

O diet'ati, jazyku, literatúre



Časopis pre otázky rozvíjania
komunikačnej a literárnej kompetencie



VYDAVATELSTVO
PREŠOVSKÉJ
UNIVERZITY



2023/1

**O DIEŤATI,
JAZYKU,
LITERATÚRE**

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

***Ročník XI
2023/1***

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

Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie

vedecký recenzovaný časopis

2023, roč. XI, č. 1

REDAKCIA:

šéfredaktor: doc. PaedDr. Martin Klimovič, PhD.

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

redaktori: Mgr. Alexandra Brestovičová, PhD., Mgr. Dávid Dziak, PhD.,
Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD., Mgr. Eva Gogová, PhD., Mgr. Marta Kopčíková, PhD.,
Mgr. Juraj Kresila, PhD., Mgr. Juraj Lukáč, PhD., Mgr. Danka Lešková, PhD.,
doc. Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.

sadzba: Peter Szombathy

REDAKČNÁ RADA:

doc. Mgr. Markéta Andričíková, PhD., Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice

prof. dr hab. Elżbieta Awramiuk, Univerzita v Białystoku, Poľsko

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

prof. Zuzana Čížiková, Dr., Univerzita v Belehrade, Srbsko

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

prof. PaedDr. Milan Ligoš, CSc., Katolícka univerzita, Ružomberok

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

doc. PhDr. Gabriela Magalová, PhD., Trnavská univerzita, Trnava

doc. Mgr. Ing. Radomil Novák, Ph.D., Ostravská univerzita, Ostrava, Česká 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, Česká republika

prof. Dr. Marína Šimáková Speváková, Univerzita v Novom Sade, Srbsko

doc. PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D., Univerzita Palackého, Olomouc, Česká republika

doc. PhDr. Milena Šubrtová, Ph.D., Masarykova univerzita, Brno, Česká republika

prof. Dr. Jasna Uhláriková, Univerzita v Novom Sade, Srbsko

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

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

EDITORI ČÍSLA:

Mgr. Růžena Písková, Ph.D. (Západočeská univerzita v Plzni), Mgr. Eva Gogová, PhD. (Prešovská univerzita v Prešove)

Časopis je registrovaný v medzinárodných databázach ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences) a CEEOL (Central and Eastern European Online Library).

ADRESA REDAKCIE:

O dieťaťati, 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>

VYDAVATEE: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove

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

IČO VYDAVATEEA: 17 070 775

TLAČ: Centrum excelentnosti sociohistorického a kultúrohistorického výskumu, Prešov

PERIODICITA: 2x ročne

DÁTUM VYDANIA PERIODICKEJ TLAČE: máj 2023

JAZYK: slovenský, český, anglický

OBÁLKA: Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD.

EV 4805/13

ISSN 1339-3200 (print)

EV 171/23/EPP

ISSN 2729-8639 (online)

LAUDATIO PROFESORKE LUDMILE LIPTÁKOVEJ

V čase vydania prvého čísla 11. ročníka časopisu oslavuje svoje životné jubileum profesorka Ľudmila Liptáková. Táto príležitosť ponúkla úspešným absolventom jej vedeckej školy, doktorandom, ktorých učila, viedla a formovala, obzrieť sa za jej doterajším vedeckým dielom. Vedecká a publikačná aktivita jubilatky má niekoľko pilierových tém, ktoré sa v priebehu jej profesionálneho života postupne s prichádzajúcimi výzvami formovali, otvárali a vetvili na ďalšie subtémy. Najvýraznejší vplyv vedeckého pôsobenia Ľ. Liptákovvej možno badať v oblasti jazykovedného výskumu (najmä slovotvorná a lexikálna problematika) a v oblasti didaktiky materinského jazyka. Pokúsime sa preto najskôr stručným prierezom pripomenúť význam jej vedeckovýskumnej a publikačnej činnosti v týchto dvoch oblastiach akademického pôsobenia, aby sme mohli takýmto spôsobom vyjadriť úctu, vďaka a radosť z možnosti pracovať v jej blízkosti a nechať sa viesť.

Profesorka Liptáková doposiaľ publikovala vyše 60 vedeckých a odborných textov k didaktike materinského jazyka. Všetko sa to začalo začiatkom 90. rokov útlou publikáciou vytvorenou v spolupráci s profesorkou Janou Kesselovou *Komunikatívne cvičenia zo slovenského jazyka pre 3. a 4. ročník ZŠ* (1994). V nej autorky ponúkli predstavu komunikačného poňatia jazykového vyučovania cez konkrétne a originálne námety cvičení a úloh pre žiakov. Naznačili tak nový smer, kam by sa malo uberať vyučovanie slovenského jazyka: od štrukturalistického poňatia obsahu vyučovania ku komunikačno-funkčnému poňatiu, v ktorom jazykové prostriedky slúžia v prvom rade na to, aby používateľ jazyka dosiahol v komunikácii svoj cieľ a urobil to kultivovane, poučeným spôsobom, vedome, s uplatnením svojich poznatkov o jazyku a komunikácii.

V ďalšej dekáde u jubilatky badať vedecký a odborný záujem o oblasť vyučovania tvorenia slov, ktorý vyústil do publikačnej aktivity viacerými kritickými štúdiami o obsahu a procese utvárania slovotvornej kompetencie žiaka (*Lesk a bieda slovotvorného učiva na jednotlivých stupňoch vzdelávania*, 2003; *Vyučovanie tvorenia slov v mladšom školskom veku*, 2003). V spojení s výsledkami vlastného výskumu detskej reči v oblasti slovotvorby nadobudol tento jej vedecký záujem jasné kontúry nielen vo vysokoškolskej učebnici *Dieťa a slovotvorba* (2009, bude o nej reč neskôr), ale aj v štúdiách vydaných doma a v zahraničí. Ide najmä o štúdie *Lexikálnosémantická kompetencia dieťaťa mladšieho školského veku* (2011), *Didaktická transformácia teórie lexikálnej motivácie* (2017), *Slovotvorná motivácia v jazykovom vývine dieťaťa* (2018). Popritom, ako reakcia na neuspokojivý stav didaktiky slovenského jazyka a najmä na nepatričnú odozvu didaktických poznatkov v edukačnej praxi, dostali v jej vedeckom lingvodidaktickom uvažovaní priestor aj širšie otázky poslania didaktiky materinského jazyka v 21. storočí. Vďaka uvedomovaniu si nových potrieb žiaka v jazykovom vyučovaní a nadobudnutým skúsenostiam z participácie na významných európskych lingvodidaktických podujatiach dozrela v jubilatke potreba vytvoriť nové súborné didaktické dielo, ktoré by čo najviac zohľadňovalo kognitívne a jazykovo-komunikačné predpoklady žiaka a zároveň mu ponúкло zmysel osvojovaného učiva v prepojení na ostatné zložky predmetu. Tak vznikla v autorskom tíme pod vedením profesorky Liptákovvej vysoko-



školská učebnica *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry v primárnom vzdelávaní* (2011, 2. vyd. 2015) a vzápätí vedecká monografia v individuálnom autorstve *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii* (2012). Požiadavka poňať obsah a proces vyučovania komplexne a v úzkom prepojení s rozvíjaním gramotnosti žiakov priviedla jubilantku k podrobnému štúdiu podmienok, v akých je možné u žiaka efektívne rozvíjať porozumenie vecného textu.

S oporou o poznanie a zdôrazňovaním kognitívneho pozadia procesov porozumenia textu sa individuálne aj v spoluautorstve podieľala na publikovaní vedeckých monografií, kapitol, štúdií a odborných knižných publikácií, v ktorých zdôrazňovala úlohu kognitívnych procesov a exekutívnych funkcií jedinca pri čítaní a vytváraní zmyslu z prečítaného. Významným spôsobom vstúpila profesorka Liptáková aj do diskusií o objasňovaní vzťahu medzi lingvistikou a didaktikou jazyka (štúdia z r. 2014 s otázkou v názve *Potrebuje vyučovanie materinského jazyka pojem register? či štúdia Jazykoveda a lingvodidaktika*, 2015, alebo aj štúdia *What developmental linguistics can offer L1 education*, 2019). V nedávnom období úspešne participovala na kreovaní zmien vo vyučovaní českého jazyka v základných školách autorskými príspevkami v publikáciách vydaných pod vedením docenta Stanislava Štěpánika *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy* (2020) či komparatívnou kapitolou v spoluautorstve *Cesty ku komunikačně-funkčnímu pojetí v české, slovenské a polské didaktice mateřského jazyka* (2019). O jej schopnosti preniesť vedecké poznanie do konkrétnej edukačnej praxe svedčí okrem iného v autorskom tíme pod vedením jubilantky spracovaná a inovátsky poňatá *Encyklopédia jazyka pre deti* (2014, neskôr po úpravách vydaná aj v komerčnom vydavateľstve s názvom *Encyklopédia slovenského jazyka pre deti*, 2019).

Bezpochyby jednou z najvýznamnejších oblastí vedeckého záujmu a zároveň, dovolíme si povedať, jednou z najväčších srdcových záležitostí profesorky L. Liptákovvej v lingvistike je slovo tvorba. Tak ako je v súčasnosti Ľudmila Liptáková inšpiráciou a vzorom pre mnohých kolegov, učiteľov, študentov, aj jej smerovanie bolo významným spôsobom ovplyvnené veľkými osobnosťami v oblasti lingvistiky. Ako sama uvádza v jednej zo svojich publikácií, profesionálny záujem o slovo tvorbu v nej vzbudili predovšetkým prof. PhDr. Juraj Furdík, CSc., a PhDr. Klára Buzássyová, CSc. Ich učenie sa stalo východiskom jej expertízy a výskumnej činnosti. Výsledkom sú publikácie, ktorými významným spôsobom prispela do oblasti slovenskej slovo tvorby. V monografii *Okazionalizmy v hovorenej slovenčine* (2000) ponúka pohľad na špecifickú skupinu slov, ktorých samotné zachytenie predstavuje náročný proces. O to cennejší je nielen jedinečný zozbieraný materiál okazionalných slov detí i dospelých hovoriacich, ale aj odpovede na otázky, ktoré doteraz zaujímajú a fascinujú odbornú i laickú verejnosť. Táto skupina slov totižto zohráva významnú úlohu vo vývine detskej reči, ale aj v iných tvorivých oblastiach a činnostiach človeka.

Pozorovaniu a skúmaniu detskej reči sa L. Liptáková venovala nielen z pozície lingvistky, didaktičky, no zároveň aj z pozície matky. Pochopenie detského sveta prostredníctvom slov, ktoré deti tvoria, sa pre ňu stalo fascinujúcim natoľko, že sa premietlo do vzniku jedinečnej vysokoškolskej učebnice *Dieťa a slovo tvorba* (2009; spoluautorka K. Vužňáková). V nej zúročila nielen svoje odborné vedomosti, ale aj osobné skúsenosti.

Spomínané práce sa stali priekopníckymi dielami v slovenskej lingvistike, derivatológii, ale aj didaktike, keďže významne prispeli k doterajším informáciám a poznatkom o vzťahu myslenia a reči dieťaťa, ktorý sa musí nevyhnutne premietnuť aj do procesu učenia sa a vyučovania.

Edukačné implikácie jedného z najnovších výskumov naznačila L. Liptáková aj v kolektívnej monografii *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa* (2020; spoluautori: M. Klimovič, M. Kopčíková,

K. Vužňáková), a to v rámci kapitoly *Slovotvorné znalosti*, v ktorej na základe výsledkov empirického výskumu približuje implicitné slovotvorné znalosti dieťaťa na začiatku školskej dochádzky.

Spomínané publikácie boli súčasťou riešenia mnohých grantových projektov, ktoré profesorka viedla ako vedúca riešiteľského kolektívu. Do svojich tímov zapájala okrem stálych spolupracovníkov aj doktorandov, z ktorých dnes sú samostatní výskumníci. Vďaka tejto jej vedúcej a mentorskej činnosti môžeme hovoriť o profesorskej vedeckej škole s rozpoznateľným rukopisom. Zo všetkých projektov spomeňme podľa nás najvplyvnejší na didaktiku slovenského jazyka a literatúry, a to grantový projekt KEGA 3/7270/09 *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*, ktorý bol riešený na Katedre komunikačnej a literárnej výchovy a v Kabinete výskumu detskej reči a kultúry Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove v rokoch 2009 – 2011.

O svoju expertízu sa podelila nielen pri vedení projektov, ale aj na rôznych pozíciách vo viacerých inštitúciách ako členka, predsedníčka, vedúca či prodekanka tak na domácej univerzite, ako aj v zahraničí. Z mnohých významných pozícií vyzdvihneme najnovšiu: jubilantka je od roku 2021 predsedníčkou ústrednej komisie pre predprimárne a základné vzdelávanie pri Národnom inštitúte vzdelávania a mládeže (predtým Štátny pedagogický ústav) za vzdelávaciu oblasť jazyk a komunikácia, slovenský jazyk a literatúra. Výrazne sa podieľa na kurikulárnej reforme, ktorá reaguje na nepriaznivé výsledky slovenských žiakov v medzinárodných meraniach aj na odborníkmi, učiteľmi, rodičmi a žiakmi vyjadrovanú potrebu zvýšiť kvalitu vyučovania slovenského jazyka v základnej škole.

Skúsenosť s medzinárodným kontextom profesorka nadobudla aj na mnohých zahraničných konferenciách a učiteľských Erasmus mobilitách, čím vytvorila a rozvíjala partnerstvá so zahraničnými inštitúciami. Významné miesto medzi konferenciami majú vystúpenia na medzinárodných podujatiach, ktoré organizuje asociácia ARLE – The International Association for Research in L1 Education. Profesorka vystúpila napríklad na Cypre (2022), v Lisabone (2019), Tallinne (2017), Odense (2015) či Paríži (2013). Osobitné miesto v profesorskej ceste má ročný pobyt na Univerzite v Novom Sade v Srbsku, na ktorej pôsobila ako lektorka slovenského jazyka a kultúry.

Ako bolo naznačené na viacerých miestach tohto textu, Ľudmila Liptáková sa snaží vo svojej činnosti o praktický presah do edukačnej praxe. Aj preto bola externou učiteľkou na základnej škole či gymnáziu, lektorskou súčasťou Združenia Orava pre demokraciu vo vzdelávaní, kde viedla mnohé pracovné dielne pre učiteľov základných a stredných škôl, alebo popularizovala jazyk prostredníctvom štyridsiatich odprezentovaných jazykových okienok v Rádiu Regina Košice.

Vo výpočte publikačných výstupov, projektov, členstiev, konferencií by sme mohli pokračovať. Nie je to však potrebné, lebo už len z týchto riadkov je jasné, že profesorka Liptákovskej záleží na *dieťati, jazyku, literatúre*. V mene všetkých kolegov, priateľov, študentov a čitateľov časopisu želáme našej vzácnej jubilantke pevné zdravie a veľa tvorivej energie.

bývalí doktorandi jubilantky
Antónia Sochovičová, Martin Klimovič,
Dana Cibáková, Eva Gogová,
Dávid Dziak a Tatiana Hrušovská

OBSAH/CONTENTS

ÚVODNÍK/EDITORIAL

<i>Eva GOGOVÁ, Růžena PÍSKOVÁ</i>	9
---	---

SLOVO O DIDAKTIKE MATERINSKÉHO JAZYKA

A word on mother tongue didactics

ŠTÚDIE/STUDIES

<i>Elżbieta AWRAMIUK, Grażyna KRASOWICZ-KUPIS, Katarzyna WIEJAK</i>	11
---	----

THE PSYCHOLINGUISTIC APPROACH TO WRITING ASSESSMENT AT THE BEGINNING OF FORMAL EDUCATION – SPELLING TESTS BATTERY

Psycholinguistický prístup k hodnoteniu písania na začiatku školského vzdelávania – batéria pravopisných testov

<i>Růžena PÍSKOVÁ, Jana VEJVODOVÁ</i>	22
---	----

K VYUŽITÍ VIRTUÁLNÍ TŘÍDY PRO PŘÍPRAVU STUDENTŮ NA PEDAGOGICKOU PRAXI

On utilising virtual classroom in preparing students for pedagogical practice

<i>Nikoleta LIPTÁKOVÁ</i>	33
---------------------------------	----

SLOVNÉ ASOCIÁCIE V MENTÁLNOM SLOVNÍKU DIEŤAŤA V PREDŠKOLSKOM VEKU

Word associations in mental lexicon of preschool-aged child

ODBORNÉ ČLÁNKY/ARTICLES

<i>Marína ŠIMÁKOVÁ SPEVÁKOVÁ, Zuzana ČÍŽIKOVÁ</i>	48
---	----

TEORETICKÉ ŠTÚDIE ĽUDMILY LIPTÁKOVEJ AKO INŠPIRÁCIA K TVORBE INFERENCIÍ NA PRÍKLADE VYBRANÝCH TEXTOV V SLOVENSKÝCH ČÍTANKÁCH VO VOJVODINE

Theoretical studies of Ludmila Liptáková as inspiration for developing inferential thinking as exemplified by selected texts in slovak reading books in Vojvodina

<i>Jasna UHLÁRIKOVÁ, Anna MAKIŠOVÁ</i>	59
--	----

ĽUDMILA LIPTÁKOVÁ A JEJ PÔSOBNIE NA LEKTORÁTE V NOVOM SADE

Ludmila Liptáková and her work as a lecturer in Novi Sad

<i>Milan LIGOŠ</i>	67
--------------------------	----

DIDAKTIKA MATERINSKÉHO JAZYKA A PRAX

Mother tongue didactics and practice

<i>Martin SCHACHERL</i>	78
-------------------------------	----

NÁRODNÍ A SVĚTOVÁ LITERATURA V OBSAHOVÝCH STANDARDECH V ČESKU A NA SLOVENSKU

National and world literature in content standards in the Czech Republic and Slovakia

<i>Gabriela MAGALOVÁ</i>	87
--------------------------------	----

ŠTYRI POHLEDY NA UMELECKÝ TEXT PRO DĚTI

Four views on artistic text for children

<i>David FRANTA</i>	96
---------------------------	----

KAREL ČAPEK, PUBLICISTICKÝ FUNKČNÍ STYL A SYNTAX. PŘÍKLAD INTEGROVANÉ VÝUKY SLOŽEK PŘEDMĚTU ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

Karel Čapek, journalistic functional style and syntax. An example of integrated teaching of the components of the subject Czech Language and Literature

DISKUSIE/DISCUSSIONS

<i>Martin KLIMOVÍČ, Michaela PASTIERIKOVÁ</i>	111
---	-----

Z DISKUSIE O NOVOM KURIKULE SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY PRE ZÁKLADNÉ VZDELÁVANIE

From discussion on new curriculum of Slovak Language and Literature for primary education

RECENZIE/REVIEWS

<i>Ludmila LIPTÁKOVÁ</i>	123
--------------------------------	-----

DO TRETECE VZÁCNE STRETNUTIE S PANI PROFESORKOU M. ČECHOVOU

Third time a charming and precious encounter with Professor M. Čechová

<i>Hedviga KUBIŠOVÁ</i>	127
-------------------------------	-----

VÝCHOVA K VLASTENECTVU ZAČÍNA UŽ V RANOM DETSTVE

Education to patriotism starts early in childhood

<i>Michaela SVOBODA</i>	130
-------------------------------	-----

KAMILA HOMOLKOVÁ: RANÝ VÝVOJ VERBÁLNÍ A NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE DÍTĚTE S DOWNOVÝM SYNDROMEM

Kamila Homolková: Early development of verbal and non-verbal communication of a child with Down's syndrome

<i>Viera ŽEMBEROVÁ</i>	133
------------------------------	-----

DOBŘÉ PŘÍBEHY ŽIJÍ V TEDY, KEŽ ICH ČÍTÁME

Good stories live when we read them

<i>Viera ŽEMBEROVÁ</i>	137
------------------------------	-----

A JE TO DÔLEŽITÉ?

And does it really matter?

ODBORNÉ AKTUALITY/RECENT NEWS IN THE FIELD

Růžena PÍSKOVÁ, Iveta POLÁK ČUCHTOVÁ, Lenka JARUŠINSKÁ 140

SPOLUPRÁCA MEDZI PLZENSKÝMI A PREŠOVSKÝMI AKADEMIKMI A PRAKTIKMI

Cooperation between academics and practitioners from Pilsen and Prešov

VÝZVA NA PUBLIKOVANIE/CALL FOR PAPERS 142

ÚVODNÍK/EDITORIAL

SLOVO O DIDAKTIKE MATERINSKÉHO JAZYKA

Vážení čitatelia,

tohtoročné prvé číslo časopisu *O dieťati, jazyku, literatúre*, ktoré máte pre sebou, je dôležité a výnimočné z mnohých aspektov. Bezpochyby najvýznamnejším je obdobie, v ktorom vychádza. Krásne životné jubileum v ňom oslavuje jeho zakladateľka, bývalá šéfredaktorka a aktuálne členka redakčnej rady prof. PaedDr. Ludmila Liptáková, CSc. Pevné základy, na ktorých časopis stojí, sú výsledkom jej práce a neútlachajúcej snahy o šírenie a zdieľanie aktuálnych vedeckých poznatkov. Aj vďaka tomu držíte v rukách už jedenásty ročník časopisu.

Profesorka Ludmila Liptáková je významnou osobnosťou v oblasti slovenskej lingvistiky a didaktiky materinského jazyka. Výsledky jej vedecko-výskumnej činnosti sa stali inšpiráciou a východiskom vedeckého bádania pre mnohých ďalších odborníkov v tejto oblasti nielen na Slovensku, ale aj v zahraničí. Toto číslo časopisu je zamerané práve na aktuálne otázky a výzvy didaktiky materinského jazyka v národnom i globálnom kontexte a otvára priestor na diskusiu o mnohých problémoch, s ktorými vyučovanie materinského jazyka aktuálne zápasí. Témou reagujeme nielen na dielo profesorky L. Liptákovvej, ale aj na prebiehajúcu kurikulárnu reformu základného vzdelávania na Slovensku, na ktorej aktívne participuje v rámci vzdelávacej oblasti *jazyk a komunikácia*.

Tohtoročné číslo ponúkalo vo výzve na publikovanie niekoľko subtém, ktorými sa niektorí prispievatelia inšpirovali. Mnohí z nich vo svojich textoch pripomínajú inšpiráciu dielom profesorky Liptákovvej a odkazujú na výsledky jej výskumnej i pedagogickej činnosti. Príspevky v tomto čísle tematicky reagujú na rôzne otázky týkajúce sa obsahu i procesu vyučovania jazyka a literatúry na Slovensku, ale aj v zahraničí, a to nielen na primárnom stupni, ale aj na iných stupňoch vzdelávania. Zároveň všetky tieto príspevky dokazujú prehlbujúcu sa integráciu stredoeurópskeho vedeckého a pedagogického priestoru, ktorý čelí rovnakým výzvam a stretáva sa s podobnými problémami. O ich riešenie sa snaží rôznymi spôsobmi, napr. formou revízie národného kurikula v jednotlivých štátoch alebo stále častejšie formou medzinárodnej vedeckej a pedagogickej spolupráce a inšpirácie.

Číslo obsahuje tri vedecké štúdie a šesť odborných článkov. Pravopisným zručnostiam sa vo svojej štúdii venujú E. Awramiuk, G. Krasowicz-Kupis a K. Wijek, ktoré predstavujú testovú batériu na hodnotenie pravopisných zručností detí pri nástupe do školského vzdelávania v Poľsku. Globálne výzvy spojené s rozvojom digitálnych technológií a ich zavádzaním do výučby sú predmetom záujmu J. Vejvodovej a R. Pískovej v štúdiu o využití virtuálnej triedy pri príprave študentov učiteľstva na pedagogickú prax. Výsledky výskumu slovných asociácií v mentálnom slovníku dieťaťa v predškolskom veku ponúka v štúdiu N. Liptáková.

Rubriku odborných článkov otvárajú príspevky venované profesorky L. Liptákovvej a inšpirované jej vedeckou a pedagogickou činnosťou. M. Šimáková Speváková a Z. Čížiková sa v článku venujú rozvíjaniu porozumenia literárneho textu prostredníctvom stimulovania inferenčného myslenia. J. Uhláriková a A. Makišová približujú pôsobenie L. Liptákovvej

na lektoráte v Novom Sade. Zaujímavý a podnetný príspevok o didaktike materinského jazyka a praxi na pozadí aktuálne prebiehajúcich zmien v slovenskom školstve a kurikule ponúka M. Ligoš. Literatúre v kurikule sa venuje príspevok M. Schacherla, ktorý porovnáva pozíciu národnej a svetovej literatúry v pedagogickej praxi v Českej a Slovenskej republike. G. Magalová v článku približuje štyri pohľady na umelecký text pre deti, ktoré môžu pomôcť vysokoškolským študentom pochopiť koncepciu cieleného vzdelávania v oblasti práce s umeleckým textom pre deti. Rubriku uzatvára odborný článok D. Frantu o integrácii jednotlivých zložiek predmetu český jazyk a literatúra prostredníctvom vybraného textu K. Čapka, pričom odkazuje aj na inšpiráciu prácou profesorky Liptákovej a jej tímu v oblasti integrovaného vyučovania materinského jazyka a literatúry.

Aktuálne číslo prináša diskusiu M. Klimoviča a M. Pastierikovej, v ktorej prezentujú podnetné príspevky z diskusie o novom kurikule slovenského jazyka a literatúry pre základné vzdelávanie. Číslo uzatvárajú recenzie E. Liptákovej, H. Kubišovej, M. Svobody a V. Žemberovej, ako aj odborné aktuality, ktoré vzišli z medzinárodnej spolupráce.

Snaha o vzájomnú inšpiráciu a spoluprácu stojí koniec koncov aj za týmto číslom časopisu *O dieťati, jazyku, literatúre*, ktorého medzinárodného koeditorstva sme sa spoločne mohli zhostiť.

Želáme Vám príjemné a inšpiratívne čítanie.

Eva Gogová, Růžena Písková
editorky čísla

ŠTÚDIE/STUDIES

THE PSYCHOLINGUISTIC APPROACH TO WRITING ASSESSMENT AT THE BEGINNING OF FORMAL EDUCATION – SPELLING TESTS BATTERY

PSYCHOLINGVISTICKÝ PRÍSTUP K HODNOTENIU PÍSANIA NA ZAČIATKU ŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA – BATÉRIA PRAVOPISNÝCH TESTOV

Elżbieta AWRAMIUK – Grażyna KRASOWICZ-KUPIS – Katarzyna WIEJAK

Abstract

Young children's ability to write provides insight into their phonological representations of words, reflects strategies of phonological segmentation, allows inference about their conceptualization of written language and its relation to spoken language, and illustrates the process of increasing both language and orthographic awareness. The aim of this paper is presenting the tests battery for the assessment of spelling skills at the start of education (Spelling Tests Battery) in Poland.

The battery consists of six tests assessing the graphotactic, phonological, morphological and orthographic awareness, as important abilities connected with spelling success. All tools have passed through a normalization study (3600 children; aged 5;6 to 7;6). All tests have appropriate psychometric properties. The battery allows to monitor the development of children, to capture any irregularities and implement early intervention, to increase the teaching effectiveness through the individualization, and to predict the future reading and writing skills.

Keywords: early literacy, spelling ability, writing evaluation, literacy development.

Abstrakt

Spôsob, akým deti zvládajú pravopis, vytvára náhľad na nimi vytvorené fonologické reprezentácie slov, odráža ich stratégie fonologickej segmentácie, umožňuje usudzovať o ich konceptualizácii písaného jazyka vo vzťahu k jazyku hovorenému a ilustruje postupné zvyšovania ich jazykového aj ortografického povedomia. Cieľom tohto príspevku je predstaviť testovú batériu (Spelling Tests Battery) na hodnotenie pravopisných zručností pri nástupe do školského vzdelávania v Poľsku.

Batéria pozostáva zo šiestich testov, ktoré hodnotia grafotaktické, fonologické, morfológické a pravopisné povedomie. Sú to schopnosti, ktoré súvisia s úspešným zvládaním pravopisu. Všetky nástroje batérie prešli normalizačnou štúdiou (3600 detí; vo veku 5;6 až 7;6). Všetky testy majú zodpovedajúce psychometrické vlastnosti. Batéria umožňuje monitorovať vývin dieťaťa, zachytiť prípadné nezrovnalosti, realizovať včasnú intervenciu, zvýšiť efektivitu výučby formou individualizácie a predvídať jeho potenciálne zručnosti čítania a písania.

Kľúčové slová: raná gramotnosť, ovládanie pravopisu, hodnotenie písania, rozvoj gramotnosti.

1 INTRODUCTION

Acquiring literacy skills is a basic prerequisite for living in the 21st century. Young children do not enter school without literacy. They acquire knowledge about writing and its

functions, living in a world full of written texts and inscriptions, as well as sharing their ideas through activities in a social context and interactions with adults.

Children's non-linear, imaginative and innovative ways of achieving written language went unnoticed in Poland for many years. The traditional approach assumes that young children should not be encouraged to write prematurely, as this could contribute to the consolidation of incorrect graphic patterns. From the beginning of school education, attention is paid to spelling accuracy. This traditional approach still dominates in school practice, despite the increase in research on the development of early writing skills. There is a gap between the scientific knowledge of the development of a child's written language and the application of this knowledge in practice.

This article aims to review a psycholinguistic approach to assessing early writing skills and to present its instrument in Polish – the Spelling Tests Battery (in short STB) (Awramiuk et al., 2015)¹. It opens with a brief overview of invented spelling as a window on early literacy, followed by a discussion of the factors determining early writing skills. The structure of Polish orthography is also discussed, as well as early writing practice in Polish schools. The focus then shifts to STB and its implementation. The article closes with a discussion on how the psycholinguistic approach to the assessment of writing can influence the training of future teachers.

2 THEORETICAL BACKGROUND

2.1 INVENTED SPELLING AS A WINDOW ON EARLY LITERACY

The ability to read and write is developed on the basis of certain linguistic knowledge (implicit, acquired spontaneously), which the child reveals, among others, in the first attempts at writing. Children in the age between 3 to 7 develop a kind of graphic system of their own, called *invented spelling*, *developmental spelling*, *emergent spelling* or *early writing*, which is closer to surface phonetics and their linguistic intuition than a conventional system.

Invented spelling plays a special part in the research on writing acquisition. Young children's writing provides insights into phonological representations of words, reflects preschoolers' strategies of phonological segmentation. Children's deviations from standard orthography explain their conceptualization of written language and its relation to spoken language, and illustrate the process of growing linguistic and orthographic awareness (National Early Literacy Panel, 2008; Sangster & Deacon, 2011).

When a child learns a letter, they first learn its basic value, then test the hypotheses they make about the written subcode and its relation to the spoken subcode (e.g. the names of big animals such as "elephant" contain more letters than names of small animals such as "mouse"), which they then test through contact with written language and receiving

¹ The battery has been developed under *The early identification of specific reading and spelling disorders* project (manager – G. Krasowicz-Kupis) carried out by the Educational Research Institute in Warsaw within the systemic project "Quality and effectiveness of education – strengthening of institutional research capabilities" and co-financed from the European Social Fund (Human Capital Operational Programme 2007–2013, Priority III: High quality of the educational system, Submeasure 3.1.1 Creating the conditions and tools for educational system monitoring, evaluation and research).

proper feedback, and finally learn how to spell what they say and hear. The acquisition of writing in each language proceeds slightly differently, as it depends on the characteristics of the mother tongue in question, as well as its orthography (Defior et al., 2002; Seymour et al., 2003; Viise et al., 2011). The differences that occur between language systems are due to the different phonemic sensitivity of the pre-literate child. Over the course of time, this sensitivity changes, depending on the language system a child learns, since this has a major impact on shaping awareness of the basic linguistic units. However, general pattern can be indicated for alphabetic languages: it is a progression from pre-phonological level (a child understands that writing is not the same as drawing, but does not yet appreciate that writing relates to speaking), through (semi-)phonetic stage (a child realizes that letters represent sounds in writing and – with time – is able to write the phonological structure of the word), to orthographic writing (a child uses knowledge of spelling). The early writing represents a developmental hierarchy, moving from sound-based features to context-dependent pattern-based features and finally to meaning-based, or morphological, features.

A child needs the freedom to test their own hypotheses about the relationship between the phonic and graphical subcodes and it is extremely beneficial in this respect to encourage experiments with writing. The *invented spelling* has a positive effect on the development of early writing skills as well as on later literacy (cf. Vasconcelos Horta & Alves Martins, 2011; Sénéchal et al. 2012; Levin & Aram, 2013; Ouellette & Sénéchal, 2017; Albuquerque & Alves Martins, 2019).

2.2 FACTORS DETERMINING EARLY WRITING SKILLS

The studies on writing acquisition in different language systems allow to differentiate factors determining it, such as graphotactic, phonological, morphological, and orthographic awareness.

Writing systems include formal patterns, which pertain to the appearance of written words. Graphotactic awareness stands for knowledge (not necessarily explicit one) on the legal and illegal sequence of letters in a given language, also depending on the position of letters in a word. The studies conducted on different languages show that children are able to use knowledge of spelling patterns in their mother tongue relatively early, showing correct intuition in domains which they have never learned (cf. Gombert, 2003; Hayes et al., 2006; Pacton et al., 2005; Deacon et al., 2008; Zawadka, 2019). Graphotactic awareness is assessed in experiments with the use of pseudowords.

Phonological awareness is related to the awareness of the divisibility of words into phonemes. It is responsible for the ability to conduct intentional language operations such as: phoneme extraction and segmentation, and primarily, word-transformation operations conducted by manipulating phones or syllables (deletion and shifting phonemes at the beginning, in the middle and at the end of words). The ability to extract distinctive units in a spoken word is key to spelling skills (Treiman, 2004; Werfel & Schuele, 2012). Phonological awareness, alongside e.g. *invented spelling* or knowledge of letters, is considered an important factor in predicting later literacy skills (National Early Literacy Panel, 2008; Furnes & Samuelsson, 2011).

Morphology is a bridge between phonology and orthography and plays an important role in the development of word-specific spellings. Morphological awareness develops with the ability to write but is also present at a very early stage. Studies on morphological awareness show that children use morphological knowledge to support their writing relatively early (cf. Titos et al., 2003; Deacon et al., 2008; Rispens et al., 2008; Sangster & Deacon, 2011; Apel & Werfel, 2014). For obvious reasons, these studies are strongly correlated with the properties of a given language, but in general, they are conducted using words with a transparent morphological structure. In turn, units that convey grammatical information and units that are devoid of such information are subject to observation.

Orthographic awareness refers to the complex competencies which primarily consist of knowledge about the alphabetical system (correspondence between a grapheme and a phoneme, graphical ways to represent phonemes) and knowledge about the spelling of individual words. Studies on this subject conducted on many languages allowed to construct diverse instruments for the assessment of the level of early spelling skills development based on errors made by children (cf. Morin, 2007; Tantaros, 2007; Martins, 2007; Pelletier & Lasenby 2007; Young, 2007; Oldrieve, 2011). These tools are used for diagnosis, increasing the effectiveness of teaching through its individualisation, early intervention and predicting later literacy abilities.

2.3 POLISH ORTHOGRAPHY AND EARLY LITERACY EDUCATION

In order to better explain the problems faced by young children learning to write in Polish, it is necessary to briefly characterize the specificity of the Polish language, its orthography and the writing practice in school education.

Polish, like Czech and Slovak, with which it belongs to the West-Slavic group, is an inflectional language with a rich morphology which is associated with numerous systematic morphological alternations (Awramiuk et al., 2021). In order to code 37 phonemes, 44 graphemes are used in Polish, because, apart from single letters, 12 complex graphemes are used (e.g. *rz*, *si*, *dzi*). Among Polish graphemes, there are pairs which denote the same phonological unit (e.g. *ó* – *u*, *ś* – *si*). Depending on the phonetic/graphemic context, softness may be marked either by a diacritic or by letter *i*. Writing cannot merely rely on auditory experience, because Polish spelling codes both phonological and morphological information. In effect, almost each letter may correspond to two various phonemes and almost each letter may occur in a position, which is pronounced in accordance with the spelling.

The lack of transparency in Polish orthography poses greater problems in writing, as in many cases the written representation of a word is not compatible with its pronunciation. This is related to the phenomenon of devocalization, which is the result of phonetic neighborhood (e.g. in the word *kawka* ‘small coffee’ [v] becomes voiceless because of the neighborhood of [k] and the whole cluster is realized voiceless [fk]) and to the rule of voiceless final position (e.g. *pot* ‘sweat’ – *pod* ‘under’ sound identical).

The core curriculum (CC, 2017) assumes that during the one year preschool course (age 6-7), reading, writing, letters etc. are not yet taught, but some exercises are introduced, and namely exercises improving the organization of perception field and eye-hand coordination (which is needed for drawing, cutting and learning to write). Also, the interest

in reading and writing is developed, as well as the ability to construct sentences, segment sentences into words and isolate sounds in words of simple phonetic structure.

As part of the primary education (age 7-10 years), the teaching of native language in the first grade includes verbal expression, the culture of language and initial reading and writing education. When it comes to reading and writing, the student finishing the first grade knows i.a. all the letters of the alphabet, can read and write simple, short texts, cares for the aesthetics and graphic correctness of the handwriting, and is able to use the following concepts with understanding: word, sound, letter, syllable, sentence. At the end of the third grade of primary school, the student can write in a clear and aesthetic manner, cares for grammatical and orthographical correctness and punctuation.

3 SPELLING TEST BATTERY AS A TOOL FOR DIAGNOSING EARLY WRITING ABILITIES

3.1 GENERAL DESCRIPTION OF THE SPELLING TESTS BATTERY

The Spelling Test Battery is the psychometric tool to assess early spelling abilities, before and at the beginning of formal reading instruction. Those measures are predictive of specific reading and spelling disorders, and the risk of developmental dyslexia.

The theoretical basis for the STB is a model of acquisition of reading and spelling skills in Polish language developed by Awramiuk & Krasowicz-Kupis (2014) based on the studies conducted by the authors with children at age 5-8 years. The model consists of three chronological stages of the analyzed process: preliminary stage (before reading and writing), the key stage (acquisition of reading and writing) and mastery stage (automatization). Reading and writing are perceived as a form of language communication, involving both metalinguistic and metacognitive activities. Knowledge about the way a child learns to read and write, what stages it goes through and what errors may be regarded as developmental errors was used in the construction of tools for early diagnosis of spelling skills. The STB includes tools assessing the graphotactic, morphological, phonological and orthographic awareness as important abilities connected with spelling success.

The STB consists of six tests, three for the reception class (RC), two for 1st grade and one for both levels of education. The tests were selected in such manner as to enable diagnosis of language awareness elements that are of key importance to spelling skills. All tests were fully standardized, have high psychometric parameters and were standardized on a nationwide sample of 3600 children, aged 5;6 to 7;6 (Awramiuk et al., 2015).

The STB meets the psychometric criteria for tests in terms of reliability and validity. Measurement of STB reliability was multifaceted and included internal consistency (Cronbach's *alpha* or Spearman-Brown coefficient) and stability. All tests, with the exception of *Inscriptions*, demonstrate high and satisfactory internal consistency close the 0.90 value (range from 0.75 to 0.94). Stability of the tests estimated by using the test-retest method (retest after 3 weeks) is satisfactory – the results show high to moderate correlation between measurements. Validity of the STB has been confirmed by identification of significant, moderate or strong correlations of almost all STB tests with the following variables: reading abilities (recognizing and naming letters, reading words and artificial words), pho-

nological skills in terms of phonemes and syllables, as well as phonological awareness, phonological memory and rapid automatized naming (RAN). The weakest correlations relate to Inscriptions test, measuring graphotactic awareness. An additional criterion for the validity of Spelling Test Battery was a family risk of dyslexia, assessed by the Polish version, ARHQ-PL, of *Adult Reading History Questionnaire* ARHQ developed by D. Lefly and B.F. Pennington (Krasowicz et al., 2014; Bogdanowicz et al., 2014). The questionnaire was filled out by the parents of the children participating in the study, most often by the mothers. Based on these data, groups of high and low family risk of dyslexia were created. The obtained data show that 1st grade students at family risk of dyslexia cope significantly worse with the spelling tests. The analyses fully confirm the relevance of Spelling Test Battery as a tool for the assessment of spelling skills in Polish in the early stages of its acquisition.

3.2 SUBTEST CHARACTERISTICS

Inscriptions (graphotactic awareness test) is designed for the reception class and for 1st grade. It allows to assess identification of letter combinations that are probable in Polish language. The task is to assess 20 pairs of pseudowords containing a letter string that is legal in the Polish language (e.g. TAB, DYK, AMA) and a letter sequence that does not exist in Polish (e.g. BTA, YDK, AOA). In the task a child is answering the question *Which of these words is more similar to a real word? Show it.* Probable combinations of letters are presented together with letter combinations that are illegal in Polish language (e.g. letters ÓÁ never occur together) or with letters that do not occur in a given context (e.g. in Polish language, words beginning with Y, Ę, Ą do not exist). If children based their assessment only on the sound structure of the analyzed pseudowords, they would not be able to perform the test correctly. This is possible only after children have considered the graphotactic factors. Answers in line with the key, i.e. those that point to correct identification of a legal or illegal sequence of letters are scored. The quantitative score makes it possible to identify children with graphotactic awareness from children without such awareness.

The other five tests assess the degree of phonological representation completeness (whether each phoneme is represented in writing, which reflects potential problems with phonological segmentation), and the degree of its conventionality (whether phonemes are represented in the correct manner, which reflects the degree of mastery of standards governing the grapheme-phoneme relation) in different ways (by arranging, writing) and on various linguistic material (words, sentences). Therefore, in assessing spelling attempts we refer to phonetics and orthographic transcription. Phonetic transcription means that a child transcribes a word according to pronunciation e.g. **ftorek* instead of *wtorek* ‘Thursday’, **rypka* instead of *rybka* ‘small fish’, **hlep* instead of *chleb* ‘bread’. Orthographic transcription means that a child transcribes a word according to the spelling rules established in a given language, applying spelling rules and diverting, in a way, from the pronunciation of what he/she hears directly, applying formal spelling rules – i.e. a child writes *wtorek*, despite hearing **ftorek* etc. Each subsequent test assesses slightly more developed skills and is characterized by a slightly higher degree of difficulty than the previous one. All tasks allow scoring the assessed skill in a gradual manner.

Words – word building – transparent words building test is intended for the RC group and assesses the ability to form simple words from the movable alphabet letters and render their phonological structure. The task consists of constructing single words from letters with a consistent grapheme–phoneme relation. The words differ in terms of linguistic properties (number of phones, number and structure of syllables), but do not contain spelling difficulties (lack of digraphs, assimilation, devoicing etc.). The use of a movable alphabet eliminates the motor aspect – a child does not need to draw letters manually; it is enough that they are able to recognize them. In the test, the dictated words are also illustrated with pictures, which facilitate child's comprehension of them. The test consists of 12 tasks with a varied score (from 0 to 4 scores). The task allows to identify children at different stages of writing skills: children at a pre-phonological stage, children at an early and later stage of incorrect or partial transcription and children able to correctly represent a simple phonetic word structure.

Words – spelling 1 – transparent words dictation test is intended for the reception class group and assesses the ability to write by ear a few words. The task consists of four pairs of dictated words. The words differ in terms of linguistic properties (e.g. 3 phones, 1 syllable or 3 phones, 2 syllables), but do not contain spelling difficulties (lack of digraphs, assimilation, etc.). The test consists of 8 tasks. The test, just as the previous one, enables to identify children at different stages of writing skills: children at a pre-phonological stage, children at an early and later stage of incorrect or partial transcription and children able to correctly represent a simple phonetic word structure.

Words – filling phrasal gaps test is intended for 1st grade. It assesses the manner in which children use the grammatical information (morphology) carried by the ends of words and the manner in which they write the same morphemes in different phonetic contexts. A child's task is to complete the phrases read by a person conducting the test with missing words. If the child is not able to retrieve the correct word form, it is provided by the person conducting the test. A child is first presented with certain words (e.g. *ryba* 'fish', *chleb* 'bread', *ławka* 'bench'), and subsequently, after having seen the pattern, he/she is to write them down in the correct form. Written words do not contain spelling difficulties (*ryby*, *chleby*, *ławek*), they contain grammatical morpheme not matching speech (*rybę*, *chlebów*, *ławkę*)² or contain lexical morpheme with devoicing (*ryb*, *chleb*, *ławki*). The test consists of 27 tasks which allow to identify children who use morphological information contained in the pattern and children who only follow phonetic information.

Words – spelling 2 – this words dictation test is intended for 1st grade. The test verifies the ability to write words as they are heard. This time, however, the task is to write fifteen dictated words, differing in terms of linguistic characteristics (number of sounds, syllables number and structure) and spelling difficulties. Among the recorded words are words with phonetic spelling (full compatibility between speech and writing, for example: MAKARON 'pasta'), the words containing the standard difficulty spelling, that can be difficult for young children and morphological spelling words.

Text – dictation is intended for 1st grade and enables to see how children: spell words with orthographic difficulties, segment words and use punctuation. During the task a child

² The morpheme “-ę” is homophone (similarly sounding) with other ending (spelled differently) “-om”, which implies different grammatical category. The morpheme “-ów” is pronounced [uf].

writes four dictated sentences – a short text titled *Lena the Fish* (in Polish: *RYBKA LENA*). Along other criteria, using punctuation at the beginning and end of sentences is also considered in the assessment. The criterion of the degree of phonological representation completeness in this task includes not only single words, but also the phonological word (at least two orthographic words that constitute a single phonetic word). For example, prepositional phrase *z kury* sounds identical to the word *skóry*. Without reference to meaning and without considering Polish spelling convention, we are not able to decide how to transcribe this sequence of sounds (the expression /skury/ is one phonological word). The test consists of 4 sentences containing 14 phonetic words including also phonological words. Phonetic transcription of the dictated words was considered the basic skill. Spelling skills (the correct transcription of words with devoicing, following the rules of joint and separate spelling, the use of upper-case and lower-case letters, separation of sentences with a full stop) receive additional scores. The task allows to identify children at different stages of spelling skills development.

3.3 THE ROLE OF STB IN EARLY WRITING ASSESSMENT

The STB is a reliable and valid diagnostic tool for psychologists and educators and it is useful for assessing spelling skills. It assesses many aspects of writing, including very early expressions unrelated to formal learning but predictive of later achievement or problems. The subtests included in the battery allow to answer questions about whether children possess knowledge of the letter sequences that are legal and illegal in the Polish language, how they utilize the morphological information to spell words, how they distinguish phonemes, and what knowledge they have on representing them in spelling. The battery allows to identify children at different stages of spelling development, especially those at pre-phonological stage, reveal the most common errors and enable to draw conclusions on the reasons for their occurrence.

Complementing the STB with the results of tests measuring phonological functions, reading and other areas of cognitive development allows to identify the potential risks of learning disorder. Previously, specialists in Poland did not have the appropriate psychometric tools for screening diagnosis. In various regions of the country, there was an improbable (surprisingly high or low) percentage of children with a psychological diagnosis learning disorder in reading (dyslexia) or spelling/writing. The discrepancies resulted from the lack of clear and unified diagnostic criteria. This led to the adoption of different rules for diagnosing dyslexia and spelling disorders by different specialists. The new tools ensure comparability in this respect.

Early childhood teachers can use the STB in a less formal way. They may observe the development of their pupils, support those who have not been exposed to writing and manifest some delays, respond to any problems, and help children to cope more effectively with the native language system. Instead of focusing on the correctness of the symbols written by children, they can consider what the pupils are trying to present, what they seem to notice. The battery offers them numerous examples of children's records with a detailed description of their assessment, along with the possibility to refer a given record to a developmental norm. Perceiving children's deviations from standard spelling, in terms of their

attempts to reflect pronunciation rather than their misspellings, offers an opportunity to help them acquire literacy skills more effectively.

4 SUMMARY

The written products of the Polish children aged 6-8 illustrate the process of transition from a simplified manner of recording speech to spelling. Knowledge about the process of acquiring written communication helps to understand that certain phenomena observed in early writing, often treated as errors or irregularities, are natural and developmental. Whether they can become a cause for concern and an indicator of the risk of disorders depends on their number and severity, which in turn is objectively indicated by appropriate diagnostic tests intended for educators, speech therapists and psychologists.

The STB is a tool developed for the assessment of writing skills acquisition in Polish, and this tool is based on careful recognition of the development of early writing. The battery offers a psycholinguistic approach to assessing early writing skills. The records of young children are generally treated as a source of information about the child and the developmental stage at which they are.

This approach seems to be highly recommended in the training of future teachers. As Liptáková (2019, pp. 14 – 15) states: “*knowledge of the stages and regularities of language development, and the acquaintance with the most important methodological approaches and empirical research in the field of language acquisition should become the compulsory part of professional expertise of theorists and educators in L1 education*”. A teacher should become more aware of the difficulties experienced by the young child in the development of their own phonemic awareness and acquire phonological knowledge from the children’s perspective. The preservice teacher education should be instrumental in developing a strong foundational understanding of how children learn to read and write and how preschoolers’ spelling provides valuable insight into children’s phonemic awareness and orthographic knowledge. Ignoring children’s understanding of and thinking about language may potentially lead to various lasting problems of L1 teaching, also at subsequent stages of education.

REFERENCES

- Albuquerque, A., & Alves Martins, M. (2019). Enhancing children’s literacy learning: from invented spelling to effective reading and writing. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(1), 1–24. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.02>
- Apel, K., & Werfel, K. (2014). Using morphological awareness instruction to improve written language skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 45(4), 251–260. https://doi.org/10.1044/2014_LSHSS-14-0039
- Awramiuk, E., & Krasowicz-Kupis, G. (2014). Reading and spelling acquisition in Polish: Educational and linguistic determinants. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 14(2), 1–24. <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2014.01.13>
- Awramiuk, E., Krasowicz-Kupis, G., Wiejak K., & Bogdanowicz K. (2015). *Bateria Testów Pisania BTP IBE. Podręcznik* [The Battery of IBE Spelling Tests. Textbook]. IBE.

- Awramiuk, E., Vlčková-Mejvaldová, J., & Liptáková, L. (2021). Sound form signalization in L1 Polish, Czech and Slovak textbooks: in search of best practices. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21(1), 1–27. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.01>
- Bogdanowicz, K. M., Wiejak, K., Krasowicz-Kupis, G., & Gawron, N. (2015). Ocena przydatności kwestionariusza Adult Reading History Questionnaire do diagnozy rodzinnego ryzyka dysleksji w Polsce [The Adult Reading History Questionnaire for risk evaluation of familial dyslexia in Poland]. *Edukacja*, 1(130), 55–76.
- Bowers, P. N., Kirby, J. R., & Deacon, S. H. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 80(2), 144–179. <https://doi.org/10.3102/0034654309359353>
- CC (2017). Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych [General education core curriculum for primary schools]. Appendix No. 2 to the Regulation of the Ministry of Science and Higher Education of 14 February 2017. *Journal of Laws of 2017*, 356.
- Deacon, S. H., Conrad, N., & Pacton, S. (2008). A statistical learning perspective on children's learning about graphotactic and morphological regularities in spelling. *Canadian Psychology*, 49(2), 118–124.
- Defior S., Martos F., & Cary L. (2002). Differences in reading acquisition development in two shallow orthographies: Portuguese and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 23(1), 135–148. <https://doi.org/10.1017/S0142716402000073>
- Furnes, B., & Samuelsson, S. (2011). Phonological awareness and rapid automatized naming predicting early development in reading and spelling: Results from a cross-linguistic longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 85–96.
- Hayes, H., Treiman, R., & Kessler, B. (2006). Children use vowels to help them spell consonants. *Journal of Experimental Child Psychology*, 94(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.587327>
- Krasowicz-Kupis, G., Bogdanowicz, K. M., & Wiejak, K. (2014). Familial Risk of Dyslexia in Polish First Grade Pupils Based on the ARHQ-PL Questionnaire. *Health Psychology Report*, 2(4), 237–246.
- Levin, I., & Aram, D. (2013). Promoting early literacy via practicing invented spelling: A comparison of different mediation routines. *Reading Research Quarterly*, 48(3), 221–236. <https://doi.org/10.1002/rrq.48>
- Liptáková, L. (2019). What Developmental Linguistics Can Offer L1 Education. An Example of the Relation between Implicit and Explicit Word-formation Knowledge in Slovak Speaking Children. *Crossroads. A Journal of English Studies*, 24(1), 12–25.
- Morin, M. F. (2007). Linguistic factors and invented spelling in children: The case of French beginners in children. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(3), 173–189.
- National Early Literacy Panel (2008). *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, D.C.: National Institute for Literacy. Retrieved from lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf (13.03.2021).
- Oldrieve, R. M. (2011). Introducing the CVC Spelling Assessment: Helps Track Gains as Kindergarten and First Grade Students Learn the Alphabetic Principle. *California Reader*, 45(1), 4–14.
- Ouellette G., & Sénéchal, M. (2017). Invented spelling in kindergarten as a predictor of reading and spelling in Grade 1: a new pathway to literacy, or just the same road, less known? *Developmental Psychology*, 53(1), 77–88. <https://doi.org/10.1037/dev0000179>
- Pacton, S., Fayol, M., & Perruchet, P. (2005). Children's implicit learning of graphotactic and morphological regularities. *Child Development*, 76(2), 324–339.
- Pelletier, J., & Lasenby, J. (2007). Early writing development in L1 English speaking children. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(3), 81–107.
- Rispens, J. E., McBride-Chang, C., & Reitsma, P. (2008). Morphological awareness and early and advanced word recognition and spelling in Dutch. *Reading & Writing*, 21(6), 587–607.
- Sangster, L., & Deacon, S. H. (2011). Development in children's sensitivity to the role of derivations in spelling. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65(2), 133–139.

- Sénéchal, M., Ouellette, G., Pagan, S., & Lever, R. (2012). The role of invented spelling on learning to read in low-phoneme awareness kindergartners: a randomized-control-trial study. *Reading & Writing*, 25(4), 917–934.
- Seymour P. H. K., Aro M., Erskine J. N. et al. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143–174. <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>
- Tantaro, S. (2007). Invented spelling in the Greek context. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(3), 31–62.
- Titos, R., Defior, S., Alegria, J., & Martos, F. (2003). The Use of Morphological Resources in Spanish Orthography: The Case of the Verb. In M. R. Joshi, Ch. K. Leong, & B. L. J. Kaczmarek (Eds.), *Literacy Acquisition. The Role of Phonology, Morphology and Orthography* (pp. 113–118). IOS Press, NATO Science Series.
- Treiman, R. (2004). Phonology and Spelling. In T. Nunes, & P. Bryant (Eds.), *Handbook of Children's Literacy* (pp. 31–42). Kluwer Academic Publishers.
- Vasconcelos Horta, I. & Alves Martins, M. (2011). Invented spelling programmes and the access to the alphabetic principle in kindergarten. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 11(1), 1–23.
- Viise, N. M., Richards H. C., & Pandis, M. (2011). Orthographic depth and spelling acquisition in Estonian and English: a comparison of two diverse alphabetic languages. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(4), 425–453.
- Werfel, K. L., & Schuele, C. M. (2012). Segmentation and representation of consonant blends in kindergarten children's spellings. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43, 292–307.
- Young, K. (2007). Developmental stage theory of spelling: Analysis of consistency across four spelling related activities. *Australian Journal of Language and Literacy*, 30(3), 203–220.
- Zawadka J. E. (2019). Świadomość grafotaktyczna uczniów szkoły podstawowej w kontekście nauki pisanie [Gratophotactic awareness of primary school students in the context of learning to write]. Dom Wydawniczy Elipsa.

Contact

prof. dr hab. Elżbieta Awramiuk

Uniwersytet w Białymstoku
Wydział Filologiczny, Kolegium Językoznawstwa
Plac Uniwersytecki 1, 15-420 Białystok, Polska
e.awramiuk@uwb.edu.pl

prof. dr hab. Grażyna Krasowicz-Kupis

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
Instytut Psychologii UMCS
ul. Głęboka 45B, 20-612 Lublin, Polska
grazyna.krasowicz-kupis@mail.umcs.pl

dr Katarzyna Wiejak

Instytut Badań Edukacyjnych,
Górczewska 8, 01-180 Warszawa, Polska
k.wiejak@ibe.edu.pl

K VYUŽITÍ VIRTUÁLNÍ TŘÍDY PRO PŘÍPRAVU STUDENTŮ NA PEDAGOGICKOU PRAXI

ON UTILISING VIRTUAL CLASSROOM IN PREPARING STUDENTS FOR PEDAGOGICAL PRACTICE

Růžena PÍSKOVÁ – Jana VEJVODOVÁ

Abstrakt

Príspevek se věnuje problematice přípravy studentů učitelství na výkon učitelské profese, konkrétně zkoumá využití možností virtuální třídy při simulaci pedagogické komunikace mezi učitelem a žáky před začátkem vlastní pedagogické praxe studentů. Cílem studie je shromáždit a analyzovat názory studentů na virtuální třídu, postihnout jejich zkušenosti a vyvodit závěry využitelné pro další vývoj trenážeru virtuální třídy. Jsou porovnávána data ze vstupního dotazníku a dotazníku po absolvování tréninku v prostředí virtuální třídy. Využity jsou zavřené, polootevřené i otevřené otázky, v nichž studenti uváděli důvody svých odpovědí a další zpřesňující postřehy. Významným prvkem při užívání virtuální třídy je tzv. imerze, tedy vtažení do prostředí, které ovlivňuje intenzitu zážitku a přibližuje ho realitě. Vzhledem k počtu zapojených studentů (17) není možné výsledky zobecnit. Lze však konstatovat, že závěry získané během šetření jsou využitelné pro vývojáře při dalším zkvalitňování trenážeru a současně tyto závěry slouží jako motivace pro studenty i didaktiky, kteří zapojení virtuální třídy do pregraduální přípravy studentů učitelství zvažují.

Klíčová slova: imerze, pedagogická praxe, simulátor, virtuální třída.

Abstract

The article deals with the issue of preparing teacher trainees for their field experience. It explores the possibilities for utilising virtual classroom when simulating pedagogical communication between teacher and students before the start of the students' own teaching practicum. The aim of the study is to collect and analyse students' views on the virtual classroom, to capture their experiences, and to draw conclusions useful for further development of the virtual classroom simulator. The data collected from both initial questionnaire and questionnaire after completion of their training in the virtual classroom environment were compared. Closed, semi-open and open-ended questions were devised for the students to provide reasons for their answers and other clarifying observations. Immersion, i.e. being drawn into the environment that intensifies the experience and brings it closer to reality, is considered an important aspect of the virtual classroom by the students. The number of students involved in the survey (17) was not sufficient to generalize the results. However, the conclusions obtained from the research are useful for the developers to further improve the simulator. These conclusions can also encourage students and teachers of methodology who contemplate inclusion of the virtual classroom in the undergraduate teacher training.

Key words: immersion, pedagogical practice, simulator, virtual classroom.

1 Úvod

Důležitým aspektem úspěšnosti přípravy studujících učitelství na pedagogických fakultách je účelné propojování teoretické přípravy s pedagogickou praxí. V současné době

na katedře českého jazyka a literatury Fakulty pedagogické ZČU v Plzni pilotně ověřujeme nový systém praxe, který by měl přispět k většímu sblížení teoretických i didaktických disciplín vyučovaných na fakultě s praktickou výukou studentů na školách, při které si mohou vyzkoušet, do jaké míry jsou schopni didaktické transformace obsahu výuky. Plzeňské fakultní školy a školy spolupracující umožňují studentům učitelství českého jazyka absolvovat v zimním semestru prvního ročníku navazujícího magisterského studia reflektovanou asistentskou a následnou praxi, v letním semestru reflektovanou výstupovou praxi a v zimním semestru druhého ročníku reflektovanou výstupovou praxi. Studenti jsou ve školách na praxích jeden den v týdnu. K těsnému propojení mezi didaktickou přípravou na fakultě a praxemi na školách přispívají reflexe poskytované jak učiteli fakultních škol, tak didaktiky katedry českého jazyka a literatury, která tuto praxi garantuje. V druhém ročníku letního semestru studenti vyučují ve školách celkem 40 vyučovacích hodin (20 z každého vyučovaného předmětu). V prvním a posledním týdnu souvislé praxe vyplňují elektronický reflektivní formulář podpory profesního vývoje.

Pedagogický slovník uvádí tři cíle pedagogické praxe:

1. Spojovat teorii a praxi všech složek vysokoškolské přípravy.
2. Uvést studenta (budoucího učitele) do podmínek reálného školního prostředí.
3. Zacvičit studenta (budoucího učitele) v činnostech učitelské profese (Průcha, Walterová a Mareš 2009, s. 92).

Do studijních plánů byly zařazeny předměty, které umožňují studentům přejít od laického pohledu na výukový proces k profesnímu vidění a hodnocení výuky. Těmito předměty jsou *základy reflexe a hodnocení výuky* v bakalářském studiu a *reflexe a hodnocení výuky* ve studiu magisterském.

„Propast“ oddělující vzdělávací teorii od praxe se snažíme překonávat i dalšími cestami než jen zvyšováním osobního kontaktu studentů s praxí ve školách. Studenty zacvičujeme v některých činnostech učitelské profese v didaktických seminářích. Ke konstruktivisticky pojaté výuce přispívá zařazení tzv. mikrovýstupů s následnou analýzou a reflexí jejich videozáznamů, nově zařazujeme i výstupy studentů v tzv. virtuální třídě.

2 MIKROVYUČOVÁNÍ

Mikrovyučování zahrnuje plánování, realizaci a reflexi zkrácené výuky pro skupinu spolužáků v kurzu. Délka mikrovýstupu se pohybuje mezi 10 až 20 minutami. Z mikrovýstupu je pořizován videozáznam, s jeho využitím student provádí sebereflexi, získává zpětnou vazbu od spolužáků i od vedoucího semináře.

