

**O DIEŤATI,
JAZYKU,
LITERATÚRE**

*ON CHILD,
LANGUAGE
AND LITERATURE*

*Ročník XIV
2026/1*

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

Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie

vedecký recenzovaný časopis

2026, roč. XIV, 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. Patrícia Dziaková, PhD.,

Mgr. Eva Eddy, PhD., Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD., Mgr. Eva Gogová, PhD.,

Mgr. Marta Kopčíková, PhD., Mgr. Juraj Kresila, 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. Patrícia Dziaková, PhD., Mgr. Dávid Dziak, PhD.

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 diětati, jazyku, literatúre, Katedra komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity, Ulica 17. novembra 15, 080 01 Prešov, tel. +421 51 7470 531 (530),

e-mail: odjl.pf@unipo.sk

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

VYDAVATEĽ: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove

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

IČO VYDAVATEĽA: 17 070 775

TLAČ: Centrum excelentnosti sociohistorického a kultúrohistorického výskumu, Prešov

PERIODICITA: 2x ročne

DÁTUM VYDANIA PERIODICKEJ TLAČE: máj 2026

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)

OBSAH/CONTENTS

ÚVODNÍK/EDITORIAL

Patrícia DZIAKOVÁ – Dávid DZIAK5

SLOVO O LITERÁRNOM VZDELÁVANÍ A VÝCHOVE

A Word on Literary Education

ŠTÚDIE/STUDIES

Adriána PEŠKOVÁ – Eva DUDÁKOVÁ7

ČITATESKÉ VÝSKUMY A LITERÁRNE VZDELÁVANIE (NIEKOĽKO SÚVISLOSTÍ)

Research into Reading and Literary Education (A Few Contexts)

Mária BELEŠOVÁ – Veronika ŠOTTEROVÁ16

DIDAKTICKÁ KAZUISTIKA PRI TVORIVEJ INTERPRETÁCII LITERÁRNEHO TEXTU

V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Didactic Case Studies in Creative Interpretation of Literary Text in Primary Education

ODBORNÉ ČLÁNKY/ARTICLES

Zuzana KOVÁČOVÁ ŠVECOVÁ 28

OD TEXTU K ČITATEĽOVI: KONCEPČNÉ VÝCHODISKÁ NOVÉHO MODELU LITERÁRNEJ VÝCHOVY V NÁRODNOM KURIKULE

From Text to Reader: The Conceptual Foundations of a New Model of Literary Education in the National Curriculum

DAŠA REŠETÁROVÁ 35

DIDAKTICKÁ TRANSFORMÁCIA KRÁTKEJ PRÓZY TOVE JANSSONOVEJ NEVIDITEĽNÉ DIEŤA

Didactic Transformation of Tove Jansson's Short Story *The Invisible Child*

NATÁLIA KUBAŠOVÁ 48

ČITATESKÁ GRAMOTNOSŤ V DIGITÁLNEJ ÉRE: VÝZVY KURIKULÁRNEJ REFORMY NA SLOVENSKU

Reading Literacy in the Digital Age: Challenges of Curriculum Reform in Slovakia

LUCIA ŠLOSÁROVÁ 55

ROZVOJ ČITATESKEJ GRAMOTNOSTI V ÉRE DIGITÁLNYCH MÉDIÍ: VÝZVY, RIZIKÁ A DIDAKTICKÉ IMPLIKÁCIE NOVÉHO ŠVP

Development of Reading Literacy in the Era of Digital Media: Challenges, Risks, and Didactic Implications of the New National Curriculum

DISKUSIE/DISCUSSIONS

PATRÍCIA DZIAKOVÁ – DÁVID DZIAK..... 61

POSTOJ VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV K (NE)SAMOZREJMÝM TÉMAM V LITERATÚRE PRE DETI

University Students' Attitudes towards (Un)Obvious Topics in Literature for Children

RECENZIE/REVIEWS

Mária BELÁKOVÁ 66

TENTOKRÁT Z INÉHO PERA O DIELE PANI PROFESORKY MARIE ČECHOVEJ

[Marie Čechová: *CESTY ČEŠTINY. O češtině mimo školu i ve škole*]

This Time from a Different Pen about the Work of Professor Maria Čechová

Matej SLOVÁČEK.....71

OD SLOV KU KONCEPTOM SVETA... ALEBO NIELEN O KOMPOZITÁCH

[Katarína Vužňáková, Alexandra Brestovičová, Michaela Gáborová, & Zuzana Mikušová:

Kompozitá v slovenčine 2. Od slov ku konceptom sveta]

From Words to Concepts of the World... Or Not Only about Composites

Viera ŽEMBEROVÁ75

DOBÝ ČAS NA DOBRÉ VERŠE A VERŠOVANIE

[Dávid Dziak: *Zápisník jedného chlapca*. Silvia Kaščáková: *Osem miliárd básní*. Lenka

Šafranová: *Prečo je tma čierna*]

A Good Time for Good Verses and Poetry

Eva VITÉZOVÁ78

AJ INAKOSŤ MÔŽE BYŤ DAROM

[Gabriela Magalová: *Tajomstvo*]

Being Different Can Also Be a Gift

Gabriela MAGALOVÁ..... 80

V SYMBOLIKE KRIŠTÁEU

[Veronika Vojtechovská: *O krištáľovom kameni*]

