paper 323. California State University – San Bernardino. <https://core.ac.uk/download/pdf/55336748.pdf>
- Pacovská, J. (2012). *K hĺbkinám študáckovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Karolinum.
- Rusňák, R. (2017). *(Ne)samozrejme kapitoly z literatúry pre deti a mládež*. Prešovská univerzita v Prešove.
- Seibert, D. (1993). Death themes in literature for children ages 3-8. *Journal of school health*, 63(2), 86–90. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.1993.tb06086.x>
- Seibert, D. et al. (1993). *Are you sad too? Helping children deal with loss and death*. ETR Associates.
- Schwarzová, M. (2009). *Úvod do kognitivní lingvistiky*. Dauphin.
- Sillaten, A. S. (2009). Effects of explicitness on children's metaphor comprehension. *Metaphor and Symbolic Activity*, 5(1), 1–20. https://doi.org/10.1207/s15327868ms0501_1
- Slaughter, V. (2005). Young Children's Understanding of Death. *Australian Psychologist*, 40(3), 179–186.
- Speece, M., & Brent, W. (1984). Children's Understanding of Death: A Review of Three Components of a Death Concept. *Child Development*, 55(5), 1671–1686. <https://doi.org/10.2307/1129915>
- Turner, M. (2005). *Literární mysl. O původu myšlení a jazyka*. Host.
- Vaňková, I. et al. (2005). *Co na srdci, to na jazyku*. Karolinum.
- Waggoner, J. et al. (2009). Bouncing bubble scan pop: contextual sensitivity in children's metaphor comprehension. *Metaphor and Symbol*, 12(4), 17–229. https://doi.org/10.1207/s15327868ms1204_1

- Wildová, Z. (2019). *Jazykový obraz smrti, posmrtného života a umírání u žáků základních a středních škol* [dizertačná práca]. Univerzita Karlova. <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/120098/150049771.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Žaloudíková, I. (2016). *Detské pojetí smrti*. Masarykova univerzita.

Kontakt

Mgr. Tatiana Hrušovská

interná doktorandka

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

tatiana.hrusovska@smail.unipo.sk

ODBORNÉ ČLÁNKY/ARTICLES**ZDOKONALOVÁNÍ JAZYKOVĚ-STYLOVÉ SLOŽKY PSANÉHO TEXTU
A ROZVOJ JAZYKOVÉ KOMPETENCE Z HLEDISKA PSANÉ PODOBY
JAZYKA****IMPROVING THE LANGUAGE AND STYLE COMPONENT OF WRITTEN TEXT IN THE
CONTEXT OF DEVELOPING LINGUISTIC COMPETENCE IN TERMS OF WRITTEN
LANGUAGE VARIETY**

Jolanta NOCON

VÝUKA PSANÍ Z HLEDISKA KULTURY GRAMOTNOSTI

Psaní je složitá, komplexní, kognitivně-komunikační činnost sloužící k sdělování a verbalizaci myšlenek, jakož i k poznání, porozumění a utváření skutečnosti, jejímu prožívání a zažívání. Tato dovednost není snadná, získává se především ve škole (podobně jako čtení), proto je považována za jednu z nejdůležitějších oblastí jazykového a komunikačního vzdělávání a v dnešní době, v níž se elektronická média zmocňují mnoha oblastí sociální komunikace, nabývá na důležitosti.

Psaní vyžaduje osvojení psané podoby jazyka. Z antropologického a psychologického hlediska se obě variety jazyka, psaná a mluvená, spojují s odlišnými kulturami: první s *kulturou přímého soužití*, druhá s *kulturou abstraktního odstupu* (Skudrzyk, 2005, s. 79) a s různými styly myšlení (kognitivní styly jakožto složky myšlení): se stylem *pregramotným* (konkrétním, kontextovým, založeným na přímých smyslových datech a vlastní zkušenosti, postrádajícím zobecnění) a *gramotným* (abstraktním, využívajícím nepřímá data a dekontextualizované relace, vyznačujícím se schopností zobecňovat) (Marody, 1987, s. 65–70). Aby se člověk prostřednictvím psaní (psaní a čtení) plně realizoval, musí „*vstoupit do kultury gramotnosti*“ (Skudrzyk, 2005, s. 65). Zvládnutí písma však nezaručuje změnu kognitivního stylu: „[...] *vztah mezi písmem a vlastnostmi kognitivních stylů není přímý, písmo, které zhmotňuje tok řeči, vytváří pouze nové kognitivní možnosti, na jejichž základě se teprve rozvíjejí nové intelektuální dovednosti*“ (Marody, 1987, s. 70–71).

Z hlediska teorie kultury pregramotnosti a gramotnosti je třeba na všechny nedokonalosti jazykově-stylové složky žákova psaného textu nahlížet z mnohem širší perspektivy jako na projevy setrvání v kultuře pregramotnosti. Jedná se např. o převahu slov s obecným či konkrétním významem, poruchy syntaktických vztahů, rozklad textu (a myšlenek) na nesouvisející segmenty, obsah zaměřený na hypertéma namísto hierarchické tematické struktury, rekonstrukci fragmentů znalostí namísto tvorby souvislého celku, konkrétnost ponořenou do situace, nedostatek zobecnění, vyvozování a další textové stopy složitých myšlenkových procesů (Skudrzyk, 2005, s. 146–147). Stejně tak je třeba nahlížet i na fenomén synestezie, tj. koexistenci mluvené a psané variety jazyka (Skudrzyk, 2005, s. 122). Je třeba připomenout, že problémy žáků s tvorbou psaného textu mohou mít nejen vzdělávací důvody (chyby procesu vzdělávání), nýbrž i důvody vývojové – žáci jsou „na cestě“

od pregramotnosti ke gramotnosti a z toho vyplývá více nebo méně viditelná synestetická povaha jejich textů (specifická mluvená psanost). Navíc podle Skudrzyk (2005, s. 120) je „řečová přímá komunikace přirozená a tyto komunikační návyky v nás zůstávají trvale, všechny ostatní způsoby užívání jazyka budou vždy sekundární, postavené nad tím primárním.“ Ty pak v případě obtíží s využitím psané variety jazyka v plném rozsahu vedou žáky k využití strategie substituce, tj. zvládání obtíží při úpravě psaného textu nahrazením toho, co je obtížné a neznámé, tím, co je snadné a známé např. prvky z běžné mluvené komunikace (Wiśniewska, 2001).

Z výše uvedeného vyplývá, že z hlediska teorie kultury pregramotnosti a gramotnosti je učení se psaní třeba propojit s osvojením kódu psané podoby jazyka na nejvyšší úrovni jazykové způsobilosti. Získávání jazykové kompetence by tedy bylo možné přirovnat k učení se cizímu jazyku, opozice mluvenost – psanost by bylo možno považovat za svérázný bilingvismus a psané varietě jazyka, zejména na nižších stupních vzdělávání, by bylo možno přidělit status druhého/cizího jazyka.

V další části příspěvku představím koncepci rozvoje *jazykové kompetence* z hlediska psané podoby jazyka v korelaci s učením psaní. Jde mi zde o podpoření procesu akvizice této podoby jazyka, především její oficiální (formální) variety, pomocí redakčních (transformačních) cvičení zaměřených na *jazykově-stylovou složku* žákova psaného textu. Pominu však ostatní textové složky (strukturální, kompoziční, kognitivní a pragmatickou atd.).¹

AKVIZICE PSANÉ PODOBY JAZYKA V PROCESUÁLNÍM MODELU PSANÍ

V procesu výuky psaní v polštině² jako v mateřském jazyce je věnována příliš malá pozornost rozvoji *jazykové kompetence* na úrovni gramotnosti, přestože tvorba každého textu vyžaduje od autora nejen znalost konkrétního tématu a efektivní myšlení, nýbrž i znalost nástroje k „rámování“ vlastních myšlenek, nástroje tím dokonalejšího, čím bohatší by měla být kognitivní složka textu. Také kvalita jazykově-stylové složky textu závisí na úrovni jazykové kompetence (lexikální, gramatické, sémantické, fonologické, pravopisné) (Coste et al., 2003, s. 100), která podmiňuje mj. vyjadřování myšlenek (významů, informací) s využitím jazykových forem tvořených podle gramatických pravidel a v souladu s jazykovou normou, spojování informačních jednotek do syntaktických řetězců s různými logickými a rétorickými vztahy, výběr slovní zásoby adekvátní (sémanticky i funkčně) obsahu sdělení a záměru autora.

Podle mého názoru rozvoj jazykové kompetence v oblasti *akvizice psané podoby prvního jazyka*, a především jeho oficiální (formální) variety, lze korelovat s učením psaní. Domnívám se také, že k tomuto účelu lze využít glottodidaktické³ modely výuky psaní umožňující přenos mezi různými kompetencemi, které tvoří znalost cílového (cizího) ja-

¹ Není možné v krátkém příspěvku poukázat na všechny problémy související s výukou psaní v mateřském jazyce – v současné slovenské didaktice se objevuje řada cenných studií, které tuto problematiku komplexně rozebírají jak po teoretické, tak po aplikační stránce (viz např. Klimovič 2016, Liptáková 2012, Liptáková aj. 2015).

² Můžeme se domnívat, že podobné problémy se objevují i ve výuce dalších mateřských jazyků, a proto problematika, která je zde diskutována, má univerzální rozměr.

³ Glottodidaktiku chápou jako didaktiku cizích jazyků.

zyka, a psaním a jeho složkami (Komorowska, 2002, s. 168). Tento přenos může probíhat dvěma směry: od jazykové kompetence k dovednosti psaní a od dovednosti psaní k jazykové kompetenci. Zaměřím se na druhou z těchto možností⁴.

Didaktický návrh, který uvádím v další části příspěvku, je založen na několika obecných předpokladech: (1) je integrovaný, holistický – text je vnímán jako celek složený ze souvisejících složek různé povahy, vzájemně na sobě závislých, rozvíjejících dovednost psaní jakožto jazykovou kompetenci současně s kompetencemi jinými; (2) je textocentricky orientovaný – akvizice psané variety jazyka je spojena s výukou tvorby konkrétního textu v určitém žánru; (3) vyznačuje se funkčností, tj. „jde o komplex znalostí a strategií, které umožňují člověku dosahovat ve verbální interakci prostřednictvím [...] psaní vlastní komunikační záměr” (Liptáková, 2012, s. 43) a (4) vyznačuje se subjektivitou, tj. umožňuje individualizaci vzdělávacího procesu jeho přizpůsobením jazykovým a stylovým potřebám, které se objevují v žácích textech.

Důležitý pro prezentovanou koncepci je i předpoklad možnosti využití psaného textu pro stanovení diagnózy úrovně jazykové kompetence každého žáka zvlášť. Psaní není prchavé jako mluvení, zapsané texty jsou trvalé, což umožňuje učiteli rozpoznat kvalitu všech složek textu, včetně jazykově-stylových, a sledovat proces rozvoje dílčích dovedností (včetně lexikálních a gramatických) v dalších textech téhož žáka. Nejde jen o sumativní komplexní diagnózu (globální hodnocení psaní v celé jeho strukturální, pragmatické, obsahové i jazykově-stylové složitosti), nýbrž o mnohem důležitější tzv. formativní diagnózu, jejímž cílem je rozpoznat aktuální problémy žáků s osvojováním psané variety. Funkce formativní diagnózy by se pak omezila na řízení procesu zdokonalování jazykové kompetence a stimulace jejího rozvoje na základě toho, co psaní odhaluje. Zároveň by se to také sekundárně promítlo do rozvoje textotvorné kompetence.

A konečně předložená koncepce využívá procesuálního přístupu k psaní, podle něhož tvorba psaného textu probíhá v několika fázích bez ohledu na to, zda vzniká v edukační situaci či nikoli. Podle Ann Browne (2009, s. 96) jen málo pisatelů dokáže vytvořit dokonalý text hned napoprvé a tvůrčí proces obvykle zahrnuje: (1) přípravu na psaní (např. zaznamenávání předběžných nápadů), (2) plánování (úprava nápadů), (3) napsání první skici (převod myšlenek z plánu do lineární strukturovaného psaného textu), (4) ověření (vyhodnocení, změny a oprava pracovní verze), (5) korekturu (kontrola pravopisných a interpunkčních chyb, vynechání nebo opakování apod.), (6) přípravu konečné verze textu (úplné, správné a čitelné).

Naproti tomu Robert J. Marzano a Diane E. Playtner ve svém procesuálním modelu psaní rozlišují následující fáze:

- (1) OBECNÝ ROZBOR ÚKOLU (stanovení cíle, adresáta, výběr adekvátních informací) ->
- (2) TVORBA SÍTĚ TVRZENÍ (plánování obsahových celků a vazeb mezi nimi) ->
- (3) TVORBA VĚT (vyjadřování tvrzení a vztahů mezi nimi pomocí jazykových prostředků) ->

⁴ V prvním modelu – nazvěme jej tradičním – jde o aktivizaci slovní zásoby a gramatických tvarů a struktur, které si žák osvojuje v rámci speciálně připravených lexikálních a gramatických cvičení předcházejících procesu tvorby textu. Nejprve se tedy zavádějí prvky znalostí o jazyce a poté se vytvářejí situace, ve kterých by měly být při psaní aktivně používány určité jazykové prostředky. Za tímto účelem musí být témata psaných textů zařazována do konkrétních tematických oblastí vyžadujících použití specifického lexika a do konkrétních žánrů, což zase vyžaduje použití pro ně charakteristických gramatických prostředků (např. výběr syntaktických konstrukcí úzce souvisí s příslušností vzorového textu k narativním, popisným nebo argumentačním textům).

(4) PŘEVÁDĚNÍ MYŠLENEK DO SLOV (výběr slov odrážejících pojmy, na které se odvolává obsahový plán) -> (5) GRAFICKÝ ZÁZNAM (pravopis) => NÁSLEDNÁ TVORBA KOMPOZICE (průběžně; při tvorbě textu se aktivizují činnosti ze všech fází) <= (6) ÚPRAVA TEXTU (zavádění změn do struktury a obsahu textu i při tvorbě první verze) (Marzano & Playnter, 2004, s. 55–73)⁵.

Pro další úvahy by se hodil i model tvorby mluveného sdělení v podání Ludmily Liptákové a kolektivu (2015, s. 192), který lze po mírné korekci přizpůsobit psaným textům. Tento model zahrnuje čtyři fáze: (1) konceptualizace (vytvoření kognitivní reprezentace obsahu textu); (2) formulace, se dvěma subfázemi: 2a. lexikalizace (výběr a aktivace lexikálních jednotek k vyjádření obsahu sdělení); 2b. tvorba syntaktických struktur a linearizace (vyjadřování myšlenek v jazykových jednotkách a jejich úprava); (3) artikulace (v případě psaného textu by se jednalo o záznam) a (4) monitoring (plynulá kontrola všech složek textu při jeho tvorbě, v případě psaného textu také i po jeho vytvoření) (Liptáková et al., 2015, s. 192).

Procesuální přístup k psaní je pro didaktiku velmi důležitý, protože implicitně nabádá učitele, jak vést výuku psaní tak, aby pomohl žákům zvládnout tuto dovednost na co nejvyšší úrovni (Marzano & Playnter, 2004, s. 55). Vycházejí z něj i některé metody výuky psaní, chápáné jako komplexní vzory jednání, rozvíjené jak v didaktice mateřských jazyků⁶, tak v didaktice jazyků cizích⁷. V případě tohoto druhu didaktických metod je místo pro podporu akvizice psané variety jazyka ve fázi následující po první individuální úpravě textu žákem – v modelu Browne to jsou fáze (4) a (5), u Marzana a Playnter (7) a u Liptákové (4). Za tímto účelem by tato fáze měla být funkcionalizována takovým způsobem, aby se nezaměřovala výhradně (a často je tomu právě tak) na identifikaci a opravu jazykových chyb a chyb v psaní, které naznačují nezvládnutí jazykové a pravopisné normy (správnost a normativní aspekt textu), ale orientovala se i na jazykovou kompetenci: lexikální a gramatickou. Mám zde na mysli zdokonalování jazykové vrstvy žákovských textů obohacováním jazykových prostředků. Za tímto účelem by se mělo umožnit žákům provádět úkony ve vlastním textu, které jazykově-stylovou složku textu zdokonalí. Aby to bylo možné, měla by být výuka podporována takovými didaktickými postupy a druhy úkolů, které by povzbudily žáka k sebereflexi a sebehodnocení a umožnily mu sebekorekturu, úpravu a opětovnou kontrolu jeho vlastního psaného textu.

⁵ Jedná se pouze o vybrané modely připomenuté zde pro ilustraci procesuálního přístupu k tvorbě psaného textu – obsáhlou diskusi o dalších, včetně těch rozvíjených v české a slovenské didaktice, lze nalézt v Klimovič (2016).

⁶ Ve výuce polského jazyka jako jazyka mateřského jsou to: metoda analýzy a tvůrčího využití vzoru, metoda norem a pokynů, metoda nácviku psaní (Dyduchowa, 1988).

⁷ V polonistické glottodidaktice (metodika výuky polštiny jako cizího jazyka) je proces výuky úpravy psaného textu v určitém žánru rozdělen do 7 fází: „Implementace pravidel úpravy a kompozice textu by měla začít předložením obecných pravidel vhodných pro danou formu (1) a jejich ilustrováním na příkladu (2), nebo naopak – nejprve se může uvést příklad (2), a pak probrat pravidla (1). Dále by měl následovat další příklad a jeho rozbor, stylistická a doplňková (doprovodná) cvičení, která slouží jako následné modely. Poté se zadávají úkoly napsat ukázkou formy naučené ve třídě (3) – nejlépe ve dvojicích nebo skupinkách. Dále učitel všechny práce zkontroluje, projedná, analyzuje a vysvětlí (4) a nakonec zadá novou písemku (verze I) za domácí úkol (5) (někdy to lze provést i ve třídě). Znovu opravuje, hodnotí a komentuje (6). Žáci musí vypracovat II. verzi s autorskou korekturou podle návrhů učitele (7). Tyto práce by měly být předloženy k opětovné kontrole a hodnocení“ (Seretny & Lipińska, 2005, s. 237–238).

V ďalšej časti príspevku prezentujú dve varianty organizácie procesu výuky psaní potom, čo žiak napíše prvú verziu textu, to znamená vo fázi opätovnej úpravy/korektúry tohoto textu⁸.

HODNOCENÍ JAZYKOVĚ-STYLOVÉ SLOŽKY ŽÁKOVA TEXTU

Aby mohol učiteľ postoupit do fázy hodnotení, musí najprv provést mnohostrannou analýzu jazykově-stylové složky žákovských textů. Diagnostický postup by se měl ze zřejmých důvodů zaměřit na lexikální a gramatické chyby prokazující nezvládnutí systémových forem a struktur, významů a grafických podob slov atd., ale také na to, co chybí v jazyce analyzovaných textů, gramatické a lexikální tvary a konstrukce, které by žáci již měli používat, ale nepoužívají. Jednalo by se tak o zacílení na identifikaci všemožných nedostatků v jazyce a stylu analyzovaných textů.

Níže prezentují dvě varianty organizace fáze korektury: cvičení nebo úkoly. Obě dvě vycházejí ze závěrů formativní diagnózy⁹ a napodobují přirozený proces tvorby a zdokonalování psaného textu: „*Texty a věty vznikají v procesu hledání, zkoušení, oprav, transformací*“ (Bartmiński & Niebrzegowska-Bartmińska, 2009, s. 314). V obou případech jsou závěry diagnózy učitelem převedeny do činností zaměřených na zdokonalování lexikální a gramatické kompetence a vyplnění zjištěných mezer v těchto kompetencích.

Ve *cvičební variantě* učitel navrhuje soubor lexikálně-frazeologických a gramaticko-stylizačních cvičení přizpůsobených vybraným jazykovým problémům odhaleným v analyzovaných textech, které jsou problémem pro větší počet žáků. V případě slovní zásoby by se cvičení měla zaměřit na rozšíření lexikální složky v tematickém poli textu, který je předmětem zdokonalování. Mohou to být i funkční lexémy, např. koherentní odkazovací a asociační prostředky (v závislosti na zjištěných nedostacích snižujících hodnotu textu na lexikální úrovni), varianty lexémů lišící se svou pragmatickou, sociologickou a stylistickou příznakovostí a další prvky „potřebné“ v daném textu. Didaktickým cílem těchto cvičení je jak připomenutí slovní zásoby z pasivního slovníku (tedy již známé, ale „zapomenuté“), aby se v další fázi aktivovala ve vlastním textu, tak i zavádění nových slov (rozšíření pasivního slovníku).

Lze například použít některé z postupů rozvíjení lexikální kompetence, které vyvinula Halina Zgółkova (1995, s. 40–44): mezi extenzivními postupy (umožňujícími rozšíření pasivní a aktivní slovní zásoby) je to především hnízdová/tematická technika (např. seskupování slovní zásoby z určitých oblastí kolem určitého hyperonyma); mezi intenzivními postupy (podporujícími dovednost vhodně využívat slovní zásobu s přihlédnutím k významové, stylizační, axiologické variabilitě a variabilitě jazykových variet atd., tedy znásobení „počtu významů relativizovaných k jazykovému kontextu“) jsou to především pragmalingvistické postupy (např. kolokviálnost, ironie, vulgárnost, eufemizace, soukromí, intimita, oficiálnost, důstojnost, důvěrnost) a sociolingvistické postupy (např. socio-

⁸ Model rozvoje jazykové kompetence v korelaci s výukou psaní ve vztahu k cizím jazykům jsem popsala v článku *Nauka pisania w języku obcym a stymulowanie rozwoju kompetencji lingwistycznych: gramatycznych i leksykalnych* (Nocoń 2021). Na tomto místě jej přizpůsobuji výuce psaní v mateřském jazyce.

⁹ Zařazení výsledků diagnózy do edukačního procesu do jisté míry zajišťuje individualizaci didaktického procesu, sice limitovanou podmínkami týmové výuky, ale předpokládající přizpůsobení edukační činnosti potřebám uznávaným jako společné pro celý žákovský tým (nebo pro většinu).

lekty, regionalismy, dialektismy, žargony, slangy). Dají se využít i jiné typologie lexikálních a frazeologických cvičení vyvinutých v didaktice mateřských jazyků a v didaktice jazyků cizích, např. v Polsku: Maria Nagajowa (1988), Seretny & Lipińska (2005), Seretny (2015).

Kromě lexikálních a frazeologických cvičení by tato fáze měla zahrnovat i cvičení gramaticko-stylizační. Lze použít některé automatizační postupy (gramatický drill): substituce (záměna jednoho prvku jiným), expanze (rozšíření věty), transformace (přetvoření struktury) (Komorowska, 1991, s. 118), vyvinuté v didaktice cizích jazyků, a také typy textových transformací jazykově-slohové složky, které zkoumá textová lingvistika, např. transformace, konverze, substituce a parafráze (Bartmiński & Niebrzegowska-Bartmińska, 2009, s. 315). Šlo by tedy o spouštění veškerých transformací na větné úrovni, přičemž cvičební materiál tvoří učitelem záměrně vybrané úryvky ze žákovských textů (reprezentující potřeby odhalené v diagnóze), nikoli umělé příklady. Učitel by měl také zahájit konverzaci s žáky o významových, stylizačních, pragmatických atd. důsledcích provedených transformací (mj. zda jsou ekvivalentní s výchozími konstrukcemi, co do textu přinášejí) a o jejich vlivu na kvalitu celého textu i jednotlivých textových složek (např. do jaké míry jsou prospěšné pro implementaci textových funkcí).

Naopak v úkolové variantě nejsou předmětem textových úkonů úryvky z celého souboru žákovských textů, nýbrž pouze jeden z těchto textů, ve kterém se vyskytují jazykové problémy typické pro větší skupinu pisatelů a nejen samotného autora textu. Jde tedy o jeden složitý úkol rozkládající se do komplexu činností, které mají stejné cíle jako cvičení v předchozí variantě, až na to, že to není učitel, ale samotní žáci, kdo navrhnou různé transformace a vylepšení jazyka textu, který je hodnocen. Pokaždé je nutné zdůvodnit, co navrhaná změna do textu přinese, a po jejím uplatnění vyhodnotit efekt. Učitel, který zná důvody výběru textu, může nasměrovat pozornost žáků na určité jazykové prvky. Může také vypracovat doplňková cvičení poukazující na to, kam by mohly/měly transformace jazykově-stylové složky směřovat.

V obou variantách je po společné práci nutný více či méně úspěšný transfer procvičovaných kompetencí do vlastního žákovského textu, tedy korektura (opětovná úprava) jazykově-stylové složky první verze textu. K tomu může dojít po cvičební/úkolové fázi nebo střídavě v jejím průběhu. Druhá varianta je jednodušší¹⁰, protože žák se po dalších cvičeních hned odkazuje na vlastní text a postupně do něj po etapách zavádí dílčí vylepšení. Pokud by byl proces účinný, dalo by se očekávat, že přepracované verze budou na vyšší jazykové úrovni než první verze textů. Nejde ani tak o globální novou kvalitu a omezené transformace s využitím zkušeností z cvičební/úkolové fáze. Pro žáky bude úspěchem rozpoznat alespoň některé jazykové slabiny vlastního textu, najít místa, která by měla být

¹⁰ Efektivitu metody popisované v tomto příspěvku jsem si ověřila v hodinách praktické výuky psaní v polštině jako cizím jazyce, ale zastávám názor, že stejných výsledků lze dosáhnout i při výuce psaní textu v mateřském jazyce. Využila jsem jak cvičební, tak i úkolové varianty. Z mých pozorování vyplývá, že neúčinnější bylo pracovat na jazykově-stylové složce souběžně se samostatnou opravou obdobných prvků vlastního textu, např. pokud se jednalo o vedlejší větu, hledali žáci ve svých textech syntaktické konstrukce tohoto druhu, ověřovali jejich adekvátnost a jednoduché věty kombinovali do souvětí; pokud analyzovaný text postrádal indikátory místní koherence, hledali žáci ve vlastních textech různé varianty jazykových prostředků, vytvořili banku slov, vybraná slova pak vkládali do vlastního textu a zároveň posuzovali jejich textovou funkčnost; pokud bylo v textu málo přídavných jmen, žáci identifikovali podstatná jména a další slova, která mohla být doplněna přídavnými jmény, a tím rozšiřovali nominální skupiny.

funkčne transformována, parafrázovať je – to jsou zřetelné indikátory trvalé změny jazykové kompetence, a tedy i kompetence textotvorné, a o to se nám tady jedná¹¹.

Model zdokonalování kompetence psaní v L1 popsany v tomto příspěvku, usouvztažněný se zdokonalováním jazykově-stylové složky psaného textu, se vyznačuje dvojím účelem: nejen naučit psaní jakožto autonomní jazykovou dovednost a rozvíjet gramatickou a lexikální kompetenci v oblasti psané podoby jazyka jakožto samostatné složky jazykové způsobilosti v mateřském jazyce, ale také stát se nástrojem vedení žáků ke gramotnosti. Vyznačuje se workshopovým přístupem a učitelé je přidělena role prostředníka, jehož úkolem je pomáhat žákům překonat jazykové obtíže, které snižují kvalitu jejich psaných textů (Marzano & Paynter, 2004, s. 81).

BIBLIOGRAFIE

- Bartmiński, J., & Niebrzegowska-Bartmińska, S. (2009). *Tekstologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Browne, A. (2009). *Developing Language and Literacy 3–8* (3rd ed.). SAGE Publications, Inc.
- Coste, D., North, B., Sheils, J., & Trim, J. (2003). *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Ed. H. Komorowska, Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Dyduchowa, A. (1988). *Metody kształcenia sprawności językowej: projekt systemu, model podręcznika. Prace Monograficzne WSP w Krakowie*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Klimovič, M. (2016). *Detský pisateľ v procese tvorby textu*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Komorowska, H. (1991). *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Komorowska, H. (2002). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2002.
- Liptáková, L. (2012). *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- 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.
- Marody, M. (1987). *Technologie intelektu. Językowe determinnty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Marzano, R. J., & Paynter, D. E. (2004). *Trudna sztuka pisanía i czytania*. Gdańsk: Grańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nagajowa, M. (1991). *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Nocoń, J. (2021). Nauka pisania w języku obcym a stymulowanie rozwoju kompetencji lingwistycznych: gramatycznych i leksykalnych. *Roczniki Humanistyczne*, 69(10), 157–170.
- Seretny, A. (2015). *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Księgarnia Akademicka.

¹¹ Marzano a Paynter navrhli zajímavý model lekce pro zdokonalování textotvorné kompetence, včetně kompetence jazykové, který má hybridní týmově-individuální charakter. V jejich modelu je struktura lekce následující: 1. minilekce (prezenční výuka, do 15 minut, věnovaná problematice vyplývající z potřeb žáků; nějaký prvek psaní, který je obtížný pro více dětí), 2. cvičení (40–60 minut; učitel pracuje s vybranými žáky individuálně, ostatní žáci pracují ve dvojicích nebo v malých skupinách na zadaných úkolech), 3. sdílení komentářů (Marzano & Paynter, 2004, s. 81–84).

- Seretny, A., & Lipińska E. (2005). *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków: TAIWPN Universitas.
- Skudrzyk, A. (2005). *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wiśniewska, H. (2001). Substytucja tekstowa – uczniowska strategia pisania form wypowiedzi. In B. WITOSZ (ed.), *Stylistyka a pragmatyka*, (s. 241–251). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zgólkowa, H. (1995). Techniki rozszerzania repertuaru leksykalnego w kształceniu sprawności komunikacyjnej. In J. MAZUR (ed.), *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, (s. 39–48). Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców.