Z výzkumu zaměřeného na efektivitu mikrovyučování vyplynuly následující závěry:

„Naprostá většina studentů považuje videozáznamy jako podklady pro mikrovyučovací analýzy za velmi účelné, protože poskytují nejúčinnější zpětnou vazbu. Současně však někteří upozorňují na riziko stresu, které s natáčením souvisí.“

Velmi pozitivně hodnotí studenti možnost mikrovýstupu v tandemu.

Studenti rovněž oceňují, že jim spolupráce pomohla k hlubšímu proniknutí do podstaty vysvětlovaného jazykového jevu a k nahlížení nejen na jazykové, ale i na didaktické jevy z různých hledisek.

Většina studentů uvádí, že své zkušenosti z mikrovyučování uplatnili při výstupové praxi“ (Vejvodová, 2017).

Přestože mikrovyučování poskytuje studentům důležitou zpětnou vazbu, nemůže je dokonale připravit na podmínky reálného školního prostředí. Studenti, kteří vystupují v roli žáků, obvykle nevytvářejí svým spolužákům v rolích učitelů náročnější pedagogické situace, cítí se být s nimi na stejné lodi a vědí, že při svém mikrovýstupu by rovněž pro ně byly takové situace problematické. Při běžné výuce na pedagogických fakultách jsou většinou studenti připravováni na „ideální“ stav. V prvních letech praxe se však učitelé setkávají s obtížemi souvisejícími většinou s jejich řídicí rolí ve třídě. Naši snahou je tedy připravit studenty také na to, jak může vyučující reagovat v náročných pedagogických situacích při výuce a jaké mohou být následky jejich reakcí. To nám umožňuje tzv. *virtuální třída*.

3 VIRTUÁLNÍ TŘÍDA

3.1 POPIS VIRTUÁLNÍHO TRENAŽÉRU

Andreassen & Haciomeroglu (2009) uvádějí, že realistické aspekty virtuálního prostředí mohou zlepšit přípravu budoucích učitelů. Zapojení virtuálního prostředí spolu s dalšími nástroji může poskytnout budoucím učitelům více zkušeností, které pak mohou využít při řešení situací, které se ve školách vyskytují.

„Virtuální třída je trenažér ve virtuální realitě, který umožňuje simulovat situace, k nimž dochází při výuce ve škole. Student v roli vyučujícího si nasadí 3D brýle, vezme si do ruky speciální ovladače a ocitne se ve virtuálním modelu školní třídy, v jejíchž lavicích sedí několik žáků. S nimi učitel vede dialog, žáci na něj reagují – hlásí se, povídají si mezi sebou. Ve třídě je také virtuální tabule a mapa světa. Student s 3D brýlemi stojí před projekčním plátnem, v druhé části třídy sledují jeho výkon spolužáci a vyučující. Učitel ovládá chování žáků ve virtuální třídě pomocí počítače, může hrát roli jednotlivých žáků sám nebo mohou v roli žáků vystupovat i ostatní studenti“ (Duffek, 2019).

Virtuální třídu jsme vyzkoušeli v rámci předmětu *didaktika českého jazyka*, a to týden před nástupem studentů na první pedagogickou praxi, tedy v říjnu 2022, těsně před jejich asistentskou a náslechovou praxí. Studenti nejprve vyplnili vstupní dotazník, abychom zjistili, do jaké míry mají zkušenosti s virtuální realitou. Využili jsme dotazník formou Google formuláře, který byl studentům před výstupem ve virtuální třídě na ZČU zadán již v předchozích letech. Získali jsme celkem 25 odpovědí.

3.2 VÝSLEDKY VSTUPNÍHO DOTAZNÍKU

Výzkumný vzorek tvořilo 25 respondentů ve věku 22–24 let. Ve vstupním dotazníku jsme zjišťovali jejich vztah k využití technologií ve vzdělávání a jejich předchozí zkušenosti s virtuální realitou.

72 % respondentů uvedlo, že jejich vztah k využití technologií ve vzdělávání je pozitivní, 28 % studentů tento vztah označilo dokonce jako velmi pozitivní. 62,5 % respondentů uvedlo, že s virtuální realitou dosud nemá žádné zkušenosti, 12,5 % uvedlo, že nemá téměř

žádné zkušenosti a 25 % respondentů uvedlo zkušenosti pouze omezené. Všichni respondenti, kteří již s virtuální realitou měli určitou zkušenost, vyjádřili, že primárním účelem jejího využití byla hra nebo zábava, 8,3 % respondentů ještě připojilo, že se s virtuální realitou setkali při studiu ve škole. Respondenti virtuální realitu využívali především v domácím prostředí, ale také v herních centrech, v klubu pro virtuální realitu v Plzni, v muzeu, rovněž měli možnost setkat se s virtuální realitou při Dni otevřených dveří na FPE ZČU v Plzni.

Ve vstupním dotazníku jsme studentům také položili otázku, zda už někdy hráli hru s využitím snímače pohybu. Chtěli jsme zjistit, jestli už získali zkušenost s ovladači, které se ve virtuální třídě využívají. 52 % studentů odpovědělo ano, 48 % ne.

Většina respondentů (96 %) uvedla, že bez zjišťování podrobnějších informací nejsou schopni vysvětlit rozdíl mezi virtuální realitou a rozšířenou realitou. Dva studenti tento rozdíl vysvětlili takto:

„Rozšířená realita nějak doplňuje prvky do reality a virtuální realita vytváří úplnou imaginativní situaci, do které můžeme vstoupit.“

„Rozšířená realita – promítání digitálních věcí do reality x virtuální realita – kompletně digitální prostředí.“

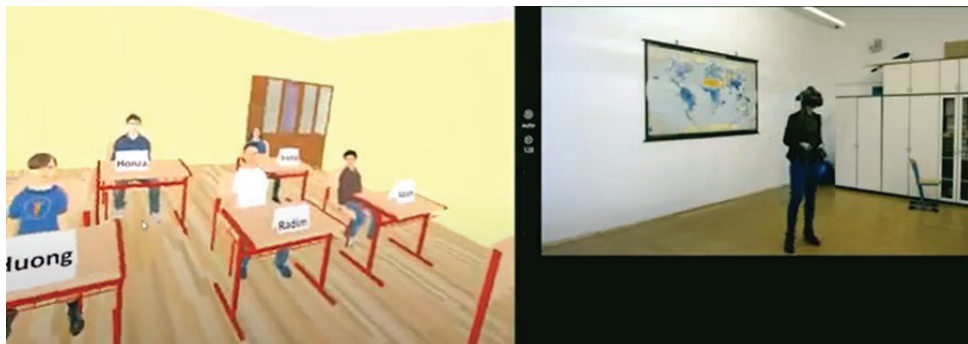
Výsledky vstupního dotazníku ukazují, že vzhledem k velmi malé zkušenosti studentů a ne zcela přesnému chápání pojmu *virtuální realita* je velmi důležitá přípravná fáze jejich vlastních výstupů ve virtuální třídě. Studentům byly vysvětleny pojmy ze vstupního dotazníku a do LMS Moodle, který obsahuje podpůrné materiály k předmětu *moderní metody a formy práce*, byl vložen videozáznam výstupu studentky ve virtuální třídě z roku 2019. Studenti si tak mohli udělat prvotní představu o prostředí virtuální třídy a o tom, jak bude jejich výstup probíhat.

3.3 PRVNÍ SEZNÁMENÍ S VIRTUÁLNÍ TŘÍDOU

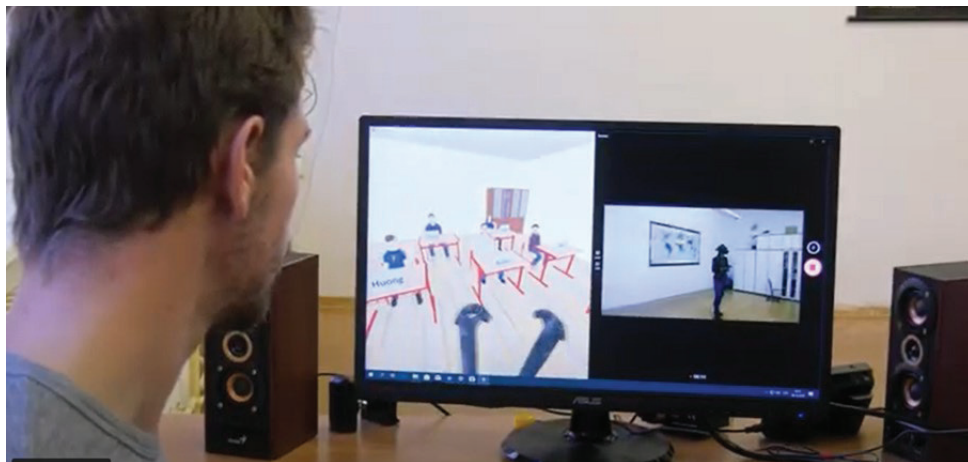
Cílem první návštěvy studentů ve virtuální třídě bylo vyzkoušet si technologii, 3D brýle, pohyb a orientaci ve třídě, psaní na tabuli i řeč. Virtuální třída je vytvořena z klasické učebny rozdělené do dvou částí. Větší, prostorná část s tabulí umožňuje studentovi bezpečný pohyb s 3D brýlemi. Mluvené slovo je dobře slyšitelné i v druhé části třídy, kde sedí ostatní studenti. Ti vidí na promítacím zařízení obraz studenta v roli učitele z monitorovací webové kamery a také obraz žáků ve virtuální třídě, které vidí student ve virtuálním prostředí. Stejný obraz vidí na monitoru didaktik ovládající virtuální třídu. Při této první zkušební návštěvě virtuální třídy si každý ze studentů zvolil jedno z dílčích témat jazykové výchovy, literární výchovy či slohové a komunikační výchovy.

Na rozdíl od mikrovýstupů, jejichž délka v seminářích didaktiky je 15–20 minut, délka výstupu ve virtuální třídě je výrazně kratší, a to 5–8 minut. Zásadním důvodem je to, že studentům vyučujícím s 3D brýlemi ve virtuální třídě může hrozit nevolnost z virtuální reality, tzv. *cybersickness*. Ta se projevuje nepříjemnou závratí. Pokud se příznaky projeví, je třeba okamžitě výstup ve virtuální třídě ukončit. Ve skupinách studentů českého jazyka, kteří výstupy ve virtuální třídě absolvovali v roce 2022 i v roce 2019, k tomuto problému nedošlo.

Obr. 1: Vlevo obraz virtuálnej triedy, ktorý vidí študent s 3D brýľami, vpravo študent pri simulácii vo triede



Obr. 2: Promítací zariadenie pre ostatných študentov a didaktiku



3.4 VÝSTUPY ŠTUDENTŮ A NÁSLEDNÁ REFLEXE

O týden poďěji si 17 študentů rozdělených do dvou skupin vyzkoušelo svůj výstup. Bezprostředně po výstupech následovala fáze reflexe jednotlivých výstupů. Na začátku provedli študenti v roli vyučujícího svou sebereflexi, následně jim poskytli reflexi ostatní študenti ve skupině a didaktik.

Ve fázi reflexe jsme uplatnili 4 různá kritéria:

1. kritérium odborné správnosti;
2. kritérium psychodidaktické;
3. kritérium komunikační;
4. kritérium řídicí/organizační.

Ad 1)

Při reflexi jsme se zaměřili na to, zda studenti při výstupu respektovali *didaktickou zásadu lingvistického přístupu*, tj. zda správně užívali termíny, přesně odůvodňovali jazykové jevy, používali termíny, které žáci znají nebo by měli znát, vykládali jevy odborně správně.

Zdůvodňovali jsme například, proč pojem shoda podmětu s přísudkem není přesný a proč je vhodnější pojem shoda přísudku s podmětem. Na příkladu konkrétních vět jsme ukázali, proč je třeba při vyhledávání základní skladební dvojice začínat od přísudku, nikoli od podmětu. Zamýšleli jsme se nad nevhodností otázky „*Jakého rodu jsou chlapci?*“.

Vysvětlovali jsme, proč na otázku, podle čeho se pozná počet vět v souvětí, není správná odpověď „*podle počtu sloves*“. Na vhodných příkladech jsme se studenty vyvodili, že počet vět ve větě celku lze poznat podle počtu určitých slovesných tvarů. Zamýšleli jsme se i nad účelnosti užívání číslic označujících pořadí slovního druhu.

Příklad nevhodně položené otázky užitý v jednom z výstupů: „*Slovní druhy, které se skloňují a časují, jsou slova ohebná. Dvojka jsou co?*“

Ad 2)

Centrem naší pozornosti při reflexích bylo především to, do jaké míry dokáže vyučující žáky motivovat a aktivizovat. Velmi kladně jsme hodnotili, pokud studenti použili *problémovou metodu* založenou na komparaci dvou jevů. Jedna studentka například velmi vhodně využila komparaci dvou textů k vyvození charakteristických znaků popisu prostého a popisu subjektivně zabarveného. Účelně byla také využita *metoda brainstormingu* v tématu charakteristika. V diskuzi jsme posuzovali výhody *induktivní metody* využitě k vyvození jazykových pouček oproti *metodě deduktivní*.

Ad 3)

Sledovali jsme, zda studenti kladou otázky srozumitelně, věcně a jazykově správně, zda je v dialogu s žáky vhodně řadí, zda sled otázek odpovídá logice poznávaného jazykového jevu, zda kladou spíše otázky otevřené, či uzavřené. Pozornost jsme věnovali i reakcím na odpovědi žáků.

Studenti si při reflexi uvědomovali, jak důležité je při chybné žakově odpovědi neuvést jen, že odpověď je chybná, ale vést je k pochopení, proč.

Příklad:

Studentka v roli vyučující: „*Které jsou základní větné členy?*“

Virtuální žák: „*Podstatná jména.*“

Studentka v roli vyučující: „*No,... jsou to podmět a přísudek.*“

Zaměřili jsme se také na sledování vokální složky projevu studentů – na tón hlasu, modulaci, tempo řeči.

K hodnocení nonverbálního chování vyučujících nejsou výstupy ve virtuální třídě vhodné, protože studenti mají nasazeny 3D brýle, nelze tedy hodnotit např. oční kontakt či mimiku. Také možnost gestikulace je omezená, protože v rukou drží ovladače. Omezená je i možnost pohybu po třídě. K reflexi týkající se nonverbálního chování jsou vhodnější mikrovýstupy v seminářích.

Ad 4)

Diskutovali jsme o tom, jak jednotliví vyučující dokázali při svém výstupu zvládnout neobvyklé simulované pedagogické situace a jakých prostředků k tomu využili. I v této souvislosti jsme si všimli práce s hlasem i volby jazykových prostředků, které vyučující

k řešení situace použil. Porovnávali jsme možné důsledky autoritativního, demokratického a liberálního přístupu. Zaměřili jsme se i na způsoby oslovování žáků.

3.5 VÝSLEDKY ZÁVĚREČNÉHO DOTAZNÍKU

Po skončení této fáze dostali studenti závěrečný dotazník, ve kterém jsme zjišťovali, do jaké míry považují výstupy ve virtuální třídě za efektivní.

Podle očekávání s tvrzením, že virtuální třída představuje prostředí shodné se skutečnou realitou, zcela nesouhlasí 29,4 % respondentů a spíše nesouhlasí 47,1 % respondentů. 23,5 % studentů s tvrzením spíše souhlasí.

Za zásadní rozdíl mezi virtuální třídou a skutečnou realitou považovali respondenti absenci nonverbálního chování žáků i učitele.

„Virtuální třída nedokáže zajistit např. nonverbální komunikaci žáků. Neberu to ale jako zápor VR, je to zkrátka její vlastnost.“

„Zásadní rozdíl mezi skutečnou realitou a virtuální třídou vidím v tom, že ve virtuální třídě z pozice učitele nemůžu s žáky navázat oční kontakt, nevidím jejich nonverbální reakce na mé dotazy, zda jsou hotoví se zadanou prací, zda přemýšlí apod., a nejsem schopna číst jejich emoce.“

Jako další rozdíly respondenti uváděli omezenou možnost pohybu v prostoru, užívání pomůcek, obtížnost psaní na tabuli a možnost uplatňovat ve virtuální třídě pouze frontální organizační formu. Za překážku považovali studenti i to, že s 3D brýlemi nebylo možné nahlížet do přípravy.

82,4 % studentů spíše nesouhlasí s tvrzením, že takto koncipovaný trenažér je dokonalý, nemusí se nic měnit nebo doplňovat. Žádný z dotazovaných nezvolil jako odpověď krajní možnosti *zcela souhlasím*, *zcela nesouhlasím*.

Podle respondentů je velmi rušivým prvkem kabel vedoucí od 3D brýlí; při výuce způsoboval obavy, že o něj zakopnou. Uváděli proto nejčastěji potřebu v této oblasti realizovat jiné technické řešení. Doporučovali také čtecí zařízení s poznámkami pro učitele.

Návrhy respondentů směřovaly k většímu připodobnění virtuální třídy reálnému světu, např. zvýšit počet žáků ve třídě, provést změny v animaci žáků tak, aby byla přidána mimika, gesta, aby se žáci mohli pohybovat, např. si sednout do kruhu, vytvořit dvojice, trojice, skupinky atd.

„Bylo by vhodné doplnit další prvky, které virtuální realitu více přiblíží skutečnosti, nicméně si i přesto myslím, že bylo naše virtuální dopoledne skvělým úvodem k praxi.“

17,6 % respondentů zcela souhlasí a 52,9 % spíše souhlasí s tvrzením, že ve virtuální třídě postrádají více pomůcek a možností, které by mohli využít v reálné výuce. 29,4 % s tvrzením spíše nesouhlasí.

Vzhledem k tomu, že většinu jazykových jevů je vhodné vyvozovat prostřednictvím jejich analýzy v textu, postrádali studenti možnost číst text, který si pro výuku připravili, využívat učebnici, interaktivní tabuli a různá audiovizuální média.

„Chyběla mi možnost použití různých barev při psaní na tabuli, možnost připevnění obrázku, promítnutí videa, promítnutí prezentace, použití elektronických cvičení (HotPotatoes, propojení s aplikacemi k interaktivním tabulím ap.), možnost promítnutí internetového prohlížeče, možnost použít MS Office.“

S tvrzením, že grafická stránka virtuálního trenažeru je dostačující, zcela souhlasí 6,1 % respondentů, 52,9 % spíše souhlasí a 41,2 % spíše nesouhlasí. Ve volné odpovědi vyjádřili názor i ti studenti, kteří s tvrzením souhlasili či spíše souhlasili.

„Nevidím konkrétní nedostatek, myslím si, že projekt je graficky velice vydařený. Vždy je samozřejmě kam latku posunout, nicméně systém je určitě víc než dostatečný.“

Ti, kteří grafiku virtuálního trenažeru za dokonalou spíše nepovažují, postrádají zejména dokonalejší mimiku, gestikulaci a pohyby žáků.

„Žáci nevykonávají jiný pohyb než zvednutí ruky. Stačilo by, kdyby se jim pohybovala ústa při odpovídání.“

Převážná většina respondentů (82,4 %) souhlasí s tvrzením, že je pro ně snazší chybovat před avatary (virtuálními žáky) než před reálnými žáky ve třídě. V celkovém odůvodnění přínosnosti virtuálního trenažeru se objevil tento názor: *„Výhodné bylo i to, že případnými didaktickými přešlapy jsme nikomu neuškodili – chybovat je ve VR snesitelnější, protože místo k žákům mluvíme k postavičkám bez tváří.“*

52,9 % studentů zcela souhlasí s tvrzením, že při výstupu ve virtuální třídě nepociťovali žádnou trému, 29,4 % studentů s tvrzením spíše nesouhlasí a 17,6 % zcela nesouhlasí. Jako jeden z faktorů způsobujících trému uváděli studenti to, že žáky neznají.

„Ve virtuální realitě mě nejvíc vystresovalo zjištění, že žáky ve třídě vůbec neznám a že nevím, jaké reakce od nich mám očekávat. Zamýšlený postup mého rozhovoru se v naší interakci změnil, což mi umožnilo zažít si reálnou situaci při výuce, kdy žáci sice spolupracují, ale je těžké je dovést ke správné odpovědi. Tento stres mě nutil rychle reagovat a nenechat se rozhodit, což se mi snad povedlo, protože kolegové (na rozdíl ode mě) hodnotili můj výstup jako klidný a sebevědomý.“

Další studenti uváděli jako příčinu trémy strach z neznámého, strach z toho, že jim selže paměť a nebudou vědět, jak ve výstupu pokračovat. Jako negativní důsledek trémy pak hodnotili svůj výstup jako chaotický a zmatený. Jedna ze studentek uvedla, že se nervozita projevila v práci s hlasem. *„Můj hlas nebyl tak jistý a důrazný, jak bych si přála.“* Další zmiňovali nejistý postoj a pohyb rukama.

Za důležité považujeme to, že někteří pociťovali nervozitu či rozpačitost pouze na začátku výstupu, v jeho průběhu z nich tréma spadla. *„Nervózní jsem byla spíše ze začátku. Lehce jsem zapomněla, jak začít. Po chvíli už to bylo v pořádku.“*

47,1 % studentů zcela souhlasí a 52,9 % studentů spíše souhlasí s tvrzením, že zažít výuku ve virtuální třídě je pro ně smysluplnější než sedět a učit se o vyučování.

V dotaznících se vyskytla tato zdůvodnění:

„Učit se o vyučování je dle mého názoru nutné po alespoň nějakou dobu před vyzkoušením virtuální třídy, avšak virtuální třída je rozhodně dobrá zkuška nanečisto pro toho, kdo s učením žádné zkušenosti nemá.“

„Jedná se už o learning by doing, nejde jen o teorii, ale o konkrétní interakce.“

„Obojí má své pro i proti, spíše bych obě varianty kombinovala.“

Na otázku, zda studentům pomohl rozbor výstupu k objasnění konkrétního jazykového či didaktického problému, odpovědělo 52,9 % respondentů ano, 11,8 % ne, 35,3 % nevím.

Pokud jde o hledisko odborné, jedna ze studentek uvedla, že jí reflexe mikrovýstupu pomohla v tom, jak odstraňovat miskoncepty žáků.

Někteří studenti vyjádřili přesvědčení, že jim rozbor výstupu ukázal, jak pokládat žákům otázky přesněji a jak vhodněji postupovat při vysvětlování konkrétního jevu. Lze tedy usuzovat, že došlo k posunu v oblasti psychodidaktické a komunikační. Studenti uváděli, že si uvědomili, jak lépe v určité situaci reagovat, jak více zapojit žáky do učebního procesu.

Jeden ze studentů napsal: *„Rozbor výstupu mi pomohl popřemýšlet o tom, jak výuku strukturovat, co je pedagogicky vhodné, co naopak zbytečné, jaký didaktický cíl mají aktivity, které do výuky zařazujeme.“*

V závěru dotazníku měli studenti uvést svůj postoj k vyjádření *Tento virtuální trenažér je naprosto zbytečný, postrádám jeho smysl*. Žádný z dotazovaných virtuální trenažér za zbytečný nepovažuje. S vyjádřením zcela nesouhlasí 41,1 % respondentů a spíše nesouhlasí 52,9 % respondentů.

Studenti oceňují efektivitu virtuální třídy zejména před tím, než půjdou učit reálné žáky. *„I přes všechna úskalí a nástrahy spojené s virtuálním trenažérem výuky si myslím, že šlo o velmi zajímavou a formující zkušenost. Mimo jiné nám pomohla zažít, jaké to je, být vhozen do nového, neznámého, stresujícího prostředí, kterým první hodina před opravdovými žáky jistě bude. Ačkoliv VR nemůže nahradit zkušenost stát před skutečnou třídou plnou živých, osobitých žáků, situaci výuky to svým způsobem nasimulovalo. Ocenila jsem i možnost být svědkem počínání svých spolužáků, kteří všichni podali velmi působivé, inspirativní výkony.“*

„Ačkoli si výuku v trenažéru nemohu uspořádat a zorganizovat tak, jak bych ji opravdu zrealizovala, mozek je virtuální realitou natolik ovlivněn, že člověk zažívá reálný stres, jako kdyby stál před opravdovou třídou. Proto výhody trenažeru vidím zejména v oblasti učení se zvládat stres, ne úplně v oblasti didaktické. Není však zcela bezvýznamný ani v oblasti didaktiky, protože člověk si zažije reálné situace, kdy žák např. nezná odpověď, pokládá otázky nesouvisející s aktuálním učivem, vyrušuje a podobně. I na tyto podněty musí učitel adekvátně reagovat, neztratit hlavu a nenechat se znervóznět či vyprovokovat.“

„Zpočátku jsem v účelnost virtuální třídy nevěřila, ale její vyzkoušení mě mile překvapilo. Byla to zajímavá zkušenost, zase trochu jiný pohled na výuku.“

„Naopak si myslím, že je virtuální trenažér velmi prospěšný, neboť je to další zkušenost, a ty jsou pro praxi velmi cenné.“

Z rozhovorů se studenty po skončení jejich výstupů ve virtuální třídě vyplynulo, že pro ně byla překvapivě pozitivní zkušeností vysoká míra tzv. imerze, tj. vtažení do virtuální reality.

Možnost vyzkoušet si virtuální trenažér ocenili i ti, kteří se při výstupu necítili příliš komfortně.

„Věřím tomu, že někteří lidé mohou ve virtuální třídě pociťovat menší nervozitu a jsem ráda, že jsem si trenažér mohla vyzkoušet před tím, než poprvé předstoupím před skutečnou třídu. Přesto jsem se během svého výstupu cítila zvláštně, jako bych nedokázala mít vše pod kontrolou, když jsem neviděla skutečné výrazy „žáků“, kteří mi odpovídali. Částečně jsem si připadala, jako bych vedla výuku s páskou přes oči.“

4 ZÁVĚR

Z dat získaných od studentů, kteří výstup ve virtuální třídě absolvovali, vyplývá, že trénink ve virtuálním trenažéru považují za užitečný, zejména pokud předchází jejich prvnímu výstupu ve škole před skutečnými žáky. Je však třeba chápat, že příprava na praxi je kombinací výstupů z teoretických odborných i didaktických předmětů a zkušenostního učení uplatňovaného jak formou mikrovučování, tak formou virtuální třídy. Účinná je pouze taková příprava, při níž funkčně využijeme předností každé z forem.

Přestože z výsledků dotazníků vyplývá, že studenti při reflexi svých výstupů získali i zpětnou vazbu, jak didakticky vhodně postupovat při vysvětlování řady konkrétních jazykových jevů, tj. v oblasti didaktické transformace odborných jazykových jevů, za primární přínos považujeme využití virtuální třídy pro reflexi výstupů studentů z hlediska jejich komunikace s žáky a z hlediska řídicího, mj. i z hlediska nácviku řešení nastalých náročných pedagogických situací. Jedním z důvodů je omezení délky výstupu na 5–8 minut kvůli možné nevolnosti z virtuální reality. Pro nácvik expoziční fáze, tj. prvotního seznámení žáků s jazykovým jevem, jsou proto vhodnější mikrovýstupy trvající 15–20 minut, stejně jako pro reflexi nonverbálního chování studentů v roli vyučujících. Předností virtuální třídy je, že lze simulací navodit problémové situace, se kterými by se při své výstupové pedagogické praxi studenti nemuseli setkat.

Za výhodu virtuální třídy studenti považují to, že jde o bezpečné prostředí, bez rizika, že jejich případné chybné akce budou mít negativní důsledky. Další potvrzenou výhodou virtuální třídy je vysoká míra tzv. imerze, tj. ponoru, vtažení do virtuální reality.

Studenti oceňovali, že při reflexích výstupů ve virtuální třídě získali zpětnou vazbu o tom, jak žáky více aktivizovat, jak motivovat, jak je lépe zapojit do učebního procesu, jak vhodně pokládat otázky, jak reagovat na odpovědi žáků, ale i jak reagovat v situacích, kdy je třeba žáky vhodně usměrnit, zmírnit jejich negativní emoce a posílit emoce pozitivní.

Respondenti v dotaznících uváděli, že je patrné, že je virtuální třída neustále ve vývoji. Upozornili na konkrétní prvky, které při výstupech postrádali a které by virtuální realitu více přiblížily skutečnosti. Navrhovali, aby animace žáků umožňovala vyjádření mimiky a gest. Nejvíce jim chyběla možnost číst svoje připravené poznámky a texty, které jsou při výuce českého jazyka východiskem pro vyvození různých jevů, možnost využít různé pomůcky, aplikace a internetové zdroje a možnost využít jiné organizační formy výuky než jen výuku frontální.

Vývojáři, kteří virtuální trenažér zdokonalují, v druhé verzi virtuální učebny přidali avatary dospělých osob a doplnili další interaktivní prvky, jako je např. promítání prezentace, sledování časomíry či sledování modelu dlaní namísto ovladačů. Plánují také doplnit frontální organizační formu o další aktivity, které bude možné ve virtuální třídě s žáky realizovat, promýšlejí, jak virtuální žáky při takových aktivitách ovládat, rozšiřují knihovnu interakcí i pomůcek. Výsledky našeho šetření při dalším zdokonalování virtuální třídy vývojáři využijí.

LITERATURA

- Andreasen, J. B., & Haciomeroglu, E. (2009). Teacher Training in Virtual Environments. In S. L. Swars, D. W. Stinson, & S. Lemons-Smith (Eds.), *Proceedings of the 31st annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (s. 1317–1324). Georgia State University.
- Duffek, V. Fiala, J., Hořejší, P., Mentlík, P., Polcar, J., Průcha, T., & Rohlíková, L. (2021). Pre-Service Teachers' Immersive Experience in Virtual Classroom. In A. Visvizi, M. D. Lytras, & N. R. Aljohani (Eds.), *Research and Innovation Forum 2020: Disruptive Technologies in Times of Change* (s. 155–170). Springer.
- Duffek, V., Hořejší, P., Mentlík, P., Polcar, J., Průcha, T., & Rohlíková, L. (2019). Pre-service teacher training in the Virtual classroom: pilot study. In J. Beseda, L. Rohlíková, & V. Duffek (Eds.), *E-learning: Unlocking the Gate to Education around the Globe* (s. 201–210). Centre for Higher Education Studies.
- Písková, R., & Vejvodová, J. (2022). K rozvoji digitální kompetence žáků v předmětu ČJL při pedagogické praxi studentů. *Český jazyk a literatura*, 72(3), 110–119.
- Vejvodová, J. (2021). Reflexe výuky jako prostředek propojení pedagogické praxe studentů s jejich teoretickou přípravou. In M. Čechová, & M. Spěváčková (Eds.), *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině II.* (s. 20–63). Západočeská univerzita v Plzni.
- Vejvodová, J. (2017). The use of video recordings of microteaching in Czech language didactics lessons. *Aula: časopis pro vysokoškolskou a vědní politiku*, 25(1–2), 32–47.

Kontakt

PaedDr. Jana Vejvodová, CSc.

Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická
Katedra českého jazyka a literatury
Veslavínova 42, Plzeň 301 00, Česká republika
vejvod@kcj.zcu.cz

Mgr. Růžena Písková, Ph.D.

Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická
Katedra českého jazyka a literatury
Veslavínova 42, Plzeň 301 00, Česká republika
piskovar@kcj.zcu.cz

SLOVNÉ ASOCIÁCIE V MENTÁLNOM SLOVNÍKU DIEŤAŤA V PREDŠKOLSKOM VEKU

WORD ASSOCIATIONS IN MENTAL LEXICON OF PRESCHOOL-AGED CHILD

Nikoleta LIPTÁKOVÁ

Abstrakt

Štúdia opisuje teoretické a metodologické východiská empirického skúmania asociačných vzťahov v procese vývinu organizácie mentálneho slovníka dieťaťa v predškolskom veku. Vo výskume sme získavali voľné verbálne asociácie prostredníctvom vlastného výskumného nástroja vychádzajúceho z metódy asociačného experimentu. Získané výsledky ukazujú výrazný nárast frekvencie tvorby paradigmatických asociácií u detí na prelome štvrtého a piateho roku obdobia predškolského veku. Subsekvencne je dokumentovaná tiež stúpajúca tendencia tvorby paradigmatických asociácií u šesťročných detí. Výsledky výskumu poukazujú na niektoré vývinové tendencie kognitívnych štruktúr v procese osvojovania si významu slova a kategorizácie pojmov v období predškolského veku. Štúdia je súčasťou širšieho výskumu v dizertačnej práci zameranej na skúmanie osvojovania si významu slova u dieťaťa v predškolskom veku.

Kľúčové slová: slovné asociácie, asociačný experiment, dieťa v predškolskom veku, mentálny slovník.

Abstract

The article outlines theoretical and methodological foundations for empirical research of word associations in the development of mental lexicon organization in preschool-aged child. During the research, we have collected free verbal associations by using a specific research tool developed from the research method known as the association experiment. The findings indicate a major increase in production frequency of paradigmatic associations at the turn of the 4th and the beginning of the 5th year of age in preschool-aged children. Subsequently, a rising tendency of producing paradigmatic associations is documented in 6-year-old children. The outcomes of the research point out at some developmental tendencies in cognitive structures in the process of word-meaning acquisition and conceptual categorization in preschool age. This study is a part of a more extensive research in the dissertation aimed at exploring acquisition of word meaning in pre-school age child.

Key words: word associations, association experiment, preschool-aged child, mental lexicon.

Úvod

Cieľom štúdie je predstavenie teoretických a metodologických východísk a výsledkov skúmania asociačných vzťahov v mentálnom slovníku¹ dieťaťa naprieč obdobím predškolského veku. Výsledky výskumu podrobujeme analýze kvalitatívneho charakteru.

Riešenie problematiky opísanej v štúdií predstavuje jeden z čiastkových cieľov rozpracovanej dizertačnej práce zameranej na sledovanie osvojovania si slovného významu die-

¹ Hypotetický slovník v mysli dieťaťa; súbor určitej jazykovej znalosti, prepojený aj s inými (najmä vecnými) znalosťami (Nebeská, 2017; Piaček & Kravčík, 1999).

ťaťom v predškolskom veku a stimuláciu detskej reči v predprimárnej edukácii. Bližším poznaním procesu osvojovania si významu slov u detí v predškolskom veku (ako sa dieťa dostáva k významu slova, ako dieťa vysvetľuje význam slova v priebehu obdobia predškolského veku, ako dieťa organizuje významy vo svojom mentálnom slovníku) a zohľadnením poznania tohto procesu v edukačnej praxi môžeme prispieť k inovácii hodnotenia a rozvíjania reči dieťaťa v oblasti jazykovo-komunikačnej výchovy v edukačnom procese predprimárneho vzdelávania, pretože v súvislosti s hodnotením a rozvojom lexikálnej stránky jazykovo-komunikačnej kompetencie v súčasnom národnom kurikule konštatujeme určité limity (pozri o tom Vužňáková, 2013).

Dôvodom tohto výskumu je aj nedostatok empirického poznania o asociačných vzťahoch vo vývinovom období predškolského veku. Výskum predstavený v štúdiu doteraz na Slovensku nebol realizovaný.

1 VÝCHODISKÁ SKÚMANIA

Vzhľadom na širší kontext výskumu realizovaného v predstavovanej štúdiu, považujeme za prínosné v krátkosti predstaviť aj teoretické východiská dizertačnej práce, ktoré sa odrážajú vo výskumnom projekte.

Z viacerých prístupov k nazeraniu na jazyk sme ako východiskové zvolili prístupy, ktoré vychádzajú z kognitívnej vedy. Kognitívna veda skúma ľudské myslenie v interdisciplinárnych súvislostiach, integrovaním poznatkov filozofie, psychológie, neurovedy, lingvistiky aj antropológie či výskumov v oblasti umelej inteligencie (Thagard, 2001). Medzi prístupy k jazyku, ktoré vychádzajú z kognitívnej vedy, a akcentujeme ich aj v našej práci, môžeme zaradiť napríklad kognitívnu lingvistiku (Lakoff, 2006) a kognitívnu etnolingvistiku (Bartmiński, 2009), ale tiež integrujeme prístupy psychologické, ako prototypovú teóriu (Rosch & Mervis, 1975) a teóriu mysle (Bloom, 2015).

Na významy slov a ich výklad v našej práci na základe uvedených prístupov nazeráme ako na výsledok interpretácie a kategorizácie sveta².

Zároveň sa snažíme nadviazať na realizované výskumy detskej reči na Slovensku (napríklad Klindová, 1970; Slančová ed., 2008; Slančová ed., 2018) a v zahraničí (napríklad Clark, 2003; Ibbotson & Tomasselo, 2009).

1.1 KONCEPT ASOCIÁCIÍ

„Asociácia je princíp, na základe ktorého sa postupne pridružujú rozličné psychické javy alebo fyzické pohyby tak, že uvedenie si jedného vyvoláva ďalší jav alebo pohyb“ (Mistriík, 1980, s 21). Asociácie nám teda umožňujú uvedomovať si na základe špecifického stimulu určité obsahy, ktoré máme uložené v pamäti.

Počiatky znalosti konceptu asociácií (jedna predstava vyvoláva ďalšiu predstavu) siahajú až k Aristotelovi, ktorý na základe vzťahov medzi prvotnou a nasledujúcou predstavou položil základy asociačných zákonov – zákonov vybavovania si (z pamäti) a spájania predstáv (podobnosť; kontrast; časová a priestorová súvislosť) (Nakonečný, 2002).

² Význam slova je závislý na telesnosti, motorike, zmyslovom vnímaní, kognitívnych procesoch a tiež sa v ňom odráža rola človeka ako sociálnej bytosti (Lakoff, 2006).

Pojem *asociácia*³ však zaviedol až britský filozof J. Locke (Mistrík, 1980). Koncept asociálnych zákonov rozvinuli v 19. st. najmä filozofi ako D. Hume, D. Harley, J. Priestley, S. Mill, ktorí sa podieľali na formovaní jednej z filozofických teórií, ktorá sa ďalej uplatňovala aj v psychológii či v teóriách učenia – asocianizme. Podľa myšlienok asocianizmu „*hlavným činiteľom v našom psychickom živote je vybavovanie predstáv, ktoré sa spájajú (vznikajú medzi nimi asociácie) podľa troch tradičných foriem – podobnosti, kontrastu a súvislosti*“ (Piaček & Kravčík, 1999).

Prístup k chápaniu asociácií a ich využívaniu sa v priebehu času podstatne zmenil. Nepredstavujú už len akýsi explikačný princíp psychickej činnosti človeka, ale vďaka objaveniu ich štrukturálnej povahy sa stávajú zdrojmi konštruovania modelov vyšších psychických procesov (Linhart, 1972). L. Maršálová (1982) na základe novodobšieho prístupu k asociáciám ich súhrnne ďalej charakterizuje ako dôsledok kombinácie prežitej skúsenosti a vývinu jedinca a ako výsledok medziľudskej komunikácie a vplyvu prostredia. Asociácie považuje za psychologický fenomén, skúmaním ktorého môžeme porozumieť formovaniu psychických štruktúr a sledovať ich dynamiku v priebehu času. Vymedzuje sa proti asocianistickej teórii a zdôrazňuje, že súčasné štúdium asociácií sa nezhoduje s ich chápaním podľa asocianistickej teórie (a teda so zúžením komplikovaných mechanizmov psychiky na asociácie v jednoduchom modeli sledu dvoch prvkov).

V uvedených intenciách (Linhart, 1972; Maršálová, 1982) pristupujeme k asociáciám aj v našej práci. Sledovanie verbálnych asociácií považujeme v kontexte dizertačnej práce za jeden z aspektov skúmania procesu osvojovania si významu slova. Poznanie asociálnych vzťahov medzi lexikálnymi jednotkami nám môže pomôcť poukázať na mieru osvojenosti si pojmov, na úroveň a vývinové tendencie kognitívnych procesov podieľajúcich sa na procese kategorizácie a iných aspektoch organizácie mentálneho slovníka dieťaťa. Do istej miery môžeme pomocou poznania asociálnych vzťahov sledovať aj rozsah slovnej zásoby dieťaťa a tiež kultúrne a kognitívne podmienené stereotypy a prototypy prítomné v detskej reči a myslení dieťaťa.

1.2 SLOVNÉ ASOCIÁCIE A VÝSKUM DETSKEJ REČI

Základnými empirickými východiskami našej štúdie sú výskumy asociálnych vzťahov v lexike, ktoré boli realizované na Slovensku. Všetky z uvedených výskumov využívajú metódu pravého asociálneho experimentu (Mistrík, 1980; Maršálová, 1982) alebo jeho adaptáciu (Vužňáková, 2020; Liptáková, 2022).

Jeden z prvých výskumov slovných asociácií lingvistického charakteru na Slovensku realizoval J. Mistrík (1980). Venoval sa analýze a komparácii vývinových tendencií syntagmatických a paradigmatických asociácií⁴ v prúde reči, naprieč jednotlivými stupňami vzdelávania (primárny – vysokoškolský).

³ Asociácia – lat. associatio – spojenie, združenie, spolok (Piaček & Kravčík, 1999).

⁴ Tieto charakteristiky slovných asociácií vychádzajú zo syntagmatických a paradigmatických vzťahov v jazyku (lexike) (Mistrík, 1980). Syntagmatické asociácie reprezentujú syntagmatické vzťahy medzi lexikálnymi jednotkami, teda vzťahy lineárnej postupnosti, kolokačné vzťahy (napr. *pes – breše*). Paradigmatické asociácie rozumieme kauzálne významovo-výrazové vzťahy lexikálnych jednotiek (napr. hyperonymicko-hyponymický vzťah, synonymický vzťah, homonymický vzťah, antonymický vzťah, slovotvorný vzťah a i.; napr. *ovocie – jablko*) (Dolník, 2003; Ološtiak, 2017).

Najrozsiahlejším výskumom zaoberajúcim sa uvedenou problematikou v slovenskom prostredí je *Psycholingvistická analýza vývinu lexiky* vypracovaná L. Maršálovou (1982). Autorka vo výskume psycholingvistického charakteru využíva voľné, diskrétné verbálne asociácie ako indikátor vývinu organizácie mentálneho slovníka v lexikálnej pamäti detí mladšieho a staršieho školského veku. Zaoberá sa vývinom a vzťahmi syntagmatických a paradigmatických asociácií, pričom dokumentuje zvyšujúcu sa frekvenciu paradigmatických asociácií priamo úmerne zvyšujúcemu sa veku dieťaťa. Výsledky výskumu autorka komparuje s výsledkami slovného asociovania detí v rôznych krajinách v zahraničí. Maršálová (1982) zdôrazňuje, že získané dáta o vývine asociačných štruktúr a vzťahov a ich sémantická analýza môžu byť nápomocné nielen pre pedagogickú prax uskutočňovanú v materinskom jazyku, ale aj pri vyučovaní cudzích jazykov (Maršálová, 1982).

Z výskumného rámca L. Maršálovej (1982) vychádza napr. Z. Novák (1988), ktorý za použitia rovnakých metód formuluje asociačné normy pre českú dospelú populáciu.

Ďalšou východiskovou prácou pre naše skúmanie je lingvistický výskum K. Vužňákovvej (2021). Hlavným cieľom tohto výskumu je skúmanie implicitných znalostí o lexikálnej kategorizácii v mladšom školskom veku. Jeden z čiastkových cieľov výskumu sa orientuje na zisťovanie asociačných vzťahov medzi lexikálnymi kategóriami. Výskum poukazuje na závislosť osvojovania si kategórií od ich zaradenia do sémantickej či tematickej oblasti a tiež na prirodzenosť kategórií. Dokumentuje aj proces približovania sa ku konvenčnému používaniu lexikálnych jednotiek na základe vzťahu medzi kognitívnym spracovaním reality a skúsenosťou s používaním lexikálnych jednotiek.

Asociačné vzťahy v lexike dieťaťa mladšieho školského veku skúma aj lingvistka L. Liptáková (2022) u 6- až 7-ročných detí. Proces asociovania na podnetové slová uchopuje sledovaním paradigmatických a syntagmatických asociácií, pričom výsledky komparuje s domácimi a zahraničnými výskumnými zisteniami. Výsledky tohto výskumu dokumentujú prítomnosť syntagmatických asociácií a zároveň tendenciu nárastu paradigmatických asociácií⁵ u žiakov na začiatku obdobia mladšieho školského veku.

2 METODOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ VÝSKUMNÉHO PROJEKTU

Cieľom nášho výskumu bolo *sledovať asociačné vzťahy medzi lexikálnymi jednotkami*. Uvedený cieľ je súčasťou projektu akčného výskumu kvalitatívneho charakteru v rozpracovanej dizertačnej práci. Výskum prebiehal v období mesiacov február a marec 2022 v materskej škole v Prešove.

Výskumná vzorka bola vytvorená zámerným, dostupným výberom (Gavora et al., 2010). Obsahovala štyridsať detí v predškolskom veku. Dostupnosť výberu je daná súhlasom zákonných zástupcov a materskej školy. Zámerný výber bol uplatnený výberom detí z intaktnej populácie, pretože predmetom výskumu bola nenarušená ontogenéza myslenia a reči. Zámernému výberu tiež podliehal výber takých detí, ktorých materinským jazy-

⁵ Autorka do istej miery komparuje nárast počtu paradigmatických asociácií s počtom paradigmatických asociácií u detí v rovnakom veku pri výskume realizovanom L. Maršálovou (1982). Zároveň komparuje výsledky výskumu s výsledkami K. Vužňákovvej (2020), pričom aj v tomto výskume sa oproti výsledkom L. Maršálovej (1982) potvrdil nárast paradigmatických asociácií. Liptáková (2022) vo svojom výskume pripisuje tento nárast najmä voľbe podnetových slov, aktuálnej skúsenosti participantov, ich momentálnym jazykovým znalostiam či verbálnej fluencii.

kom je slovenský jazyk. Na základe etnolingvistického prístupu⁶ k skúmaniu jazyka (Bartmiński, 2009), aj jazyk hovoriaceho má vplyv na to, ako interpretuje skutočnosť a teda aký *jazykový obraz sveta* (Bartmiński, 2009; Vaňková et al., 2005) si vytvára (ako vníma svet prostredníctvom jazyka). V našom výskume sme skúmali jazykový obraz sveta po slovensky hovoriacich detí.

Výskumná vzorka bola rozdelená na štyri, vekovo približne homogénne, desaťčlenné skupiny (3, 4, 5, 6-ročné). Zastúpenie detí všetkých uvedených vekových kategórií umožňuje pozorovať asociačné vzťahy v mentálnom slovníku dieťaťa naprieč celým obdobím predškolského veku.

2.1 VÝSKUMNÉ METÓDY

Organizáciu mentálneho slovníka dieťaťa v rámci sledovania asociačných vzťahov medzi lexikálnymi jednotkami a nimi reprezentovanú sociokognitívnu skúsenosť sme vo výskume uchopili modifikáciou metódy asociačného experimentu.

Asociačný experiment patrí k verbálnym projektívnym metódam, ktoré majú svoje využitie najmä v psychodiagnostike, kde sa používajú na diagnostiku osobnosti, motivácie a psychických či neurologických porúch u detí a dospelých (Kondáš, 1979; Stančák, 1982). O. Kondáš (1979) konštatuje, že táto metóda je uplatniteľná aj pri hodnotení úrovne a dynamiky kognitívnych procesov naviazaných na rečové kompetencie dieťaťa, čo korešponduje aj s tvrdeniami L. Maršálovej (1982). Maršálová prezentuje túto metódu ako vhodný spôsob výskumu lexiky a mentálneho slovníka v lingvistike, čo demonštruje opisom viacerých realizovaných zahraničných výskumov. Metóda asociačného experimentu má viacero podôb, v štúdiu využívame asociačný experiment ako metódu psycholingvistického prístupu a sledujeme ňou vývin mentálneho slovníka dieťaťa.

V tomto type asociačných experimentov Maršálová (1982) vymedzuje dva základné druhy asociačného experimentu – voľný a kontrolovaný asociačný experiment. Charakteristika, ktorú tieto dva druhy navzájom zdieľajú, je existencia súboru podnetových slov (asociačný zoznam), ktoré sú postupne, jedno po druhom, administrované respondentovi výskumu. Pri voľno-asociačnom experimente respondent na podnetové slovo odpovedá jedným slovom (diskrétna asociácia) alebo viacerými slovami (kontinuítaná asociácia), ktoré mu napadnú bezprostredne po vypočutí podnetového slova. V kontrolovanom asociačnom experimente výskumník určuje respondentovi typ slova (alebo slov – pri kontrolovanom asociačnom experimente existuje rovnako diskrétna, aj kontinuítaná forma), ktorými má odpovedať na podnetové slovo (napríklad synonymom či antonymom podnetového slova).

V našom výskume sa zameriavame na sledovanie voľných kontinuítaných asociácií, bližšie toto zameranie objasňujeme nižšie, pri opise výskumného nástroja.

Pri tvorbe výskumného nástroja sme využili prvky metód elicitácie a lexikálneho rozhodovania implementované do metodologického rámca asociačného experimentu. Metóda lexikálneho rozhodovania je vhodnou metódou skúmania princípov organizácie mentálneho slovníka (Mertins, 2017). Elicitačnou metódou vyvolávame u respondenta od-

⁶ Etnolingvistika sa snaží odhaľovať spôsoby konceptualizácie a kategorizácie entít vžitých v istej kultúre. Zároveň sa venuje skúmaniu procesu fixovania systémov hodnôt, ktoré v danej kultúre platia a ukotvovaniu možných hľadísk a spoločenských konvenčných pohľadov na svet (Bartmiński, 2009).

poved' na základe vytvorenia určitého situačného kontextu, ktorý je závislý od zvoleného verbálneho alebo vizuálneho podnetu. Metóda elicitácie má základy vo filozofickom smere fenomenológie, ktorá vyzdvihuje skúmanie sveta takého, ako sa nám javí. Preto aj odpoveď respondenta v elitačnom rozhovore je reprezentáciou jeho skúsenosti a interpretácie sveta (Barton, 2015). Elicitácia nám poskytuje možnosť sledovať významy, ktoré sa nachádzajú v mysli dieťaťa v predškolskom veku (tie môžu, ale aj nemusia byť zhodné s konvenčnými významami, ktoré môžeme pozorovať u dospelých). V prípade nášho výskumu je podnet elitačného rozhovoru verbálny (podnetové slovo).

Obidve metódy patria k online metódam využívaným najmä v psycholingvistickom výskume. Online metódy sa vyznačujú pomerne vysokou mierou naviazania verbálneho alebo manipulačného úkonu, ktorý respondent vykonáva, na mentálne procesy prebiehajúce simultánne v jeho mysli (Mertins, 2017).

2.2 VÝSKUMNÝ NÁSTROJ

Výskumný nástroj bol vytvorený modifikáciou metódy asociačného experimentu, ktorý sme opisovali vyššie (neuplatňujeme pravý asociačný experiment, ale prispôbujeme ho potrebám práce a charakteristikám výskumnej vzorky). V našom výskume na základe podnetových slov vyvolávame tvorbu voľných, kontinuitných verbálnych asociácií na substantívny podnet. Voľné kontinuitné asociácie umožňujú respondentovi odpovedať viacerými slovami (Maršalová, 1982).

Vzhľadom na vek detí tvoriacich výskumnú vzorku nebolo možné pracovať s diskrétnymi voľnými asociáciami, pretože reakcia iba jedným slovom (definujúci prvok diskkrétnej asociácie), ktorú sme testovali v pilotnej fáze výskumu, nebola respondentom vždy rešpektovaná, prípadne narúšala kontinuitu administrovania výskumného nástroja (dieťa nebolo schopné odpovedať; nechcelo odpovedať; neporozumelo pokynu).

Podnetové substantíva sme selektovali podľa viacerých kritérií, pričom bol zohľadňovaný primárne potenciál ich výskytu v aktívnej a pasívnej slovnej zásobe dieťaťa v celom rozsahu obdobia predškolského veku (3 – 6 rokov), čo je dôležitým východiskom pre možnosť sledovania tvorby asociačných väzieb k danému podnetovému slovu.

Predpokladáme, že deti sú v priebehu výchovno-vzdelávacej činnosti v materskej škole konfrontované s pojmami, ktoré sú tematicky späté s napĺňaním obsahových a výkonných štandardov národného kurikula, a preto môžu patriť do ich aktívnej alebo pasívnej slovnej zásoby. V rovnakej miere predpokladáme, že patria do slovnej zásoby dospelých v rečovom okolí dieťaťa v inštitucionalizovanom prostredí, ale aj mimo neho (rodina, médiá). Hlavnými východiskami pre výber podnetových slov preto boli vzdelávacie oblasti *Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách* (Štátny pedagogický ústav, 2016) a tiež *Frekvenčný slovník hovorenej slovenčiny* (Gajdošová & Šimková, 2018), ktorý nám pomáhal pri zisťovaní hodnôt priemernej redukovanej frekvencie slova. Kritériom pre výber podnetových slov bol aj zoznam slov tvoriaci *Test komunikačného správania* TEKOS (Kapalková, 2010).

Podnetové substantíva (dokopy 16 slov) uplatňované vo výskumnom nástroji boli: *zvie-
ra, kvet, ovocie, mrkva, mravec, pes, ryba, hlava, nábytok, oblečenie, šport, rozprávka, voda,
číslo, farba, písmeno*.

Pri administrovaní nástroja sme dieťaťu zadali slovný pokyn: „Povedz, čo ti napadne ako prvé, keď počuješ X“ alebo „Povedz, na čo si spomenieš, keď poviem X“ (hodnota X predstavujúca podnetové slovo). Tento pokyn sme zopakovali pri každom z podnetových slov, čím sme sa snažili vytvoriť novú komunikačnú situáciu a zjednodušiť porozumenie priebehu úlohy aj pre dieťa na začiatku obdobia predškolského veku (3 roky) (podnetové slová nenasledovali bezprostredne za sebou; dieťa malo dostatok času sústrediť sa na nové podnetové slovo). Zároveň sme sa týmto spôsobom snažili zmierniť limitáciu voľnej kontinuitnej asociácie, ktorá spočíva v reťazení odpovede (respondent neasociuje na pôvodné podnetové slovo, ale podnetom na asociáciu sa stáva predchádzajúca odpoveď) (Maršálová, 1982).

Z priebehu individuálnej administrácie nástroja s každým dieťaťom sme so súhlasom jeho zákonného zástupcu vyhotovili zvukové nahrávky, každú v trvaní približne 2 – 4 minúty. Celkový rozsah nahrávok je približne 150 minút. Nahrávky boli následne transkribované doslovným prepisom (Gavora et al., 2010) reakcií detí na podnetové slová.

3 ASOCIAČNÉ VZŤAHY V MENTÁLNO M SLOVNÍKU DIEŤAŤA

Pri kategorizácii voľných verbálnych asociácií na podnetové substantíva vychádzame primárne z typológie asociačných odpovedí využívajúcej sémantický vzťah odpovede k podnetovému slovu (napríklad nadradené, podradené, koordinované či inkluzívne pojmy; aktivitná charakteristika/činnosť, lokalizačná styčnosť a i.). Podobné typológie uplatňuje napríklad L. Maršálová (1982) alebo K. Vužňáková (2020). Zároveň sa opierame aj o kategorizáciu odpovedí respondenta založenú na gramatickom vzťahu odpovede k podnetovému slovu, pri ktorej sa vychádza zo sledovania uplatňovania paradigmatického a syntagmatického princípu (Mistrík, 1980) pri vzniku slovných reťazí v prúde reči⁷. V uvedenej kategorizácii je možné rozlišovať paradigmatické, paradigmaticko-syntagmatické, hrubé syntagmatické a syntagmaticko-syntagmatické asociácie (Maršálová, 1982; Liptáková, 2022), ktoré charakterizujeme nižšie.

Vzhľadom na povahu výskumu, ktorá je daná aj vekom detí, bolo potrebné rozšíriť existujúce kategórie (typy) voľných verbálnych asociácií doteraz definovaných vo výskumoch detskej reči na Slovensku. Pre potrebu lepšej reprezentácie povahy slovných asociácií detí v období predškolského veku vytvárame aj vlastné kategórie (somatizácia; axiologizácia; neurčitý význam).

Jedným z filozofických východísk našej dizertačnej práce je fenomenológia (Husserl, 1972; Husserl, 2005; Spiegelberg, 1975;). Fenomenológia sa formuje už od prvej polovice 20. storočia a jej ústredným predstaviteľom je E. Husserl, ktorý kritizoval vtedajšiu, objektívne sa vymedzujúcu vedu a tvrdil, že je odtrhnutá od prirodzeného, bežného života (Husserl, 1972). Husserl upozorňoval na to, že poznanie objektu alebo sveta sa vždy odohráva primárne vo vedomí určitého človeka, na subjektívnej pôde – napríklad ak sa niečo človeku ukazuje prostredníctvom zmyslového poznania, ukazuje sa to vždy niekomu (poznávajúcemu subjektu), nikdy anonymne. Prezентuje tak myšlienku potreby návratu k „prirodzenému svetu“, k vedeckému skúmaniu sveta v takej podobe, v akej sa človeku javí (Husserl, 2005). Myšlienky fenomenologickej filozofie, ktoré spočívajú v štúdiu skúseností

⁷ Pozri o tom podkapitolu 1.1 Koncept asociácií.

a vedomia takého, aké sa nám javí, priamo prenikajú aj do oblasti kvalitatívneho výskumu v prístupoch k získavaniu a vyhodnocovaniu dát (Hendl, 2005). Fenomenologická filozofia má vplyv aj na kategorizáciu asociačných odpovedí podľa sémantického vzťahu odpovede k podnetovému slovu v našom výskume (viac o tom v podkap. nižšie).

3.1 ANALÝZA VÝSKUMNÝCH ZISTENÍ

Na úvod podkapitoly uvádzame príklady asociačných odpovedí, kategorizované na základe adaptácie kategorizačných schém uvedených vyššie (Mistrík, 1980; Maršálová, 1982; Vužňáková, 2020; Liptáková, 2022).

V našom výskume rozlišujeme nasledujúce tri kategórie asociačných odpovedí podľa ich gramatického vzťahu k podnetovému slovu:

Paradigmatické asociácie, ktoré patria do rovnakej tvarovej triedy ako podnetové slovo (šport – hokej⁸);

Hrubé syntagmatické asociácie, ktoré zaradzujeme do odlišnej tvarovej triedy ako podnetové slovo a zároveň s podnetovým slovom netvorí fragment sledu prirodzenej reči (hlava – cvičiť);

Syntagmaticko-syntaktické asociácie, ktoré síce nepatria do rovnakej tvarovej triedy ako podnetové slovo, ale s podnetovým slovom tvoria v reči prirodzený sled (pes – breše).

Typ odpovede, pri ktorej by asociácia zodpovedala tvarovej triede podnetového slova a zároveň by s podnetovým slovom mohla tvoriť sled v prirodzenej reči (*paradigmaticko-syntaktická asociácia*; porov. Maršálová, 1982), nebola v našom výskume zaznamenaná, čo pripisujeme výberu podnetových slov.

Percentuálny podiel paradigmatických asociačných odpovedí v jednotlivých vývinových obdobiach je nasledovný: u trojročných detí je to 23,03 %; u štvorročných detí 15,15 %; u päťročných detí 51,83 % a u šesťročných detí 61,73 %.

Zdôrazňujeme, že syntagmatické a syntagmaticko-syntaktické asociácie ostávajú stále prítomné v obidvoch poloviciach obdobia⁹ predškolského veku, rapídne sa však zvyšuje celkový počet paradigmatických asociácií v druhej polovici obdobia. Syntagmaticko-paradigmatické zmeny v mentálnom slovníku respondentov sme zaznamenali už na prelome 4. a 5. roku. Výskumný údaj o percentuálnom podiele paradigmatických asociácií na konci obdobia predškolského veku (6 rokov) komparujeme s výskumom K. Vužňákovvej (2020), ktorého dizajn v počte a zložení podnetových slov je podobný nášmu, obsahoval však viac respondentov. Vužňáková (2020) dokumentuje 64 % podiel paradigmatických asociácií na substantívny podnet u detí v prvom ročníku základnej školy. Tento počet je o viac ako 10 % vyšší, než dokumentuje L. Maršálová (1982) v rovnakom veku.

Určitým zdôvodnením nárastu (a relatívne vysokého počtu) paradigmatických asociácií najmä v druhej polovici obdobia predškolského veku, ktorý ukazujú výsledky nášho výskumu, by mohla byť voľba podnetových slov (tematickosť; slovný druh). Nárast mohol byť ovplyvnený aj zmenou v obsahu, rozsahu a formách inštitucionalizovaného vzdelávania.

⁸ Pri konkrétnych príkladoch asociačných odpovedí uvádzame ako prvé podnetové slovo a následne príklady asociačných odpovedí, ktoré sú oddelené čiarkou.

⁹ Pričom za prvú polovicu obdobia označujeme vek 3 – 4 roky a za druhú polovicu obdobia vek 5 – 6 rokov.

Taktiež mohol byť zapríčinený zvýšenou konzumáciou médií i vplyvom rodinného prostredia.

Ďalej uvádzame príklady asociačných odpovedí a ich kategorizáciu podľa sémantického vzťahu odpovede k podnetovému slovu. Nadradené a podradené pojmy, prípadne tiež koordinované pojmy sú v mentálnom slovníku dieťaťa ukotvené iným spôsobom ako u dospelého, preto ich nehodnotíme podľa konvenčných taxonómií.

To, ako dieťa kategorizuje pojmy, súvisí najmä s jeho vekom a aktuálnou skúsenosťou, ktorá sa podieľa na formovaní organizácie mentálneho slovníka. Napríklad, pri podnetovom slove *mrkva*, odpoveď *ovocie* zaradzujeme do kategórie nadradených pojmov; rovnako pri podnetovom slove *mravec*, odpoveď *žaba* zaradzujeme do kategórie koordinovaných pojmov (kohyponymá). Vzhľadom na to, že dieťa ešte nemá osvojenú zložitejšiu a viacstupňovú taxonymickú a taxonomickú hierarchiu, kategorizuje na základe iných kritérií ako dospelý hovoriaci. Preto aj kategorizácia asociačných odpovedí dieťaťa zodpovedá jeho mysleniu a reči v danom veku – jeho vnímaniu sveta (má zjednodušený charakter).

Veľký význam pri vývine kategorizácie má vplyv skúsenosti; telesnosti a rozvoj kognície, miera osvojenosti si pojmov (Vužňáková, 2020; podľa Lakoff, 2006). Hranice (konvenčne určených) sémantických kategórií¹⁰ sa môžu v mentálnom slovníku dieťaťa v predškolskom veku prelínať, spájať alebo byť naplnené odlišným obsahom ako u dospelých.

Hyponymia – dieťa na podnetové slovo reaguje podradeným alebo druhovým pojmom (*zvíra* – *mačka, krava, jeleň*; *kvet* – *tulipán, púpava, mäsožravka*; *ryba* – *žralok, kapor*; *nábytok* – *skriňa, stolička, gauč*; *oblečenie* – *nohavice, košeľa, kabát*; *šport* – *hokej, lyžovanie, tenis alebo futbal*);

Hyperonymia – dieťa na podnetové slovo reaguje nadradeným/rodovým pojmom (*mrkva* – *zelenina, ovocie*; *hlava* – *telo*; *mravec* – *hmyz, chrobák, cicavec*; *pes* – *zvíra*);

Kohyponymia – dieťa na podnetové slovo reaguje pojmom, ktorý sa významovo vzťahuje k rovnakému hyperonymu, ako podnetové slovo (*mrkva* – *hrášok, jabĺčko, paradajka, kaleráb*; *mravec* – *pavúk, včielka, žaba*; *pes* – *mačka, zajac*; *voda* – *pivo, čaj*);

Partonymia – dieťa na podnetové slovo reaguje pojmom označujúcim časť entity reprezentovanej podnetovým slovom v rámci vzťahu časť – celok (*hlava* – *oko, mozog, vlasy*; *kvet* – *lístok*; *pes* – *jazyk, nohy a chvost*);

Činnosť – dieťa na podnetové slovo reaguje pojmom označujúcim činnosť, ktorú vykonáva dieťa vo vzťahu k entite reprezentovanej podnetovým slovom alebo činnosť, ktorú vykonáva samotná entita reprezentovaná podnetovým slovom (*ryba* – *robí bublinky, chytím ju*; *pes* – *breše, chodí aj behá*; *pohladkáme ho*; *oblečenie* – *sa oblieka*; *že ma oblečela mama*; *kvet* – *kvitne, keď niekto ho ovoniava*);

Atribút alebo vlastnosť – dieťa na podnetové slovo reaguje vymenúvaním znakov a vlastností (vonkajší opis, charakteristika vlastností alebo funkcie) vzťahujúcich sa k entite reprezentovanej podnetovým slovom (*mrkva* – *ružová*; *mravec* – *hnedý, červený, jedovatý*; *voda* – *čistá, sladká, slaná*; *farba* – *je veľmi lepkavá*);

Lokalizácia – dieťa lokalizuje entitu reprezentovanú podnetovým slovom (*ryba* – *tak ryby žijú pod vodou, ryba ide do vody*; *ovocie* – *ako je na stole*; *voda* – *do pohára, ta ja žijem pod vodou ale v minicrafte, rieka*; *nábytok* – *dom, v kuchyni*);

¹⁰ Napríklad taxonómie určené z hľadiska biológie; gastronómie; historicky a geograficky ukotvené taxonómie.

Inkluzívny pojem – dieťa na podnetové slovo reaguje pojmom, ktorý je významovo inkluzívny k entite reprezentovanej podnetovým slovom (*šport* – *činky, lopta, bicygel; športové auto; ja mám také športové papuče; rozprávka* – *príbeh, kráľ; mravec* – *vajíčko*);

Expresívna obmena – dieťa reaguje citovo zafarbeným, štylisticky príznakovým slovom (*pes* – *psíček, havo; mrkva* – *mrkvička; číslo* – *číselká*).

Špecifickými kategóriami voľných verbálnych asociácií, zaznamenaných u detí v predškolskom veku boli nasledovné štyri kategórie:

Príklad – konkretizácia entity reprezentovanej podnetovým slovom, ktorú by sme mohli označiť ako *špecifické hyponymum* (*rozprávka* – *tlapková patrola, pepa a džordž, o zlatovláske; pes* – *hugo; číslo* – *jednotka, nekonečno, b; písmeno* – *a, d, štrnásť*). Pri podnetovom slove *číslo* a *písmeno* (ale aj pri podnetovom slove *rozprávka*) sa nevyskytli vo výskumnom súbore iné spôsoby sémantickej kategorizácie – odpovede naznačujúce nadradené, podradené alebo koordinované vzťahy k podnetovému slovu. Deti v danom veku ešte nepoznajú iné (konvenčné či nekonvenčné) spôsoby kategorizácie týchto pojmov. Čo vyplýva z toho, že explicitné informácie o spôsoboch kategorizácie čísel a písmen nie sú zahrnuté do obsahu edukácie (Štátny pedagogický ústav, 2016) v materskej škole (napr. pri číslach delenie na párne/nepárne, jednociferné/dvojciferné; pri písmenách kategorizácia veľké/malé, s diakritikou/bez, spoluhláskové/samohláskové).

Somatizácia – dieťa vzťahuje význam entity reprezentovanej podnetovým slovom k vlastnému telu (telesnosti) a vlastnému zmyslovému vnímaniu, táto kategória obsahovala aj odpovede neverbálneho charakteru alebo kombináciu neverbálnej a verbálnej odpovede (*hlava* – (dieťa povie) *hlava je tu* + (dieťa ukazuje rukami na vlastnú hlavu), dieťa iba ukazuje rukami na vlastnú hlavu = neverbálna odpoveď). Odpovede v tejto kategórii sa vyskytli iba u trojročných a štvorročných detí, u päťročných a šesťročných sa najčastejšie vyskytli pri podnetovom slove *hlava* pojmy partonymické (Tab. 1). Podľa Ondráčkovej (2010) a Kapalkovej (2010) patria pojmy spojené s telom a telesnosťou k jedným z prvých, ktorých význam si dieťa osvojuje (podporené konkrétnou zmyslovou skúsenosťou dieťaťa, aj frekvenciou v reči orientovanej na dieťa).

Dieťa si teda osvojuje pojmy označujúce časti vlastného tela ontogeneticky skôr než pojmy označujúce entity mimo vlastného tela. Na základe uvedených zistení môžeme vysvetliť, prečo boli na podnetové slovo *hlava* v priebehu celého obdobia predškolského veku (so stúpajúcou tendenciou pri päťročných a šesťročných deťoch) najčastejšie asociované pojmy vo vzťahu časť – celok (partonymá) a teda pojmy nachádzajúce sa v paradigmatických vzťahoch k podnetovému slovu.

Axiologizácia – dieťa vyjadruje vlastnú hodnotovú orientáciu vzťahujúcu sa k entite reprezentovanej podnetovým slovom (*ryba* – *tiež mám rada rybu, ja nemám rád ryby; mrkva* – *ja mám to rada mrkvu; šport* – *mám rád šport, ja nerád hrajem šport; rozprávka* – *to je pekné, rozprávka je taká čo pre mňa pre detičky je najlepšia; voda* – *ja mám rád vodičku*). Táto kategória asociačných odpovedí sa vytráca ku koncu obdobia predškolského veku (Tab. 1). Domnievame sa, že to môže byť dôsledok ustupujúceho egocentrizmu a expresivity (Piaget & Inhelderová, 1997) v reči a myslení, ale tiež môže byť dôsledkom pôsobenia stereotypov v rečovom okolí dieťaťa.

Nejasný význam – medzi podnetovým a asociovaným pojmom je možné pozorovať určitú významovú väzbu, ale nie je v kompetencii výskumníka pri súčasnom nastavení výskumu

určiť jej pôvod. Významová väzba pri odpovediach zaradených do tejto kategórie vychádza z konkrétnej skúsenosti dieťaťa, ale na presné určenie pôvodu významovej väzby by bolo potrebné realizovať rozsiahlejší rozhovor s dieťaťom. Napríklad: *číslo* – *idem na číslo* (dieťa môže odkazovať na číslo bytu, číslo poschodia, číslo triedy a pod.); *ryba* – *telefón* (dieťa môže odkazovať na vizuálny/audiovizuálny podnet zo smartfónu, prípadne na prvok z hry alebo hračku); *šport* – *chlap* (dieťa môže odkazovať na osobu vykonávajúcu športovú činnosť); *mrkva* – *zvierá* (dieťa môže odkazovať na mrkvu ako potravu pre zvieratá); *voda* – *ovečka* (dieťa môže odkazovať na vodu ako pitný režim zvieratá); *nábytok* – *žabka* (dieťa môže odkazovať na označenie skrinky v šatni v materskej škole). Uvedené odpovede môžu vypovedať o miere osvojenosti si pojmu, ktorý je reprezentovaný podnetovým slovom, ale tiež o konkretizme v myslení dieťaťa (Piaget & Inhelderová, 1997). Frekvencia odpovedí, ktoré zaraďujeme do kategórie *nejasný význam*, sa v priebehu obdobia predškolského veku znižuje v druhej polovici obdobia oproti prvej polovici, čo môže byť dôsledkom rozširujúcej sa skúsenosti dieťaťa, ktorá môže pozitívne prispieť k výstavbe sémantických kategórií v subjektívnom slovníku (porov. Tab. 1).

Poslednou z vytvorených kategórií asociačných odpovedí, ktorú sme identifikovali pri verbálnych asociáciách detí v predškolskom veku, je kategória označená *bez odpovede*. Dieťa na podnetové slovo neasociovalo žiadny pojem, v tomto prípade reakciou bolo „neviem“, prípadne zopakovalo podnetové slovo. Pri tejto kategórii sme pozorovali podobnú tendenciu ako pri kategórii *nejasný význam* (pri trojročných a štvorročných deťoch sa táto reakcia vyskytovala vo väčšej frekvencii ako pri päťročných a šesťročných). Obidve spomínané kategórie (*bez odpovede*, *nejasný význam*) sú naďalej do istej miery prítomné v priebehu celého obdobia, avšak schopnosť verbalizovať reakciu na podnetové slovo sa zvyšuje s vekom dieťaťa.

V tabuľke (Tab. 1) uvádzame druhy asociačných odpovedí podľa sémantického vzťahu odpovede k podnetovému slovu a tiež špecifické kategórie odpovedí na základe ich celkového počtu (*poč.*) a percentuálneho vyjadrenia podielu z celkového počtu odpovedí (%) v jednotlivých vekových skupinách výskumnej vzorky.

Tab.1 Druhy asociačných odpovedí, celkový počet a percentuálne vyjadrenie.

DRUH ASOCIÁCIE	poč. 3r.	% 3r.	poč. 4r.	% 4r.	poč. 5r.	% 5r.	poč. 6r.	% 6r.
Hyponymum	19	10,98	18	10,91	47	28,66	52	32,10
Hyperonymum	1	0,58	2	1,21	8	4,88	8	4,94
Kohyponymum	5	2,89	2	1,21	8	4,88	12	7,41
Partonymum	5	2,89	1	0,61	5	3,05	3	1,85
Inkluzívny poj.	2	1,16	0	0,00	2	1,22	4	2,47
Činnosť	44	25,43	54	32,73	24	14,63	23	14,20
Atribút	4	2,31	15	9,09	12	7,32	10	6,17
Lokalizácia	8	4,62	10	6,06	6	3,66	14	8,64
Príklad	8	4,62	2	1,21	15	9,15	21	12,96
Expresívum	9	5,20	3	1,82	16	9,76	1	0,62
Axiologizácia	8	4,62	12	7,27	1	0,61	0	0,00
Somatizácia	7	4,05	5	3,03	0	0,00	0	0,00
Nejasný význam	41	23,70	28	16,97	9	5,49	12	7,41
Neviem/Bez odpovede	12	6,94	13	7,88	11	6,71	2	1,23

Pri uvedených sémantických kategóriách je dôležité poznamenať, že paradigmatické asociácie zaznamenávame pri kategóriách *hyponymia*, *hyperonymia*, *kohyponymia*, *partonymia*, *inkluzívny pojem* a *príklad*. Hrubé syntagmatické asociácie a syntagmaticko-syntaktické asociácie sú pozorovateľné najmä v sémantických kategóriách *činnosť* a *lokalizácia*, ale tiež *axiologizácia*, *somatizácia*. Pozorujeme tiež preferenciu asociačných odpovedí viazanú na kategóriu *hyponymie* pri paradigmatických asociáciách. *Hyponymia* je prevažujúcim sémantickým vzťahom odpovede a podnetového slova pri paradigmatických asociáciách naprieč celým obdobím predškolského veku. Oproti tomu *hyperonymia* má signifikantne menšie zastúpenie. Môže to poukazovať na dvojaký spôsob osvojovania si kategórií pojmov (od rodových k druhovým pojmom a naopak) (Vužňáková, 2020), ale aj na to, že uvedený proces nemusí prebiehať rovnomerne. Pri syntagmatických a syntagmaticko-syntaktických asociáciách vo všetkých vekových skupinách obdobiach predškolského veku prevláda kategória *činnosť*.

Pri niektorých asociačných odpovediach zaznamenávame tiež možnosť pozorovania viacerých sémantických alebo špecifických kategórií v rámci jednej odpovede. Za odpoveď dieťaťa označujeme jednu výpoveď (jednoslovnú alebo viacslovnú¹¹) vzťahujúcu sa k podnetovému slovu. V každom vekovom období zaznamenávame celkovo 160 odpovedí, pričom pri skupine trojročných detí sa vyskytuje 12 prípadov odpovede, v ktorej zaznamenávame viac ako jednu sémantickú alebo špecifickú kategóriu. U štvorročných detí je to 5 prípadov, u päťročných detí sú to 4 prípady a u šesťročných detí zaznamenávame takúto odpoveď len v dvoch prípadoch. Napríklad u trojročného dieťaťa asociovanie na podnet *ryba – s lanom chytám ryby a keď chytím šťuku severnú to znamená že to je zlá ryba* obsahuje kategórie *činnosť*, *hyponymum*, *atribút*. Asociovanie šesťročného dieťaťa na ten istý podnet pozostáva len z jednej kategórie (*hyperonymum*) *ryba – zvierata*.

Toto pozorovanie môže poukazovať na určité pozitívne smerovanie vo vývine abstrakcie a zovšeobecňovania. Deti na začiatku obdobia (3 roky) formulovali svoju výpoveď len ako vymenovanie všetkých informácií, ktoré k danej entite vzťahujú v poznaní plynúcom z bezprostrednej skúsenosti dieťaťa – v súlade so synkretizmom, jedným z typických prejavov predoperačného štádia myslenia (Piaget & Inhelderová, 1997). S vymenúvaním informácií vzťahujúcim sa k definovaniu určitého pojmu súvisí aj tzv. 2. štádium vývinu pojmov alebo myslenie v komplexoch (Vygotskij, 2002). V tomto prípade je prepojenie informácií, ktoré dieťa vymenúva ako definíciu určitého pojmu, už založené na objektívnych (objektívnejších) súvislostiach.

Niektoré deti vo veku 5 a 6 rokov už dokázali pri určitých podnetových slovách jednoznačnejšie (na základe objektívnych súvislostí) vyselektovať/vyabstrahovať jeden podstatný znak vzťahujúci sa k entite označenej podnetovým slovom.

3.2 ZÁVER A DISKUSIA

Cieľom príspevku bolo opísať teoretické a metodologické východiská skúmania problematiky verbálnych asociácií na substantívny podnet u detí v období predškolského veku

¹¹ Možnosť viacslovnéj výpovede vyplýva z nastavenia výskumného nástroja (pozri podkap. 2.2 *Výskumný nástroj*).

a zároveň opísať a analyzovať výskumné zistenia z empirického výskumu s cieľom *sledovať asociácie medzi lexikálnymi jednotkami*.

Za najdôležitejšie zistenia nášho výskumu považujeme naznačenie vývinových tendencií syntagmaticko-paradigmatických zmien v asocičných odpovediach naprieč obdobím predškolského veku. Dokumentujeme prvý nárast tvorby paradigmatických asociácií na prelome štvrtého a piateho roku života dieťaťa a zároveň ďalší výrazný nárast v šiestom roku. Tento posledný rok obdobia predškolského veku komparujeme s dostupnými dátami z realizovaných výskum verbálnych asociácií detí v mladšom školskom veku na Slovensku, pričom konštatujeme, že vývin verbálnych asociácií prebieha v kontinuu uvedených výskumov – od syntagmatických asociácií po paradigmatické asociácie (porov. Maršalová, 1982; Vužňáková, 2020).

Zároveň charakterizujeme slovné asociovanie detí v predškolskom veku: asocičné odpovede sú výrazne poznačené individuálnou skúsenosťou dieťaťa aj skúsenosťou vyplývajúcou z kultúrnych stereotypov (porov. Vaňková et. al., 2005), ale ovplyvňuje ich (najvýraznejšie v prvej polovici obdobia) aj konkrétnosť a telesnosť (porov. Vužňáková, 2020) vyplývajúca z kognitívneho vývinu a miery osvojenosti si pojmov, ktorá je manifestovaná v reči. Vplyv na asocičné odpovede detí (najmä na konci druhej polovice obdobia) má aj rozvíjanie kognitívneho potenciálu (vďaka inštitucionalizovanej edukácii v materskej škole a vplyvu rečového okolia), kedy pozorujeme, že s narastajúcim vekom dieťa čoraz viac hodnotí realitu na základe konvenčných kritérií (najmä pri podnetových slovách *zvidia, kvet, ovocie, nábytok, oblečenie, šport*), pri podnetových slovách abstraktného charakteru však stále prevažuje nekonvenčnosť (*voda, rozprávka, písmeno, číslo, farba*).

Vzhľadom na fakt, že skúmanie verbálnych asociácií je len jedným z čiastkových cieľov a prostriedkov k naplneniu hlavného cieľa dizertačnej práce (sledovať, ako sa deti dostávajú k významom slov, a navrhnúť možnosti využitia poznania tohto procesu v pedagogickej praxi), pripúšťame určité limity výskumu, ktorý je predmetom štúdie.

Za limit výskumu považujeme napríklad: asociovanie len na substantívne podnety (nezaradenie iných slovných druhov do súboru podnetových slov); nezaznamenávanie času medzi vyslovením podnetového slova a odpoveďou dieťaťa; nepátranie po pôvode/význame asocičných odpovedí v kategórii *neurčitých významov* (doplňujúcimi otázkami alebo fenomenologickým interview); neprihliadanie na socioekonomický status rodiny detí, ktoré boli respondentmi výskumu a tiež výber výskumnej vzorky dostupným výberom. Táto štúdia môže byť podnetom pre rozsiahlejší výskum slovných asociácií u detí v predškolskom veku.

LITERATÚRA

- Bartmiński, J. (2009). *Aspects of cognitive ethnolinguistics*. Equinox.
- Barton, C. K. (2015). Elicitation Techniques: Getting People to Talk About Ideas They Don't Usually Talk About. *Theory & Research in Social Education*, 43(2), 179–205. <https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1034392>.
- Bloom, P. (2015). *Jak se děti učí významu slov*. Karolinum.
- Clark, E. V. (2003). *First Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Dolník, J. (2002). Jazyk ako kultúrny jav. *Jazykovedný časopis*, 53(1), 19–29.
- Dolník, J. (2003). *Lexikológia*. Univerzita Komenského.

- Gajdošová, K., & Šimková, M. (2018). *Frekvenčný slovník hovorenej slovenčiny*. Veda.
- Gavora, P. et al. (2010). *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. Univerzita Komenského. <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitatívny výskum: základní metody a aplikace*. Portál.
- Husserl, E. (1972). *Krise evropských věd a transcendentální fenomenologie*. Academia.
- Husserl, E. (2005). *Phantasy, image consciousness and memory (1898 – 1925)*. Springer. <https://link.springer.com/content/pdf/bfm%3A978-1-4020-2642-3%2F1.pdf>.
- Ibbotson, P., & Tomasello, M. (2009). Prototype constructions in early language acquisition. *Language and Cognition*, 1(1), 59-85. <https://www.cambridge.org/core/journals/language-and-cognition/article/abs/prototype-constructions-in-early-language-acquisition/2C02802FE112956A38711639596AA81D>.
- Kapalková, S. (2010). *Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku*. Slovenská asociácia logopédov.
- Klindová, L. (1970). *Od kategórie k pojmu (Vývin triedenia a pojmu u detí od 3 do 7 rokov)*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Kondáš, O. (1979). *Asociačný experiment (príručka)*. Psychodiagnostické a diagnostické testy.
- Lakoff, G. (2006). *Ženy, oheň a nebezpečné věci. Co kategorie vypovídají o naší mysli*. Triáda.
- Linhart, J. (1972). *Proces a struktura lidského učení*. Academia.
- Liptáková, L. (2022). Slovné asociovanie detí hovoriacich po slovensky. *Slovenská reč*, 87(1), 61–79.
- Maršálová, L. (1982). *Psycholingvistická analýza vývinu lexiky. Asociačné štruktúry v subjektívnom slovníku*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Mertins, B. (2017). Psycholingvistické metody. In P. Karlík, M. Nekula & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. <https://www.czechency.org/slovník/PSYCHOLINGVISTICKÉ METODY>.
- Mistrič, J. (1980). Asociačné zákony v prúde reči. *Jazykovedný časopis*, 31(1), 21–25.
- Nakonečný, M. (2002). *Základy psychologie*. Academia.
- Nebeská, I. (2017). Mentální slovník. In P. Karlík, M. Nekula & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. <https://www.czechency.org/slovník/MENTÁLNÍ SLOVNÍK>.
- Novák, Z. (1988). *Volné slovní párové asociace v češtině*. Academia.
- Ološtiak, M. (2017). *Lexikálna paradigmatica, sémantika a kombinatorika*. Prešovská univerzita v Prešove. <https://www.pulib.sk/web/pdf/web/viewer.html?file=/web/kniznica/elpub/dokument/Olostiak10/su-bor/9788055518015.pdf>.
- Ondráčková, Z. (2010). *Komparatívny výskum detskej lexiky*. Prešovská univerzita v Prešove.
- Piaček, J., & Kravčík, M. (1999). *FILIT Otvorená filozofická encyklopédia*. <http://dai.fmph.uniba.sk/~filit/fil/fil.html>.
- Piaget, J., & Inhelderová, B. (1997). *Psychologie dítěte*. Portál.
- Rosch, E., & Mervis, C. (1975). Family resemblances. *Studies in the Internal Structures of Categories*. *Cognitive Psychology*, 7, 573 – 605. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0010028575900249>.
- Slančová, D. (Ed.) (2008). *Štúdie o detskej reči*. Prešovská univerzita.
- Slančová, D. (Ed.) (2018). *Desať štúdií o detskej reči*. VEDA.
- Spiegelberg, H. (1975). *Doing Phenomenology. Essays on and in Phenomenology*. Martinus Nijhoff Publishers.
- Stančák, A. (1982). *Klinická psychodiagnostika*. Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Štátny pedagogický ústav (2016). *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. https://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske-skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf.
- Thagard, P. (2001). *Úvod do kognitívnej vedy*. Portál.
- Vaňková, I. et al. (2005). *Co na srdci, to na jazyku. Kapitoly z kognitívnej lingvistiky*. Karolinum.

- Vužňáková, K. (2013). Rozvoj jazykovo-komunikačnej a literárnej kompetencie v predprimárnom vzdelávaní. In M. Miňová (Ed.), *Predprimárne vzdelávanie v kontexte súčasných zmien* (s. 146–170). Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Vužňáková, K. (2020). Znalosti lexikálnej kategorizácie. In M. Klimovič, M. Kopčíková, L. Liptáková & K. Vužňáková, *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa* (s. 109–192). Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- Vygotskij, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Portál.

Kontakt

Mgr. Nikoleta Liptáková

interná doktorandka

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

nikoleta.liptakova@smail.unipo.sk

ODBORNÉ ČLÁNKY/ARTICLES**TEORETICKÉ ŠTÚDIE ĽUDMILY LIPTÁKOVEJ AKO INŠPIRÁCIA
K TVORBE INFERENCIÍ NA PRÍKLADE VYBRANÝCH TEXTOV
V SLOVENSKÝCH ČÍTANKÁCH VO VOJVODINE****THEORETICAL STUDIES OF ĽUDMILA LIPTÁKOVÁ AS INSPIRATION FOR DEVELOPING
INFERENTIAL THINKING AS EXEMPLIFIED BY SELECTED TEXTS IN SLOVAK READING
BOOKS IN VOJVODINA**

Marína ŠIMÁKOVÁ SPEVÁKOVÁ – Zuzana ČÍŽIKOVÁ

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY**1.1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ**

Cieľom vyučovania materinského jazyka a literatúry je rozvíjanie komplexnej gramotnosti, pričom sa ako dve kľúčové položky tohto procesu uvádzajú získavanie komunikačnej a literárnej kompetencie (Liptáková & Cibáková, 2013, s. 6). Pri získavaní daných kompetencií je primárne porozumenie textu. „V súčasných teóriách porozumenia textu sa teda porozumenie chápe ako viackomponentný jav, pričom úspešné porozumenie je podmienené interakciou viacerých komponentov“ (Liptáková, 2022, s. 30). Ako ďalej píše Liptáková „u začínajúcich čitateľov je úroveň porozumenia čítaného textu podmienená aj schopnosťou dekódovania, s postupnou automatizáciou dekódovania sa kognitívna kapacita uvoľňuje v prospech procesov porozumenia“ (Liptáková, 2022, s. 30). U detí staršieho čitateľského veku je schopnosť dekódovania primárneho významu textu na vyššej úrovni, pričom sa ich kognitívna kapacita uvoľňuje v prospech porozumenia širšieho kontextu, respektíve hlbšieho uvažovania. Vo viacerých modeloch rozvíjania porozumenia textu, ktoré uvádza Liptáková, zohráva zásadnú úlohu tvorba inferencií (vyvodzovania), centrálnemu komponentu porozumenia. Opierajúc sa o definíciu J. Brunera Liptáková uvádza, že vytváranie inferencií je „proces idúci za explicitné informácie“ (2022, s. 30), respektíve podľa definície W. Kintscha a K. A. Rawsonovej „proces vyplňania medzier v textových informáciách, a to na kontinuu od automatického ku kontrolovanému spôsobu usudzovania“ (Liptáková, 2022, s. 30). Uvedená dvojica teoretikov rozlišuje automatické utváranie inferencií pri čítaní textu, zatiaľ čo kontrolované vytváranie inferencií prebieha po prečítaní textu. V teórii sa vymedzuje viacero typov inferencií, Liptáková v štúdiu *Porozumenie textu ako cesta k formovaniu interkultúrneho porozumenia u detí* poukázala na koherentný a interogatívny typ (Liptáková, 2022). V našom príspevku sa sústreďíme na interogatívne inferencie, ktoré „prehlbujú a obohacujú porozumenie textu a vytvárajú sa až po prečítaní textu“ (Liptáková, 2022, s. 31), a na ich tvorbu na pozadí vybraných čítankových textov krásnej literatúry, pričom počítame s tým, že žiaci už porozumeli textu v jeho koherentnej rovine (slovám, vetám, nadvetným útvarom...).

2 K INFERENCIÁM V ČÍTANKÁCH PRE ŠIESTY A ÔSMY ROČNÍK DRUHÉHO STUPŇA VZDELÁVANIA V SRBSKU

2.1 K INFERENCIÁM V ČÍTANKOVÝCH TEXTOCH S EKOLITERÁRNymi IMPULZMI

Po prečítaní textu zaradeného do čítanky k utváraní interogatívnych inferencií vedie žiakov príslušný didaktický aparát. V našom príspevku sa pokúsime zodpovedať na otázku, nakoľko je didaktický aparát k jednotlivým textom podnetným súborom úloh na produkciu interogatívneho typu inferencií. Súhlasíme s tvrdením, že inferencie „*umožňujú nielen porozumieť text, ale aj svet*“ (Liptáková, 2022, s. 33). V súčasnosti vzhľadom na alarmujúce klimatické zmeny čoraz viac aj v literatúre pre deti a mládež rezonujú diela s ekologickou problematikou, a to vo všetkých žánrových a štýlových modalitách (Urbanová, 2022). Podľa Svatavy Urbanovej ekoliteratúru môžeme špecifikovať podľa toho, ako reflektuje prítomnosť nášho života na planéte Zem a „*nositeľom je každý človek, jemuž není lhostejná budoucnost přírody a krajiny, každé literární dílo, které někdy skrytě a jindy proklamačně přiznává biofilii, životní filozofii spisovatele*“ (2022, s. 71). Félix Guattari v kontexte výskumu ekologicky zameraných textov umeleckej literatúry v eseji *Three Ecologies* tvrdí, že práve umelci a špecificky spisovatelia nám poskytujú najhlbšie poznatky o svete (podľa Šutor, 2021, s. 120). Aj keď rozvíjajúca sa ekokritika má interdisciplinárne zameranie, súhlasne s Guattarim musíme v ekologicky zameranej literatúre uvažovať primárne o estetike (Šutor, 2021, s. 121) neodhliadnuc od jej ekologických a environmentálnych poznávacích odkazov. Tak pri porozumení textu venujeme pozornosť esteticky vyspelým textom v prepojení s ich ekologickými poznávacími podtextmi. Rozvíjanie ekologickej gramotnosti u detí staršieho čitateľského veku tak prebieha zároveň s osvojovaním si literárnych kompetencií, pričom sa daný priebeh môže prehĺbiť prostredníctvom vytvárania inferencií. Dané procesy budeme ilustrovať na príklade dvoch textov umeleckej literatúry pre mládež zaradených do *Čítanky pre 6. ročník základnej školy* vo Vojvodine, básne *Som strom* vojvodinského autora Zoroslava Jesenského a prozaického textu *List Malému princovi* Daniela Heviera (Šimáková Speváková, 2021). Autori sú predpísaní vzdelávacím kurikulumom, zatiaľ čo je výber textov cielene zvolený autorkou na usúvzťažnenie poznatkov o spätosti prírody a živých bytostí.

„Som strom,
som z dreva
a mám srdce v ňom.

Mám koreň,
mám kmeň
a na konároch
lístie.
A v lístí
vtáčie hniezda.
Poznáte ich iste,
každé hniezdo
v zelenej korune hviezda.

Zelený som chlorofylom,
som milý, tichý strom
v tomto svete nemilom.
Potichu rastiem,
v tichu vyrábam kyslík
určite to viete, však ste bystrí.
Dýcham a dýchate aj vďaka mne
som zelený, som krásny,
ako v listnatom, trblietavom sne.
Som strom, som dom,
počuť tlkot srdiečka
v tom zázraku drevenom.

*Zo svetla a vody rastiem,
smerujem k Slnku,
cítim každú vzdušnú vlnku
dívam sa však sem, na Zem.
Cítim život,
poslúcham prírodu,
ktorá ma riadi.
Odhodte píly a sekery,
aspoň vy, deti
a mladí.*

*Som strom,
váš brat a vaša sestra,
som príroda,
nádherná, mohutná,
čistá a pestrá.*

*Som strom, som dom,
objímam vás, objímte ma,
úprimne, s láskou,
s vašou skutočnou tvárou, nie maskou.
Oprite si uško o mňa
som vašim verným priateľom.*

*Počujete?
Šumí voda, šľava,
rastlinná miazga v mojich žilách.
Som strom, som dom.
Som život.
Je milovať život
vo vašich silách“*

Text básne je umiestnený na začiatku časti pomenovanej *Jedinečný život*, do ktorej sa vstupuje poznámkou „V tejto časti čítanky zistíš o rozmanitých podobách života, vzniku života, životnej radosti, ako si život treba chrániť, o slovách podpory, o zotrvaní v živote“ (Šimáková Speváková, 2021, s. 21) s cieľom poukázať na možnosti širšej kontextualizácie témy životného cyklu. Samotný text básne ponúka dve úrovne interpretácie – ekokritickú, v smere porozumenia dôležitosti starostlivosti o stromy a prírodu (napríklad vo veršoch: „Odhodte píly a sekery, / aspoň vy, deti / a mladí“), ako aj širšiu, podnecujúcu hlbšie poznanie o prepojenosti všetkých živých bytostí („Som strom, / váš brat a vaša sestra, / som príroda, / nádherná, mohutná, / čistá a pestrá“). V príslušnom didaktickom aparáte básne sa najprv uvádzajú otázky týkajúce sa osvojenia si koherencie textu: „Čo sa ti v básni najviac páči? Čo všetko strom predstavuje v danom texte? Aké má vlastnosti?“ (2021, s. 23). Interpretačno-otázkové podnety ďalej vedú žiaka k získavaniu literárnej kompetencie: „Zopakuj si, ako sa volá stylistický výrazový prostriedok, ktorým sa veciam pripisujú ľudské vlastnosti“ (2021, s. 23). Po nich nasledujú tvorivo podnetné inputy v didaktickej časti *Slovohra*, evokujúce všeobecné jazykové znalosti žiaka, ktoré súvisia s témou textu: „Pohraj sa so slovami. Porozmýšľaj a napíš čím viac slov, ktoré sa zvukovo alebo tvarovo podobajú alebo rýmujú so slovom strom. Napríklad: strom – strop – (pokračuj)...“ (2021, s. 23). Ďalšia časť otázok vedie žiaka k stimulovaniu kognitívnych procesov, ktoré sú dôležité tak pre porozumenie textu o vzájomnej spätosti živých bytostí, ako aj pre tvorbu nového textu: „Opíš ho [myslí sa na strom] a skús napísať, čo pre Teba predstavuje – miesto pre hru, pre oddych, úkryt alebo niečo vymysli. Porozmýšľaj aj o spätosti medzi rastlinami, živočíchmi, prostredím a človekom. Napíš o tom esej. Môžeš si pomôcť poznatkami z ekológie, botaniky alebo environmentalistiky“ (2021, s. 23). Uvedené otázky, ktoré sa podieľajú na otvorení ďalšej fázy, outputu, a „komunikácie o výsledkoch myslenia“ (Liptáková & Cibáková, 2013, s. 37) motivujú k prepojeniu žiakových vedomostí z rôznych disciplín – biológie o poznaní životného cyklu, ekológie o poznaní ekosystému lesov, enviromentalistiky a ochrany životného prostredia, ako aj zemepisu, v rámci ktorého sa v 6. ročníku vo vojvodinských školách

vyučuje udržateľný rozvoj planéty.¹ K stimulovaniu inferencií u detí môžu prispieť aj ďalšie otázky: máme radi prostredie, okolie, prírodu, v ktorom žijeme, staráme sa dost' oň, aký to vyjadruje vzťah človeka k prírode? Riziko uvedeného vyvodzovania môže spočívať vo vzdalovaní sa od žánrového a štylistického porozumenia textu, respektíve od osvojovania si literárnej kompetencie. Pri interpretácii danej básne kontrolované interogatívne inferencie môžu žiaka priviesť k lepšiemu porozumeniu koherentnej roviny textu a lyrického žánru reflexívnej básne (na rozdiel od častejšie žánrového zaradenia prírodných básní medzi deskriptívne). V tom zmysle vytváranie interogatívnych inferencií môže reverzibilne stimulovať lepšie porozumeniu textu koherentnej roviny.

Druhým analyzovaným textom je *List Malému princovi* Daniela Heviera, fungujúceho zároveň ako metatext i ako východiskový text, z ktorého citujeme úryvky.

„Malý priateľ z asteroidu B 612, dostala sa mi do rúk kniha. Človek, ktorý v nej napísal Tvoj príbeh, ju končí slovami: „Rýchlo mi napište, že sa vrátil.“

A ja Ti chcem povedať: nevracaj sa. Návrat je väčšinou smutný a spôsobuje rozčarovanie.

Medzitým táto planéta ešte viac vychladla a je studená pre malých princov.

Tvoj priateľ z púšte, majiteľ pokazeného lietadla a hľadač studní, sám zahynul uštipnutý hadom dialok a výšok.

Ostaň doma, Malý princ, na svojej planétke, kde máš kvetinu a kde môžeš pozorovať západy slnka. (Dieťa, ktoré vidí v jeden deň zapadať slnko štyridsaťkrát!).

Nevracaj sa, Malý princ!

Už tu na Teba číhajú! (...)

Ponúkli by Ti hlavnú rolu v muzikáli o Malom princovi, pretože tu sa robia už iba muzikály.

Alebo by Ti napísali (rovno na telo, ako sa hovorí) Show Malého princa. (...)

Možno sme už tak otupeli a zľahostajneli, že by sme si Ťa – vôbec nevšimli“ (2021, s. 68).

Uvedená Hevierova próza tematizuje spoločenské nebezpečenstvá a ľudskú ľahostajnosť, ktorú usúvzťažňuje s chladom planéty. Nezanedbateľným prvkom komunikácie o próze je jej prepojenie s doterajšími skúsenosťami a informáciami žiaka o (proto) texte *Malý princ* Antoine de Saint-Exupéryho. Interogatívne inferencie môžu žiaka viesť k prepojeniu prírody a planéty na jednej strane s nebezpečenstvami, ktoré spôsobujú ľudia, ale na druhej strane aj s priateľstvom, blízkosťou, starostlivosťou, ktorými sa tie nebezpečenstvá prekonávajú. Vytváranie inferencií v smere uvažovania o pozitívnych ľudských vzťahoch, cielenom konaní v prospech ľudstva, prírody a celej planéty môže byť podmienené nadväznosťou na prototext *Malý princ*, z ktorého je úryvok zaradený aj do spomenutej čítanky (2021, s. 65). Metatext Hevierovho listu možno však interpretovať i nezávisle od prototextu, k čomu motivujú didaktické otázky: „Prečo autor listu varuje Malého princa, aby sa nevrátil na planétu Zem? Aké nebezpečenstvá dnes číhajú na našej planéte?“ (2021, s. 68). Hlbšie porozumenie Hevierovmu textu možno podne-

¹ V rámci predmetu Zemepis v šiestom ročníku sa preberá téma *Koncept udržateľného rozvoja*, v rámci ktorej sa píše o znečistení vôd, pôdy a vzduchu a v rámci toho o stratégiách zachovania planéty, napríklad aj zasadením stromov. V rámci lekcie sa uvádzajú odkazy na webové stránky s ekologickým obsahom. Autorka učebnice je Tanja Perezanovičová, učebnica je preložená do slovenčiny, vyšla vo vydavateľstve Klett v roku 2020.

covať inferenciami v smere ďalšieho uvažovania o hodnotách priateľstva, pomoci inému v nebezpečenstve, lásky a starostlivosti. Ďalšie výzvovo-otázkové podnety (Svobodová, citované podľa Liptáková, 2022, s. 34) v didaktickom aparáte navádzajú žiaka k rozšíreniu doteraz získaných kompetencií a vedomostí smerom k mimoliterárnym odkazom: „Napiš dôvody, prečo by sa Malý princ predsa mal vrátiť na našu planétu. Aké sú jej krásy a výhody? Ako nám technológia pomáha, aby sme zachovávali planétu?“ (2021, s. 68). Uvedené otázky usmerňujú uvažovanie žiaka od spoločenskej roviny medziľudských vzťahov k budovaniu environmentálnej etiky, cez lásku voči planéte a k životu na nej, zahrňujúc poznatky z rozmanitých oblastí. K danému cieľu môžu prispieť ďalšie kontrolované inferencie stimulované otázkami: V čom nám priateľ najviac môže pomôcť? Prečo je dobré mať priateľa? Prečo sa o priateľa musíme starať? Prečo sa musíme starať o rastliny a planétu? Na pozadí stimulovania inferenčných procesov vedie cesta k hlbšiemu pochopeniu sveta, hlbinnému ekologickému vedomiu o dôležitosti starostlivosti o živé bytosti a budúcnosť planéty, o čom žiaci mohli uvažovať i prostredníctvom fázy elaborácie pri básni *Som strom*. Zároveň, pomocou kontrolovaných inferencií k Hevierovmu *Listu Malému princovi* možno poznatky žiakov prepojiť s pozitívnymi ľudskými hodnotami v prototexte *Malý princ*, známom náročnou symbolickosťou. Ku komplexnejšiemu pochopeniu *Malého princa*, toho „filozofického diela s rozsiahlym symbolickým étosom“ (Andričíková, 2021, s. 262) a Francúzmi zaradenom „medzi tri najdôležitejšie knihy“ (Andričíková, 2021, s. 262), prispieva v čítanke i remediácia prototextu do populárnej piesne *Líška* od Daniela Heviera (2021, s. 94). Hevier v texte piesne tematizuje priateľstvo chlapca a líšky. O priateľstve a vzájomnom porozumení medzi chlapcom a vlkom sa v danej čítanke píše aj v úryvku z knihy *Vlčie oko* francúzskeho autora Daniela Pennaca (2021, s. 84), na ktorý nadväzuje vecný encyklopedický text o vlkovi (2021, s. 86). Text Penaca nie je predpísaný vzdelávacím kurikulumom, autorka sa rozhodla zaradiť ho do čítanky z dôvodu jeho estetickéj kvality (na ktorú poukázala aj slovenská kritika),² žánrovej a vekovej primeranosti deťom, antropocentrickej kritiky, autentického zobrazenia animálnej postavy „s dominantným biologickým (nie animistickým) konceptom“ (Rusňák, 2022, s. 112), ktorý podporuje encyklopedický text o vlkovi. Text Penaca je zaradený tiež pre obsahujúce odkazy o symbióze živých bytostí a nespochybniteľnej emočnej zložky, ktorá dáva nádej aj v najťažších životných okolnostiach. Dané texty a správne motivované utváranie interogatívnych inferencií môžu prispieť k lepšiemu pochopeniu nielen ich koherentnej roviny, ale k usúvzťažňovaniu tém o prírodných a ľudských väzbách, môže u žiakov postaviť pevné základy starostlivosti o planétu a život ako taký, čiže viesť k uvedomelejšej a prehľadnejšej ekologickej gramotnosti. Odkazy na prírodné živly a ich vplyv na život človeka, ale aj opačne, vplyvy človeka na prírodu, nesú naostatok aj literárne texty v čítanke (vzhľadom na platné učebné osnovy) od najstarších čias (mýty, povesti o obroch, kalendárna obradová lyrika a pod.). Stimulovanie inferencií môže prispieť k získavaniu nevyhnutných kompetencií (daných v základoch kurikula), k novému ekokritickému (od)čítaniu starších textov i k prehĺbeniu a osvojeniu si komplexnej ekologickej gramotnosti.

² Porovnaj v Rusňák, 2022, s. 112 – 113.

2.2 K INFERENCIÁM V ČÍTANKOVOM TEXTE S TEMATIKOU IDENTITY

V záverečnom štádiu sekundárneho vzdelávania (v Srbsku v ôsmom ročníku základnej školy) sú deti staršieho školského veku na hranici medzi pubertou a adolescenciou, teda približne vo veku 14 – 15 rokov a charakterizuje ich vyššia kognitívna a intelektuálna úroveň. „*Tínedžeri sú teda schopní porozumieť aj zložitým textom, uvažovať o všetkých logických aspektoch problému, o rôznych abstraktných súvislostiach a produkovať okrem informačných, rozprávacích a opisných komunikátov aj komunikáty s abstraktnou témou*“ (Liptáková et al., 2015, s. 60). Intenzívne precitované, často poznačené náhlymi telesnými, citovými a psychickými zmenami je aj hľadanie a formovanie svojho Ja; je to obdobie charakteristické sebauvedomovaním a sebapotvrdzovaním, vytváraním vlastnej identity, bojom s neistotou a pochybnosťami o samom sebe a svojom mieste vo svete (Erikson, 1999, podľa Končeková, 2014, s. 166, s. 183 – 184).

V *Čítanke pre 8. ročník základnej školy* (Zuzana Čížiková & Mária Kotvášová-Jonášová, [v tlači]) autorky výber textov prispôsobili platným učebným osnovám a predpísanému kurikulu, ale medzi čítankové texty zaradili aj texty v osnovách nezahrnuté, medzi ktoré patrí aj úryvok z knihy Jána Uličianskeho *Analfabeta Negramotná* (druhé vydanie, 2013). Do didaktického aparátu určeného na didaktickú komunikáciu k zvolenému textu pridal úryvok z príručky Timotey Vráblovej *Čítame s porozumením Analfabetu Negramotnú. Voľba Desiatej kapitoly, v ktorej sa Beta Analfabeta takmer zabuchne do Harryho Pottera* je vykonaná v nadväznosti na aktuálny záujem tínedžerov o harrypoterovský seriál, ale i s vedomím, že sa s touto knihou oboznámili už v šiestom ročníku. V texte sa spájajú trendové a umelecké požiadavky na výber textu. Keď ide o žánrový kód a žánrový systém (Liptáková et al., 2015, s. 103 – 113), dieťa na tomto stupni vývinu začína preferovať príbehovú prózu zo života detí a dobrodružnú literatúru (aj typu fantasy a sci-fi). Pri Uličianskeho knihe ide o žánrovú kontamináciu prvkov autorskej rozprávky, príbehovej a dobrodružnej prózy, fantasy. Potenciálnym problémom zaradenia tejto ukážky do ôsmackej čítanky by mohlo byť vekové určenie – kniha sa odporúča pre deti vo veku 10 – 12 rokov, a iba empirický výskum by mohol zodpovedať otázku, či je tento text nadostať zaujímavý a podnetný pre slovenské deti vo Vojvodine v tomto veku a či sa pri výbere rešpektovala zásada adekvátnej ontogenetickej zrelosti čitateľa (Liptáková et al., 2015, s. 325). Vzhľadom na celkový trend klesania záujmu detí o čítanie je potrebné neustále stimulovať ich záujem o umeleckú literatúru. Zvolený text rešpektuje zásadu umeleckosti a môže byť aj motiváciou na mimočítankové čítanie žiakov (konkrétny úryvok odporúča dobrodružný seriál o Harrym Potterovi, samotnú *Analfabetu Negramotnú*, či dielo literárneho kánonu Nemcovej *Babičku*) (Liptáková et al., 2015, s. 327), ale podnecuje aj vytváranie kontrolovaných inferencií.

V didaktickej komunikácii učiteľ môže začať od väčšieho celku, t. j. od zastrešujúcej kapitoly pod názvom *Kto som a odkiaľ som?*, kde sa nachádzajú aj iné texty s témou individualizácie a osobnostnej identity (napr. úryvok z knihy Richarda Bacha *Čajka Jonathan Livingston*) či národnostnej identity, rodiny, domova, rodiska, vlastenectva (napr. báseň slovenskej vojvodinskej autorky Viery Benkovej *Heroica slovaca* o národnostnej identite vojvodinských/dolnozemsých Slovákov). Na tento celok tiež adekvátne nadväzuje kapitola *Mať pätnásť je také ťažké...* s radom tínedžerských románov o dospievaní (napr. Jarunkovej *Jediná*). V procese dekodovania žiak zisťuje, že v príbehu sa hovorí o stretnutí protagonistky s rozprávkovým hrdinom v priestore knižnice a z ich rozhovoru vyvodí,

že Analfabeta Harryho príbeh nepozná, aj keď má s ním aj spoločné body (rovnakú tetovačku, chýbajúceho rodiča). Okrem dekodovania tohto prvého plánu od žiakov staršieho školského veku sa očakáva aj interpretácia ďalších textových plánov a prehĺbené porozumenie prečítaného. Všimneme si, či a ako výzvovo-otázkové podnety za textom podnecujú utváranie interrogatívnych inferencií. Tesne za úryvkom nasleduje text T. Vráblovej:

„Meno sa odjakživa považovalo za veľmi dôležitú súčasť človeka. Spomínaš si, Indiáni!

Dávali ľuďom mená podľa ich charakteristických vlastností alebo podľa slávnych činov, ktoré dokázali – napríklad Rýchly šíp. Podobne to bolo aj u iných národov. Všimni si, čo vyjadruje slovanské meno Ludmila alebo Viera, prípadne Kvetoslav. Meno sa spája s našou podstatou. Keď ho počujeme, máme pocit blízkosti, domova, bezpečia. Mená ľudí by sa nemali zosmiešňovať. Sú ako vzácna ozdoba ich vnútra.

Dôležitosť mena vyjadruje aj slovná hra „Nomen Omen“ (toto latinské slovné spojenie znamená: meno je znamením; voľne by sme to mohli preložiť, že niekto je svojmu menu podobný, že ho meno „vystihuje“).

Otázky typu: *„Uvažuj o mene a prezývke protagonistky tejto rozprávky, vysunutom aj do názvu knihy. Ktorý umelecký prostriedok autor pritom využil?“* (Čížiková & Kotvášová-Jonášová, [2023], s. 77) sú ešte v rámci previerky základného porozumenia textu a mohli by sme ich zaradiť medzi premostňovacie inferencie (Liptáková, 2022, s. 31). Už ďalšie výzvy: *„Nájdí v úryvku miesta, kde sa prejavujú Betkine reakcie a postoje v súlade s jej prezývkou. Ako vnímaš prezývku? V pozitívnom alebo negatívnom význame? Skús si spomenúť na nejaké nomen omen alebo ich vytvor“* (Čížiková & Kotvášová-Jonášová, [2023], s. 77) predstavujú podnety na hlbšie uvažovanie o prepojení mena/prezývky a charakteru, správania sa osoby, mena a pozitívnej alebo negatívnej ľudskej vlastnosti, o individualite každého človeka a s tým spojenej nevyhnutnej požiadavke tolerancie inakosti. Vytváranie inferencií sa ďalej ubera v komparatívnom smere: *„Je vám Analfabeta Negramotná niečím podobná?“* (tamže) a k prehľbovaniu porozumenia textu o osobné aspekty daného životného obdobia, o komplikovanom procese sebapoznatia a sebavedomia (Fontana, 1996, podľa Liptáková et al., 2015, s. 94), ktorý pokračuje aj v období dospievania a to ešte intenzívnejšie ako v mladšom školskom veku (otázky: *„Z celého príbehu vyčítame, že sa hrdinka necíti vo svojej koži. Aké pocity a prejavy jej môžeš pripísať?“* (Čížiková & Kotvášová-Jonášová, [2023], s. 77)). V záverečnej otázke s kľúčovým slovom: *„Zisť si v slovníku, čo znamená slovo identita.“* (tamže), deduktívne inferencie v smere analyzovaného textu a induktívne inferencie od textu k iným textovým zdrojom inferenčné procesy zauzľujú osvojením si daného pojmu. Okrem komparácie a introspekcie recipientom sa ponúka aj uvažovanie o význame čítania, literatúry a umenia v živote človeka a zvlášť v živote formujúceho sa dieťaťa/dospievajúceho.

2.3 K INFERENCIÁM V BÁSNICKOM TEXTE S PROTIVOJNOVOU TEMATIKOU

Keďže u detí staršieho školského veku kognitívny vývin zahŕňa kvalitatívne a kvantitatívne zmeny, tínedžeri sú už schopní uvažovať podobne ako dospelí, môžu porozumieť zložitým textom a uvažovať o všetkých logických aspektoch problému, tiež o rôznych abstraktných súvislostiach a komplexných problémoch (štádium formálnych operácií a pojmového myslenia) (Liptáková et al., 2015, s. 56 – 60), autorky do ôsmackej čítanky zaradili aj vážnu protivojnovú tematiku (prostredníctvom úryvkov z diel Mila Urbana *Živý*

bič, Rudolfa Jašíka *Námestie svätej Alžbety* a Johna Boynea *Chlapec v pásikavom pyžame*). Koherentným inferenciám pri básni archaického názvu *Konopa* slovenského vojvodinského autora Paľa Bohuša, zaraďovanej medzi vrcholné prejavy slovenskej vojvodinskej poézie (Harpáň, 1999, s. 43), napomáha text za ňou, ktorý by učiteľ mal uviesť pred čítaním textu:

„Báseň Konopa sa viaže k životným skúsenostiam autora Paľa Saba Bohuša, ktorý patril do revolučnej a literárnej generácie Braňovej družiny. V roku 1941, keď fašistickí okupanti podmanili našu krajinu, Braňova družina pracovala proti nim. Vypisovala vlastenecké heslá a spaľovala okupantské konope. Fašisti ich však odhalili a odsúdili. Ľôsmich popravili obesením (konopným povrazom) na nádvorí obecného domu v Báčskom Petrovci. Okrem vedúceho Braňa Mokiča, popravení boli i Bohušovi priatelia a táto udalosť na básnika Bohuša hlboko zapôsobilá. Znovu sa mu vynorila v mysli, keď v roku 1950, počas štúdia v Československu, sám sa dostal do väzenia ako ‚Titov špión‘. Tu, ďaleko od domova, čakajúc na vlastný osud, vyspieval báseň Konopa.“ (Čížiková & Kotvášová-Jonášová, [2023], s. 113).

Uvedená inštrukcia napomáha porozumeniu tematickej roviny básne:

*„Cannabis sativa alebo konopa obecná,
tak veľmi ľutujem túto bylku a jej povesná...
To rastlina je ako rastlina, nemôže za to, že je taká,
nad utrpením konopy najradšej by som plakal.*

*Konopa rastie si a nevie, prečo je vlastne živá,
jej čisté vlákna nehodný človek zneužíva:
priatelia mnohí, čo už vzali skazu,
nejeden mi umrel od povrazu.*

*Videl som, v poradí čiernom som ich videl,
čakali v rade včasráno povrazu svojho prídel.
Majster kat vstáva za zory, vždy vstáva presne,
celý deň ťažko pracuje a potom večer klesne.*

*Tiež obesenci klesnú a zručajú sa do kopy,
nectí si majster popravencom, ni ponížených konopí.
Ja čakám na svoj rad a pritom horko plačem,
tečú mi slzy krvavé i povraz s nimi na zem.*

*Aj mater moja konopnú priadzu pradiť,
obrusy biele konopné sú v mojom dome všade,
hostí si nimi uctieva a každý sviatok krášli,
kiež u nej všetky konope, kiez by si miesta našli.*

*Rád by jej doprial konopí a hojnosť mäkkej priadze,
lebo svet toľko miluje, koľko len milovať vládze.
Tiež pre ňu prosím štipôčku zmilovania
v pokojnom spánku do svitania.*

*Cannabis sativa alebo konopa obecná,
tak veľmi ľutujem túto bylku a jej povesná,
no v čistých rukách, čistá vidí sa mi
konopa ponížená medzi siatinami.“*

Keď sa v didaktickej komunikácii učiteľ presvedčí, že dekodovanie básnického textu prebehlo nehatene, môže pristúpiť k ďalšej fáze porozumenia čítaného za pomoci didaktického aparátu, v ktorom po priebežnej previerke už získaných literárnych kompetencií (o teoretických pojmoch z verzológie, čo je verš, strofa) nasleduje praktická previerka orientácie v básnickom texte spolu s vytváraním koherentných inferencií: „*Ako chápeš tretí verš v štvrtej strofe básne Ja čakám na svoj rad a pritom horko plačem? Daj to do súvisu s druhou a treťou strofou. Na koho sa vzťahujú posledné dva verše druhej strofy? Kto a ako konopu poníži a kto si ju uctí (ktorými výrobkami)? V básni Konopa autor si spomína na svoju matku. Aké city prechováva k nej? Prečo pre svoju matku prosí štipôčku zmilovania? Báseň sa končí dvojverším no v čistých rukách, čistá vidí sa mi / konopa ponížená medzi siatinami, ktoré má hodnotu posolstva. Pokús sa ho vysvetliť*“ (tamže). Aj tu sa potvrdzuje, že je porozumenie (umeleckého) textu viackomponentný jav a že sa konštrukčná a integračná fáza porozumenia nedajú od seba oddeliť (Liptáková, 2022, s. 30). Podnety prichádzajúce z otázok a výziev podporujú kontrolované vytváranie inferencií, t. j. hlbšie pochopenie daného lyrického textu ako prejavu zdvojenej výpovede: „*pre Konopu je príznačný posun od konkrétneho (revolučno-odbojové básne) k univerzálnemu*“ (Harpáň, 1999, s. 44). Konkretizácia smeruje od autorského (autobiografického) materiálu (životná krivda verzus životná hodnota stelesnená v rodine/matke) v smere širšieho kultúrneho a historického kontextu slovenskej enklávy vo Vojvodine. Mala by vyústiť do dekodovania konopy ako symbolu tradičného roľníckeho života v minulosti dolnozemsých Slovákov, ale i do uvedomenia si významového protikladu medzi smrťou (povraz pre obesencov) a životom/domovom (matkine biele obrusy) a nie naposledy i protikladu medzi prírodou a kultúrou, deštrukciou a tvorivosťou. V danom procese inferovania sa posilňuje i literárna kompetencia žiakov, v zmysle chápania viacúrovňového umeleckého textu a tvrdenia M. Harpáňa, že je významový dôraz v básni na pozitívnom čine tvorby, ktorý je zároveň činom estetickým a etickým, činom čistých rúk (1999, s. 94). Porozumenie básne na úrovni individuálneho ľudského osudu a širšieho historického a spoločenského kontextu sa spája s jej humanistickým, pacifistickým a protivojnovým posolstvom. V týchto súvislostiach môžeme hovoriť aj o nadobúdaní funkčnej gramotnosti (Gavora, 2003, podľa Liptáková et al., 2015, s. 149) inklinujúcej k socio-kultúrnemu kontextu života a bytia slovenskej enklávy v Srbsku, kde je práve vyučovanie slovenčiny, literatúry, dejín, tradícií a kultúry dôležitým segmentom udržania a posilňovania národnej identity.

3 ZÁVEROM

Porozumenie textom krásnej literatúry vedie k získavaniu komunikačných a literárnych kompetencií. Ako píše Liptáková „*Pri čítaní umeleckého textu ako osobitného druhu textu s estetickou funkciou sa potom na základe porozumenia textu formuje schopnosť vnímať, zažiť, interpretovať a hodnotiť umelecký text a využiť skúsenosť s umeleckým textom vo vlastnej komunikačnej aktivite*“ (Liptáková & Cibáková, 2103, s. 7, zvýraznili aut.). Stimulovaním inferenčných procesov v rámci „*vyšších úrovní procesov porozumenia textu*“ (Liptáková & Cibáková, 2013, s. 37) sa u žiakov druhého stupňa základných škôl prehlbujú aj iné (mimoliterárne) vedomosti a to vedie k funkčnej gramotnosti. V prípade uvažovanej kognitívnej úrovne žiakov ešte nemôžeme počítať s hodnotením literárneho textu, možno však uvažovať

o rozvíjaní kritickej analýzy prostredníctvom stimulovaných inferencií. Teoretické výskumy poukazujú, že „v školskej praxi musí vytváranie interogatívnych inferencií (kontrolovaných, offlineinferencií) predchádzať vytváranie koherentných inferencií (automatických, onlineinferencií), pretože nie je možné prehľbovať porozumenie textu bez dosiahnutia koherentného porozumenia textu. Hoci doteraz nebola výskumne dokázaná vývinová trajektória vytvárania inferencií, výskumné štúdie potvrdzujú, že deti rôzneho veku sú schopné vytvárať všetky typy inferencií” (Liptáková, 2022, s. 31). Analýzy vybraných textov dosvedčujú možnosti prehľbovania porozumenia koherentnej roviny textu prostredníctvom tvorby interogatívnych inferencií. Naznačuje sa tým, že pri tvorbe inferencií môže ísť o navzájom sa podnecujúci proces porozumenia rozmanitých úrovní textu.

PRAMENE

- Čížiková, Z., & Kotvášová Jonášová, M. [2023]. *Čítanka pre 8. ročník základnej školy*. Zavod za udžbenike. (rukopis schválený do tlače).
- Šimáková Speváková, M. (2021). *Čítanka pre 6. ročník základnej školy*. Zavod za udžbenike.

LITERATÚRA

- Andričíková, M. (2021). Malý princ ako archetypálny prototext v súčasných naratívoch pre deti a mládež. In I. Gal Drzewiecka & D. Dziak (Eds.), *(Po)etika umeleckej tvorby pre deti a mládež* (s. 262–273). Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Harpán, M. (1999). *O Paľovi Bohušovi*. Kultúra.
- Končeková, L. (2014). *Vývinová psychológia*. Vydavateľstvo Michala Vaška.
- Liptáková, L. (2022). Porozumenie textu ako cesta k formovaniu interkultúrneho porozumenia u detí. In S. Ilič (Ed.), *Interkult 2021. Izabrani radovi sa Sedme međunarodne konferencije Interkulturalnost u obrazovanju 2021 održane 02.10.2021 u Novom Sadu* (s. 27–37). Pedagoški zavod Vojvodine.
- Liptáková, L. et al. (2015). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. 2., doplnené a prepracované vydanie. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. <https://www.pulib.sk/web/pdf/web/viewer.html?file=/web/kniznica/elpub/dokument/Liptakova1/subor/9788055529516.pdf#page=13&zoom=auto,-152,652>
- Liptáková, L., & Cibáková, D. (2013). *Edukačný model rozvíjania porozumenia textu v primárnom vzdelávaní*. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Rusňák, R. (2022). Zobrazenie vlka v umeleckej literatúre pre deti a mládež v slovenskom preklade. In D. Lešková & D. Dziak (Eds.), *Hodnoty literatúry pre deti a mládež v premenách času. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie Hodnoty literatúry pre deti a mládež v premenách času, organizovanej pri príležitosti okrúhleho životného jubilea prof. PhDr. Ondreja Sliackeho, CSc.*, (s. 102–113). Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Šutor, L. (2021). Súčasná slovenská ekologická dráma. In M. Kendra (Ed.), *K vybraným aspektom slovenskej literatúry po roku 1989 II. Interpretačné a intermediálne výzvy* (s. 118–127). Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Urbanová, S. (2022). Ekoliterárni impulzy v súčasné české a prekladové literatúre pro děti a mládež. In D. Lešková & D. Dziak (Eds.), *Hodnoty literatúry pre deti a mládež v premenách času. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie Hodnoty literatúry pre deti a mládež v premenách času, organizovanej pri príležitosti okrúhleho životného jubilea prof. PhDr. Ondreja Sliackeho, CSc.*, (s. 70–82). Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.