Resumé

Východiskem úvah prezentovaných v příspěvku je předpoklad, že úkolem výuky psaní je uvést žáky do kultury gramotnosti, což po nich vyžaduje zvládnutí psané variety prvního jazyka. Analýza psaných žákovských textů umožňuje rozpoznat nedokonalosti na úrovni jazykově-stylové složky, včetně lexikální a gramatické, a odhalit problémy spojené s psanou varietou. Na tomto základě může učitel uzpůsobit výuku psaní během práce žáků na následných verzích vlastního textu s cílem zdokonalit jejich jazykovou kompetenci.

Summary

This article departs from the assumption that the main task of teaching writing is to introduce students to the culture of literacy, which requires them to have mastered the written form in their L1. The analyses of written texts produced by pupils enable to recognize imperfections at the level of the language and style component, including lexical and grammatical errors, and to reveal problems with the use of written form in some aspects beyond accuracy. With this information in hand, the teacher can adapt their teaching of writing in the phase of reviewing pupils' successive versions of their own texts to develop pupil's linguistic competence.

Kontakt

prof. dr hab., Jolanta Nocon

Uniwersytet Opolski w Opolu, Wydział Filologiczny
Instytut Językoznawstwa, Katedra Języka Polskiego
45-040 Opole, pl. Kopernika 11, Polska
jolanta.nocon@uni.opole.pl

PÍSANIE V 1. ROČNÍKU ZÁKLADNEJ ŠKOLY

WRITING IN THE 1ST YEAR OF PRIMARY SCHOOL

Ludmila BELÁSOVÁ

Úvod

Jednou z prioritných úloh primárneho stupňa základnej školy je cielená, systematická výučba elementárneho čítania a písania. V edukačnej praxi slovenských základných škôl je realizovaná viac-menej tradičným spôsobom. Prevládajúcim modelom výučby je model *zdola nahor* (Zápotočná, 2001), preferujúci pri čítaní postup od techniky k porozumeniu, pri písaní od uvoľňovacích cvikov k písmenám, slabikám, slovám a vetám. V priebehu 1. ročníka základnej školy nadobudnú žiaci schopnosť plynulého čítania po riadkoch s uvedomovaním si obsahu čítaného textu. Osvoja si tlačené a písané tvary písmen na úrovni opisu, prepisu, diktátu a vlastnej písomnej produkcie. Čítanie a písanie sú realizované súbežne (v rámci jednej vyučovacej hodiny), za využitia identických vyučovacích metód. Výkonové a obsahové štandardy (2022) sú naformulované tak, aby na konci roka boli u žiakov dosiahnuté vytýčené ciele predmetu. Kucharská & Veverková (2012, s. 82) v tejto súvislosti poukazujú na variabilitu rozvoja jednotlivých žiakov, závislú predovšetkým od ich:

- individuálnych schopností v predpokladoch na písanie (grafomotorická vyspelosť, perцепčná zrelosť, kognitívne predpoklady),
- osobnostných charakteristík (záujem o písanie a motivácia, odolnosť pri prekonávaní prekážok),
- doterajších skúseností, osobitne kresbových, ktoré úzko súvisia s nácvikom ťahov písma, ale aj samotným povedomím o písme.

Autorky poukazujú na veľké individuálne rozdiely medzi žiakmi 1. ročníka základnej školy a neľahkú úlohu učiteľa, od ktorého sa očakáva diferencovaný prístup k žiakom, schopnosť motivovať ich k nácviku vlastného písania, rozpoznať individuálne schopnosti žiaka pri písaní, a to všetko prepojiť s vhodnými metodickými postupmi.

V príspevku venujeme pozornosť elementárnemu písaniu, jeho etapám a výstupom v súlade s platnými legislatívnymi dokumentmi, aktuálnymi šlabikárovými koncepciami a v rámci nich odporúčanými učebnými pomôckami.

1 ETAPY NÁCVIKU ELEMENTÁRNEHO PÍSANIA

Osvojovanie si elementárneho (čítania a) písania žiakmi 1. ročníka základnej školy prebieha v troch po sebe nasledujúcich obdobiach, a to prípravnom, nácvičnom a čítankovom.

Vo vzdelávacích štandardoch *prípravného obdobia* sú zdôrazňované uvoľňovacie a prípravné cviky. *Uvoľňovacie cviky* sú nevyhnutným predpokladom jemnej pohybovej koordinácie ruky (ramenný kĺb, zápästie, svaly prstov). *Prípravné cviky* sú prvkami budúcich písmen. Žiaci si okrem napodobňovania správnych tvarov týchto prvkov osvojujú orien-

táciu na ploche papiera, smer písania zľava doprava, orientáciu v riadku a podobne. Vo väčšine súčasných šlabikárových koncepcií si zároveň osvojujú aj vybrané tvary veľkých tlačенých písmen. Ich výber a počet nie je identický.

Nácvikové obdobie je hlavným obdobím, v ktorom si žiaci osvojujú všetky hlásky a písmená abecedy. Tlačené písmená sú už súčasťou všetkých šlabikárových koncepcií. Ich osvojovanie žiakmi je uľahčené tým, že majú (obyčajne v šlabikári) vzor písmena, ktoré majú napodobniť, a vo väčšine šlabikárov aj šípkami vyznačený smer písania tlačенých písmen. Písané písmo si žiaci osvojujú v nasledujúcej postupnosti:

- písmená malej a veľkej abecedy v zhode s poradím ich vyvodzovania na základe prevažne zrakového podnetu (podľa predlohy),
- spájanie písmen do slabík, slov a viet podľa písanej predlohy,
- prepis písmen, slabík, slov a viet z tlačenej do písanej podoby,
- písanie na základe prevažne sluchového podnetu (diktovanie),
- podpora tvorivého písania žiakov.

V priebehu osvojovania si písmen a ich spájania do väčších celkov si žiaci zároveň osvojujú niektoré pravopisné javy, napríklad správnu skladbu slova, písanie veľkých začiatkových písmen vo vlastných menách osôb a na začiatku vety. Rozlišujú oznamovacie, opytovacie a rozkazovacie (zvolacie) vety, ktoré pri písaní ukončujú vhodným interpunkčným znamienkom.

V *čítankovom období* dochádza k ďalšiemu zdokonaľovaniu písania. Žiaci odpisujú krátke texty podľa písanej alebo tlačenej predlohy, píšú krátke texty podľa diktovania učiteľa, precvičujú si písanie ťažších spojov. Podstatnou zmenou je možnosť vlastnej písomnej produkcie vo väčšom rozsahu, na rozdiel od nácvikového obdobia, kedy podnety na tvorivé písanie boli viac-menej prispôbované počtu vyvedených písmen.

2 KVALITATÍVNE ZNAKY PÍSMA

V 1. ročníku základnej školy platia pre písanie žiakov tri základné požiadavky. Sú nimi *čitateľnosť, plynulosť a úhľadnosť*.

Pri posudzovaní písma žiakov slúžia učiteľom *kvalitatívne znaky*, popisujúce správne tvary, veľkosť, sklon, rovnomernosť, písanie jedným ťahom, možnosti spájania písmen, hustotu písania či celkovú úpravu písomných prejavov. Vymenované znaky tvoria normu, o ktorú sa učiteľ 1. ročníka opiera a ktorá uľahčuje jednotný nácvik písania žiakov.

Za najdôležitejší kvalitatívny znak pokladáme *tvary písmen*, pretože v podstatnej miere ovplyvňujú čitateľnosť písaného prejavu. Nie je ale namieste vyžadovať od žiakov ich bezchybné napodobňovanie, prirovnávané ku krasopisu, ktorý bol požadovaným znakom písma do tridsiatych rokov minulého storočia. Evidentným prejavom súčasných snáh o ďalšie zjednodušovanie písanej latinky je napríklad vytvorenie takzvaného *školského písma*, ktorého autorkou je grafická dizajnérka Martina Figusch Rozinajová a grafický a písmový dizajnér Ján Filípek (2022). Viaceré školy na Slovensku využívajú aj nespojité písmo *Cornelia Script*, ktorého autorkou je Radana Lencová (2021). Konkrétny nácvik tvarov písmen

písanej abecedy je realizovaný od zväčšených tvarov, pri ktorých je zvyčajne predznačený aj smer písania, k menším tvarom, ktoré sú požadované v 1. ročníku základnej školy.

Ďalším dôležitým kvalitatívnym znakom je *výška písmen*, ktorá je u pisateľov začiatčovníkov väčšia ako vo vyšších ročníkoch. Prváci majú predpísanú 5-milimetrovú základnú výšku písmen. Písmená s hornou a dolnou dĺžkou sú jej násobkom. Prváci píšu výlučne do linajkových zošitov. Za špecifikum prvých ročníkov môžeme pokladať *pomocné linky*, ktoré pomáhajú žiakom odhadnúť a postupne si osvojiť správnu výšku písmen, ale aj spomenutý pomer medzi strednou, hornou a dolnou časťou písaných písmen.

S výškou súvisí aj *rovnomernosť písmen*, pod ktorou rozumieme dodržiavanie rovnakej výšky tých istých typov písmen v riadku. Postupné vzdalovanie zraku a píšucej ruky od písмена na začiatku riadku môže spôsobiť, že na jeho konci sa zmení napríklad malé písané *l* na malé písané *e*. Písané písmo má predpísaný *sklon* 75° s toleranciou v rozmedzí 60 – 90°.

Nie je našim zámerom podrobne opisovať všetky kvalitatívne znaky písma, skôr ide o to, aby sme poukázali na potrebu ich správneho osvojenia žiakmi počas prvého roka školskej dochádzky. Uľahčuje to jednotný nácvik, umožňuje napríklad prestup žiaka do inej triedy a v neposlednom rade správne osvojené tvary písmen a ich spojov sú dôležitým nástrojom písomnej komunikácie. Zároveň chceme zdôrazniť, že nie je potrebné viesť písmo žiakov k dokonalosti (Belásová, 2013). Súhlasíme s Hájkovou (2008, s. 92), ktorá konštatuje, že tradičná požiadavka didaktiky prvopočiatočného písania na zhodu alebo maximálne priblíženie písma žiakov normalizovanému písmu je už prekonaná, aj keď sa jednotná predloha žiakom stále predkladá. Dominantným hodnotiacim kritériom je *čitateľnosť písma, ktorá pripúšťa osobitosť rukopisu aj u pisateľov začiatčovníkov*. Na záťaž žiakov 1. ročníka v uvedenej súvislosti dlhodobo poukazuje Zápotočná (1998/99, s. 91), ktorá konštatuje: „*Pokiaľ ide o formálne kritériá písania, najvyššia miera dokonalosti pri ich dodržiavaní sa vyžaduje v prvom ročníku základnej školy*“. Preceňovanie formálnych kritérií podľa autorky znemožňuje chápať písanie ako zmysluplnú aktivitu bezprostredne spätú s významom.

Popri uvedených kvalitatívnych znakoch písma je mimoriadne dôležité dodržiavanie *hygienických a technických požiadaviek pri písaní*, ku ktorým zaraďujeme hlavne správne sedenie, polohu zošita a správne držanie písacieho nástroja. Nie menej dôležitý je dopad svetla z ľavej strany, respektíve vhodné zaradenie hodín slovenského jazyka do rozvrhu hodín tak, aby mohlo byť písanie realizované podľa možnosti pri dostatku denného svetla.

3 ANALÝZA ŠLABIKÁROVÝCH KONCEPCIÍ S DÔRAZOM NA PÍSANIE ŽIAKOV

V nasledujúcej časti budeme venovať pozornosť aktuálnym šlabikárovým koncepciám, ktorých súčasťou sú zošity s predpísanými vzormi písmen a v dvoch prípadoch aj pracovné zošity, poskytujúce diferencované úlohy pre žiakov.

3.1 ŠLABIKÁR L. VIRGOVIČOVEJ & Z. VIRGOVIČOVEJ

V prípravnom období žiaci využívajú na písanie blok prípravných cvikov *Moje prvé čiary*, v ktorých „*sa precvičuje motorická príprava, koordinácia ruky, posilňuje sa jemné*

svalstvo zápästia a prstov, graficky zaznamenaná pohyb a tvar podľa predlohy“ (Virgovičová & Virgovičová, 2007, s. 17).

V písankách s predtlačou (v počte 6), využívaných v celom nácvičnom období, prevažujú úlohy na písanie písmen, slabík, slov a viet podľa písanej predlohy. Ich náročnosť stúpa úmerne počtu vyvedených písmen. Príkladom sú vety napísané písanou abecedou a ukončené obrázkom. Žiaci ich najskôr píšú podľa predlohy a obrázok nakreslia, neskôr prepisujú vety z tlačenej do písanej podoby a obrázok nahrádzajú slovom. Zo zábavných úloh prevažujú tie, v ktorých žiaci nahrádzajú číslicu slovom a následne prepíšu celé slovo písaným písmom (*me-100, 100-ly*). Problémové úlohy sú úzko prepojené s uvedomovaním si významu čítaného/písaného textu (tvorenie slov z rozhádzaných písmen alebo slabík, tvorenie viet z rozhádzaných slov, výber vhodného slova na dokončenie vety či uvedomenie si, že dĺžňen alebo jedno písmeno zmenia význam slova alebo vety (*chyba – chýba; chladný – hladný*)). Úloh na písanie tlačенých písmen je málo a v zošitoch sú vždy uvedené pokynom *Ak chceš, skús*.

3.2 ŠLABIKÁR K. ŠTEFEKOVEJ & R. CULKOVEJ

Zošity s predtlačou v počte 5 vo formáte A4 sú určené pre všetky tri obdobia nácviku elementárneho písania. V časti určenej na prípravné obdobie žiaci píšú uvoľňovacie a prípravné cviky a osvojujú si 30 písmen veľkej tlačenej abecedy. Zadaní v nácvičnom období korešpondujú so všeobecnými úlohami tohto obdobia (odpisovanie písaného textu, prepis tlačenej podoby do písanej podoby, dopisovanie prvého písmena/slabiky pod obrázok, priradzovanie tlačенých písmen/slabík k ich písaným ekvivalentom, prepisovanie písanej/tlačenej vety s výberom správneho slova na jej konci).

Špecifikom tejto šlabikárovej koncepcie je uprednostňovanie tlačenej podoby písmen, a to rovnako pri čítaní, písaní, ako aj diktáte. Písmená písanej abecedy zaostávajú za čítaním a za osvojovaním si tlačенých písmen. Autorky zastávajú názor, že nácvik písania toho istého písmena vo všetkých podobách nemusí prebiehať súčasne s čítaním. Snaha postupovať v písaní súbežne s čítaním podľa nich brzdí proces čítania, ktorý je omnoho dynamickejší (Štefeková & Culková, 2007, s. 3).

V zdokonaľovacom období sa nachádzajú úlohy na zopakovanie písmen, precvičenie náročnejších spojov a postupné vedenie žiakov k produkcii vlastných písomných prejavov (*Napíš mená príbuzných a kamarátov. Vyber si niekoľko mien a napíš o nich vety.; Nakresli obrázok o zaujímavej príhode. Skús o nej napísať niekoľko viet.; Napíš, čo by si chcel robiť cez prázdniny.*). Každý zošit obsahuje pokyny k písaniu a správnej polohe zošita a tiež niekoľko čistých strán, ktoré tvoria rezervu na docvičenie písma podľa individuálnych schopností a potrieb jednotlivých žiakov.

3.3 ŠLABIKÁR Z. HIRSCHNEROVEJ, L. MUNTÁGOVEJ, M. NEMČÍKOVEJ, & G. FUTOVEJ

Súčasťou tejto šlabikárovej koncepcie je 6 zošitov s predtlačou a pracovný zošit. Typickým znakom prvého zošita (formát A4) sú návodné obrázky s tvarmi písmen veľkej tlačenej abecedy, ktoré sa nachádzajú v hornej lište každej dvojstrany. Obsahom sú cviky

na uvoľnenie ruky a 11 prvkov písmen. Veľká pozornosť je venovaná motivácii týchto prvkov. Spolu s nimi si žiaci osvojujú aj tvary písmen A, E, I, O, U, H, P, S. Korešponduje to s učivom šlabikára a príbehom o škriatkovi Hupsovi, ktorý sa objaví na strane 31 v prvej časti šlabikára (ide o poslednú stranu prípravného obdobia).

Pre nácvikové obdobie je určených 5 zošitov. Najpočetnejšie je zastúpená úloha na odpisovanie písaného textu, druhou najpočetnejšou úlohou je prepis tlačeneho textu do písanej podoby. Novou úlohou, typickou pre túto šlabikárovú koncepciu, je tabuľka s písmenami, v ktorej žiaci vyfarbujú plôšky s novým písmenom (najčastejšie štvorčeky a trojuholníky). Orientáciu žiakov v zošitoch uľahčujú jednoduché piktogramy. V dolnej lište zošitov je priestor na sebahodnotenie žiakov.

Na učivo šlabikára priamo nadväzuje *pracovný zošit*, ktorý podľa slov jeho autoriek plní nasledujúce špecifické úlohy:

- poskytuje žiakom priestor na aktívne využívanie písanej reči pri čítaní a písaní,
- sprostredkúva im skúsenosti s používaním písanej reči v reálnych komunikačných situáciách,
- zabezpečuje primerané úlohy pre žiakov v závislosti od ich individuálnych schopností,
- vytvára priestor na diagnostikovanie,
- pomáha zatriktívniť učivo primeraným výberom tém a celkovým spracovaním úloh,
- podporuje schopnosť žiakov pracovať samostatne,
- podporuje prirodzenú potrebu žiakov aktívne používať písanú reč (čítať a písať).

Jednotlivé strany pracovného zošita majú ustálenú a pravidelnú štruktúru, ktorá žiakom zjednodušuje riešenie úloh (Hirschnerová, Muntágová, & Nemčíková, 2018).

3.4 ŠLABIKÁR J. STRIEŽOVSKÉJ ET AL.

Podobnosť s predchádzajúcim súborom zošitov (k Hupsovmu šlabikáru Lipka) je evidentná. Prvý zošit, určený na prípravné obdobie, obsahuje vhodne motivované uvoľňovacie a prípravné cviky.

Prevažujúcou aktivitou pri práci s 5 písmenkami nácvikového obdobia je napodobňovanie tvarov písanej abecedy (písmen, slabík, slov a viet), prepis tlačeneho písma do písanej podoby sa obyčajne nachádza v poslednom riadku dvojstrany. Na konci každej písmanky je hracie pole so zaujímavými úlohami. Žiaci dostávajú priestor na sebahodnotenie svojich písomných prejavov.

Doplňkovým a rozširujúcim materiálom je *pracovný zošit*. Korešponduje s učivom prípravného a nácvikového obdobia. Obsahuje množstvo zábavných úloh, zameraných na porozumenie textu a ďalšiu prácu s ním (vystrihovačky, labyrinty, hádanky, dominá). Bohato sú zastúpené úlohy na výber a doplnenie vhodného slova do vety, úpravu a prepis ppletených viet, dešifrovanie slov napísaných odzadu, kreslenie podľa slovného pokynu, kombináciu písmen a číslíc pri tvorbe nových slov. Vlastná písomná produkcia má najčastejšie podobu popisu obrázku.

3.5 ŠLABIKÁR L. NGUYENOVEJ ANHOVEJ

Najmladšia šlabikárová koncepcia má najväčší počet písaniek (9). Prvá z nich obsahuje uvoľňovacie a prípravné cviky, uvádzané motivačnou básňou a slovným pokynom, zároveň s možnosťou žiakov ohodnotiť svoj písomný prejav. Samostatné zošity majú vzorovo predpísané tlačené (2) a písané (3) písmená.

Samotný nácvik písmen je obsahom piatich zošitov (4 – 8). Podobne ako vo všetkých predchádzajúcich, aj v tejto koncepcii prevažujú aktivity zamerané na osvojenie si písmen písanej abecedy, ktoré žiaci píšú podľa vzoru písaného alebo tlačeneho písma.

Zošit s názvom *Viem, o čom čítam* (9) obsahuje zaujímavé úlohy, zamerané na porozumenie čítaného/písaného textu. Žiaci upravujú vety podľa pokynov tak, aby mali zmysel, aby zodpovedali realite, prečítanému textu, obrázku alebo ich vlastným skúsenostiam a predstavám.

3.6 ZHRNUTIE

Po analýze jednotlivých šlabikárových koncepcií so zameraním na písanie žiakov sa pokúsime zosumarizovať *typické znaky písania v 1. ročníku základnej školy*:

- žiaci si v prípravnom období osvojujú uvoľňovacie a prípravné cviky,
- vo väčšine šlabikárových koncepcií (4) žiaci píšú v prípravnom období aj vybrané tvary tlačенých písmen,
- v nácvičnom období si žiaci osvojujú všetky tvary písmen abecedy (malé, veľké, písané, tlačенé) a ich spoje do slabík a slov,
- prevažujúcou úlohou v zošitoch s predtlačou je napodobňovanie správnych tvarov písaných písmen, slabík, slov a viet na základe zrkovitého podnetu a slovného pokynu učiteľa,
- druhou najčastejšie sa vyskytujúcou úlohou je prepisovanie z tlačenej do písanej podoby,
- v zošitoch sa vyskytujú zábavné a problémové úlohy, prednostne zamerané na porozumenie čítaného/písaného textu,
- žiaci dostávajú prvotné podnety na vlastnú produkciu písaného prejavu,
- v zošitoch je žiakom poskytnutý priestor na sebahodnotenie,
- písanie je realizované aj na základe sluchových podnetov (diktát),
- špecifikom diktátov v 1. ročníku je ich rozsah (niekoľko písmen alebo slabík) a niektoré druhy, ktoré sa vo vyšších ročníkoch nevyskytujú (komentovaný alebo zrkový diktát),
- žiaci sa môžu spolupodieľať na tvorbe diktátov (tvorivý diktát).

ZÁVER

V priebehu 1. ročníka základnej školy žiaci zvládnu všetky tvary písmen abecedy (tlačené, písané, veľké, malé). Odpisujú písané texty podľa predlohy. Prepisujú tlačené texty písaným písmom. Píšu krátke texty podľa diktovania. Dokážu písomne vyjadriť vlastné myšlienky. Napísané vety skontrolujú čítaním a doplnia vhodné diakritické znamienka. Vedia, že začiatok vety a vlastné mená osôb píšeme veľkým začiatočným písmenom. Pri odpise, prepise aj vlastnej produkcii ukončia vetu vhodným interpunkčným znamienkom. Ich rukopis je čitateľný. Majú osvojené hygienické a technické návyky.

Dodávame, že zaujímavou a vo viacerých základných školách na Slovensku využívanou alternatívou k písanému písmu je nespojité písmo Comenia Script. Podmienkou jeho využívania v edukačnej praxi primárneho stupňa je úspešné absolvovanie kurzu a súhlas vedenia školy a rodičov žiakov. Uvedené písmo nebolo predmetom našej analýzy.

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

PRAMENE

Hirschnerová, Z., Muntágová, L., & Nemčíková, M. (2018). *Pracovný zošit k HUPSOVMU ŠLABIKÁRU pre 1. ročník ZŠ*. Aitec.

LITERATÚRA

- Belásová, L. (2013). *Elementárna gramotnosť: história a súčasnosť*. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Hájková, E. (2008). *Komunikační činnosti a jejich cíle*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Kucharská, A., & Veverková, J. (2012). Vývoj písarských dovedností v průběhu první třídy u analyticko-syntetické metody a genetické metody. *Pedagogika; časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 1(2), 81–96.
- Lencová, R. (2021). *Comenia Script. Informace o písmu*. <https://www.comenia-script.com/informace-o-pismu/>
- Obsahový vzdelávací štandard pre 1. stupeň základnej školy. Slovenský jazyk a literatúra – primárne vzdelávanie*. <https://www.minedu.sk/vzdelavacie-standardy-pre-1-stupen-zs/>
- Rozinajová, M. F., & Filípek, J. (2022). *Školské písmo*. <https://www.skolskepismo.sk/>
- Štefeková, K., & Culková, R. (2007). *Metodické poznámky k šlabikáru, písankám a čítanke pre 1. ročník základných škôl*. Orbis Pictus Istropolitana.
- Virgovičová, L., & Virgovičová, Z. (2007). *Metodické poznámky k šlabikáru, čítanke a písankám pre 1. ročník základných škôl*. Orbis Pictus Istropolitana.
- Zápotočná, O. (1998/99). Metodika počiatočného písania z hľadiska rozvoja písanej reči. *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 45(¾), 89–100.
- Zápotočná, O. (2001). Rozvoj počiatočnej literárnej gramotnosti. In Z. Kolláriková, & B. Pupala (Eds.), *Předškolní a primární pedagogika. Předškolská a elementární pedagogika*. Portál.

RESUMÉ

V príspevku venujeme pozornosť písaniu v 1. ročníku základnej školy. Pri nácviku písania konštatujeme prevahu tradičných prístupov, uprednostňujúcich formu pred obsahom. V priebehu prvého roka školskej dochádzky si žiaci osvojujú všetky tvary písmen písanej abecedy a ich spojov, rovnako aj tvary tlačených písmen. Vyžaduje sa od nich dodržiavanie základných kvalitatívnych znakov písma a osvojenie si hygieny písania. Píšu diktáty a dostávajú podnety na vlastnú písomnú produkciu, ktorá sa naplno môže rozvinúť v pokračujúcich ročníkoch primárneho a sekundárneho vzdelávania.

SUMMARY

The paper deals with teaching writing in the 1st grade of primary school. The practice of writing is dominated by the prevalence of traditional approaches favouring form over content. During their first year of schooling, pupils acquire all the shapes of the written alphabet letters and their connections as well as the shapes of typed letters. Pupils are required to follow the basic qualitative features of the letters and to acquire the hygiene of writing. They write dictations and are encouraged to produce their own writing, which can be fully developed in the later years of primary and secondary education.

Kontakt

prof. PhDr. Ľudmila Belásová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

ludmila.belasova@unipo.sk

UMELECKÉ TEXTY O PÍSANÍ URČENÉ PRE DETI A MLÁDEŽ

ARTISTIC TEXTS ABOUT WRITING INTENDED FOR CHILDREN AND YOUTH

Dávid DZIAK – Radoslav RUSŇÁK

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Slovenský knižný trh v roku 2021 ovplyvnil nedostatok papiera a následné zvyšovanie výrobných nákladov na vydanie knihy. V nadväznosti na túto krízu sa redakcia *Knižnej revue* (2022, č. 2, s. 6 – 8) opýtala viac ako dvadsiatich slovenských vydavateľov, aký to bude mať vplyv na náš knižný trh. Od prvotného uvažovania o zvyšovaní cien kníh či zmene ich formátu sa prešlo k hlbšiemu problému, ktorým je samotný čitateľ. Zostavovateľka článku, Daniela Balážová, v závere zhrňuje odpovede respondentov, ktorí hovorili najmä „o tom, že ‚vyrastá generácia, ktorá literatúru považuje za nepotrebnú, nemá takmer žiadne čitateľské návyky‘ (Bagala), o tom, že vážnejšia je ‚kríza čitateľa‘ (Gavura), o tom, že pri lepenkovej kríze sa netreba báť o kvalitnú literatúru, skôr o jej čitateľa (Sochor), o tom, že ‚svoje by mohol urobiť aj štát podpornými aktivitami na zvyšovanie čitateľskej gramotnosti a všeobecne podporou čítania už u detí na školách‘ (Harman)“ (Balážová, 2022, s. 8).

Názory vydavateľov potvrdzujú nepriaznivé výsledky slovenských žiakov v medzinárodných meraniach PIRLS a PISA či výsledky výskumov čitateľskej gramotnosti na Slovensku. Medzi najvýznamnejšie národné merania určite patrí výskum organizovaný Literárnym informačným centrom v rokoch 2003 až 2009 s názvom *Čítanie 2003 až Čítanie 2009* (autori P. Rankov & P. Valček), ktorý bol v nadväznosti na medzinárodné štúdie venovaný výskumu súčasného stavu a úrovne čítania v Slovenskej republike. V rokoch 2008 až 2011 sa na národnej úrovni uskutočnilo aj výskumné meranie Slovenskej asociácie knižníc s cieľom komplementárne doplniť výsledky medzinárodných meraní PIRLS a PISA a zároveň zistiť čitateľský kontext na Slovensku, vrátane možnej participácie slovenských knižníc v oblasti výskumu, rozvoja čitateľstva a tiež socializácie čítania. Výsledkom výskumu je štúdia *Čítanie mládeže v Slovenskej republike (interpretácia výsledkov výskumu)* (Kopáčiková, Hrdináková, & Gašparovičová, 2011). V roku 2017 ďalší výskum Slovenskej asociácie knižníc voľne nadviazal na predchádzajúce merania a výsledkom je štúdia *Text a čítanie, mládež a knižnice* (Hrdináková, Kopáčiková, & Rankov, 2017).