RESUMÉ

V príspevku sa opierame o teoretické úvahy Ľudmily Liptákovvej o rozvíjaní porozumenia textu na základnej škole. Náš príspevok sa sústredil na možnosti rozvíjania porozumenia textu krásnej literatúry u detí staršieho čitateľského školského veku prostredníctvom podnecovania inferencií v procese získavania komunikačných, literárnych kompetencií a komplexnej gramotnosti ako hlavného cieľa vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry (Liptáková & Cibáková, 2013, s. 6). Vo výklade sme použili teoretické pojmy integračnej kognitívno-komunikačnej a zážitkovej koncepcie vyučovania literatúry v súčasnej škole (Liptáková a kol., 2015) s dôrazom na pojem inferencie (Liptáková, 2022). Sústredili sme sa na texty ekoliterárneho zamerania, ako aj na texty s námetom identity a protivojnovou tematikou. Cieľom príspevku bolo názorne poukázať na podnetnosť teórie v rozvíjaní porozumenia literárneho textu u detí staršieho čitateľského veku prostredníctvom stimulovania inferenčného myslenia.

SUMMARY

This article is based on the theoretical studies of Ľudmila Liptáková on the subject of developing children's reading comprehension. Our article focuses on the possibilities of developing reading comprehension of children's literature for older children in the process of acquiring communication and literary competencies as well as complex literacy. These competences constitute the main goals of teaching Slovak Language and Literature (Liptáková and Cibáková, 2013, p. 6). We refer to theoretical concepts of the integrative cognitive-communicative and experiential conception of teaching literature (Liptáková et al., 2015) with emphasis on inference (Liptáková, 2022). We focus on ecological children's literary texts and on the texts on identity and anti-war theme. The article aims to point out at feasibility of developing reading comprehension in children of an older reading age through stimulating their inferential thinking.

Kontakt

Dr. Marína Šimáková Speváková, mimoriadna profesorka

Univerzita v Novom Sade, Filozofická fakulta

Oddelenie slovakistiky

Dr. Zorana Djindjica 2, Srbsko

marina.simak@ff.uns.ac.rs

Dr. Zuzana Čížiková, mimoriadna profesorka

Univerzita v Belehrade, Filologická fakulta

Katedra slavistiky

Studentski trg 3, Srbsko

z.cizikova@fil.bg.ac.rs

ĽUDMILA LIPTÁKOVÁ A JEJ PÔSOBNIE NA LEKTORÁTE V NOVOM SADE

ĽUDMILA LIPTÁKOVÁ AND HER WORK AS A LECTURER IN NOVI SAD

Jasna UHLÁRIKOVÁ – Anna MAKIŠOVÁ

1 LEKTORÁT SLOVENSKEHO JAZYKA A KULTÚRY NA UNIVERZITE V NOVOM SADE

Slovakistike sa na území dnešnej Vojvodiny venovali jednotliví jazykovedci, pedagogickí a kultúrni pracovníci už v 18. a 19. storočí, presnejšie po roku 1745, keď sa v Báčskom Petrovci usadili prví Slováci. Avšak systematický vývin slovakistiky ako vedného odboru sa začína v polovici minulého storočia, po založení prvých dvoch vysokoškolských inštitúcií v Novom Sade v roku 1954 – Poľnohospodárskej a Filozofickej fakulty, kde sa čoskoro začala študovať slovenčina ako materinský jazyk. Založené bolo najprv dvojročné štúdium slovenského jazyka a literatúry v rámci Vyššej pedagogickej školy v akademickom roku 1960/61. Už v nasledujúcom školskom roku 1961/62 sa štúdium slovenského jazyka a literatúry presunulo na Filozofickú fakultu. V prvom období to bolo stupňovité vyučovanie: prvý a druhý stupeň, pričom každý trval dva roky. Od roku 1968 štúdium bolo štvorročné (podľa Makišová, Uhláriková, Marčoková, & Lačoková, 2022). Už o päť rokov po vzniku študijnej skupiny sa začala spolupráca so Slovenskom. Časom sa inštitucionalizovala, najprv na medzifakultnej úrovni (medzi Filozofickou fakultou UNS a Filozofickou fakultou UK v Bratislave), neskôr na medzištátnej úrovni, ktorá platí dodnes. Tak na Oddelení slovakistiky od roku 1966 dodnes pôsobilo 13 lektorov zo Slovenska. Okrem pedagogickej činnosti a účasti vo výučbe prevažne v rámci predmetov z oblasti jazyka, ale aj z literatúry, lektori slovenského jazyka a kultúry sa starajú o aktualizovanie knižničného fondu Seminárnej knižnice a zadovážanie nevyhnutnej modernej odbornej a vedeckej literatúry a beletristiky, pomáhajú študentom pri príprave rôznych študentských vyučovacích i nevyučovacích aktivít, sami sa zúčastňujú v organizácii fakultných podujatí, pomáhajú pri recenzovaní príspevkov, jazykovej úprave a redigovaní fakultných vedeckých publikácií a v konečnom dôsledku sú svojráznym mostom medzi novosadskou slovakistikou a slovakistickými centrami na Slovensku. Svoje odborné služby poskytujú aj iným tunajším inštitúciám, akými sú médiá, základné a stredné školy s vyučovacím jazykom slovenským, kultúrne inštitúcie a pod., ktoré v rôznych oblastiach svojej činnosti potrebujú odbornú jazykovú pomoc. Ich prácu si nanajvýš vážia študenti a absolventi študijnej skupiny slovenský jazyk a literatúra, ktorí od začiatku štúdia až po ukončenie majú zabezpečený neustály kontakt so živou rečou prostredníctvom odborníka zo Slovenska. Medzi lektormi slovenského jazyka a kultúry v Novom Sade pôsobili eminentní slovenskí jazykovedci a niektorí sa do Nového Sadu aj vracali¹ (podľa Hodoličová, Svetlík, & Týrová, 2014).

¹ Emil Horák (1968/1969, 1970 – 1972, 1976 – 1978, 1992 – 1996), František Lipka (1972 – 1976, 1982 – 1987), Isidor Kotulič (1978 – 1980), Štefan Muška (1980/1981), Michal Blichá (1981/1982), Jozef Mlacek (1987 – 1990), Miloslav Darovec (1990 – 1992, 1996 – 1999), Zuzana Hurtaiová (1999 – 2003, 2005 – 2009), Radmila Horáková (2003 – 2005), Juraj Glovňa (2009 – 2013), Marta Součková (2013 – 2017), Ľudmila Liptáková (2017/2018), Eleonóra Zvalená (2018 – dodnes).

2 PÔSOBNIE PROFESORKY ĽUDMILY LIPTÁKOVEJ V NOVOM SADE

2.1 PEDAGOGICKÁ ČINNOSŤ

Na Oddelenie slovakistiky 1. októbra 2017 ako lektorka prišla profesorka Pedagogickej fakulty PU v Prešove PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc. vyslaná Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. I keď tu zostala iba jeden akademický rok, zanechala silnú stopu, o čom svedčí intenzívna spolupráca s Prešovskou univerzitou, ktorá dodnes pokračuje tak na úrovni medziuniverzitnej, ako i na úrovni osobných profesijných záujmov jednotlivcov – odborníkov v oblasti výučby a výskumu slovenského jazyka a literatúry. Po príchode na Filozofickú fakultu UNS sa profesorka Liptáková v prvom rade venovala práci so študentmi. Tak v zimnom, ako i v letnom semestri, mala 16 hodín prednášok a cvičení, prevažne so študentmi slovenského jazyka a literatúry, ale aj so študentmi iných študijných skupín, ktorí sa slovenčinu učia ako materinský či cudzí jazyk – študenti nemeckého jazyka a literatúry a študenti srbskej filológie v kontakte so slovenskou filológiou. V rámci základného štúdia² učila predmety: Úvod do lingvistiky, Fonetika a fonológia, Lexikológia, Štylistika a Písanie vedeckej práce určené študentom slovakistiky, ako i kurzy z oblasti súčasného slovenského jazyka pre študentov iných študijných skupín. Na druhom stupni štúdia (masterské štúdium³) prednášala v rámci kurzu Jazyk médií v praxi. Jej vedecké záujmy, ktoré sa zameriavajú na detskú slovotvorbu, didaktiku slovenského jazyka, výskum kognitívnej stimulácie žiakov mladšieho školského veku prostredníctvom učiva materinského jazyka atď., ju počas pobytu v Novom Sade zaviedli aj do iných slovenských prostredí. V rámci predmetu Metodika výučby slovenského jazyka navštívila slovenské Gymnázium Jána Kollára so žiackym domovom v Báčskom Petrovci a spolu so študentmi a pedagógmi slovakistiky sa zúčastnila na hospitácii a skúškach.

2.2 MIMOVYUČOVACIE AKTIVITY A MEDZIINŠTITUCIONÁLNA SPOLUPRÁCA

Keď ide o mimovyučovacie aktivity, Ľ. Liptáková spolupracovala s profesorkou Jarmilou Hodoličovou a so študentmi slovakistiky na príprave a vydaní študentského časopisu *Čar(b)ológ* (č. 8/2017), kde sa starala o štylistickú a jazykovú úpravu študentských literárnych príspevkov, ktoré vznikli na hodinách literatúry pre deti. Študentov slovakistiky zároveň podnecovala k účasti na literárnych súťažiach u nás i na Slovensku a bola i koordinátorkou pri príprave študentských príležitostných programov, akými sú vianočné programy či oslavy dôležitých medzinárodných sviatkov – Deň materinského jazyka, Deň slovanskej písomnosti, Európsky deň cudzích jazykov a iné. Sprostredkovala aj literárne besedy so súčasnými slovenskými spisovateľmi Silvestrom Lavríkom (23. novembra 2017) a Richardom Pupalom a Ondrejom Štefánikom (10. mája 2018). Tieto stretnutia sa uskutočnili v rámci projektu *Literatour*, ktorý v spolupráci s profesorkou Martou Součkovou z Prešovskej univerzity (vtedy už bývalou lektorkou na Oddelení slovakistiky) organizuje literarnyklub.sk. Zapájala sa do vydavateľskej činnosti Filozofickej fakulty, kde okrem jazykovej úpravy vedeckých článkov písala aj recenzné posudky na príspevky pre fakultné

² Štvorročné bakalárske štúdium.

³ Jednoročné magisterské štúdium.

vedecké časopisy: *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*⁴ a *Zbornik za jezike i književnosti Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*⁵. V podobe jazykových seminárov poskytovala odbornú pomoc a prednášky aj pre novinárov a redaktorov tunajších slovenských médií. V týždenníku *Hlas ľudu* vyšiel rozhovor s profesorkou Liptákovou, kde hovorila o svojich úlohách ako lektorky slovenského jazyka a kultúry, o jej lingvistických záujmoch a názoroch na vojvodinskú varietu slovenského jazyka a vplyvy srbčiny, ale aj o vlastných dojmach z nového pracovného i životného prostredia: „Mám veľký obdiv a úctu k tomu, že sa kultúrny a jazykový slovenský živel udržal v takej podobe a v takej intenzite, vrátane vysokoškolského štúdia slovakistiky. Hlboko to na mňa zapôsobilo, aké je to úžasné, že mimo väčšinového jazykového územia takto slovenčina funguje, autonómne a so zrealizovaním všetkých jazykových funkcií, ktoré slovenčina plní aj na Slovensku. Toto je pre mňa asi najväčšie poznanie“ (Berédiová, 2018, s. 32).

Na podnet profesorky Liptákovovej boli pre študentov a pedagógov Oddelenia slovakistiky organizované odborné prednášky významných profesorov z Prešovskej univerzity. Prednášky prof. PhDr. Daniely Slančovej, CSc. z Inštitútu slovakistiky a mediálnych štúdií Filozofickej fakulty sa uskutočnili 19. apríla 2018. Prvou prednáškou na tému *Jazyk v ranom období vývinu slovensky hovoriacich detí* profesorka Slančová predstavila výskum osvojovania si jazyka deťmi hovoriacimi po slovensky a sústredila sa na niektoré čiastkové aspekty tohto výskumu z hľadiska pragmatiky, gramatiky a lexiky. V druhej prednáške – *Športový komunikačný register ako jedna z foriem existencie súčasnej slovenčiny* – sa zamerala na teoretickú koncepciu komunikačného registra (ako jednej z alternatív koncepcie funkčných štýlov), podala charakteristiku športového makrosociálneho a trénerského mikrosociálneho komunikačného registra. Onedlho, 25. apríla 2018, Oddelenie slovakistiky privítalo aj prof. PhDr. Zuzanu Stanislavovú, CSc. a doc. Ing. Janu Burgerovú, PhD. Profesorka Stanislavová prednášala na tému *Aktuálne trendy v slovenskej literatúre pre deti a mládež*, kým téma prednášky docentky Burgerovej (vtedy dekanky Pedagogickej fakulty PU) bola *Vzdelávanie s podporou technológií na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove – história, vízie a možnosti*. Táto návšteva mala aj širší význam pre obe inštitúcie, lebo prispela k ďalšiemu posilňovaniu už existujúcej dobrej a pomerne intenzívnej spolupráce. Pri tejto príležitosti bola dohodnutá a onedlho aj podpísaná Zmluva o spolupráci medzi Pedagogickou fakultou PU a Filozofickou fakultou UNS. Predmetom tejto zmluvy je spolupráca v nasledujúcich oblastiach: výmenné pobyty akademických pracovníkov so zameraním na výučbu, výskum, umenie a výmenu skúseností; výmenné pobyty alebo stáže študentov a doktorandov; výmenné pobyty výskumných pracovníkov s cieľom spoločnej bádateľskej práce, účasti na konferenciách, seminároch, prednáškach; výmena učebníc a odbornej literatúry, informácií o študijných programoch a výučbových metódach; spolupráca v oblasti výskumu, pri tvorbe, spracovaní a realizácii medzinárodných projektov; a spolupráca v oblasti edičnej a publikačnej činnosti. Zmluvu o spolupráci podpísali dekanka Pedagogickej fakulty PU doc. Ing. Jana Burgerová, PhD. a dekanka Filozofickej fakulty UNS prof. Dr. Ivana Živančevićová Sekerušová 22. mája 2018.

⁴ *Annual Review of the Faculty of Philosophy*: <https://godisnjak.ff.uns.ac.rs/index.php/gff/about>

⁵ *Journal for Languages and Literatures of the Faculty of Philosophy in Novi Sad*: <https://zjik.ff.uns.ac.rs/index.php/zjik/index>

Jednotlivé body zmluvou dohodnutej budúcej spolupráce sa onedlho začali aj realizovať. V tom istom roku na pozvanie profesorky Liptákovej sa členky Oddelenia slovakistiky prof. Dr. Jarmila Hodoličová a doc. Dr. Daniela Marčoková, ako i profesor Dr. Janko Ramač z Oddelenia rusinistiky, zúčastnili na medzinárodnej vedeckej konferencii *Človek so znevýhodnením (postihnutím, hendikepom) v literatúre pre deti a mládež a v inkluzívnej edukácii*, ktorá sa konala na Pedagogickej fakulte v Prešove 18. a 19. októbra 2018. Jarmila Hodoličová sa zúčastnila s príspevkom *Človek so znevýhodnením v literatúre pre deti a mládež vojvodinských Slovákov* a bola i členkou Vedeckého výboru konferencie. Daniela Marčoková a Janko Ramač predstavili výsledky svojho výskumu v príspevku *Desať rokov inkluzívneho vzdelávania v základných školách v Srbsku*. Ich príspevky boli publikované v zborníku. V roku 2019 profesorka Liptáková navštívila Oddelenie slovakistiky a 16. apríla pre novosadských slovakistov zrealizovala prednášku na tému *Čo (ne)vieme o implicitných jazykových znalostiach dieťaťa*. Prednáška sa konala v rámci osláv 65. výročia pôsobenia Filozofickej fakulty v Novom Sade. Od roku 2020 na výzvu redakcie vedeckého recenzovaného časopisu *Zbornik za jezike i književnosti Filozofskog fakulteta u Novom Sadu* je členkou redakčnej rady. Aj v oblasti vydavateľskej činnosti spomínaných inštitúcií je spolupráca recipročná. Totiž od konca roka 2022 na výzvu E. Liptákovej sú profesorky Oddelenia slovakistiky Marína Šimáková Speváková a Jasna Uhláriková členkami redakčnej rady časopisu *O dieťati, jazyku, literatúre*.

2.3 VEDECKO-VÝSKUNNÁ ČINNOSŤ

Výsledkom pôsobenia profesorky Ludmily Liptákovej ako lektorky na Oddelení slovakistiky v rokoch 2017 – 2018 je aj uverejňovanie odborných prác v zborníkoch v Srbsku a priama účasť na konferenciách v tomto prostredí. V roku 2021 pri príležitosti osláv šesťdesiateho výročia vysokoškolského štúdia slovenského jazyka a literatúry na Univerzite v Novom Sade Oddelenie slovakistiky organizovalo dve medzinárodné vedecké konferencie. Prvá sa uskutočnila 2. októbra pod názvom *Interkultúrnosť vo vzdelávaní*, ktorej spoluorganizátorom bol Pedagogický ústav Vojvodiny. Ludmila Liptáková sa na pozvanie organizátorov zúčastnila s plenárnou prednáškou pod názvom *Porozumenie textu ako cesta k formovaniu interkultúrneho porozumenia u detí*. Neskôršie bol príspevok uverejnený v zborníku *InterKult 2021*. V uvedenom príspevku z teoretického aspektu autorka píše o porozumení textu detí mladšieho školského veku. Zameriava sa na dieťa hovoriace po slovensky. Porozumenie textu je dôležité z hľadiska ďalšieho vzdelávania žiaka, pričom sa uňho rozvíjajú schopnosti spoznania a zároveň schopnosť pochopiť rozličné témy, obsahy a situácie, ktoré text reprezentuje. Keď žiak porozumie textu, má možnosť zoznámiť sa s inými jazykmi, kultúrami a pod. Ako autorka uvádza, problematike kvality porozumenia textu u detí školského veku sa v poslednom období na Slovensku venujú viaceré výskumy. Podnetom na výskumy sú neuspokojivé výsledky žiakov v medzinárodných meraniach čitateľskej gramotnosti. Aj profesorka Liptáková je jednou z riešiteľiek výskumu, ktoré sa zameriavajú na modely porozumenia textu. Vo svojom výskume vychádzajú z modelu porozumenia čítaného textu *Simple View of Reading*, v rámci ktorého možno rozlíšiť dva základné komponenty porozumenia čítaného textu. Prvým je dekodovanie a druhým komponentom je porozumenie počúvanému textu. K prvému komponentu patria percepč-

né a fonologické procesy a k druhému porozumenie počúvanému textu, ktorý dieťa ovláda ešte predtým, ako sa naučilo čítať. Oba uvedené komponenty sú rovnako dôležité, aby žiak porozumel čítanému textu. Ak jeden komponent chýba, aj výsledok bude negatívny, nulový. Problémy pri dekodovaní môžu nastať aj v dôsledku dyslexie a pri rozdielnej jazykovej charakteristike hovoreného a písaného textu. Ďalej autorka uvádza, že „*v súčasných teóriách porozumenia textu sa teda porozumenie chápe ako komponentový jav, pričom úspešné porozumenie je podmienené interakciou viacerých komponentov [...] v modeloch porozumenia textu zohrávajú kľúčovú úlohu inferencie, ktoré sú považované za centrálny komponent porozumenia*“ (Liptáková, 2022, s. 30). V pokračovaní autorka uvádza náhľady odborníkov na inferenčné procesy (Bruner, Tennent, Wagner-Wender, Kintsch, Rawsonová). V literatúre sa uvádza vyše 30 typov inferencií. Autorka si zvolila vo výskume bimodálnu klasifikáciu inferencií, a to koherentné a interogatívne inferencie. Uvádza, že koherentné sú také, ktoré pomáhajú čitateľovi dosiahnuť koherentné porozumenie textu a ktoré sa vytvárajú automaticky počas čítania textu. Členia sa na ďalšie typy, ktoré fungujú vo vzájomnej interakcii. Interogatívne inferencie sú také, ktoré sa vytvárajú po prečítaní textu. Dôležitý sled pre porozumenie textu je koherentné porozumenie a potom ďalšie prehľbovanie, teda interogatívne inferencie. Kľúčový komponent porozumenia je vytváranie inferencií. Bez inferencií nie je možné porozumenie. Autorka štúdie uvažuje o výskumoch, ktoré sa realizovali v iných krajinách a ktoré metódy a postupy by boli najlepšie pre žiakov mladšieho veku, 8- až 9- ročných detí. Uvažuje, že je dôležité vo vyučovaní porozumenia používať efektívne edukačné postupy a pracovať s textom, ktorý je primeraný a dostatočne podnetný pre dieťa daného veku. Rovnako tak je dôležité vypracovať podnetné úlohy na jednotlivé typy inferencií. V pokračovaní príspevku autorka uvádza príklad, ako možno vytváranie inferencií pri dosahovaní porozumenia spojiť s témou interkultúrneho porozumenia. Zvolila si vecný text z *Encyklopédie jazyka pre deti*. Po texte autorka uvádza podnety, podľa ktorých si žiaci môžu overiť najprv základné porozumenie textu a potom rozšírené a prehĺbené porozumenie textu podľa koherentných a interogatívnych inferencií. Je veľmi dôležité sformulovať podnetné úlohy na vytváranie jednotlivých typov inferencií pri vyučovaní jazyka prvého, ale aj pri vyučovaní ďalších jazykov. Príspevok s teoretickým zameraním má veľký význam pre procesy porozumenie textu nielen u detí mladšieho školského veku, ale aj z hľadiska ďalšieho vzdelávania žiaka.

Ďalšia spätosť profesorky Ľudmily Liptákovovej s vojvodinskou slovakistikou vyvrcholila účasťou na konferencii *Slovakistika – súčasný stav a perspektívy* pri príležitosti osláv 60. výročia pôsobenia oddelenia v roku 2021, ktorá prebiehala v Novom Sade na Oddelení slovakistiky. Na konferencii hovorila o svojich výskumoch z oblasti derivatológie a didaktiky *Čo sa z výskumu detskej slovotvorby dozvedáme o slovotvorbe slovenčiny*. V príspevku sa zamerala na výskum implicitných slovotvorných znalostí 6- až 7-ročného dieťaťa, ktoré potom porovnávala a analyzovala z hľadiska slovotvorných tendencií v slovenčine. Autorka mala za cieľ poukázať prostredníctvom svojich výskumov, že slovotvorné znalosti dieťaťa môžu priniesť relevantné informácie aj pre teoretickú lingvistiku, resp. derivatológiu. Zatiaľ sú známe fakty, že výskumy detskej slovotvorby sú dôležité pre vývinovú a edukačnú lingvistiku a pri rozvíjaní porozumenia textu, ale aj pri procese učenia sa. Výskum prebiehal v skupine žiakov 1. ročníka základnej školy a zisťovali sa znalosti detí o slovotvornom hniezde, o významovej a formálnej stránke sufixálnej derivácie, o význa-

movej a formálnej stránke prefixálnej derivácie a sémantike a pozícii prvkov slovotvornej štruktúry. Je známe, že najproduktívnejším slovotvorným postupom v slovenčine je derivácia a v rámci derivácie sufixácia a prefixácia. Prevalu má sufixácia v rámci všetkých derivovaných slov. Najväčšie zastúpenie majú adjektíva a substantíva. Prefixácia je druhým najproduktívnejším derivačným postupom, pričom prevláda prefixálna derivácia verb. Ako motivanty si vo výskumnom materiáli autorka zvolila substantíva a verbá, lebo patria k najaktívnejším slovným druhom. Verbá a substantíva podľa doterajších výskumov patria k najfrekvencovanejším slovným druhom detí mladšieho školského veku. Výsledky výskumu ukázali, že deti daného veku vedeli priradiť slovo k slovotvornému hniezdu (*múr, murár*). Nie všetkým sa to rovnako darilo, niektorí priradili rýchlo, iní zase potrebovali viac času alebo až na konci interview s výskumníkom. Opierali sa o významovú, ale aj formálnu stránku. Vo výskume bolo zistené, že okrem toho, že deti vedeli doplniť do slovotvorného hniezda aj iný motivát okrem ponúknutých, tvorili aj slovotvorné motivácie. Pri sufixálnej derivácii ponúknutými sufixmi deti tvorili nové desubstantívne derivácie, medzi ktorými boli aj inovatívne. Oblasť intraverbálnej prefixálnej derivácie z formálnej stránky bola pre deti vo veku 6 a 7 rokov nenáročná, kým sémantická modifikácia prefixálneho verba bola o niečo náročnejšia. V položke zameranej na sémantiku a pozíciu prvkov slovotvornej štruktúry mali deti pospájať predložený motivant s predloženými formantmi. Rovnako ako aj v predchádzajúcich položkách, deti tvorili konvenčné ale aj nekonvenčné motiváty. Autorka štúdiu uzaviera konštatáciou, že uvedený výskum je dôležitý z dvoch aspektov. Deti sa zapojili do výskumu o slovotvorbe a z motivujúceho slova tvorili konvenčné alebo nekonvenčné motiváty. Uvedený výskum môže byť podnetom aj pre pedagógov vo vojvodinskom prostredí, aby overili, nakoľko deti poznajú materinský jazyk, vedia tvoriť slová, ktoré zaraďujeme do systému slovenského jazyka, a nakoľko sú motivované tvoriť aj slovotvorné inovácie.

Počas svojho pôsobenia v Srbsku na poste lektorky v Novom Sade profesorka Liptáková s kolegyňou Danielou Marčokovou uverejnila príspevok v časopise *O dieťati, jazyku, literatúre* pod názvom *Poznámky k vyučovaniu slovenského jazyka v Srbskej republike*. V príspevku predstavili základné informácie týkajúce sa vyučovania slovenského jazyka v primárnom vzdelávaní v Srbsku a na Slovensku. Uvádzajú, že poznanie vyučovania slovenského jazyka v podmienkach jazykovej enklávy a vo väčšinovom jazykovom prostredí je veľmi dôležité pre obe strany, a preto sa rozhodli urobiť čiastkový výskum. V úvodných statiach píše o možnostiach vzdelávania žiakov a študentov po slovensky v slovenských školách v Srbskej republike. Konštatujú, že „slovenské školy v Srbsku nie sú ojedinelým javom, ale tvoria ucelený vzdelávací systém so všetkými stupňami vzdelávania, vrátane najvyššieho, univerzitného vzdelávania v slovenskom jazyku“ (Liptáková & Marčoková, 2018, s. 45). V pokračovaní autorky porovnávajú vyučovanie slovenského jazyka ako menšinového v srbskom jazykovom prostredí s vyučovaním slovenského jazyka vo väčšinovom jazykovom prostredí, v jednojazykovom spoločenstve. Zamerali sa na jazykovú a slohovú zložku vyučovacieho predmetu v 2. – 4. ročníku základnej školy. Pri porovnaní učebných osnov zistili, že platné učebné osnovy v Srbsku pripomínajú učebné osnovy slovenského jazyka a literatúry, ktoré na Slovensku platili v roku 2008. Aj členenie vyučovacieho predmetu na jazykovú, slohovú a literárnu zložku je explicitné. V učebniciach je učivo obsahovo a graficky usporiadané logicky, prehľadne a veku primerane. Učebnice používané na Slo-

vensku z hľadiska orientácie v obsahu jazykového učiva sú oveľa náročnejšie. Neprehľadné sú aj obsahovo, aj typograficky. Formálne sa striedajú jazykové a slohové témy, ale nemožno hovoriť o tematicko-poznatkovej integrácii. Slohové učivo je zamerané na rozvíjanie základných komunikačných zručností (počúvanie, čítanie, hovorenie, písanie), ale učebné témy sa podľa toho kritéria netriedia a ich zaradenie nie je jasne vyčlenené. V srbských vzdelávacích štandardoch sa slohové učivo uvádza detailnejšie. V pokračovaní uvádzajú požiadavky na schopnosti žiaka na konci primárneho vzdelávania. Tiež uvádzajú, že v učebných osnovách sa zdôrazňuje kultivovanie jazykového prejavu žiaka a zdvorilostný princíp v komunikácii. Autorky porovnali aj učivo z jazyka v dvoch jazykových prostrediach. Konštatujú, že jazykové učivo vo vojvodinských učebniciach je zastúpené kompletnejšie a badať nadväznosť medzi ročníkmi. Zastúpené sú všetky jazykové oblasti. V slovenských učebniciach učivo z lexikálnej a syntaktickej oblasti je o niečo menej zastúpené. Svoje postrehy uviedli aj v tabuľke, kde porovnali lexikálne učivo v primárnom vzdelávaní v oboch jazykových prostrediach.

ZÁVER

I keď je v dnešnom globalizovanom svete kontakt s viac alebo menej vzdialenými jazykmi a kultúrami oveľa jednoduchší, význam zahraničných lektorov na univerzitách je stále mimoriadne veľký. Zahraniční lektori sú najstaršou a najrozšírenejšou formou internacionalizácie výučby na vysokých školách, sú nositeľmi spolupráce s inštitúciami, z ktorých pochádzajú, iniciátormi spoločných projektov, propagátormi jazyka, vedy a kultúry. V kontexte výučby slovenského jazyka, literatúry či dejín za hranicami Slovenskej republiky, títo kultúrni mediátori predstavujú „živé okno“ otvorené k všestrannému poznaniu slovenských reálií a zahraničným slovakistom umožňujú každodenný bezprostredný kontakt so živou slovenskou rečou. Ľudmila Liptáková pobudla v Novom Sade len jeden akademický rok, avšak podarilo sa jej slovenské vojvodinské prostredie poznať takmer vo všetkých jeho aspektoch, zžiť sa s ním, no predovšetkým pochopiť jeho podstatu a komplexnosť. Jej pedagogickú a odbornú prácu, mimovzdelávacie aktivity, húževnatosť a pedantnosť, poznatky, skúsenosti a rady, ktorými spolu s pedagógmi novosadskej univerzity zveľaďovala a pozdvihovala kvalitu výučby slovenčiny, si vážia kolegovia slovakisti, študenti i širšia vojvodinská kultúrna verejnosť.

LITERATÚRA

- Berédiiová, D. (2018). Na slovo s lektorkou Ľudmilou Liptákovou (Vplyv srbčiny tu musí byť). *Hlas ľudu*, 74(13-14), 31. 3. – 7. 4. 2018, 32.
- Hodoličová, J., Svetlík, A., & Týrová, Z. (Eds.) (2014). *50 rokov vysokoškolskej slovakistiky v Novom Sade (1961 – 2011). 60 rokov Filozofickej fakulty v Novom Sade (1954 – 2014)*. Slovakistická vojvodinská spoločnosť.
- Liptáková, L. (2021). Porozumenie textu ako cesta k formovaniu interkultúrneho porozumenia u detí. In S. Ilič (Ed.), *InterKult 2021* (s. 27-37). Pedagoški zavod Vojvodine.
- Liptáková, L., & Marčoková, D. (2018). Poznámky k vyučovaniu slovenského jazyka v Srbskej republike. *O dietati, jazyku, literatúre*, 6(1), 44-51.
- Makišová, A., Uhláriková, J., Marčoková, D., & Lačoková, A. M. (2022). *Bibliografia jazykovedných príspevkov vojvodinskej slovakistiky 1961 – 2021*. Filozofická fakulta v Novom Sade.

RESUMÉ

Príspevok mapuje všestrannú činnosť univerzitnej profesorky Ľudmily Liptákovej na Univerzite v Novom Sade. Profesorka Liptáková pôsobila na Oddelení slovakistiky Filozofickej fakulty v akademickom roku 2017/2018 ako lektorka slovenského jazyka a kultúry vyslaná Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Okrem primárnej pedagogickej praxe so študentmi slovenského jazyka a literatúry a iných študijných skupín sa zapájala aj do mimovzdelávacích aktivít a vydavateľskej činnosti fakulty. Počas jej pobytu v Novom Sade sa zintenzívnila spolupráca s Prešovskou univerzitou, ktorá dodnes pretrváva.

SUMMARY

The article outlines the versatile work of Ľudmila Liptáková, a university Professor, during her stay at the University of Novi Sad. In the academic year 2017/2018, Professor Liptáková worked at the Department of Slovak Studies of the Faculty of Philosophy as a lecturer of the Slovak language and culture having been assigned by the Ministry of Education, Science, Research and Sports of the Slovak Republic. In addition to basic teaching activities with the students of Slovak language and literature, as well as other study groups, she was also active in extracurricular activities and publishing activities of the faculty. During her stay in Novi Sad, cooperation with the University of Prešov intensified and continues to this day.

Kontakt

prof. Dr. Jasna Uhláriková, mimoriadna profesorka

Univerzita v Novom Sade, Filozofická fakulta

Oddelenie slovakistiky

Dr. Zorana Đindića 2, Nový Sad, Srbsko

uhlarik@ff.uns.ac.rs

prof. Dr. Anna Makišová, riadna profesorka

Univerzita v Novom Sade, Filozofická fakulta

Oddelenie slovakistiky

Dr. Zorana Đindića 2, Nový Sad, Srbsko

makisova@ff.uns.ac.rs

DIDAKTIKA MATERINSKÉHO JAZYKA A PRAX

MOTHER TONGUE DIDACTICS AND PRACTICE

Milan LIGOŠ

1 Úvod

Rozkolísanosť a nejednotnosť pri vymedzovaní pojmov je permanentný proces a bude sprevádzať ľudstvo v celej jeho histórii. Súvisí to s dynamikou a vývinom sveta, rozvojom poznávania či s ambíciami danej spoločnosti i jej súčasťou v rámci istých nastavení vnútorných aj vonkajších kontextov v mnohotvárnom neopakovateľnom prepojení. Tento proces turbulentne akceleruje v dnešnom svete globalizácie a informatizácie, čo sa, prirodzene, evidentne prejavuje v zrýchlenej podobe pri etablovaní a kreácii nových vedeckých disciplín s ich statusom, klasifikáciou a transformáciou, a to v celom komplexne zmienenom procese konvergenencie a divergencie s postupnou diferenciaciou, špecializáciou alebo interdisciplinárnou vo vzájomnom prestupovaní sa so zreteľom na ďalší rozvoj poznania i dopadov na životnú prax. Istú rozkolísanosť pri kódovaní zdieľaných významov či obsahu zažívame nielen pri denotáciách či pri výklade slov v rôznych kultúrach, vedeckých školách a jazykových spoločenstvách, ale tiež prakticky a neopakovateľne pri konotatívnych rozmeroch smerom k jazykovo-kultúrnemu obrazu sveta v danom prostredí i v celom spektre originality a mentálneho sveta každého človeka (ako autentického mikrokozmu). Akceptujúc naznačené rámcové faktory a kontexty, v príspevku budem reagovať na vybrané podnety z aktuálneho diania v slovenskom školstve so zacielením na konkrétnu oblasť pedagogicko-didaktického charakteru v úzkej súvislosti s adekvátnym nastavením vzťahov medzi teóriou a praxou vyučovania.

Celkove možno povedať, že tendenčne pretrvávajú rozmanitosť názorov na všeobecnú didaktiku a odborovú (aj predmetovú) didaktiku najmä so zreteľom na ich chápanie, vymedzenie, status i poslanie vo vzťahu teórie a praxe, čo potom logicky vedie aj k istým základným rozporom pri poňatí a vyčlenení didaktických kategórií a konkretizácii jednotlivých javov s následnými problémami v odbornej i praktickej komunikácii s evidentným dopadom na reálny život. Ako uvádza M. Zelina (2010, s. 3, 5), ide o isté rozpory pri chápaní didaktiky¹, metodiky, obsahu, metód, techník, foriem, prostriedkov, stratégií, organizácii alebo pri postupoch vyučovania, pričom: „*Odborové didaktiky sa formujú viac ako splnenie požiadaviek praxe a nie na základe vedeckých poznatkov*“ (ibid., s. 3). Možno konštatovať, že uvedená tendencia pretrváva do súčasnosti, pričom tento nedostatok sa následne dlhodobo relevantne premieta i do (ne-)kvality výchovno-vzdelávacieho procesu na základných a stredných školách v SR, na ktorú kriticky poukazuje o. i. I. Turek (2010, s. 13 – 18) v súvislosti s novou školskou reformou na podloží aktuálnych vedeckých poznatkov z didaktiky. V zhode s uvedenými autormi na tento problém frekvencovane upo-

¹ Osobne sa prikláňam k širšiemu vymedzeniu a chápaniu všeobecnej didaktiky s inklináciou nielen k rozmerom kognitívneho, ale aj nonkognitívneho učenia v celom spektre emocionálneho, zážitkového či sociálno-kultúrneho a hodnotového učenia (pozri model KEMSAKS, Ligoš et. al. 2011; Zelina, 1994, 2011), t. j. k rozšírenému chápaniu prinajmenšom od didaktiky smerom k psycho- a sociodidaktike.

zornujem na viacerých miestach vo svojich publikačných výstupoch a iných platformách v ostatných dekádach, opierajúc sa o vlastnú pedagogickú prax v teréne, osobitne však v súvislosti s mojím pôsobením v oblasti vzdelávania učiteľov slovenčiny na univerzitách v SR. Vychádzajúc z uvedeného rámca si v príspevku všimnem vymedzenie a status didaktiky materinského jazyka (ďalej DMJ), konkrétne slovenského jazyka (a literatúry) ako vednú aj študijnú (akademickú, profesijnú) disciplínu s jej postupnou profiláciou a diferenciáciou v relácii s adekvátnym prepojením a pôsobením na pedagogickú prax, t. j. smerom k profilácii učiteľa slovenčiny ako materinského jazyka (ďalej MJ) a jej účinnej a zmysluplnej participácie na kvalitatívnej transformácii učebného predmetu slovenského jazyka a literatúry (ďalej SJL) v kontexte nových výziev našej spoločnosti. V tejto relácii sa ukazuje ako perspektívna optika „dvojdomého“ chápania a postavenia metodiky vyučovania slovenčiny vo vzťahu k odborovej didaktike v prepojení na prax.

2 OD PRAXE CEZ METODIKU K DIDAKTIKE SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY

Didaktika slovenského jazyka ako MJ alebo teória vyučovania učebného predmetu SJL má dlhú históriu a postupne sa etabluje v systéme samostatných vedných i profesijných disciplín v odbore učiteľstva akademických predmetov, osobitne a špecificky pre učiteľstvo (post-)primárneho aj predprimárneho či sekundárneho vzdelávania. Hlavným predmetom jej záujmu sú otázky teórie a praxe vyučovania slovenčiny ako profilového školského predmetu od najnižších ročníkov (pred-)primárneho vzdelávania až po výstup zo sekundárneho vzdelávania regionálneho školstva v rôznych rámcových i lokálnych kontextoch spoločensko-politického, ekonomického a kultúrneho nastavenia spoločnosti či spoločenstva. Potvrdzujú to o. i. aj moje dlhoročné skúsenosti pôsobenia v slovenskom školstve (pozri napr. monografiu k didaktike slovenčiny, Ligoš, 2019) a najnovší výsledok výskumu v ČR k problematike odborových didaktík (Stuchlíková & Janík et. al., 2015) či konkrétne k didaktike českého jazyka súborné dielo *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině I, II* (eds. Čechová & Spěváčková, 2021).² V tejto súvislosti sa sústavne dostáva do popredia jeden z hlavných problémov, a to, čo potrebuje prax, čo očakáva od teórie na jednej strane, na strane druhej ide o výzvy, na čo sa má didaktika slovenčiny ako MJ orientovať či zamerať s tým, čo je jej predmetom, cieľom a zmyslom, v akom vzťahu je k praxi s ambíciou účinných dopadov teoretického pozadia pre progresívny vývin školskej praxe. Tento problém vyvstáva aj aktuálne v relácii s pripravovanými pedagogickými dokumentmi v rámci projektu kurikulárnej transformácie *Vzdelávanie 21. storočia*,³ keď sa učitelia po zverejnení finálnych návrhov východísk a rámcových vzdelávacích štandardov domáhajú konkrétnych materiálov a návodov pre aplikáciu v praxi. V naznačenom kontexte sa predkladaný príspevok bude zaoberať iba parciálnou otázkou, a to miestom didaktiky slovenčiny s literatúrou ako odborovej, resp. predmetovej didaktiky a jej poslaním v oblasti podporných, pomocných a intervenčných funkcií pre reálnu pedagogickú prax. Ešte predtým však pripomínam, že v Československu po r. 1945 sa učitelia (doteraz) pre všetky stupne vzdeláva-

² Dostupné na: <https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/43105/1/1.%20d%c3%adl.pdf>, <https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/43106/1/2.%20d%c3%adl.pdf>

³ Pozri: <https://verejnakonkultacia.vzdelavanie21.sk/projekt-noveho-kurikula/>.

nia (okrem predprimárneho) pripravujú na rôznych typoch VŠ a univerzít s predpokladom postupne sa profilovať v učiteľskej spôsobilosti a získať patričné kompetencie, ktoré vychádzajú z náročnosti požiadaviek v rámci istých štandardov tohto povolania a očakávanej adekvátnej vysokokvalifikovanej činnosti, čo sa v genéze vývoja dostávalo do rôznych, často aj protikladných a paradoxných polôh (pozri o. i. Ligoš, 2014).

Pedagogická disciplína teória vyučovania, resp. didaktika sa v našom priestore postupne vyčleňovala prinajmenšom už od čias J. A. Komenského ako systematická didaktika, ktorá pôvodne zahŕňala isté „všeobecné umenie ako učiť a naučiť všetkých žiakov všetko“, teda sa orientovala ako na oblasť teórie vzdelávania, tak i na teóriu výchovy. Neskôr sa jej predmet záujmu zúžil na teóriu vyučovania, t. j. najmä na kategórie cieľov, obsahu, metód a organizačných foriem vyučovania, pričom sa kontinuálne diferencovala na všeobecné otázky, t. j. na všeobecnú didaktiku a didaktiku jednotlivých stupňov a typov vzdelávania až po odborové a predmetové didaktiky. Novšie aj na špecifické a konkrétne tematické okruhy v rámci istej skupiny predmetov alebo v rámci jednotlivých školských predmetov. Takto sa napr. v rámci výučby SJL ako MJ postupne vyčlenila oblasť metodiky, odborovej didaktiky a predmetovej didaktiky. Odborová didaktika sa vzťahuje na základný, aplikovaný a empirický výskum jednak na širšej a všeobecnej úrovni ako didaktiky MJ a vôbec jazykovo-komunikačného a literárno-estetického vzdelávania (lebo majú spoločné črty a výzvy, napr. analogicky ide nielen o vyučovanie SJ, ale i ČJ, AJ, NJ, FJ a i. ako MJ, ďalej SJ (analogicky aj iného štátneho, vyučovacieho jazyka) ako 2. jazyka, cudzieho jazyka etc.), jednak postupne na didaktiky jednotlivých predmetových oblastí, ako didaktika prvotného čítania a písania, základnej gramotnosti, didaktika slovenského jazyka, slohu a komunikácie, literatúry/literárnej výchovy, výučby pravopisu, funkčnej/sémantickej gramatiky, rétoriky, recepcie, produkcie, interakcie, textu, komunikácie a pod.. Preto sa v súlade s vývinom a progresívnymi tendenciami i rozvojom poznania u nás i v zahraničí v ostatnom období vo vzdelávaní a pri koncipovaní orientujeme na problematiku spracovania komplexného dokumentu pre školskú prax v podobe kurikula. Tu však vyvstáva aktuálna otázka rozlíšenia takých pojmov, ako je metodika vyučovania slovenčiny, didaktika slovenčiny alebo kurikulum slovenčiny pre školy rôznych stupňov a typov, vrátane kurikula pre adeptov učiteľstva SJL v intenciách pregraduálneho i celoživotného vzdelávania a vlastnej profilácie, t. j. kurikula orientovaného na žiakov a učiteľov, a to v polohách intencionálneho pôsobenia na žiakov alebo z hľadiska prípravy adepta učiteľstva i jeho celoživotnej profilácie. Pozrime sa na tento problém podrobnejšie aspoň v hutnej podobe.

V česko-slovenskej proveniencii nie je doteraz jednotne prijímaný názor na vymedzenie pojmu odborovej, predmetovej didaktiky a metodiky.⁴ Prikláňam sa k ponímaniu a hodnoteniu genézy didaktiky MJL v relácii s postupným vyčlenením a statusom ako vednej a študijnej disciplíny v tom zmysle, že *treba jednoznačne rozlišovať metodiku a teóriu vyučovania slovenčiny* jednak z historického hľadiska a jednak paradigmaticky zo synchrónneho hľadiska v relácii minimálne s „dvojdomým“ vzťahom týchto dvoch disciplín

⁴ Tento problém treba brať do úvahy aj širšie v rámci pedagogicko-didaktických disciplín a vedného poznania v danej oblasti. So zreteľom na úsilie riešiť túto problematiku u nás vychádzali viaceré publikácie, napr.: Kol.: *Pedagogická encyklopédia Slovenska* 1, 2. Bratislava: Veda SAV, 1984, 1985 (v ČR vyšla novšia *Pedagogická encyklopédia*, ed. J. Průcha. Praha: Portál, 2009); Gavora, P. & Mareš, J.: *Anglicko-slovenský pedagogický slovník*. Bratislava: Iris, 1996 alebo Švec, Š. et al.: *Pojmoslovné spory a ich definičné riešenia vo výchovovede*. Bratislava: Stimul FF UK, 2003. Novšie pozri k tomu Zelina (2010), Škvarková (2010) alebo Turek (2010).

a oblastí, následne aj pojmov a termínov. Všeobecne je akceptovaný názor, že metodika predmetu zohrala svoju úlohu v predvedeckom období, t. j. pred ustanovením, včlenením a kreovaním teórie vyučovania SJ, resp. didaktiky slovenčiny (pozri Betáková, 1976; Horečný, 1976; Cenek, 1979; Ballay, 1965; Betáková & Tarcalová, 1981; Betáková, Jacko, & Zelinková, 1984; Ligoš, 2009a, b; Liptáková et al., 2015). Pri pojme metodika vyučovania SJL mám na mysli praktické vyústenie (pre-)didaktiky smerom k návodom a materiálom či pedagogickým dokumentom v podobe spracovania istých osvedčených metodických postupov z dobrej praxe prostredníctvom odborno-metodických materiálov pre učiteľov aj žiakov (metodické príručky, učebné texty, zbierky, pomôcky, pomocné knihy a pod.) na úrovni centra i pedagogicko-metodických inštitúcií, regiónu alebo školy, spolkov či profesijných združení, kolegyň a kolegov (do čoho patria aj konkrétne kurikulárne dokumenty, ako štátny rámcový vzdelávací program, vzdelávacie štandardy, učebnice, metodické pokyny a usmernenia). Postupne sú v nich konkretizované základné didaktické kategórie od koncepcie, cieľov cez obsah, metódy a postupy až k hodnoteniu, ale takisto modelové ukážky k plánovaniu, riadeniu a organizovaniu výchovno-vzdelávacieho procesu v jednotlivých vzdelávacích okruhoch, odboroch a predmetoch na všetkých stupňoch a typoch škôl. Týmto sa dostávame k hlavnému problému tejto explanácie vymedzenej problematiky, t. j. ako v súčasnosti chápať zástoj metodiky a didaktiky predmetu SJL v kontexte kurikulárnej prestavby s tým, aby bola všetkým zainteresovaným jasnejšia orientácia v danej problematike (aj dobovo v istom socio-kultúrnom prostredí) a s cieľom uplatnenia princípov súčinnosti, kooperatívnosti a subsidiarity s umocnením výsledného synergického efektu pri zjednotení síl pri komplementárnom pôsobení na mladú generáciu na základe sloganu: *Výchova a vzdelávanie je záležitosťou celej spoločnosti*, ako sa to preferuje vo všetkých vyspelých krajinách sveta.

3 OD ODBOROVEJ DIDAKTIKY CEZ METODIKU K PRAXI VYUČOVANIA SLOVENSKÉHO JAZYKA A LITERATÚRY

Vyššie som už vyzdvihol, že odborová didaktika sa vzťahuje na širšiu vyprofilovanú oblasť vzdelávania a vedného poznania. Napr. vo výučbe materinského jazyka hovoríme o didaktike slovenského jazyka (a komunikácie) na jednej strane a didaktike literatúry na strane druhej. Podobne ako hovoríme o didaktike cudzieho jazyka, matematiky, fyziky, informatiky, chémie, biológie, geografie, dejepisu, telesnej výchovy a športu, novšie v integrovanej podobe ako o didaktike jazykov, spoločenskovedných odborov, expresívnych odborov alebo o odborovej didaktike technických predmetov (pozri Stuchlíková & Janík, 2015 alebo *Projekt nového kurikula pre všetky cykly v rámci Vzdelávanie 21. storočia*, 2022/23). Tiež som spomenul, že výučba MJ, komunikácie alebo literatúry má na rôznych stupňoch vymedzenia spoločné, dá sa povedať všeobecné, zvláštne i špecifické, resp. konkrétne oblasti bádania, vedného poznania a uplatnenia v praxi. Preto hovoríme o didaktike jazykov a komunikácie, didaktike výučby MJ/materinských jazykov, didaktike cudzích jazykov, didaktike slovenského jazyka a komunikácie, didaktike jazykovo-komunikačnej alebo slohovo-komunikačnej či literárno-komunikačnej výchovy a pod. Ak máme na mysli praktickú orientáciu didaktiky slovenčiny v podobe metodiky smerom k pedagogickej praxi, tak podľa K. Šebestu (2005, s. 15 – 16) musíme vychádzať prinajmenšom z týchto

štyroch zdrojov jej tvorby: tradície a osobných skúseností učiteľov (porov. Čechová, 1988 v súvislosti s otázkou tradície a petrifikácie v prístupoch k vyučovaniu), autorít (riadenie z rôznych úrovní a pozícií, projekty, štandardy, učebnice, metodické príručky a i.), intuície učiteľov pri pôsobení (spontánne, najmä však tacitné a kompetentné) a jednoznačne aj teoretické poznanie v podobe didaktiky SJ a komunikácie ako vedeckej i akademickej disciplíny. To znamená, že aj metodika a odborno-metodické materiály, po ktorých ako prvých, resp. operatívnych opäť po zverejnení návrhu zmien v kurikule volá učiteľská komunita v praxi. Práve to je problém, na ktorý mienim v tomto príspevku poukázať.

V minulosti sme totiž často robili chyby v tom, s čím sa príznačne často stretávam aj pri koncipovaní záverečných prác rôzneho typu na univerzite, že nehladiac na koncepciu a teoretickú základňu alebo osobnú identifikáciu s tematikou a vlastné odborné uchopenie problematiky učiteľa hneď siahajú po konkrétnych ukážkach spracovania istých postupov, t. j. bez adekvátnej opory kompetentného poňatia danej oblasti s očakávaním rýchlych, operatívnych, improvizovaných a jednoduchých či povrchných riešení, prípadne siahajúc po príručkách, návodoch a istých „kuchárskych knihách“, t. j. po metodikách pre konkrétnu realizáciu v praxi.⁵ Avšak to nejde bez vyjasnenia si koncepcie a teórie vyučovania v danom nastavení. Tieto postupy prevažovali v minulosti na pôdoryse dobrej praxe, empirie, tradície alebo petrifikácie, takisto intuície učiteľov či požiadaviek autority. Zrejme sa zhodneme, že v tomto prípade nemôže ísť o vysokokvalifikovanú činnosť a adekvátnu učiteľskú kompetentnosť v intenciách moderného európskeho vzdelávania. To je práve isté rezíduum z minulosti, keď nešlo iba o problém predvedeckého štádia riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu v podobe metodík, ale, navyše v totalite, v zvýraznenej podobe bolo učiteľské povolanie degradované do pozície vykonávateľov zadaní z centra na jednotné pôsobenie i „projektovanie“ človeka i spoločnosti v zmysle unifikovaného „kolektívneho“ poňatia podľa cudzieho, v podstate odcudzeného programu. Dá sa konštatovať, že touto tendenciou je školstvo v SR poznačené aj po r. 1989 doteraz, lebo napriek viacerým reformným snahám (skôr v nevýraznej a opatrnickej polohe) sa nám evidentne nepodarilo kvalitatívne transformovať zmenu školy v komplementárnom duchu vzdelávania pre 21. storočie. Bolo to najmä tým, nespomínajúc tu rámcové spoločensko-politické kontexty, že sme nové myšlienky a zámery len deklarovali či administratívne („farizejský“, pokrytecky a povrchno, pre vonkajší efekt) pripravili, avšak bez adekvátneho reálneho dopadu na školskú prax a jej výsledky. Podľa mňa príčina spočíva aj v tom, že pri týchto rýchlych a nedomyšlených zmenách sme neprešli systémom postupnej aplikácie a konkrétnej intervencie, resp. implementácie od teórie k praxi. Dá sa povedať, že zväčša išlo o „bombastické“ ciele a zámery v podobe nových projektov a dokumentov bez ich opodstatnenej opory o súčasné teoreticko-vedecké poznatky na jednej strane, na druhej strane aj s istou absenciou ich overenia a premysleného či systémového postupného uvádzania či implementácie do praxe v intenciách perspektívnych vízií skutočnej kvalitatívnej transformácie rezortu školstva v súčinnosti s ostatným sférami a oblasťami života (o tom pozri podrobnejšie Ligoš, 2014, 2019). Ale teraz po istom exkurze sa ešte vrátim k tematike vybraného problému.

⁵ Ide o problém rozvoja metakognície, exekutívnych kognitívnych schopností a kompetencií, resp. strategického, kritického a tvorivého prístupu k vymedzeniu a riešeniu daného problému, resp. vybranej problematiky. V podstate tzv. mäkkých zručností a schopností (soft skills).

V čase registrácie a etablovania sa didaktiky SJ ako vednej disciplíny sa najskôr museli vymedziť tieto oblasti: jej predmet bádania, status a vzťah k príbuzným vedám, napokon aj metódy skúmania, pričom sa hneď v počiatkoch ukázal ako problematický celý tematický okruh pojmoslovia a terminológie v zmysle značnej rozkolísanosti a nejednotnosti, a to dokonca i pri samotnom pomenovaní disciplíny, ako som tu čo-to už vyššie naznačil. Podľa nestora didaktiky češtiny J. Jelínka (1979, s. 5) jej predmet dobovo vymedzuje takto: „*Teorie vyučování českému (mateřskému) jazyku je pedagogická disciplína o výchově a vzdělávání v českém (mateřském) jazyce, tj. o cíli a úkolech výchovy a vzdělávání, o jejich obsahu, o vyučovacím procesu, o organizačních formách, metodách a pomůckách a o osobnosti učitele.*“ Ako vidieť, problém očakávania istej odbornej metodiky bol príznačný aj z tejto vedeckej definície, preto sa nečudujme, že pretrváva dodnes aj v súvislosti s aktuálnom zmenou kurikula vzdelávania, o čom sa výslovne zmieňuje aj cit. M. Zelina (2010; pozri vyššie v úvodnej časti).

Na porovnanie v zhode s K. Šebestom (2005, s. 21) môžem konštatovať, že pri didaktike češtiny, resp. slovenčiny ako teoretickej disciplíny principiálne ide o tieto základné tematické okruhy bádania i aplikácie v praxi: *o učiteľa a vyučovanie, o žiaka a jeho učenie či osvojovanie si MJ, o jazyk a komunikáciu (vrátane literárnej komunikácie) a kontext vyučovania*. Potom v súlade s prístupom H. H. Sterna (1984) sa stotožňujem s upraveným modelom K. Šebestu (ibid., 2005), v ktorom *didaktika MJ predstavuje rovinu sprostredkujúcu*, a to medzi základnými východiskovými vedami príbuzného okruhu (od lingvistiky, slovakistiky cez teóriu textu či komunikácie, sociológiu a sociolingvistiku, kultúrnu antropológiu, psychológiu a psycholingvistiku až po pedagogicko-didaktické vedy) a transformačnou (aplikačnou) rovinou spracovania didaktiky smerom k praxi v podobe metodiky MJ, t. j. metodiky v užšom a širšom zmysle, čo zahŕňa už spomínaný projekt vyučovania, resp. novšie aj kurikulum (konceptcia, ciele, obsah, postupy, materiály, metodické príručky, štandardy, vrátane štandardného hodnotenia a diagnostikovania) na jednej strane, na druhej strane taktiež i plánovanie, organizáciu a riadenie vzdelávania z pozície centra a ich realizáciu v konkrétnej praxi. Aj v tejto sprostredkujúcej funkcii sa jasne ukazuje charakter odbornej didaktiky MJ ako interdisciplíny i transdisciplíny. Na margo tohto vymedzenia sa mi na tomto mieste ponúka vyzdvihnúť, že tu evidentne vystupuje do popredia relevantná otázka chápania *troch rovín kurikula*, a to: *konceptuálneho* alebo *kognitívneho* (vzťahuje sa na východiská oporných disciplín z hľadiska ich usporiadania i koncepcie v didaktickej komunikácii), *didaktického* (z hľadiska špecifickej náplne a konkretizácie didaktických kategórií spracovaných v projekte učebného predmetu) a napokon *edukačného* (realizované a dosiahnuté v praxi) (pozri podrobnejšie Liptáková et. al., 2015, s. 31 – 35). Dá sa povedať, že kognitívne kurikulum sa bázovo nachádza v rámci pregraduálneho i celoživotného štúdia učiteľov SJL (v študijných programov na VŠ, v centrálnych i školských pedagogických dokumentoch, ako sú rámcové ŠVP, vzdelávacie štandardy a i., taktiež ŠkVP i v plánoch konkrétneho učiteľa predmetu) s postupnou konkretizáciou v didaktickom kurikule (ťažisko v školských i učiteľových dokumentoch plánovania a riadenia, vrátane TVVP a príprav) s presahom do aplikácie v edukačnom kurikule v relácii s originálnou, jedinečnou (premiérovou) realizáciou a výstupmi v autentickej praxi. V podstate tu ide o postupnosť od všeobecného cez zvláštne ku konkrétnemu, resp. v kontinuu od invariantného k polo-
hám variantného.

V príspevku sa usilujem pozrieť na jeden z problémov, ktorý súvisí s naznačeným vývojom, resp. s pretrvávajúcimi tendenciami v oblasti kvalitatívnej transformácie školstva, osobitne zameraným na súčasné dianie v SR. Na ilustráciu ich potvrdenia vyberiem aspoň 4 okruhy, ktoré sa aktuálne v týchto dňoch objavili v *Správe z verejnej konzultácie k projektu nového kurikula v cykloch*.⁶ Ide napr. „o požiadavku nahradiť kurikulum názvom obsah vzdelávania“ (pozri v *Správe*, s. 10), čo nemožno pre jeho nevyjasnenosť a značnú rozkolísanosť, ba aj vágnosť a všeobecnosť (pozri napr. Zelina, 2010; Turek, 2008, 2010), pričom pri kurikule ide o iný, širší a komplexnejší pojem, vo svete už značne rozšírený⁷, ďalej o chápanie vzdelávacieho štandardu (s. 18; podľa mňa sa tu už tradične zdôrazňujú vedomosti, pričom treba zásadne rozlišovať ciele ako vstupnú ideálnu kategóriu a výkonové štandardy ako výstupnú, reálnu kategóriu, z čoho vychádza obsahový štandard ako istá tematika, resp. náplň alebo oblasť života, vybratá vo vzdelávaní). Ako akútny problém vidím v nastavení vzdelávacích cyklov vo vzťahu k platnej sústave škôl v SR (s. 16 – 17, ad 03, 04 a súladu či rozporu so šk. zákonom). Tento problém dlhodobo pretrváva, na ktorý som priebežne i publikačne poukazoval vo viacerých miestach. Totiž, ak zachováme nastavenie vo vzdelávacích cykloch, ako je to v návrhu zmieneného vzdelávacieho štandardu (pozri vyššie *Vzdelávanie 21. storočia*, 2023), čo aj koreluje s vývinovými možnosťami a predpokladmi žiaka, tak bude potrebné jednoznačne novelizovať platný šk. zákon tak, aby sa zmenila základná škola podľa tejto štruktúry a stupňov. V tejto súvislosti navrhujem buď model 0. (nulový) – 5. ročník ako základný/prvý stupeň primárneho vzdelávania a 6. – 9. roč. ako nižší sekundárny/druhý stupeň, resp. ešte vhodnejšie v rozložení 0./1. – 6. roč. ako základnú školu s dvoma vzdelávacími cyklami, s následným (možno diferencovaným nižším sekundárnym vzdelávaním), čo sa približuje najefektívnejším a najúspešnejším školským systémom v dnešnom svete (pozri Ligoš, 2020). Napokon, tento organizačný systém bol v stredoeurópskom vzdelávacom priestore nastavený už od čias 1. školského zákona Ratio edukationis (pozri podrobnejšie Ligoš, 2019).⁸

U nás na Slovensku je vskutku unikát, keď žiaci sú už prijatí z 1. stupňa do 5. ročníka, t. j. na druhý stupeň, v ktorom diagnostikujeme úroveň výstupu, resp. výkonového štandardu absolventa primárneho vzdelávania, pričom iným problémom a veľkým otáznikom z dlhodobého hľadiska i našej tradície je zasa skutočnosť, čo štandardne meriame a diagnostikujeme pri vstupoch a výstupoch z našich škôl na jednotlivých stupňoch a typoch škôl v reláciách s profiláciou školy a absolventov (pozri Muller, 2020 alebo Ligoš, 2021a, b).⁹

⁶ Dostupné na: <https://verejnakonzultacia.vzdelavanie21.sk/projekt-noveho-kurikula-pre-vsetkycykly/>.

⁷ K pojmom ciele, obsah (učebný obsah, učivo, obsah vzdelávania etc.) a kurikulum sa potenciálne vyjadrim na inom mieste.