V roku 2020 vyšla pod hlavičkou Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogickej fakulty, štúdia zameraná na výskum detského čitateľstva na Slovensku, vrátane jeho porovnania s dvomi krajinami V4 (Poľskom a Českou republikou) *Čítanie a čitateľstvo slovenských detí. Výskum detského čitateľstva a medzinárodné komparácie* (Babiaková, Kasáčová, & Cabanová, 2020); v nadväznosti na štúdiu boli publikované aj ďalšie dve publikácie: *Čítanie a čitateľstvo slovenských detí. Overovanie intervenčného programu v akčných výskumoch* (Babiaková, Simanová, & Stehlíková, 2020) a *Čítanie a čitateľstvo slovenských detí. Metodika na podporu čitateľstva žiakov v mladšom školskom veku* (Kováčová Švecová & Simanová, 2020). Výskum vo svojich záveroch naznačil najmä znižovanie záujmu slovenských žiakov o čítanie, ktoré je aj dôsledkom nedostatočného záujmu zo strany rodinného prostredia detí.

Tento stav dostatočne nerieši ani vyučovanie slovenského jazyka a literatúry v primárnom vzdelávaní, v ktorom sa stále dbá na formálnu stránku, krasopis a pravopis textu na úkor obsahu, významu a zmyslu textu a myšlienky. Vo vyučovaní komunikačno-slohovej výchovy sú žiaci zas minimálne motivovaní k textovej produkcii. Jedným z podporných didaktických prostriedkov na komunikáciu písaním v primárnom vzdelávaní môže byť *súbor umeleckých textov tematizujúcich proces písania textu*, ktorý môže prispieť k formovaniu pozitívneho postoja žiakov k písanej produkcii textov.

2 METODOLÓGIA

Cieľom článku je predstaviť súbor takých umeleckých textov pre deti a mládež, ktoré tematizujú proces produkcie textu. Snažíme sa teda zodpovedať otázku, aké prózy môže učiteľ primárneho vzdelávania využiť na podporu komunikácie písaním u žiakov? Na to využívame predovšetkým kvalitatívnu obsahovú analýzu textových produktov, konkrétne literárnovednú a literárnodidaktickú analýzu, interpretáciu a hodnotenie umeleckých textov. Vzorku tvoria štyri prózy konkretizujúce proces písania textu. Termín *umelecké texty pre deti a mládež o písaní* operačne definujeme ako umelecké texty, v ktorých sa explicitne tematizuje proces písania textu, konkrétne niektorá/é fáza/y tvorenia textu: motivácia, výber témy, invencia, selekcia, kompozícia, štylizácia, úprava textu, korektúra a publikácia (k daným fázam pozri bližšie Liptáková, 2004, s. 39; porov. Klimovič, 2016, s. 22).

3 UMELECKÁ TEMATIZÁCIA PÍSANIA KNIHY, LISTU, SLOHU A KOREKTÚR

3.1 TEMATIZÁCIA PÍSANIA KNIHY

(JANA ŠAJGALÍKOVÁ: *EMA A MAX. ROZPRÁVKA O PSÍKOVI GAGARINOVÍ*)

Výrazný potenciál motivovať deti k písaniu má debut Jany Šajgalíkovej *Ema a Max. Rozprávka o psíkovi Gagarinovi* (2018). Hlavnými hrdinami príbehu sú osemročná Ema a desaťročný Max, ktorí sú najlepší kamaráti z bytovky. Na prechádzky chodia s Maxovým psom Gagarinom, ktorý sa im stratí, čo následne naruší aj ich priateľstvo. Autorka presvedčivo zobrazuje smutné pocity detských protagonistov. Citlivo reflektuje aktuálne problémy detí, ako neporozumenie zo strany dospelých, rozvod, striedavú starostlivosť, na pozadí ktorých sa poukazuje na hodnotu priateľstva, rodiny a vzťahu k zvieratám: „*Na Gagarina sme niekedy oveľa lepší ako na seba*“ (Šajgalíková, 2018, s. 19) (pozri viac Balogová, 2018; Treščáková, 2018).

Organickou súčasťou príbehu je tematizácia písania knihy. Ema sa v dôsledku toho, že síce dospelí majú deti veľmi radi, ale celkom im dobre nerozumejú, rozhodne napísať knihu pre dospelých o svojom (detskom) svete: „*Od šiestich rokov viem celkom dobre písať, začala som veľkými tlačnými písmenami, potom som sa naučila aj malé tlačné písmená. Neskôr som začala používať klávesnicu maminkinho počítača nielen na počítačové hry, ale aj na písanie, a rozhodla som sa, že napíšem pre mamku a ocka knihu o mojom svete*“ (Šajgalíková, 2018, s. 14). Detský recipient sa tak oboznamuje s procesom učenia sa

písať písmeňá (najprv veľké tlačené, potom aj malé),¹ čo následne prechádza od písanej formy k digitálnej, ktorá má v súčasnosti veľké zastúpenie. Zároveň sa čitateľovi ozrejmú komunikačný zámer a adresát Eminho písania: „*Veľa dospelých predsa píše knihy pre nás, deti, a tak teraz ja napíšem knihu pre dospelákov*“ (tamže). Konvencia (dospelý) autor – (detský) adresát je v texte prehodená a aj celý text dokáže funkčne uplatniť protiklad medzi dospelými a deťmi.

Detský čitateľ sa neskôr dozvedá o ďalšom aspekte písania, t. j. že ho môžeme niekomu venovať, pričom zisťuje aj jeho grafické umiestnenie (pod názvom): „*A ja som mu prisahala, že pod názvom knihy bude napísané: Venované môjmu najlepšiemu kamarátovi Maxovi, prvému čitateľovi tejto knihy*“ (tamže, s. 17).² Na kompozičnú úpravu textu autorka nadväzuje v závere príbehu, v ktorom čitateľ môže zistiť, čo je názov³ a aký by nemal byť z hľadiska kvality: „*Našu knihu sme nakoniec dokončili, aj názov už máme. Párkrát sme sa preň pochytili. Jednému sa zdal prídlhý, druhému málo výstižný alebo priveľmi opisný. Nakoniec sme sa s Maxom dohodli, že kniha sa bude volať Rozprávka o psíkovi Gagarinovi*“ (tamže, s. 75), prípadne na nasledujúcej strane môže vydedukovať aj umiestnenie a funkciu podnázvu: „*Podnázov knihy, ktorá určite pomôže rodičom pochopiť deti, však ostal nezmenený: Prečo sa nás naši neopýtali, prečo sme bez dovolenia išli von*“ (tamže, s. 77), čo je zároveň aj podtitul knihy. Podnázvom sa ozrejmú aj motivácia Emy a Maxa k písaniu, t. j. komunikačná bariéra medzi rodičmi a deťmi, a práve napísanie knihy by malo tento problém podľa detských protagonistov vyriešiť.

Komunikačný zámer písania sa konkretizuje na viacerých miestach textu, častokrát s jemným vtipom: „*Tým dospelým treba v kuse niečo vysvetľovať. A takto by to mali v knihe pekne pokope. Ako návod na obsluhu telky. Na deti nikto nemá žiadne návody. 'Naši majú,' oponujem. 'Videl som doma plno kníh o výchove detí.' 'Ale tie píšú dospeláci'*“ (tamže, s. 45 – 46). Podobne aj na strane 69, kde sa to rozširuje aj o funkcie písania. V rámci fázy selekcie sa rieši kategória postavy a jej personifikácia: „*Bude veľmi zábavná a hrozne múdra. Budú v nej vystupovať múdre psy, ktoré vedia hovoriť ľudským hlasom*“ (tamže, s. 69).

Zobrazuje sa aj fáza invencie tvorenia textu, ako aj výhody a nevýhody párového písania: „*Keď si prečítal prvú kapitolu, mal toľko dobrých nápadov a ja zas toľko nových, že sa nám všetky nápady pomiešali a v divokých hádkach sme si za živý svet nevedeli spomenúť, ktorý nápad bol môj a ktorý Maxov*“ (tamže, s. 18). Následne sa predstavuje fáza kompozície, štruktúrovania knihy, textu do kapitol, častí: „*Keďže sme však dobrí kamaráti, uzavreli sme dohodu. Rozhodli sme sa, že každý z nás napíše jednu kapitolu. Potom to dáme dokopy a hotovo*“ (tamže). Recipient sa tak môže naučiť, čo je kapitola a čo je jej funkciou.⁴ Párové písanie je dotvorené aj autorským striedaním priamej perspektívy, jedna kapitola je z pohľadu Maxa, ďalšia z pohľadu Emy. Je to odlišené aj farebne,

¹ Ako ukážku detského písaneho a tlačeneho písma možno využiť aj knihu listov *Deti píšú Bohu*. Tematizujú sa v nej začiatky písania (s. 49), ako aj dĺžka procesu písania a fáza úpravy textu (s. 74).

² Motív venovania sa premyslene využije v závere príbehu (s. 69), keď sa po prerušení priateľstva medzi hlavnými hrdinami Max rozhodne sám napísať knihu, ktorú na začiatku plánovali s Emou. Zároveň sa mení motivácia napísania textu.

³ Nadpis je súčasťou obsahového štandardu v ŠVP primárneho stupňa vzdelávania.

⁴ Kapitola je obsahový štandard primárneho stupňa vzdelávania.

chlapčenská kapitola má názov modrou farbou, dievčenská červenou. To podporuje aj ilustrácia Daniely Olejníkovej:

Obr. 1: Ilustrácia D. Olejníkovej podporujúca čitateľovu predstavu o párovom písaní a štruktúrovaní knihy do kapitol (s. 18)⁵



Po strate psa dochádza u protagonistov k poklesu motivácie a invencie tvorenia textu: „Neviem, či ešte chcem písať tú knihu pre dospelých,“ povedala som Maxovi v detskej izbe. „Všetky výborné nápady mi vyšumeli z hlavy.“ (tamže, s. 29). V závere príbehu dokončia knihu, ide teda o fázu publikácie textu, čo sa spomína aj počas príbehu: „Mudrovali sme o našej budúcej knihe, ktorá nás určite preslávi“ (tamže, s. 22).

Vnútrozložkovo či medzizložkovo možno funkčne integrovať obsahový štandard *plagát*, s ktorým taktiež súvisí písanie textu. Plagát ako motív je premyslene zakomponovaný do príbehu, keď Ema chce vylepiť na mestské stĺpy plagáty so strateným Gagarinom, čo opäť podporuje ilustrácia:

⁵ Pozri aj ilustráciu na dvojstrane 43 – 44, ktorá výborne znázorňuje dvojperspektívu.

Obr. 2: D. Olejníkovéj ilustrácie plagátov (s. 31)



V rámci evokácie ako prvej fázy vyučovania, ako aj v rámci motivácie, výberu témy a invencie ako fáz tvorenia textu možno využiť aj stimulatívnu ilustráciu z dvojstrany 10 – 11, na ktorej sú znázornení protagonisti sediaci na stoličkách pred stolom (chrbtom otočení k čitateľovi), na ktorom sú papiere a perá:

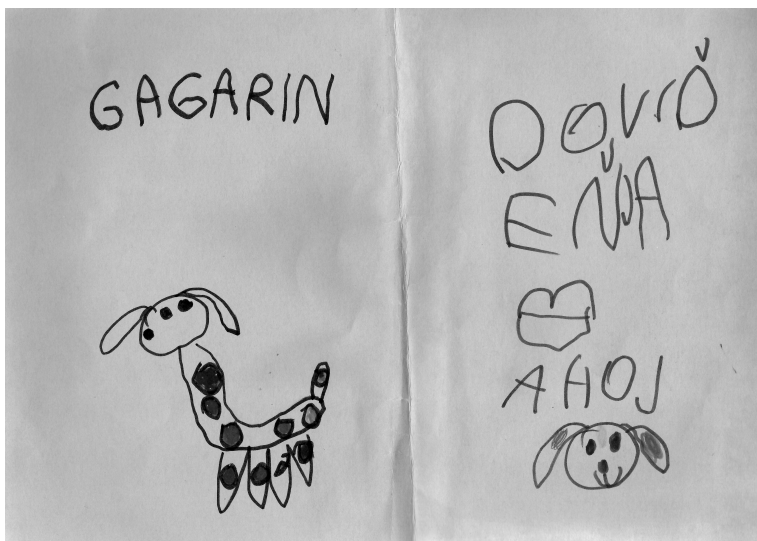
Obr. 3: Stimulatívna ilustrácia D. Olejníkovéj vo vzťahu k tvoreniu textu (s. 10 – 11)⁶



⁶ Podobne možno využiť aj dve ilustrácie Kataríny Ilkovičovej (s. 8 a 21) z knihy *Hups, Rups a Šups* od Gabriely Futovej & Kataríny Škorupovej.

To, že kniha *Ema a Max. Rozprávka o psíkovi Gagarinovi* má potenciál motivovať deti k písaniu, potvrdzuje osobná skúsenosť, keď sa dcéra predškolského veku po otcovom prečítaní tejto knihy rozhodla vytvoriť vlastnú knihu:

Obr. 4: Ukážka vytvorenej knihy deťmi predškolského veku po prečítaní knihy *Ema a Max. Rozprávka o psíkovi Gagarinovi*



3.2 PÍSANIE SÚKROMNÉHO LISTU

(JOSTEIN GAARDER: *POMARANČOVÉ DIEVČA*)⁷

V súvislosti s témou písania, resp. s jedným z jeho produktov (listom) je pozoruhodné a čitateľsky pútavé aj dielo nórskeho spisovateľa J. Gaardera *Pomarančové dievča* (2014, preklad Jozef Zelizňák). Príbeh o Pomarančovom dievčati je zaujímavý už tým, že prepája motív tajomných listov s genézou osudovej lásky a zároveň smrťou najbližšieho človeka (Juříčková, 2007).

V centre fabuly Gaarderovho príbehu sa ocitá postava pätnásťročného Georga Røeda – chlapca žijúceho v Oslo spolu s mamou Veronikou, malou nevlastnou sestrou Miriam a nevlastným otcom Jørgenom. S otčimom Georgova mama nadviazala vzťah po predčasnej smrti Georgovho biologického otca, mladého lekára Jana Olava, ktorý zomrel v dôsledku ťažkej a agresívnej choroby. Malý Georg mal len štyri roky, keď otec v priebehu pol roka chorobe definitívne podľahol, a preto synovi zostala na otca iba veľmi hmlistá a takmer neosobná spomienka, oživovaná len niekoľkými fotkami, domácimi videami a zápismi v knihe návštev z chaty na Fjellstølene.

Jedenásť rokov od smrti Jana Olava sa však náhle objaví jeho list. Dlhočizný list od jedenásť rokov mŕtveho otca v červenom detskom kočiari na povale bol adresovaný synovi

⁷ Podnetné a vtipné ukážky listov možno nájsť v už spomínanej knihe *Deti píšu Bohu*. Jednotlivé kratučké listy poväčšine obsahujú oslovenie adresáta a podpis odosielateľa.

– v reálnom čase tri a polročnému, no s ambíciou osloviť ho vo veku, keď už bude veciam, ktoré mu otec nestihol povedať, adekvátne rozumieť a chápať. List do budúcnosti – tak možno nazvať to, čo na počítachi v posledných týždňoch krátkeho života napísal Jan Olav svojmu synovi. List však nie je očakávaným rozlúčkovým listom: jeho leitmotívom je v prvom rade osobná ľúbostná dráma mladého devätnásťročného Jana Olava. Na pozadí hľadania osudovej lásky, stelesnenej v Pomarančovom dievčati, sa prostredníctvom nečakane nájdeného listu rozohrá medzi Georgom a biologickým otcom Janom Olavom zaujímavý postmortálny dialóg syna s dávno zosnulým otcom.

List je vo formálnom školskom vzdelávaní súčasťou obsahového štandardu v ŠVP pre primárny stupeň vzdelávania. Gaarderova kniha však svojho potenciálneho čitateľa hľadá skôr v adolescentnom veku, pretože referenčný hrdina v príbehu má pätnásť rokov. Je prirodzené, že čitateľ Gaarderovho *Pomarančového dievčata* bude mať dostatočnú poznatkovú i životnú skúsenosť s kompozíciou aj funkciou súkromného listu. Z hľadiska recepcie textu sú tieto poznatky čitateľa rozhodujúce, pretože list súkromného styku sa v knihe nórskeho spisovateľa stáva zásadným kompozičným činiteľom, na ktorého forme je postavený celý príbeh. Čitateľ sa s formou súkromného listu stretáva v príbehu dvakrát: prvým listom, ktorý je pre sujetový oblúk príbehu rozhodujúci, je list nebohého otca synovi. Alena Štrompová (2015) však veľmi správne upozorňuje, že listom je iba po formálnej stránke, pretože „*text je štylizovaný ako rozhovor rodiča s dospelavajúcim synom, postaveným do pozície najlepšieho priateľa*“. Potvrďuje to aj absencia rámcových kompozičných častí súkromného listu – úvodné oslovenie a záverečný podpis. Prvý list môžeme typologicky označiť skôr za list v zmysle literárneho diela.

Druhý list sa v príbehu objavuje v jeho finále a je výsledkom pisateľskej reakcie syna na otcov list. Mladý Georg sa rozhodne otcovi odpovedať rovnakým spôsobom – epistolárnym štýlom (s. 138 – 139). Umelecky presvedčivý príbeh teda prináša aj nevtieravý edukačný moment, ktorý sprítomňuje zásadu slušnosti, a to v synovej odpovedi na list od otca, ktorý mu adresoval aj vážne existenčné otázky, vyžadujúce si rovnako vážne odpovede. Edukačným prvkom je aj v príbehu tematizovaná diskretnosť a rešpekt k adresátovi listu, pätnásťročnému Georgovi, ktorý jediný má právo prečítať si list od otca. Ostatní sa s obsahom otcovho listu majú možnosť oboznámiť až po Georgovom súhlase.

Obr. 5: Ukážka listu hlavnej postavy svojmu mŕtvemu otcovi z diela J. Gaardera *Pomarančové dievča*

takmer rovnako a, úprimne povedané, nemôžem od neho žiadať viac. Vážim si ho takmer rovnako, ako keby bol môj skutočný otec. Ak dostanem na Vianoce teleskop, zoberiem ho na Fjellstolen, lebo tu dole je priveľa optického smogu – tak to volajú astronómovia. Už som sa aj rozhodol, ako ho budem volať.

Teleskop Jana Olava. Jörgena tým určite nepotším, no ak máme zostať dobrí kamaráti, musí sa s tým zmieriť.

Keď nesvieti mesiac, je na oblohe nad Fjellstolenom toľko hviezd, až teleskop môže niekomu pripadať zbytočný. No dobre, tato, nie som až taký hlúpy, ako si myslíš. Viem, že hviezdy na oblohe neblíkajú. No občas je vzrušujúce ležať na dne bazéna a dívať sa na jeho okraj. Čosi vidíš a môžeš hádať, čo to je.

Mal by som rozoznávať krátery na mesiaci, mesiace Jupitera a kruhy okolo Saturnu. A uvidím, či sa neskôr dostanem na skutočnú vesmírnu loď!

So srdečným pozdravom

Georg, ktorý stráži pevnosť na Humleveien a vie, že sa má naozaj o čo oprieť.

P.S. Po prečítaní Tvojho dlhého listu som sa odvážil prihovoriť dievčatu s husľami. Možno ju oslovím už v pondelok. Teraz sa máme skutočne o čom rozprávať. Možno mi za to ukáže husle.

Kričím na mamu. Prichádza. Kým píšem túto vetu, podávam jej otcov list. Starý výtlačok.

„Teraz si môžeš prečítať list od môjho otca.“

Knihu som napísal s ním, možno si ju prečíta nabudúce. Nieke-

chuť do života a obe priepasti aj tak nezažijem. Neexistujú, nie sú, nie pre mňa. Existuje len milé *allegretto*.

A tak sa pokúsím vrátiť niekoľko miliónov rokov v čase. Musím sa rozhodnúť, či budem žiť na tejto planéte o niekoľko stovák miliónov rokov alebo to odmietnem, lebo neakceptujem praviť. No teraz už viem, kto bude môj otec a mama. Viem, ako sa začal ich príbeh. Viem čosi o ľuďoch, ktorých budem mať rád.

A odpoveď. Dospel som k rozhodnutiu. Napíšem:

Drahý tati! Ďakujem za Tvoj list. Prišiel znenazdajky, potešil ma a zároveň potrápil. No napokon som sa rozhodol. Som si sto-percentne istý, že by som si vybral život na zemi, nech aj len na krátku chvíľu. Môžeš si prestať robiť starosti. Odpočívaj v pokoji, ako sa hovorí. Ďakujem, že si sa rozhodol nájsť Pomarančové dievča!

Mama varí v kuchyni večeru. Vraj budeme mať niečo francúzske. Jörgen sa o chvíľu vráti zo svojho sobotňajšieho behu a Miriam spí. Dnes je sedemnásť november. Do Vianoc zostáva len päť týždňov.

Položil si mi niekoľko zaujímavých otázok k Hubblovmu teleskopu a ja som o tom práve písal školskú prácu!!!

Teraz ti prezradím tajomstvo: Asi viem, čo dostanem na Vianoce! Jörgen mi to naznačil, ukázal mi niekoľko parádnych fotografií v novinách. Skrátka: podľa mňa dostanem teleskop!

Je to neuveriteľné, ale aj Jörgen čítal moju školskú prácu, dokonca dvakrát, hoci nie je môj skutočný otec. Vraj je hrdý.

Podľa mňa mu záleží na mne rovnako ako na Miriam, aspoň

Edukačný potenciál má práve druhý list, ktorý v závere príbehu píše syn svojmu otcovi. Na rozdiel od otcovho listu, ktorý kompozične spoluvytvára dej knihy, totiž obsahuje aj formálne náležitosti súkromného listu: oslovenie („*Drahý tato!*“) a podpis („*So srdečným pozdravom Georg, ktorý stráži pevnosť na Humleveiien a vie, že sa má naozaj o čo oprieť.*“), pričom aj tvary osobných zámen sú na znak úcty písané v 2. osobe singuláru s požadovaným veľkým písmenom („*Ďakujem za Tvoj list.*“, „*Po prečítaní Tvojho dlhého listu som sa odvážil prihovoriť dievčaťu s husľami.*“). Navyše, v Georgovom liste je kompozične uplatnené aj post scriptum (P. S.) ako pisateľský dodatok, typický pre listovú korešpondenciu (post scriptum = po napísaní). Formálne znaky listu sú však aj v tomto prípade typograficky sčasti oslabené absenciou odsadenia oslovenia od jadra listu a rovnako absentuje aj čitateľsky očakávaný záver listu. Tieto odklony od formálnych charakteristík listu však možno vnímať aj ako prejav umeleckej licencie autora, ktorý list len zakomponoval do svojej autorskej stratégie, no jeho uplatnenie v príbehu je podriadené dominantne estetickému (poetickej) funkcii.

V súvislosti s tematizovaním pisateľských aktivít v Gaardеровom *Pomarančovom dievčati* je významný aj fakt, že dielo je od začiatku do konca podané ako kniha, ktorú píše hlavná postava (rozprávač príbehu) v spolupráci so svojím otcom (kompozične uplatnené jednotlivé časti otcovho listu – otec sa tým stáva „druhým“ rozprávačom príbehu). Informácia o charaktere knihy sa k čitateľovi dostáva už v incipite a introdukcii príbehu: „*Pred jedenástimi rokmi mi zomrel otec. Vtedy som mal štyri roky a neveril som, že sa mi ešte niekedy ozve. Zrazu však spolu píšeme knihu. Teraz čítaš jej prvé riadky. Píšem ich ja, no postupne pustím k peru aj otca. Má toho na srdci oveľa viac.*“ (s. 5). Charakter knihy písanej hlavnou postavou (a jej otcom) sa rámcovo završuje vo finále, v ktorom je potenciálny čitateľ v samom závere opätovne priamo oslovený: „*No píšem ďalej. Mám totiž P. S. aj pre teba, kto čítaš túto knihu. [...] Ty, ktorý si čítal túto knihu, si taký víťazný kupón. Lucky you!*“ (s. 140).

Môžeme konštatovať, že dielo J. Gaardera *Pomarančové dievča* tematizuje dve formy pisateľských aktivít – tak písanie knihy, ako aj písanie listu. Z hľadiska edukačného potenciálu (opakovanie si a utvrdzovanie formálnych náležitostí pri písaní listu v súkromnom styku) je však určite didakticky funkčnejšie v príbehu tematizované písanie listu, prinášajúce so sebou aj čitateľsky pútavý a estetický funkciu podriadený epištolárny štýl.

3.3 PÍSANIE SLOHU (ROZPRÁVANIE) NA STANOVENÚ TÉMU (TOŇA REVAJOVÁ: *JOHANKA V ZAPADÁČIKU*)

Školský formát „beletrizovaného“ písania, spojeného dominantne s hodinami slohu, prináša vo svojom obsahu dielo T. Revajovej *Johanka v Zapadáčiku* (2012). Revajovej knižka pre deti je prvou z jej štvordielnej série o Johanke, ktorá spolu so svojím mladším bratom a mamou vymenia mestské prostredie za bývanie na vidieku. Pre pochopenie kontextu je potrebné dodať, že presťahovanie Johanky na dedinu je podmienené primárne sociálnymi príčinami (neúplnosťou rodiny), pretože jej mama dá prednosť výchove detí pred štúdiom na vysokej škole a „*životu osamelej matky pred pohodlím v dome svojich rodičov*“ (Pršová, 2013). Johanka si po úvodných problémoch s adaptáciou na vidiecky život a nových spolužiakov, učiteľku či susedu nachádza novú kamarátku Majku, ktorá je jej blízka nielen ve-

kovo, ale aj z aspektu rovnako neúplnej rodiny (absencia matky). Obidve kamarátky preto spája aj spoločne zdieľaný pocit osamelosti a strachu, že sa ich rodinná situácia už nikdy nezmení (tamže).

Sloh na tému *Najsmutnejší a najšťastnejší deň môjho života* sa do príbehu dostáva v deviatej kapitole. Je nutné podotknúť, že v príbehu sa tematizujú len niektoré z deviatich fáz textotvorného procesu, a to motivácia (príťažlivá téma) a výber témy (komunikačný zámer), štylizácia (prvé spracovanie súvislého textu, tvorba bez prerušovania) a napokon publikácia ako finálna fáza. Napriek tomu, že učiteľka v Revajovej príbehu nevystupuje ako negatívna literárna postava, jej didaktické schopnosti pri podnecovaní pisateľskej aktivity žiakov by sme z mimoestetického pedagogického aspektu mohli hodnotiť ako nízke a evokujúce skôr tradičné školské vzdelávanie osemdesiatych až deväťdesiatych rokov 20. storočia:

„Napíšem vám na tabuľu tému,“ povie pani učiteľka, ale napíše dve.“ (s. 66)

„Prechádza sa pomedzi lavice, vykukuje z okna na školský dvor. Má sa skrátka dobre. Chcela som byť maliarka, ale asi budem učiteľka.“ (s. 67)

„Napokon pani učiteľka povie: „A pomaly končíme, deti...““ (s. 67)

V príbehu sa v plnom znení objaví slohová práca Johankinej najlepšej kamarátky Majky. Z kontextu môžeme vytušiť, že učiteľka žiakom zadala tému, ktorá má u nich podnietiť uplatnenie rozprávacieho slohového postupu. Na zdôraznenie originálneho znenia Majkinho rozprávania (vo forme slohu) sa v knihe typograficky využíva kurzíva.

Obr. 6: Ukážka slohovej práce vo forme rozprávania v Revajovej knihe *Johanka v Zapadáčiku*

darčeky a v obchodoch je plno ľudí a všade treba čakať. Celú sobotu sme pozerali telku. V nedeľu nás už telka nebavila. Ja som stála pri okne a Šimon čakal pri dverách. Ja som jedla čínsku polievku, jemu som robila chlieb s maslom a lekvárom. Nevedeli sme sa dočkať večera, ale mama ani večer neprišla. Nasľubovala som Šimonovi, že keď sa zobudí, mama bude určite doma. Okúpala som ho a dala do posteľe. Ja som na mamu čakala, kým som nezaspala. Ráno tam ešte nebola. Nachystala som Šimona do škôlky, zabudla som, že dvere sú zamknuté. Keď som to zistila, už sme mali kabáty, čiapky a rukavice. Tak sme čakali na mamu na balkóne. O ôsmej som už vedela, že prídem neskoro do školy. Už som nečakala na mamu, ale na tetu Martu. To bola naša susedka. Mala balkón vedľa nášho. Chcela som ju poprosiť, aby zavolala našej pani učiteľke, že asi prídem neskoro do školy. Kričala som: Teta Marta! Teta Marta! Teta Marta ani raz nevyšla na balkón. Asi už bola v robote. Pod naším balkónom sa zastavovali ľudia a pýtali sa, čo tam vrieskam. Šimonovi sa to začalo páčiť a zakríčal na nich: Ľudia, pomoc! Naša mama sa stratila! Odkedy ste tam, pýtali sa. Šimon zakríčal, že asi dva týždne. Ale nie, iba od piatka, zakríčala som ja.

Potom niekto zavolať policajtov. Otvorili nás a zavolali tatinovi do roboty. Potom nás odviezli na políciu. Dlhoo sme tam čakali, lebo tatino ničto vybavoval v meste a nemal so sebou mobil. Šimon zaspal na takej lavici. Ja som začala strašne plakať. Ale nakoniec po nás tatino prišiel a zaviezol nás k babke."

Všetci sa na Maju pozeráme s obdivom. Nikto z nás nejedol tri dni iba čínsku polievku a chlieb s lekvárom.

"A šťastný deň, Maja?" spýta sa pani učiteľka. "Už ťa bolela ruka?"

Maja pokrúti hlavou.

69

Nina bola najšťastnejšia vtedy, keď prvý raz videla more. Ráno ešte bolo trochu studené, a tak ležala na nafukovačke, pohojďavala sa na vlnkách a každú chvíľu zakríčala na rodičov: "Mami, oči! Som najšťastnejší človek na svete!" Na druhý deň sa voda oteplila, ale Nina si nevzala gumové topánky. Zbadala na kameni morského ježka, ale nevedela, čo to je, a tak ho preskúmala bosou nohou. Hneď mala aj smutný deň. Nohu jej načliapkali olivovým olejom a zabalili do mikrotérového vrečka. Do rána ihličky povyskakovali. Nina už zasa mohla ísť do vody – ale gumové topánky si odvtedy obúvala aj na nafukovačku.

Boris najviac smútil, keď mu auto zrazilo čierneho pudla. "Pudlíky veľmi nemajú rady deti. Aj ten náš bol ku mne veľmi prísny," číta Boris. "Ale mal som ho rád a dva týždne som za ním plakal. Bol by som plakal aj dlhšie, ale rodičia to už nevydržali a kúpili mi šteniatko zlatého retrievera. Prežívam s ním všetky svoje najšťastnejšie dni." A potom niekoľko takých dní opíše.

A Adam – ten ma teda prekvapil. Mudroval ako dospelý. "Život prináša a odnáša," napísal. "Jednou rukou dáva, druhou berie. Niekedy by som ho celkom rád nakopal."

"Budeš čítať, Majka?" pýta sa pani učiteľka.

"Ale mám to strašne dlhé," upozorní Maja.

"Času dosť," povie pani učiteľka, ale keď sa pozrie na hodinky, trochu zdvihne obočie.

Maja začne čítať: "Vždy som si myslela, že nič nemôže byť smutnejšie, ako keď sa rodičia rozvedú a tatino odíde bývať k babke. Ale potom odišla aj mama. V piatok doviedla Šimona zo škôlky a povedala, že poslala tatinovi esemesku. Hneď po robote po nás príde. Práve sa blížili Vianoce. Keď môj brat Šimon plakal za mamou, povedala som mu, že pomáha Ježiškovi vybrať

68

Z textotvorného hľadiska by sme mohli podotknúť, že absentujúce fázy sa prirodzene odrazili aj v kompozícii práce literárnej postavy (chýba fáza invencie, selekcie, kompozície, úpravy textu a korektúry). Na druhej strane je však potrebné brať do úvahy skutočnosť, že tematizovaný sloh Johankinej kamarátky Majky plní v Revajovej autorskej stratégii úplne iné funkcie než tie, ktoré smerujú k rozvoju písateľskej aktivity detí.

Napriek vyššie naznačeným slabším vo vzťahu k podpore textotvornému procesu má slohová práca v knihe *Johanka v Zapadáčiku* obsahovo i kompozične koherentný tvar, ktorý potenciálnemu detskému čitateľovi sugestívne približuje jednu z najsmutnejších epizód v živote literárnej postavy Majky a pomáha mu v rovine čitateľskej recepcie a interpretácie pochopiť príčiny osamelosti a smútku postavy, spojené najmä s nečakaným (až dramatickým) odchodom mamy z jej života. Navyše, čitateľská pútavosť slohovej práce, ktorá je postavená na životnej autopsii literárnej postavy (živo približujúcej konkrétnu životnú epizódu), môže mimoesteticky poslúžiť ako didakticky podnetná ukážka toho, ako možno uplatniť rozprávací slohový postup.

3.4 KOREKTÚRA NAPÍSANÉHO TEXTU (JOŽKO MRKVIČKA)

Zmysel pre predposlednú fázu tvorenia textu – korektúru, ktorá zahŕňa aj rešpektovanie platných jazykových noriem, možno formovať známymi textami o Jožkovi Mrkvičkovi z časopisu *Slniečko*.¹ Listy Jožka Mrkvičku sú dlhoročnou súčasťou časopisu *Slniečko* (prvýkrát sa objavil na jeho stránkach v roku 1932), preto ich za tie desaťročia písali rôzni spisovatelia, napríklad Jozef Cíger Hronský či Mária Ďuríčková, doposiaľ ich posledným autorom je Ján Púček. Jožko Mrkvička, priamy narátor a autor listov je nezbedný výmyselník, ktorý dostatočne neovláda slovenský pravopis, preto jeho listy sú plné chýb. Veľmi dôležitú úlohu pri tom zohráva grafická a ilustračná stránka. Texty Mrkvičku sú zobrazené detským písaným rukopisom, ktorý je kostrbatý a neúhladný. Vďaka tomu listy nadobúdajú rozmer detskej autenticity. Presvedčivé sú aj obsahovo, zväčša sa reflektuje nejaký zážitok protagonistu, pričom najvýraznejšie sa pracuje s estetickou kategóriou komického. Jeho štýl je hovorový, plný nespisovných a expresívnych lexém, ako napríklad slangizmy, neologizmy, okazionalizmy, augmentatíva, interjekcie či frazémy. Často sa využíva univerbizácia a expresívne syntaktické konštrukcie (pozri bližšie Horváthová, 2018).

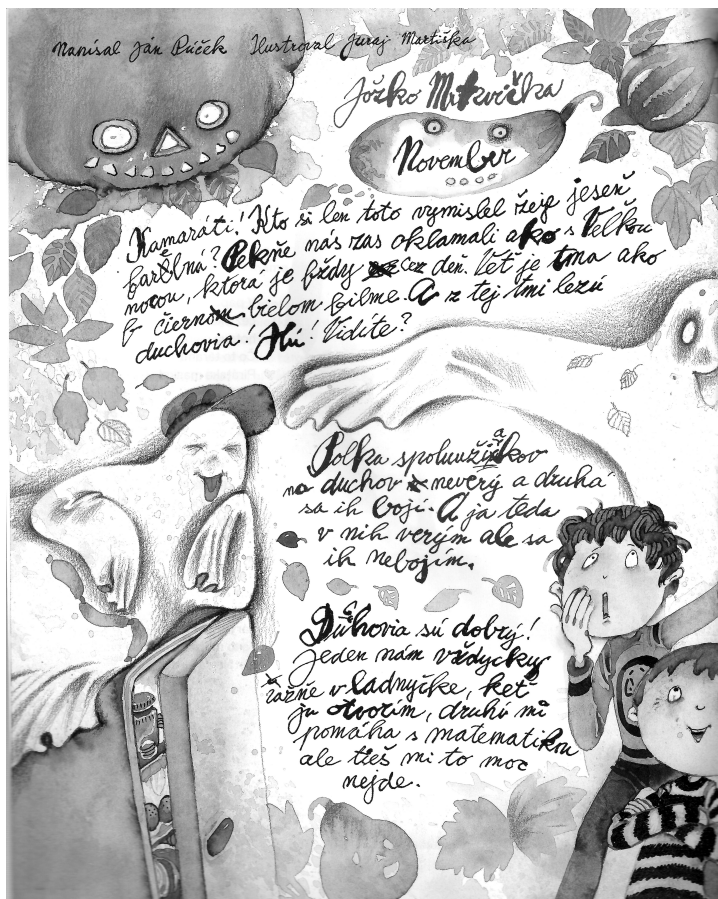
Texty teda obsahujú mnoho pravopisných chýb, avšak niektoré sú opravené, na čo sa využíva najmä preškrtnutie jazykovej chyby a následne jej oprava, a to znovu napísaním celého slova alebo len hlásky, prípadne vložením zabudnutej hlásky do slova. Texty teda pôsobia ako koncept napísaný „škrabopisom“, ktorý obsahuje aj rôzne machule. V textoch sú porušované všetky pravopisné princípy slovenčiny (pozri k nim bližšie Liptáková et al., 2015, s. 252 – 257), a to² fonematický („povedja“, „zme“), morfológický („Joško“, „otporne“), gramatický („pod horov“, „hrozny duchovia“), etymologický („biva“, „spítala“), sémantický („teta z čiech“) a konvenčný („Tretí mi zabúda prezuvky na telesnú keť sa mi nechce cvičiť.“).³

¹ *Slniečko* je najstarší slovenský umelecký mesačník určený žiakom 1. – 5. ročníka základnej školy, ktorý bol založený v roku 1927. Vychádza desaťkrát do roka.

² Príklady uvádzame z troch novembrových čísel *Slniečka* z ročníkov 74 – 76 (2019 – 2021).

³ Listy Jožka Mrkvičku možno využiť aj na nácvik interpunkcie a opytovacích a rozkazovacích viet, ktoré sa častokrát využívajú s rôznymi funkciami.

Obr. 7: Ukážka korektúr v texte o Jožkovi Mrkvičkovi z časopisu *Slniečko* (2020, 75(3), 6)



Funkčné sú aj vtipné preklepy: „plchové vedro“ namiesto *plechové vedro* či „Šili sme sa-tam“ namiesto *Šli sme tam*. Popri cibrení zmyslu pre korekciu textu sa deti na listoch Jožka Mrkvičku zábavnou formou môžu učiť pravopis „nie na vlastných, ale cudzích chybách“ (Horváthová, 2018, s. 56) a zároveň sa môže prehlbovať ich citlivosť „voči jazyku a možnostiam jeho rozmanitého využitia, ako aj rozvíjať detská fantázia a jazyková tvorivosť“ (tamže, s. 60).⁴

⁴ Ako ukážku jazykovej korekcie textu možno využiť aj detské listy zo zbierky *Deti píš Bohu* (konkrétne s. 92, 93, 95 a 111), pravopis, preklepy a ich korektúra sú vtipne tematizované v českej knihe *Překlep a Škraloup* od autorskej dvojice Tomáš Končinský & Barbora Klárová (pozri s. 13 – 15, 25, 57, 59, 61 a 115), preklepy a ich dôsledky na život zobrazujú prostredníctvom tlačiarenských škriatkov G. Futová & K. Škorupová v rozprávke *Hups, Rups a Šups*.

4 ZÁVER

V článku sme sa pokúsili výberovo priblížiť štyri umelecké texty z oblasti literatúry pre deti a mládež, ktoré v rôznom smere literárne tematizujú proces písania textu. Limitom článku je nesporne rozsah vzorky, ktorú je potrebné rozšíriť o ďalšie texty a následne overiť aj ich potenciálnu funkčnosť v praxi vo vzťahu k pozitívnemu formovaniu postoja žiaka k tvorbe textu. Napriek limitovanému charakteru vzorky si dovoľíme do praxe vyučovania slovenského jazyka a literatúry odporúčať nami predstavený súbor umeleckých textov literatúry pre deti a mládež tematizujúcich proces písania textu, ktorý by mohol prispieť k formovaniu pozitívneho postoja žiakov k písaniu textov. Vzorku textov by bolo žiaduce rozšíriť aj o umelecky hodnotné texty z oblasti poézie a literatúry faktu, pričom by výsledkom mohla byť antológia umeleckých, resp. umelecko-náučných textov pre deti a mládež o písaní. Na uvedený súbor textov sa v kontexte tohto uvažovania žiada ešte vytvoriť didaktické postupy, ktoré by u žiakov induktívnym spôsobom prehĺbili nielen komunikovanie písaním, ale aj písaným textom posilnili vyjadrovanie vlastných myšlienok, ako aj reflektovanie vlastnej textotvornej činnosti pri rešpektovaní ich kognitívnych a komunikačných dispozícií.

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

PRAMENE

- Futová, G., & Škorupová, K. (2018). *Hups, Rups a Šups*. Slovart.
- Gaarder, J. (2014). *Pomarančové dievča*. Verbarium.
- Končinský, T., & Klárová, B. (2016). *Překlep a Škraloup*. Albatros.
- Marshall, E., & Hample, S. (2007). *Deti píšu Bohu*. Modrý Peter.
- Púček, J. (2019, 2020, 2021). Jožko Mrkvička. November. *Slniečko*, 74(3), 6–7, 75(3), 6–7, 76(3), 8–9.
- Revajová, T. (2012). *Johanka v Zapadáčiku*. Slovart.
- Šajgalíková, J. (2018). *Ema a Max. Rozprávka o psíkovi Gagarinovi*. Literárne informačné centrum.

LITERATÚRA

- Babiaková, S., Kasáčová, B., & Cabanová, M. (2020). *Čítanie a čitateľstvo slovenských detí. Výskum detského čitateľstva a medzinárodné komparácie*. BELIANUM. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Babiaková, S., Simanová, L., & Stehlíková, J. (2020). *Čítanie a čitateľstvo slovenských detí. Overovanie intervenčného programu v akčných výskumoch*. BELIANUM. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Balázsová, D. (2022). Kríza. Príležitosť pre kvalitu?. *Knižná revue*, 32(2), 6–8.
- Balogová, S. (2018). Ema a Max. Rozprávka o psíkovi Gagarinovi. *Bibiana*, 25(4), 62–63.
- Horváthová, L. (2018). Najlepší slovenský žiak Jožko Mrkvička. *Bibiana*, 25(3), 54–60.

- Hrdináková, L., Kopáčíková, J., & Rankov, P. (2017). *Text a čítanie, mládež a knižnice*. Technická univerzita v Košiciach pre Slovenskú asociáciu knižníc. http://sakba.sk/wp-content/uploads/publikacie/Citanie_mladeze_2017-1.pdf
- Juříčková, M. (2007). Tove Janssonová (slovníkové heslo). In V. Řeřichová, & I. Dorovský (Eds.), *Autoři světové literatury pro děti a mládež* (multimediální CD). Nakladatelství Olomouc.
- Klimovič, M. (2016). *Detský pisateľ v procese tvorby textu*. Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Kopáčíková, J., Hrdináková, L., & Gašparovičová, A. (2011). *Čítanie mládeže v Slovenskej republike. Interpretácia výsledkov výskumu*. Slovenská asociácia knižníc.
- Kováčová Švecová, Z., & Simanová, L. (2020). *Čítanie a čitateľstvo slovenských detí. Metodika na podporu čitateľstva žiakov v mladšom školskom veku*. BELIANUM. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Liptáková, L. (2004). O písaní. In J. Palenčárová, & L. Liptáková, *O dvoch komunikačných zručnostiach alebo o počúvaní a písaní* (s. 38–59). Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní.
- Liptáková, L. et al. (2015). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. (2., doplnené a prepracované vydanie). Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Pršová, E. (2013). Zlom väz, Johanka!. *Bibiana*, 20(4), 65–66.
- Rankov, P. (2009). *Metodológia a výsledky výskumov čítania*. Masarykova univerzita. https://is.muni.cz/el/1421/podzim2009/VIKBB30/um/Rankov_v_Brne.pdf
- Rankov, P., & Valček, P. (2003). *Čítanie 2003. Výskum súčasného stavu a úrovne čítania v SR*. Literárne informačné centrum.
- Rankov, P., & Valček, P. (2004). *Čítanie 2004. Výskum súčasného stavu a úrovne čítania v SR*. Literárne informačné centrum.
- Rankov, P., & Valček, P. (2005). *Čítanie 2005. Kultúrny profil detského čitateľa*. Literárne informačné centrum.
- Rankov, P., & Valček, P. (2006). *Čítanie 2006. Výskum súčasného stavu a úrovne čítania v SR*. Literárne informačné centrum.
- Rankov, P., & Valček, P. (2008). *Čítanie 2008. Výskum súčasného stavu a úrovne čítania v SR*. Literárne informačné centrum.
- Štrompová, A. (2015). Pomarančové dievča. *Knižná revue*, 25(19). <https://www.litcentrum.sk/recenzia/pomarancove-dievca-jostein-gaarder>
- Treščáková, E. (2018). Fakticky super návod na deti. *Knižná revue*, 28(9), 24–25.
- Valček, P. (2007). *Čítanie 2007. Výskum súčasného stavu a úrovne čítania v SR*. Literárne informačné centrum.
- Valček, P. (2009). *Čítanie 2009. Výskum súčasného stavu a úrovne čítania v SR*. Literárne informačné centrum.

RESUMÉ

V nadväznosti na súčasnú krízu čitateľa, nepriaznivé výsledky slovenských žiakov v medzinárodných meraniach PIRLS a PISA a výsledky výskumov čitateľskej gramotnosti na Slovensku je cieľom článku predstaviť súbor takých umeleckých textov pre deti a mládež, ktoré tematizujú proces produkcie textu. Domnievame sa, že jedným z podporných didaktických prostriedkov na komunikáciu písaním v primárnom vzdelávaní môže byť súbor umeleckých textov tematizujúcich proces písania textu, ktorý môže prispieť k formovaniu pozitívneho postoja žiakov k písanej produkcii textov. Článok teda výberovo približuje štyri umelecké texty literatúry pre deti a mládež, ktoré v rôznom smere literárne tematizujú proces písania.

SUMMARY

Referring to the current crisis which concerns the reader, the unfavourable results of the Slovak pupils in international PIRLS and PISA surveys, and the research results on reading literacy in Slovakia, the aim of the article is to present a collection of such artistic texts for children and youth that thematise the text production process. We believe that such collection of artistic texts that thematise the process of writing is a supporting didactic means for developing communication through writing in primary education with a potential to contribute to the formation of positive attitude to written production of texts in pupils. The article analyses the selection of four artistic literary texts for children and youth, which, in various ways, literally thematise the process of writing.

Kontakt

Mgr. Dávid Dziak, PhD.

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

doc. Mgr. Radoslav Rusňák, PhD.

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

OVERENIE PODPORNÉHO NÁSTROJA ROZVOJA TEXTOVEJ PRODUKCIE ŽIAKA V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

VALIDATION OF A SUPPORTING TOOL FOR DEVELOPING PUPILS' TEXTUAL PRODUCTION IN PRIMARY EDUCATION

Iveta POLÁK ČUCHTOVÁ

1 Úvod

V roku 1996 Hayes definoval, písanie ako riešenie produkčnej úlohy ako problému, ktorá kladie na pisateľa rôzne kognitívne nároky (Hayes, 1996). Pri riešení tejto úlohy využíva pisateľ množstvo kognitívnych procesov, čo robí z písania pomerne náročnú mentálnu aktivitu. Pisateľ musí zvládnuť proces plánovania, organizovania myšlienok a nápadov, translácie, generovania textu a revíziu textu z rôznych hľadísk (Alamargot & Chanquoy, 2001; Hayes, 2012). Využívanie týchto procesov, najmä u mladých pisateľov, u ktorých základné transkripčné zručnosti ešte nie sú zautomatizované (Pontart et al., 2013; Alves et al., 2016; Limpo et al., 2017; Llauro & Dockrell, 2020), spotrebúva veľkú časť kapacity ich pracovnej pamäte, keďže tieto procesy sa počas kompozície rekurzívne ovplyvňujú (McCutchen, 2011). Žiak v primárnom vzdelávaní nemá také bohaté skúsenosti s produkciou textu, a preto nemá osvojené stratégie, ktoré by mu v procese tvorby textu pomáhali. Na základe obsahovej analýzy vybraných štúdií, ktoré sa zaoberajú stratégiami podpory tvorby textu žiakov v primárnom vzdelávaní, sa podarilo identifikovať, ktoré komponenty sa javia v zahraničnom edukačnom prostredí ako účinné a ktoré stratégie sa využívajú pri podpore textovej produkcie žiakov najčastejšie. V bežnom živote sa dostávame do rôznych komunikačných situácií, v ktorých sme nútení pohotovo voľiť správne jazykové jednotky na dosiahnutie komunikačného zámeru. Na to, aby sme toho boli schopní, je potrebná systematická príprava, ktorá by mala začať už v primárnom vzdelávaní. Vybrali sme teda najúčinnnejšie stratégie a prispôbili sme ich nášmu edukačnému kontextu. Keďže sa náš edukačný kontext líši od toho zahraničného, bolo nutné nástroj overiť v edukačnej praxi. Tento príspevok ponúka približuje postup overovania navrhovaného nástroja podpory textovej produkcie.

2 KATEGORIZÁCIA PRÍSTUPOV V OBLASTI ROZVOJA TEXTOVEJ PRODUKCIE

V rámci obsahovej analýzy vybraných štúdií sme vychádzali z prístupov v oblasti textovej produkcie a z textotvorných modelov. Na základe týchto modelov sme sa snažili zistiť, ktoré prístupy v rámci rozvoja textovej produkcie žiakov primárneho vzdelávania sa javia ako najúčinnnejšie. Zamerali sme sa preto na analýzu výskumov a identifikovali sme použité prístupy a kategorizovali ich z hľadiska procesových a sociokognitívnych modelov (Čuchtová, 2022). Analýzou týchto výskumov sme zistili, že dochádza k prelínaniu procesových a sociokognitívnych modelov a práve tieto prístupy sa javia ako veľmi

účinné. V analýze sme ich nazvali hybridné prístupy. Ponúkame teda stručný prehľad jednotlivých štúdií, ich krátku charakteristiku a kategorizáciu prístupov, ktoré sa v týchto štúdiách objavili. Príspevok obsahuje vyhodnotenie zhromaždených informácií a charakteristiku tých prístupov, ktoré boli východiskom pre vytvorenie nástroja pre podporu schopnosti žiakov tvoriť komplexný text.

Pri analýze zahraničných štúdií v oblasti rozvoja textovej produkcie sme čerpali zo zahraničných databáz, ktoré ponúka Univerzitná knižnica Prešovskej univerzity pomocou služby EZ-Proxy a prostredníctvom internetového vyhľadávača publikácií Google Scholar. Pred samotným vyhľadávaním bolo nutné vymedziť koncepty, na základe ktorých boli do databáz zadávané heslá. Tieto koncepty sme vymedzili na základe procesového a sociokognitívneho textového modelu¹. Jednotlivé koncepty sme ďalej triedili na základe komponentov, ktoré sú súčasťami textových modelov. V rámci procesových modelov to boli tieto koncepty:

1. Komponent proces: proces, plánovanie, translácia, revízia, kontrola, vyhodnocovanie, prepracovávanie, monitoring, publikácia.
2. Komponent úloha: cieľ, tempo písania, dlhodobá pamäť, čas písania, téma, adresáti, slovná zásoba.
3. Konkretizácia: mnemotechnické pomôcky, akčné slová, opisné slová, grafické organizéry, stratégie, vizualizácia.

V rámci sociokognitívnych modelov sme opäť rozdelili koncepty podľa komponentov, ktoré v tomto modeli vystupujú. Konkretizáciou sa myslia konkrétne pomôcky a výstupy, ktoré boli v daných štúdiách použité.

1. Komponent osobnosť: motivácia, sebaregulácia, sebahodnotenie, povzbudzovanie, sociálne prostredie (adresáti, spolupracujúci), podporná klíma, hodnotenie, sebakontrola, spätná väzba, interakcia žiakov, individuálna podpora.
2. Komponent úloha: cieľ, téma, dispozícia, zámer, pracovná pamäť, interpretácia, reflexia, autor.
3. Konkretizácia: grafické pomôcky, vizualizácia, mnemotechnické pomôcky, inštrukcie, čítanie pre písanie, voľné písanie, interaktívne písanie, čítanie pre písanie.

Na základe týchto komponentov sme zozbierali 58 štúdií vydaných od roku 2001 až po súčasnosť. Štúdií so zameraním na textovú produkciu bolo od roku 2000 realizovaných omnoho viac, pre nás boli dôležitými kritériami výberu vek respondentov, zameranie použitých stratégií a konkrétne koncepty. Vyberali sme štúdie, ktoré neboli zamerané na žiakov s poruchami učenia. V jednotlivých štúdiách sa však koncepty nevyskytovali izolovane. Preto sme ich museli triediť na základe najdominantnejšieho konceptu. Vo väčšine prípadov sa prelínali a navzájom dopĺňali. Štúdie sme roztriedili na tie, ktoré vychádzajú z procesových modelov, tie, ktoré vychádzajú z kognitívnych modelov, a na hybridné štúdie, ktoré v sebe spájajú koncepty procesové i sociokognitívne. Štúdie, v ktorých sa tieto prístupy prelínali, prinášali veľmi pozitívne výsledky v oblasti zvýšenia kvality textovej produkcie žiakov v primárnom vzdelávaní. Z analýzy jednotlivých

¹ Vychádzali sme z Modelu písania podľa Flower a Hayes z roku 1981 a Rámca pre porozumenie úlohy kognície a motivácie v písaní podľa Hayesa z roku 2006. Odkazy na tieto textové modely sú súčasťou bibliografických zdrojov. Pre naše prostredie ich vo svojej publikácii z roku 2016 preložil Klimovič (Klimovič, 2016, s. 26; s. 32).

štúdií sa ako najdominantnejšie prístupy preukázali motivácia, komplexné programy rozvoja textovej produkcie, systematické inštruovanie, proces, vizualizácia, grafické organizéry, sebaregulačné stratégie, spolupráca, hodnotenie, autor a cieľ.

2.1 MOTIVÁCIA A TEXTOVÁ PRODUKCIA

Štúdie zamerané na motiváciu skúmali, ktoré stratégie pôsobia na žiakov motivačne, ale porovnávali zároveň aj rozdiely v pohlaví, vo vzťahu k samotnému písaniu i k predmetu, školskú úspešnosť, sociálne prostredie, vzťah učiteľa k písaniu a jeho vplyv na žiakov a pod. (Hidi & Boscolo, 2007; Bai & Guo, 2019; Graham, Harris, Kiuahara, & Fishman, 2017; Troia et al., 2013). Niektoré štúdie potvrdili, že využívanie technológií, aplikácií a multimédií má pozitívny vplyv na motiváciu žiakov k písaniu (McGrail, 2011; Camacho, Alves, & Boscolo, 2021). Viaceré štúdie tiež ukázali, že aj využívanie aktivít tvorivého písania pozitívne vplýva na motiváciu žiakov (Göçen, 2019; Babayigit & Özgür, 2019). Objavila sa však aj štúdia, ktorá zisťovala, ako vnímajú žiaci vlastnú motiváciu, či si uvedomujú rôzne úrovne vnútornej, identifikovanej a riadenej motivácie a jej diferencované typy. Pre túto štúdiu bol vyvinutý nástroj hodnotenia motivácie (Akyol & Aktas, 2018). Jeden z výskumov ukázal, že dievčatá boli k písaniu motivované viac ako chlapci a rovnako tak úspešní žiaci boli motivovanejší ako tí menej úspešní (Camacho, Alves, & Boscolo, 2021).

2.2 KOMPLEXNÉ PROGRAMY ROZVOJA TEXTOVEJ PRODUKCIE

Komplexné programy v sebe zahŕňajú konkrétne fázy a konkrétne inštrukcie, ktoré majú žiakov previesť celým procesom tvorby textu a naučiť ho osvojiť si jednotlivé stratégie tak, aby ich žiak dokázal používať bez pomoci učiteľa. Tieto programy často využívajú mnemotechniku už priamo v názve programu či v názvoch jednotlivých stratégií (VOV, DODO, EXTER, ePEARL)². Programy pomáhajú žiakom dodržiavať jednotlivé fázy procesu tvorby, ovplyvňujú výber zaujímavých tém, využívajú grafické organizéry a vizualizačné stimuly, podporujú samostatnosť, spoluprácu a pozitívnu klímu v skupine, rozvíjajú sebaregulačné schopnosti žiakov (sebakontrola, sebahodnotenie, sebamonitoring), obsahujú základné informácie o konkrétnych typoch textov, stanovenie cieľa a jeho dodržanie a následné publikovanie a spätnú väzbu nielen od učiteľa, ale aj od spolužiakov. Výskumy potvrdili, že tieto programy veľmi účinne pôsobia na motiváciu, žiaci si jednoduchšie osvoja proces tvorby a jednotlivé aktivity v procese a po absolvovaní takéhoto programu dokážu pracovať bez pomoci učiteľa (Collopy, 2009; Bouwer, Koster, & Bergh, 2018; Smedt & Keer, 2018; Meyer et al., 2010; Troja, Lin, Cohen, & Monroe, 2011; Finlayson & McCrudden, 2020; Harris & Graham, 2016; Lo & Hyland, 2007).

² Mnemotechnické pomôcky, ktoré majú žiakom pomáhať zapamätať si jednotlivé kroky v procese tvorby textu. Všetky súvisia so zvieratami.

VOS (líška): Verzinnen (generovanie obsahu), Ordenen (organizovanie), Schrijven (písanie).

DODO (vták dodo): Denken (myslieť), Ordenen (organizovať), Doen (robiť), Overlezen (čítať).

EKSTER (straka): Najprv myslieť (think first), Kiezen & ordenen (vybrať a organizovať), Schrijven (písať), Teruglezen (prečítať si), Evalueren (hodnotiť), Reviseren (reevidovať).