⁸ Podľa platného školského zákona č. 245/2008 Z. z. a jeho novelizácií (pozri dostupné na: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2021/415/>), § 29 ods. 4: „Základná škola má spravidla deväť ročníkov s možnosťou zriadenia nultého ročníka. Člení sa na prvý a druhý stupeň, v ktorých sa vzdelávanie realizuje samostatnými na seba nadväzujúcimi vzdelávacími programami. Prvý stupeň základnej školy tvorí spravidla prvý až štvrtý ročník. Druhý stupeň základnej školy tvorí piaty až deviaty ročník.“ Ako je zjavné z formulácie ustanovenia, bolo by možné uvažovať o reorganizácii a reštruktúracii našej základnej školy v relácii s pripravenou kurikulárnou prestavbou, členenou na 3 cykly, ale tiež v komplementácii s nastavením sústavy škôl vo vyspelých krajinách vo svete.

⁹ Dlhodobou pretrvávajúcim problémom je tu o. i. nastavenie jednotnej úrovne maturitnej skúšky na všetkých typoch stredných škôl (gymnázium, SOŠ, vrátane aj prakticky zameraných – s programom bývalých trojročných/stvorročných SOU) s možnosťou uchádzať sa o akýkoľvek študijný odbor VŠ/univerzity, a to často aj bez adekvátneho výberu v prijímacom konaní, čo značne znižuje úroveň kvality tohto vzdelávania. Podľa mojich znalostí a skúseností vo vyspelých krajinách takáto stratégia pri postupe absolventov nie je možná, a to už od primárneho stupňa vzdelávania.

A ešte na potvrdenie zmyslu tohto príspevku z uvedenej Správy citujem zo state v záverečnej časti s názvom *Učebnice a metodiky* (s. 23): „Recenzenti považujú za nevyhnutné vytvorenie učebníc (nevynímajúc školy s vyučovacím jazykom maďarským), ktoré budú korešpondovať s novou reformou a vytvorenie metodík, ako naplňovať ciele, ktoré reforma stanovuje a uviesť aj niekoľko príkladov vyučovacích aktivít naprieč celých cyklov.“ Je zrejmé, že kým nebudú dopracované dokumenty na úrovni konceptuálneho a prinajmenšom rámcového centrálného kurikula (špecificky vzdelávacieho štandardu), cit. požiadavky neobstoja. Vo vzťahu k didaktike slovenčiny treba zdôrazniť, „že súčasná koncepcie oborových didaktík ve svete i u nás se neomezuje pouze na metodické a normativní hledisko, ale má ambice národného badateľského programu (Stuchlíková & Janík, 2015, s. 438). Tento fakt by mali brať do úvahy nielen adepti, ale aj praktickí učitelia slovenčiny, lebo ako na inom mieste vyzdvihuje táto syntetická publikácia, odborová didaktika je vednou aj profesijnou disciplínou, ktorá v podstate integruje a koordinuje celé kurikulum učiteľskej profilácie a kompetencie, preto sa má v perspektíve stať hlavnou profesijnou disciplínou učiteľa (pozri op. cit., s. 14, 449 a i.).¹⁰ S týmto tvrdením sa v plnej miere stotožňujem.

¹⁰ V súvislosti s predloženou problematikou mi na tomto mieste prichodí vyzdvihnúť *Prešovskú školu* odbornej didaktiky slovenčiny na čele s takými renomovanými osobnosťami, ako prof. D. Slančová, prof. L. Liptáková a prof. Z. Stanislavová. V ostatnom období sa takýmto fokusovým semeniskom v rámci Slovenska stala Katedra komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity s profilovým bádateľským zameraním na ontogenézu reči, a vôbec reálne vývinové predpoklady detí so zreteľom na jazykovo-komunikačnú a literárno-expresívnu oblasť rozvíjania osobnosti žiaka v úzkom prepojení na koncipovanie inováčných programov a projektov pre základné vzdelávanie. Dá sa povedať, že v kontinuálnej kooperácii fakúlt bývalej UPJŠ v Prešove (filozofickej, prírodných vied a pedagogickej) s oporou o pracoviská školskej psychológie a sociálnych vied v Košiciach sa dnes pedagogická fakulta v úzkej tímovej spolupráci s filozofickou fakultou tu zjavne profiluje v širokom spektre bádania v odbornej didaktike slovenčiny ako MJ v diapazóne od základného výskumu cez empiricko-aplikačný až po konkrétnu didakticko-edukačnú intervenciu v školskej praxi, a to na báze ponuky a inšpirácii od ontologických a psychodidaktických rozmerov na jednej strane a na strane druhej nielen na širokom teoretickom podloží najnovších poznatkov vo svete, ale inovačne, priekopnícky a presvedčivo aj na báze vlastnej výskumnej činnosti koncepčného a strategicky relevantného charakteru. V naznačenom zmysle som v ostatných dekádoch svedkom, a čiastočne aj participantom z externého prostredia, činorodého diania v oblasti konceptuálnych výstupov na Katedre komunikačnej a literárnej výchovy na PdF PU teoretického, ako aj odborno-metodického aj intervenčného zamerania v intenciách reálnej kvalitatívnej transformácie vyučovania slovenčiny hlavne s orientáciou na elementárnu a predškolskú pedagogiku. Chcem vyzdvihnúť najmä tímové tvorivé zoskupenie okolo prof. Liptákovvej a prof. Slančovej, ktoré ponúkajú už takmer kompletný výskum z ontogenézy reči detí, a vôbec, v celej šírke vývinových špecifik dnešných detí na Slovensku od narodenia až po završenie mladšieho školského veku, a to i so zreteľom na kognitívny vývin, gramotnosť, kompetencie, jazykové vedomie, tvorbu detského pisateľa, implicitné a explicitné jazykové znalosti, exekutívne funkcie, encyklopedické jazykové znalosti pre deti, prácu s textom a modely rozvíjania porozumenia textu, osobitne i reč učiteľa/učiteľky, opierajúc sa o najnovšie jazykovedné a teoreticko-komunikačné, štylistické poznatky známych osobností Prešovskej školy (Furdík, Sabol, Slančová, Ruščák, Kesselová, Ološtiak a i.). V rámci týchto výstupov v týchto dňoch vychádza syntetické dielo k problematike interakčnej a interaktívnej štylistiky od prof. Slančovej a kol. A ešte v relácii s týmto príspevkom mi načas pripomenúť, že tím prof. Liptákovvej sa zapojil aj do vypracovania progresívneho diela syntetickej novokoncipovanej *Integrovanej didaktiky slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie* (1. vyd. 2011, 2. vyd. 2015). V 2. vydání z r. 2015 tím Liptáková & Rusnák & Klimovič predložil do diskusie aj *Návrh vzdelávacieho štandardu slovenského jazyka a literatúry pre 2. – 4. ročník primárneho vzdelávania* (s. 408 – 460), v ktorom reaguje na pretrvávajúce problémy a istú rozkolísanosť v ponímaní pojmov a novej koncepcie. S povďakom a ocenením vítam zapojenosť *Prešovskej školy* na čele s prof. L. Liptákovou do projektu *Vzdelávanie 21. storočia*, v rámci ktorého už vyšla *Správa z verejnej konzultácie k projektu nového kurikula v cykloch* (2023) a na ktorú reagujem v tomto príspevku.

4 ZÁVER

V závere mi prichodí zdôrazniť myšlienku, že pri kvalitatívnej transformácii nášho školstva a konkrétnej praxe sa fakticky nepohneme dopredu, ak progresívne zmeny neuskutočníme systémovo a koncepcne v kontinuálnom nastavení na očakávané vízie, rešpektujúc ich postupnú a zmysluplnú, resp. hĺbkovú implementáciu od cieľov a zámerov až po aplikáciu a adekvátnu intervenciu v reálnej pedagogickej praxi v kontexte súčasnej doby a jej perspektív, vrátane komplexného diagnostikovania výsledkov vzdelávania v jednotlivých etapách a stupňoch až po istú reálnu profiláciu absolventov škôl. V progresívnej orientácii sa tu žiada línia kontinuálnosti, systémovosti a strategického nastavenia s intenzitou činov od koncepcie až po komplexnú a účinnú realizáciu v praxi. Rýchle a nepremyslené zmeny sú totiž neúnosné. Tradične a tendenčne vedú k omylom a stratám, čo sa zvyčajne v spoločnosti rieši novými analýzami počiatočných stavov („odznova“) v rezortoch pri výmenách politických garnitúr s tým, že prinesú očakávané výsledky bez kontinuity využitia kladov a dobrých skúseností z minulosti, následne s rozbiehaním nových projektov reforiem, a to opakovane od začiatkov danej reprezentatívnej zostavy zloženej po voľbách a jej deklarovaných programových vyhláseniach. Ako som v príspevku zdôraznil, treba si tu jednoznačne ujasniť pojmy a termíny, v našom prípade vybranej tematiky preferenčne vo vzťahu odborovej didaktiky slovenského jazyka (a komunikácie) a didaktiky literatúry ako konkrétnej oblasti vedného poznania (jej vymedzenie, miesto, zástoj a predmet bádania etc.) k príbuzným, resp. východiskovým odborom (preto ide o odborovú didaktiku) v sprostredkujúcej funkcii smerom k metodike vyučovania slovenčiny v užšom aj širšom zmysle v intenciách ich zmysluplného intervenčného aplikačného synergického poslania v reálnej praxi. Metodika takto môže byť progresívne relevantne spracovaná bázo-vo na adekvátnom teoretickom podloží odborovej a predmetovej didaktiky ako vednej a profesijnej disciplíny v úzkej spolupráci s praxou, resp. koncipovaná so zreteľom na jej „dvojdome“ postavenie od praxe k teórii a späť k praxi, pričom ponuka nových odborných a metodických materiálov a dokumentov na uvedenom základe má byť opretá primárne o nevyhnutné fázy ich pilotného overovania a verifikácie v konkrétnej pedagogickej realite daného socio-kultúrneho prostredia s spoločenstva. Je nevyhnutné akceptovať status metodiky slovenčiny ako materinského jazyka a jej úlohy, ktorú zohrala v stáročnej genéze a našej kultúrnej pamäti i tradície na jednej strane, a na strane druhej brať do úvahy jej nezastupiteľné miesto v súčasnej paradigme teórie a praxe vyučovania slovenčiny.

DÔVETOK:

Tento príspevok rád venujem prof. L. Liptákovej k jej okrúhlemu životnému jubileu so srdečným práním pevného zdravia, vnútorného pokoja a sily do ďalších tvorivých počínov. S vďakou a obdivom sledujem jej príkladný ľudský, odborne a vedecký ušľachtilý potenciál s osobitnou charizmou pokory a skromnosti. Vážim si náš priateľský kolegiálny vzťah, ktorý pokladám a vďačne prijímam ako nezaslúžený a nenahraditeľný dar, ktorý ma širokospektrálne obohacuje, inšpiruje a povzbudzuje. Všetko dobré na ďalšej životnej ceste.

LITERATÚRA

- Ballay, J. (1965). *Metodika pravopisu*. SPN.
- Betáková, V. (1976). *Metodika vyučovania slovenského jazyka v 6. – 9. ročníku základnej deväťročnej školy*. SPN.
- Betáková, V., & Tarclová, Ž. (1981). *Didaktika materinského jazyka*. SPN.
- Betáková, V., Jacko, J., & Zelinková, K. (1984). *Teória vyučovania slovenského jazyka*. SNP.
- Cenek, S. (1979). *Úvod do teorie literární výchovy*. SPN.
- Čechová, M. (1998). *Komunikační a slohová výchova*. Insittut sociálních vztahů.
- Čechová, M., & Spěváčková, M. (Eds.) (2021). *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině I, II*. Západočeská univerzita v Plzni. <https://doi.org/10.24132/ZCU.2021.10101> <https://doi.org/10.24132/ZCU.2021.10118>
- Gavora, P. (2007). *Spríevodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Univerzita Komenského.
- Hník, O. (2021). *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Karolinum Univerzity Karlovy.
- Horečný, L. (1976). *Metodka literárnej výchovy pre 6. – 9. ročník*. SPN.
- Jelínek, J. (1979). *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. SPN.
- Kalhous, Z., & Obst, O. et al. (2009). *Školní didaktika*. Portál.
- Ligoš, M. (2014). Zo studnice prác pred rokom 1989 pre súčasnú prax vyučovania slovenčiny. *Manažment školy v praxi, Príloha Didaktika*, 9(5), 1–15.
- Ligoš, M. (2009a). *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I*. Filozofická fakulta KU v Ružomberku.
- Ligoš, M. (2009b). *Základy jazykového a literárneho vzdelávania II*. Filozofická fakulta KU v Ružomberku.
- Ligoš, M. (2019). *Vyučovanie slovenčiny ako materinského jazyka v minulosti, prítomnosti a budúcnosti*. Veda SAV.
- Ligoš, M. (2020a). Súčasnosť a budúcnosť vyučovania materinského jazyka v stredoeurópskom vzdelávacom priestore (so zreteľom na slovenčinu, češtinu, nemčinu a poľštinu). In *Beskidzkie dziedzictwo VI*. (s. 93–113). Wydawnictwo scriptum Tomasz Sekunda
- Ligoš, M. (2020b). Tri piliere kvalitatívnej transformácie výučby materinského jazyka I. (Rámcové východiská) In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. Roč. 19, č. 3, (s. 58–72). Verbum Katolíckej univerzity.
- Ligoš, M. (2020c). Tri piliere kvalitatívnej transformácie výučby materinského jazyka II. (So zreteľom na aktuálne špecifiká slovenčiny ako materinského jazyka). In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. Roč. 19, č. 5, (s. 11–22). Verbum Katolíckej univerzity.
- Ligoš, M. et al. (2011). Rozvíjanie motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenčiny. Verbum Katolíckej univerzity.
- Liptáková, L. et al. (2015). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. 2. vyd. Pedagogická fakulta PU v Prešove.
- Muller, J. Z. (2020). *Tyranie metrik*. Academia.
- Národný program výchovy a vzdelávania na r. 2018 – 2027, 2018. *Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania. Kvalitné a dostupné vzdelanie pre Slovensko*. Bratislava: MŠVVaŠ SR. <https://www.minedu.sk/data/att/13285.pdf>.
- Petlák, E. (1997). *Všeobecná didaktika*. Iris.
- Průcha, J (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (1995). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Správa z verejnej konzultácie k projektu nového kurikula v cykloch, 2023. [https://vzdelava-nie21.sk/wp-content/uploads/2022/12/SPRAVA-Z-VEREJNEJ-KONZULTA CIE.pdf](https://vzdelava-nie21.sk/wp-content/uploads/2022/12/SPRAVA-Z-VEREJNEJ-KONZULTA-CIE.pdf).
- Stuchlíková, I., & Janík, T. et. al. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Masarikova univerzita.
- Šebesta, K. (1995). *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Karolinum Univerzity Karlovy.

- Škvarková, Z. (2010). Vzdelávací proces v kontexte obsahovej reformy školstva. *Didaktika*, november – december, 6–12.
- Švec, Š. et al. (2003). *Pojmoslovné spory a ich definičné riešenia vo výchovovede*. Stimul Univerzita Komenského.
- Turek, I. (2008). *Didaktika*. Iura Edition.
- Turek, I. (2009). *Kvalita vzdelávania*. Iura Edition.
- Turek, I. (2010). K aktuálnym otázkam didaktiky na základných a stredných školách v SR. *Didaktika*, november – december, 13–18.
- Vzdelávanie 21. storočia, 2023. <https://verejnakonzultacia.vzdelavanie21.sk/projekt-noveho-kurikula/>
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, 2008. Vyd. Poradca. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2021/415/>
- Zelina, M. (2010). Didaktika – spory o vymedzenie pojmu. *Didaktika*, november – december, 2–5.
- Zelina, M. (2011). *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Iris.
- Zelina, M., & Zelinová, M. (1996). *Modely riadenia školy*. MC Banská Bystrica.

RESUMÉ

Príspevok reaguje na problém rozkolísanosti základných pojmov a termínov v oblasti odbornej didaktiky na pozadí kvalitatívnej transformácie slovenského školstva v ostatnom období. Tento problém sa ukázal ako naliehavý najmä v kontexte aktuálnych návrhov zmien kurikula v SR na všetkých typoch škôl podľa rámcového projektu *Vzdelávanie 21. storočia*, ktorý riešia expertné pracovné skupiny so zapojením odbornej verejnosti. Hlavným tematickým okruhom predkladaného príspevku je priblížiť vymedzenie pojmov odbornej didaktiky – metodiky v prepojení na pedagogickú prax, špecificky konkretizovaných na vednú oblasť didaktiky slovenčiny ako materinského jazyka z hľadiska súčasných očakávaní i výziev budúcnosti.

SUMMARY

The article responds to terminological ambivalence of basic concepts in the L1 disciplinary pedagogy, in view of the recent qualitative transformation of Slovak education. This problem has proved to be particularly urgent in the context of the current proposals for curriculum modification in the Slovak Republic for all types of schools indicated in the *Education for the 21st Century* framework project, which is being addressed by expert working groups with the involvement of the professional public. The main thematic focus of the article is to outline the definitions of didactics – methodology notions connected with pedagogical practice and specified for the scientific field of the didactics of Slovak as a mother tongue in terms of current expectations and future challenges.

Kontakt

prof. PaedDr. Milan Ligoš, CSc.

Katedra slovenského jazyka a literatúry

Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta

Hrabovská cesta 1B, 034 01 Ružomberok

milan.ligos@ku.sk

NÁRODNÍ A SVĚTOVÁ LITERATURA V OBSAHOVÝCH STANDARDECH V ČESKU A NA SLOVENSKU

NATIONAL AND WORLD LITERATURE IN CONTENT STANDARDS IN THE CZECH REPUBLIC AND SLOVAKIA

Martin SCHACHERL

Cílem příspěvku je srovnání pozice národní a světové literatury v pedagogické praxi v České a Slovenské republice. Předmětem komparací jsou obsahové, výkonové standardy, výstupy či požadavky na maturanta v obou zemích. Konkrétním cílem článku je hledání kvantitativního i kvalitativního postavení, a s tím spojené úlohy, specifčnosti a významu, světové literatury ve vztahu k národní literatuře u dvou malých, historií si blízkých slovan-ských národů na základě excerpcí zastoupení konkrétních autorů a děl národní a světové literatury v závazné (tj. pro všechny žáky povinné) pedagogické dokumentaci středoškolského studia s maturitní zkouškou.

Příspěvek abstrahuje od současné diskuse o světové literatuře (Pascale Casanova, David Damrosch, César Domínguez, Theo D'haen, Marko Juvan ad.). Pojem či koncepce světové literatury je nahlížen v příspěvku ve shodě s trojím pojetím světové literatury, jak je představil slovenský literární teoretik a komparatista Dionýz Ďurišin (*1. aditivní/mechanická, 2. axiologická/výběrová, 3. literárněhistorické pojetí jako výsledek konkrétního zkoumání meziliterárního procesu*), vzhledem k cílům článku tedy jako tzv. *world literature* (*great books*), soubor děl všech národních literatur, tzn. děl, které by měl znát každý žák na příslušném stupni dané školy. Jedná se o jakýsi kompromis mezi „světovou literaturou jako určitou konvencí vyplývající z nové interpretace písemnictví a mechanickým souborem tzv. nejlepších děl, tj. děl čítankových“ (Pospíšil & Zelenka, s. 104), neboli povinnou četbou. Příspěvek pracuje rovněž s pojetím, že každý národ, eventuálně i každá národní literatura si vytváří svou světovou literaturu, kterou je možné abstrahovat z preferencí, z obligatorní i fakultativní nabídky kurikulární dokumentace obou zemí. Pro komparaci národní a světové literatury v Česku a na Slovensku budou využity obsahové standardy a požadavky na žáka skládajícího povinnou maturitní zkoušku z mateřského jazyka a literatury v dané zemi. Konkrétně se jedná o *Katalog požadavků k maturitní zkoušce z českého jazyka a literatury* (CVVV 2016) a *Cieľové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov zo slovenského jazyka a literatúry* (ŠPU 2016). Z dalších zdrojů i *Vzdelávacie štandardy zo slovenského jazyka a literatury pre gymnáziá a SOŠ a pre 5. – 8. ročník gymnázií s osemročným štúdiom* (ŠPÚ, 2009) a dotazníkové šetření na jihočeských gymnáziích zřízovaných Jihočeským krajem, které bylo provedeno autorem v březnu 2022.

Maturitní zkouška z českého jazyka a literatury je v České republice koncipována jako komplexní, tvoří ji tři části: didaktický test, písemná práce a ústní zkouška. V didaktickém testu žák prokazuje osvojení „základních jazykových a literárních znalostí a dovedností“ a základní orientaci ve vývoji české a světové literatury. V písemném testu jsou ověřovány „dovednosti spojené s produkcí textu“, ústní zkouška ověřuje „dovednosti směřující k analýze různých druhů textu“ (CVVV, 6). Požadavky vycházejí z *Rámcových vzdělávacích*

programů, definovány jsou *Katalogem požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky*, přičemž ověřují dovednosti žáka v jazykové, komunikační a literární oblasti. Od roku 2021 byla přesunuta písemná práce a ústní zkouška do profilové části maturitní zkoušky, která je v kompetenci škol.

Maturitní zkouška na Slovensku po obsahové stránce vychází z *Cielových požiadaviek na vedomosti a zručnosti maturantov zo slovenského jazyka a literatúry* (Bratislava 2016). *Cielové požiadavky na maturanta* vydává a aktualizuje u jednotlivých předmětů Štátny pedagogický ústav, jsou platné pro všechny typy středních škol. Cílové požadavky představují výstupní výkonový standard, který by si měl žák osvojit ze slovenského jazyka a literatury. Maturitní zkouška představuje objektivní měřítko vědomostí, dovedností a všeobecných kompetencí (jako čtení s porozuměním, kritické myšlení, analytické, syntetické a interpretační aj.) absolventa střední školy. Maturitní zkouška ze slovenského jazyka a literatury se skládá z částí interní, která má písemnou a ústní formu, a částí externí, která má jen písemnou formu. Cílem externí části a písemné formy interní části maturitní zkoušky je ověřit a zhodnotit ty vědomosti a dovednosti maturantů, které není možné v dostatečné míře ověřit ústní formou interní části maturitní zkoušky.

V České republice je konkretizována světová literatura v Katalogu v části C) *Seznam autorů literárních děl, literárních žánrů, směrů a hnutí* (2016, s. 12–14). Seznam je koncipován „jako naukový“ (2006, s. 12), strukturovaný do šesti částí: *Světová literatura do konce 18. století, Česká literatura do konce 18. století, Světová literatura 19. století, Česká literatura 19. století, Světová literatura 20. století a Česká literatura 20. století*. Seznam zahrnuje celkem 120 autorů, 62 spisovatelů je z národní literatury, 58 z nich reprezentuje světovou literaturu. Z konkrétních národních literatur je ve světové literatuře nejvíce zastoupena (14x) francouzská národní literatura (*Píseň o Rolandovi, François Villon, Mollière, Voltaire, Honoré de Balzac, Victor Hugo, Alexandre Dumas, Gustave Flaubert, Charles Baudelaire, Jules Verne, Émile Zola, Jean Arthur Rimbaud, Guillaume Apollinaire, Albert Camus*), (11x) britská a irská národní literatura (*William Shakespeare, Daniel Defoe, Jonathan Swift, Walter Scott, Jane Austenová, George Gordon Byron, Charles Dickens, Oscar Wilde, James Joyce, George Orwell, Samuel Beckett*), (8x) ruská národní literatura (*Alexandr Sergejevič Puškin, Fjodor Michajlovič Dostojevskij, Lev Nikolajevič Tolstoj, Anton Pavlovič Čechov, Boris Pasternak, Michail Bulgakov, Alexandr Solženicyn*), (7x) americká národní literatura (*Edgar Allan Poe, Walt Whitman, Ernest Hemingway, John Steinbeck, Tennessee Williams, Jack Kerouac, William Styron*), (5x) německá a švýcarská národní literatura (*Johann Wolfgang Goethe, Thomas Mann, Franz Kafka, Erich Maria Remarque, Friedrich Dürrenmatt*) a (4x) italská literatura (*Dante Alighieri, Francesco Petrarca, Giovanni Boccaccio, Umberto Eco*). Zastoupení světové literatury je v obsahovém standardu společné části maturitní zkoušky ověřované didaktickým testem poměrně významné, k národní literatuře tvoří více než 48 %. Světovou literaturu představují tradiční autoři bez sekundárních aktuálních geopolitických vlivů. Literatury jiných národů jsou zastoupeny ve všech obdobích, zřetelný je pokles zastoupení francouzské literatury ve 20. století oproti 19. století a naopak vzestup americké literatury ve 20. století oproti 19. století.

Na Slovensku vymezuje obsahový vzdělávací standard soustavu čtenářských vědomostních kompetencí, soubor literárněvědných termínů, skupinu vybraných literárních děl a autorů povinně zařazených do vzdělávacího obsahu na každé střední škole Slovenské

republiky v časovom úseku vymedzenom vzdelávacím standardom. Didaktickým východiskom koncepcie vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a literatúra je princíp didaktického konstruktivismu, tj. „*stavia na podnecovaní žiaka objavovať svet a získavať vedomosti*“. Obsahový vzdelávací standard vymedzuje soustavu vzdelávacích a čtenářských kompetencí, soubor literárněvědné terminologie a vybrané skupiny autorů a děl, které v časovém úseku vymedzeném tímto dokumentem „*musia byť povinne zaradené do obsahu vzdelávania na každej škole tohoto typu v Slovenskej republike*“ (Bratislava, 2009). Autoři a literární díla ze Slovenska jsou klasifikovány dle formy na poezii (11 autorů), prózu (9 autorů) a drama (4 autoři). Světová (inojazyčná) literatura je zastoupena 6 autory, konkrétně *Sofoklem (Antigona)*, *W. Shakespearem (Hamlet)*, *Molièrem (Lakomec)*, *E. M. Remarquem (Na západe nič nového)*, *A. S. Puškinem (Kapitánova dcera)*, *J. D. Salingerem (Kto chytá v žite)*. Zastoupení světové literatury ve vztahu k literatuře národní je v kvantitativním zastoupení autorů a literárních děl zhruba čtvrtinové, tj. představuje cca 20 %.

Srovnání obou dokumentů ukazuje, že ve společné (státní) či externí části maturitní zkoušky bez ohledu na její konkrétní formu, má významnější zastoupení světová literatura v českých výkonových standardech maturanta než na Slovensku; naopak postavení národní literatury oproti literatuře světové je na Slovensku výrazně silnější než v Česku. Důvody odlišného proporcionálního rozložení národní a světové literatury v obou zemích by bylo možné pouze odhadovat. V nabídkových přehledech světové literatury Česko využívá diachronní historický přístup, Slovensko literárně druhový. Konkrétní jména reprezentující světovou literaturu se shodují v obou zemích, výjimkou je Jerome David Salinger, který je zastoupen pouze na Slovensku.

Světová literatura je zastoupena v obou zemích detailněji v částech maturitní zkoušky, která již není obligatorní pro všechny středoškoláky, ale je pouze fakultativní, nabídková. V České republice se jedná o školní seznamy literárních děl v ústní části komplexní zkoušky z českého jazyka a literatury, která byla přesunuta v roce 2021 do profilové části, a je tak nyní zcela v kompetenci škol. Protože není možné postihnout konkrétní praxi každé školy v České republice, příspěvek se dále soustředí na analýzu vybraného reprezentativního korpusu literárních děl, který vytvořil soubor všech gymnázií zřizovaných Jihočeským krajem v kalendářním roce 2022. Sledovaný soubor vytvořilo 16 jihočeských gymnázií. Hlavním kritériem výběru bylo získání reprezentativního korpusu, zvolený vzorek obsahuje úplný výčet vybraného typu střední školy v jednom konkrétním regionu daného zřizovatele. Zastoupena jsou gymnázia „malá“ s jednou třídou v ročníku a jedním, nejčastěji víceletým osmiletým oborem (79-41-K/81, Gymnázium, studium denní, délka studia: 8 roků), gymnázia „střední“, se dvěma obory, nejčastěji jednou třídou víceletého osmiletého a jednou třídou čtyřletého cyklu (79-41-K/41, Gymnázium, studium denní, délka studia: 4 roky), i gymnázia „velká“ s více třídami v ročníku, někdy i se třemi obory a to čtyřletým, šestiletým (79-41-K/61 a 79-43-K/61 Gymnázium s rozšířenou výukou francouzského jazyka, dvojjazyčné česko-francouzské studium, studium denní, délka studia: 6 roků) a osmiletým. Zvolený soubor škol zahrnuje rovněž gymnázia organizující obory se sportovní přípravou (79-42-K/41 Gymnázium se sportovní přípravou, studium denní, délka studia: 4 roky), se zaměřením na informační technologie a dvojjazyčné gymnázium. Excerptce si klade za cíl ukázat zastoupení národní a světové literatury v rámci nabídkové povinné četby pro ústní část maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury u jednoho typu střední

školy v konkrétním regionu, jak je lze interpretovat v nastavení pravidel a kritérií konkrétní/ch škol/y.

Vybraná gymnázia v České republice preferují ve svých nabídkových seznamech (pravděpodobně vycházejíce vstříc i čtenářskému vkusu svých žáků) novější literaturu oproti literatuře starší, sympaticky českou literaturu nad literaturou světovou. Poměr zastoupení české a světové literatury není ale tak výrazný, jak by se mohlo na první pohled předpokládat. V poměru zastoupených autorů dokonce světová literatura převládá nad literaturou českou. V 19. století je poměr české a světové literatury 232 titulů ku 196 knihám (průměrně na školu 14,5 ku 12,25), ve 20. a 21. století 613 titulů ku 471 knihám (průměrně na školu 38,3 ku 29,4). Celkově nabízejí jihočeská gymnázia ve svých seznamech 1707 různých knih celkem od 262 autorů. Poměr české a světové literatury vyznívá v nabídce autorů na rozdíl od nabízených knih ve prospěch světové literatury, zastoupeno je 151 autorů, českou literaturu reprezentuje 111 spisovatelů. V pomyslném žebříčku národních literatur má nejvyšší zastoupení americká literatura (41 spisovatelů), následována francouzskou (30 spisovatelů), britskou (28 spisovatelů), německou (12 spisovatelů), ruskou (12 spisovatelů) a italskou (8 spisovatelů) literaturou. Vzhledem k cílům studie je zajímavou hodnotou jediné zastoupení slovenské národní literatury (*Dominik Tatarka – Farská republika*).

Většina gymnázií omezuje žákův výběr maximálně 2 díly od téhož autora. Ve školních nabídkách je přitom vyšší množství děl od jednoho konkrétního autora poměrně časté. Nejoblíbenějším autorem je v tomto smyslu Karel Čapek, který je ve sledovaném korpusu zastoupen 68x (*Bílá nemoc* 14x, *RUR* 12x, *Válka s mloky* 10x, *Matka* 7x, *Povídky z jedné/druhé kapsy* 6x, *Krakatit* 4x, *Hordubal* 3x, *Věc Makropulos* 1x, *Továrna na absolutno* 1x, *Trapné povídky* 1x, *Ze života hmyzu* 1x, *Loupežník* 1x), následuje William Shakespeare, který je zastoupen 45x (*Romeo a Julie* 18x, *Hamlet* 15x, *Othello* 5x, *Kupec Benátský* 2x, *Zkrocení zlé ženy* 2x, *Richard III.* 1x, *Sen noci svatojánské* 1x, *Titus Andronicus* 1x, *Sonety* 1x, *Macbeth* 1x) a Bohumil Hrabal, který je zastoupen 33x (*Ostře sledované vlaky* 15x, *Obsluhoval jsem anglického krále* 10x, *Postřižiny* 4x, *Pábitel* 2x, *Blues* 1x, *Slavnosti sněženek* 1x, *Perlička na dně* 1x). Mezi deset nejčastěji uváděných autorů na jihočeských gymnáziích patří z české literatury ještě Milan Kundera, který je zastoupen 29x (*Žert* 15x, *Směšné lásky* 7x, *Nesnesitelná lehkost bytí* 6x, *Nesmrtelnost* 1x), Jan Neruda 24x (*Povídky malostranské* 16x, *Balady a romance* 5x, *Hřbitovní kvítí* 1x, *Kniha veršů* 1x, *Písně kosmické* 1x) a Karel Havlíček Borovský 24x (*Křest sv. Vladimíra* 11x, *Tyrolské elegie* 8x, *Král Lávr* 5x). Ze světové literatury to je George Orwell 28x (*Farma zvířat* 16x, *1984* 13x, *Nadechnout se* 1x), Ernest Hemingway 27x (*Stařec a moře* 16x, *Komu zvoní hrana* 6x, *Sbohem, armádo!* 3x, *Vojákův návrat* 1x), Erich Mária Remarque 26x (*Na západní frontě klid* 16x, *Tři kamarádi* 5x, *Nebe nezná vyvolených* 2x, *Noc v Lisabonu* 1x, *Vítězný oblouk* 1x, *Čas žít, čas umírat* 1x, *Cesta zpátky* 1x), Oscar Wilde 22x (*Obraz Doriana Graye* 17x, *Jak je důležité míti Filipa* 3x, *Cantervillské strašidlo a jiné povídky* 1x, *Šťastný princ a jiné pohádky* 1x), Edgar Allan Poe 22x (*Havran* 11x, *Jáma a kyvadlo* 8x, *Černý kocour a jiné povídky* 2x, *Povídky* 1x) a Molliere 22x (*Lakomec* 14x, *Tartuffe* 8x, *Zdravý nemocný* 1x). Celkem 181 autorů je v souboru zastoupeno více než jednou, 33 z nich pak více než 16x, tzn. s potenciálním zastoupením v každé ze škol reprezentativního souboru. Jediné zastoupení má v souboru 81 spisovatelů.

Jedná-li se o klasického spisovatele národní literatury, jehož přítomnost ve školním ale i žákovském seznamu literárních děl je pro školu/předmětovou komisi žádoucí, nabídkové

seznamy škol poskytujú žákům široký výber autorových děl. Mezi autory s nejvyšším rozsahem zastoupeného díla patří z české literatury Karel Čapek 13x (*Bílá nemoc* 14x, *RUR* 12x, *Válka s mloky* 10x, *Matka* 7x, *Povídky z jedné, druhé kapsy* 6x, *Krakatit* 4x, *Hordubal* 3x, *Věc Makropulos* 1x, *Továrna na absolutno* 1x, *Trapné povídky* 1x, *Ze života hmyzu* 1x, *Loupežník* 1x), Bohumil Hrabal 7x (*Ostře sledované vlaky* 15x, *Obsluhoval jsem anglického krále* 10x, *Postřižiny* 4x, *Pábitelé* 2x, *Blues* 1x, *Slavnosti sněženek* 1x, *Perlička na dně* 1x), Josef Škvorecký 7x (*Zbabělci* 11x, *Prima sezona* 3x, *Tankový prapor* 2x, *Lvíče* 1x, *Legenda Eměke* 1x, *Mirákl* 1x, *Sedmiramenný svícen* 1x), Jaroslav Seifert 6x (*Maminka* 4x, *Morový sloup* 3x, *Píseň o Viktorce* 2x, *Na vlnách TSF* 3x, *Poštovní holub* 1x, *Býti básníkem* 1x) a Jan Neruda 5x (*Povídky malostranské* 16x, *Balady a romance* 5x, *Hřbitovní kvítí* 1x, *Kniha veršů* 1x, *Písně kosmické* 1x). Ze světové literatury jsou to dva spisovatelé: William Shakespeare 10x (*Romeo a Julie* 18x, *Hamlet* 15x, *Othello* 5x, *Kupec Benátský* 2x, *Zkrocení zlé ženy* 2x, *Richard III.* 1x, *Sen noci svatojánské* 1x, *Titus Andronicus* 1x, *Sonety* 1x, *Macbeth* 1x) a Erich Maria Remarque 7x (*Na západní frontě klid* 16x, *Tři kamarádi* 5x, *Nebe nezná vyvolených* 2x, *Noc v Lisabonu* 1x, *Vítězný oblouk* 1x, *Čas žít, čas umírat* 1x, *Cesta zpátky* 1x). „Nezbytných“ spisovatelů, kteří by neměli chybět v žádném žákovském seznamu, tzn. autorů s nejvyšším rozsahem zastoupeného díla je podle nabídek gymnázií v Jihočeském kraji ve světové literatuře výrazně méně.

Autoři literárních děl mohou být v seznamech přítomni s více tituly i s titulem jediným. Zajímavou hodnotou je opakované zastoupení autorů s jednou knihou. Nejoblíbenějšími autory „jedné knihy“ s deseti a více četným zastoupením jsou v literárních seznamech jihočeských gymnázií z české literatury K. J. Erben se sbírkou *Kytice* (16x), A. a V. Mrštíkové s divadelní hrou *Maryša* (15x), K. Poláček s románem *Bylo nás pět* (13x), J. Otčenášek s novelou *Romeo, Julie a tma* (13x), J. Hašek s románem *Osudy dobrého vojáka Švejka* (13x), F. Hrubín s poemou *Romance pro křídlovku* (12x), J. K. Tyl s divadelní hrou *Strakonický dudák* (10x), J. K. Šlejhar s novelou *Kuře Melancholik* (10x) a P. Bezruč s básnickou sbírkou *Slezské písně* (10x). Ze světové literatury jsou to N. V. Gogol s komedií *Revizor* (20x), W. Styron s románem *Sophiina volba* (16x), A. de Saint-Exupéry s knihou *Malý princ* (16x), R. Rolland s novelou *Petr a Lucie* (16x), A. S. Puškin s románem *Evžen Oněgin* (15x), F. S. Fitzgerald s románem *Velký Gatsby* (13x), G. B. Shaw s komedií *Pygmalion* (12x), L. N. Tolstoj s románem *Anna Kareninová* (10x). Oproti výše specifikovaným autorům s nejširším rozsahem díla, u kterých je pro školy žádoucí zejména přítomnost konkrétního autora v žákovském seznamu s vyšší nabídkou titulů, zde školy přímo vymezují konkrétní obsah, titul, který je spojen s vybraným autorem. „Nezbytných“ knih, které by neměly chybět v žádném žákovském seznamu, je ve školních seznamech jihočeských gymnázií více ve světové literatuře než v literatuře národní.

Na Slovensku lze podrobnější zastoupení světové literatury postihnout ve standardu literatury, který představuje návrh didaktického uspořádání literární výchovy nabízející seznam doporučených tematických celků, vzdělávacích cílů, včetně konkretizovaných nabídkových 28 tematických celků. Světová (inojazyčná) literatura je zastoupena ve 24 z nich, mezi povinnými autory ale jen v 6 tematických celcích (velká epika – A. S. Puškin; drama – W. Shakespeare; komedie – Molière; druhy románu, sociální a psychologický román – E. M. Remarque; tragédie – Sofokles, W. Shakespeare; velká epika, retrospektivní kompozice – J. D. Salinger). Tematické celky, kde si slovenská literatura vystačí s národní literaturou

jak v nabídce povinných autorů, tak i doporučených jsou krátká epická próza – povídka, epická poezie, časomíra a současná lyrická poezie. Vzhledem ke skutečnosti, že se jedná o nabídkové položky, jejich kvantifikace nepřináší hlubší smysl. Zajímavá jsou především konkrétní jména a tituly, které v nabídce reprezentují světovou literaturu na Slovensku, eventuálně i jejich komparace s nabídkovými seznamy v České republice, a to i s ohledem na skutečnost, že se jedná o nabídkové seznamy vytvořené různými subjekty, v České republice školami, na Slovensku Štátnym pedagogickým ústavem.

Z národních literatur má nejvyšší zastoupení ruská literatura (18x, z toho 6x A. S. Puškin), britská literatura (17x, z toho 4x W. Shakespeare), francouzská literatura (16x, z toho 3x V. Hugo), americká literatura (12x), česká literatura (11x) a německá a švýcarská literatura (10x, z toho 3x E. M. Remarque). Vysoké zastoupení české literatury v cizojazyčné literatuře na Slovensku je příznakové ve srovnání s minimálním zastoupením slovenské literatury v Česku. Kvantitativně výrazná pozice české literatury na Slovensku odráží pravděpodobně jednak společně sdílenou historii (Karel Hynek Mácha, Alois Jirásek, Josef Václav Sládek, Fráňa Šrámek, Josef Škvorecký, Jiří Wolker, Jaroslav Seifert, Jiří Suchý, Václav Havel, Milan Kundera, Karel Čapek), tak i význam české literatury, jak je reflektován aktuální pedagogickou praxí sousední země. Očekávaným rozdílem je významnější zastoupení maďarské literatury (4x) na Slovensku, oproti nulovému zastoupení v České republice, které ale není tak výrazné, jak by se možná očekávalo. Zajímavé je i vyšší zastoupení severovýchodních literatur, norská (4x), finská (1x), na Slovensku oproti minimálnímu zastoupení v České republice. Nejvíce markantním rozdílem je ale postavení ruské a sovětské literatury, která je na Slovensku nejdominantnější ze všech cizojazyčných národních literatur, zatímco v České republice je její zastoupení, jak je reflektována výběrem konkrétních autorů a děl v nabídkových seznamech vybraného vzorku škol, nižší, s převažujícím zastoupením klasické ruské literatury 19. století. Překvapivě shodné je zastoupení německé literatury v obou zemích, třebaže by se mohlo předpokládat (vzhledem ke společné historii) její vyšší zastoupení v České republice.

Poslední tematický celek standardu slovenské literatury s názvem *Dějiny literatury* nabízí souvislý přehled národní a světové literatury explicitně konkretizovanými jmény autorů a jejich děl. V nabídkovém přehledu je poměr národní a světové literatury 1:4 ve prospěch světové literatury. Národní literatura má zastoupení 25 %. Z cizojazyčných literatur má nejvyšší zastoupení opět ruská a sovětská literatura (17x), francouzská literatura (15x), anglická (14x), americká (10x) a česká (10x) literatura. Ve srovnání s příklady z České republiky je překvapivě proporcionálně shodné zastoupení americké i české literatury, v případě americké literatury svým nízkým zastoupením, v případě české literatury naopak zastoupením vysokým. Překvapit mohou i nízké hodnoty u německé literatury (6) a zejména maďarské literatury (2).

Provedená srovnání konkretizovaného zastoupení národní a světové literatury v obsahových a výkonových standardech v povinné i nepovinné (nabídkové) části maturitní zkoušky v České a Slovenské republice ukázala na některé zajímavé odlišnosti mezi oběma sousedními slovanskými národy. Česká republika je v obligatorních požadavcích na maturanta celkově více orientována na poznávání cizojazyčných národních literatur, tj. světové literatury, než Slovenská republika, která je v tomto smyslu více soustředěná na národní literaturu a je v tomto smyslu více nacionalistická. Rozdíly jsou patrné i mezi preference-

mi konkrétních národních literatur reprezentujících světovou literaturu, obě země se tak odlišují rovněž orientací a zaměřením na konkrétní národní literatury. V České republice jsou nejvýznamněji zastoupené národní literatury francouzská a anglická, na Slovensku je to ruská/sovětská národní literatura.

Významnější zastoupení světové literatury, a to ve všech nabízených obdobích, může být v České republice odrazem relativně nižšího (pokornějšího) hodnocení národní literatury ve vztahu k literatuře světové; indexem vnímání menšího vlastního významu malého národa konkrétními školami (a jejich učiteli) vůči světu, oproti sebevědomějším velkým národům a jejich národním literaturám. Pravděpodobnější se ale zdá vysvětlení, že v každodenní pedagogické praxi se spíše odráží tradicionalistické pojetí a principy vzdělávání v České republice, které charakterizuje celostní pohled a převaha teorie nad praxí. Interpretaci podporuje obdobná situace v jiných oborech vzdělávání, např. v dějepise, zeměpise apod. Rozdíl mezi oběma slovanskými národy je patrný i ve vzájemném hodnocení národní literatury sousední země, zatímco česká literatura má na Slovensku významné zastoupení, možná dalece převyšující její nad/národní význam, zastoupení slovenské literatury v Česku je spíše výjimečné a ojedinělé. Vzhledem ke společné historii obou národů ve 20. století a podobné historické zkušenosti je příznaková i odlišná orientace nabídkových seznamů světové literatury obou zemí, a to českých seznamů západním směrem, na Slovensku pak směrem východním.

Kvantifikace konkrétního zastoupení národní a světové literatury ve vzdělávacích standardech České a Slovenské republiky představuje situaci malých národů s relativně malou národní historií. Získaná data se nabízí porovnat s odlišným příkladem velkého národa s vyšší tradicí a národní historií, např. se Spolkovou republikou Německo, konkrétně s Bavorskem, které hraničí s Jihočeským krajem. Centrální zkoušky (*Die zentralen Abiturprüfungen*) v Německu jsou vzhledem ke spolkovému systému kodifikovány příslušnými spolkovými zeměmi, některé (ale ne všechny) spolkové země však již několik let vzájemně spolupracují. V němčině (kromě matematiky) musí absolvovat všichni studenti v Bavorsku písemnou zkoušku. Písemná zkouška z němčiny nabízí vždy pět úkolů, z nichž student musí zpracovat jeden dle vlastního výběru (čas na zpracování je aktuálně 315 minut). Úkoly jsou 1) *interpretace básně*, 2) *interpretace úryvku z dramatu*, 3) *interpretace úryvku z vybraného epického díla* (v těchto třech literárních formátech musí být v b-úkolu dříve interpretovaný text porovnán s jiným textem, který je buď dán, např. druhá báseň, nebo si jej mohou vybrat sami studenti), 4) *analýza věcných textů* i v komparaci nebo věcná příprava informativního textu (studentům je poskytnut svazek několika textů, se kterými pak musí napsat vlastní informativní text na zadané téma, včetně vlastních znalostí). V 5. úkolů může být požadována např. *textová diskuse*, tj. studenti nejprve analyzují věcný text a poté připraví diskusi na zadané téma, které s tímto textem úzce souvisí. Alternativně je však možné, že musí po analýze textu napsat relevantní *komentář* nebo *esej*. Lze si však vyžádat i *materiálovou diskusi*, tj. studenti si musí připravit diskusi s využitím různých poskytnutých textových materiálů a vlastních znalostí. Mezi tematické oblasti tohoto úkolu patří oblasti médií. Délka studentských textů je uvedena pouze u 4. úkolu, a to obvykle 1000–1200 slov, eventuálně u komentáře či eseje k 5. úkolů. V hodinách němčiny v 11. a 12. ročníku musí studenti přečíst a analyzovat celý (pouze) první díl *Goethova Fausta*. Kromě toho je nutné přečíst celé další drama a román nebo povídku z 19. století, moderní román

z 20. nebo 21. století a literární dílo po roce 1945. Učitelé si mohou vybrat z kánonu, který není závazný. Zpravidla se jedná o německy psaná literární díla. Po písemné zkoušce mohou studenti absolvovat další ústní zkoušku, která je nepovinná, pokud se chtějí zlepšit, nebo musí být vykonána, pokud by jinak u zkoušky Abitur neuspěli.

Srovnání obsahových požadavků z literatury u německého a českého, eventuálně slovenského maturanta je signifikantní. Nižší orientace zkoušky z mateřského jazyka a literatury na poznávání historie literatury jako takové, ať už národní či světové, z ní pak dominantně na německou literaturu, v rámci národní literatury na konkrétního autora/y a jeho konkrétní dílo je příznačné. Přes omezené množství dat ukazuje srovnání pedagogické praxe velké národní literatury a velkého národa s malými národy a jejich národními literaturami na vyšší zaměření na světovou literaturu u malých národních literatur oproti vyšší orientaci na svou národní literaturu u velkého národa. I přes výraznost získaných komparací je nutné vnímat výsledky jako indexové. Pro zvýšení jejich relevantnosti bude potřebné rozšířit excerptce na další národní literatury, ať už „malých“ či „velkých“ národů či národních literatur.

LITERATÚRA

- Casanova, P. (2012). *Světová republika literatury*. Karolinum.
- Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. (2016). *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky. Český jazyk a literatura*. Platný od 2017/2018. Schválilo MŠMT dne 19. 4. 2016 pod č. j. MSMT-7943/2016. <https://maturita.cermat.cz/files/files/katalog-pozadavku/katalog-pozadavku-2018-CJL.pdf>
- Damrosch, D. (Ed.) (2009). *Teaching World Literature*. Modern Language Association of America.
- D'haen, T. (2021). *World Literature in an Age of Geopolitics*. BRILL.
- D'haen, T., Domínguez, C., & Mads, T. (Eds.) (2012). *World Literature: A Reader*. Routledge.
- Đurišin, D. (1992). Čo je svetová literatúra? Obzor.
- Gregorová, I., Lapitka, M., Somorová, R., Vaškaninová, K., & Dvořák, K. (2009). *Štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra*. Štátny pedagogický ústav.
- Juvan, M. (2019). *Worlding a Peripheral Literature*. Palgrave Macmillan.
- Pospíšil, I., & Zelenka, M. (1995). Pojem a koncepce světové literatury. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell (Eds.), *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. D, Řada literárněvědná (D42) (s. 103–112)*. Filozofická fakulta Masarykovy univerzity v Brně.
- Rámcové vzdělávací programy. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>
- Štátny pedagogický ústav. (2016). *Cieľové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov zo slovenského jazyka a literatúry*. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 21. 12. 2016 pod číslom 2016-25786/49974:1-10B0 s platnosťou od 1. 9. 2018.

RESUMÉ

Cílem příspěvku je srovnání pozice národní a světové literatury v pedagogické praxi v České a Slovenské republice. Předmětem komparací jsou obsahové, výkonové standardy, výstupy či požadavky na maturanta v obou zemích. Konkrétním cílem článku je hledání kvantitativního i kvalitativního postavení, a s tím spojené úlohy, specifičnosti a významu

světové literatury ve vztahu k národní literatuře u dvou malých, historií si blízkých slovanských národů na základě excerpce zastoupení konkrétních autorů a děl národní a světové literatury v závazné (tj. pro všechny žáky povinné) pedagogické dokumentaci středoškolského studia s maturitní zkouškou.

SUMMARY

The aim of the article is to compare the position of national and world literature in the educational practice of both the Czech and the Slovak Republics. Content standards, performance standards, educational outputs and requirements placed on secondary school graduates in both countries are the subject of comparison. The article strives to reveal quantitative and qualitative position of the world literature, with a focus on its specificity and importance, in relation to the national literature of the two small, historically related, Slavic nations, based on the inclusion of excerpts from specific authors and works of national and world literature in the mandatory (i.e. compulsory for all pupils) pedagogical documentation of their secondary education with school-leaving examination.

Kontakt

doc. PhDr. Martin Schacherl, Ph.D.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta

Katedra slovanských jazyků a literatur, Oddělení českého jazyka a literatury

Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice, Česká republika

schacherl@jcu.cz

ŠTYRI POHLADY NA UMELECKÝ TEXT PRE DETI

FOUR VIEWS OF ARTISTIC TEXT FOR CHILDREN

Gabriela MAGALOVÁ

1 STRUČNÝ POHLED DO HISTÓRIE

Literatúra pre deti a mládež zaznamenávala v priebehu svojho vývoja turbulentné obdobia. Na našom území sa intencionálna literatúra pre deti začína kreovať na prelome 19. a 20. storočia. Prvé autorské pokusy z prelomu storočí a začiatkom 20. storočia sa žánrovo viazali najmä na rozprávky, pričom prvenstvo patrilo žánru rozprávky s kresťansko-didaktickou tendenciou (Magalová, 2007, 2010). V tomto období sa vo vydavateľstvách stretávame aj so žánrom spoločenskej prózy, v ktorej sa – tak ako v autorských rozprávkach – dôraz kládol na ich výchovný zreteľ. Didaktické tendencie literatúry určenej deťom neboli ničím výnimočným, boli dobovo obhájiteľné a želateľné, stretávame sa s nimi aj v literatúre pre dospelých (Liba, 1970), pričom v literatúre pre deti sa celkom prirodzene tento akcent ešte znásoboval. S nástupom 30. rokov 20. storočia – teda s obdobím, ktoré O. Sliacky vo svojej periodizácii označil pojmom klasická umelecká literatúra (Sliacky, 1997) – sa signalizuje obrat v prospech literatúry pre deti chápanej ako umenie, ako tvorba s nárokmi na estetiku výrazu, pričom sa ale naďalej literatúra pre deti nevzdáva svojho výchovného (národného, sociálneho...) pôsobenia. V 50. rokoch minulého storočia bola zasa spoločensky žiadaná metóda socialistického realizmu, osnovaná na „*rétoricko-deklamačnom, apelatívnom, návodovom type tvorby*“ (Stanislavová, 2010, s. 12). Nijaké zo spomínaných období sa neobišlo bez búrlivých diskusií a polemík vtedajších predstaviteľov literatúry, ktorí chceli literatúrou v prvom rade vychovávať mladú generáciu v aktuálnej, spoločensky želateľnej línii (Kopál, 1984). Až 60. roky 20. storočia s nástupom feldekovskej generácie sa otvára priestor pre modernú umeleckú literatúru budovanú na pilieroch plnohodnotnej textovej estetiky. Tá sa v intenciách demokratických princípov, ktoré v spoločnosti začali fungovať po Nežnej revolúcii 1989, však ľahko otvára ako „demokratický“ priestor aj pre spochybiteľné umelecké pokusy. Knižný trh je dnes zavalený titulmi našej i inonárodnej proveniencie atakujúcimi ľudské zmysly prvoplánovými reklamnými trikmi, ktoré neraz prekryjú skutočne umelecké (textovo či ilustračne) hodnotné knižné opusy. V spleti nových knižných ponúk sa neraz ťažko orientuje i kníhkupec, rodič či pedagóg, nehovoriac o deťoch, ktoré sú pri výbere knihy vedené len svojím inštinktom médiami formovaného súčasníka, a tak siahajú po tom, čo im pripomína animované postavičky seriálových hrdinov či známe disneyovsky podané rozprávky z televíznej obrazovky.

Tento stručný náčrt známych vývojových etáp uvádzam ako ilustráciu neľahkej cesty vývoja literatúry pre deti a mládež, teda subsystému literatúry, ktorý vďaka teoretickému záujmu nitrianskej školy v súčasnosti vnímame ako plnohodnotnú zložku literárneho systému s jeho univerzáliami i osobitosťami, ktoré sa prejavujú „*v hodnotách, procesualnosti, vývine a tradícii detskej literatúry*“ (Kopál, 1984, s. 7).

2 SKÚSENOSTI VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV S VYUČOVANÍM LITERATÚRY PRED NÁSTUPOM NA VYSOKÚ ŠKOLU

V prostredí výučby budúcich pedagógov sa peripetie vývinu literatúry pre deti vždy zdôrazňujú a usúvzťažňujú s dianím v literatúre vo všeobecnosti. Vysokoškolskí študenti pedagogických odborov sa tak zoznamujú s celou škálou osobností, historických súvislostí, následností, prelomových činov, didaktických inovácií a podobne. Napriek úsiliu prednášajúcich sa kvalitatívna stránka výučby literatúry na vysokých školách stále neodráža na vyššej úrovni literárnej gramotnosti novej generácie.

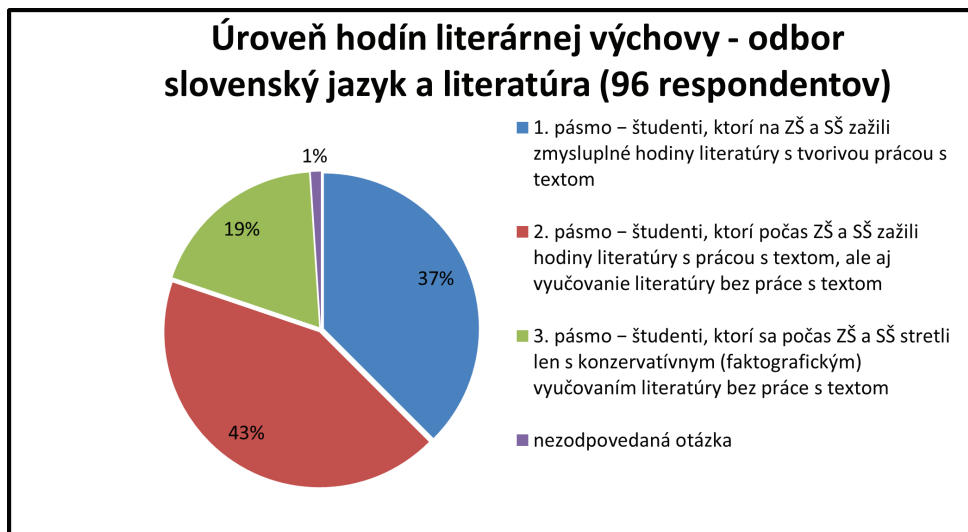
Problémom nie je nechť študentov pedagogických odborov naučiť sa isté historické reálie, žánrové charakteristiky a rozdelenia či poznať zredukovanú škálu tvorcov a ich profiláciu. Problém nastáva pri konkrétnej práci študentov s literárnym textom pre deti, pri pokusoch o jeho interpretáciu a chápanie výpovednej hodnoty textu. Pri zadaní seminárnej úlohy, ktorá spočíva v tom, že má študent na seminár priniesť takú knihu pre deti, ktorá sa mu najviac páči/páčila, ktorá ho v dobrom slova zmysle bavila, naplňala, sa problém začína vyjasňovať. Až 90 % študentov prinesie knihy, ktoré sú ľahko identifikovateľné podľa obalových ilustrácií disneyovského charakteru s doslova gýčovitým textom s gramatickými, štylistickými, ba aj logickými chybami. Z domácej literatúry sa sporadicky vynorí Ďuričkovej *Danka a Janka* či Dobšinského rozprávky, z prekladovej Exupéryho *Malý princ*, sú to však situácie skôr ojedinelé. Uvedomujeme si, že študent tým vlastne vypovedá nielen o vlastnej čitateľskej formácii, ale aj o kultúrnych kontextoch formovaných širokou škálou spoločenskej situácie.

Slovenská literárna veda, ako ju evidujeme v monografických, historických, filozofických či literárnokritických opusoch od 60. rokov 20. storočia až po súčasnosť, sa v plnej miere etablovala aj v európskom priestore. Na Slovensku sme zaznamenali nárast odborných časopisov a publikácií, ktoré významnou mierou posúvajú úroveň literárnovedného bádania, a zdalo by sa, že tento kvalitatívny vedecký nárast zákonite prinesie postupné zmeny aj v pohľade širšej verejnosti na umenie pre deti. Ukazuje sa však, že stále chýba kvalitné spojiwo medzi vedou a spoločnosťou, medzi odborným vzdelávaním na vysokých školách a praktickou vedomosťou pedagógov, ako v zmysle umeleckovedeckých poznatkov s knihou pracovať, ako ju zrozumiteľne učiť interpretovať, aké kritériá uplatňovať pri jej hodnotení a ako pôsobiť v tomto smere na žiakov, aby sa čítanie stalo pre nich bežnou potrebou/záľubou. Nárast úrovne čitateľskej a literárnej kompetencie žiakov či študentov predsa nemožno očakávať, ak touto schopnosťou nedisponuje generácia učiteľov „odchovaných“ na fundovaných vedeckých poznatkoch. Ukazuje sa však, že ani fundovaná odborná orientácia pedagóga nestačí, ak sa nespája s pridanou nadstavbou spočívajúcou v nažitých praktických skúsenostiach s knihou, s umením približovať posolstvo konkrétneho textu v interpretačných praktikách študentom či žiakom.

Prieskum, ktorý sme uskutočnili v roku 2019/2020 v univerzitnom prostredí, sa týkal vysokoškolských študentiek pedagogických odborov. Zisťovali sme (okrem iného) i fakt, aké skúsenosti majú respondentky s vyučovaním literatúry počas ich vlastného štúdia na základných a stredných školách (Pokrivčáková, Magalová & Hriňák, 2020). Nebudeme interpretovať všetky výsledky štúdie, ilustratívne však ponúkame odpovede na jednu otázku, ktorú sme položili najprv študentom, ktorí študujú slovenský jazyk a literatúru v aprobácii (graf č. 1), a následne aj študentom, ktorí študujú predškolskú a elementárnu

pedagogiku (PEP – budú pracovať s deťmi na úrovni predprimárneho a primárneho vzdelávania – graf č. 2). Respondentom bola ponúknutá možnosť výberu z troch zatvorených odpovedí; našim cieľom bolo zistiť, či sa študenti počas sekundárneho vzdelávania stretli len s konzervatívnym (faktografickým) vyučovaním literatúry alebo mali možnosť zúčastniť sa aj tvorivej práce s textom.