2.3 SYSTEMATICKÉ INŠTRUOVANIE PRI ROZVÍJANÍ SCHOPNOSTI TVORIŤ TEXT

Úlohou systematického inštruovania je naučiť žiakov tvoriť komplexný text na základe jednotlivých inštrukcií, ktoré si žiak osvojí a vie ich neskôr uplatňovať bez pomoci učiteľa. Tieto inštrukcie sa týkajú procesu tvorby textu, ale i vedomostí o konkrétnom žánri, ktorý majú žiaci tvoriť. Novšie štúdie sa v rámci inštrukcií zameriavajú skôr na učiteľa a na porovnávanie výsledkov žiakov, ktorých učitelia využívajú systematické inštruovanie, a na ich rozdielne uplatnenie systematického inštruovania v praxi. Zaujímavým zistením je, že práve toto odlišné uplatňovanie systematického inštruovania na základe učiteľových preferencií sa javí ako veľmi účinný spôsob rozvíjania textovej produkcie u žiakov. Učiteľ uplatňuje postupy, ktoré dobre pozná, cíti sa pri tom sebaisto a má tak pozitívny vzťah k produkcii textu, ktorý prenáša na žiakov. Aj systematické inštruovanie využíva sebareguláciu, vizualizáciu a grafické organizéry, preto sme tento prístup zaradili k hybridným prístupom (IES, 2017; Limpo & Graham, 2020; Graham, Gillespie, & McKeown, 2013; McCarthey, Woodard, & Kang, 2014; Tienken, 2003; Feng & Cole, 2015; Graham, McKeown, Kiuhara, & Harris, 2012; López et al., 2017).

2.4 PROCES TVORBY TEXTU

Výskumy potvrdili, že dodržiavanie jednotlivých fáz procesu tvorby vedie k vytváraniu komplexnejších textov, ktoré spĺňajú požiadavky v rámci konkrétnej štruktúry textu. Publikácie ponúkajú konkrétne návody, ako by mali žiaci v jednotlivých fázach tvorby pracovať a ako by si tieto fázy mohli osvojiť. Procesovo-orientované prístupy boli však postupne dopĺňané o motivačné aspekty, sebaregulačné stratégie, rôzne spôsoby hodnotenia, spoluprácu a stali sa komplexnými programami, ktoré sú veľmi účinným spôsobom rozvoja tvorby textu u žiakov v primárnom vzdelávaní (Koutsoftas, 2018; Lunenburg, 2014; Rietdiik, 2017; Graham & McArthur, 2012).

2.5 VIZUALIZÁCIA A TVORBA TEXTU

Štúdie potvrdzujú pozitívny vplyv kreslenia, vizuálneho zobrazovania a vizuálnych stimulov, obrazového materiálu, vizualizačných aplikácií, ale aj technológií pri rozvoji produkcie textu u žiakov v primárnom vzdelávaní. K samotnej vizualizácii a grafickým pomôckam sa pridáva aj mnemotechnika, ktorá žiakom pomáha osvojiť si rôzne stratégie a samostatne ich využívať pri ďalšej tvorbe (Jurand, 2008; López et al., 2017; Cokal, 2019; Thomas & Polly, 2020; Mackenzie & Veresov, 2013). Jedna z vybraných štúdií potvrdila, že žiaci, ktorí preferujú vizuálne učenie, tvoria na základe vizualizačných podnetov komplexnejšie texty a zvýšila sa aj ich motivácia k samotnej tvorbe (Vincent, 2001). Vizualizačné mapovanie obrazových scén pomáha žiakom zorientovať sa v obsahu plánovaného príbehu a vytvára tak akúsi obrazovú osnovu, na základe ktorej žiaci tvoria súvislejšie, rozsiahlejšie a komplexnejšie texty (Sessions, Kang, & Womack, 2016).

2.6 VYUŽÍVANIE GRAFICKÝCH ORGANIZÉROV PRI TVORBE TEXTU

Grafický organizér je výučbový nástroj, ktorý sa používa na usporiadanie informácií a nápadov spôsobom, ktorý je ľahko pochopiteľný a internalizovateľný (Meyen, 1996).

Integráciou textu a vizuálov grafický organizér ukazuje vzťahy a súvislosti medzi pojmami, pojmami a faktami. Výhodou grafických organizérov je, že sa dajú veľmi ľahko adaptovať na konkrétne potreby vyučovacej hodiny, pomáhajú žiakom lepšie pochopiť súvislosti a ak sú zaujímavé graficky spracované, sú silným motivačným aspektom a podporujú zapamätávanie postupu práce s informáciami. Existujú rôzne typy grafických organizérov a práca s nimi sa dlhodobo osvedčila a javí sa ako veľmi účinná (Cole & Feng 2015; Delrose, 2011; Miller, 2012). Vybrané grafické organizéry by sme chceli adaptovať do nášho edukačného prostredia a prostredníctvom nich rozvíjať textovú produkciu aj v našich školách.

2.7 VYUŽÍVANIE SEBAREGULAČNÝCH STRATÉGIÍ V ROZVÍJANÍ PRODUKCIE TEXTU

Sebapосudzovanie, sebakontrola, sebahodnotenia a sebamonitoring pomáhajú žiakom uvedomovať si vlastné schopnosti a zručnosti a kontrolovať vlastné mentálne procesy. To je pri tvorbe textu nesmierne dôležité. V procese tvorby textu je nutné, aby žiaci dodržiavali jednotlivé fázy procesu a zároveň sa neustále presviedčali o tom, či žiak na nič nezabudol, či dodržal všetky požiadavky na daný text, či nevynechal zaujímavú myšlienku alebo nápad, či nezabudol na niektorý z komponentov konkrétneho slohového útvaru (v prípade naratívneho textu na postavu, miesto, čas, dej, konflikt a v prípade deskriptívneho textu na niektorú z častí predmetu, postupu a podobne). Tvorba textu je náročným kognitívnym procesom a je nutné, aby sa žiak naučil kontrolovať vlastné správanie, poznať vlastné spôsoby osvojovania si nových poznatkov, preferované spôsoby plánovania a organizovania práce a informácií, aby sa jeho tvorba stala efektívnou. K tomu slúžia stratégie, ktoré popri rozvíjaní schopnosti žiaka tvoriť text zároveň rozvíjajú i jeho sebaregulačné schopnosti. Štúdie dokazujú, že tieto stratégie sú veľmi účinné a žiaci dokážu osvojené sebaregulačné zručnosti neskôr uplatniť nielen pri tvorbe textu, ale aj v rámci iných predmetov či v budúcom živote (Graham & McArthur, 2016; Bouwer, Koster, & Bergh, 2018; Bai & Guo, 2019; Göçen, 2019; Bai & Wang, 2020; Graham, Harris, & Mason, 2006; Torrance, Fidalgo, & García, 2007; Tienken, 2003; Graham, McKeown, Kihara, & Harris, 2012; López et al., 2017).

2.8 SPOLUPRÁCA ŽIAKOV PRI TVORBE TEXTU

Niektoré štúdie dokazujú, že vzájomná interakcia žiakov je pre nich dostatočným motivačným aspektom. Žiaci radi tvoria spoločne, cítia v spolužiakovi oporu a odbúrava sa tým blok zo samotnej tvorby textu. Ďalším motivačným faktorom je aj vzájomné zverejňovanie prác a následná spätná väzba od rovesníkov. Žiaci ju prijímajú lepšie ako od autority. Najnovšie štúdie zamerané na spoluprácu opisujú spoločnú tvorbu žiakov prostredníctvom počítačových programov, kde môžu reagovať na práce iných, ponúkať si navzájom spätnú väzbu a upravovať ich. Okrem toho, že sa zvýšila motivácia žiakov k tvorbe, zlepšili sa aj ich gramatické a pravopisné zručnosti (Woo, Chu, Hu, & Li, 2011; Brodhal, Hadjerrouit, & Hansen, 2011; Bouwer, Koster, & Bergh, 2018; Harris et al., 2016; Graham, Harris, & Mason, 2011; Cole & Feng 2015; Roth & Guinee, 2011).

Na základe predchádzajúcich zistení bolo možné identifikovať najúčinnnejšie stratégie. Následne bolo nutné dané stratégie preložiť a prispôbiť nášmu edukačnému kontextu. Vytvorili sme prvé návrhy stratégií, ktorých grafická podoba vychádzala z princípov sebaregulácie, organizácie nápadov, mnemotechniky, motivácie a dodržania jednotlivých fáz procesu tvorby i kritérií komplexnosti tvorby naratívneho textu. Nástroj bol inšpirovaný najmä lekiami z publikácie *Powerful writing strategies for all students* (Harris et al., 2008). Ďalšia časť odborného článku bude obsahovať ukážku vytvoreného nástroja a jeho overenie v edukačnej praxi.

3 OVERENIE NAVRHNUTÉHO NÁSTROJA

Navrhované stratégie boli transformované podľa nástrojov využívajúcich *sebaregulačné stratégie*, overených dekadou výskumov od autorov Graham & Harris (2011). Ich grafické spracovanie a jednotlivé fázy boli prispôbené našim edukačným podmienkam. *Charakteristika navrhovaného podporného nástroja*

Nástroj rešpektuje predchádzajúce zistenia z analýzy vybraných štúdií. Zahŕňa v sebe sebaregulačné stratégie, motiváciu, mnemotechnické pomôcky, základné zložky naratívneho textu a grafický organizér. Navrhovaný nástroj rešpektuje procesový prístup, na ktorý sa upozorňuje aj v rámci didaktiky materinského jazyka³ (Miko, 1980; Betáková & Tarcalová, 1984; Čechová, 1985; Čechová 1998; Palenčárová, Kesselová, & Kupcová, 2003; Liptáková et al., 2011). Nástroj okrem fáz textotvorného procesu obsahoval aj mnemotechnickú pomôcku pre jednoduchšie osvojenie si komponentov naratívneho textu a hodnotiaci nástroj, ktorý mal sledovať, v ktorej fáze procesu tvorby má žiak najväčší problém a ako hodnotí vlastnú produkciu. Nástroj rešpektuje sebaregulačné stratégie, ktoré vo vyššie spomínanej publikácii predstavili autori Harris et al. (2008) a je navrhnutý tak, aby si žiak tieto stratégie postupne osvojoval a následne ich vedel aplikovať pri tvorbe textu aj bez toho, aby mal danú pomôcku pri sebe. Opakovaným používaním sa prehĺbujú jeho znalosti o tvorení typu textu a o jeho základných komponentoch a žiak si osvojuje schopnosť plánovania, organizovania a revízie. Dokáže teda kontrolovať svoje kognitívne procesy, ktoré pri tvorbe textu využíva. V rámci tohto nástroja je však nevyhnutné, aby mal administrátor všetky základné znalosti o tvorbe textu a o type tvoreného textu a rovnako, aby poznal jednotlivé kroky nástroja a vedel žiakom pomáhať kladením vhodných otázok.

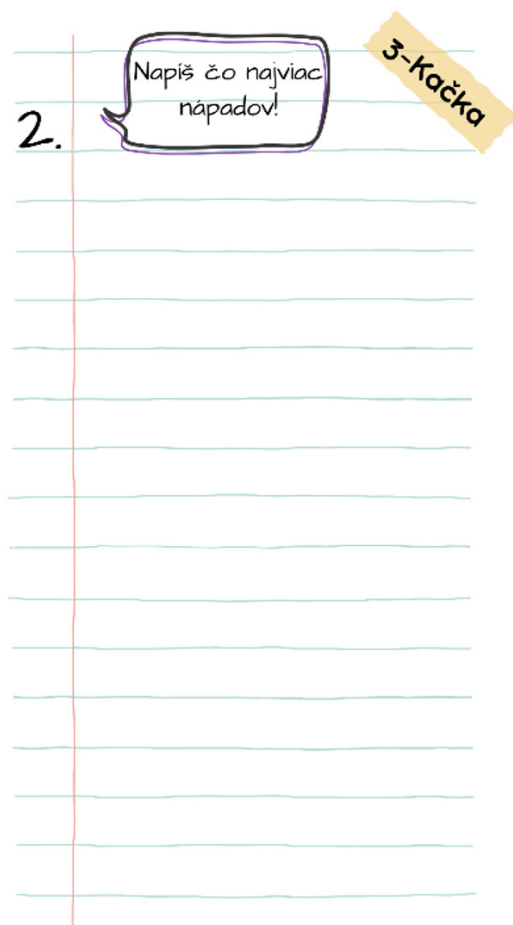
³ Fázy procesu tvorby sa postupne menili a vyvíjali, boli dopĺňané o nové fázy. My budeme vychádzať z fáz textotvorného procesu v rámci produkcie písaného komunikátu od autorov Liptáková et al., ktorí uvádzajú týchto deväť fáz: motivácia, výber témy, invencia, selekcia, kompozícia, štylizácia, úprava, korektúra, publikácia.

Obr. 1: Sprievodca procesom tvorby textu (vlastné grafické spracovanie)



Prvá strana obsahuje raketu, ktorá je rozdelená na 6 častí a súvisí s jednotlivými fázami samotného procesu tvorby. Vede žiaka k tomu, aby ich počas tvorby dodržiaval. Prvý bod súvisí s vybavením základných komponentov o naratívnom texte. Administrátor vedie so žiakmi rozhovor, zisťuje úroveň ich znalostí a dopĺňa ich. V tejto fáze rešpektujeme implicitné znalosti žiakov a snažíme sa na ne nadviazať. Zároveň vedieme rozhovor o vybranej téme alebo podnetoch, ktoré majú žiaci k dispozícii. Tieto podnety a témy by mali byť dostatočne motivačné. Druhý krok sa týka fázy plánovania. Žiakom ponúkame mnemotechnickú pomôcku, ktorá v sebe ukrýva otázky, týkajúce sa základných zložiek naratívneho textu.

Obr. 2: Organizácia nápadov (vlastné grafické spracovanie)



Mnemotechnickú pomôcku 3-kačka obsahuje aj druhá strana nástroja, na ktorú majú žiaci svoje nápady napísať. Z nich si následne vyberajú tie, ktoré chcú vo svojom príbehu použiť. V treťom kroku píšú samotný príbeh. Pomáhajú si pritom druhou stranou, ktorá obsahuje všetky ich predchádzajúce nápady. Štvrtý krok zobrazený na rakete vedie žiakov k úpravám týkajúcim sa obsahovej stránky textu. A ž piaty krok ich upozorňuje na dodržiavanie pravopisných princípov. Posledný bod prvej strany upozorňuje na dôležitú fázu procesu tvorby textu a to na publikáciu. Text dostáva zmysel vtedy, keď má svojho prijímateľa. Týmto podporujeme zmysluplnosť produkcie textu. Žiaci si môžu zdieľať príbehy medzi sebou, vytvoriť spoločnú knihu, zverejniť príbehy na stránke školy alebo na nástenke. Vytvorený nástroj sme chceli overiť v praxi, aby sme odhalili jeho nedostatky a mohli ho zdokonaľiť.

V rámci overenia nástroja sme sa nezameriavali na výsledný text ako na produkt, ale na využitie a prispôsobenie navrhovaných stratégií a možnosti práce s nimi. Na základe podrobného pozorovania a práce so stratégiami boli jednotlivé časti nástroja detailnejšie upravené pre skvalitnenie samotného nástroja. Overovania navrhovaného nástroja sa zúčastnilo 82 žiakov, ktorí boli rozdelení do piatich skupín. Žiaci boli vo veku od 7 do 11 rokov. Úlohou žiakov bolo vytvoriť príbeh na základe obrázkového podnetu. Išlo teda o stimulovanú riadenú produkciu, v ktorej administrátor predstavil navrhovaný nástroj a pomáhal žiakom s pomocou nástroja postupne tvoriť text. Nástroj rešpektuje sebaregulačné stratégie, ktoré vo vyššie spomínanej publikácii predstavili autori Harris et al. (2008) a je navrhnutý tak, aby si žiak tieto stratégie postupne osvojoval a následne ich vedel aplikovať pri tvorbe textu aj bez toho, aby mal danú pomôcku pri sebe. Opakovaným používaním sa prehlbujú jeho znalosti o tvorení typu textu a o jeho základných komponentoch a osvojuje si schopnosť plánovania, organizovania a revízie. Dokáže teda kontrolovať svoje kognitívne procesy, ktoré pri tvorbe textu využíva. V rámci tohto nástroja je však nevyhnutné, aby mal administrátor všetky základné znalosti o tvorbe textu a o type tvoreného textu a rovnako aby poznal jednotlivé kroky nástroja a vedel žiakom pomáhať kladením vhodných otázok.

Podporný nástroj vyžaduje podrobnú metodiku k jeho používaniu. Pred jeho použitím je nutné viesť so žiakmi rozhovor. Administrátor vedie k evokácii všetkých vedomostí o tvorení typu textu, o jeho štruktúre a základných komponentoch. V rámci motivácie je dôležité žiakom prezradiť zámer, s ktorým text tvoria. Na základe predchádzajúcich výskumov (Čuchtová 2015; Čuchtová 2019) sme k stimulácii zvolili obrazový podnet, ktorý sa javí ako vhodný prostriedok na rozvoj predstavivosti a tvorivosti. Vhodné je však použiť obrazový materiál, ktorý svojím obsahom nabáda k tvorbe príbehového textu a v prípade deskriptívneho textu obsahuje dostatočne podnetné prvky k tvorbe opisu. Pre pilotné overenie sme zvolili sériu obrázkov zo spoločenskej hry Dixit. Ide o podnetové karty, ktoré by mali navádzať k tvorivosti. Po stimulácii (v tomto prípade) obrázkovým podnetom je vo fáze plánovania dôležité produkovať a zaznamenať čo najviac nápadov. Žiaci si na papier zaznamenávajú nápady a využívajú pritom mnemotechnickú pomôcku 3-kačka (3K, 2Č, 2A). Po zaznamenaní si z napísaných nápadov vyberajú to, čo chcú v svojom príbehu použiť, organizujú svoje nápady a prechádzajú k tretiemu bodu – písanie samotného príbehu. V druhom a treťom bode sa ukázalo, že nástroj nebol dostatočne rozpracovaný. Na základe zistení bola stratégia upravená tak, aby mali žiaci možnosť podrobnejšie si zaznamenať svoje myšlienky a plánovať si vlastnú produkciu. Pridali sme k bodu 1 a 2 grafické organizéry, ktorých vizuálne spracovanie úzko súvisí s mnemotechnickými pomôckami. V tomto veku zohráva pri tvorbe dôležitú úlohu *pracovná pamäť*. Overovanie potvrdilo, že žiaci dokážu vymyslieť zaujímavý príbeh, porozprávať ho, ale v prípade písomného prejavu mnohé z vytvoreného zabudnú napísať. Okrem pracovnej pamäte za to môže i *motorické tempo písania*. Navrhovaná stratégia obsahuje dôležité body, ktoré by mali žiakom pomôcť zaznamenať si všetky nápady a následne svoje nápady organizovať takým spôsobom, aby boli pri tvorbe zachované všetky charakteristiky daného typu textu. Tieto body boli teda doplnené o grafické organizéry a mnemotechnické pomôcky boli upravené tak, aby si ich žiaci mohli lepšie a jednoduchšie zapamätať. Počas realizácie overovania navrhovaného nástroja sa ukázalo, že žiaci mnohokrát zabudli do príbehu vložiť niektoré nápady, kto-

ré si zaznamenali v predchádzajúcom kroku. Administrátor im ponúkol návrh riešenia, ako text doplniť. Tieto podnety na doplnenie viedli k ďalšiemu upravovaniu navrhovaného nástroja o pomocné papieriky, ktoré žiaci pripoja k svojmu príbehu na okraj papiera v riadku, v ktorom by sa mal nachádzať chýbajúci text. V tejto fáze sa však žiaci prirodzene sústreďujú skôr na gramatické a pravopisné úpravy, ako na úpravy samotného textu, preto bol nástroj upravený tak, aby sa žiaci sústredili skôr na obsah a až následne, v ďalšom kroku riešili gramatické a pravopisné nedostatky. Neoddeliteľnou súčasťou procesu tvorby textu je fáza publikácie. Text získava svojho prijímateľa. Ako ukáže tabuľka, ktorá bude súčasťou tohto príspevku, žiaci majú fázu publikácie v oblube. Teší ich, keď sa môžu o svoj text s niekým podeliť a keď získajú pozitívnu spätnú väzbu. Navrhovaný nástroj však nedokázal zaistiť dostatočnú spätnú väzbu, preto bol aj v tejto fáze upravený tak, aby zabezpečil spätnú väzbu nielen od učiteľa, spolužiakov, ale aj od samotného žiaka.

3.1 VYHODNOTENIE TEXTOV Z HĽADISKA KRITÉRIÍ KOMPLEXNOSTI

Aj napriek tomu, že sme sa nesústredili na text ako na výsledný produkt, zaujímalo nás, na akej úrovni boli vytvorené príbehové texty. Tie sme vyhodnocovali na základe kritérií komplexnosti naratívneho textu. Komplexnosť príbehového textu môžeme posudzovať podľa kritérií, ktoré navrhli autori Stein & Albro (1997). Jednotlivými kritériami sú čas, kauzalita, orientácia na cieľ, prekážka a pointa. Čas v príbehu je základnou podmienkou naratívneho textu, tá je dodržaná vtedy ak pisateľ v príbehu priamo vyjadruje, že čas plynie. To môžeme pozorovať na udalostiach, ktoré na seba nadväzujú na základe časovej postupnosti. Kauzalita je vyjadrená vzťahom medzi príčinou a dôsledkom. Orientáciou na cieľ označujeme vyjadrenie hlavného cieľa postavy tak, aby čitateľovi bolo jasné, o čo postavu v príbehu ide. V príbehovom texte by mala byť aj prekážka, problém, ktorý musí postava v príbehu pri dosahovaní svojho cieľa prekonať. V závere nesmie chýbať pointa. Pisateľ v texte vyjadří nápadité alebo prekvapivé rozuzlenie príbehu, ktoré sa viaže na hlavnú postavu a môže byť vyjadrené ako hlavná myšlienka alebo ako morálne poučenie. Na základe splnenia týchto kritérií môžeme určiť, aký typ naratíva z hľadiska komplexnosti bol pisateľom vytvorený. Existujú tieto 4 typy naratíva: opisná sekvencia, jednoduchá časová sekvencia, reaktívna sekvencia a epizóda. V nasledujúcej tabuľke je vyznačené, o aký stupeň naratíva ide pri splnení jednotlivých kritérií. Tieto stupne sú v tabuľke zoradené vzostupne podľa komplexnosti.

Tab. 1: Vzostupné kritériá komplexnosti príbehu a typy detských naratív (Klimovič, 2016, s. 85)

typ naratíva / kritérium	opisná sekvencia	jednoduchá časová sekvencia	reaktívna sekvencia	epizóda
čas	X	✓	✓	✓
kauzalita		X	✓	✓
orientácia na cieľ			X	✓
prekážka				✓ / X
pointa				✓ / X

Tab. 2: Posúdenie vytvorených žiackych textov

	Vytvorený typ naratívneho textu podľa kritérií komplexnosti	Počet respondentov
1.	opisná sekvencia	2
2.	jednoduchá časová sekvencia	20
3.	reaktívna sekvencia	18
4.	epizóda	40
5.	epizóda s prekážkou	4
6.	epizóda s pointou	1
7.	epizóda s prekážkou a pointou	15

Vyššie uvedená tabuľka ukazuje, aké typy textov boli žiakmi vytvorené. Kvalita a komplexnosť textov súvisela s vekom žiakov a s ich predchádzajúcou skúsenosťou s tvorbou. I napriek tomu sú výsledky vyhodnotenia veľmi pozitívnym ukazovateľom. Až 40 textov obsahovalo väčšinu kritérií komplexnosti a 15 textov obsahovalo i pointu, v niektorých prípadoch dokonca vtipnú pointu. Pri takejto malej vzorke však nie je možné hodnotiť, či na to mal vplyv použitý nástroj. Navyše nebola vykonaná produkcia bez použitia nástroja, preto nie je možné z týchto zistení vyvodiť žiadne závery. Zistenia ale môžu byť podnetom pre ďalšie skúmanie v oblasti rozvoja textovej produkcie a práce s vylepšeným a zdokonaleným nástrojom.

3.2 HODNOTENIE A SEBAHODNOTENIE V PROCESSE TVORBY TEXTU

Zaujímavé zistenia však nástroj priniesol v rámci schopnosti sebahodnotenia. Žiaci mali farebne označiť fázy, v ktorých si boli istí, ktoré im išli a ktoré sa im najviac páčili. Tabuľka ukazuje, v ktorých fázach sa žiaci cítia sebaisto a v ktorých nevidia problém v rámci produkcie textu. Súčasne môžeme sledovať, ktoré fázy žiaci označujú ako problémové. Nástroj bol aj v tomto prípade upravený, aby sme mohli konkrétnejšie sledovať, v čom sa žiak cíti sebaisto a s čím má naopak problém. Keďže niektorí žiaci označili viacero fáz, v ktorých zažívali príjemné pocity a v ktorých pociťovali istotu, rozdelili sme tieto texty na tie, ktoré obsahovali len jednu vyznačenú fázu a na tie, ktoré obsahovali viac vyznačených fáz. Vo všeobecnosti majú žiaci najradšej produkciu nápadov, samotné písanie a fázu publikácie. Aj toto hodnotenie však opäť súvisí s vekom. Starší žiaci sa dobre cítia vo fáze samotného písania príbehu. Mladší žiaci sa cítia sebaisto vtedy, keď môžu hovoriť a písať čo najviac nápadov a vo fáze samotného písania sa necítia dobre, čo môže súvisieť s nedostatočným osvojením si techniky písania a so samotným aktom písania. Ako neobľúbené a problémové fázy boli označované práve fázy súvisiace s organizáciou vytvorených nápadov a s úpravou a korektúrou textu. Aj tieto zistenia nás priviedli k tomu, aby boli tieto kroky nástroja prispôbené potrebám žiakov a aby sa aj v týchto krokoch cítili príjemne a sebaisto. Nástroj sme teda doplnili o zaujímavé a motivačné grafické organizéry a nástroje na korektúru a úpravu textu, ktoré využívajú manipulačné aktivity a pôsobia na žiakov motivačne.

Tab. 3: Sebahodnotenie žiakov v procese tvorby

Fáza procesu tvorby	iba v jednej fáze	vo viacerých fázach
1. Poďme spolu premýšľať!	8	12
2. Napíš čo najviac nápadov.	4	11
3. Napíš príbeh.	13	9
4. Prečítaj text a uprav ho.	5	4
5. Pozri si aj pravopis.	1	2
6. Publikuj!	5	10

Pilotné overenie ponúklo množstvo podnetov pre zlepšenie a skvalitnenie navrhovaného nástroja. Ten bol doplnený o grafické organizéry a jednotlivé jeho fázy boli podrobnejšie rozpracované a rozdelené. Nielen preto, aby išlo o komplexný nástroj podpory písania, ale najmä preto, že pri práci s prvotným nástrojom sa ukázalo, že niektorí žiaci nepotrebujú toľko podpory ako iní a že je možné žiakom vybrať jednotlivé časti nástroja a pracovať s nimi len v rámci fáz, v ktorých majú problém, v ktorých sa necítia isto a v ktorých potrebujú pomôcť.

ZÁVER

Cieľom overenia navrhovaného nástroja podpory textovej produkcie bolo sledovať možnosti jeho využitia za účelom jeho zdokonalenia a skvalitnenia. V príspevku boli postupne opísané podnety, ktoré priniesli reakcie žiakov počas práce s nástrojom. Tieto podnety boli zapracované a na ich základe bol vytvorený nový nástroj, ktorý reaguje na špecifické potreby žiakov i na potreby nášho edukačného prostredia. Príspevok je ukážkou tvorby navrhovaného nástroja na základe teoretických východísk, ktoré boli podrobené obsahovej analýze, ukážkou vyhodnocovania reakcií respondentov i toho, čo všetko si výskumník pri overovaní nástroja musí všimnúť a na aké podnety je nevyhnutné reagovať. Zdokonalené navrhované nástroje budú súčasťou dizertačnej práce autorky a veríme, že prispejú k rozvíjaniu textovej produkcie žiakov v primárnom vzdelávaní.

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

LITERATÚRA

- Akyol, H., & Aktaş, N. (2018). The Relationship between Fourth-Grade Primary School Students' Story-writing Skills and Their Motivation to Write. *Universal Journal of Educational Research*, 6(12), 2772–2779.
- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing: with commentaries by Ronald T. Kellogg & John R. Hayes*. Springer Science & Business Media.
- Alves, R. A., Limpo, T., Fidalgo, R., Carvalhais, L., Pereira, L. Á., & Castro, S. L. (2016). The impact of promoting transcription on early text production: Effects on bursts and pauses, levels of written language, and writing performance. *Journal of Educational Psychology*, 108(5), 665–679.