Graf 1: Reflexia skúseností študentov slovenského jazyka a literatúry s realizáciou hodín literárnej výchovy v rámci nižšieho sekundárneho stupňa vzdelávania a vyššieho sekundárneho stupňa vzdelávania (96 respondentov)

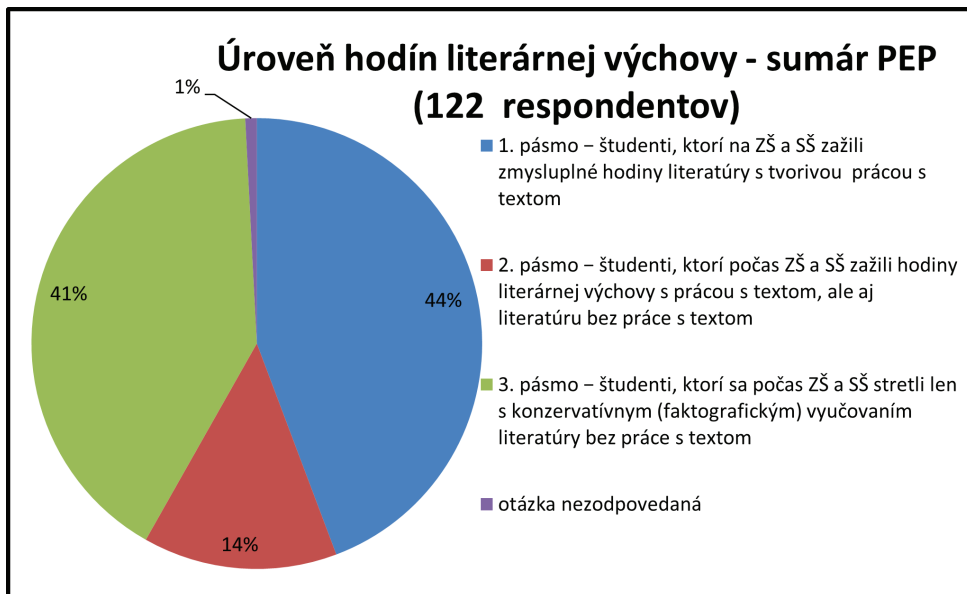


Z odpovedí je zjavné, že najvyššie percentuálne zastúpenie predstavujú nažité vyučovacie jednotky, počas ktorých mali študenti možnosť pracovať s textom, ale prelínali sa s hodinami postavenými na faktografickej báze bez textovej interakcie (43 %). Ide o skupinu respondentov, ktorí sa vyjadrili, že napríklad na strednej škole mali skúsenosť s vyučovaním literatúry v tvorivom (interpretačnom) presahu, no na základnej škole boli výlučne konfrontovaní len s tradičným vyučovaním, založeným na spoznávkovaní faktov (zväčša nadiktovaných učiteľom). V niektorých odpovediach sa toto tvrdenie otáčalo v prospech základnej školy, teda prácu s textom zažili na hodinách literatúry na základnej škole, no na strednej škole sa vyučovalo faktograficky a len málokedy to bola interpretačná práca s textom. O niečo nižšie percento respondentov (37 %) sa stretlo so zmysluplnou tvorivou aktivitou zameranou na prácu s textom na oboch stupňoch vzdelávania; počas základnej školy a stredoškolského štúdia boli učiteľmi literatúry vedení k tomu, aby porozumeli textu, aby sprevádzali žiakov na ceste z úrovne naivného čitateľa do úrovne diskurzívneho čitateľa. Až 19 % respondentov však reflektovalo svoju skúsenosť ako čisto tradičnú, konzervatívnu, faktografickú na oboch stupňoch vzdelávania. Ich skúsenosti s vyučovaním literatúry sú nafxované na predstavu nudnej hodiny s písaním poznámok, nadiktovaním

hlavnej myšlienky diela a podobne, pretože sa s iným prístupom od vyučujúcich literatúry na základnej a strednej škole nikdy nestretli.

Porovnajme tieto výsledky z dotazníka s dátami, ktoré sme štatisticky spracovali pri vzorke respondentov z odboru predškolská a elementárna pedagogika (PEP). Pri stodvadsiatich dvoch respondentoch je štatistický koláč nasledovný:

Graf č. 2: Reflexia skúseností študentov PEP s realizáciou literárnej výchovy v rámci nižšieho sekundárneho stupňa vzdelávania a vyššieho sekundárneho stupňa vzdelávania (122 respondentov)



Vidíme, že štatistické ukazovatele v prípade študentov odboru predškolská a elementárna pedagogika sú v tomto smere ešte povážlivejšie. *Pásma tých, ktorí sa ani na jednom vzdelávacom stupni nestretli so zmysluplnými hodinami literárnej výchovy, dosahuje až 41 %.* V porovnaní s predchádzajúcou vzorkou respondentov teda ide o podstatný (až 22-percentný) nárast tých, ktorí nezažili tvorivé hodiny literatúry. Ďalšia hodnota vyjadrená počtom 44 % signalizuje v porovnaní s predchádzajúcou vzorkou o 7 % viac tých respondentov, ktorí aj počas štúdia na ZŠ a aj na SŠ absolvovali hodiny literatúry kreatívne, zameriavajúce sa na interpretačné techniky a analýzu estetických kvalít v zážitkovom vyučovaní.

Spojme tieto výsledky a máme plastický obraz o tom, aké vyučovanie je na hodinách literatúry bežnou praxou. Približujeme sa zároveň k odpovedi, prečo veľká časť súčasnej mladej generácie nevie adekvátne reagovať na umelecký text. Ak ide o text intencionálne zameraný na detského percipienta, situácia s interpretáciou sa ešte komplikuje, pretože tu sa vyžadujú osobité postupy – ktoré ale vychádzajú z predpokladu už osvojených interpretačných praktík na základnej a strednej škole.

3 POHLEDY NA UMELECKÝ TEXT PRE DETI

Literatúra pre deti a mládež môže byť reflektovaná z niekoľkých pohľadov. Aj keď je jej podstatná časť jednoznačne nasmerovaná k detskému recipientovi, nie je to len detský percipient, ktorý ju hodnotí (prijíma alebo neprijíma); pri recepcii textov pre deti zákonite prichádza k interakciám medzi niekoľkými kvalitatívne odlišnými pohľadmi. V tejto súvislosti možno opísať štyri najzákladnejšie interakcie.

3.1 LITERATÚRA PRE DETI A MLÁDEŽ VERZUS DETSKÝ RECIPIENT

Tento stret – umelecký text určený deťom verzus detský čitateľ – je viac ako jasný a logický. Je to stret detského percipienta s takým umeleckým opusom, ktorý mu je tematicky, štylisticky, kompozične blízky. Pri intencionálnej literatúre ide o súlad intencionality (autor píše text detskému čitateľovi a detský čitateľ jasne vníma, že konkrétny text je adresovaný práve jeho vekovej kategórii). Detský aspekt výrazu, ktorý sa v odbornej literatúre chápe ako „*zohľadňovanie dieťaťa a jeho daností vo výpovedi; evokovanie detského pohľadu na svet*“ (Plesník, 2011, s. 71), teda istým spôsobom štylizovaný postoj dospelého tvorca, si zvyčajne detský recipient neuvedomuje. Umelecká interakcia medzi textom pre deti a dieťaťom ako recipientom je medzi dospelou laickou populáciou často chápaná ako jediná zmysluplná interakcia, a preto sa pri prvom kontakte s odborným prístupom k textom pre deti stretávame na univerzite zo strany študentov s údivom pri poznaní, čo všetko možno pri recipovaní takéhoto artefaktu vnímať. Knihu pre deti vo vedomí jasne vyhranenej intencionality (je to písané pre deti, nie pre dospelých) vnímajú ako niečo *milé, lúbivé a naivné*. V tomto duchu sa odvíjajú aj prvé seminárne interpretácie budúcich učiteľov. Pri zadaní úlohy zanalyzovať knihu pre deti sa často objavujú „analýzy“ typu: *v knihe nájdeme veľa zdrobnení; kniha je veselá, humorná; páčilo sa mi, že bol skromný a mal rád psíkov; To dievčatko na ilustrácii je choré? Prečo nie je farebné?* – a podobne. Študenti sú následne prekvapení možnosťami vnímať text v jeho významovej mnohoznačnosti: niektorí sa s niečím podobným už stretli pri interpretáciách kníh pre dospelých na predchádzajúcich stupňoch vzdelávania, no netušili, že podobný prístup sa v plnej miere aplikuje aj na text pre deti (ktorý sa im zdal pre podobné odborné postupy nevhodný). V tomto štádiu pohľadu sa títo študenti ešte nepriblížili ani k ďalšiemu možnému prístupu: vnímať literatúru pre deti a mládež aspoň ako dospelý laický recipient, pridať k detskému pohľadu na knihu o niečo širší záber.

3.2 LITERATÚRA PRE DETI A MLÁDEŽ VERZUS DOSPELÝ RECIPIENT

Iný kvalitatívny rámec ponúka text pre deti v interakcii s dospelým čitateľom. Nejde nám tu o porovnávanie rôzneho stupňa textového porozumenia či odlišného emočného prežívania dospelým a nedospelým čitateľom. Dospelý percipient však vníma literatúru pre deti cez prizmu svojho pestrejšieho skúsenostného (a aj čitateľského) komplexu. Toto stretnutie má preto iné kvality, pretože sa v ňom realizuje nesúlad intencionality, text sa chápe v iných konotáciách. Pojem *dospelý recipient* môžeme v súvislosti s predmetom našich úvah chápať dvojako: alebo je to *dospelý v blízkom príbuzenskom vzťahu k dieťaťu* (rodičia, starí rodičia, známi), ale môžeme ho vnímať aj ako *všeobecnú kategóriu*. *Dospelý recipient v blízkom príbuzenskom vzťahu k dieťaťu* si všima tie prvky, ktoré by mohli uspo-

kojiť konkrétne (často neestetické) potreby dieťaťa, typické pre jeho individualitu. Aj keď zvyčajne títo recipienti nebývajú disponovaní hodnotiť textové kvality knihy pre deti, ich pohľad je cieleň na možnú reakciu daného textu (a ilustrácie) s konkrétnym dieťaťom na pragmatickej úrovni: *V tejto knihe je lev, to nie je preňho, on sa leva bojí; Má rada princezné, áno, to je dobrá kniha; Toto je o súrodencoch, ktorí sa bijú? To nie, to mu v žiadnom prípade nebudem dávať čítať, je bitkár; Chce byť kozmonautom, nemáte niečo o kozmonautoch, o raketách? Toto sú básničky, nie príbeh, to by ho nebavilo; Tieto ilustrácie ma desia aj mňa, ako by potom zaspal on?* Dospelí recipienti v príbuzenskom vzťahu k dieťaťu zvyčajne neuprednostňujú v pohľade na knihu estetické kvality textu (hodnotia ich intuitívne), o vhodných textoch pre svoje dieťa hľadajú informácie na sociálnych sieťach, v priamych kontaktoch s inými rodičmi vekovo príbuzných detí či kníhkupcami. Len v ojedinelých prípadoch žiadajú o tip pedagóga. Ak sa pod kategóriou dospelý rozumie *dospelý vo všeobecnom slova zmysle*, ide tu o postoj neodborníka k textu bez väzby na predstavu konkrétno-detského recipienta. V tejto kategórii prístupu ku knihe sa sprítomňujú podobné hodnotenia ako pri vyššie spomenutom prístupe, len majú všeobecnejší ráz: *táto kniha je veľmi poučná, lebo učí deti to a to; Toto že je somárík? Veď je to zajac, ako tomu môže dečko rozumieť? Čudujem sa, čo všetko do tých knížiek pre deti dávajú, to je hrozné... Ja sám tomuto nerozumiem, ako tomu môže rozumieť dečko? Som prekvapený, aké témy sa deťom predkladajú, to za našich čias...; Túto knihu som čítal aj ja, pamätám sa na ňu, čítal som ju viackrát, bola iná ako ostatné, recitoval som z nej...; Spomínaná nadstavba vnímania textu pre deti vekovou kategóriou *dospelý* ešte automaticky nezahŕňa schopnosť spoznať a vedieť analyzovať estetické kategórie textu, jeho umelecké kvality, hodnotíme ju však o niečo vyššie práve pre onen skúsenostný čitateľský komplex, ktorým dospelý disponuje, ktorý v sebe obsahuje možnosť viacrozmerného porovnávania čitateľských opusov pre deti. Často sa pri čítaní textu či kúpe knihy dospelým aktualizuje akýsi spomienkový mechanizmus – cezeň prichádza ku komparácii konkrétno-detského textu s predchádzajúcou lektúrou. Pripomínam, že pohľad dospelého na konkrétne dielo pre deti nevnímame ako „správnejší“ v porovnaní s pohľadom dieťaťa či s jeho čitateľskými prioritami. Hovoríme o akomsi vyššom stupni recipovania iba v súvislosti s aktivizovaním skúsenostného komplexu dospelého.*

3.3 LITERATÚRA PRE DETI A MLÁDEŽ VERZUS PEDAGÓG

Aj v tejto interakcii sa realizuje akt intencionálneho nesúladu (dospelý recipuje text pre deti), no úroveň stretu pedagóga s textom pre deti naberať ďalšie možné kvality, ktoré nie sú viditeľné pri strete dospelého recipienta-nepedagóga.¹ Ide predovšetkým o pohľad, v ktorom sa pedagógovi v prvom rade aktualizuje edukačná predstava využitia knihy pre deti. Konkrétny umelecký text/kniha sa hodnotí hlavne cez prizmu možného didaktického využitia v rôznych vyučovacích aktivitách na rôznych predmetoch (nejde len o literárnu výchovu). Tento pohľad zahŕňa hodnotenie v zmysle výchovno-vzdelávacích podporných

¹ Uvedomujeme si fakt, že pedagogicky pôsobí v tom či inom zmysle (uvedomele či neuvedomele) každý rodič, ktorého sme zaradili do predchádzajúcej kategórie *literatúra pre deti a mládež verzus dospelý recipient*. V kategórii *literatúra pre deti a mládež verzus pedagóg* nám ide o opis interakcie stretu textu pre deti a odborníka v oblasti vzdelávania, ktorý knihu vníma ako prostriedok výchovno-vzdelávacieho procesu vo vzdelávacej inštitúcii. Ak je rodič aj pedagógom, v pohľade na knihu pre deti sa realizuje aj *dospelý v blízkom príbuzenskom vzťahu k dieťaťu*, aj *pedagóg*.

aktivít a sčasti aj hodnotenie textových kvalít, pričom je zameraný na jeho využitie v konkrétnej vekovej skupine. Vo veľkej miere v tejto interakcii pri hodnotení umeleckého textu pôsobia aj informácie získané z odborných periodík, ponukových listov vydavateľstiev či z diskusií s kolegami a vymieňaním si skúseností priamo alebo na sociálnych sieťach. Základným impulzom k prijatiu textu (jeho zaradeniu do aktivít v školských zariadeniach) je jeho zacielenosť na preferovanú tematickú oblasť; estetickosť výrazu sa vníma ako sekundárna záležitosť (alebo sa nerieši vôbec vo viere, že ak knižný opus vydalo oficiálne vydavateľstvo, prešiel už odborným posudzovaním a niet preto dôvodu nepovažovať ho za dostatočne kvalitný). Interakcia *kniha pre deti a mládež verzus pedagóg* môže zahŕňať aj učiteľov literárnej výchovy či učiteľov predprimárneho či primárneho vzdelávania, ktorí prešli cieleným odborným literárnym vzdelávaním na vysokých školách, no pri hodnotení (a výbere) textu pre deti vždy uprednostnia edukatívnu zložku pôsobenia textu. Dôvod väčšinou tkvie v tom, že nedokážu o texte/knihe pre deti rozmyšľať ako o umeleckom artefakte s dominantným dôrazom na estetické atribúty. Ich zúžený pedagogický pohľad často nevedie k hlbšej interpretácii, umelecký text je meraný jeho čisto pragmatickým využitím.

3.4 LITERATÚRA PRE DETI A MLÁDEŽ VERZUS ODBORNÍK

Literatúra pre deti a mládež verzus odborník je stret odborného pohľadu odborníka s umeleckým textom zameraným na dieťa/mládež. Aj keď patrí do kategórie intencionálnej nezhody, zahŕňa v sebe interakciu erudovaného literárneho znalca (teoretika, historika, kritika), ktorý sa opiera o svoje literárnoteoretické znalosti (všeobecne platné pre oblasť literatúry) a aj o svoj špecificky orientovaný pohľad na subsystém literatúry pre deti a mládež. Vo svojej odbornej orientácii na túto oblasť literatúry berie do úvahy aj vekové osobitosti percipientov v nadväznosti na ich ontologické špecifiká a potreby v súvislosti s percipovaním umeleckého textu. Ide o kopálovskú definíciu všeobecného (univerzálneho) a špecifického, ktoré sa integruje v literatúre pre deti, pričom to všeobecné (univerzálne) zahŕňa kategóriu umeleckosti, ktorá je platná pre literatúru vo všeobecnosti. Špecifické zasa definuje taký „*umelecký transformačný proces*“, v ktorom „*stojí v popredí subjekt detského príjemcu*“ (Kopál, 1984, s. 8). Aj keď interakcia literatúra pre deti a mládež verzus odborník je najmenej početnou, ide o pohľad, ktorý v náležitej erudícii môže zahŕňať všetky predchádzajúce pohľady. Dodávame, že všade tam, kde sa realizuje intencionálny nesúlad – teda stret dospelého s textom pre deti – sú možné prelínania a prechody: veď odborník môže byť aj pedagóg, tak ako ním môže byť aj rodič. Škálovanie načrtnutých pohľadov má skôr ilustratívny charakter, no študentom môže pomôcť jasnejšie naznačiť koncepciu cieleného vzdelávania v oblasti práce s umeleckým textom pre deti.

4 ZÁVER

Úlohou vysokoškolských pedagógov, ktorí vzdelávajú budúcich učiteľov v oblasti literárnej výchovy, je v prvom rade vytvárať taký edukačnotvorivý priestor, ktorý im umožní sprofesionalizovať pohľad na umelecký text pre deti. Je to však *proces*, nie jednorazový akt spočívajúci výlučne v teoretickej výbave študentov. Nemôžeme očakávať želateľné výsledky v testovaní čitateľskej gramotnosti žiakov, ak sami učitelia nezažili zmysluplné hodiny

práce s literárnym textom ani na jednom stupni svojho literárneho vzdelávania. Univerzitné prostredie má garantovať najvyššiu mieru prenosu teoretických poznatkov, no bez chýbajúceho článku praktických tvorivých a interpretačných aktivít pri práci s umeleckým textom je schopné vychovať iba učiteľov – teoretikov. Ak v súčasnosti na hodinách literárnej výchovy na nižších stupňoch vzdelávania chýba nácvik interpretačných pohľadov, je potrebné znásobiť tieto aktivity na vysokoškolskom stupni vo výchove budúcich pedagógov. Táto požiadavka je naliehavá nielen pre tých, ktorí budú o pár rokov učiť na sekundárnom stupni vzdelávania, ale i pre tých, ktorí budú ku knihe viesť deti v ranom detstve a na začiatku ich čitateľského vývinu. Študenti majú právo a aj výsadu byť sprevádzaní erudovaným pedagógom až k dosiahnutiu osobitého, odborného postoja ku knihe – iba tak pomôžu ďalšej generácii spoznávať literatúru v jej mnohorozmernosti. Vzdelávanie študentov, ktorí vedú umelecký text hodnotiť v nadväznosti na jeho estetické hodnoty a poznajú aj jeho možné pedagogické či iné využitie, by malo byť – v tom ideálnom prípade – kontinuálnou záležitosťou inštitucionálneho vzdelávania. V našich podmienkach je to často iba zbožné želanie. Aj preto je potrebné, aby sa vysokoškolskí pedagógovia pred príchodom študentov na vysokú školu nespoliehali len na ich predchádzajúce čitateľské a interpretačné skúsenosti.

LITERATÚRA

- Kopál, J. (1984). *Literatúra pre deti v procese*. Mladé letá.
- Liba, P. (1970). *Čítanie starých otcov*. Matica slovenská.
- Magalová, G. (2007). *Rozprávky s kresťansko-didaktickou tendenciou*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta.
- Magalová, G. (2010). *Cesta rozprávky*. Spolok sv. Vojtecha.
- Plesník, L. a kol. (2011). *Tezaurus estetických a výrazových kvalít*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Ústav literárnej a umeleckej komunikácie Filozofickej fakulty.
- Pokrivčáková, S., Magalová, G., & Hriňák, J. (2020). *Literatúra v odbornej príprave učiteľov materinského a cudzieho jazyka*. Gaudeamus.
- Sliacky, O. (1997). Kontúry periodizačného procesu slovenskej literatúry pre deti a mládež. In J. Kopál (Ed.), *Žánrové hodnoty literatúry pre deti a mládež IV*. (s. 109–121). Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- Stanislavová, Z. a kol. (2010). *Dejiny slovenskej literatúry pre deti a mládež po roku 1960*. Literárne informačné centrum.

RESUMÉ

Text mapuje súčasný stav pripravenosti vysokoškolských študentov (budúcich pedagógov) na prácu s literárnym textom. Okrem vlastných skúseností sa opierame i o výsledky dotazníka z roku 2019/2020. Konštatujeme, že budúci pedagógovia majú veľké problémy s interpretáciou umeleckých textov pre deti, pretože počas svojho štúdia sa niektorí vôbec nestretli so zmysluplným vyučovaním literatúry, a tak tieto zručnosti nevedia preniesť ani do edukačných postupov v praxi. Svedčí o tom i nedostatočná úroveň čitateľskej gramotnosti slovenských žiakov. V texte opisujeme štyri pohľady na umelecký text pre deti, ktoré pomôžu vysokoškolským študentom pochopiť koncepciu cieleného vzdelávania v oblasti práce s umeleckým textom pre deti.

SUMMARY

The text surveys the current state of university students' (future teachers) readiness to work with literary texts. In addition to our own experience, we also rely on the results of the questionnaire from 2019/2020. We state that the future teachers manifested great problems with the interpretation of artistic literary texts for children, as some of them had not experienced meaningful teaching of literature during their studies at all, so they do not possess essential knowledge how to transfer such skills into educational practice. This fact is supported by the insufficient level of reading literacy of Slovak pupils. In the text, we describe four views on artistic text for children, which might help university students understand the concept of targeted education in the field of working with artistic text for children.

Kontakt

doc. PhDr. Gabriela Magalová, PhD.

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity

Katedra slovenského jazyka a literatúry

Priemyselná ulica 4, P. O. BOX 9, 918 43 Trnava

gabriela.magalova@truni.sk

KAREL ČAPEK, PUBLICISTICKÝ FUNKČNÍ STYL A SYNTAX. PŘÍKLAD INTEGROVANÉ VÝUKY SLOŽEK PŘEDMĚTU ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

KAREL ČAPEK, JOURNALISTIC FUNCTIONAL STYLE AND SYNTAX. AN EXAMPLE OF
INTEGRATED TEACHING OF THE COMPONENTS OF THE SUBJECT CZECH LANGUAGE
AND LITERATURE

David FRANTA

1 Úvod

Předmět český jazyk a literatura (ČJL) má ze všech předmětů co do rozvrhování a strukturování učiva nejspecifičtější pozici. Vezmeme-li za příklad učivo definované ve Školním vzdělávacím programu (ŠVP) klatovského gymnázia, jenž koresponduje s celostátním Rámcovým vzdělávacím programem (RVP), pro 3. ročník čtyřletého gymnázia a septimu víceletého gymnázia, zjistíme, že po celý školní rok by studenti měli zvládnout mluvnické učivo větné skladby, teorii i praktické osvojení funkčního stylu umělecké literatury, řečnického, esejistického a publicistického a seznámit se s vývojem české a světové literatury od konce 19. st. do konce 2. světové války a čtenářsky „zakusit“ díla kanonických autorů tohoto období, vč. Karla Čapka (ŠVP, 2020, s. 35–39).

Tab. 1: Učivo předmětu ČJL 3. ročníku Gymnázia Jaroslava Vrchlického v Klatovech

jazyková komunikace		literární komunikace
skladba	publicistický styl; umělecký styl; řečnický styl; esejistický styl	literární druhy a žánry související s literaturou 1. pol. 20. st.; struktura literárního díla, text a intertextovost; literární interpretace a způsoby vyjadřování zážitků z literárních děl; česká literatura na přelomu 19. a 20. st.; světová literatura před 1. světovou válkou; odraz 1. světové války v literatuře; světová literatura v letech 1918–1939; česká literatura v letech 1918–1939; druhá světová válka v literatuře

V běžné praxi učitelů (základních i) středních škol je předmět ČJL i přes manifestování komplexní integrity rozvrhován nejčastěji do trojích samostatných vyučovacích hodin, v nichž se učitel se žáky zabývá učivem v lineárně-paralelním sledu. Jinými a nadsazenými, ne však nepravdivými slovy: kurikulum (učivo a jeho osvojování) formálně unitárního předmětu je parcelováno do tří prakticky samostatných předmětů, jež pojí pouze osoba učitele a výsledná známka na vysvědčení. „Tradiční“ vyučování ČJL dosud nepřijalo v plné míře české strukturalistické myšlení, jež dalo zejména v teoretických a prakticky stylistických studiích Jana Mukařovského interpretační metodu, opřenou o analýzu a interpretaci jazykového materiálu uměleckých textů.¹ Naději na integraci jednotlivých složek ČJL vzbudilo zavedení státní maturity, především její ústní část, jež spočívá ve funkčně-strukturním rozboru plánu tematického, kompozičního a jazykového textu uměleckého a ne-

¹ „Každý, kdo chce dnes interpretovat text, měl by se také poctivě prokousat Mukařovským, celým naším strukturalismem.“ (Kožímin, 1994, s. 314).

uměleckého²; podklady pracovní skupiny pro literární komunikaci k připravované revizi RVP pro gymnázia a střední školy však předpokládají – kvůli nepochopení užitečnosti funkčně-strukturního přístupu k textům a komunikaci – odklon od této integrace (Koubek, 2019, s. 62).³ Středoškolské učivo nemá být v rozporu ani s vědeckým diskursem, nýbrž jeho didakticky transformovanou verzí, a proto stačí skromný náznak „vědeckého“ zkoumání. Gymnázia stále mají být „malými univerzitami“, protože připravují rozvíjením kritického myšlení své absolventy na vysokoškolské studium a následně vysoce kvalifikované profese. Byl to strukturalismus, pěstovaný na českých vědeckých a univerzitních pracovištích odborníky se zkušenostmi středoškolských učitelů (včetně Jana Mukařovského a Felixe Vodičky), jenž přesvědčivě odhalil mj. zákonitosti výstavby textu; rozrušil primitivní chápání dichotomie obsahu („o čem to je“) a formy („jak je to uděláno“), jež ubližuje zejména interpretaci epiky v próze, degradované často v pouhé převyprávění děje (Mukařovský, 2007g [2. pol. 40. let], s. 503).

Domníváme se, že je možné a pro středoškolskou výuku užitečné integrovat jazykovou, slohově-komunikační a literární složku ČJL do modelu, jež bychom chtěli představit na příkladu učiva díla Karla Čapka, publicistického funkčního stylu a větné skladby, jež se stýká v ŠVP klatovského gymnázia ve 3. ročníku, resp. septimě vyššího gymnázia.

2 PŘÍKLAD INTEGRACE SLOHOVÉ A LITERÁRNÍ VÝCHOVY

Čapkovu dílu je věnováno ve škole obvykle více vyučovacích hodin než jiným autorům, protože je umisťováno nejen domácími literárními vědci do centra kánonu české literatury. V Čapkově rozmanitém slovesném díle zaujímá specifické místo román *Válka s Mloky*, jenž pronikl i do sylabů vědecko-fantastické literatury anglosaských univerzit (Komberec, 2018, s. 77). Žánrová klasifikace tohoto díla není ovšem jednoznačná: vedle románu utopického a dystopického (antiutopického) či protiválečného je možné – s ohledem na komplexní komunikační situaci geneze díla a jeho tvar – uvažovat o tzv. románu-fejetonu (Opelíkův termín, viz Opelík, 2016).

Román *Válka s Mloky* se skládá ze tří částí (knih), přičemž čítankové výňatky jsou vybírány především z třetí části (Komberec, 2018, s. 78–83), v níž vrcholí varování před blížící se katastrofou pro lidskou civilizaci, již má nahradit technicky vyspělejší civilizace mločí. Při integraci učiva, jak jsme ji vysvětlili výše, se didakticky nosnější zdá 2. kniha, např. tyto dvě ukázky z ní:

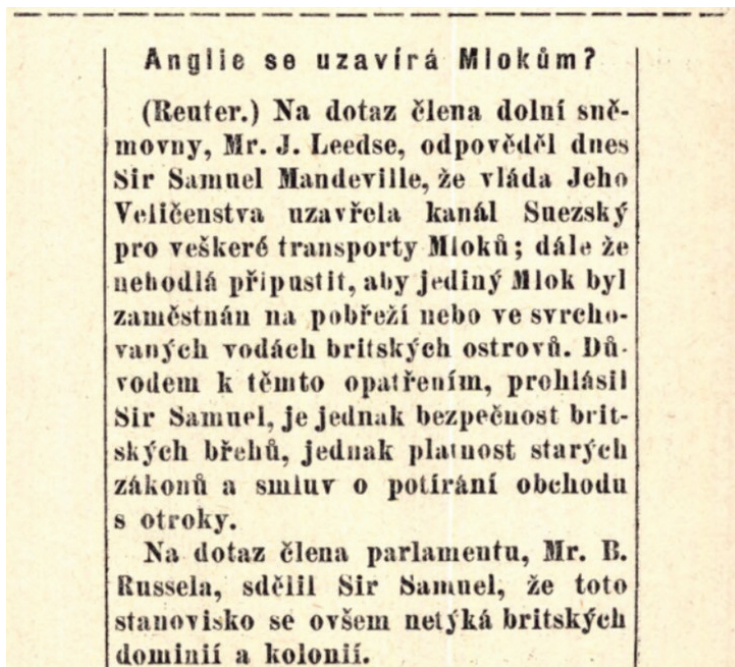
Dějiny Mloků se tedy od začátku vyznačují tím, že byly dobře a racionálně organizovány; první, ale nikoliv jediná zásluha o to náleží Mločímu Syndikátu; budiž uznáno, že také věda, filantropie, osvěta, tisk a jiní činitelé mají nemalý podíl na úžasném rozšíření a pokroku Mloků. Nicméně byl to Mločí Syndikát, který tak říkajíc den za dnem dobýval pro Salamandry nových kontinentů a nových břehů, i když musel překonávat mnohé překážky, brzdící tuto expanzi⁴).

² Tento model ústní části státní maturity z ČJL byl pro všechny maturitní obory v ČR závazný v letech 2011–2021.

³ „Je nutno vyřešit umístění literární výchovy mezi kulturní povědomí a tvořivost a jazykovou a komunikační výchovu, zjasnit a dále hlídat vztahy, překrývající hranice oblastí.“

⁴⁾ O takových překážkách svědčí na příklad tato zpráva, vystřižená z novin bez data:

Obr. 1: Ukázka z Čapkovy *Války s Mloky* (1953, s. 133)



[...]

Po pravdě řečeno, bylo dost lidí, kteří přímo varovali před zaváděním Mloků; ale to se děje odjakživa, že se každá novota a každý pokrok setkávají s odporem a nedůvěrou; bylo tomu tak u továrních strojů a opakovalo se to s Mloky. Na jiných místech se vyskytla nedorozumění jiného druhu⁷⁾, ale díky vydatné pomoci světového tisku, který správně ocenil jak obrovské možnosti obchodu s Mloky, tak výnosnou a velkorysou inserci, která s ním byla spojena, bylo instalování Salamandrů ve všech částech světa vítáno namnoze se živým zájmem, ano i s nadšením.

⁷⁾ Srov. pozoruhodný dokument ze sbírky pana Povondry:

Obr. 2: Ukázka z Čapkovy *Války s Mloky* (1953, s. 135)

MLOCI ZACHRAŇUJÍ
život 36 tonoucích
 (Od našeho zvl. zpravodaje.)

Madras, 3. dubna. Ve zdejším přístavu narazil parník Indian Star na člun, převážející asi čtyřicet domo-

tří ženy a dvě děti. Odměnou za tento statečný čin dostali Mloci písemné poděkování od místních autorit v nepromokavém pouzdře.



Naproti tomu domorodé obyvatelstvo je krajně pobouřeno tím, že Mlokům bylo dovoleno dotknouti se tonoucích osob vyšších kast. Považuje totiž Mloky za nečisté a nedotknutelné. V přístavu se srotilo několik tisíc domorodců,

rodeů, který se ihned potopil. Dříve, než bylo možno vypravit policejní barkassu, přichvátali na pomoc Mloci pracující na odklizení bahna z přístavu a dopravili na břeh třicet šest tonoucích. Jeden Salamandr sám vytáhl z vody

domáhajících se toho, aby Mloci byli z přístavu vykázáni. Policie však udržuje pořádek; byli toliko tři zabití a stodvacet zatčených. K desáté hodině večer byl obnoven klid. Salamandři pracují dál.

Záchranné mužstvo Mloků.

Obr. 3: Ukážka z Čapkovy *Války s Mloky* (1965, s. 132)



MLOCI ZACHRAŇUJÚ 36 TONOUCÍCH

(Od nášeho zvl. spravodaje.)

Madras 3. dubna

Ve zdejší pŕístavu narazil parník Indian Star na člun, pŕevážející asi čtyřicet domorodců, který se ihned potopil. Dříve než bylo možno vypravit policejní barkasu, pŕichvátali na pomoc Mloci pracující na odklízení bahna z pŕístavu a dopravili na břeh třicet šest tonoucích. Jeden Salamandr sám vytáhl z vody

tři ženy dvě děti. Odměnou za tento statečný čin dostali Mloci písemné poděkování od místních autorit v nepromokavém pouzdře.

Naproti tomu domorodé obyvatelstvo je krajně pobouřeno tím, že Mlokům bylo dovoleno dotknouti se tonoucích osob vyšších kast. Považuje totiž Mloky za

nečistě a nedotknutelné. V pŕístavu se srotilo několik tisíc domorodců, domáhajících se toho, aby Mloci byli z pŕístavu vykázáni. Policie však udržuje pořádek; byli toliko tři zabiti a sto dvacet zatčených.

K desáté hodině večer byl obnoven klid. Salamandři pracují dál.

Syžet, vykládající postupné rozšiřování mločího druhu, je dokladován v poznámkách pod čarou několika novinovými články (v obou případech novinovými zprávami), jež si z novin vystříhal jejich pilný čtenář pan Povondra z ješitnosti, že právě on stojí u počátku přeměny světa (jako vrátný vpustil van Tocha, objevitele Mloků, k panu Bondymu, řediteli Mločího Syndikátu). Dokumenty jsou odlišeny od hlavního textu také rozdílným fontem a rozdílnou velikostí písma, barevnou plochou textu a existencí ikonografického materiálu.

Obě zprávy, aniž by byly datovány, prozrazují chronologické zachycení děje a kauzální řetězení jednotlivých událostí. První novinová zpráva experimentuje se žánrovými pravidly. Při prvním významovém čtení se zdá, že významová závažnost nových informací – podle schématu tzv. obrácené pyramidy (Čechová, Krčmová, & Minářová, 2008, s. 264) – od prvního odstavce (britský zákaz dovozu Mloků z bezpečnostních a právních důvodů) do odstavce druhého (upřesnění působnosti zákazu výhradně na Velkou Británii, nikoliv na její závislá území) klesá. Druhá zpráva však informuje o důsledcích rozhodnutí britské vlády (zachyceného v první zprávě) pro Indii, britskou kolonii. První větší konflikt lidí s Mloky je eufemisticky líčen jako nedorozumění, zaviněné rasistickým kastovníctvím indických „domorodců“, a vyznívá ještě pro Mloky pozitivně.

Hodnověrnost druhé zprávy by mohla být posílena uvedením autorství článku nebo vizuálním materiálem, doprovázejícím psané slovo. Autorství je sice přiřčeno „zvláštnímu zpravodaji“, ale ten jmenován není. Většina vydání *Války s Mloky* přikládá do novinové zprávy nevýraznou fotografii z Čapkova prvního vydání; zajímavější se zdá vydání z roku 1965, jež kongeniálně ilustroval Theodor Rotrekl. Z momentní fotografie zachycující záchranné mužstvo Mloků se stává umělá stylizace záchrany spoře oděné mladé Indky v nepříroze-
né (až prkenné) prostorové konstelaci se svými zachránci, přičemž není nemožné si všimnout výrazného erotického podtextu, líbivé a vtíravé strategie reklamy, která problematizuje objektivnost a věrohodnost žánru zprávy, jehož funkcí je podat informaci nezaujatou a co nejúplnější. Tuto interpretaci mediálního sdělení posvěcuje i explicitnost sdělení v hlavním syžetu románu, že veřejné mínění v mločí otázce ovlivnil především „světový tisk“.

Druhá kniha románu *Válka s Mloky* je ze všech tří jeho částí nejzřetelněji tvarována jako montáž a zároveň jako „učebnice žánrů funkčního stylu publicistického“ (např. novinové zprávy, oznámení, fejetonu, reportáže, interview, ankety, populárně-vědeckého článku, reklamy) a dalších útvarů, s publicistikou se v jistých komunikačních situacích stýkajících (vědecké studie, zprávy o experimentu, politického manifestu, proslovu aj.), včetně jejich parodií a pastišů (napodobenin stylu jiného díla).

Forma románu tu zřetelně souzní s jeho obsahem. Letmá, pasivní a nekritická recepce zpráv zprostředkovaných masovými médii, k níž vede „každodenní návyk na ustálené novinové formy“ (Mravcová, 1989, s. 303), může mít pro jednotlivce, ba i pro lidstvo katastrofické dopady. Citlivě se zachází s interpretací druhé knihy *Války s Mloky* v *Příručce k výuce literatury na střední škole* (Lippmann, 2004, s. 93): „Svět jako by byl spíše tím, co o něm lidem sdělí prostředky masové komunikace.“ Dnes se více než kdy jindy mluví kvůli rostoucí intenzitě ovlivňování veřejného mínění sociálními sítěmi a internetem prostřednictvím fake news a hoaxů o nesmiřitelné polarizaci společnosti a hrozbách občanských válek – předtucha občanské války mezi Mloky zachrání tehdy lidstvo před úplnou katastrofou. Není nezajímavé, že módní výraz *hoax*, označující záměrně vymyšlenou dezinformaci poplašného charakteru, se vyskytuje v původním významu podvrh právě v románu *Válka s Mloky* (Čapek, 1953, s. 75; 1965, s. 77).

Válka s Mloky (čsp. v *Lidových novinách* 1935–1936, kn. 1936) je prostřednictvím multižánrovosti a střídání vyprávěcích a tematických pásem stylizována jako noviny, včetně zdůraznění naléhavosti aktuálních událostí, které již ve své době byly interpretovány v kontextu jiných Čapkových děl s aktuálními náměty. Avšak stručné „školské“ převyprávění děje *Války s Mloky* jako varování před válkou (např. Jiříčková et al., 2018, s. 102) a nadto ještě „*před rozšiřujícím se mezinárodním fašismem*“ (Andree et al., 2009, s. 82) nebo jako parodie pseudovědy či v postavě pana Povondry jako kritika české malosti redukuje interpretaci na podinterpretaci (Peterka, 2007, s. 318). Je např. pravda, že Chef Salamander, vůdce Mloků, je v autorově rozhovoru se sebou samým na konci románu odkryt jako člověk jména Andreas Schultze, jenž sloužil za 1. světové války v poddůstojnické hodnosti, čímž se naráží na Adolfa Hitlera, který se vyznamenal na bojištích téže války a jehož otec se původně jmenoval Schicklgruber (odtud totožné iniciály s fiktivní postavou) (Opelík, 2007, s. 168). Ovšem v interpretaci díla je nosnější, spíše než snaha ztotožnit fiktivní postavu s postavou psychofyzickou (historickou), sledovat nastolování mločí agendy v masmédiích, jehož zplanělým produktem je i autoritářský mločí Vůdce.

Druhá kniha románu je tvořena asi ze dvou třetin novinovými výstřižky pana Povondry, ale ve třetí knize „mimoepických citací“ ubývá, čímž se závěrečná kniha s tou první, kde se začínají objevovat, sbližuje a vytváří s ní specifický kompoziční rámec (Hausenblas, 1996, s. 76). Mlokům se dostává ve 2. polovině 1. knihy a zejména ve 2. knize prostřednictvím rozličných *publicistických útvarů* u *publika* široké *publicity*, s níž rostou, rozmnožují se, zaplavují, budují a nakonec bourají lidský svět. Ve 3. knize Mlokům publicity v novinách ubývá, protože Mloci jsou již lidskými masmédií „hotovi“ a své „lidské“ objevitele a tvůrce nahrazují – přebírají od lidí jiný, technicky vyspělejší, masový prostředek, a sice rádio, jež zneužívají k šíření myšlenek, polopravd a ultimát rychleji a účinněji, než činili lidé s tištěnými novinami. Veřejné komunikáty Chefa Salamandera jsou nesené na (roz)hlasové) vlně totalitární ideologie, ohrožující samu podstatu lidské civilizace. Karel Čapek tak tematizuje obsah a rozsah *persvazivní* (*přesvědčovací*) *funkce* ve funkčním stylu publicistickém, který se mocností persvaze na úkor funkce sdělovací, vzdělávací či zábavné může bez výraznějšího povšimnutí společnosti „zvrhnout“ v plané řečnění, čehož jsme bohužel v současné mediální džungli často svědky a oběťmi zároveň.

3 PŘÍKLAD INTEGRACE JAZYKOVÉ A LITERÁRNÍ VÝCHOVY

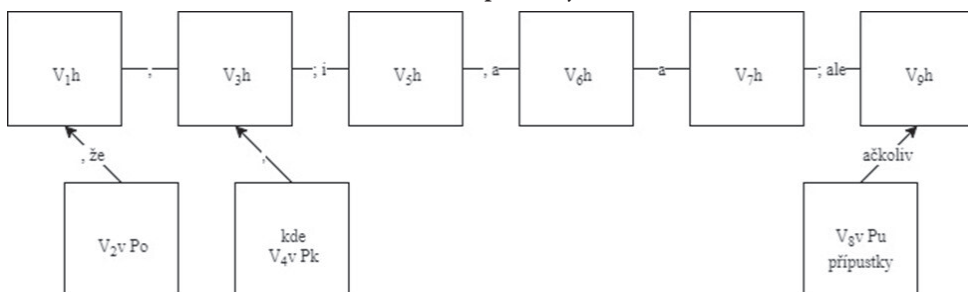
Karel Čapek z pozice redaktora *Lidových novin oživil publicistický sloh* nejen rafinovanou reflexí novinářské praxe, nýbrž i svou *větou* (Mukařovský, 2007f [1945], s. 496).

Jeden ze svých cestopisných fejetonů v souboru *Anglické listy* (čsp. v *Lidových novinách* a kn. 1924) Karel Čapek uvedl větnou konstrukci:

Aby se neřeklo, že jsou jezera jenom ve Skotsku, jsou také v Anglii, kde mají vykázán hnedle celý distrikt; i je tam Dewent Water a jezero Bassenthwaite, Wast Water a Thirlmer-ské jezero a Grasmerské jezero a Windermerské jezero a Ullswater a mnoho jiných, a zde žili jezerní básníci, a Wordsworth tu má hrobeček v Grasmere vedle pěkného starého kostýlku s dubovým stropem v údolí kudrnatých stromů; ale ačkoliv je tato věta tak dlouhá, neobsáhla všechny rozkoše líbezné krajiny jezerní. (Čapek, 1960, s. 138; Kožmín, 1990, s. 93 – 94).

Tradičním algoritmem toto souvětí nejdříve analyzujeme (určíme počet vět, rozlišíme věty hlavní od vět vedlejších) a následně graficky znázorníme:

Obr. 4: Rozbor souvětí z Čapkova fejetonu *Jezerní oblast*



Zjistíme, že jde o složité souvětí o 9 větách (6 hlavních a 3 vedlejších), členěné středníky do tří logicko-sémantických dílů. Kožmín (1990, s. 20 – 21) tento typ větné konstrukce připodobňuje „trojdílné katedrále s nejvyšším klenutím“.

V 1. významové části je opět s ohledem na čtenářskou perspektivu (*Aby se neřeklo, že* [...]) uvedeno téma fejetonu aluzí na předchozí fejeton o skotských jezerech, čímž se zajišťuje koheze jednotlivých textů uvnitř jednoho literárního díla, ale především připravuje čtenáře – poukazem na správný region pojmenovaný právě po tomto typu přírodní nádrže – na deskriptivní jádro souvětí, tj. 2. významovou část souvětí.

Tu tvoří výčet kulturních, tj. přírodních a historických, bodů tzv. místa paměti Jezerní oblasti (Lake District), rozdělených do tří vět hlavních v poměrech souřadných, stejně jako uvnitř každé věty jsou několikanásobné členy usouvztažněny týž významovým poměrem. Myšlenky se neřadí podle složitějších logicko-racionálních syntaktických vztahů hypotaxe (nadřazenosti a podřazenosti), nýbrž *asociativně* tak, jak jsou vybavovány, tj. *paratakticky*, za sebou (názvy jezer → skupina jezerních básníků → nejznámější z nich: William Wordsworth) a vedle sebe podle prostorového rozložení (věty jsou zaplněny názvy jezer, jako by čtenář těkal očima po mapě Jezerní oblasti). Parataxi se porozumění dlouhým větným konstrukcím nekomplikuje, a navíc se dociluje snahy zvládnout prostor, doménu vlastní výtvarnému umění (Doležel, 1961, s. 53 – 61). Čapkova syntax je výrazně parataktická, vytvořená hromaděním vět hlavních, co do významové důležitosti – bez složitější hierarchie podřazenosti a nadřazenosti – rovnoprávných, čímž se jednotlivé významy mohou snadno pohybovat v rámci odstavce i přes jeho hranici. Karel Čapek tak vytvořil větnou konstrukci pružnou a srozumitelnou svým přehledným vyjádřením (Mukařovský, 2007c [1939]; 2007d [1939]). Knižnost, až archaičnost komunikátů Karel Čapek systémově omezoval ve prospěch mluvenosti; svým textům, především v jazykové rovině lexikální a syntaktické „vnucoval“ vrstvu „běžně mluvené řeči“ (Mukařovský, 2007b [1936]; Těšitelová, 1990; Opelík, 2007), tj. vrstvu spisovně hovorovou a v jistém ohledu i vrstvu obecné češtiny (Sgall & Hronek, 2014, s. 117).⁴ Čapkovo stanovisko mluvenosti souznělo s dodnes

⁴ Podle Zdeny Palkové jsou Vančurovy větné konstrukce rytmičtější než Čapkovy. Karel Čapek evokoval zejména v *Apokryfech* a *Povídkách z jedné a druhé kapsy* dojem běžně mluvené řeči tím, že jeho věty jsou rytmicky nepravidelné, zadržávají, nepůsobí tak učesané, což jsou charakteristické znaky, s nimiž mluvenostní syntax spojujeme (Palková, 2009, s. 229).

platným stylistickým imperativem strukturalisty Viléma Mathesia, že „*není dobrý sloh, který se špatně čte nahlas*“ (Mathesius, 1942, s. 80). Čapek tak učil myslet v jazyce, jímž má být mluveno (Opelík, 2007, s. 17 – 18), tj. *syntaxí mluvenostní*, přednostně parataktickou.

3. část souvětí pointuje a završuje význam sdělení. Souřadící spojkou odporovací *ale*⁵ a zároveň podřadící spojkou přípustkovou *ačkoliv* se reflektuje formálně-obsahový paradox záměru sdělení: zachytit *všechny rozkoše* Jezerní oblasti do jedné „věty“ je syntakticky nemožné. Čapek ale nedegraduje syntax, jak správně vykládá Zdeněk Kožmín, nýbrž „*sémantizuje samu syntax tím, že explicitně reflektuje možnosti syntaktických celků právě se zřetelem k charakteru samotné skutečnosti*“ (Kožmín, 1990, s. 94 – 95). Karel Čapek tu čtenáře nenuceně seznamuje s funkčně-strukturním imperativem neoddělitelnosti obsahu od formy sdělení, čímž má Čapkovo sdělení ráz hlubší, filozoficko-jazykový, jako ostatně celé jeho dílo.

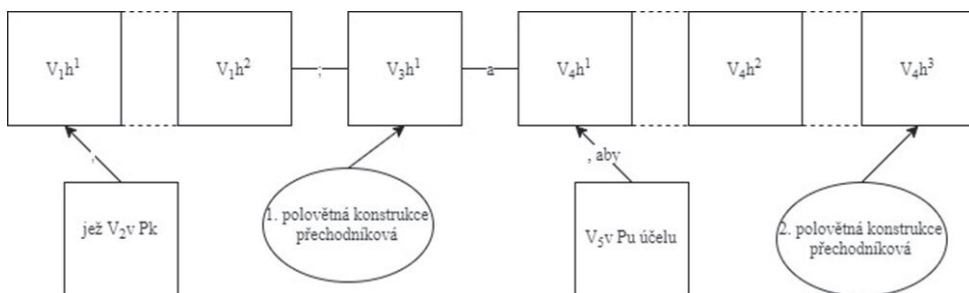
Karel Čapek měl hluboké porozumění pro lingvistickou práci, zejména strukturalistů. Z pozice režiséra a dramaturga Vinohradského divadla si všiml, že jevištnímu přednesu chybí přirozenost. Z pozice překladatele moderní francouzské poezie odmítal lexikální i syntaktické prostředky, jimiž parnasistní básníci, v čele s Jaroslavem Vrchlickým, dosahovali mechanické intonační plynulosti. Z pozice redaktora *Lidových novin* pozoroval frázovitost a zplanělost „novinářské češtiny“.

Konvergence syntaxe psané s mluvenostní bude zřetelnější při srovnání s *větou* Vladislava Vančury, dalšího uměleckého reformátora české větné skladby 1. poloviny 20. století. Vezmeme za příklad Vančurovu větnou konstrukci z románu *Pole orná a válečná* (kn. 1925):

Maličké dítě, jež bylo počato v prvních dnech války, mlčky a s obnaženým hnátem sedalo v prachu smetiště; smýkajíc se lezlo za ohni vojáků a nakonec, aby se opakovala půvabná legenda, na hřbetě muly, připomínajíc oslátko jen velmi zdaleka, vešlo v tábor. (Vančura, 2000, s. 297).

Stejně jako v případě rozboru Čapkovy větné konstrukce postupujeme při rozboru Vančurova souvětí tímž algoritmem. Grafický rozbor souvětí bude vypadat následovně:

Obr. 5: Rozbor souvětí z Vančurova románu *Pole orná a válečná*



⁵ Jan Mukařovský podal výstižnou charakteristiku Dykovy poezie právě prostřednictvím analýzy užitých souvětí souřadných spojených poměry jinými než poměrem slučovacím, např. odporovacím, stupňovacím aj., jež tak mají potencialitu dialogu (Mukařovský, 2007e [1940], s. 57, 64, 67).

Ačkoliv je Vančurovo souvětí kratší, jeho srozumitelnost je problematizována *složitou architekturou hypotaktických vztahů nadřizenosti a podřizenosti*, což je patrné i z grafického ztvárnění. Vančurovo souvětí je souvětí složité, tvořené dvěma větami hlavními, jež jsou i po formální stránce samostatnými větnými výpověďmi, vzájemně oddělenými středníkem, a dvěma větami vedlejšími a dvěma polovětnými konstrukcemi přechodníkovými. Podřazené věty a polovětné konstrukce, vložené mezi nadřazené věty hlavní, tyto věty hlavní fragmentarizují, čímž tříští a retardují i děj jimi nesený. Syžetové vyprávění má tak zvláštní formu, jíž se reflektuje v jakémsi vnitřním napětí znázorňované. Ovzduší bojiště 1. světové války je dokumentováno krátkými záběry na působivé obrazy apokalyptických rozměrů. Biblické patetičnosti, jež se v syžetu neustále proměňuje v tragickou grotesku, je docíleno jak biblickou motivikou věty (metaforikou a symbolikou Kristova vjezdu do Jeruzaléma), tak především stylem *Bible kralické* a jiných vrcholných děl humanistické literatury.

Pro vylíčení historického ovzduší Vančura „hledal usilovně vhodné typy souvětí“ (Doležel, 1961, s. 96 – 106), jež našel mj. v *humanistické periodě*. Pojmem perioda se označuje složitá konstrukce souvětí, složená ze dvou částí: z předvětí a ze závětí, jež jsou od sebe odděleny dvojtečkou, popř. středníkem. Ze syntaktického sevření periodou, napodobující vysoký styl antických autorů písařích v latině, se vymaňovala českojazyčná umělecká tvorba od počátku 19. století (Vodička, 1994 [1948], s. 78 – 110), ale u Vančury vzbudila svou neobvyklou formou pozornost a stala se tvárným prostředkem, odpovídajícím v duchu avantgardismu strukturalistickému pojetí estetické funkce uměleckého jazyka. Mukařovský charakterizuje Vančurovu větnou konstrukci jako architektonicky složitou po stránce zvukové, gramatické i významové, jež svou rozlehlostí nabývá *dojmu epické šíře*. Vančura zbavil humanistickou periodu všeho škodlivého, zejména přestavěl její slovosled (sloveso přemístil z konce věty), a do její délky, resp. rozlohy se pokusil vměstnat a hierarchizovat co nejvíce dílčích významů nejrozmanitějšího repertoáru, včetně významových přeskoků a zvrátů, aniž by syntaktická soudržnost souvětí pod takovým významovým nápoem „praskla“. Vančurova větná konstrukce je složitou soustavou hypotaxe (podřizenosti a nadřizenosti), obsahujíc velké množství rozvitých větných členů, polovětné konstrukce infinitivní, participiální a přechodníkové, vsuvky, knižní až archaické spojky, zeugmata, citátové intertextuality atd. (Mukařovský, 2006 [2. pol. 40. let], s. 47; 2007a [1934]; 2007f [1945]; 2007g [2. pol. 40. let]).

Zaobírání se rozbory autentických větných konstrukcí konkrétních uměleckých textů nemá, jak jsme se snažili prokázat, formalistní charakter, jak je někdy (často i právem) kritizováno v gramatických úlohách při rozborech uměleckých děl v didaktických testech (Koubek, 2019), nýbrž má své vlastní významové opodstatnění. Věta je nejzákladnější, poměrně uzavřenou významovou jednotkou textu – vyjadřuje logicko-syntaktické vztahy mezi větnými členy, tj. slovy, jež se zapojují do syntaxe – v případě slov ohebných – přes morfologický systém prostřednictvím koncových morfémů (koncovek); zároveň je nejvyšší gramatickou jednotkou, jež se spojuje s dalšími větami ve vyšší významové jednotky hypersyntaktické, tj. odstavce, kapitoly atd., čímž plynule ústí od jazykového plánu textu přes plán kompoziční v plán tematický (Mukařovský, 2007e, s. 43 – 44, 54 – 63). Cílem vyučování větné skladbě je poznat stavbu české věty i zákonitosti výstavby textu a naučit se vědomě užívat syntaktické poznatky v komunikační praxi; stylistické zvládnutí stavby textu je podmíněno zvládnutím stavby věty (Čechová & Styblík, 1998, s. 137 – 139).

Tento odborný článok nabízí *didaktický model*, jenž pojímá předmět ČJL jako vnitřně integrovaný, založený na komunikační bázi. Integrace vybraného učiva 3. ročníku vyššího gymnázia je nenásilná, přirozená, nepřekrčuje vědecký diskurs ani zásady současné didaktiky a posiluje na gymnáziu stále často potlačovanou výuku jazyku a slohu. Neustále se kritizuje zformalizovaný a zmechanizovaný syntaktický rozbor (Čechová & Styblík, 1998, s. 155); v diskursu 1. poloviny 20. století stála problematika syntaxe v popředí, a proto učitel se studenty může provádět i při literární výchově stylistické rozborů Čapkových větných konstrukcí, jejichž prostřednictvím lze Čapkovo dílo umělecké a publicistické hodnotně (v úctě k textu) interpretovat. Jsme si vědomi toho, že pouze rozбором Čapkovy věty nelze postihnout Čapkovo dílo v celé jeho komplexnosti, ale „učitel se nemá snažit říci o díle vše, co o něm lze říci, jsa veden zřetelem pro dílo charakteristické a přizpůsobiv se zvolenému didaktickému cíli.“ (Mukařovský, 1948 – 1949, s. 11).

Ani *kunikační přístup k textům*, z nichž některé jsou staré bezmála 100 let, netrpí, protože Čapkovy texty jsou stále aktuální i tematicky, jak o tom svědčí Čapkova tematizace masmédií ve *Válce s Mloky*. Karel Čapek si byl se zkušenostmi redaktora *Lidových novin* vědom toho, že „pro člověka dvacátého století představuje svět spíše to, co se o něm dočte a doslechne z prostředků masového sdělování než to, co zná z přímé zkušenosti.“ (Mravcová, 1989, s. 303), což o to více platí pro člověka dvacátého prvního století. Tento experimentální román vycházel v *Lidových novinách* na pokračování jako jiná, dnes již klasická díla české literatury: Čapkovy cestopisné fejetony (např. *Anglické listy*), *Povídky z jedné a druhé kapsy*, romány *Krakatit*, *Hordubal*, *Povětroň*, *Obyčejný život*, Bassův román *Klapzubova jedenáctka*, bajka Rudolfa Těsnohlídka *Liška Bystrouška* ad. Čtenářskou oblibu získali ze „spisovatelů“ Lidovek ještě soudničkami a fejetony Karel Poláček nebo Jan Drda, kteří s ostatními „spisovateli novin“ tvoří tzv. *školu Lidových novin*. Sice tento pojem užil poprvé Eduard Bass již v nekrologu Karla Čapka (Opelík, 2016, s. 109 – 204), ale dosud bohužel nezdolal v pedagogické praxi, ač výstižně zastřešuje poetiku předních českých spisovatelů 1. poloviny 20. století zakotvením geneze jejich tvorby do komunikační situace, již utvářelo novinářské prostředí. Zarážející je také tendence nezařazovat publicistické texty těchto autorů, Karla Čapka nevyjímaje, do nejnovějších čítanek literární výchovy (Komberec, 2018, s. 95 – 96). Tím vzniká umělá přehrada mezi funkčními styly. Karel Čapek „svou publicistiku beletrizoval a beletrii naopak vtisknul publicistický ráz“ (Poláček, 2003, s. 79).

5 ZÁVĚR

Integrovaná výuka je v ČR omezena tradičně na 1. stupeň ZŠ, na 2. stupni ZŠ a na SŠ se uplatňuje sporadicky nejčastěji prostřednictvím projektového vyučování a projektových dnů. Jako důvody k nerealizaci integrované výuky na 2. stupni české ZŠ se uvádějí tyto: absence učebních materiálů, nepřipravenost vyučujících, nedůvěra odborníků, učitelů i veřejnosti k netradičnímu pojetí výuky, obavy z „nevědeckosti“, malá připravenost řešení problematiky didaktické transformace vědních poznatků na didaktizované poznatky pro integrovanou výuku (Podroužek, 2002, s. 44 – 46). Totéž platí i pro prostředí SŠ, přičemž zejména výtky ohledně „nevědeckosti“ se zdá s ohledem na strukturalistické myšlení na text i s jeho didaktickou transformací neopodstatněná.

V zahraničí je integrovaná výuka mateřskému jazyku často propracovanější. Průkopnickou prací v tomto směru je kolektivní monografie *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie* vědecko-učitelského týmu kolem Ľudmily Liptákové z Pedagogické fakulty Prešovské univerzity. Komplexně rozvíjí žákovské kompetence komunikační i literární; nejmarkantnější styčné plochy jazyka, komunikace, slohu a literatury zároveň jsou shledávány v percepci, recepci a interpretaci uměleckého textu či v osvojování jazykových poznatků transformovaných posléze do komunikačních dovedností. A ač je zaměřena na didaktiku mateřštiny na 1. stupni ZŠ, neshledáváme v ní nic, co by odporovalo i vyučování mateřštině na vyšších stupních školy. Celková koncepce, dílčí postřehy a poznatky a výsledky souvislého výzkumu prešovské didaktiky jsou inspirativní pro promýšlení modelování integrované výuky mateřštině na české SŠ. Např. zjištění, že žák musí textu nejdříve porozumět v jazykové rovině, aby jej mohl esteticky těšit (Liptáková et al., 2011, s. 34 – 35), se zdá na první pohled banální, ale z hlediska didaktiky českého jazyka, slohu a literatury na SŠ je to kardinální moment, na nějž bylo upozorněno např. při (ne)porozumění českojazyčným textům 19. století současnými čtenáři, kteří si v jevech morfologických či syntaktických nemohou význam zjistit snadno ve slovníku (Komárek, 2010 – 2011). V didaktice Liptákové a kol. se klíčové komunikační kompetence žáků opírají o co nejtěsnější integraci jazykové a komunikačně-slohové výchovy (v tomto ohledu rozvíjí integraci Štěpáník, 2020), ale také o integraci jazykové a literární výchovy, jež má být nenásilná a přirozená a v níž je „*literárny text východiskom projektovania cieľov a obsahu integrovaného vyučovacieho projektu*“ (Liptáková et al., 2011, s. 35). Literární text nás vede čili „*dobře zinterpretovaný umelecký text nám najlepšie ‚napovie‘, ktoré jazykové a komunikačné schopnosti dieťaťa môžeme rozvíjať súčasne s rozvíjaním jeho literárnej kompetencie*“ (tamtéž).

Shora jsme se snažili na příkladu Čapkova cestopisného fejetonu a románu *Válka s Mloky* poukázat na funkční spojení stylové stránky děl a syntaktického učiva. Karel Čapek byl dokonale obeznámen s různými slohovými útvary, slohovými postupy i funkčními styly, jako publicista tíhl k živé mluvě, jež se oproti Vančurově knižnímu stylu projevuje v syntaxi hovorovostí. Integraci jazykové, slohově-komunikační a literárně-výchovné složky ČJL je nutné demonstrovat vždy induktivně na konkrétních textech. Určitý jazykově-slohový detail nám umožní funkčně skloubit jazykovou, literární a komunikačně-slohovou složku předmětu ČJL. Navrhujeme, aby základní linie učiva byla složena z uměleckých textů, jež k sobě přitahují témata jazyková a komunikačně-slohová, což je v souladu s východisky integrace založené na východiscích strukturalistických, ale i konstruktivistických.

Poměr mezi strukturalistickým a konstruktivistickým uvažováním je v navržené koncepci vyučování mateřštině a pro nabývání komunikačních dovedností (v nejširším slova smyslu) žáků vyvážený. Hluboký vhled do problematiky lingvistické a stylistické ozřejmuje smysl literárního díla a může precizovat komunikační dovednosti mluvené i psané.

Poznámka: Příspěvek je dílčím výstupem grantového projektu GRAK 2021-DS Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni, č. GRAK 2021-DS-510.

PRAMENY

- Čapek, K. (1960). *Italské listy / Anglické listy / Výlet do Španěl / Obrázky z Holandska*. Československý spisovatel.
- Čapek, K. (1953). *Válka s Mloky*. Československý spisovatel.
- Čapek, K. (1965). *Válka s Mloky*. SNKLU.
- Vančura, V. (2000). *Amazonský proud / Pekař Jan Marhoul / Pole orná a válečná / Poslední soud*. NLN.

LITERATURA

- Andree, L. et al. (2009). *Literatura pro 3. ročník středních škol. Učebnice*. Didaktis.
- Čechová, M., Krčmová, M., & Minářová, E. (2008). *Současná stylistika*. NLN.
- Čechová, M., & Styblík, V. (1998). *Čeština a její vyučování. Didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a pro studenty učitelství*. SPN.
- Doležel, L. (1961). Moderní epická věta. In L. Doležel, & J. Kuchař (Eds.), *Knížka o jazyce a stylu soudobé literatury* (s. 53–61). Orbis.
- Hausenblas, K. (1996). Utváření stylu v textu. In K. Hausenblas, *Od tvaru k smyslu textu. Stylistické reflexe a interpretace* (s. 71–79). FF UK.
- Jiríčková, E. et al. (2018). *Nová literatura 3. Učebnice pro 3. ročník středních škol a gymnázií*. Taktik.
- Komárek, K. (2010 – 2011). Čeština klasiků – jazyk cizí? *Český jazyk a literatura*, 61(5), 213–217.
- Komberec, F. (2018). *Co už tu zbývá z Karla Čapka? Nad autorovým dílem v kontextu středoškolského vzdělávání*. Cherm.
- Koubek, Petr (2019). *Podkladová studie. Literární výchova a literární komunikace*. NÚV.
- Kožmín, Z. (1989). *Zvětšeniny ze stylu bratří Čapků*. Blok.
- Kožmín, Z. (1994). O interpretaci. Otázky Jiřího Holého pro Zdeňka Kožmína. *Česká literatura*, 42(3), 311–317.
- Lippmann, K. (2004). *Příručka k výuce literatury na střední škole. III. díl*. Biskupské gymnázium J. N. Neumanna v Českých Budějovicích.
- Liptáková, E. et al. (2011). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie*. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Mathesius, V. (1942). Řeč a sloh. In B. Havránek, & J. Mukařovský (Eds.), *Čtení o jazyce a poesii* (s. 11–102). Družstevní práce v Praze.
- Mravcová, M. (1989). Karel Čapek: *Válka s Mloky* (1936). In M. Zeman et al., *Rozumět literatuře 1. Interpretace základních děl české literatury* (s. 297–307). SPN.
- Mukařovský, J. (1948 – 1949). Poetika jako základ literární výchovy na střední škole (dnes gymnasiu). *Štěpnice*, 2(1), 6–12.
- Mukařovský, J. (2006). *Vančurův vypravěč*. Akropolis.
- Mukařovský, J. (2007a). Několik poznámek k novému románu Vl. Vančury. In J. Mukařovský, *Studie II* (s. 481–489). Host.
- Mukařovský, J. (2007b). Francouzská poezie Karla Čapka. In J. Mukařovský, *Studie II* (s. 300–304). Host.
- Mukařovský, J. (2007c). Próza K. Čapka jako lyrická melodie a dialog. In J. Mukařovský, *Studie II* (s. 433–450). Host.
- Mukařovský, J. (2007d). Významová výstavba a kompoziční osnova epiky Karla Čapka. In J. Mukařovský, *Studie II* (s. 451–480). Host.
- Mukařovský, J. (2007e). O jazyce básnickém. In J. Mukařovský, *Studie II* (s. 16–70). Host.
- Mukařovský, J. (2007f). Řeč při tryzně. In J. Mukařovský, *Studie II* (s. 490–502). Host.

- Mukařovský, J. (2007g). Vančurovská prolegomena. In J. Mukařovský, *Studie II* (s. 503–553). Host.
- Opelík, J. (2007). Zdroje jazyka Karla Čapka. Poznámky nelingvistovy. In F. Čermák (Ed.), *Slovník Karla Čapka* (s. 12–18). NLN – Ústav českého národního korpusu.
- Opelík, J. (2016). *Uklizený stůl aneb Moje druhá knížka o Karlu Čapkovi a opět s jedním přívazkem o Josefovi*. Torst.
- Peterka, J. (2007). *Teorie literatury pro učitele*. Mercury Music & Entertainment.
- Podroužek, L. (2002). *Integrovaná výuka na základní škole*. Fraus.
- Poláček, J. (2003). Novinář Karel Čapek. In J. Poláček, *Tvorba a recepce. Studie o meziválečné české literatuře* (s. 76–87). Masarykova univerzita.
- Sgall, P., & Hronek, J. (2014). *Čeština bez příkras*. Karolinum.
- Školní vzdělávací program pro čtyřleté gymnázium a vyšší stupeň víceletého gymnázia (osmiletého, šestiletého) zpracovaný podle RVP G (2020). Gymnázium Jaroslava Vrchlického v Klatovech.
- Štěpáník, S. (2020). *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Academia.
- Těšitelová, M. (1990). Karel Čapek a jazyk. *Slovo a slovesnost*, 51(3), 192–200.
- Vodička, F. (1994). *Počátky krásné prózy novočeské*. H&H.

RESUMÉ

Cílem odborného článku je na příkladu vybraného díla Karla Čapka, publicistického funkčního stylu a skladby souvětí navrhnout takový model integrace učiva jazykového, slohově-komunikačního a literárněvýchovného na gymnáziu (střední škole), aby se jednotlivé složky předmětu český jazyk a literatura proluly s cílem poznávat text přirozeně jako celek a strukturu adekvátně k didaktické transformaci i literárněvědní interpretaci. Integrace zejména jazykového učiva a literárněvýchovného učiva je v didaktice českého jazyka a literatury opomíjena, ačkoliv by mohla navázat na bohaté dědictví pražského strukturalismu, z něhož vychází jak tento odborný článek, tak inovativní integrovaná didaktika prešovské slovakistiky Ludmily Liptákové a jejího týmu.

SUMMARY

The aim of the article is to present, through the example integrating a selected work by Karel Čapek, journalistic functional style and sentence syntax, a model of integrated linguistic, compositional and literary education at grammar (secondary) school, in which different components of the Czech Language and Literature school subject are blended together to enable the learners to approach the text naturally and holistically as a structure intended for didactic transformation and literary interpretation. The integration of linguistic and literary curriculum is often ignored in the didactics of Czech Language and Literature, although it could build on the rich heritage of Prague structuralism, as is the case of both this study and the innovative integrated didactics developed by Ludmila Liptáková with her team from the Prešov's Slovak studies department.

Kontakt

PhDr. Mgr. David Franta, Ph.D.

Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni

Katedra českého jazyka a literatury

Vešlavínova 42, 301 00 Plzeň, Česká republika

psenice1@kcj.zcu.cz

Gymnázium Jaroslava Vrchlického

Národních mučedníků 347, 339 01 Klatovy, Česká republika

dfranta@gym-kt.cz

DISKUSIE/DISCUSSIONS**Z DISKUSIE O NOVOM KURIKULE SLOVENSKÉHO JAZYKA
A LITERATÚRY PRE ZÁKLADNÉ VZDELÁVANIE****FROM DISCUSSION ON NEW CURRICULUM OF SLOVAK LANGUAGE AND LITERATURE
FOR PRIMARY EDUCATION**

Martin KLIMOVIČ – Michaela PASTIERIKOVÁ

Táto diskusia bude o diskusii. O diskusii k pracovnej verzii obsahového a výkonového štandardu zo slovenského jazyka a literatúry pre základné vzdelávanie, ktorá prebehla vo februári tohto roka na webovom sídle www.vzdelavanie21.sk. K diskusii vyzvalo odbornú aj laickú verejnosť ministerstvo školstva spolu s Národným inštitútom vzdelávania a mládeže (NIVAM). Diskutované boli pracovné verzie charakteristík vzdelávacích oblastí a vzdelávacích štandardov k všetkým vzdelávacím oblastiam v základnom vzdelávaní.

Tento text bude reagovať len na stanoviská, pripomienky a komentáre k predmetu slovenský jazyk a literatúra. Účastníci diskusie sa mohli verejne vyjadriť na spomínanom webovom sídle. Tieto vyjadrenia sme zaznamenali a spracovali pre potreby predbežnej analýzy toho, na čo diskutujúci reagovali. Pokúsime sa čitateľom priblížiť, akých okruhov a tém sa diskusia týkala a kto sa jej zúčastnil. Tým, že diskutujúci vyznačovali svoj diskusný status (iba niekoľko diskusných príspevkov nemalo údaj uvedený), môžeme o participantoch zhrnúť, že do diskusie o novom kurikule slovenského jazyka a literatúry pre základné vzdelávanie sa dvojtretinovým podielom príspevkov (pripomienok, komentárov, vyjadrení) zapojili pracovníci v školstve (učitelia, riaditelia škôl, akademickí pracovníci). Zvyšná približne tretina príspevkov pribudla od rodičov a (odbornej) verejnosti.

V texte sa zmienime o vybraných pripomienkach a komentároch podľa štruktúry materiálu predloženého verejnosti vo februári. Vzdelávacia oblasť *jazyk a komunikácia* bola predstavená v štruktúre: (1) celková charakteristika oblasti, (2) charakteristika podoblasti (podoblasti slovenský jazyk a literatúra, cudzí jazyk, slovenský jazyk ako druhý jazyk, jazyky národnostných menšín), (3) štandardy pre 1. cyklus pre príslušnú podoblasť, (4) štandardy pre 2. cyklus pre príslušnú podoblasť, (5) štandardy pre 3. cyklus pre príslušnú podoblasť. Z uvedenej štruktúry si ďalej budeme všímať prvé štyri body, ktoré sa vzťahujú na kurikulum pre 1. až 5. rok základného vzdelávania. Otázky kurikula slovenského jazyka pre 6. až 9. ročník ostanú nateraz bez našej pozornosti.

Účastník verejnej diskusie sa ďalej mohol rozhodnúť, do ktorej kategórie svoj príspevok zaradiť. Na výber bola možnosť vyjadriť s istým obsahom súhlas/nesúhlas, ďalej bola možnosť pridať pripomienku a napokon uviesť návrh. Predstavíme vybrané príspevky diskutérov podľa naznačenej štruktúry.

K CELKOVEJ CHARAKTERISTIKE VZDELÁVACEJ OBLASTI JAZYK A KOMUNIKÁCIA

K tejto časti dokumentu registrujeme najmenej príspevkov. Pri celkovej charakteristike vzdelávacej oblasti registrujeme iba jeden súhlasný a jeden nesúhlasný príspevok, oba od pracovníkov v základnom školstve. Súhlasný príspevok odobruje charakteristiku oblasti, nesúhlasný príspevok sa dotýka aj širších súvislostí, uvádzame ho v autentickej podobe¹:

„Zodpovedá štruktúra tzv. predmetov či oblastí vzdelávania súčasným realitám? Nemá jazyk a komunikácia dnes užší súvis s informatikou ako s literatúrou? Nemá dejepis a spôsob, akým premýšľame o minulosti, priamy súvis s literatúrou a literárnymi postupmi (v širšom zmysle naratívny spôsobom myslenia)? Prečo nie sme schopní problematizovať a hlbšie sa pozrieť na štruktúru predmetov na školách? Na základe čoho predpokladáme, že táto štruktúra či oblasti vzdelávania, ktoré vznikali pred desiatkami rokov, zodpovedajú potrebám dnešných detí a spoločnosti?“

V niektorých aspektoch možno s diskutujúcim súhlasiť, v niektorých nie. Je nesporné, že určité vzdelávacie obsahy v jazyku a komunikácii majú blízko k informatike (digitálne médiá, sociálne siete a pod.), ale to ešte neoslabuje štruktúru vzdelávania na vzdelávacie oblasti, práve naopak, tieto prieniky môžu byť vďaka vymedzeniu oblastí markantnejšie. Rovnako možno chápať aj možnosti prepojenia literatúry s históriou; určite je možné využiť napríklad žáner povesti na zvýraznenie historického významu miesta či osobnosti a na objavovanie znakov tohto literárneho žánru.

Niekoľko príspevkov registrujeme aj v skupine pripomienok. Zaznela aj kritika krátko-keho času na pripomienkovaní a tiež slabá propagácia a medializácia dokumentu a aktu pripomienkovania:

„Považujem za veľmi nezodpovedné a nevhodné stanovenie naozaj krátko-keho obdobia na pripomienkovanie takého dôležitého dokumentu, akým vzdelávacie štandardy sú. Toto obdobie neposkytuje dostatočný čas na hlbšiu analýzu a koncipovanie pripomienok. Myslím si, že naše deti a ich vzdelanie si naozaj zaslúžia, aby sme tak dôležitému dokumentu venovali aj náležitú pozornosť a čas. Naše deti sú naša budúcnosť, nemyslíte? Všetci predsa vidíme alarmujúci stav našej spoločnosti, nášho školstva, odbornosti, klesajúcu úroveň vzdelania a my si dovoľme takýto luxus? Podobne negatívne vnímam aj slabú mediálnu podporu a propagáciu tejto verejnej konzultácie.“

Ďalší príspevok je kritický k formulácii štandardov, no s vyjadrením nádeje na následnú konkretizujúcu metodickú podporu pre učiteľov:

„V dokumente absentujú explicitne formulované hlavné a najdôležitejšie špecifické výkonové a obsahové štandardy. Zatiaľ pôsobí veľmi všeobecne a navodzuje pocit neschopnosti podpory, usmernenia, navigovania, prehľadania a zjednotenia. V reakciách na pripomienky som zaregistrovala prísľub následnej distribúcie metodických materiálov, ktoré by mali spĺňať princípy konkrétnosti, tak sa nádejam, že budú spracované k úžitku učiteľom.“

Počnúc touto časťou dokumentu je tu potom séria pripomienok (evidentne od rovnakeho autora z radov učiteľov), ktorá pripomína dôležitosť vytvárania vhodného, podpo-

¹ Príspevky od diskutujúcich uvádzame v rovnakej podobe, ako ich sami zverejnili na webovej stránke. Ak sa v ich príspevku vyskytli preklepy alebo jazykové nedôslednosti, urobili sme korektúru. Štylizáciu ani obsahovo sme príspevky nijako neupravovali.

rujúceho učebného prostredia pre žiakov. Autor pripomienky reaguje konkrétne na charakteristiku podoblasti reprezentovanú vetou „Všetky tri podoblasti vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia prispievajú k rozvíjaniu jazykovej a komunikačnej gramotnosti, ktorá zahŕňa spôsobilosť porozumieť, vyjadriť a interpretovať fakty, pojmy, emócie a názory hovoreným a písaným jazykom...“ a smeruje k existencii šikany na školách, pre ktorú sú podľa diskutéra nesprávne nastavené vzťahy medzi učiteľom a žiakom ideálnym podhubím na jej vznik:

„Porozumieť, vyjadrovať a interpretovať emócie môžete jedine v bezpečnom prostredí. Slovenská škola NIE JE BEZPEČNÉ Miesto pre dieťa. Vzťah učiteľ – žiak vnímaný vertikálne, teda učiteľ ako autorita, ktorá disciplinuje, hodnotí, porovnáva, bude vždy produkovať strach a úzkosť u detí. Áno, verbálne vám môže dieťa povedať, že je všetko v poriadku. Skôr či neskôr bude však školu a všetko, čo je s ňou spojené, neznášať alebo aspoň ignorovať. Vertikálne vzťahy sú potom nastavené aj v triedach. Deti to preberajú, nie na verbálnej úrovni, ale na podvedomej úrovni. Som presvedčený, že šikana nie je len problémom výchovy v rodine, ale jej vznik je zapríčinený práve takto nastavenými vzťahmi v školách. Školy takto doslova vytvárajú prostredie, v ktorom vzťahy vedúce k šikane môžu prevládať. Takže, písať o vyjadrovaní emócií je síce pekné, rovnako ako vyžadovať rôzne sociálne zručnosti s tým spojené vo výkonových štandardoch, ale nemá to reálny základ. Ak je v školách prítomný strach, ovplyvňuje to úplne všetko. To by mala byť prvá vec, na ktorú sa treba veľmi dôkladne a v pokoji pozrieť a porozumieť jej, pretože potom rozprávanie o vzdelávaní 21. storočia je len deklaratívne a povrchné. Naše školstvo je stále niekde v 19. storočí.“

K potrebe presunúť centrum vzdelávania z vedomostí na schopnosti sa vyjadruje akademický zamestnanec. Nadobudnuté schopnosti by pomohli žiakom úspešne komunikovať v reálnom svete:

„V dnešnej dobe je možné informácie veľmi rýchlo vyhľadať, nemá preto význam sústreďovať sa pri vzdelávaní na získavanie pasívnych vedomostí. Súčasťou univerzálneho vzdelávania by malo byť nadobudnutie schopností (nie pasívnych vedomostí): (i) ktoré všetci žiaci potrebujú a využijú vo svojom ďalšom živote a (ii) ktorých nadobudnutie v dospelom živote je náročné. Medzi tieto schopnosti v oblasti jazyka a komunikácie patrí medziľudská komunikácia (vyhodnocovanie informácií a schopnosť odhaliť manipuláciu a dezinformácie, schopnosť empatie, asertivity). Vyššie uvedené by malo byť súčasťou kurikula každého žiaka, samozrejme, primerane jeho veku.“

Z návrhov prišli len dva podnety; prvý podnet od zástupcu verejnosti pripomienkoval slovník dokumentu („som za odstraňovanie množstva slov z daného dokumentu“), nešpecifikoval však, ktoré slová sú podľa neho/nej nadbytočné a prečo. Rovnako tak pripomienkoval znenie prvých dvoch cieľov, minimálny rozdiel medzi nimi, no neponúkol návrh, ako ciele preformulovať. Druhý podnet prišiel od akademického pracovníka:

„Výborne a koncepcie nasmerované v kontexte celkovej zmeny v kurikulárnej transformácii. K prierezovým tematikám by som pridal 2 okruhy: digitálnu gramotnosť zmeniť na mediálne-digitálnu gramotnosť, pridať dopravnú gramotnosť (ak nie je obsiahnutá, tak myslená v rámci občianskej gramotnosti).“

K CHARAKTERISTIKE PODOBLASTI SLOVENSKÝ JAZYK A LITERATÚRA

Niekoľko príspevkov bolo zaregistrovaných pri charakteristike podoblasti. Súhlas s charakteristikou vyjadril akademický zamestnanec:

„Výborné, pokrýva celú problematiku. Oceňujem báзовú triádu: jazyk a gramotnosť a kultúra, založenú na pilieroch: komunikačnej interakcie, produkcie (hovorenej a písanej) a recepcii (vecnej a zážitkovej), čo evidentne koreluje s textovou, komunikačnou a socio-kultúrnou kompetenciou.“

Nesúhlas vo svojom príspevku sformuloval diskutujúci učiteľ. Komentuje viacero aspektov reformy, vyjadruje sa k nenáležitému postaveniu učiteľa v spoločnosti, chváli existujúci vzdelávací štandard, ktorý by podľa neho potreboval iba upraviť, systematická zmena obsahu vyučovania nie je potrebná, lebo tá podľa neho nezávisí od národného dokumentu. Okrem iného mu prekáža jazyk dokumentu, ktorý sa mu zdá zbytočne náročný:

„Skutočne nevidím v tomto obsahu nič prevratné. Dobrí učitelia takýto dokument nepotrebujú, pretože sú už o krok vpred a zlým učiteľom nepomôže žiadny dokument. Potreba reagovať na spoločenské zmeny vrátane nebyvalého rozmachu digitálnych technológií nepotrebuje nový dokument, ale aktualizáciu už existujúceho Štátneho vzdelávacieho programu, ktorý vôbec nie je zlý, len neraz zle uvádzaný do praxe; v konečnom dôsledku toto postretnie i tento dokument. Reforma školstva má byť reformou zmeny spoločenského a ekonomického postavenia učiteľov a zvýšenia nárokov na poslucháčov učiteľských odborov, aby riaditelia škôl nemuseli robiť nábor, ale opäť výber z pomedzi kvalitných uchádzačov. Už len dodám, že je vcelku vtipné, ak podčiarkujeme prirodzenú skúsenosť žiaka s jazykom a v dokumente, ktorý má byť podľa autorov prístupný aj jemu, čítame: gradácia, komponent, explicitne, implicitne, kooperácia.... Každé z uvedených slov má zrozumiteľnejšiu jazykovú náhradu. I keď rozumiem potrebu presného vyjadrenia, ešte vždy je tu aspoň možnosť v zátvorke opisom vyjadriť, čo si má pod daným pojmom laik predstaviť. Podotýkam, že ani učitelia tomu nemusia porozumieť. Nie preto, že by nevedeli, ale preto, že ide o zbytočné navýšenie náročnosti textu, ktorý má byť návodom, ako a čo učiť. Ani akademik si recept na guláš nepozná takto: na prípravu guláša potrebujeme kooperáciu viacerých komponentov alias ingrediencií; cibuľu rozatomizujeme na menšie časti, rovnako pracujeme s mäsom a zemiakmi...“

Ďalšie nesúhlasné vyjadrenia odporúčajú prepracovať štruktúru podľa štandardu pre žiakov s vyučovacím jazykom maďarským (autorom príspevku je zrejme učiteľ so skúsenosťou v tomto prostredí) a potom sa naprieč celým dokumentom tiahne pomerne vášnivá diskusia o písaní a písme: základný problém, ktorý diskutujúci riešia, je to, či je podľa nového návrhu štandardu možné, aby žiaci v škole písali aj iným písmom ako viazanou latinou. Zástancovia konzervatívneho prúdu uvádzajú rôzne, aj menej podložené argumenty:

„Z môjho pohľadu sa v školstve vytráca hrdosť na slovenský jazyk, na písané písmo a len sa chceme prispôbovať za každú cenu zahraničiu. Je smutné, že práve mnohí pedagógovia to podporujú, namiesto toho, aby podporovali cez slovenský jazyk národnú hrdosť.“

Táto diskusia o význame spojitého písma v konfrontácii s písmom Comenia Script pokračovala aj v častiach s pripomienkami a návrhmi k charakteristike podoblasti slovenský jazyk a literatúra:

„COMENIA SCRIPT: Nahradí klasické písané písmo? Žiaci na 2. stupni už píšú len tlačným písmom. Kde je vlastne v praxi to písané písmo ešte potrebné? Tým, že sa žiaci už od 1. roč. učia ANJ a píšú tlačným, nebolo by vhodné úplne prejsť na Comeniu Script?“

„Myslím si, že elementaristi v prvom ročníku vedú, prečo preferujú spojitý tradičný písanie rozvíjajúce grafomotorické zručnosti prepojené s mentálnym vývojom dieťaťa. Na primárnom stupni si postupne dieťa vytvára svoj rukopis a ten je preň špecifický, či už na základe tradičného spájaného písma, či Comenia Script. Dôležité je preň jeho čitateľnosť a funkčnosť zaznamenávania obsahu. Potrebné je pozrieť si hodnotenia z národného i medzinárodného overovania implementácie Comenia Script v edukačnom procese a najmä názory učiteľov, ktorí s tým majú skúsenosti. Nikdy nebude rovnaká metóda či forma edukácie písania vyhovovať všetkým žiakom, ba ani učiteľom.“

Ako argument proti používaniu nespojitého písma Comenia Script sa dokonca používa vybrané znenie obsahového štandardu (prvá veta citátu):

„Písanie malých a veľkých, tlačených a písaných písmen slovenskej abecedy. - Nehovorí o písme Comenia Script, ktoré nie je ekvivalent písanej slovenskej abecedy. Písané písmo v slovenskom jazyku nemá iné oficiálne varianty. Vymyslené tvary písmen, prevzaté z úplne iného jazyka, určeného pre žiakov s poruchami učenia, telesným či mentálnym hendikepom, prípadne dysgrafikov, patrí na špeciálnu ZŠ.“

K charakteristike podoblasti boli diskutujúcimi ponúknuté aj niektoré zaujímavé návrhy či podnety na uvažovanie:

„Prosím doplniť do VECNEJ RECEPCIE alebo do ČITATELSKEJ A PISATELSKEJ GRAMOTNOSTI: Najneskôr v 2. cykle naučiť žiakov 1. rozoznávať fakt od názoru, 2. vystať argument, 3. rozoznať argumentačné fauly, 4. hodnotiť kvalitu zdroja informácie a jej dôveryhodnosť (časť tejto metodiky je spracovaná napr. v Nemčok a kol.: Debatná príručka, dostupné online).“

„Aby sme dali každému žiakovi primeraný priestor na vyučovacej hodine – hlavne komponenty komunikačná interakcia, hovorená a písaná produkcia – bolo by vhodné deliť triedu na menšie skupiny podobne ako na cudzom jazyku. O tomto sa neuvažuje.“

„Vzhľadom na osobitnú úlohu, a to kultivovanie žiaka ako recipienta literárneho textu a iných druhov umenia...“ navrhujem, aby sa vymenovali základné druhy umenia, na ktoré sa úloha vzťahuje, vrátane dramatických či divadelných umení. Pre výučbu jazyka a komunikácie vo všetkých podoblastiach by bolo vhodné vložiť odporúčanie o návšteve tých druhov divadelného umenia, ktoré sú pre žiakov základných škôl najdostupnejšie a majú s nimi najčastejšiu skúsenosť. Ide o činoherné a bábkové formy, ktoré je možné v spätnej reflexii na hodinách využiť na posilnenie a rozvoj jazykových komunikačných zručností. Návrh sa týka aj vzdelávacej oblasti umenie a kultúra, kde sa mi kvôli limitu znakov nezmestil.“

K VZDELÁVACÍM ŠTANDARDOM PRE 1. CYKLUS (1. – 3. ROČNÍK ZŠ)

Súhlas s obsahovým a výkonovým štandardom pre túto etapu vzdelávania vyjadril diskutujúci učiteľ ocenením štruktúry aj osobitným zacielením štandardov na komunikáciu a čítanie:

„Oceňujem členenie vzdelávacích štandardov slovenského jazyka a literatúry, je prehľadné, korešponduje so súčasným obsahom predmetu. Prínosom je aj to, že dôraz kladú zvlášť na rozvoj komunikácie a čitateľskej gramotnosti.“

Ostatné súhlasné príspevky reagovali už iba na jednu tému, a to nepredpisovanie počtu a zamerania kontrolných diktátov pre žiakov v štandarde. Ponúkame autentické znenie jedného z príspevkov:

„Veľmi vítam nezaradenie predpísaných diktátov v 1. cykle! Ich predpísaný počet v jednotlivých ročníkoch, počet slov, počet chýb tak ako je to v súčasných štandardoch – celé zlé. Napríklad 2. ročník má predpísaných 10 diktátov a napríklad kontrolný diktát na taký ťažký gramatický jav ako je písanie i, y po mäkkých a tvrdých spoluhláskach. Tieto deti sú predsa ešte stále vo fáze, keď sa učia čítať a písať. Čítanie nemajú zautomatizované, niektoré ešte slabikujú (čo niektorí učitelia považujú za nedostatok, bohužiaľ), nevraviac, že pri písaní ešte stále potrebujú mať pred sebou tvary písmen, pretože si na niektoré nevedia spomenúť. A my ich ideme

kontrolovať kontrolnými diktátmi v takých gramatických javoch, ktoré robia problém aj žiakom 2. stupňa. Takže známkové kontrolné diktáty určite nie.“

V nesúhlasných stanoviskách sa objavili kritické príspevky od učiteľov k neexistencii kontrolných diktátov v štandarde („*Písanie kontrolných diktátov absentuje vo všetkých cykloch! Chcete tým povedať, že sa písanie kontrolných diktátov na ZŠ vypúšťa komplexne?*“), ale diskutujúci zástupca verejnosti ponúkol aj podnetný príspevok pripomienkujúci spornú formuláciu obsahového štandardu v komponente písaná produkcia. Nadviazal tiež na diskusiu o písanej latinke a nespojitom písme Comenia Script vyjadrením svojho postoja:

„Pri písanej produkcii mám pochybnosť v časti „písanie malých a veľkých, tlačených a písaných písmen slovenskej abecedy“ – nie úplne rozumiem zmyslu písania tlačených veľkých a tlačených malých v prípade, ak sa dieťa učí písať nespojitým písmom, ktoré je podobné tlačenému písmu, tam sa mi javí prirodzené trénovať iba jedno písmo a to nespojité písané písmo. Pokiaľ štandard chce zadefinovať, že sa bude používať iba spojité písmo, nesúhlasím s tým a považoval by som to za obrovský skok späť do minulosti...“

Z ďalších nesúhlasných príspevkov tu nachádzame pokračovanie vyjadrení vyššie spomínaného diskutujúceho o nevytváraní vhodnej atmosféry a podmienok na komunikáciu v škole:

„Komunikačná interakcia – výkonový štandard: „vyjadriť myšlienky, potreby a emócie jazykovo a sociálne primeraným spôsobom“. Vyjadriť myšlienky, potreby a emócie jazykovo a sociálne primeraným spôsobom nedokáže väčšina dospelých populácie v tejto krajine. Samotní učitelia samozrejme nie sú výnimkou. Nevieť, ako ste dospeli k definovaniu tohto cieľa, ale zdieľanie emócií a potrieb zahŕňa určité predpoklady. Asi najdôležitejšie sú – dokázať ich rozpoznávať, identifikovať a pomenovať a vytvorenie bezpečného priestoru, v ktorom je možné zdieľať emočné prežívanie, ísť s kožou von, ukázať sa zraniteľným. Myslíte si, že súčasná základná škola je takýmto bezpečným miestom? Každý lepší psychológ vám potvrdí, že dieťa nebude autenticky zdieľať nič človeku, ktorý ho disciplinuje, hodnotí a porovnáva. Prvá emócia, ktorú by v našej škole zdieľalo, by bol asi strach (pán Maslow a ďalší sa v hrobách obrátili). Ale to sa nestane. Lebo má strach.“

Nesúhlasne sa vyjadril aj diskutujúci z radov učiteľov, a to k metakognícii v komponente vecná recepcia:

„K problematike metakognície, ktorá je determinovaná samotnou úrovňou žiaka čítať a porozumieť čítanému textu, čo koreluje s kognitívnou úrovňou žiaka, smeruje k predpokladu, že úroveň čítania s porozumením ne-súvisí so zmenou vzdelávacieho štandardu, nakoľko čítanie s porozumením je súčasťou každého čítania textu v súčasnej praxi. Závisí len a len od kognitívnych schopností žiaka. Na čo poukazujeme aj vo výsledkoch PISA a TIMMS... Ako sa môžu porovnávať krajiny s priemerným IQ 106 s krajinami ako SR, ktoré má priemer 96 apod. Bežný učiteľ nie je špeciálny pedagóg, nie je diagnostik na úrovni špeciálnych pedagógov či pracovníkov CPPaP, nedisponuje kompetenciou diagnostiky kognitívnych bariér u žiaka. Napriek tomu hľadá rôzne metódy, s cieľom umožniť všetkým žiakom chápať prečítaný text.“

Bohatá bola sekcia pripomienok k štandardu pre 1. cyklus. Rezonovali v nej opakujúce sa témy ako kontrolné diktáty, no aj nové témy a okruhy (pravopis vybraných slov, otázky hodnotenia v predmete, problematika náročnosti či prevratnosti štandardov, otázky metodiky tvorby učebníc, zaradenie divadelného umenia do komponentu zážitková recepcia, vzdelávanie žiakov z menej podnetného prostredia a ďalšie témy). K téme diktátov dis-

kutujúci pripomienkovali nasledovné. Prvý komentár pochádza od diskutujúceho, ktorý neuviedol svoju pozíciu, druhý komentár je od rodiča:

„Neviem, ako sa uvažuje o stupnici v diktátoch. Nazdávam sa však, že súčasná je príliš prísna. Deti sú v súčasnosti viac nepozorné ako v minulosti, preto neraz urobia chybu nie preto, že neovládajú daný pravopisný jav, ale z nepozornosti. Doterajšia stupnica je preto pre nich demotivujúca. Malo by sa hodnotiť viac individuálne. Je podľa mňa rozdiel, či dieťa z nepozornosti vynechá v slove písmenko a či urobí chybu, že po tvrdej spoluhláske napíše i.“

„Viackrát sa tu v komentároch spomínajú diktáty a v nadväznosti na ne ich hodnotenie, pričom meradlom je počet chýb. Prosím vás, pedagógovia, vysvetlite mi ako rodičovi tú fascináciu počtom chýb (upozorňovanie naň a následné porovnávanie žiakov). Aký to má význam/efekt? Pokiaľ viem, je dokázané, že najlepšie sa učí na vlastných chybách (vytvárajú sa silnejšie mozgové prepojenia). Nebolo by vhodnejšie a prospešnejšie deťom tie chyby ukázať a spoločne s nimi sa pokúsiť prísť na to, prečo je to chybné? Bez vytvárania negatívnej atmosféry ala „Anička, bez chýb, výborne. Števo, 10 chýb, to je veľmi slabý výsledok.“ Čo si z toho deti (obe) odnesú?“

K obsahu pravopisného učiva bolo tiež niekoľko pripomienok, ktoré naznačujú súhlasné stanovisko so štandardom, resp. s vybranými obsahmi:

„Súhlasím so štylizáciou, že je potrebné osvojiť si písanie i/y, í/ý po obojakých spoluhláskach v koreňoch frekventovaných domácich slov. Naozaj je zbytočné, aby sme deti zaťažovali vybranými slovami, ktoré sa často nepoužívajú napr. smyk, vyžla a pod. Možno by som zvážila osvojenie si pravopisu prevzatých slov v 1. cykle. Deti sa najprv naučia, že po tvrdej spoluhláske píšeme y a po mäkkej i, no vzápätí ich učíme, že u prevzatých slov to nie vždy platí. Lenže deti nevedia odlišiť, ktoré slovo je prevzaté. Oni aj slová kino, tiger, cyklus a pod. považujú za pôvodne slovenské slová. Môže to u nich vyvolať chaos.“

„Pravopisné učivo – vymedzenie obojakých spoluhlások; písanie i/y, í/ý po obojakých spoluhláskach v koreňoch frekventovaných domácich slov; pravopis frekventovaných prevzatých slov; Túto časť by som presunula do 2. cyklu, keďže na základe skúsenosti je toto učivo pre 1. cyklus náročné. Ak je to takto vymedzené, mnohí učitelia si to vysvetlia zase po svojom a budú žiakov drilovať vybrané slová. Je v poriadku, ak sa žiaci prirodzene oboznamujú s týmto pravopisným javom, tým, že čítajú a pracujú s nimi v textoch, píšú práce, kde ich používajú... Keďže je to učivo pre deti v tomto veku neprimerané, odvádza ich to od obsahu, porozumenia čítaného a písaného textu, pretože sa príliš zameriavajú na formálnu stránku.“

Ďalší diskutujúci spomedzi zástupcov verejnosti sa vyjadrovali k náročnosti či prevratnosti štandardov:

„Mne sa zdajú tieto štandardy veľmi náročné. Nikdy som tretiakov neučila, ale myslím si zo skúsenosti s vyššími ročníkmi, že napr. toto je pre nich náročné: vyjadriť písaním svoje emócie a predstavy, napísať jednoduchý informačný text, napísať príbeh, vlastnú skúsenosť alebo zážitok, orientácia v jednoduchých nesúvislých textoch: zoznam, rozvrh, plán, tabuľka; identifikovanie príčiny nedostatočného porozumenia...“

„Tieto vzdelávacie štandardy prinášajú tak veľkú revolúciu do vyučovania SJL, že treba začať s prípravou vyučujúcich SJL už v tieto dni... Ak nebudú mať vyučujúci dostatočne kvalitnú a dôslednú prípravu, toto sa nepodarí žiakom naučiť a splniť tieto štandardy.“

Kritická a komplexná pripomienka primárne reaguje na nové členenie štandardu na cykly, obsahuje však aj niektoré ďalšie témy a okruhy:

„Absencia členenia štandardov v rámci jednotlivých období všetkých komunikačných zručností (predprípravné obdobie, šlabikárové obdobie, čitateľské obdobie) v 1. ročníku. Absencia členenia štandardov pre jednotlivé ročníky. Problematika hodnotenia, následne klasifikácie v rámci ročníkov. Na základe akého výkonového štandardu sa bude žiak hodnotiť, resp. klasifikovať v jednotlivých ročníkoch (na pol roka, konci školského roka?, na vyučovacej hodine, priebežné, či sumatívne hodnotenie a klasifikácia...?). Absencia informácie týkajúca sa diktátov pre konkrétny ročník, vôbec v rámci cyklu. Počet kontrolných diktátov ročne, zameranie diktátov, následná klasifikácia diktátov. Stále nezodpovedaná otázka: Čo ak žiak nebude vedieť čítať, písať v 3. ročníku? Príliš všeobecný rozmer výkonového štandardu. Absencia aktívnych slovík vo výkonovom štandarde: vymenovať, charakterizovať, definovať, porovnať, vysvetliť, odôvodniť, vyhodnotiť atď. Napr. pri pojmach v jazyku, vybraných slovách, pojmach z literatúry, slovných druhoch, slohových útvarov atď. Nič z obsahu jazyka, literatúry a slohovej zložky aj v rámci tohto cyklu už nie je potrebné ovládať?“

V časti s návrhmi registrujeme od diskutujúcich odporúčania presunúť uvedené štandardy do vyššieho cyklu („Hovorená produkcia – Výkonový štandard: Žiak vie/dokáže: predniesť jednoduchý príležitostný rečnícky prejav. Písaná produkcia – Výkonový štandard: Žiak vie/dokáže: vyjadriť písaním svoje emócie a predstavy. – Náročné, neprimerané veku. Vynechať, alebo presunúť do 2. - 3. cyklu.“), konkretizovať obsah niektorých štandardov („Vecná recepcia – Komunikačné prostriedky a pravidlá, Písaná produkcia – Osvojovanie a uplatňovanie pravopisu: rozlišovanie všeobecných a vlastných podstatných mien: základné významové skupiny vlastných podstatných mien (mená osôb, zvierat, regionálne blízke zemepisné názvy): Navrhujem bližšie určiť a konkrétne špecifikovať, čo sa rozumie pod ‚regionálne blízke zemepisné názvy‘ (sú to názvy obcí, pohorí, riek, štátov a pod.?).“), rozšíriť navrhovaný obsah („Písaná produkcia – Žánre písaného textu: tvorenie jednoduchého nesúvislého textu (zoznam): Navrhujeme zahrnúť do témy oboznámenie so slovenskou abecedou, s abecedným usporiadaním slov podľa prvého písmena a jeho využitím pri práci so zoznamami.“), upraviť terminológiu („Zvážiť v bode: ‚Funkčné používanie pohybových prostriedkov počas dialógu‘ nahradiť slovo pohybových slovom neverbálnych. Vychádzame zo skúsenosti, že pri dialógu sa deti musia často učiť správne používať očný kontakt.“) a viacero návrhov od jedného zástupcu verejnosti k viacerým komponentom.

K ŠTANDARDOM PRE 2. CYKLUS (4. A 5. ROČNÍK ZŠ)

Súhlasný príspevok so štandardmi pre 2. cyklus má taxatívny charakter. Na jeho konci diskutujúci učiteľ akcentuje potrebu metodickej prípravy učiteľov na nové obsahy a prístupy vo vzdelávaní:

„Oceňujem:

- dôraz na ciele v komunikačnej interakcii, ktoré vedú ku kultivovanej diskusii;
- učenie k rozoznávaniu faktu a názoru (domnienky), argumentácii a kritickému mysleniu;
- dôraz na metakogníciu.

Všetky tieto (nové) oblasti budú vyžadovať veľmi dobre vystavaný a prakticky orientovaný tréning učiteľov.“

Z nesúhlasných príspevkov je iba jeden reakciou na túto časť ako celok, zvyšné dva sú zrejme nesúhlasom s vybranými časťami komponentu zážitková recepcia (posledný príspevok je od zástupcu verejnosti, prvé dva od učiteľov):

„Napriek tomu, že sa hovorí o cyklickom nadväzovaní (1., 2., 3. cyklus), v dokumente úplne absentuje akákoľvek gradácia – nevnímame žiadny pokrok či zvyšovanie náročnosti v rámci okruhov a tém.“

„Odlíšiť diela z poézie, prózy a drámy? Miešame pojmy! Už nebudeme učiť literárne druhy – epika, lyrika a dráma a formu: poézia a próza? Lebo jedno dielo môže byť súčasne poézia a epika a pod.“

„Je toto pre niečo dobré? Ak si nevediem za celý život žiadne čitateľské portfólio, nezískala som nejaké kompetencie, zručnosti?? Ja by som to nechcela robiť so žiakmi – samostatné budovanie čitateľského portfólia, vedenie podrobnejších záznamov v rôznych formách a podobách o knihách, o svojom čítaní a jeho pokrokoch.“

V časti s pripomienkami evidujeme k štandardu diskusiu vo viacerých tematických okruhoch. Jedným z nich je kritika neoddeľovania učebných pojmov od činností, ktoré majú žiaci s obsahom vykonávať. Časti diskutujúcich sa to nezdá vhodné:

„V celom dokumente sa mi veľmi ťažko orientuje, chaoticky sa v ňom pracuje s POJMAMI, TERMÍNMI – to považujem za najväčší problém. „Omáčka“ môže zostať, len by mala byť zreteľnejšie oddelená od pojmov a faktov, ktoré budú OBSAHOVÝM a teda i VÝKONOVÝM štandardom a budú akýmsi pevným bodom pre nás, učiteľov. Pri takto nastavenom ŠVP si nevieme my, učelia, ani zmerať, či sa nám podarilo dosiahnuť stanovené ciele.“

„V tomto dokumente úplne chýba jasný obsahový štandard, o ktorý by sme sa my, učelia, mohli oprieť a na základe ktorého by sme si mohli stanoviť svoje jednotlivé SMART ciele. Keďže nie je jasné, aké pojmy, aké termíny, aké učivá má žiak zvládnuť, nemôžeme si ani my stanoviť SMART (teda špecifické, čiastkové, merateľné, aplikovateľné) ciele, čo je však pre učiteľa 21. storočia nevyhnutné a žiaduce! Podľa tohto dokumentu by som napr. mala prebrať iba: skloňovanie a pádové otázky; rozlišovanie tvarov podstatných mien, prídavných mien a zámen v texte; rozlišovanie slovesného času a spôsobu v texte, tiež vzor pekný v j. č. a mn. č. A ostatné slovné druhy? Čo znamená pojem: „základné poznávanie významu a funkcie jednotlivých slovných druhov v texte“? Majú poznať všetky slovné druhy? Ako dobre? Čo pri nich majú vedieť rozlíšiť, vnímať, pomenovať, porovnať? Na druhej strane sa neustále spomínajú útvary - oznam, správa, rečnícky prejav v rôznych obmenách...“

Niektorí diskutujúci z radov pracovníkov v základnom školstve pripomienkujú náročnosť a rozsiahlosť textu štandardu:

„Dokument je neprehľadný, zdĺhavý, ťažko sa v ňom orientuje; zahltený odbornými pojmami a novovytvorenými termínmi; štandardy sú nastavené na ideálne podmienky v školách (napr. technické vybavenie, učebné pomôcky) a pre nadpriemerných žiakov, nie pre bežnú populáciu; príliš veľký dôraz je kladený na prácu v digitálnom prostredí, čím sa skracuje časová dotácia na iné zložky, napr. prácu s písaným textom; vysoké nároky na vzdelanie učiteľa – odborník aj v informatike, mediálnej výchove, psychológii, etike?...; nejestvujúce učebné materiály a pomôcky (tlačené, audiovizuálne, digitálne); absentujú kľúčové fakty a pojmy, ktoré majú žiaci ovládať z jazyka, literatúry a slohu pri ukončení jednotlivých cyklov; prehľadnejšie sa zdajú výkonové štandardy pre maďarský jazyk.“

„Prezrela som aj iné štandardy napr. Človek a spoločnosť... Vo všetkých cykloch štandardu pre slovenský jazyk mi chýbajú jasne vymedzené pojmy, napr. jednoduché vety – holá, rozvitá, s viacnásobným vetným členom a pod. Tieto štandardy mi prídu vysoko odborné; chýba im jasnosť, stručnosť. Zároveň som sa nikde nedozvedela o kontrolných diktách.“

Hlavne u diskutujúcich učiteľov prekvapuje opakujúca sa požiadavka spresňovať pri príslušných výkonoch, čo znamená slovo primeraný:

„V dokumente sa často objavuje pojem „primeraný“ – napr. prezeranie primeraných žánrov vecného textu, porozumenie primeraným digitálnym textom s odbornou funkciou, porozumenie primeraným reklamným textom... Čo tým autori myslia? Kto určí primeranosť?“

„Súhlasím s názorom, že takto vystavaný dokument je neprehľadný a nie sú jasne definované kritériá tak často spomínanej primeranosti – do akej miery je potrebné osvojiť si pojmy. Zaujímavý je názor, že deti sa majú naučiť pravopis štýlom častejšieho čítania a písania, no je zrejme, že bez pochopenia pravidiel to nepôjde. V tomto dokumente sa kladie dôraz na komunikáciu, vedenie čitateľského portfólia, čo je veľmi idealistické a niektorých žiakov to len odradí. Chýba informácia o kontrolných diktátoch a slohových prácach.“

Z ďalších pripomienok uvádzame už len taxatívne, že diskutujúci sa vyjadrovali aj k vybraným komponentom. Napr. v zážitkovej recepcii spochybňovali zmysel osvojovania si pojmov ako rytmus, personifikácia, rozprávač, epiteton, alebo sa im nepozdávala tvorba písomných záznamov k prečítaným literárnym dielam. V písanej produkcii im chýbalo exaktné vymenovanie všetkých slovných druhov a súvisiacich gramatických a pravopisných javov. Ako prejav nepochopenia alebo možno aj neprijatia novej štruktúry štandardu možno vnímať príspevok od zástupcu verejnosti (*„Nejak mi tu absentuje deklarované prepojenie starého: gramatika – sloh – literatúra...“*). Pripomenutá bola aj prílišná náročnosť štandardov pre žiakov z menej podnetného prostredia.

Podobne ako pri 1. cykle, aj tu diskutujúci zástupcovia verejnosti navrhovali presunúť niektoré obsahové a výkonové štandardy do vyššieho cyklu:

„Navrhujem do 3. cyklu – vyvodzovanie významov nových alebo neznámych slov z textu: abstraktné slová (názvy vlastností a názvy dejov), odborné slová, viacvýznamové slová, ustálené slovné spojenia s priamym významom, ustálené slovné spojenia s obrazným významom (príslovia, porekadlá, pranostiky a iné primerané frazémy); identifikovanie slov z rovnakého slovotvorného hniezda v texte, pozorovanie predponového a príponového tvorenia slov, motivačný vzťah medzi základovým a odvodeným slovom.“

„Predniesť jednoduchý rečnícky prejav – presunula by som do 3. cyklu. Tu sa mi to zdá náročné.“

Ďalšia skupina návrhov sa týkala požiadavky konkretizovať, viac špecifikovať uvedené vyučovacie obsahy:

„Vecná recepcia – Komunikačné prostriedky a pravidlá – základné poznávanie významu a funkcie jednotlivých slovných druhov v texte): Navrhujem konkrétnejšie špecifikovať rozsah učiva pri jednotlivých slovných druhoch (napr. príslovky – aj otázky, ktorými ich žiaci identifikujú v texte?) a doplniť informáciu, či uvedené zahŕňa aj učivo o číslovkách (v dokumente sa konkrétne spomínajú len podstatné mená, prídavné mená, zámená a slovesá).“

„V časti Komunikačné prostriedky a pravidlá pri slovných druhoch odporúčam okrem ich formálnej stránky, sémantických a komunikačných funkcií v rámci ohýbania (skloňovania, časovania) zaradiť aj sémantiku a štýlisticko-komunikačnú hodnotu, funkciu základných gramatických kategórií ako pád, rod, číslo, osobu etc. V tomto zmysle tento aspekt rozvinúť aj ďalej v 3. cykle, prirodzene, potom aj vo vyššom sekundárnom vzdelávaní.“

Registrujeme aj nepochopenie rozdelenia cyklov, čo sa potom premietlo aj do návrhov diskutujúcej učiteľky:

„V komunikačnej interakcii v obsahovom štandarde v prostriedkoch a pravidlách by som v rámci druhého cyklu používanie jednoduchých súvetí presunula do piateho ročníka. - V hovorenej produkcii vo výkonovom štandarde by som rovnako prednes jednoduchého rečníckeho prejavu nechala až do piateho ročníka. - V obsahovom štandarde v Príprave a prednese hovoreného prejavu je pre súčasného štvrtáka obťažné zdôvodnenie výberu podľa komunikačného zámeru. Rovnako ako sformulovanie písomných argumentov na podporu vlastného postoja k téme, či vo vecnej recepcii vo výkonovom štandarde vyjadrovať svoj názor a zdôvodňovať ho. - V komunikačných prostriedkoch a pravidlách by som presunula frazémy a iné odborné a abstraktné slová do piateho ročníka, taktiež všetko, čo súvisí so súvetiami a súvetnými celkami, prípadne pripájacími časticami, či vyjadreniami o porozumení textov. - V zážitkovej percepcii vo výkonovom štandarde by som vo štvrtom ročníku ponechala poéziu a prózu, drámu by som presunula do piateho ročníka.“

Od jedného zástupcu odbornej verejnosti prišlo niekoľko návrhov ku komponentom komunikačná interakcia, vecná recepcia a písaná produkcia:

„Vnímam v návrhu silný ťah na „techniku komunikácie“, ale slabý na obsah toho, čo sa dozvedám a potrebu kriticky pracovať s obsahom toho, čo sa dozvedám. Preto pár návrhov: Rozvíjanie schopnosti zhodnotiť to, čo som počul (čítal) – čo bolo pre mňa nové, čo viem (myslím si) inak, čo sa mi javí otázne a preto o tom potrebujem vedieť viac, získanie preventívneho vedomia o manipulácii informáciami, uvažovanie o zámere autora (hovoriaceho aj píšuceho) – prečo tvrdí práve toto, zavnímanie a opatrnosť pri vyjadreniach, ktoré vyvolávajú silné emócie. K Reflexii hovoreného/počúvaného prejavu – Počuté skúma. Rozpoznáva argumentačné fauly, neférové komunikačné taktiky a logické chyby, relevantnosť vyjadrenia, uvažuje nad silou argumentov. Rozvoj schopnosti sformulovať kvalitné protargumenty.“

„Svet sa mení a nástroje AI zamerané na tvorbu textov budú o pár dní denným chlebom aj nás, aj u detí. Písaná produkcia, tak ako je nastavená v tomto kurikule, je tvorba textu podľa štruktúry. A práve v tom je AI vynikajúca. Osobne si myslím, že by sa naša snaha mala viac zamerať nie na štruktúru písania, ale na obsah – na myslenie, na posudzovanie relevancie a sily argumentov (v tom AI zatiaľ nie je dobrá – je dobrá v rešerši). Vytváranie textov s pomocou AI bude bežná rutina – zmysel písania textov deťmi bude, vidím, v dvoch rovinách – písanie originálneho vyjadrenia svojich myšlienok, objavov, postrehov a sebayjadrenia (ktoré je originálne, neprenosné, subjektívne). A písanie si ako nástroj na vytváranie vlastného názoru, snaha o precízne formulovanie toho, čo si o niečom myslím, ma vedie k hlbšiemu porozumeniu. Číže písanie skôr ako nástroj rozvoja svojho myslenia či chápania vecí. Osobne by som písanú produkciu prenastavil v tomto duchu – zameranie na obsah by som posilnil, snahu o písanie podľa štruktúry umenšil.“

Nechýbali ani kritické poznámky k viacerým aspektom štandardu:

„Vo všeobecnosti je dokument veľmi neprehľadný a užívateľsky nekomfortný. Absentuje gradácia výsledných zručností a s ním spojené vedomosti, ktoré má žiak ovládať pri výstupe z jednotlivých cyklov. Každý cyklus a každú oblasť je potrebné vymedziť presne pojmami, ktoré majú žiaci ovládať. Bude vypracovaný minimálny výkonový štandard? Poviedka, román, biografia, báj, balada, fantasy literatúra, rozhlasová hra – presunúť do 3. cyklu. Interpunkčný pravopis – čiarka v jednoduchom súvetí – presunúť do 3. cyklu. Čo sú to „primerané frazémy“? Na čo sú dobré základné typy jednoduchého súvetia v podobe vetných modelov, bez použitia terminológie v 2. cykle? Potreba poznať základné poznávanie významu a funkcie jednotlivých slovných druhov – do akej miery? Má poznať čo je to časť? Samostatné budovanie čitateľského portfólia je v dnešnej dobe totálna utópia. Budú sa písať kontrolné diktáty a slohové práce? Neboli v texte spomenuté.“

Vzdelávacie štandardy boli po verejnej diskusii upravené a v máji podpísané ministrom školstva. Od septembra budú overované v 40 pilotných školách. Po prvých skúsenostiach a reflexii budú znova optimalizované, aby čo najviac vyhovovali potrebám vzdelávania v 21. storočí.

Kontakt

doc. PaedDr. Martin Klimovič, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

martin.klimovic@unipo.sk

Mgr. Michaela Pastieriková

interná doktorandka

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

michaela.pastierikova@smail.unipo.sk

RECENZIE/REVIEWS

DO TRETICE VZÁCNE STRETNUTIE S PANI PROFESORKOU
M. ČECHOVOU

[ČECHOVÁ, MARIE, 2022. *SVĚT V ČEŠTINĚ A SVĚT ČEŠTINY. ZA ČEŠTINOU A PRO ČEŠTINU*. PRAHA: STUDIE NÁRODOHOSPODÁŘSKÉHO ÚSTAVU JOSEFA HLÁVKY. 261 s. ISBN 378-80-88018-46-9.]

Všetko dobré možno opakovať, a nielen trikrát. Význam parémie *do tretice všetkého dobrého* sa jednoznačne vzťahuje na najnovšiu knihu Marie Čechovej *Svět v češtině a svět češtiny* s podtitulom *Za češtinou a pro češtinu* (2022). Kniha je totiž treťou v sérii výnimočných knižných publikácií, o ktorých sme mali a máme tú česť referovať na stránkach časopisu *O dieťati, jazyku, literatúre*. Prvou zo série bola kniha *Řeč o řeči* (Čechová, 2012; recenzia Liptáková, 2013) a na ňu nadviazal *Život s češtinou* (Čechová, 2017; recenzia Liptáková, 2017). Podobne ako v týchto dvoch publikáciách aj v najnovšej monografii autorka zvolila kompozíciu súboru publikovaných štúdií, ktoré v upravenej a aktualizovanej podobe vytvárajú nový vedecký celok. Ako sme konštatovali aj v predchádzajúcich recenziách (Liptáková, 2013, 2017), tento autorský zámer vychádza v ústrety čitateľovi, pretože umožňuje štúdium parciálnych problémov takpovediac pod jednou strechou. Okrem toho, vďaka výraznému uplatneniu transtextovosti a intertextovosti¹ sa zistenia z jednotlivých lingvistických a lingvodidaktických štúdií kumulujú, čo u čitateľa zvyšuje intenzitu sprostredkovaného vedeckého poznania.

Do tretice všetkého dobrého potvrdzuje aj kontinuita originálneho autorského štýlu M. Čechovej. Funkčná esejizácia, memoárové a biografické vsuvky nielen zvyšujú čitateľskú príťažlivosť vedeckého textu, ale čitateľa doslova vťahujú do analyzovaných problémov a do ich dobového a spoločenského kontextu. A ak je čítanie tejto knihy umocnené aj osobným poznaním kvality vedeckej argumentácie a diskusného majstrovstva pani profesorky Čechovej, čitateľ nadobúda pocit, že je súčasťou živej vedeckej rozpravy.

A opäť kontinuitne, tak ako knižné predchodkyne aj ich nasledovníčka dokumentuje jedinečnú symbiózu lingvistickej a lingvodidaktickej expertízy M. Čechovej. Očakávanie prameniácie zo štruktúry predchodkýň sa naplňuje aj v novej monografii, ktorú autorka člení na tri hlavné časti. Prvá časť s názvom *Řeč – okno do světa* obsahuje 14 kapitol o rôznych aspektoch skúmania teórie a praxe súčasnej češtiny. Druhá časť monografie *Spojené národy: Učitelé a žáci* v rovnakom počte 14 kapitol analyzuje aktuálne lingvodidaktické problémy. Autorka na predchádzajúce monografie nadväzuje aj treťou časťou obsahujúcou medailóny výrazných osobností bohemistiky a didaktiky českého jazyka. Tentoraz sa s čitateľmi delí o osobné spomínanie na päť významných bohemistov (J. Gebauer, B. Havránek, F. Daneš, J. Kraus a K. Svoboda), ktorí, podobne ako sama M. Čechová, dokázali v svojej práci sklbiť lingvistický výskum s praktickou angažovanosťou vo vyučovaní českého jazyka, v tvorbe učebníc a didaktických publikácií.

¹ Pojmy a termíny trans- a intertextovosť používame v súlade s chápaním autorky (pozri ďalej v recenzii).

Inter- a zároveň transtextovo autorka do tretej časti monografie zaraďuje kapitolku o sedemdesiatych narodeninách časopisu *Český jazyk a literatura* (s. 234 – 236), ktorý odborne a organizačne zabezpečuje ako jeho hlavná redaktorka už úctyhodných 38 rokov. Táto kapitolka nielenže nadväzuje na kapitolu *Vývoj lingvodidaktiky z pohľadu časopisu Český jazyk a literatura* v monografii *Život s češtinou* (Čechová, 2017), ale dotvára aj obraz o vývojovej kontinuite časopisu, keď na druhú časť názvu *Dožije se Český jazyk a literatura sedemdesátin?* (ibid.) možno, našťastie, odpovedať pozitívne. M. Čechová však radosť zo siedmich dekád existencie tohto významného časopisu zmierňuje obavami o jeho ďalšiu budúcnosť, a to z dôvodu chýbajúcej ministerskej podpory vydávania a distribúcie časopisu.

Monografia prináša vo všetkých troch častiach fundovanú vedeckú reflexiu, množstvo zaujímavých zistení a výskumných inšpirácií. Výberovo spomenieme len niektoré z nich, najmä tie, ktoré najväčšími korešpondujú so slovenským kontextom.

Dlhodobú angažovanosť M. Čechovej v štylistickom výskume, ako aj v jeho edukačnej aplikácii dokumentujú viaceré kapitoly monografie. V nadväznosti na svoje predchádzajúce štúdie mapuje dynamiku a kontinuitu štylistického bádania od počiatkov novočeskej štylistiky späť s J. Jungmannom až po poslednú z komplexných štylistických prác, ktorá vznikla pod vedením J. Hoffmannovej (2016).² V rámci štylistickej problematiky sú nielen teoreticky, ale aj metodologicky veľmi podnetné state o trans- a intertextovosti (Čechová, 2022, s. 24 – 36). Autorka termíny pojmovo vymedzuje a odlišuje: transtextovosť ako široko chápaná kultúrna kontinuita (napr. západoslovanská transtextovosť) a intertextovosť ako kontinuita medzi jednotlivými komunikátmi. Pregnantne postihuje aj dynamiku vzťahu medzi pretextom a posttextom a anticipačný potenciál každého komunikátu.

V lingvodidaktickej časti monografie sa M. Čechová v rámci štylistickej problematiky zameriava na potreby praktickej štylistickej prípravy vysokoškolských študentov bohemistiky (s. 176 – 188). V zhode s našou vlastnou skúsenosťou autorka konštatuje, že študenti nie sú dostatočne pripravení na spracovávanie dlhšieho odborného textu, čo sa prejavuje v neuspokojivej úrovni záverečných prác. Zároveň s autorkou súhlasíme v tom, že zdokonaľovanie textovej a štylizačnej úrovne študentských prác vyžaduje podporné opatrenia ako kurzy praktickej štylistiky alebo semináre k záverečným prácam.

Ďalšie didaktické podnety prináša kapitola o postupe vyučovania jazyka podľa komunikačných sfér (s. 189 – 194). Autorka síce primárne aplikuje vymedzenie komunikačných sfér, ktoré sú naposledy systematicky spracované v štylistike J. Hoffmannovej et al. (2016), na vyučovanie češtiny ako cudzieho jazyka, ale hneď v názve kapitoly rozširuje tento prístup spojkou *nielen* aj na vyučovanie materinského jazyka. Napokon, novo vypracovaná didaktika českého jazyka pre základnú školu (Štěpáník et al., 2020), ktorú pani profesorka Čechová recenzovala, je založená práve na systéme komunikačných sfér a im zodpovedajúcich komunikačných zámerov žiaka. Zdokonaľovanie komunikačnej praxe žiaka prostredníctvom porozumenia a tvorenia komunikátov patriacich do jednotlivých komunikačných sfér je zakomponované aj do nového kurikula slovenského jazyka a literatúry pre základné vzdelávanie. Uplatnenie systému komunikačných sfér považujeme osobitne pre základné

² Keďže do reflexie vývoja štylistickej teórie autorka zahŕňa aj slovenskú štylistiku, dovolíme si pripomenúť nový prúd interakčnej a interaktívnej štylistiky a jeho aktuálne publikačné výstupy (Orgoňová & Bohunická, 2018; Slančová, Spáčilová et al., 2022).

vzdelávanie za vhodnejšie ako abstraktnejší systém funkčných štýlov, hoci oba prístupy nemožno od seba oddeliť, ale treba ich vnímať vo vzájomných prienikoch.