- Babayigit, O. (2019). Examining the Effect of Creative Writing Activities on Reading, Writing and Language Lesson Attitudes of Elementary School Fourth Grade Students. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 213–220.
- Bai, B., & Wang, J. (2020). Conceptualizing self-regulated reading-to-write in ESL/EFL writing and investigating its relationships to motivation and writing competence. *Language Teaching Research*, 28(2), 139–147.
- Bai, B., & GUO, W. (2019). Motivation and self-regulated strategy use: Relationships to primary school students' English writing in Hong Kong. *Language Teaching Research*, 25, 378–399.
- Berres, M. S., Ferguson, D. L., Knoblock, P., & Woods, C. (1996). *Creating tomorrow's schools today: Stories of inclusion, change, and renewal*. Teachers College Press.
- Betáková, V., & Tarcalová, Ž. (1984). *Didaktika materinského jazyka*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Boscolo, P., & Hidi, S. (Eds.) (2006). *Writing and motivation*. Emerald Group Publishing Limited.
- Bouwer, R., Koster, M., & Van den Bergh, H. (2018). Effects of a strategy-focused instructional program on the writing quality of upper elementary students in the Netherlands. *Journal of Educational Psychology*, 110(1), 58–71.
- Brodahl, C., Hadjerrouit, S., & Hansen, N. K. (2011). Collaborative writing with Web 2.0 technologies: education students' perceptions. *Journal of Information Technology Education*, 10(1), 74–103.
- Camacho, A., Alves, R. A., & Boscolo, P. (2021). Writing motivation in school: a systematic review of empirical research in the early twenty-first century. *Educational Psychology Review*, 33(1), 213–247.
- Çokal, D. (2019). Discourse Deixis and Anaphora in L2 Writing. *Dilbilim Arařtırmaları Dergisi*, 30(2), 241–271.
- Cole, J., & Feng, J. (2015). *Effective Strategies for Improving Writing Skills of Elementary English Language Learners*.
- Collopy, R. M. (2008). Professional development and student growth in writing. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(2), 163–178.
- Čechová, M. (1985). *Vyučování slohu (Úvod do teorie)*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Čechová, M. (1998). *Komunikační a slohová výchova*. ISV nakladatelství.
- Čuchťová, I. (2017). *Obrázkové príbehy ako prostriedok stimulácie narácie dieťaťa mladšieho školského veku* [bakalárska práca]. Prešovská univerzita v Prešove.
- Čuchťová, I. (2017). *Proces tvorby naratívneho textu v mladšom školskom veku* [diplomová práca]. Prešovská univerzita v Prešove.
- Čuchťová, I. (2022). *Rozvíjanie textovej produkcie žiaka v primárnom vzdelávaní* [dizertačná práca]. Prešovská univerzita v Prešove.
- De Smedt, F., Merchie, E., Barendse, M., Rosseel, Y., De Naeghel, J., & Van Keer, H. (2018). Cognitive and motivational challenges in writing: Studying the relation with writing performance across students' gender and achievement level. *Reading Research Quarterly*, 53(2), 249–272.
- Delrose, L. N. (2011). *Investigating the use of graphic organizers for writing*.
- Fidalgo, R., Torrance, M., & García, J. N. (2008). The long-term effects of strategy-focussed writing instruction for grade six students. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 672–693.
- Finlayson, K., & McCrudden, M. T. (2020). Teacher-implemented writing instruction for elementary students: A literature review. *Reading & Writing Quarterly*, 36(1), 1–18.
- Friadlander, B., Graham, S., Harris, K., & Mason, L. (2008). *Powerfull writing strategies of all students*. Paul H. Brooks Publishing Co.
- Göçen, G. (2019). The effect of creative writing activities on elementary school students' creative writing achievement, writing attitude and motivation. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1032–1044.

- Graham, S., Bollinger, A., Olson, C. B., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). Teaching Elementary School Students to Be Effective Writers: A Practice Guide. NCEE 2012-4058. *What Works Clearinghouse*.
- Graham, S., Gillespie, A., & McKeown, D. (2013). Writing: Importance, development, and instruction. *Reading and writing*, 26(1), 1–15.
- Graham, S., McKeown, D., Kihara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of educational psychology*, 104(4), 879.
- Harris, K. R., & Graham, S. (2016). Self-regulated strategy development in writing: Policy implications of an evidence-based practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 77–84.
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American educational research journal*, 43(2), 295–340.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written communication*, 29(3), 369–388.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy, & S. Randall, *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1–27). Erlbaum.
- Jurand, E. K. (2008). *Visualization in the writing process: A case study of struggling K–4 learners in a summer writing camp*. Kansas State University.
- Klimovič, M. (2016). *Detský pisateľ v procese tvorby textu*. Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Koutsoftas, A. D. (2018). Writing-process products of fourth-and sixth-grade children: A descriptive study. *The Elementary School Journal*, 118(4), 632–653.
- Limpo, T., & Alves, R. (2017). Relating beliefs in writing skill malleability to writing performance: The mediating role of achievement goals and self-efficacy.
- Limpo, T., & Graham, S. (2020). The role of handwriting instruction in writers' education. *British Journal of Educational Studies*, 68(3), 311–329.
- Liptáková, L. et al. (2011). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Llaurado, A., & Dockrell, J. E. (2020). The impact of orthography on text production in three languages: Catalan, English, and Spanish. *Frontiers in psychology*, 11, 878.
- Lo, J., & Hyland, F. (2007). Enhancing students' engagement and motivation in writing: The case of primary students in Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 16(4), 219–237.
- López, P., Torrance, M., Rijlaarsdam, G., & Fidalgo, R. (2017). Effects of direct instruction and strategy modeling on upper-primary students' writing development. *Frontiers in Psychology*, 8, 1054.
- Lunenburg, F. C., & Lunenburg, M. R. (2014). Teaching writing in elementary schools: Using the learning-to-write process. *International Journal of Education*, 2(1), 1–27.
- Mackenzie, N., & Veresov, N. (2013). How drawing can support writing acquisition: Text construction in early writing from a Vygotskian perspective. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(4), 22–29.
- McCarthy, S. J., Woodard, R., & Kang, G. (2014). Elementary teachers negotiating discourses in writing instruction. *Written Communication*, 31(1), 58–90.
- McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of writing research*, 3(1), 51–68.
- McGrail, E., & Davis, A. (2011). The influence of classroom blogging on elementary student writing. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(4), 415–437.
- Meyen, E. L. (1996). *Strategies for Teaching Exceptional Children in Inclusive Settings*. Love Publishing Company, 4925 East Pacific Place, Denver, CO 80222.
- Miko, F. (1980). Štýl ako stereotyp a ako tvorba v modernizácii slohovej výchovy. In *K modernizácii vyučovania slovenského jazyka* (s. 21–35). Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

- Miller, S. A. (2012). *Using graphic organizers to increase writing performance* [dizertačná práca]. State University of New York.
- Palenčárová, J., Kesselová, J., & Kupcová, J. (2003). *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, s.r.o.
- Protopapas, A., Fakou, A., Drakopoulou, S., Skaloumbakas, C., & Mouzaki, A. (2013). What do spelling errors tell us? Classification and analysis of errors made by Greek schoolchildren with and without dyslexia. *Reading and Writing*, 26(5), 615–646.
- Rietdijk, S., Janssen, T., van Weijen, D., van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2017). Improving writing in primary schools through a comprehensive writing program. *The Journal of Writing Research*, 9(2), 173–225.
- Roth, K., & Guinee, K. (2011). Ten minutes a day: The impact of Interactive Writing instruction on first graders' independent writing. *Journal of early childhood literacy*, 11(3), 331–361.
- Sessions, L., Kang, M. O., & Womack, S. (2016). The neglected "R": Improving writing instruction through iPad apps. *TechTrends*, 60(3), 218–225.
- Stein, N. L., & Albro, E. R. (1997). of Goal-Structured Knowledge in Telling Stories. *Narrative development: Six approaches*, 5.
- Thomas, M., & Polly, D. (2020). The Influence of Visually Rich Technology on the Writing Process of Elementary Students. *Journal of Practitioner Research*, 5(1), 4.
- Tienken, C. H., & Achilles, C. M. (2003). Changing Teacher Behavior and Improving Student Writing Achievement. *Planning and changing*, 34, 153–168.
- Troia, G. A., Harbaugh, A. G., Shankland, R. K., Wolbers, K. A., & Lawrence, A. M. (2013). Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: Effects of grade, sex, and ability. *Reading and Writing*, 26(1), 17–44.
- Vincent, J. (2001). The role of visually rich technology in facilitating children's writing. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17(3), 242–250.
- Woo, M., Chu, S., Ho, A., & Li, X. (2011). Using a wiki to scaffold primary-school students' collaborative writing. *Journal of Educational Technology & Society*, 14(1), 43–54.

RESUMÉ

Príspevok obsahuje ukážku procesu overovania navrhovaného nástroja rozvoja textovej produkcie žiakov v primárnom vzdelávaní. Okrem postupu overovania navrhovaného nástroja príspevok ponúka aj obsahovú analýzu 58 vybraných štúdií, zameraných na tvorbu textu žiakov primárneho stupňa, na základe ktorej boli identifikované účinné stratégie a programy podpory produkcie textu, ktoré sa stali inšpiráciou pre vytvorenie spomínaného podporného nástroja. Pilotné overovanie prinieslo zaujímavé podnety pre zdokonalenie tohto nástroja a príspevok tak ponúka nielen inšpirácie pre overovanie návrhov v edukačnej praxi, ale aj možnosti vyhodnocovania vytvorených textov žiakmi vo veku 7 – 11 rokov.

SUMMARY

The article presents the process of validation of a proposed tool for developing pupils' textual production in primary education. In addition to the description of the validation process, the paper also provides a content analysis of 58 selected studies focused on text production of pupils in the primary level, on which basis some effective strategies and programmes for supporting text production were identified and became an inspiration

for designing the aforementioned supporting tool. The pilot validation provided some interesting suggestions for further improvement of this tool. The paper thus offers not only inspirations for validating of proposed tools in educational practice, but also informs about some possibilities of evaluating the texts produced by pupils aged 7-11 years.

Kontakt

Mgr. Iveta Polák Čuchtová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

iveta.cuchtova@smail.unipo.sk

DISKUSIE/DISCUSSIONS**Z DISKUSÍ S UČITEĽMI O TVORBE TEXTU V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ****WITH THE TEACHERS ABOUT THE TEXT PRODUCTION IN PRIMARY EDUCATION**

Martin KLIMOVIČ

Každý dobrý nápad autora pri tvorbe učebného zdroja pre žiakov, každý cieľ národného kurikulumného dokumentu, každá koncepcia snažiaca sa o optimalizáciu podmienok vzdelávania v škole stojí a padá na tom, ako si učebnú úlohu v učebnici, cieľ vo vzdelávacom štandarde alebo rámcovú ideu vzdelávacej koncepcie vysvetlí a osvojí konkrétny učiteľ, ktorý pracuje so svojimi žiakmi. Pri tvorbe pracovných listov pre žiakov a metodických materiálov pre učiteľov v rámci riešenia projektu KEGA č. 013PU-4/2021 *Tvorba podporných didaktických prostriedkov na komunikáciu písaním v primárnom vzdelávaní* sme sa preto podujali vo fokusových skupinách vytvoriť učiteľom primárneho vzdelávania priestor na hlbšiu diskusiu o podmienkach a možnostiach rozvíjania schopnosti tvoriť text u žiakov. Do troch fokusových skupín sa zapojilo dokopy 16 učiteľov zo všetkých krajov Slovenska. Veková skladba respondentov (od 32 rokov u najmladšieho do 55 rokov u najstaršieho), ako aj ich pedagogické skúsenosti (od 5 rokov praxe po 33 rokov praxe) sľubovali bohatú diskusiu o téme. Mená učiteľov sú pozmenené.

V nasledujúcich riadkoch vyberieme niektoré zaujímavé odpovede, ktoré vnášajú viac svetla do subjektívnej teórie oslovených učiteľov. Uvedené odpovede nebudeme hodnotiť ani nijako kategorizovať, nechávame ich zatiaľ iba ako ukážku toho, ako o veciach súvisiacich s tvorením textu uvažujú. Odpovede uvádzame doslovne, upravujeme ich iba mierne v štylizácii, aby sa nestratila vecná stránka odpovede a aby čitateľa týchto riadkov nelimitovali javy typické pre hovorenú reč ako výplnkové slová alebo porušenia slovosledu. Postupujeme chronologicky, ako zaznievali otázky pobádajúce do diskusie, a to tak, že vždy najprv uvedieme znenie otázky moderátora diskusie a potom k nej pridáme výňatky z transkriptov. Celý korpus obsahuje prepisy približne trojhodinových nahrávok v rozsahu približne 20 tisíc slov. Pripomíname, že oslovení učitelia vopred nepoznali ohniskové témy diskusie, preto je možné pozorovať rozličné aspekty ich subjektívnych teórií.

Čo považujete za kľúčové v predmete slovenský jazyk?

- „Pre mňa je to komunikácia, vyjadrovanie svojich pocitov, vyjadrovanie sa celou vetou, vyjadrovanie svojej myšlienky. To je pre mňa kľúčové. A to mne chýba v kompetenciách detí.“ (Mária)
- „Cieľom je naučiť deti komunikovať, ale k tomu by som pridala aj písomnú formu, pretože aj to je veľmi dôležité. Tie deti naučiť pekne rozprávať, vyjadriť sa, čo chcú a vlastne vedieť to aj napísať, aby to druhý človek mohol prečítať. Ja to mám tak vyvážené. Jazyk, ale aj technická stránka slovenčiny.“ (Jarmila)
- „V dnešnej dobe je to o komunikácii a deti máličko komunikujú, zle sa vyjadrujú alebo sa nevedia vyjadriť. Také bežné veci. Nevedia poprosiť, takže je to o komunikácii

a ja mám taký problém s nimi, že oni chcú písať väčšinou tlačeným písmom, takže to písané písmo sa dáva do úzadia u mojich detí.“ (Monika)

- „Tak samozrejme komunikácia. A my ju cvičíme čitateľskými súťažami, prezentáciami a na tých sa to vedia aj títo maličkí už naučiť, ale je to asi všeobecne všade problém, ako vás počúvam, že deti sa nevedia vyjadrovať v celých vetách.“ (Ivana)
- „Asi komunikácia je pre mňa kľúčová. Aj písomný prejav, že vedieť tie myšlienky trochu sformulovať a vedieť ich napísať, vedieť sa vyjadriť. Toto ja považujem za kľúčové.“ (Elena)
- „Základná zručnosť počúvať. Badám za posledné roky, že táto zručnosť ide u detičiek z roka na rok dolu vodou, pretože sú pasívnymi prijímateľmi informácií a súvisí to s dobou a samozrejme aj s tým, čo robia doma, ako sa hrajú a tak ďalej. Ale mňa okamžite napadla zručnosť počúvať. Od toho sa podľa mňa odvíja všetko ostatné.“ (Ema)
- „Vedieť sa vyjadrovať, komunikovať a vytvárať aj pozitívny vzťah k jazyku.“ (Anna)
- „Ja za kľúčové považujem zdokonaľovať hlavne techniku čítania a písania, pretože v druhom ročníku, keďže učím už veľa rokov, som mala aj druhákov tak každé štyri roky, keď mám druhý ročník vždy sa mi, zdá, že tie deti po tých prázdninách nabiehajú horšie, akosi dlhšie im trvá, kým nabehnú na plynulejšie čítanie a písanie, takže myslím si, že to je jedna z dôležitých vecí, ktoré v tom ročníku treba zdokonaľovať, vypilovávať a neustále precvičovať. Myslím, že ich môžu trochu učiť aj čítať s porozumením.“ (Mia)
- „Ja vidím dosť veľký problém samotné vyjadrovanie sa, tam je veľmi veľký problém. Oni by aj chceli porozprávať, ale kým to zo seba vymačknu, porozprávajú plno vecí okolo a niekedy k podstate sa ani nedostaneme, takže toto je problém vo vyjadrovaní. Ďalší problém, čo ja som si všimla, veľmi veľa detí má problémy s rozprávaním, ako vyslovovanie hlások, niektorým deťom sa doslova a do písma nedá rozumieť. Takže veľmi zlá výslovnosť, veľmi zle deti rozprávajú už z domu, komunikačná zručnosť je dosť oslabená.“ (Inga)

Dokážu vaši žiaci vyjadriť svoje myšlienky, nápady aj písomne? Ako sa pri tom prejavujú ich vyjadrovacie schopnosti? Aké podmienky musia byť vtedy splnené, aby sa vaši žiaci vyjadrovali aj písomne?

- „Podľa mňa je to veľmi zložitý, lebo to nevedia spraviť ani v riadnej komunikácii a keď chcem, aby vôbec niečo napísali, musím im dať návod, musíme sa o tom rozprávať nekonečne dlho, nekonečne veľa viet musíme povedať na to, aby dokázali oni spraviť príbeh. Väčšinou nerobíme mustru, ale využijem aspoň to, aby mi dve-tri deti povedali na nečisto príbeh. Potom môžeme následne pristúpiť k písaniu. Je to strašne zdĺhavé, ale bez toho nedokážu jednoduché vety napísať. Jednoduchú vetu o prázdninách, to bolo nekonečne vôbec napísať to, čo oni robili cez prázdniny. Vyjadriť sa.“ (Mária)
- „Tam je problém v rozprávaní, keďže tieto malé deti majú problém vyjadriť vety jednu za druhou slovné, tak je jasné, že to nevedia vyjadriť ani písomne. Ako vraví kolegyňa, áno, musia mať veľa príkladov, veľa viet, veľa možností, čo asi by mohli povedať, ale samotný výsledok potom aj tak nemá hlavu a pätu. Možno začnú dobre

jednou-dvoma vetičkami, ale oni chcú povedať toľko vecí naraz, že nemá zmysel textík, čo oni napíšu, lebo nevedia to usporiadať do poradia. Jednoducho ako im to príde na rozum, aký nápad dostanú, taký na papier dajú. Nevedia si to ešte dať do sledu. Tie vety títo maličkí. Druháci určite nie.“ (Ivana)

- „V mojej triede mám 20 žiakov teraz a dala by som ruku do ohňa za piatich, že by dokázali napísať vetu alebo dve-tri, aj keď sme si už celý máj a jún písali denníček. Každý deň napísali tri vety, čo robili, ale po prázdninách by asi päť detí bolo schopných pekne napísať vetu, že: „Cez prázdniny som bola na kúpalisku“. Jednoducho deti vôbec nekomunikujú a keď komunikujú, komunikujeme cez strašne rýchlu dobu a to znamená, že: „Mama, čo si kúpila?“ Mama neodpovie: „Kúpila som chlieb, maslo“, ale povie, „Chlieb, maslo.“ A deti vlastne takto fungujú aj na moje otázky a veľakrát musím pripomenúť: „Odpovedz mi celou vetou!“ Oni normálne až nechápajú, že čo ja stále od nich chcem tú dlhú vetu, keď on mi to vie povedať veľmi rýchlo a v skratke, takže podľa mňa ono nie je problém, že nevedia svoje myšlienky vyjadriť. Od narodenia žijú v tejto rýchlej dobe a pre nich je to zbytočné odpovedať celou vetou. Keď ich potom upozorním, tak už to ide, ale vo všeobecnosti napísať svoju myšlienku alebo nejako zoštylizovať do peknej vety, ja im hovorím, že učeš tie slová, nech je tá veta pekná, učesaná. Ale vždy sa nájdu, chvála pánu Bohu, aj deti, ktoré sa vedia pekne vyjadriť, aj slovné, aj písomne.“ (Jarmila)
- „Ja som minulý školský rok veľa učila cez zážitkové učenie. Vždy, keď sme niekde šli, alebo sme mali niečo iné, ako bolo niečo v škole, tak sme vždy o tom písali. Každý napísal. Mali sme knihu, do ktorej sme písali, každý si tam nalepil obrázok, napísal, čo sa mu na tom výlete páčilo, čo bolo zaujímavé, čo by odporučil, a tak sa deti celkom naučili pekne tvoriť vety. A tento rok som zaviedla, zase čítame knihy, zriadili sme si knižnicu v triede. Možno to súvisí s tým, že robím recenzentku učebníc, tak aj deti robia takých recenzentov kníh. Knižku, ktorú prečítajú, majú ohodnotiť a okomentovať. Napísať jednu-dve vetičky, o čom kniha bola, čo bolo pekné na knihe, čo by odporučili, alebo majú päť hviezdíčiek a majú to vymalovať, či tá kniha je dobrá podľa nich, či by ju odporučili alebo nie. Takže učia sa takýmto spôsobom. Alebo robíme kratulinké veršičky, básničky, že máme slovo, vymyslíme na to nejaký verš, takže takým tvorením. A myslím, že celkom sa to deťom páči a majú to radi.“ (Monika)
- „Myslím si, že u mňa v triede nie je problém vyjadriť svoje myšlienky. Povedať by to vedeli, aj keď nie je to stopercentné, samozrejme. Ale problém vidím naozaj potom v tom učesávaní viet, že niektorí žiaci nevedia správny slovosled viet. Čiže potom nevedia vyjadriť presne to, čo chcú. Oni to vedia povedať, ale nevedia to písomne prejsť.“ (Elena)
- „Ja mám skúsenosť, že ich to treba naučiť. Určite rozvíjať od prvého ročníka jednoduchou formou cez jednoduchú pomoc, cez jednoduché pojmové mapy, cez brainstorming a hlavne vybudovať si dôveru s deťmi, pretože sú detičky, ktoré vôbec nechcú rozprávať. Sú deti, ktoré sa vyjadrujú radšej a možno neverbálnou formou a dať im ten priestor a naozaj učiť od prvého ročníka. Keby som to nerozvíjala od prvého ročníka a prišla v štvrtom ročníku a chcela od nich, aby napísali nejaký sloh, tak neviem, či by dokázali napísať pár riadkov. Takže naozaj od tých najjednoduchších vecí a postupne zakomponovať aj do iných predmetov, aby sa nebáli vyjadriť, aby

sme si určili v triede pravidlá diskusie, aby nebol tam výsmech, že niečo poviem a spolužiaci sa mi začnú smiať, lebo častokrát aj toto je dôvod, prečo nepovedia alebo prečo nenapíšu. Takže určite pracovať, so slovom pracovať s tvorivosťou už od prvého ročníka.“ (Ema)

- „My toto väčšinou riešime skupinovú prácou, kde sú dvaja, traja, štyria, podľa počtu žiakov v triede, a tam sa snažím dať obrázky a tvoria jednoduché vety, potom to spájajú do príbehov neskôr a spoločne taktiež keď robíme rýmy, tak sa im vybaví nejaké slovo a vymýšľajú rýmy, zdrobneniny, škaredé slová k tomu, expresíva, toto ich veľmi baví. A tak rozvíjajú slovnú zásobu.“ (Kamila)
- „My sme už druhý rok Šmolkovia, boli sme aj prvý ročník a sme aj druhý ročník, takže ja som to tento rok poňala tak, že máme zavedené, že píšeme so Šmolkom. Doniesla som im plyšového Šmolka a oni si ho vždy berú na víkend. Dieťa si berie domov aj slohový zošit a má napísať, aký zážitok zažil a má sa vlastne s tým zážitkom podeliť so Šmolkom. Samozrejme, že som ich na to pripravila, že vlastne ten zážitok ako keby hovoril už o tom Šmolkovi. A poviem vám, vedia prejavíť to, čo cítia. Dokonca aj deti, ktoré mi chýbali, že neboli v momentálne vtedy, keď som ich na to navodzovala v škole, tak normálne napísali list do obálky, dali a poslali po rodičoch, že chceli sa podeliť so zážitkami, ktoré oni mali tiež cez ten víkend, takže je dôležité, ako deti namotať na takéto niečo a ono to funguje. Vedia oni prejavíť svoje pocity. Samozrejme, nie všetci vedia dávať s plnou mierou na papier, ale v tých deťoch to je. Deti sú spontánne, prirodzené v nich tie emócie sú a oni majú emócie také prirodzené, takže vedia to dať. Samozrejme, od nich nechcem dvadsať viet. Pár viet stručne, čo zažili cez ten víkend, ale poviem vám, je to pre nich veľká motivácia a taká snaha podeliť sa s druhým s niečím pozitívnym, čo som zažil cez víkend. Takto som ja poňala slohovú výchovu, lebo musia sa vedieť vyjadrovať aj písomne. Oni nevedia, čo tým ja som cieľila, ale cieľ je splnený.“ (Marta)

Čo podľa vás môže motivovať žiakov vyjadrovať sa písomne?

- „Tajomstvo. Nepovie to hneď nahlas, dá to na papier a je to ako tajomstvo. Zloží papierik, schová, že si to prečíta ten druhý až doma, že to môže zabalíť, že to môže pôsobiť ako tajomstvo. Preto to vyjadrí radšej písomne. Povedať je niekedy ťažké, hanbí sa, tak napíše. To môže byť napríklad dôvod.“ (Ivana)
- „Dopisovanie medzi spolužiakmi alebo medzi inou triedou. Trieda s triedou. To by mohlo byť to, čo im trošku urobí záujem o písanie. Nie v triede vlastnej, to by asi nemalo veľký úspech, ale s inou triedou. Ešte keby to bolo v nejakom inom prostredí, tak asi to.“ (Elena)
- „Vzdialenosť je motiváciou na písanie. Mám takú skúsenosť, ešte sme mali s deťmi e-twinningový projekt s deťmi z Čiech a bolo neskutočne motivujúce pre deti, keď mohli napísať list. Keď sme bežne listy písali, tak akože gúľali očami, a keď prišiel reálny adresát, reálne dievčatko, chlapček, ktorému idem napísať, tak mali veľkú motiváciu aj aby to bolo pekné, aby to bolo čitateľné, aj aby to bolo úhľadné. Takže aj vzdialenosť môže byť motiváciou.“ (Jarmila)

- „Písanie denníčka, takého, čo boli niekedy tie kresliace denníčky, ale také, motivačný alebo taký denníček, pamätníček, že posúvame si to a píšeme si nejaké odkazy a zostane mi to na pamiatku. Možno také niečo.“ (Mária)
- „Podľa mňa to súvisí so zážitkom, v tomto veku s prežívaním detí.“ (Ema)
- „Ja môžem povedať, že s osobnosťou dieťaťa by som skôr povedala, lebo niekto sa rád vyjadruje ústne, niekto rád písomne, takže si myslím, že je to osobnosťou žiaka v prvom rade.“ (Marta)
- „Možno aj to, aké vyjadrenie máme na mysli, ak ide o nejaké poďakovanie alebo nejaký lístok na stôl, či mne, alebo hocijakej učiteľke celkovo, alebo jeden druhému, mamine, otcovi, že niečo takéto nejaký pozdravček. Také vyznanie skôr.“ (Anna)
- „Na Vianoce robíme vianočnú poštu anjelikov, tak to radi robia a každý chce každému niečo napísať, niekoho potešiť a čakajú aj oni, čo dostanú a tým sa vlastne formuje zručnosť písania.“ (Kamila)
- „Závisí to aj od témy. Keď dáte dieťaťu dobrú tému, tak si myslím, že nadchnete čo najviac detí. Keď to porovnáme s minulosťou a väčšie deti, keď mali písať o nejakom strašidelnom príbehu alebo o nejakom zážitku, tak o tom písali všetci radi, že vždy sa niečo našlo, takže skutočne to závisí aj od danej témy, akú vy navodíte, ako tých žiakov namotivujete. Keď téma dieťa osloví, tak dieťa píše.“ (Marta)
- „My teraz píšeme starým rodičom, tak to sa im veľmi páči.“ (Anna)
- „Lebo majú s nimi vzťah, oni sa im venujú, majú s nimi zážitky, takže tá téma, ktorá nadchne dieťa, respektíve že majú tam veľa spoločného, tak deti o tom radi píšu.“ (Marta)

RECENZIE/REVIEWS

TRI DESAŤROČIA ZÚROČENÉ V HODNOTE TEXTU

[STANISLAVOVÁ, ZUZANA – KLIMOVIČ, MARTIN – DZIAK, DÁVID, 2021. *(K)ROK ZA (K)ROKOM V SLOVENSKEJ LITERATÚRE PRE DETI A MLÁDEŽ. HODNOTOVÉ ASPEKTY PÔVODNEJ POÉZIE A PRÓZY V ROKOCH 1990 – 2020*. PREŠOV:

VYDAVATEĽSTVO PREŠOVSKÉJ UNIVERZITY. 344 s. ISBN 978-80-555-2739-0.]

Na prelome mileniálnych desaťročí sa v „živej“ literárnej vede, popri prirodzenej personálnej obmene generácií, presunul záujem, schopnosť a odborná spôsobilosť výskumu literatúry pre mladého čitateľa na tvorbu syntéz literárnej histórie ako na výsledok dejinných vývinových pohybov, ďalej na literárne a personálne slovníky ako na pomôcky alebo na užitočné a inštruktážne komentované prehľady o autorovi a texte v rézii literárnokritickej aktivity. Potrebné a užitočné, podnetné a neprehliadnuteľné výstupy poskytuje Katedra komunikačnej a literárnej výchovy a Centrum výskumu detskej reči a kultúry na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove.

Naposledy zverejnený titul s dômyselným názvom *Krok za krokom*, úspornejšie a výstižnejšie voči riešenému problému aj *Rok za rokom*, mapuje tie aktivity v dobovom kultúrnom a spoločenskom živote, vo vydavateľskej praxi či v časopiseckej a personálnej aktivite, ktoré metódami spracovania odborného a umeleckého materiálu získaného „tu a teraz“, v limitovanom čase ich vzniku a reflektovaním získaného poznatku, dokáže ich spracovať a revidovať do podnetov buď pre literárnu históriu, alebo na prognózu budúceho pohybu zhodnocovaných autorských ambícií a textových reálií.

Mozaika vytvorená z textov alebo autorskej tvorby, z prekladovej a druhovo otvorenej produkcie vie v publikácii *(K)rok za (k)rokom* doceniť a odborne reflektovať postupmi literárnej kritiky zisk aj stratu estetickú a výrazovú hodnotu umeleckého textu a popri tomto úkone zhodnocovať aj objektívne zručnosti mladého čitateľa. Reálny čas a hodnotiaci son-
da do dobovej produkcie literárnych textov sú vymedzované aj limitované okolnosťami či danosťami spoločenských a kultúrnych reálií mapovanej doby troch desaťročí. Napokon práve čas zohráva v predmete, metódach, „vkuse“ a v hodnote zverejňovaných a literárnou kritikou reflektovaných umeleckých textoch rozhodujúce východisko na (nad)časový verdikt, práve on poskytne odpoveď na to, ako sa so zisteniami o hodnote textu – dôsledne o jeho estetických a poetologických danostiach – vyrovná o nejaký čas literárna história.

Pre post literárneho kritika a „poveš“ odborného či kultúrneho periodika, ktoré zverejňuje spravidla recenzie na autorskú tvorbu, sú podstatné individuálne a profesijné danosti konkrétneho literárneho kritika a na ne vplývajú, nemožno ich obísť ani podceňiť, normotvorné dobové kultúrne a spoločenské okolnosti.

Literárna kritika predmetom svojho výskumu zostáva latentne otvorená hodnotiacemu súdu o umeleckom texte. Spravidla za ním stojí konkrétny kritik, zriedkavo generačne sa prejavujúce literárnokritické spoločenstvo, to znamená, že poznatok literárnej kritiky je po jeho zverejnení či vyjadrení personálny, prináša nazeráci, hodnotiaci či iný akútne presadzovaný interval o umeleckú hodnotu textu. Prínosný pre spisovateľa aj čitateľa je tolerantný prístup k autorskému konceptu takým pohybom, ktorý sa venuje a odborne

pomenúva „hodnotu“ textu alebo erbovú vlastnosť autorskej tvorby ako celku. Po takto chápanom zmysle kritickej reflexie o texte alebo o autorskej tvorbe zverejnené výsledky (ne)potvrdzujú, alebo (ne)prekračujú vžitú konvenciu literárnokritického zvažovania o prínose autora a textu do aktuálneho literárneho a kultúrneho života.

S tromi desaťročiami literárnej tvorby pre mladého čitateľa sa vyrovnala užitočná a v kultúrnej aj vzdelávacej praxi potrebná publikácia sústredená na „*hodnotové aspekty pôvodnej poézie a prózy v rokoch 1990 – 2020*“. Publikácia zvolenou organizačnou štruktúrou „(k)rok za (k)rokom“ zúročuje viacročný výskum venovaný „*umeleckej hodnote, trivialite, braku a gýču v literárnej, výtvarnej a hudobnej tvorbe pre deti a mládež*“ v pôvodnej a prekladovej tvorbe pre mladého čitateľa.

Pozornosť trojice autorov publikácie sa sústredila na dostupnú dobovú literárnu kritiku zakomponovanú do žánru, akým je odborná recenzia, a tak sa rok po roku postupne a poučene mapuje kto, čo, ako a s akým ohlasom ponúkol zisk či stratu do náročného procesu, akými nástrojmi umenia možno účinne kultivovať čitateľský vkus, teda čo a od koho je prínos do náročného postupu, ako rozvíjať kultúrne, užšie zážitkové zručnosti mladých čitateľov v hektickom spoločenskom čase na prelome storočí.

Nezvyčajne široký záber, zvolený postup prelínania sa interpretačnej a výkladovej metódy pri spracovaní rozsiahleho kritického a textového materiálu výrazne odlišných autorských, generačných, žánrových, poetologických, estetických a poznávacích postupov si vyžiadala rozčleniť publikáciu podľa druhovo-žánrovo-formálneho kľúča do piatich blokov. Tie sa končia „záverom“ so zvýraznením nielen pointy kritického reflektovania tvorby autorov a ich textov v konkrétnom druhu a žánroch, ale predovšetkým ide o naznačenie spôsobu, ako ďalej a čomu by sa mala venovať pozornosť sústredená na mladého čitateľa.

Pre autorov publikácie zostala neprehliadnuteľným mementom hodnota literárnej tradície v tomto type intencionálneho písania a čítania. Napokon výrečne o zámere vypovedajú pripomenuté „dôvetky“ pri sformulovaných záveroch jednotlivých blokov, tie začínú *Trendy, problémy a vízie básnickej tvorby pre deti a mládež*, autorskú rozprávku sprevádza pointa zhrnutá pod *Žáner v pohybe*, spoločenskú prózu vidia autori publikácie ako *Obraz detstva tohto času*, folklórnu slovesnosť a jej adaptácie zachytili *Problémy s ľudovou prózou dnes*, tematiku zahrnutú pod fakt, náučnosť a sci-fi sumujú *Žánroví kentauri v tvorbe pre deti a mládež*.

Východisko na vznik publikácie *(K)rok za (k)rokom v slovenskej literatúre pre deti a mládež* poskytli výročné bilančné pohľady zverejňované v časopise Bibiana, no našli sa aj ďalšie periodiká či iné kultúrne príležitosti, kde sa uvažovalo, rozhodovalo aj konalo v prospech umeleckej, mravnej a poznávacej hodnoty čítania pre mladých. Reflexia textu sa sústredila na tvorivosť autorského konceptu, na kultúru jazyka a štylistiku textu, ale i na to, či sa našla autorská odvaha vykročiť za osvedčenú tematiku a zvoleným typom literárnej postavy za tradičné hranice tohto typu čítania. Nič z naznačených možností neuniklo pozornosti autorov publikácie.

Termín hodnota sa dostáva pri sondách do poézie a žánrov prózy v pôvodnej a prekladovej tvorbe pre mladých čitateľov od deväťdesiatych rokov do viacerých poetologických, štylistických a motívicky inovatívnych naračných sústav a do druhových a žánrových príležitostí pre autora tak, aby sa tematikou alebo motívicky ilustroval jej poznávací, emotívny aj mravný úžitok plynúci z kultivovanej a funkčnej „hravej poetiky“.

Kritickým reflexiám pri bilancovaní umeleckých ziskov a strát za tri posledné desaťročia v pôvodnej literatúre vznikajúcej v zmenených spoločenských a kultúrnych okolnostiach venujú autori publikácie náležitú pozornosť. Na podloží dôsledkov krízy na konci minulého storočia rekonštruujú nielen skazu v kultúre navodenú krízou jej systému, ale vyrovnávajú sa s následkami spoločenskej traumy doliehajúcej na problematiku textov tak autormi, vydavateľstvami aj časopismi, aby sústredili do svojich záverov stav a možné východiská z imitácií a napodobovania „modernej“ literatúry pre deti a mládež.

Vo vzťahu ku kritike textu autori jednotlivých blokov publikácie *(K)rok za (k)rokom* pripomenuli alebo hodnotiacim súdom ilustrovali dôsledky „neodbornej, laickej literárnej kritiky“, ktorá prenikla do recenzného hodnotenia textov pre mladých čitateľov, ale upozorňujú aj na ekonomický a zážitkový pragmatizmus, na didaktizmus či nefunkčné moralizovanie v dobových textoch.

Publikácia *(K)rok za (k)rokom* sčepuje danosťami literárnej kritiky do súhrnného hodnotiaceho a hodnotového celku tri desaťročia pôvodnej a prekladovej literatúry pre vekom a prirodzeným vývinom mladého čitateľa. Hodnota umeleckého textu vychodí autorom publikácie ako tvorivé, ambíciou, nazeraním na svet a na život v ňom oslovenie jednotlivca a ako pozvanie pre generácie mladých aj skúsených čitateľov do sveta zo slov, obrazov, podobenstiev, do sveta, v ktorom všetko a všetci v ňom nie sú tak neprekonateľne vzdialení tomu, čo ich čitateľ mohol aj môže zažiť v realite a svojimi skúsenosťami počas neliterárneho dňa.

Viera Žemberová

Kontakt

prof. PhDr. Viera Žemberová, CSc.

viazember@gmail.com

O MIMORIADNE UŽITOČNOM LEXIKOGRAFICKOM DIELE V OBLASTI SLOVENSKO-UKRAJINSKEJ LINGVISTICKEJ TERMINOLÓGIE

[HILETSKA, ZORIANA, 2022. *SLOVENSKO-UKRAJINSKÝ SLOVNÍK LINGVISTICKEJ TERMINOLÓGIE*. LVOV: LVOVSKÁ NÁRODNÁ UNIVERZITA IVANA FRANKA. 222 s. ISBN 978-617-10-0687-4.]

Recenzovaný *Slovensko-ukrajinský slovník lingvistickej terminológie* (2022) z dielne ukrajinskej jazykovedkyne Z. Hiletskej je momentálne výsostne užitočným lexikografickým dielom, saturujúcim potrebu po jasnom terminologickom ukotvení v rámci výučby slovenčiny a ukrajinčiny i v rámci odborného prekladu a tlmočenia na slovackistických a ukrajinistických univerzitných lingvistických pracoviskách. V súčasnosti sa stáva nenahraditeľným aj v súvislosti s novými potrebami, ktoré vyplývajú z aktuálnej geopolitickej situácie.

V nedávnej dobe vyšlo v oblasti komparatívnej lingvistiky slovanských jazykov viacero odborných publikácií zameraných napr. na homonymá, na tzv. falošných priateľov, a to autorský slovník chorvátsko-slovenských interlingválnych homoným s titulom *Lažní prijatelji – Falošní priatelia* (2020), *Slovník rusko-slovenských medzijazykových homoným* (2019) alebo slovensko-slovinský slovník *Slovaško-slovenska homonimija. Slovar slovaško-slovenskih medjezikovnih homonimov* (2003). Konkrétne komparatistike ukrajinskej a slovenskej slovnej zásoby sa venovali jazykovedné publikácie *Ukrajinsko-slovenský frazeologický slovník* (2002), *Nová substantívna lexika v ukrajinsko-slovenskom aspekte: (vybrané porovnávacie štúdie)* (2013) a *Ukrajinsko-slovenská homonymia: slovník ukrajinsko-slovenských medzijazykových homoným* (2013), ktoré pochádzajú z pera lingvistiek pôsobiacich na Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity.

Predkladaná publikácia *Slovensko-ukrajinský slovník lingvistickej terminológie* (2022) je „*mimoriadne potrebným a užitočným lexikografickým dielom*,“ (Kesselová, 2021) ktorého nutnosť sa pociťuje už dlhšie, a to kvôli zintenzívneným vedeckým kontaktom medzi Ukrajinou a Slovenskom a kvôli záujmu o výučbu slovenčiny zo strany ukrajinských študentov.

Slovník má jasnú koncepciu, ktorú autorka stručne predstavuje v predhovore. Podľa nej slovník patrí „*do kategórie špeciálnych prekladových dvojazyčných slovníkov, ktoré odrážajú terminológiu modernej lingvistiky. Obsahuje viac ako 2500 najbežnejších slovenských výrazov (vrátane medzinárodných) týkajúcich sa všeobecnej jazykovedy a slavistiky, ale zameriava sa na používanie špecifickej terminológie*.“ Termíny sú podľa jednej z recenzentiek slovníka (Kesselová, 2021) vybrané tak, aby pokrývali všetky jazykové roviny štruktúrne chápaného jazykového systému, ale aj termíny všeobecnej jazykovedy, štylistiky, teórie jazykovej komunikácie, teórie prekladu, korpusovej gramatiky, vývinu jazyka, teórie spisovného jazyka, dialektológie, v primeranej miere aj pragmatiky, kognitívnej gramatiky, ekolingvistiky a xenolingvistiky.

Stavba hesla slovníka je jasne a názorne vysvetlená na prvých piatich stranách. Slovník obsahuje výberový zoznam slovenských jazykovedných termínov, vytlačených tučnými veľkými písmenami, v abecednom poradí. Pri každom z nich je aj označenie gra-

matickeho rodu, napr. pri slove ABSTRAKCIA je skratka ž. r.. Každé substantívne heslo zahŕňa aj typické kontextové atribúty, ako napr. *fonetická a.* (celý termín abstrakcia sa už v hesle neopakuje, len ako prvé písmeno), *fonologická a.*, *gramatická a.*, *lexikálna a.*, pričom v ukrajinčine je celé spojenie zakaždým rozpisané. V rámci hesiel sú odkazy na iné užitočné termíny, zahrnuté v slovníku, napr. pri hesle ABSTRAKCIA sú dva odkazy na iné termíny, ako pozri FONETICKÝ a pozri FONOLOGICKÝ. Pri adjektívnych heslách sa, naopak, uvádzajú substantíva, s ktorými dané atribúty tvoria terminologické pomenovania, napr. pri hesle FONOLOGICKÝ sa po ukrajinskom preklade nachádzajú slovenské odborné spojenia: *f-á abstrakcia*, *f-á analýza*, *f-y aspekt*, *f-á diferenciácia*, *f-á disjunkcia*, *f-á funkcia*, *f-y dialektizmus*, *f-á charakteristika hlásky*, *f-á jednotka*, *f-á korelácia*, *f-á neutralizácia*, *f-á opozícia*, *f-y podsystém*, *f-y princíp pravopisu*, *f-y prízvuk*, *f-y protiklad*, *f-á rovina*, *f-y rozbor*, *f-á segmentácia*, *f-y systém jazyka*, *f-á štruktúra morfémy*, *f-á transformácia*, *f-y výskum*, *f-y vývin slovenčiny*, *f-y zákon*, *f-á zložka*, *f-á zmena*, pri ktorých sa v slovenčine termín fonologický už nerozpisuje, len je k prvému písmenu cez spojovník pridaná náležitá relačná morféma, vďaka čomu „čitateľ získava komplexnejšiu gramatickú informáciu o fungovaní tvarotvorných procesov v syntagmatických vzťahoch“ (Kesselová, 2021). Každé uvedené terminologické spojenie je celé prepísané do ukrajinčiny a opäť v hesle nechýbajú odkazy na iné termíny nachádzajúce sa v slovníku, ako pozri DIALEKTIZMUS, OPOZÍCIA, PODSYSTÉM, ROVINA, ROZBOR, TRANSKRIPCIA. K latinským termínom autorka slovníka pridáva do zátvorky synonymné ekvivalenty domáceho pôvodu, pričom synonymá uvádza aj ako samostatné heslá, napr. slovník obsahuje heslo FUTÚRUM (budúci čas) aj heslo ČAS, *budúci čas*.

Podľa J. Kesselovej (2021) celkovo ide „o dielo napísané so znalosťou problematiky a s uváženým výberom terminológie, ktorá pokrýva lingvistickú problematiku komplexným spôsobom.“ V slovníku však podľa nej absentujú niektoré heslá, ako *deixa* (personálna, sociálna, priestorová, časová), *pragmatická* (komunikačná) *funkcia výpovede*, *interaktívna štylistika*, *kognitívna metafora*, *kulturéma*, *precedentný text*, *komunikačný register*, *fylogénéza jazyka*, *ontogénéza reči*, ktoré by bolo ešte možné doplniť do terminologického penza. Dodávame, že navrhované termíny sú v slovenskej lingvistike pevne etablované a všeobecne rozšírené vo vedeckom publikačnom, ale aj odbornom univerzitnom diskurze.

Ak má dielo ambíciu rozšíriť sa mimo územia, kde bolo publikované (Lvov), bolo by podľa nás vhodné doplniť v závere všetky bibliografické údaje o zdrojoch, z ktorých autorka pri tvorbe hesiel vychádzala. V podobných typoch terminologických slovníkov (porov. napr. Kovalčíková et al., 2015) na Slovensku sa bibliografické údaje zdrojov štandardne uvádzajú, pričom je takýto postup záväzný v rámci etiky vedeckej publikačnej činnosti.

Odborná publikácia Z. Hiletskej je v aktuálnej geopolitickej situácii podanou pomocnou rukou všetkým odborníkom, učiteľom a študentom v oblasti slovakistiky, ukrajinistiky, prekladu a tlmočenia, výučby slovenčiny a ukrajinčiny ako cudzích jazykov na univerzitách, na ukrajinských gymnáziách nachádzajúcich sa na území Slovenska, či momentálne aj na slovenských základných školách. Je to skutočne kvalitné, prínosné a užitočné odborné dielo.

LITERATÚRA

- Grčević, M. (2020). *Lažni prijatelji. Rječnik hrvatsko-slovačkih međujezičnih homonima – Falošní priatelja. Slovník slovensko-chorvátskych medzijazykových homoným*. FF-press.
- Grigorjanová, T., & Gajarský, L. (2019). *Slovník rusko-slovenských medzijazykových homoným*. Tribun.
- Čižmarová, M., & Jašková, A. (2002). *Ukrajinsko-slovenský frazeologický slovník*. Prešovská univerzita, Filozofická fakulta.
- Čižmarová, M., & Jašková, A. (2013). *Ukrajinsko-slovenská homonymia: slovník ukrajinsko-slovenských medzijazykových homoným*. Prešovská univerzita, Filozofická fakulta.
- Kesselová, J. (2021). Posudok recenzenta na prácu *Slovensko-ukrajinský slovník lingvistickej terminológie*.
- Kovalčíková, I. et al. (2015). *Terminologické minimum kognitívnej edukácie*. Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- Kredátusová, J. (2013). *Nová substantívna lexika v ukrajinsko-slovenskom aspekte (vybrané porovnávacie štúdie)*. Prešovská univerzita, Filozofická fakulta.
- Vaňko, J. (2003). *Slovaško-slovenska homonimija. Slovar slovaško-slovenskih medjezikovnih homonimov*. Filozofická fakulta, Oddelenie slavistiky.

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

HOMESCHOOLING AKO ROVNOCENNÁ NÁHRADA TRADIČNÉHO ŠKOLSKÉHO SYSTÉMU

[GRAY, PETER, 2015. *FREE TO LEARN – WHY UNLEASHING THE INSTINCT TO PLAY WILL MAKE OUR CHILDREN HAPPIER, MORE SELF-RELIANT, AND BETTER STUDENTS FOR LIFE*. NEW YORK: THE PERSEUS BOOKS GROUP. 288 s. ISBN 978-0-465-08499-9.]

Domáce vzdelávanie je v zahraničí rozšíreným a rovnocenným typom vzdelávania. Na Slovensku čelí tento typ vzdelávania veľkej kritike, a to najmä medzi učiteľmi a paradoxne aj medzi rodičmi. Domáce vzdelávanie nie je novodobým fenoménom vo vzdelávaní. Existuje popri tradičnom vzdelávaní už mnoho rokov. Má rôzne formy, ale jeho podstatu tvorí učenie sa mimo tradičnej školy, v domácom alebo komunitnom prostredí. Často je v ňom učiteľ nahradený samotným rodičom (najmä matkou). Z uvedených dôvodov považujeme recenzovanú publikáciu za veľmi prínosnú najmä pre slovenské edukačné prostredie.

Peter Gray je americký psychológ (orientuje sa na evolučný vývoj človeka spojený s edukáciou), profesor a vedec, ktorého meno je neodmysliteľne späté s homeschoolingom¹ a unschoolingom (samoriadeným vzdelávaním)². Je autorom viacerých publikácií, ktoré sa venujú tejto problematike, a tiež zakladateľom populárneho psychologického blogu *Psychologytoday*. Autor je veľkým kritikom tradičného školstva. Kritika v publikácii *Free to learn* je podložená faktami z vlastných štúdií a empirických výskumov realizovaných v rodinách, kde sa praktizuje domáce vzdelávanie. Výskumy realizoval aj na najznámejšej demokratickej škole na svete *Sudbury Valley* a na skúmaní kultúry lovcov a zberačov (súvis so zameraním na evolučný vývoj človeka). Publikácia je rozčlenená do desiatich kapitol. Monografia má veľmi originálny obsah a zaoberá sa problematikou *domáceho vzdelávania (homeschoolingu) a samoriadeného vzdelávania*. Na základe vlastných pozorovaní, výskumov a štúdií sa autor snaží v kapitolách opísať, aká reforma by súčasnému školstvu na celom svete naozaj pomohla. Aj napriek tomu, že kniha vyšla už v roku 2015, nebola v našich končinách doteraz podrobená žiadnej odbornej analýze ani recenzii.

V úvodnej kapitole autor vyjadruje nespokojnosť so stavom, v akom je súčasné školstvo. Kritizuje najmä neustále pribúdajúce štandardizované testy, v ktorých majú žiaci dosahovať rovnako dobré výsledky bez ohľadu na svoju individualitu. Nesúhlasí ani s čoraz väčším trendom porovnávania žiakov, tried či škôl. Kapitolu dopĺňa o výsledky z výskumov a štúdií ďalších autorov, ktorí zaznamenali nárast depresie a úzkosti v spojitosti so školským prostredím. Kapitolu zakončuje slovami, že deti nepotrebujú viac školy, ale menej školy a viac slobody.

¹ Homeschooling je „vzdelávanie prebiehajúce doma, v rodine, keď deti nedochádzajú do školy a vyučujú ich rodičia“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009). Domáce vzdelávanie prebieha podobnou formou ako v tradičnej škole.

² Unschooling je špecifický typ domáceho vzdelávania, ktorý vychádza z presvedčenia, že človek sa učí prostredníctvom prirodzeného chodu života (hra, domáce práce a povinnosti, socializácia a vzájomná interakcia atď.) (Kašparová, 2019). Hlavným a najtypickejším znakom je samoriadené vzdelávanie, čo znamená, že žiak sám rozhoduje o priebehu a obsahu vyučovania.

Myšlienke, že deti sú prirodzene schopné vzdelávať sa samy, sa venuje v celej druhej kapitole. Kapitola je založená na výskume kultúry lovcov a zberačov z rôznych kontinentov. Túto časť monografie prepojal veľmi sofistikovane so svojou prácou o evolučnom vývoji človeka. Deti z týchto kultúr nie sú podľa autora jednoduchšie a, čo je podstatné, neučia sa menej ako hociktoré iné deti z vyspelých kultúr. Učia sa bez dozoru dospelého, *samoriadeným štýlom*. Antropológovia sa zhodujú v tom, že deti z týchto kultúr sa vlastnou snahou naučia všetky vedomosti a zručnosti potrebné na to, aby sa z nich stali úspešní dospelí ľudia v danej kultúre. Odvážne, ale na základe výskumov a faktov tvrdí, že samoriadené vzdelávanie lovcov a zberačov je rovnako aplikovateľné aj na deti z iných vyspelých krajín.

Tretia kapitola je stručnou analýzou dejín školského systému a školských reforiem. Autor tvrdí, že ľudstvo počas svojho celého vývoja prešlo od samoriadeného vzdelávania k vzdelávaniu spojenému so strachom a úzkosťou. Spomína aj zmenu roly rodiča vplyvom meniacich sa režimov, čo podľa neho veľmi ovplyvnilo vzdelávanie detí. Kapitulu zakončuje slovami, že čoraz väčšie štandardizovanie na školách deťom neprospieva.

Gray vo štvrtej kapitole prináša zaujímavé fakty. Žiaci sú v súčasných školách často nešťastní a je u nich zaznamenaná vysoká miera úzkosti a strachu, čo dokazujú aj rôzne testy, štúdie a merania. Autor kritizuje najmä pojem *povinné vzdelávanie*, ktoré je v rozpore s jeho názormi o *samoriadenom vzdelávaní*. Kritiku venuje aj tradičným triedam, ktoré sú tvorené žiakmi rovnakého veku. Podľa jeho názoru je pre žiakov oveľa prospešnejšie, ak sú vzdelávaní vo vekovo zmiešaných skupinách. Novodobým fenoménom, ktorý opäť autor kritizuje, je zavedenie čoraz väčšieho množstva štandardizovaných testov. Žiaci na základe nich strácajú kritické myslenie a učia sa len toľko, koľko je potrebné na dosiahnutie optimálneho výkonu. Dovoľme si tvrdiť, že možno práve tento fakt stojí za apelovaním rozvoja kritického myslenia dnešných žiakov.

Piata kapitola je z nášho pohľadu najzaujímavejšou kapitolou v celej monografii. Referuje o vlastných autorových výskumných štúdiách realizovaných na najznámejšej demokratickej škole na svete – *Sudbury Valley School*. Škola funguje viac ako päť dekád štýlom samoriadeného vzdelávania bez kontroly dospelého. Nedodržiava žiadne kurikulum, testy či iné merania typické pre štátne školy. Autor realizoval niekoľko štúdií a výsledky z nich stoja za povšimnutie. Pomocou metódy dotazníka a interview autor zistil, že až 75 % absolventov školy Sudbury Valley nemalo žiadne problémy dostať sa na univerzity (v tomto prípade by bolo podľa nášho názoru vhodné porovnať štatistiku prijatia študentov zo štátnych škôl na vysoké školy v rovnakom roku; *štúdia bola realizovaná v roku 1983*). Absolventi sa uplatnili rovnako v oblasti podnikania, medicíny, informačných technológií, remeselníctva a v iných bežných sférach. Pri realizácii štúdie autor zistil, že žiaci zvládali lepšie komunikáciu s vysokoškolskými profesormi, nemali problém s motiváciou pri učení či s uplatňovaním zodpovednosti pri učení. Autor dáva do pozornosti publikáciu *Kingdom of childhood*, ktorá opisuje reálne skúsenosti tridsaťjeden absolventov školy Sudbury Valley.

V šiestej kapitole sa Gray opäť venuje kritike tradičného školstva. Kritizuje najmä to, že žiaci nemôžu v rámci výučby rozvíjať svoje vlastné záujmy. Naďalej podrobuje kritike vekovo rovnaké triedy a časové obmedzenia v jednotlivých predmetoch. Poukazuje na potrebu samoriadeného vzdelávania a argumentuje experimentom, ktorý realizovala indická vedkyňa Sugata Mitra. Sugata realizovala svoj experiment vo viacerých veľmi chudobných častiach Indie, kde deti vôbec nepoznali informačno-komunikačné technológie. Deťom dovolila sa-

mostatne pracovať s počítačom bez akéhokoľvek zásahu dospelého človeka. Deti boli vo veku 7 – 13 rokov. Výsledok bol v každom výskumnom súbore rovnaký. Deti sa naučili pracovať s počítačom na úrovni kreslenia v programe Skicár a prepínať hudbu. Tam, kde mali k dispozícii internet, dokázali ho využiť. Dokonca Sugata zistila, že deti sa zlepšili v čítaní, biológii a angličtine. Gray týmto experimentom ukazuje, že deti vlastnou motiváciou, bez zásahu dospelého (samoriadeným vzdelávaním) a nenútenou formou dokážu nadobudnúť naozaj kvalitné vedomosti.

Posledné 4 kapitoly monografie boli z nášho pohľadu obsahovo zbytočne rozpísané. Pokojne z nich autor mohol vytvoriť len podkapitoly jednej kapitoly. Siedma a ôsma kapitola sú akýmsi zhrnutím teórie o voľnej hre a jej význame v živote detí a každého človeka. Autor ich opäť popretrkával výskumami a štúdiami. Tiež sa nevyhol kritike tradičného školstva. Predposledná kapitola je venovaná myšlienke vekovo zmiešaných skupín detí. Podľa autora je to spôsob, ako deti obohatiť. Naopak, ak im túto možnosť neposkytneme, ochudobňujeme ich intelekt. Gray aj v tejto časti monografie uvádza jedinečné príklady, najmä z prostredia Sudbury Valley, ktoré dokazujú jeho tvrdenia. Poslednú kapitolu zakončuje Gray stručnou charakteristikou *homeschoolingu* a tiež *unschoolingu*. Podrobne sa venuje pojmu *dôveryhodné rodičovstvo*. Výklad smeruje na rodičov, ktorí sa rozhodli vzdelávať deti inak ako tradične v škole.

Peter Gray prispel do pedagogicko-psychologického diskurzu veľmi originálnym dielom. Venuje sa v ňom síce kontroverzným témam, ktoré sú však podľa nášho názoru dôležité pre diskusiu o alternatívnych edukačných prístupoch. Za veľmi originálne a zaujímavé považujeme jeho prepojenie psychológie (štúdium kultúry lovcov a zberačov v primitívnych kultúrach) a pedagogiky. Pre priaznivcov alternatívnych vzdelávacích systémov asi nepriniesol Gray úplne nové poznatky, ale pre učiteľov, rodičov alebo laikov, ktorí o domácom a samoriadenom vzdelávaní vôbec nepočuli, môže byť jeho kniha veľmi podnetná. Na odporcov domáceho vzdelávania však môže autor pôsobiť ako veľmi zaujatý, a to svojou kritikou tradičného školstva a, naopak, vyzdvihovaním domáceho vzdelávania. Myslíme si, že jeho kritika je oprávnená, pretože sa v nej opiera o reálne štúdie a výskumy.

Publikáciu celkovo hodnotíme ako veľmi kvalitne spracované a podnetné odborné dielo. Odporúčame oboznámenie sa s touto knihou (alebo aspoň s niektorými kapitolami) študentom a učiteľom pedagogických fakúlt, a to najmä na Slovensku, keďže danej problematike sa u nás zatiaľ venuje málo pozornosti. Myslíme si, že je veľmi dôležité, aby sa konzervatívny pohľad na domáce vzdelávanie zmenil aj v našich končinách. Práve publikácia Petra Graya by mohla byť v tomto odrazovom mostíkom.

LITERATÚRA

- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Portál.
 Kašparová, I. (2019). *Spolu. Průvodce domácího vzdělávání v České republice*. AKAmédia.

Kontakt

Mgr. Denisa Kapasná

externá doktorandka

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

denisa.vargovcikova@smail.unipo.sk

PROBLEMATIKA VYUČOVANIA MATERINSKÉHO JAZYKA V MEDZINÁRODNOM KONTEXTE

[GREEN, BILL – ERIXON, PER-OLOF (EDS.), 2020. *RETHINKING L1 EDUCATION IN A GLOBAL ERA: UNDERSTANDING THE (POST-) NATIONAL L1 SUBJECTS IN NEW AND DIFFICULT TIMES*. SWITZERLAND: SINGER. 285 P. ISBN 987-3-030-55997-7.]