Ďalším inšpiratívnym zdrojom poučenia, ale aj príťažlivého čítania je tematická „stálica“ pani profesorky Čechovej – frazeológia. Už v *Řeči o řeči* (Čechová, 2012) a v *Živote s češtinou* (Čechová, 2017) nám autorka sprostredkovala zaujímavé výskumné zistenia o dynamike súčasnej českej frazeológie a o jej recepcii deťmi a mládežou. Aj v najnovšej monografii sa M. Čechová venuje frazeológii tak z lingvistického ako z didaktického hľadiska. Na základe materiálu *Slovníka české frazeologie a idiomatiky* F. Čermáka et al. analyzuje uplatňovanie proprií cudzieho pôvodu v českých frazémach. Dospieva k záveru, že propriá vo frazémach strácajú svoju individualizačnú funkciu, ale, dovolíme si dodať, práve vďaka tomu môžu slúžiť ako výrazové prostriedky konzervujúce a oživujúce historické, kultúrne, ako aj ľudové realie. V tejto súvislosti M. Čechová zdôrazňuje okrem komunikačnej funkcie frazeológie jej poznávaciu, etickú, etnografickú, historickú a širšiu kultúrnu hodnotu. Autorka sa s čitateľmi monografie delí aj o svoje dlhoročné skúsenosti s vedením frazeologického seminára počas vysokoškolskej prípravy študentov bohemistiky. Jej skúsenosti ukazujú, že skúmanie frazeológie môže byť tak pre učiteľa ako pre študentov prežívaním radosti z objavovania jedinečnosti frazeologického materiálu. Dokonca dokazuje, že frazeológia môže byť prospešná aj vo vyučovaní gramatiky.

Na viacerých miestach lingvodidaktickej časti monografie, najviac v kapitole *Historické perspektivy výuky češtiny aneb Nadějně vyhlídky v minulosti* (s. 102 – 111), sa M. Čechová vyjadruje kriticky k narušaniu kontinuity pozitívnych zmien vo vyučovaní češtiny a v príprave učiteľov českého jazyka. O neblahých dôsledkoch neodborných a neodôvodnených zásahov do koncepcie vyučovania materinského jazyka pani profesorka na základe vlastných skúseností viackrát referovala aj počas konferenčných vystúpení. Žiaľ, ukazuje sa, že nepoučenie z historického vývoja, nerešpektovanie pozitívnej kontinuity, ale, naopak, jej negovanie alebo ignorovanie je akousi česko-slovenskou lingvodidaktickou transtextovosťou. To isté totiž platí pre nedávnu minulosť, ale aj súčasnosť vyučovania slovenského jazyka. Analýza spracovania problematiky vyučovania slovenského jazyka v 90-ročnej histórii najstaršieho slovenského jazykovedného časopisu *Slovenská reč* (Liptáková, 2022) ukázala, že v minulosti už jestvovali zo strany lingvistov mnohé progresívne návrhy na optimalizáciu vyučovania slovenského jazyka, ktoré sa, žiaľ, do prítomnosti nepreniesli, ale boli nahradené nepremyslenými a neodbornými „objavmi“. Bohaté skúsenosti pani profesorky Čechovej z teórie a praxe vyučovania materinského jazyka, s ktorými sa delí aj na stránkach novej monografie, boli pre nás v mnohom užitočné a podnetné aj pri súčasných prácach na reforme kurikula základného vzdelávania.

Monografia *Svět v češtině a svět češtiny* končí, miesto epilógu, rozhovorom s pani profesorkou Čechovou. Životný postoj pani profesorky k jazykovednej práci výstižne vyjadruje názov interview – *Nebýt jen nezúčastněný pozorovatel*. Dovolím si ho citovaním slov pani profesorky ešte rozvinúť: „[...] jazykovědec by neměl být jen nezúčastněný pozorovatel. Měl by nejen zjišťovat stav řeči a jazyka, ale také vyjadřování analyzovat a vyvozovat závěry, jaké tendence se v něm projevují, potom je buď podporovat, nebo uživatelům ukazovat, co je a není smysluplné“ (s. 240).

Do tretice všetkého dobrého alebo dobrého a múdreho nie je nikdy dosť. Ďakujeme, pani profesorka, za vedecky presvedčivý a zároveň zážitkový jazykový obraz sveta v češti-

ne a sveta češtiny. A zároveň pripájame neskromné prianie stretnúť sa s Vami (okrem vzácných osobných stretnutí) aj pri štvrtej knihe o Vašom svete češtiny, v češtine a pre češtinu.

Ludmila Liptáková

LITERATÚRA

- Čechová, M. (2012). *Řeč o řeči*. Academia.
- Čechová, M. (2017). *Život s češtinou*. Academia.
- Čechová, M. (2022). *SVĚT V ČEŠTINĚ A SVĚT ČEŠTINY. Za češtinou a pro češtinu*. Studie Národohospodářského ústavu Josefa Hlávky.
- Hoffmannová, J. et al. (2016). *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Academia.
- Liptáková, L. (2013). Výnimočné dielo o rôznych aspektoch reči a jej osvojovania. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 1(2), 94–100.
- Liptáková, L. (2017). Marie Čechová = Češka – češtinářka – člověk. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 5(2), 87–89.
- Liptáková, L. (2022). Vyučovanie slovenčiny v časopise Slovenská reč. *Slovenská reč*, 87(3), 564–587.
- Orgoňová, O., & Bohunická, A. (2018). *Interakčná stylistika*. Univerzita Komenského v Bratislave.
- Slančová, D., Spáčilová, S. et al. (2022). *Úvod do štúdia interaktívnej stylistiky*. Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Štěpáník, S. et al. (2020). *Školní výpravy do krajiny češtiny. Didaktika českého jazyka pro základní školy*. Fraus.

Kontakt

prof. PaedDr. Ludmila Liptáková, CSc.
Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta
Katedra komunikačnej a literárnej výchovy
Ulica 17. novembra 15, 080 01 Prešov
ludmila.liptakova@unipo.sk

VÝCHOVA K VLASTENECTVU ZAČÍNA UŽ V RANOM DETSTVE

SLADKÁ JE VLAST ČLOVEKOVI, V KTOREJ SA NARODÍ... (HUGOLÍN GAVLOVIČ)

[JOKLOVÁ, MÁRIA, KONCOŠOVÁ, MONIKA, & LOMENČÍK, JÚLIUS, 2021. *REGIÓN V EDUKÁCII SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY*. BANSKÁ BYSTRICA: SIGNIS, VYDAVATEESTVO PÔVODNEJ TVORBY. 179 s. ISBN 978-80-99936-24-0.]

V rozsiahlej metodickkej publikácii prezentuje trojčlenný autorský tím širokú škálu možností, ako vzbudiť u žiakov záujem o regionálne tradície, ktoré predstavujú nevyčerpatelné žriedlo pre poznávanie nášho kultúrneho dedičstva. Regionálne špecifiká treba zohľadňovať nielen v oblasti politiky a ekonomiky, ale obzvlášť dôležitú rolu zohrávajú v oblasti školstva, pedagogiky a najmä pri výchove mladej generácie.

Autorka prvej časti Mária Joklová (učiteľka ZŠ Málinec, držiteľka troch certifikátov Regionálny produkt Novohrad, úspešná výtvarníčka, autorka ilustrácií učebníc a pracovných listov v primárnom vzdelávaní) sa zameriava na regionálnu a tradičnú ľudovú kultúru v oblasti primárneho vzdelávania. V rámci projektu *Vzdelávanie pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komún* (2013) navrhla súbor pracovných listov.

Mottom jej časti sú slová Ludovíta Janotu: „*Povinnosťou každého Slováka je zachovať pre potomstvo to, čo sa vzťahuje na minulosť našej otčiny.*“ V teoretickom vstupe do problematiky priblížila možnosti implementácie regionálnej výchovy do Školského vzdelávacieho programu, rozpracovala vybrané zážitkové metódy a ich aplikáciu v edukácii, pričom spracováva výsledky 2-ročného výskumu na ZŠ Málinec. Detailne približuje tradičnú ľudovú kultúru Novohradu a mikroregiónu Hornohrad. Citovaním zápisu z pamätnej knihy obce Cinobaňa (r. 1935) poukazuje na bohatú remeselnícku tradíciu: v obci bol 1 kováč, 1 kolár, 3 obchodníci so zmiešaným tovarom, 3 mäsiari, 5 krčmárov, 3 krajčíri, 5 obuvníkov, 2 stolári, 1 mlynár, 1 zámočník a 1 tesár. Aktuálne tu možno poukázať na súčasný nedostatok remeselníkov, zánik tradičných remesiel a dôležitosť duálneho vzdelávania. V 4. (praktickej) časti pod názvom *Implementácia regionálnej výchovy v primárnom vzdelávaní* autorka vychádza v ústrety učiteľom z praxe – predkladá desať pracovných listov (PL), v ktorých sú návody a odporúčania, ako kreatívne pracovať s mapou, rozširovať slovnú zásobu detí poznávaním a opisom ľudového kroja s tradičnými regionálnymi výšivkami, ukážkami hrnčiarskeho remesla (PL 4) atď. Pozornosť je zameraná tiež na pranostiky, ľudové zvyky v rôznych ročných obdobiach, a tiež na národné kultúrne pamiatky ľudovej architektúry. Ekologicky orientovaná je časť o vodných zdrojoch (PL 9) a napokon autorka navrhuje postupy práce s historickou povestou *O Ozdínskom hrade* (PL 10).

Druhú časť rozpracoval Július Lomenčík (skúsený didaktik a metodik slovenského jazyka v súčasnosti pôsobiaci na KSJK FF UMB), ktorý sa už vo svojich predchádzajúcich výskumoch zameriaval na literárne tradície (*Regionalizmus – prostriedok komunikácie v škole*, 2000; *Kultúrne hodnoty regiónu v primárnej edukácii*, 2007). Rodnej novohradskej obci Málinec zasvätil dve regionalisticko-jazykovedné monografie: *Hor'Málincon iden* (1998) a *Z máľinské túrni pozerán* (2016). V prezentovanej časti publikácie sa venoval témam pri-

márne orientovaným na potreby žiakov nižšieho stredného vzdelávania. Autor vychádza z ľudovej slovesnosti: povier, prísloví, porekadiel a piesní, tesne previazaných s obyczajami v skúmanej lokalite. Pedagógom poskytuje širokú škálu možností pri výbere motivačných aktivít s cieľom rozvíjať zmyslové vnímanie, pamäť, hodnotiace a tvorivé myslenie, kognitívne procesy. Slovam Jána Smreka podčiarkuje neoceniteľné poslanie rozprávky vo výchove detí: *„Kazí sa ti bohatstvo vlastnej reči? Si ovplyvnený cudzotou a nemáš kontakt s dedovizňou? Vždy ti radím: uži denne, najlepšie pred spaním, aspoň jednu rozprávku.“* Lomenčík ponúka námety pre výchovnú prácu s biblickými povestami a s memoárovou prózou, ako aj postupy pri interpretácii reflexívnych básní, ktoré môžu slúžiť ako podklad pre rozvíjanie komunikatívnych zručností, sú to napr. hodnotenie, argumentácia, diskusia o etických problémoch, triedenie a vyhodnocovanie poznatkov. Odporúčané sú afektívne výstupy: okrem vzdelávacieho cieľa by sa mal učiteľ snažiť aj o vytváranie hodnotového systému založeného na etických pravidlách. Interpretácia umeleckého diela, a to v teoretickej i deklamatívnej rovine, môže pôsobiť inšpiratívne pri rozvíjaní vlastnej tvorby žiakov. Významnú úlohu v regionálnej výchove zohráva literárna exkurzia, ktorej však musí predchádzať dôsledná príprava. Autor navrhuje rozdeliť žiakov do pracovných skupín, pričom každá z nich je poverená inou úlohou (napr. príprava putovania na základe mapy regiónu, vypracovanie legendy o osobnostiach, zostavenie podrobného plánu exkurzie, vyhľadanie poznatkov z dostupných biografických slovníkov, dejín literatúry a iných zdrojov o nehnuteľných pamiatkach a kultúrnych osobnostiach, s ktorými sa môžu na exkurzii podrobnejšie zoznámiť. Po absolvovaní exkurzie je dôležitou fázou využitie výsledkov v edukácii formou slohovej práce, referátu, článku do školského časopisu, príspevku do diskusie a pod. Dôležitá je zážitková metóda poznávania osobností a pestovanie hrdosti na svojich krajanov.

Dlhodobý projekt *Živá cesta regiónom* vychádza z požiadaviek zvyšovania kvality školy, z potrieb učiteľov a žiakov – podrobnejšie ho prezentuje v tretej časti publikácie Monika Koncošová (stredoškolská učiteľka na SOŠ Tisovec, v pedagogickej praxi sa venuje dejinám regiónov Gemer-Malohont). Cieľom projektu je rozvíjať vedomosti a zručnosti nadobudnuté v predmete slovenský jazyk a literatúra, ale tiež prostredníctvom nich formovať postoje, cítenie, myslenie a konanie žiakov stredných škôl. Ako vstupný citát si Koncošová (iste nie náhodne) zvolila slová prof. Júliusa Albertyho, vysokoškolského pedagóga a jedného zo zakladateľov vysokoškolského vzdelávania v Banskej Bystrici, ktorý tiež pochádzal z Rimavskej Soboty-Vyšnej Pokoradze: *„Úlohou učiteľov je usilovať sa o rozvoj tých a takých potencií žiakov, aby boli dôstojnými partnermi svojich vrstovníkov v Európe a vo svete, partnermi kultivovanými a vzdelanými, [...] ale zároveň hlboko ukotvenými v národných koreňoch, ktorými modifikujú ich dospievanie a aby aj následne žili materskými znamienkami regiónu, z ktorého pochádzajú.“* Autorka sa zameriava na osobnosti, ktoré sa v skúmanej oblasti narodili alebo žili, tu nachádzali zdroje svojej tvorby, napokon prerástli hranice regiónu a natrvalo sa zapísali nielen do mysle a srdca čitateľov, ale aj do dejín slovenskej literatúry. Sú to napr. August H. Škultéty, Terézia Vansová-Medvecká a jej manžel Ján Vajsa, Pavol E. Dobšinský, Samuel Daxner, Vladimír Clementis a i. Osobitnú zmienku si zaslúži časť venovaná Matejovi Hrebendovi, rodákovi z Rimavskej Píly, neúnavným rozširovateľovi slovenských a českých kníh, básnikovi Ivanovi Kraskovi, zakladateľovi slovenskej moderny, rodákovi z malohontskej obce Lukovišťa. Recipienti publikácie majú

možnosť vybrať si z veľkého množstva čiastkových úloh: zostaviť interview s niektorými osobnosťami, napísať im úradný či osobný list, žiadosť o prijatie do speváckeho zboru či dramatického spolku, sformulovať inzeráty alebo články do časopisov, ktoré protagonisti v tom čase vydávali, usporiadať exkurziu na miesta, kde žili alebo pôsobili. Množstvo tvorivých nápadov pomôže účastníkom aktivít hlbšie preniknúť do osobného a pocityového sveta týchto známych osobností regiónu, k dispozícii sú variantné možnosti využitia vo všeobecnovzdelávacích predmetoch.

Autorská trojica, vychádzajúc z bohatých pedagogických skúseností, zostavila pozoruhodnú publikáciu. Spoločne hľadajú najefektívnejšie spôsoby, ako odovzdať bohaté metodické skúsenosti a sprostredkovať vlastné detailné poznanie regiónu kolegom – učiteľom slovenského jazyka a prostredníctvom nich najmä žiakom. Recenzentmi publikácie boli poprední vysokoškolskí pedagógovia – slovakisti prof. PaedDr. Vladimír Patráš, CSc. – KSJK FF UMB Banská Bystrica, doc. PaedDr. Pavol Parenička, CSc. – Fakulta sociálnych a ekonomických vied UK v Bratislave, a PaedDr. Miroslava Gašparová, PhD. – PF UMB Banská Bystrica, ktorí vyzdvihli jej aktuálne zameranie.

Zásľuhou vydavateľstva Signis vyšla publikácia s príťažlivou a prehľadnou grafickou úpravou, množstvom tabuliek, mapiek, krížoviek, doplnovačiek a pracovných listov. Treba zdôrazniť, že edukačná publikácia je ladená interdisciplinárne, a preto môže byť užitočná nielen slovenčinárom, ale aj učiteľom vlastivedy v primárnom stupni vzdelávania, etickej a občianskej výchovy, dejepisu, geografie, zaslúži si viditeľné miesto v učiteľských a školských knižniciach. Veríme, že nájde svojich priaznivcov medzi pedagógmi, môžu ju totiž využívať na základe reálnych podmienok svojho regiónu. Sme tiež presvedčení, že žiaci rôznych vekových kategórií budú mať z vyučovania príjemné estetické a emocionálne zážitky, keďže inšpiratívna publikácia ponúka namiesto únavného biflovania zážitkové učenie. Záverečné slová z posudku P. Pareničku poukazujú na univerzálnosť publikácie *„[...] publikácia plnohodnotne napĺňa ambíciu inšpiratívne i metodicky vzorovo poslúžiť ako pomôcka na prípravu slovenčinárov aj v iných regiónoch na Slovensku, čím nadobúda univerzálnejší rozmer.“*

Hedviga Kubišová

Kontakt

PaedDr. Hedviga Kubišová, PhD.

hkubisova@gmail.com

KAMILA HOMOLKOVÁ: RANÝ VÝVOJ VERBÁLNI A NEVERBÁLNI KOMUNIKACE DÍTĚTE S DOWNOVÝM SYNDROMEM.

PRAHA: KAROLINUM, 2022. 156 s. ISBN 978-80-246-5327-3.

Kamila Homolková představuje publikaci, která vychází z její disertační práce, již obhájila v roce 2021 na Ústavu českého jazyka a teorie komunikace na Filozofické fakultě univerzity Karlovy. Těžištěm publikované práce je výzkum založený na případové studii, zaměřené na hloubkové a longitudinální sledování rozvoje komunikace a jazykových schopností u dítěte s narušenou komunikační schopností zapříčiněnou Downovým syndromem, a to v časovém rozmezí od dvou do čtyř let věku.

Úvodní část práce přináší v pěti kapitolách teoretická východiska, která dále řešená témata uvádějí do souvislostí. Již u první kapitoly lze hovořit o nesporném přínosu, který spočívá zejména v poměrně komplexním popisu problematiky Downova syndromu. Zájemci o toto téma zde naleznou velké množství informací. Skrze četné odkazy na základní literaturu, organizace a praktické dokumenty mají možnost do problematiky informovaně proniknout. Za cennou považujeme zejména část zaměřující se na historii péče o osoby s Downovým syndromem. Celá tato kapitola se nese zároveň v osvětovém duchu – je z ní cítit autorčina potřeba upozorňovat na četné mýty (to nakonec explicitně činí v rámci kapitoly 2.7 *Informovanost rodičů a veřejnosti*), a zasadit se tak o důstojnější zacházení nejen s osobami s Downovým syndromem, ale se všemi, kteří reprezentují v našem světě určitou odlišnost. Text se na některých místech mírně odchyluje od čistě odborného stylu, např. strana 21, kde konstatuje, že „*Lidé s Downovým syndromem stojí nohama pevně na zemi, žijí tady a teď. (O tom, že tímto způsobem by se měl snažit žít každý z nás, diskutují i různé filozofické směry.)*“. Jak však sama uvádí již v úvodu, publikace není určena pouze odborníkům, ale také poučené veřejnosti. Domníváme se, že zejména těmto adresátům může být zmíněný přístup autorky sympatický a blízký.

Následující dvě teoretické kapitoly se zaměřují na popis vývoje jazyka u typicky se vyvíjejících dětí. Zařazení přehledu teoretických východisek a ontogenetických stádií vývoje v ohledu na různé jazykové roviny je z našeho pohledu logické a nutné; čtenářstvo orientované na problematiku osvojování prvního jazyka jej však může s klidným svědomím přeskóčit. Naopak pro zájemce mimo tento odborný směr se jedná o cenný přehled, který svou formou velice přívětivě seznamuje se základními koncepty, které jsou pro orientaci v dalších částech práce klíčové. K propojení všech poznatků z dosud popsanych kapitol dochází v poslední teoretické kapitole, nazvané *Jazyk a komunikace dětí a dospělých s Downovým syndromem*. Zde se autorka zaměřuje zejména na popis narušené komunikační schopnosti, která se v klinickém obrazu diagnózy Downův syndrom objevuje. Podrobně komentuje jednotlivá specifika využití verbálních a neverbálních komunikačních prostředků. Jako velice užitečný hodnotíme uvedený přehled systémů alternativní a augmentativní komunikace, které jsou pro práci s osobami s Downovým syndromem využívány a na základě kterých může posléze docházet k efektivnějšímu osvojování verbální komunikace. Jak více rozvádíme dále, právě toto je jedním z pěkných závěrů provedené případové studie.

Jak již bylo naznačeno v úplném úvodu, výzkum verbální a neverbální komunikace dítěte s Downovým syndromem je v této publikaci realizován formou kazuistiky. Případ

chlapce, okolo kterého je vystavěna, je vysoce specifický: kromě toho, že se jedná o dítě s Downovým syndromem, jde totiž o chlapce, které vyrůstá v bilingvním prostředí, což je aspekt, který činí jazykovou situaci ještě komplexnější, ale zároveň zajímavější. Oba rodiče hochy jsou rodilými mluvčími českého jazyka, žijí však v Německu, kam je chlapec v době výzkumu zařazen do předškolního vzdělávání a kde se setkává s rodilými mluvčími z řad vrstevníků i dospělých. Autorka se nijak netají tím, že předmětem výzkumu je vlastně její synovec, což jí umožňuje mnohem důvěrnější styk s rodinou, než kdyby roli výzkumníka zastávala jakákoliv cizí osoba. Tato pozice však s sebou nese i velkou odpovědnost, která vyžaduje schopnost udržet si zároveň určitý odstup a popisovat pozorované jevy co nejméně zaujatou optikou. V tomto ohledu se zdá, že roli výzkumnice autorka neopouští. Opakovaně poukazuje na limity zvoleného výzkumného designu a k interpretaci vlastních zjištění přistupuje s adekvátní mírou pokory.

Finální obraz o postupném osvojování nejen verbálního jazyka, ale také znaků z podpůrného znakového systému GuK (Gebärden-unterstützte Kommunikation) autorka skládá na základě čtyř hlavních výzkumných metod, kterými jsou analýza audiovizuálního záznamu pořízeného rodiči v běžných situacích, rodiči sestavený seznam slov osvojených za určité období, analýza rodičovského deníku a zúčastněného pozorování samotné autorky. Za velice vhodnou považujeme aplikaci některých dotazníkových metod (Beirut, Slančová, & Kapalková, 2013, *DOVYKO II*, Smolík et al., 2017) a úpravu Ingramových měřítek pro hodnocení foneticko-fonologické úrovně chlapcova projevu. Práce autorky ukazuje, že jejich využití má své místo nejenom u typicky se vyvíjejících, ale také u klinických populací.

Výzkum má longitudinální charakter a sleduje vývoj chlapce od dvou do čtyř let. Významnou část samotného výzkumného šetření tvoří tabulky vyobrazující věk a formu osvojení velkého množství slov a znaků. Ačkoli ze své podstaty není tato část práce čtenářsky zcela přívětivá, jedná se o cenný materiál, který by neměl v publikaci chybět, možná však spíše v podobě přílohy. Jako velice ilustrativní se nám naopak jeví graf zpracovaný za účelem kategorizace znakové zásoby, graf zobrazující osvojené množství slov a znaků od 18 do 47 měsíců věku chlapce a vyobrazení poměru české a německé slovní zásoby. Zejména u třetího jmenovaného je možné očekávat v budoucnosti zajímavý vývoj, i proto doufáme, že se touto publikací autorka s tématem nadobro nerozloučila.

Výzkumné šetření přináší několik jistě zajímavých závěrů. První se týká poukázání na velice důležitou roli prvků alternativní a augmentativní komunikace (zde systému GuK) v procesu osvojování řeči u dítěte s Downovým syndromem. Narušená komunikační schopnost je v tomto případě doprovodným jevem syndromu (tzv. symptomatická vada řeči) a je způsobena jednak celkovým zpomalením vývoje, ale také narušením oromotoriky (vedoucím k potížím s artikulací) a intelektovým deficitem. Právě proto je vhodné dítěti nabídnout komunikační metodu, která povede k efektivnější realizaci komunikačního záměru – foneticko-fonologická řečová rovina bývá u dětí s Downovým syndromem narušena, což může vést k nepochopení a mít za následek také komunikační frustraci, jež může vyústit například až k odporu ke komunikaci. Zařazení znaků, které jsou pro dítě v daný moment jednodušší na realizaci, může této situaci zabránit. Na základě provedeného šetření není opodstatněná potenciální obava, že by dítě na základě užívání znaků k orální komunikaci nedospělo a vývoj ustrnul ve fázi znakování. V případě sledovaného

chlapce se naopak ukázalo, že po úspešnom verbálnom osvojení slov od užití znakov naopak ustupoval – sloužily mu tedy v době, kdy sice potřeboval významy komunikovat, ale stav oromotoriky mu to neumožňoval. Je možné usuzovat, že zejména díky znakům tak zažíval komunikační úspěch dříve, než by ho dosáhl slovem.

Dalším zajímavým závěrem je interakce dvou jazyků v hochově produkci. Ukázalo se, že navzdory převažujícímu inputu v českém jazyce dítě preferuje ty tvary, které představují nižší produkční zátěž, i když pochází z němčiny – je zde tedy dobře vidět jakási implicitní schopnost kompenzovat vlastní handicap v této oblasti ku prospěchu naplnění komunikačního záměru, a to navzdory zřejmě slabšímu vystavení němčině. Tento aspekt by podle našeho názoru zasluhoval další zkoumání, stejně jako vývoj interakce obou jazyků v dalších stádiích chlapcova vývoje; autorka uvádí, že tato témata chce i do budoucna dále zpracovávat.

V souvislosti s užitým designem je potřeba podotknout, že ačkoli bývají kvalitativní metody někdy do určité míry podceňovány, mělo by na ně být nahlíženo se stejnou vážností jako na metody kvantitativní – jsou to mimo jiné právě případové studie, které umožňují vznik nových hypotéz, jež jsou následně ověřovány prostřednictvím kvantitativních šetření. Zde spatřujeme jeden z hlavních přínosů knihy, která svým vyzněním otevírá mnoho dalších cest a inspirace pro navazující zkoumání. Kromě této nesporné vědecké hodnoty však autorka přináší cenný a komplexní příspěvek, který může svým obsahem oslovit odborníky napříč mnoha disciplínami – od logopedů, studentů speciální pedagogiky po lingvisty, kteří se narušenou komunikační schopností zabývají. Kromě profesionálů si však jistě najde své místo i u vnímavých rodičů dětí s Downovým syndromem, kterým tolik užívané klíse „*sluníčkové dítě*“ pro popis osobnosti a možností jejich potomka zkrátka právem nestačí.

Michaela Svoboda

LITERATURA

- Slančová, D., & Kapalková, S. (2013). Výskum vývinu detskej reči v slovenčine v medzinárodnom kontexte projektov COST. *Jazyk a kultúra*, 4(14), 1–9.
- Smolík, F. et al. (2017). *DOVYKO II. Dotazník pro diagnostiku jazykového vývoje ve věkovém rozmezí 16 – 30 měsíců*. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.

Kontakt

Mgr. et Bc. Michaela Svoboda

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy
Ústav českého jazyka a teorie komunikace
nám. Jana Palacha 1/2, 116 38 Praha 1
Psychologický ústav AV ČR
Hybernská 8, 110 00 Praha 1 (Česko)
michaela.svoboda@post.cz

DOBŘÉ PRÍBEHY ŽIJÚ VTEDY, KEĎ ICH ČÍTAME

[RANKOV, PAVOL, 2020. *PRINCEZNÉ A PRINCOVIA*. ILUSTROVALA SHIHO DONO. BRATISLAVA: ARTFORUM. 226 s. ISBN 978-80-8150-302-3.]

Po skusmom zalistovaní v knihe Pavla Rankova si čitateľ všimne nezvyčajné, no práve jemu adresované oslovenie: „*Ďakujeme Vám, že ste si kúpili túto knižku, lebo dobré príbehy žijú vtedy, keď ich čítame*“. Prezieravé a voči knižnému titulu a jeho autorovi sympatické rozhodnutie vydavateľstva Artforum pôsobí ako vzájomne príjemné oslovenie, pritom ide o dômyselný personalizovaný odkaz. Vydavateľstvo sa zaslúžilo spoločenským kontaktom o to, že nič a nikto nebráni tomu, aby sa týmto spôsobom zbližili autor a čitateľ; napríklad pointou nekonvenčných príbehov mnohých princezien a rozličných princov dokážu pričinením sa sugestívnej rozprávačskej ambície Pavla Rankova prekročiť ľudovou naračnou tradíciou ukotvený rozprávkový tieň príbehovej výnimočnosti vyvolených jedincov a preniesť sa do zážitkovej skúsenosti čitateľovej (osobnej) denno-dennej reality.

Autorom zvolený názov *Princezné a princovia* spontánne, teda prirodzene, navodí predstavu, že ide o všedné pozvanie čitateľa do takého literárneho sveta, ktorý dokáže navodiť príbehmi a riešeniami rozprávka, akú poznajú a na ktorú si pamätajú zo svojich raných rokov. Ide o návraty k podstate druhového a žánrového vzniku a k (ne)pôvodnému tvorcovi a generáciám adresátov rozprávkového rozprávania o tom i onom, vlastne o všeličom, čo za poučenie a reč stojí, do jej časom vymedzených spoločenských, užšie výchovných a nadsčasovo kultúrnych dejín civilizovanej spoločnosti, vlastne k tým, ktoré rozhodne nemožno obísť ani pri (P)princeznách a princoch. Pritom sú aj laickej verejnosti známe rozprávačsky tradované postupy a vývinové okolnosti genézy, žánru a funkcie folklórnej, adaptovanej aj autorskej rozprávky, a predsa sú práve ony – poznanie a funkcia – príležitostne a s rovnakým zámerom náučne obnovované.

Vydavateľstvo Artforum venovalo záverečné stránky informáciám o jej tvorcoch. O autorovi informujú, Pavol Rakov (1964) touto knihou debutuje ako autor literatúry pre deti, a o ilustrátorke, Shiho Dono (1977, Saporro, Japonsko) zverejnili, že svoje grafické vzdelanie si zdokonaľovala v Otave, Tokiu a Bratislave. Žije na Slovensku a do japončiny preložila a ilustrovala viacero kníh pre mladého čitateľa, pričom sama autorsky debutovala knihou *Táničkina suknička* (2012).

Záujem o žáner rozprávky sledujú literárna história a genológia. Najskôr, ak nie nasaisto, pre to, čo literárna veda o rozprávke zo svojho výskumu vie, možno sa, ba aj treba sa vzoprieť informácii, podľa ktorej Pavol Rakov debutuje touto knihou ako autor literatúry pre deti. Navyše sa Rankov odkazmi a múdrosťou svojich rozprávání *Malá princeznička, ktorá zmenila svet, Princovia dvojčatá, Ženich pre princeznú Marianu, Princ väzeň, Princezná Veroniana a ríša dokonalých*, ale predovšetkým sugestívnym záverečným rozpráváním *Obyčajný chlapec a princ Minik* sám vzoprel informácii vydavateľa o intencionalite a tendencii svojej prozaickej knihy – pre mladého (detského) čitateľa. A to spôsobom a nazeraním na problém, sugesciou rozprávačskej človečiny, podstatou a hodnotou obyčajnej, azda práve preto tak vyhľadávanej medziľudskej pravdy a ňou kultivovanej ľudskej skúsenosti o účinkovaní prejavov dobra a zla medzi ľuďmi, o statočnosti a zbabelosti, či o žičlivosti a zákernosti dospelých aj menších. Univerzom svojich odkazov a pripomenutej žitej múdrosti obyčajných, nevýni-

močných a ich všedných životov sa autor vzoprel, či skôr prekročil svojimi rozprávkovými textami o podobenstve prostých ľudí nad zvyčajné očakávania princezien a princov od života a spoločnosti, aké im prisúdila tradícia folklórneho žánru.

Za klenoty zrelej a žitej múdrosti, ktorá je podporená nielen osobnou skúsenosťou, ale aj jej nadčasovým dosahom, prenikol Pavol Rankov svojím textom do subjektívnej aj sprítomnenej spoločenskej praxe nevtieravými aktuálnymi odkazmi. Za všetky, aspoň na pripomenutie si ich významu pre spoločnosť aj jednotlivca, napríklad: „dobrý vládca je služobníkom svojej ríše, osobné túžby a záujmy musí podriaďovať potrebám svojej krajiny a požiadavkám ľudí“ (s. 44); alebo kto chce vedieť, čo je diplomacia, ten sa dočíta, že je to „umenie vyjednávať, dohodnúť sa, prehodnotiť záujmy svoje aj toho druhého. A tak zabrániť vojne“ (s. 45).

Pôvodným adresátom folklórnej rozprávky neboli deti, a inak to nie je ani v prítomnosti, pri čitateľoch rozprávok Pavla Rankova. V šiestich príbehoch *Princezien a princov* sa do životnej, vzťahovej, mravnej aj vôľovej situácie v role literárnej princeznej a princa dostanú malí aj veľkí, deti a ich rodičia, cudzí a známi, a to pričinením sa a (do)premýšľaním o všedných životných a medziľudsky navodených okolnostiach. V týchto rozprávkach sa starosti princezien a princov ovijajú okolo mravnej zrelosti kohokoľvek, kto je v ich blízkosti, a zvlášť vtedy, keď sa ľudské zlo, podlosť a zákernosť približia ku komukoľvek, či sa zachytia kdekoľvek v blízkosti jednotlivca alebo s ním spätého rodinného a sociálneho spoločenstva. Vtedy sa rozprávačov odkaz a múdrosť presadia pričinením sa umu, srdca a žičlivosti prejavenej protagonistom, no bez násilia, krutosti a zapudenia tak, aby sa naplnili nástroje a prínos účinkovaním pravdy a spravodlivosti a ukončila sa bezmocnosť plynúca zo starostí a z krívd, ako to býva v ľudovej rozprávke.

V rozprávkach a rozprávaniach Rankova si v ich pointe spomenie rozprávač na vnímateľného čitateľa a osloví ho takto: „Možno niekomu z vás už aj zišlo na um, aké je to zvláštne, že v našej rozprávke sa princezná neobjavuje, hoci práve jej hľadáme ženícha“ (s. 86). Inokedy to rozprávač vykoná na úžitok ich vzájomného kontaktu takto: „Ono je to v živote tak, že keď ľudia vidia niekoho, kto má v srdci lásku, tak si ho tiež obľúbia“ (s. 17), alebo i takto: „V tejto rozprávke platí, že čím väčší vekový rozdiel medzi súrodencami, tým väčšia oddanosť a náklonnosť“ (s. 9), no a napokon nechýba ani gnóma: „Múdrosť je jediné, o čo sa môžeš podeliť, a predsa ti to zostane celé“ (s. 175).

Všetko, čo môže byť rozprávkové, do jeho zmierenia, porozumenia a po žičlivé riešenia z odkazov a múdrostí postáv Pavla Rankova, to je zakomponované a zovreté do významu a hodnotového celku, čo prepojilo rozprávačovú aktívnu prítomnosť do prototypov a do mravných a vôľových prejavov postáv v šiestich príbehoch vytvárajúcich celok. Výsledkom sú príbehy ústiace do imitovaného dialógu, do oslovení aj dôvetkov, či do vysvetlení a do napovedania, komentovania, pripomenutia pôvodného východiska deja a do ďalších okolnosťami navodených výziev, ktoré rozprávač nachystal pre čitateľa. Naisto sa tak deje preto, aby ho zapájal, čo aj na diaľku, do udalostí v príbehu a podnecoval jeho mravnú spoluzodpovednosť za spravodlivé riešenie reality tak blízkeho problému. Pre autora sa tak sformovalo ustálené kompozičné zázemie na rozprávačskú invenciu a na riešenie krízového okamihu v deji, ktorý svojím riešením vyústil do mravného verdiktu alebo do mocensky iniciovaného problému postavy. V stratégii autora zastupuje strohé rozhodnutie/návod, ako možno preniknúť slovom do nerozprávkových – žitých aj známych – všedných,

no i tých opačných (medzi)ľudských rozhodnutí, postojov a okolností, ktoré si čitateľ dokáže pripomenúť z čítania, alebo oživiť z dejov (svojho) praktického dňa.

Autor dokáže spoločne s čitateľom obnažiť a účinne oslabiť ľudské zlo sprevádzajúce každý zo šiestich príbehov princeznej a princa tak, aby nasmeroval postavu aj čitateľa umom sa vzoprieť zlu a – napríklad emotívne – ubrániť sa z neho plynúcej nežičlivosti. A na to, aby tento úkon bol neprehliadnuteľný, zvolil autor spravidla významom nasýtené meno pre svoju rozprávkovú postavu. Sémantika mena postavy pojme do seba (podobnosť, blízkosť) spravidla nenápadné, ale účinné nástroje na uplatnenie mravnej a vôľovej hodnoty ňou zvoleného rozhodnutia, ako vie a dokáže doriešiť náročný, život či spoločenskú rolu postavy ohrozujúci úkladne zosnovaný problém. Meno postavy sa uplatní aj pri okolnostiach, ako doriešiť konflikt opakovaným vkladaním iníciačne motivovaných rozprávačových komentárov v texte, buď graficky či do zátvorky, alebo ide o postupné, náučne zužitkované navrstvovanie využitých objasnení na krízové situácie, ktoré odkazujú na (ne) porozumenie, či (ne)odobrenie rozprávačom zvoleného (vy)riešenia ústrednej ošemetnej sociálnej či vzťahovej situácie. Za rozprávačovými stylisticky rásnymi výpoveďami sústredenými na aktivovanie pozornosti a empatiu čitateľa (počúvajúceho) sa ponúka sugestívna oznamovacia veta, prirodzené presuny v kategóriách čas a priestor, čo spôsobí, že Rankov obíde aj odíde z tradičnej, zovšeobecnenej a predovšetkým na schému ľudovej rozprávky utváranú pointu do „svojej“ opakujúcej sa a osvedčenej princeznovskej rozprávky.

Do inej a inak utvárannej rozprávačskej situácie umiestnil záverečný príbeh. Žitá prítomnosť – tu a teraz – patrí rodičom a škôlkarovi, chlapčatu, ktoré sa rado hrá. Od výmyslu detského sveta a zručnosti skladá zo stavebníc svoje predstavy, čím bude a ako to bude, keď vyrastie. Na hru a plastové konštrukcie mení všetko, čo mu stavebnica umožňuje, pritom nalomeným zdravím zvráti princeznovské rozprávky na neliterárnu skutočnosť, ktorá mu siahla na jeho život. Čitateľ sa nenásilne ocitne v situácii, keď rozprávka prestáva byť hrou slov a mení sa na vyrozprávané úsilie dospelých okolo chlapca, ako zvrátiť jeho chorobu. Realistická a žitá skúsenosť rodičov s malým človečikom presunula literárnu „atmosféru“ príbehov o dobre a zle k osudovým, nerozprávkovým poznatkom o začiatku a zániku láskou a starostlivosťou utvorených medziľudských vzťahov. Rozprávač sa venuje vzťahovým detailom v súdržnej rodine, čím sa vytvorí rozprávačovi príležitosť hovoriť o jej citových zákonoch z poznania podstaty osobného problému, z porozumenia, oddanosti a pomoci, hoci choroba napriek úsiliu všetkých, ktorí chlapčatu pomáhali, ho odnesie do inej reality.

Pavol Rankov predpokladá, že pre svoje postavy a ich príbehy našiel záverenie v ustálenej kompozičnej schéme z otvoreného modelu – rozprávka či nerozprávka – v empatickom kontakte, ktorý vytvoria čitateľka a čitateľ, veľký aj malý, skúsený aj začínajúci, bojzlivý aj odvážny, zdravý či ten, kto vzdoruje chorobe. To oni spoločne v príbehu o chlapčati nájdu pre seba príležitosť na náročné, ale napokon autorom vždy do rovnováhy dorovnané účinky ľudských rozhodnutí a odvahy, daností a možností. V príbehu *Obyčajný chlapec* a *princ Minik* sú doplnené o ponuku na zblíženie sa so spontánnym rozprávaním a o emotívne ladený príbeh zachytený postupmi umeleckej literatúry. Všetko inak, ako to spravidla absolvujú čitatelia s rozprávkovými kráľovskými potomkami, rodičia obyčajného chlapčeka literárne prežijú osudový príbeh so synom, ktorý nadovšetko rád sa svojimi stavebnicami spája s tým a tými, ktorým je svet ľudí a ich Zem napokon navždy vzdialená. V záverečnej próze *Obyčajný chlapec* a *princ Minik* je všetko dočas a šťastný koniec či

odmena nepostretne nikoho. Autor už na počiatku šiestich príbehov upozornil čitateľa na posun medzi žitým a čítaným: „*Táto rozprávka nie je skutočná rozprávka, pretože je skutočná*“ (s. 199), čím odkazuje na ďalšiu zo svojich (ne)rozprávkových gnóm: „*žiadne dieťa ani žiaden dospelý, nikto na tejto planéte nie je obyčajný. A keď niekto odíde, keď napríklad odletí na svojej rakete z tohoto sveta, bude tu chýbať a nikto ho nenahradí. Ale veď to sme si prečítali už na začiatku tejto skutočnej rozprávky*“ (s. 226).

Peter Rankov pripomenul postavou a osudom chlapčeka svojmu čitateľovi, od začínajúceho po toho skúseného, že sú denno-denne medzi nami skutočné – radostné i bolestivé – príbehy jednotlivcov, ich rodičov, rodín a blízkych, ktoré sú naplnené rozličnými a takmer vždy odlišnými aj všakovakými zažitými skúsenosťami. Spoločné im je azda len to, že ich zblížuje jedinečný život veľkých aj malých, pre ktorých sú ich spoločným prístavom nerozprávkové rozprávania o náročnosti a statočnosti činov a žitia. To ony majú, ba musia sprevádzať každého v príbehu i mimo neho, vo všetkom a pri všetkom, čo reálne či vo fantázii zo želaného vykonáme a vyslovujeme deň čo deň; môžeme tak činiť, lebo deň a jemu patriaci príbeh je len náš. No sú aj iné dni, keď tí veľkí z nerozprávkových rozprávania navždy prišli o svojho malého nerozprávkového hrdinu.

Čas nepostojí a nepozná výnimku, čo odniesol, už nevráti. Do plynúceho času sa pomestia odkazy a múdrosť ako správy a dary nasýtené láskavosťou, dobrosrdečnosťou, žičlivosťou, jednoducho tým, čo obsiahne poslanie človečiny dôverujúcej porozumeniu a ústretovosti – podľa princeznej takto: „*V každom z nás sa skrýva niečo dobré*“ (s. 194), alebo: „*Dokonalý človek je dobrý človek*“ (s. 176), veď to má uložené v duši, no a potom: „*ako je to vôbec možné, že sú ľudia zlí?*“ (s. 177). Rozprávačove otázky medzi riadkami náučne premýšľavých princeznovských príbehov pribúdajú. Všetky sú aktuálne a svojou podstatou naliehavé a neprehliadnuteľné. Každá rozprávačova otázka čaká na odpoveď a nevytratí sa jej nástojčivosť dočítaním príbehov Petra Rankova. Možná odpoveď vyčkáva medzi riadkami príbehov, „*veď nie úplne všetko sa musí v rozprávke dobre skončiť*“ (s. 168). No keď je to tak a kým sa tak stane, zostáva nedopovedaný odkaz autorom uložený do odkazov v múdrych rozprávkach pre malých, mladých aj zrelých čitateľov.

Viera Žemberová

Kontakt

prof. PhDr. Viera Žemberová, CSc.

viazember@gmail.com

A JE TO DÔLEŽITÉ?

[JURÁŇOVÁ, JANA, 2022. *SO SALVÁTOROM. ILUSTROVALA LUCIA ŽATKULIAKOVÁ*. BRATISLAVA: OZ BRATISLAVSKÉ ROŽKY. 55 s. ISBN 978-80-89927-16-6.]

Na pevnom prebale vydania Juráňovej literárneho dejepisu pomenovaného podľa mesta a rodinného minicestopisu, teda po minulej a prítomnej, historickej aj pandemickej Bratislave, zverejnil vydavateľ zásadnú informáciu pre čitateľa, vďaka ktorej ho oboznámil so zámerom autorky: „*So Salvátorom je príbeh trinásťročnej Cecily a jej starej mamy „bab-Inky“, ktorý sa odohráva v súčasnej Bratislave*“. Na prebale sa neodkazuje na náučnosť výletov a ani na veľmi dobré medzigeneračné vzťahy v rodine, hoci ide o typovo mentálne, skúsenosťou a vekom odlišnú hru zo slov a ich významov, ktorá je navyše zostavená účelovo z odkazov, informácií a predstáv. Čitateľ sa dozvie, ako možno získať, či utvárať si predstavu o tom, čo bolo a dnes chátra, na čo sa v horšej súvislosti voči plynúcemu času pozabudlo, alebo dávno sa o tom, či onom už ani nepíše. Tak ako sa navrstvujú a komentujú informácie o konkrétnej realite či o zaujímavej osobnosti z dávnych rokov, ukáže sa, že práve v takto navodenom postupe rozprávania o tom i onom spočíva súhra medzi zámerom, funkciou, zmyslom a ich uskutočnením, ktoré napomohli vzniku, aktuálne aj pri naliehavej potrebe, hodnote a význame Juráňovej publikácie *So Salvátorom*. A to je, možno predpokladať, iba časť látky z histórie mesta ako zovretého dejinného celku, o ktorý sa v skutočnosti autorka a jej čitateľ zaujímajú.

Moderná Bratislava je urbanistická lokalita s výnimočnou historickou pamäťou. Rázne do svojej premeny vstúpila v tridsiatych rokoch minulého storočia, to znamená, že neprehliadnuteľne vykročila za svoj ustálený územný priestor, rozhybala zvyklosti lokality svojím etnickým a konfesijným zložením aj rečou obyvateľstva, ním udomácnenou kultúrou, urbanistikou a architektúrou, rozsahom funkčných a tvorivých činností nimi iniciovaných a s ňou natrvalo spájaných.

Moderná Bratislava v minulom storočí sa svojím územným rozsahom a presahom, spoločenskými kontaktmi s kontinentom a presadzujúcim sa spoločenským významom otvorila meniacej sa prítomnosti. Bratislava sa menila aj obmieňala a dnes sa mení viac ako iné mestá v jej geografickom okolí. Mesto má neprehliadnuteľné spoločenské poslanie, funkcie a význam a tie utvárajú hodnoty, o ktoré sa vážne a zodpovedne začalo uchádzať mesto samo od spomenutých troch desaťročí minulého storočia. Za každou premenou a pohybom čohokoľvek, čímkoľvek a kdekoľvek v meste, v jeho pôvodnom jadre, postáva jedinečná príležitosť a jej známy realizátor, ním navodené a rozlične uskutočnené posuny v reálnom spoločenskom a kultúrnom prostredí, v urbanistickom a civilizačnom priestore.

Autorkou sú pripomenuté aj tie okolnosti, ktoré sa pridružili k rozlične iniciovaným aj uskutočneným podnetom, aby sa mesto a jeho obyvatelia spoločne – spontánne, či s jasným zámerom – naladili na nevyhnutnú a prirodzenú premenu. V podstate a s jasným zámerom ide o takú premenu, ktorá dá vedieť, pre koho vzniká a kto dokáže významne upraviť či určujúco ju oživiť voči praxi ovládanej zaužívanou realitou. Podstatný význam premeny je predstaviť súčasné mesto, dožadovať sa ochrany, nie zaprieť jeho výnimočnosť v plynúcom čase. Juráňová zvolenou poetikou a naračným postupom odkazuje na prítomnosť objektívnych hodnotových aj ekonomických okolností, čím sa putovanie po historickom

jadre Bratislavy stáva v stratégii autorky premysleným „iniciačným“ oslovením činovníkov aj súčasníkov prostredníctvom autentického príbehu z mozaikovo zostavenými (tematickými, javovými) pristaveniami sa pri výnimočnosti a pamäti histórie mesta na Dunaji.

Náučné putovanie dvoch, vekom vzdialených, ale rodinným vzťahom a emóciou zovretých postáv (zrelý vek a spontánna raná mladosť) „funguje“ ako dômyselne naplánované a účinne zorganizované poznávacie výlety z návratov do historických dejov, k jedinečným osobnostiam, architektonicky vzácnym a zanedbaným artefaktom a k dobovým predmetom uloženým do verejného priestoru „starého“ mesta. Autorka výlety premyslela ako nenáhodné návraty, či iba pristavenia sa venované pozabudnutým osobnostiam, po ktorých zostali v „starej“ Bratislave architektonické a umelecké klenoty. Súčasníci sa o ne (ne)zaujímajú, nie raz o nich nič nevedia, či len v útržkoch sa čosi o nich dopytujú, azda preto ich neochraňujú tak, aby ich pripravili na užitočnú budúcnosť.

Výlety starej matky a vnučky zo sídliska do historického jadra mesta vymedzuje i ozvlášťňuje pandémia. No ony sa – na úžitok čitateľa – otvorili tematizovanej súčasnosti rozličnými pomôckami (mapa, fotografie, knihy, médiá, osobné spomienky), informáciami, faktami, odkazmi, doplnkami k učebnicovým vedomostiam o meste, jeho reálnej prítomnosti. Tú komorne aj s porozumením voči stavu vecí rešpektujú, pritom ju tendenčne svojou zvedavosťou prekonávajú tu a teraz. Bratislava minulosti sa počas výletov otvára spomienkami starej matky, poučenej a pamätlivej sprievodkyne svojej vnučky, aktuálnym i obnoveným spoločenským reáliám a empatii voči hmotným vzácnym či ceneným kultúrnym artefaktom, ktoré v meste boli aj zostali, hoci ich poslanie bolo dobovými okolnosťami nie raz zmarené, no nie natrvalo zničené (antikvariát, židovské geto, arizácia, zabudnutí umelci, umelecké artefakty v meste, zaniknuté časti starého mesta, staviteľia a nimi vytvorené stavby a iné zničené reálie zo zaniknutého jadra mesta).

Bratislavu prítomnosti rámcujú nenáhodné (rodinné) výlety – návraty do minulosti – spomínajúcej starej matky a pubertálne ladené komentáre jej vnučky. Stará matka spomína, vysvetľuje a upresňuje. Vnučka a jej poznávaciu výbavu vyplní mediálnymi pomôckami a svojmu veku zodpovedajúcimi otázkami tak, že dokáže byť pozornou partnerkou v dialógu. Vnučka získanými informáciami a doplnkami uloženými do jej generačnej pamäti dokáže navodiť zaujímavý aj neočakávaný pohľad na detaily či na širšie súvislosti: o tom, čo si obidve povšimli: čo a kto, ako a prečo to bolo a čo to pôsobilo, ako sa žilo a čou vinou sa napriek plynúcemu času nedokážu súčasníci vrátiť k pôvodnému poslianiu a spoločenskému zástoju tých reálií, o ktorých sa neraz už iba rozpráva. Postavy konštatujú, nehľadajú vinníkov ani vysvetlenie, pre ne je to tak, ako jav vidia, či predmet našli.

Kým sa výlety zo sídliska do starého mesta začnú, čitateľ sa pristaví pri priestorovom nákrese mesta s jeho dávnymi či bývalými dominantami: Bratislavský hrad, Vydrlica, Morový stĺp na Rybnom námestí, neologická synagóga, antikvariát Steinerovcov, Lekáreň U Červeného raka, dom a lekáreň U Salvátora... Priestorový záber v starom meste a presuny postáv k vyhliadnutým lokalitám je veľkorysý. Autorka dôsledne dbá o to, aby zavážili získané informácie o jeho dejinnom význame a o neúčte dneška voči tomu, čo je už dnes pre súčasníka buď starodávne, alebo iba dávna, veľmi ďaleká minulosť. Napätie medzi tým, čo bolo, a tým, čo je v realite, sa mení na spontánnu (generačnú) výzvu do blízkej budúcnosti, čo, ako a komu o tom treba naliehavo a zanietene rozprávať.

Juráňovou vyrozprávané náučne výpravy do starej Bratislavy sú zachytené, komentované aj aktualizované nateraz ako výlety starej matky a vnučky, teda osobne motivované výzvy zaujímať sa o skúsenosti a zážitky tých, pre ktorých sa mesto v nie tak dávnej minulosti stalo mestom ich osobných príbehov. Tie príbehy zostávajú natrvalo ako kapitoly z dejepisu mesta medzi nami, ba viac, ako naznačuje Juráňová, dokážu zaujať potomkov, nastupujúce generácie. Vnučky, potomkovia, dospievajú a raz si putovanie *So Salvátorom*, či za inou dôležitou reáliou mesta v čase svojej mladosti vykonajú, keď príde čas, aby svoje spomienky odovzdali novej budúcnosti. A kto vie, či to nebude s vnučkou, ako je táto, preto, aby sa ľahkovážne nezabúdalo na to, čím, ako a kto v minulosti pripravoval prítomnosť, aby sa ochránila krása, um, zručnosť, ktoré sú uložené aj do nemých vzácností ako dôkaz života, vzťahu k lokalite, tvorivosti a schopnosti generácií predkov. Napokon vznikali, slúžili a oslovovali svojou výnimočnosťou a hodnotou svojich potomkov a aj tých, čo prišli a nasledujú po nich.

Viera Žemberová

Kontakt

prof. PhDr. Viera Žemberová, CSc.

viazember@gmail.com

ODBORNÉ AKTUALITY/RECENT NEWS IN THE FIELD**SPOLUPRÁCA MEDZI PLZENSKÝMI A PREŠOVSKÝMI AKADEMIKMI
A PRAKTIKMI**

RŮŽENA PÍSKOVÁ – IVETA POLÁK ČUCHTOVÁ – LENKA JARUŠINSKÁ

PLZEŇ V PREŠOVĚ

V roce 2022 byla zahájena spolupráce mezi katedrou českého jazyka a literatury Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni (dále jen KČJ) a dvěma pracovišti Prešovské univerzity v Prešově, konkrétně Katedrou komunikační a literární výchovy Pedagogické fakulty a Institutem slovakistiky a mediálních studií Filozofické fakulty. V termínu od 7. do 11. listopadu 2022 absolvovala skupina deseti studentů, pěti akademiků KČJ a tří učitelů ze základních a středních škol v Plzeňském kraji osmidenní didaktickou stáž na Pedagogické a Filozofické fakultě Prešovské univerzity. Obsahem stáže bylo navázání spolupráce se členy obou pracovišť, stínování průběhu pedagogické praxe studentů učitelství všech stupňů základních a středních škol, návštěva odborných seminářů a přednášek, účast na kolokviu k organizaci pedagogické praxe i účast na studentské konferenci DOKOPY 2022.

Za velmi inspirativní považujeme možnost navštívit výuku didaktických seminářů na obou pracovištích, zhlédnout mikrovýstupy studentů i následnou reflexi a (auto)evaluaci jejich výkonů, či zúčastnit se pedagogické praxe na základních a středních školách. Personální složení skupiny nám umožnilo propojit studentský, učitelský i akademický pohled na přípravu budoucích učitelů. Měli jsme možnost seznámit se s publikacemi prešovské didaktické školy, např. s *Encyklopédiou slovenského jazyka pre deti*, kterou po návratu ze stáže začala ve své výuce používat Mgr. Helena Svobodová, učitelka 1. stupně na 28. základní škole v Plzni.

Dne 22. listopadu 2022 se na KČJ konal kulatý stůl s prezentací přínosů didaktické stáže. Studenti postupně přednesli své postřehy zájemcům a shromážděným spolužákům. Akademickí pracovníci KČJ připojili poznatky o rozdílech a společných prvcích v činnosti obou navštívených pracovišť a porovnali je se situací na KČJ. Shodli jsme se, že navázání spolupráce s Prešovskou univerzitou formou didaktické stáže považujeme za velmi inspirativní a do budoucna budeme usilovat o pokračování spolupráce. Již jsou naplánovány a postupně realizovány konkrétní návazné akce a činnosti (např. koeditorství tohoto čísla časopisu *O dieťati, jazyku, literatúre* či zvaná přednášková činnost akademiků z Prešova v Plzni).

PREŠOV V PLZNI

Dňa 4. – 5. 5. 2023 sa na Pedagogickej fakulte Západočeskej univerzity v Plzni uskutočnili dva odborné semináre, ktoré boli zamerané na integráciu jazykovej a slohovej zložky vo vyučovaní materinského jazyka. Naším cieľom bolo priblížiť integratívny mo-

del výučby. Predstavený bol konštruktivistický prístup vo výučbe materinského jazyka so zameraním na etymologický pravopisný princíp a tiež edukačné prístupy k osvojovaniu si základných komponentov naratívneho a opisného textu prostredníctvom zážitkových metód. Integratívny prístup sa v akademickom prostredí Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity predkladá ako jeden z efektívnych spôsobov výučby. Z reakcií plzenských účastníkov odborných seminárov vyplýva, že boli prínosom pre vzdelávanie budúcich učiteľov.

Súčasťou pracovnej cesty bola aj návšteva 28. základnej školy v Plzni, v ktorej sme mali možnosť pozorovať priebeh výučby českého jazyka, matematiky a ukážku triednickej hodiny pod vedením Mgr. Heleny Svobodovej. Pozorovanie priebehu výučby bolo pre nás veľkým prínosom. Mgr. Svobodová sa snaží uplatniť medzizložkovú a medzipredmetovú integráciu v praxi, čo má vplyv aj na aktívnu prácu žiakov. Okrem toho sme sa zúčastnili na výučbe vlastivedy v 5. ročníku, kde preberanou témou bolo Slovensko. Hodina prebiehala formou diskusie, v ktorej žiaci kladli rôzne zaujímavé otázky o Slovensku. Žiakom sme predstavili literárnu tvorbu Kristy Bendovej a spoločne sme pracovali s týmto textom na rôznych úrovniach jeho porozumenia.

Kontakt

Mgr. Růžena Písková, Ph.D.

Fakulta pedagogická, Západočeská univerzita v Plzni
Katedra českého jazyka a literatury
Velešlavínova 42, 301 00 Plzeň, Česká republika
piskovar@kcj.zcu.cz

Mgr. Iveta Polák Čuchtová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Katedra hudobnej, výtvarnej a telesnej výchovy
Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov
iveta.cuchtova@unipo.sk

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

VÝZVA NA PUBLIKOVANIE

Číslo 2/2023 časopisu *O dieťati, jazyku, literatúre* bude tematicky orientované na výskumné a edukačné aspekty porozumenia textu so zameraním na detského recipienta. Významnosť problematiky porozumenia textu pre vzdelávanie a osobnostný rozvoj dieťaťa vyžaduje neustále vedecké skúmanie a dizajnovanie žiaducich edukačných postupov. V monotematickom čísle chceme poskytnúť priestor na publikovanie aktuálnych výskumov o schopnostiach a problémoch detí pri porozumení rôznych druhov a žánrov počúvaného a čítaného textu, ako aj priestor na zdieľanie vedecky zdôvodnených edukačných riešení.

Editorka čísla: prof. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc.

Termín odovzdania príspevkov: do 31. augusta 2023

Možné okruhy na spracovanie:

- procesy porozumenia v ranom a v predškolskom veku,
- procesy porozumenia v mladšom a v staršom školskom veku,
- vzťah dekódovania a porozumenia pri osvojovaní elementárnej gramotnosti,
- vzťah procesov počúvania a čítania,
- porozumenie rôznym textovým žánrom: naratívny, informačný, multimodálny atď.,
- vzťah komponentov porozumenia textu (všeobecné a špecifické znalosti, jazykové schopnosti, kognitívne a metakognitívne procesy),
- vytváranie inferencií ako centrálny komponent porozumenia textu,
- edukačné postupy pri rozvíjaní porozumenia textu v materskej škole,
- edukačné postupy pri rozvíjaní porozumenia textu v základnej škole,
- vzťah porozumenia textu k procesom učenia sa žiaka
- a ďalšie súvisiace výskumné a edukačné problémy.

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 2023. Po úspešnom recenznom konaní budú príspevky publikované v novembri 2023.

CALL FOR PAPERS

The issue 2/2023 of the journal *On Child, Language and Literature* will focus on research and educational aspects of text comprehension, paying particular attention to the child recipient. The importance of text comprehension for child's education and their personal development necessitates a perpetual scientific investigation and designing of adequate educational procedures. Focusing on one specific topic, this issue offers a platform for the publication of up-to-date research findings on children's abilities and difficulties in understanding different types and genres of texts they listen to and/or read. Also, it is a platform for sharing scientifically substantiated educational solutions.

Issue editor: prof. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc.

Submission deadline: 31 August 2023

Possible research areas may include:

- processes of comprehension in early and pre-school age,
- processes of comprehension in junior and secondary school age,
- relationship between decoding and comprehension in acquisition of early literacy,
- understanding of various text genres: narrative, informational, multimodal, etc.,
- relationship between the components of text comprehension (general and specific knowledge, language skills, cognitive and metacognitive processes),
- making inferences as a central component of text comprehension,
- educational procedures in developing text comprehension in pre-school education,
- educational procedures in developing text comprehension in primary education,
- relationship between text comprehension and pupil's learning processes,
- and other associated research problems.

The templates for a scientific study, scholarly article and review are available in the *Guidelines for Authors* section on the journal's web page. Studies, articles or reviews corresponding to the above topic should be submitted no later than 31 August 2023. The submitted articles shall be published in November 2023, pending a successful review process.

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

Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie

vedecký recenzovaný časopis

2023, roč. XI, č. 1

REDAKCIA:

šéfredaktor: doc. PaedDr. Martin Klimovič, PhD.

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

redaktori: Mgr. Alexandra Brestovičová, PhD., Mgr. Dávid Dziak, PhD.,
Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD., Mgr. Eva Gogová, PhD., Mgr. Marta Kopčíková, PhD.,
Mgr. Juraj Kresila, PhD., Mgr. Juraj Lukáč, PhD., Mgr. Danka Lešková, PhD.,
doc. Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.

sadzba: Peter Szombathy

EDITORI ČÍSLA:

Mgr. Růžena Písková, Ph.D. (Západočeská univerzita v Plzni), Mgr. Eva Gogová, PhD. (Prešovská univerzita v Prešove)

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 2023

JAZYK:

slovenský, český, anglický

OBÁLKA:

Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD.

EV 4805/13

ISSN 1339-3200 (print)

EV 171/23/EPP

ISSN 2729-8639 (online)