Vyučovanie materinského jazyka (v angličtine L1 teaching) je témou nielen na Slovensku, ale aj v zahraničí. Problematikou vyučovania prvého jazyka sa zaoberá publikácia *Rethinking L1 Education in a Global Era*. Dvojica editorov Bill Green a Per-Olof Erixon patrí medzi uznávaných profesorov. Bill Green pôsobí na Univerzite Charlesa Sturta v Austrálii a jeho výskum je zameraný hlavne na vzdelávanie učiteľov, skúmanie učebných osnov a dejiny učebného plánu predmetu anglický jazyk (ako materinský jazyk). Per-Olof Erixon pracuje na Univerzite Umeå vo Švédsku a jeho výskumná činnosť sa týka akademickej gramotnosti, výskumov nových médií v L1 vzdelávaní a vzdelávania učiteľov v národnom, ale aj medzinárodnom kontexte. Ich spoločná publikácia obsahuje štúdie viacerých autorov, ktoré sú rozdelené do štyroch tematických oblastí podľa toho, akej téme sa venujú. Témy jednotlivých štúdií sú globalizácia, plurikulturalizmus, technokultúrne zmeny a vzdelávanie. Príspevky na seba nenadväzujú, a preto má čitateľ možnosť výberu podľa vlastného záujmu.

Prvá časť, obsahujúca štyri štúdie, je zameraná na úlohu a funkciu vyučovania predmetu materinský jazyk v minulosti a dnes. Hneď v úvode prichádzajú autori B. Green a E. Krogh s myšlienkou dôležitosti systematického prepojenia vedomostí a obsahu (kurikula) a ich integrácie v školskom predmete L1. Zároveň sa v štúdiu autori zamýšľajú nad tým, ktoré vedomosti vyučované v rámci predmetu materinský jazyk majú najväčšiu hodnotu pre súčasné potreby žiakov. Výsledky diskusie zameranej na možnosti dialógu medzi (anglosaskými) učebnými osnovami a (európskymi) didaktickými štúdiami sú prínosné, vzhľadom na ich aktuálnosť a súčasné prebiehajúce zmeny v oblasti školstva, aj v našom prostredí. Rovnako aj autori L. Simões a R. Cosson sa venujú problému vyučovania L1, ale tentokrát ide o vyučovací predmet v Brazílii. Všeobecné učebné osnovy, informačne orientované a normatívne vyučovanie, učebné materiály vracajúce sa k tradičným postupom či vzťah školy a spoločnosti sú témy, ktoré rezonujú aj na Slovensku, a preto sú poznatky autorov z istej časti cenné pre vyučovanie L1 u nás (pre prekonanie tradičného vyučovania L1 môže pomôcť pochopenie historického rozloženia paradigiem vyučovania a diskusia o ich silných a slabých stránkach).

Druhá časť knižnej publikácie obsahuje taktiež štyri príspevky. Autori sa zaoberajú otázkami týkajúcimi sa vzdelávania, ktoré väčšina pokladá za jadro vyučovania L1. Je zaujímavé sledovať, ako vývoj spoločnosti a politiky ovplyvňuje podmienky vyučovania v predmete materinský jazyk v rôznych štátoch. E. Kroghová opisuje vývoj predmetu L1 v Dánsku od 70. rokov. Vo svojom príspevku poukazuje na silu národného jazyka na základe toho, že predmetová konštrukcia vyučovania jazyka a literatúry sa zachovala po dlhú dobu. Ťažiskom príspevku je koncepcia Bildung² vo vyučovaní L1.

² Pojem Bildung vysvetľujú autori Kivelä et al. (2012, s. 305) ako vzdelávanie jednotlivca, ktorý je vnímaný ako nedeterminovaný aktér a jeho proces rastu je vymedzený jeho vlastnou aktivitou a skúsenosťou.

Spôsobu vyučovania gramatiky sa vo svojom príspevku venuje aj S. Štěpáník. Zamýšľa sa nad rozdielnym chápaním gramatiky modernej lingvistiky a tým, ako je vyučovaná na školách. Príspevok ponúka zaujímavú komparáciu medzi vyučovaním anglického jazyka v Anglicku a vyučovaním českého jazyka v Českej republike. Porovnaním sa snaží autor objasniť postavenie výučby gramatiky vo vzťahu k rozvíjaniu gramatických schopností a zručností žiakov.

Tretia časť publikácie sa orientuje na budúcnosť vyučovania L1. Jednotlivé príspevky poukazujú na vplyv médií a digitalizácie, ktoré do veľkej miery menia vyučovanie už dnes. Autori N. Elf, S. Bulfin a D. Koutsogiannis vo svojom príspevku vychádzajú z poznania, že k zmenám vo vyučovaní L1 dochádza hlavne z dôvodu zmien komunikačných foriem.

Zaujímavým prepojením je téma klimatických zmien a vyučovania L1. S. Matthewman porovnáva učebné osnovy Anglicka a Nového Zélandu, ktorých spoločným znakom sú silné kurikulárne väzby. Možno aj na našom území by sme sa mali viac zamýšľať nad otázkou, ktorú si položila autorka príspevku: Akú úlohu môže zohrávať vyučovanie L1 pri aktivizácii jednotlivca (či obyvateľstva) v oblasti klimatických zmien a ekológie? Zaujímavým podnetom je aj príklad teoretického rámca ilustrovaného na praktických príkladoch realizovateľných v školskej triede.

Záverečná časť tvorí príspevok editorov samotnej knihy. Autori venujú pozornosť trom problémom: myšlienka národa, gramotnosť a paradigma. Príspevok je zhrnutím predošlých častí, čo umožňuje čitateľovi komplexný pohľad na vyučovanie L1 v medzinárodnom kontexte. Autori vyzdvihujú myšlienku národa používajúceho svoj špecifický jazyk a poukazujú na dôležitosť zachovania si špecifickosti aj napriek „anglifikácii.“

Publikácia *Rethinking L1 Education in a Global Era: Understanding the (Post-) National L1 Subjects in New and Difficult Times* nám poskytuje pohľad na vyučovanie L1 v medzinárodnom kontexte. Autori ňou otvorili diskusiu na mnohé témy vyučovania materinského jazyka, ktoré sú aktuálne aj na Slovensku. Mnohé príspevky poukazujú na dôležitosť zachovania si špecifického vyučovania jazyka ako súčasť posilňovania myšlienky národa, ale zároveň je v publikácii zdôraznená potreba (re)konceptualizácie vyučovania na základe technologických zmien a vplyvu globalizácie.

Lenka Jarušínská

LITERATÚRA

KIVELÄ, A. et al. (2012). Between Bildung and growth: connections and controversies. In *Theories Of Bildung and Growth: Connecions and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*. (pp. 303 – 312). Sense Publisher.

Kontakt

Mgr. Lenka Jarušínská

interná doktorandka

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

lenka.jarusinska@smail.unipo.sk

ČO NAPÍŠEM, TO SA MÔŽE STAŤ

[DZIAK, DÁVID, 2021. *POĎ DO ROZPRÁVKY*. NAKRESLIL MICHAL SOUČEK. FINTICE: F.A.C.E. EDÍCIA SLNIEČKOVO. 47 s. ISBN 978-80-89763-69-6.]

Autorské zázemie prozaických textov pre mladého čitateľa sa v uplynulom roku rozšírilo o prvotinu Dávida Dziaka *Pod' do rozprávky*. Umeleckú a zážitkovú hodnotu prozaického textu zvýraznili pôsobivé ilustrácie Michala Součka. S úľavou, mysliac na dostupné skúsenosti s výtvarným dohotovením textov pre mladých čitateľov, si ten, kto sa s prvotinou zoznámí, uvedomí, ako je Součkova výtvarná reč výrazom a farebnosťou bohatá, ocení jej zrozumiteľnosť, nápaditosť a samostatnosť voči slovu. Součkov „videnie“ esteticky a emotívne, predovšetkým partnersky dotvára prozaický text, zvolená výtvarná reč zostáva voči prozaickému textu kolegiálna, a predsa autentická a samostatná. Ten, „kto kreslil“ svoje výtvarné príbehy do rozprávania piatich mikropříbehov, bol si vedomý toho, že do prvotiny vkladá svoje a svoje alter ego súznejúce so slovom. Pre čitateľa prvotiny Dávida Dziaka a Michala Součka vydanie textu *Pod' do rozprávky*, pričinením sa edície Slniečkovo, stalo sa pozvaním na dialóg so stretnutím slova a jeho obrazového rozvinutia.

V podstate má v súčasnosti tvorca prozaického textu pre mladého čitateľa neobmedzené strategické možnosti pri zapájaní estetických, poetologických a emotívnych komponentov, ktoré má „uniesť“ ním zvolená tematika. Určujúce slovo, obrazne, však vyrieknu až možnosti žánru, pre ktorý sa spisovateľ rozhodne. Rozprávka, vďaka tradícii, konvencii a typológii, sa najčastejšie zbližuje s autorovou osobnou predstavou o tom, ako jeho príbeh môže a dokáže esteticky zasiahnuť a poznaním zaujať čitateľovu pozornosť.

Z ponuky žánrového náručia autorskej rozprávky, jej typologických daností a z jej odolnosti voči (pseudo)experimentu, či nečakane navodeným modelovým pseudovariáciám na klasickú (folklórnu) rozprávku, si Dziakova rozprávková prvotina *Pod' do rozprávky* uchránila svoju pôvodnosť a naračnú jedinečnosť. I takto autor a jeho text naznačujú, že sa dohovoria s mladým čitateľom na tom, čím aj ako mikropříbehy v rozprávkovom šate zostávajú otvorené voči hyperbole, absurdite a iným, do horizontu nasmerovaným nápaditým situáciám, ktoré si čitateľ dokáže personalizovať a prijať ich aj ako možnosť, že by to napokon mohlo byť aj takto.

Vzájomný dohovor s čitateľom odobrujú autorom zakomponované pravidlá spontánnej hry s predstavivosťou, prekabáteným výmyslom, lebo sa vie aj sa rešpektuje ilúzia aj sprítomnený situačný humorný záblesk a nečakané do pointy sformované prekvapenia. Autor a čitateľ rešpektujú pôvabný a s mierou sa presadzujúci vzťah učiaceho a poučovaného, ich komorný, no nerealizovaný rozhovor. Nech je, ako chce, rozprávka má konvenčné pravidlá a z nich plynúce komunikačné požiadavky adresované čitateľovi, no a keď sa tie naplnia, už nič nebráni tomu, aby si vzájomne vytvorili mikrosvet s neopakovateľnými, čo aj pojašenými zážitkami. A tento zámer sa v prvotine *Pod' do rozprávky* vrchovato a nevťieravo naplnil.

Také prosté a nenáhlivé osobné pozvanie, pod' so mnou do rozprávky, sa v prvotine Dávida Dziaka mení na rozšantený až gesticky inscenovaný dialóg, na imitujúce rozprávanie naplnené pohybom, priestorom, zvieratkami, ale predovšetkým, v tom spočíva podstata pozvania vo forme výzvy pod', otázkami bez odpovedí, navrstvovanými podnetmi bez ich realizácie. Imaginácia vytvorená na podloží konvencie žánru rozprávka

overuje v Dziakovej prvotine únosnosť aj obraznosť verbálnej dynamiky, vzájomnú dôveru medzi príkazom a jeho jednostranným naplnením, ale aj jeho neuskutočnením. Dynamika pohybu v premenlivom priestore presúva navodenú predstavu k tomu ďalšiemu a inému podnetu, teda k tomu, čo ju nahradí v prúde napredujúceho času príbehovej akcie. Všetko, čo sa povie, obsiahne jemne navodená manipulácia tým, kto vie a toho, kto chce vedieť. Azda práve preto rozprávač neoslovuje svojho spoločníka rodným menom a Ten/Ty zostáva objektom narátorovho prúdu reči v reťazci mikropříbehov, spontánne a bez zábran sa zúčastňuje na tom, čo sa prihodí aj sa udeje.

Autorská rozprávka pri bohatosti svojho zázemia, rešpektovanej literárnej povesti a kmeťovskej tradícii, povedľa svojho zlatého fondu a latentne otvoreného podnetu na nové a iné poznávanie, má nekonvenčný tematický vstup do jej zázemia, aby sa neopakovali vyčerpané príbehové variácie, teda autorská rozprávka potrebuje „nový“ nápad, no a to nie je tak prosté ani jednoduché.

Čo vlastne obsiahlo autorovo pozvanie adresované čitateľovi prostým oslovením, *Pod' do rozprávky*? Pozvanie je určené tomu, kto dokáže s porozumením prijať rolu (neodpovedajúceho) Ty. Keď sa tak stane, autor k Ty vyšle spojencov Krta, Piráta, Strom, Slnko a Dieru: všetko, čo Ty a tých, ktorí spoločne s ním v imaginatívnom pohrávaní sa so zážitkom, predstavou a realitou dokážu obsiahnuť výšku oblohy, rozsiahlosť roviny a tajomstvo hlbiny. Napokon sú to spoločne dômyselne zapojené ikony života, jeho zrodu, naplnenia a ochrany. Pomedzi ne sa presúva do neliterárnej skutočnosti z vôle autora a prostredníctvom vrstviacich sa otázok bez odpovedí všetko, čo narátor aj Ty potrebujú, aby ich vzťah, spoločné činy a uponáhľané presuny v priestore mali zmysel. Presuny, lebo len na tie je čas a vhodná naračná príležitosť, sa v dynamike zmien, informácií, predstáv a hry navodenej zo zvukov a obrazov uskutočnia ako pôvabná spontánna exkurzia po tom, čo znamená žiť, uvedomiť si, čím a aký je život a čo Ty a jeho nasledovníci musia vykonať, aby sa na rovnováhe spolunažívania človeka a prírody nepokazilo skutočne nič, čo by sa nedalo napraviť.

Pozvanie *Pod' do rozprávky*, popri nazeracom nekonvenčnom prístupe vo forme spontánnej hry, vizuálnej a verbálnej imaginácie a ústretovej emócie nasmerovanej do podstaty existencie prírody a ľudí, má rovnako nápaditý, sugestívny a jemný spôsob štylistického vyjadrenia ústretového spojenectva medzi čitateľom a Dziakovou rozprávkovou výpravou.

Viera Žemberová

Kontakt

prof. PhDr. Viera Žemberová, CSc.

viazember@gmail.com

MÁME PSA A PES MÁ NÁS

[ŠIKULOVÁ, VERONIKA, 2021. *POZOR, BODKOVANÝ PES! ILUSTROVALA OKSANA PALIV. BRATISLAVA: SLOVART. 90 s. ISBN 978-80-556-5327-3.*]

Vydavateľstvo Slovart sa na úžitok čitateľov rozhodlo vydať príbehy *Pozor, bodkovaný pes*. Čitateľom ponúka nezvyčajne aj nekonvenčne pôvabne vyrozprávané dobrodružné spolužitia štvorčlennej rodiny so šteňaťom dalmatínca. Pozornosť čitateľa sa po prečítaní si prvej vety rozprávania sústreďí na štylisticky podnetný spôsob, ako s úsmevom aj vážne možno vyrozprávať a detailmi ilustrovať skúsenosti so svojráznym psíkom a rovnako rázovitými obyvateľmi modranského domu aj ich blízkymi susedmi.

Za všetkým hľadáť psíka, v tom spočíva podnet na sériu mikropříbehov so zvierateľom v domácnosti, o spolunažívaní s ním a o omylnom presvedčení, že už nemôže toto partnerstvo ničím prekvať.

Pritom zámer, ako upozorniť rodičov, ktorí zakúpia bodkovaného psa svojim deťom na nezvyčajnosti a osobitosti spolunažívania, má nevtieravé citové aj mravné opodstatnenie. Azda práve preto by knihu Veroniky Šikulovej mali čítať rodičia skôr, ako sa do nej začítajú ich potomkovia od osem rokov, ale i tí, ktorí majú viac, čo je od vydavateľa nielen marketingovo pochopiteľné a vo vzťahu ku kategórii vekovosti príčinné, ale predovšetkým empatické aj sympatické voči tematike mikropříbehov a autorkinej ambícii. Odkaz na vek čitateľa navrha intencionálne čítanie do tých sociálnych, vývinových aj emocionálnych a spoločenskou zručnosťou získaných vzťahov malých aj zrelých čitateľov, ktorí dôsledne rešpektujú autora. V podstate to znamená, že poznávacia a emotívna pozornosť sa sústreďí predovšetkým na reálne čitateľské a subjektívne danosti aj skúsenosti mladého čitateľa.

V podstate pre tých, ktorí si knižné tituly Veroniky Šikulovej pre dospelých aj mladých čitateľov zaradili vo svojej knižnici medzi tie, po ktorých siahnu, aby mohli v načatom rozhovore s ňou pokračovať na diaľku vtedy, keď sa im zažiada privolať si spomienku na blízkeho, na rozlietanosť každého dobre prežitého dňa, na neopakovateľné rodinné príbehy, ale aj na „všetko“ to, čo je príjemne zažité, prežité a osvojené si z veselých a vážnych, láskavých aj boľavých príbehov rozprávačky, aby sa všetko z poznania čitateľa, čo nie je také, ako v jej príbehoch, vrátilo do ňou utvorenej harmónie nepísaných zákonitostí života a jeho zákrut.

V miniatúrnych príbehoch zo života svojráznej rodiny spisovateľky, mladšej dcéry Barbory, odrastajúceho syna Vincenta a manžela v role tatka sa všetky začínajú aj končia Dunčom. Popravde je pre dalmatínca, od šteňaťa po dorastajúceho psa z plemena dalmatíncov meno, akým ho členovia rodiny oslovujú, vymyslela ho mama, zvláštne, ako keby k nemu nepatrilo. Bodkovanému dalmatíncovi je to jedno, členovia rodiny si zvykli, veď ho vybrala mama, teda inak to nebude. Ukáže sa, že všetko predsa len nie je tak, ako to býva v zaškatuľkovanom živote o správaní sa a o premyslenej výchove domácich chlpatíkov v iných rodinách. V línii Vencovho uvoľneného, veselého a s nadhľadom organizovaného rozprávania o domestikovanom psícati a o hravých členoch jeho štvorčlennej rodiny to vyzerá tak, že „Pes Dunčo si myslí, že je pánom domu“, a ono to vlastne aj tak je.

Kynologické príručky poskytujú návody na neproblémové spolužitie človeka a psa, ale to vo Vencovej rodine akosi neplatí a z prirodzenosti plemena a vôle psíčata žiť s ľuďmi sa všetko, čo s nimi súvisí, mení na autentickú mozaiku života v rodine, ktorá rešpektuje

všetko, čo je podľa jej predstáv prirodzené, hravé, užitočné. Teda všetko, čo rešpektuje prejavy slobody, identity, spolupatričnosti a hlbokého citového porozumenia k všetkému a všetkým, pre ktorých je život a jeho ponuka na vzdelanie, rodinu, priateľov, porozumenie pre všetko živé dar, ktorý má zmysel, význam a možnosť, alebo je to taký dar, s ktorým možno prežiť každú minútu aj chvíľu tak, aby bolo zrejmé, kto kam patrí a kým ani čím ho nemožno zastúpiť, či nahradiť.

Dunčo vystrája, správa sa ako hravé aj dravé dorastajúce šteňa. Rodina jeho výchovu zanedbáva, ale to hovoria iba susedia. Dunčo však z vôle rodiny spisovateľky žije svoj prirodzený psí život vedľa človeka, či s ním. No, a to si zase hovorí Vencova rodina a isto to vie aj dorastajúce šteňa s nedalmatínskym menom.

Pozor, bodkovaný pes! je spontánne a pôvabne aj šťavnato vyrozprávaná séria ľudských zážitkov so zvierateľom, ktorému nesiahli na prirodzené prejavy správania sa a slobody. Smiech vystrieda hnev, radosť sa premení na rozčarovanie, ale nikto nič neľutuje, nepotrebuje zmeniť. Ľudia z domu so záhradou a ich psíčka chcú k seba patriť a tešiť sa z každého spoločného dňa.

Mestečko mnohých umení, Modra, v nej dom, záhrada, deti, mama, tato, susedovia kamaráti, všetko je tak, ako to má byť, ako to býva v smutno-vážno-úsmevných rozprávaniach Veroniky Šikulovej. Sama si je pamäť, minulosť, prítomnosť aj budúcnosť, je pevne ukotvený článok vo svojom súkromnom vesmíre. Spisovateľka, mama, knihovníčka, suseda, dcéra, sestra, manželka, to všetko si je sama pre seba, je látkou aj témou, darom aj hodnotou svojich rozprávání. Len tak môže byť to, čo prežije, zažije, premyslí a urobí predovšetkým jej potrebou a našim darom spoločného dňa. A prežitý deň, to sú neželané aj vyprosené zážitky uložené do ľudí a do vážneho, či hravého poznávania žitej reality.

Príbehy s bodkovaným psíkom Dunčom sú úsmevné aj pojašené, patria prítomnosti, hoci spisovateľka Veronika Šikulová býva v tých ďalších príbehoch pre dospelých aj veľmi, veľmi vážna. To vtedy, keď sa sústredí na to a na tých, ktorí boli a sú v jej živote, kým sa z nej stala spisovateľka. A vtedy je nielen vážna, ale aj prenikavá v úsudku, hoci tak ako v texte *Freska v dome* (2014), kde podstatu pre jednotlivca a zmysel jeho prítomnosti v skutočnosti a život v realite pre ňu znamená uvedomiť si a doceniť, že „nič iné človek na svete nemá, iba vzťahy“. O čase všetkých a pre všetkých neomylné vie, že jeho plynutiu nikto neunikne. Spisovateľka Veronika Šikulová navyše vie, čo odnesie čas, to nikto a nič už inak ako v slove a spomínaní nenavrátí.

Viera Žemberová

Kontakt

Prof. PhDr. Viera Žemberová, CSc.

viazember@gmail.com

ODBORNÉ AKTUALITY/RECENT NEWS IN THE FIELD**SLOVENČINA AKO CUDZÍ JAZYK V UKRAJINSKOM JAZYKOVOM PROSTREDÍ**

Beáta MAXIMOVÁ

Dňa 6. apríla 2022 sa na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove uskutočnila prednáška na tému *Slovenčina ako cudzí jazyk v ukrajinskom jazykovom prostredí*, ktorú viedla doc. Zoriana Hilecká, CSc., z Filologickej fakulty Lvovskej národnej univerzity Ivana Franka.

Prednáška bola podľa mňa (študentky, účastníčky prednášky) pre študentov veľmi prínosná, keďže doteraz sme sa k podobným informáciám mohli dostať len prostredníctvom literatúry či internetových stránok. Na internete je však mnoho informácií neúplných, prípadne nepravdivých, preto bolo príjemné počúvať pani docentku, ktorá to vyučuje na univerzite a dlhodobo sa venuje danej problematike.

Dozvedeli sme sa, že na Lvovskej národnej univerzite sa vyučujú všetky slovanské jazyky, nie iba ten náš – slovenský. Bližšie sme zistili, ako prebieha výučba slovenského jazyka. Študenti prvého ročníka majú týždenne až dvanásť hodín slovenského jazyka. Doc. Hilecká sa na týchto hodinách rozpráva so študentmi iba v slovenskom jazyku. Najprv ma táto informácia mierne zaskočila, lebo si neviem predstaviť, aké by to bolo pre mňa, keby som sa rozhodla študovať nejaký cudzí jazyk bez toho, aby som mala nejaké základy. Potom nám bolo vysvetlené, že je to tak preto, aby sa študenti s týmto jazykom zoznámili najprv po sluchovej stránke, aby mali dostatočne napočúvaný napríklad prízvuk slovenského jazyka.

Vďaka tejto prednáške sme sa oboznámili s tým, ktoré javy týkajúce sa gramatiky či výslovnosti slovenského jazyka robia ukrajinským študentom problém. Ukrajinský jazyk sa mi stále zdal istým spôsobom podobný tomu nášmu. Aj keď je mnoho slov odlišných, oba jazyky sú slovanské a majú mnoho spoločného. No aj napriek ich blízkosti sú tam isté ťažkosti, ktoré robia študentom problém.

Na konci prednášky zaznela aktuálna otázka na doc. Zorianu Hileckú, CSc., ako komunikovať s deťmi z Ukrajiny v materských školách alebo na základných školách na území Slovenskej republiky? Odpoveďou bolo, že je dobré, ak s deťmi rozprávame pomaly a používame vo vetách zámená. Táto prednáška bola pre nás prínosná nielen pre nové vedomosti, ale v dnešnej dobe je to téma, ktorá sa týka každého z nás kvôli situácii, aká vznikla. My, ako budúci učitelia, by sme mali mať snahu získavať podobné vedomosti, ktoré nám a iným v našej budúcej práci budú len a len nápomocné.

Kontakt**Bc. Beáta Maximová**

študentka

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

beata.maximova@smail.unipo.sk

VÝZVA NA PUBLIKOVANIE/CALL FOR PAPERS

Číslo 2/2022 časopisu *O dieťati, jazyku, literatúre* bude tematicky orientované na zlatý fond literatúry pre deti a mládež po roku 1989. Jednou z aktuálnych spoločenských úloh je rozvíjanie čitateľskej a literárnej kompetencie dnešnej mladej generácie, ktoré sa nezaobíde bez kvalitnej literatúry. Napĺňanie tejto úlohy je o to náročnejšie, že v súčasnosti je k dispozícii veľké množstvo hodnotovo rôznorodých kníh, medzi ktorými je ťažké sa orientovať. V monotematickom čísle chceme vytvoriť priestor na literárnovednú a literárnodidaktickú reflexiu tých najlepších kníh domácej a zahraničnej modernej literatúry pre deti a mládež za posledných tridsať rokov (od roku 1989), u ktorých je ich umelecko-estetická hodnota nepochybniteľná.

Editor čísla: doc. Mgr. Radoslav Rusňák, PhD.

Termín odovzdania príspevkov: do 31. augusta 2022

Možné okruhy na spracovanie:

- literárnovedné a literárnodidaktické analýzy najlepších detských kníh za posledných tridsať rokov;
- analyticko-interpretatívne pohľady na hodnoty domácej a nadnárodnej tvorby pre deti a mládež;
- reprezentatívna ponuka kvalitnej umeleckej lektúry z oblasti pôvodnej a svetovej modernej tvorby pre deti a mladých čitateľov (dostupnej v slovenčine, resp. v češtine):
 - rozširujúcej pohľad (dieťaťa) na svet okolo a nezobrazujúcej svet ako ružovú idylu;
 - nepoučujúcej a rešpektujúcej tolerantný, chápatelý a prijímací (inkluzívny) postoj;
 - originálnej obsahom, spracovaním témy a problému, ako aj invenčnej v žánrovom modeli;
 - autentickej v stvárnení detstva a detskej perspektívy;
 - mnohohznačnej a významovo „nedourčenej“, umožňujúcej čitateľovi zažiť aj iné svety a „hru“ na život;
 - jazykovo presvedčivej, ľahkej, hravej a vynaliezavej;
 - stimulujúcej pocit ľudskej spolupatričnosti a kritické myslenie;
 - krásnej vizuálne, graficky, dizajnovú a ilustračne;
- 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 2022. Po úspešnom recenznom konaní budú príspevky publikované v novembri 2022.

Číslo 1/2023 časopisu *O dieťati, jazyku, literatúre* bude tematicky orientované na aktuálne otázky a výzvy didaktiky materinského jazyka v národnom i globálnom kontexte. V stredoeurópskom priestore (najmä na Slovensku a v Českej republike) sa iba pomaly a pozvoľna presadzujú koncepcie vyučovania materinského jazyka zdôrazňujúce komunikačno-pragmatické a funkčné uchopenie obsahu a procesu vyučovania. Monotematické číslo časopisu otvára priestor na diskusiu o dôvodoch pomalej (a niekedy aj neuspokojivej) didaktickej transformácie obsahu predmetu a o stále pretrvávajúcej priepasti medzi vedeckým poznaním v oblasti a aplikáciou najnovších poznatkov vo vzdelávaní.

Editori čísla: Mgr. Růžena Písková, Ph.D. (ČR), Mgr. Eva Gogová, Ph.D. (Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, Prešov)

Termín odovzdania príspevkov: do 28. februára 2023

Možné okruhy na spracovanie:

- ontodidaktické a psychodidaktické aspekty vyučovania materinského jazyka;
- tvorba kurikula na rôznych úrovniach vzdelávacej politiky;
- vnútrozložková, medzizložková, medzipredmetová a kompetenčná integrácia obsahu vyučovania materinského jazyka;
- digitalizácia obsahu vyučovania materinského jazyka;
- otázky aplikácie najnovších vzdelávacích trendov do didaktiky materinského jazyka a do pedagogickej praxe;
- kvalita vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov materinského jazyka;
- vyučovací jazyk a edukácia žiakov s odlišným materinským jazykom
- 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 2023. Po úspešnom recenznom konaní budú príspevky publikované v máji 2023.

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

Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie

vedecký recenzovaný časopis

2022, roč. X, č. 1

REDAKCIA:

šéfredaktor: doc. PaedDr. Martin Klimovič, PhD.

zástupca šéfredaktora: doc. Mgr. Radoslav Rusňák, 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., 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 2022

JAZYK:

slovenský, český, anglický

OBÁLKA:

Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD.

EV 4805/13

ISSN 1339-3200 (print)

ISSN 2729-8639 (online)