In the Symbolism of Crystal

VÝZVA NA PUBLIKOVANIE/CALL FOR PAPERS 82

ÚVODNÍK/EDITORIAL

SLOVO O LITERÁRNOM VZDELÁVANÍ A VÝCHOVE

A WORD ON LITERARY EDUCATION

Vážení čitatelia,

v prvom čísle štrnásteho ročníka časopisu *O dieťati, jazyku, literatúre* sme sa rozhodli venovať literárnemu vzdelávaniu a výchove detí, mládeže, študentov a učiteľov primárneho stupňa vzdelávania. Základné vzdelávanie na Slovensku momentálne prechádza kurikulárnou reformou a od prvého ročníka školského roku 2026/2027 majú všetky základné školy povinnosť postupovať podľa nového *Štátneho vzdelávacieho programu pre základné vzdelávanie* (2023). Pôvodne trojzložkové členenie vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia (jazyk, komunikácia a sloh, literárna výchova) je modifikované do podoby piatich komponentov (komunikačná interakcia, hovorená produkcia, písaná produkcia, vecná recepcia, zážitková recepcia). Už samotný názov – zážitková recepcia – prezrádza, čo je jedným z hlavných cieľov literárnej výchovy: „*získať vzťah k čítaniu textov [...], stať sa samostatným a aktívnym čitateľom [...], porozumieť rôznym literárnym textom, interpretovať ich a na základe estetického prežitia textu formovať svoje postoje, hodnoty a osobnosť*“ (s. 5), na čo odborným článkom v tomto čísle reaguje Zuzana Kováčová Švecová (2026).

V snahe naplniť zážitkový charakter recepcie by sa učители mali opierať o poznanie súčasného detského čitateľa prostredníctvom výskumov čitateľstva. Metamorfózy podôb čitateľstva slovenských detí predstavuje v prehľadovej štúdii autorský tandem Adriána Pešková & Eva Dudáková (2026), ktoré ich dávajú do súvislosti s aktuálnymi výzvami literárneho vzdelávania. Okrem reflexie čitateľstva detí ponúka aktuálne číslo časopisu učiteľom oporu aj prostredníctvom ukážok didakticko-metodického spracovania vybraných tém v literárnom vzdelávaní. Tieto didaktické aplikácie sú prítomné vo vedeckej štúdii autorskej dvojice Mária Belešová & Veronika Šotterová (2026), ale aj v odbornom článku Daše Rešetárovej (2026). Ostatné dva odborné články Natálie Kubašovej (2026) a Lucie Šlosárovej (2026) reagujú na hlavný cieľ nového ŠVP, t. j. aby „*každý žiak získal rozvinutú všestrannú a funkčnú gramotnosť*“ (s. 4), konkrétne na vzťah medzi čitateľskou a digitálnou gramotnosťou ako prierezovými gramotnosťami základného vzdelávania. Číslo dotvára diskusia, v ktorej editori predstavujú postoje vysokoškolských študentov k (ne)samozrejým témam v literatúre pre deti a mládež ako súčasť výučby literárnej výchovy. V neposlednom rade najnovšie číslo časopisu *O dieťati, jazyku, literatúre* čitateľom ponúka aj kritickú reflexiu najnovšej odbornej i umeleckej literatúry v piatich recenziách.

Milí naši čitatelia, veríme, že aktuálne monotematické číslo prispeje do diskusie o súčasnej literárnej výchove a literárnom vzdelávaní. Zároveň dúfame, že Vás problematiku oblasti reflektované v jednotlivých príspevkoch podnietia k ďalším otázkam. Budeme radi, ak sa s nimi, ale aj s ich odpoveďami podelite v podobe zaslaného príspevku do ďalších čísel nášho časopisu.

Patricia Dziaková a Dávid Dziak
editori čísla

Literatúra

- Belešová, M., & Šotterová, V. (2026). Didaktická kazuistika pri tvorivej interpretácii literárneho textu v primárnom vzdelávaní. *O dieťati, jazyku, literatúre: časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie*, 14(1), 16 – 27.
- Kováčová Švecová, Z. (2026). Od textu k čitateľovi: koncepcné východiská nového modelu literárnej výchovy v národnom kurikule. *O dieťati, jazyku, literatúre: časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie*, 14(1), 28 – 34.
- Kubašová, N. (2026). Čitateľská gramotnosť v digitálnej ére: výzvy kurikulárnej reformy na Slovensku. *O dieťati, jazyku, literatúre: časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie*, 14(1), 48 – 54.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (2023). *Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie*. https://www.minedu.sk/data/files/11808_statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-cely.pdf
- Pešková, A., & Dudáková, E. (2026). Čitateľské výskumy a literárne vzdelávanie (niekoľko súvislostí). *O dieťati, jazyku, literatúre: časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie*, 14(1), 7 – 15.
- Rešetárová, D. (2026). Didaktická transformácia krátkej prózy Tove Janssonovej *Neviditeľné dieťa*. *O dieťati, jazyku, literatúre: časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie*, 14(1), 35 – 47.
- Šlosárová, L. (2026). Rozvoj čitateľskej gramotnosti v ére digitálnych médií: výzvy, riziká a didaktické implikácie nového ŠVP. *O dieťati, jazyku, literatúre: časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie*, 14(1), 55 – 60.

ŠTÚDIE/STUDIES**ČITATELSKÉ VÝSKUMY A LITERÁRNE VZDELÁVANIE (NIEKOĽKO SÚVISLOSTÍ)****RESEARCH INTO READING AND LITERARY EDUCATION (A FEW CONTEXTS)**

Adriána PEŠKOVÁ – Eva DUDÁKOVÁ

Abstrakt

Štúdiá sa zameriava na analýzu vybraných čitateľských výskumov v slovenskom a českom prostredí. Primárnym cieľom je zachytiť dominantné konceptualizácie čítania relevantné pre súčasnú didaktickú prax v predmete slovenský jazyk a literatúra. Metodologicky sa práca opiera o komparatívnu analýzu a syntézu sekundárnych dát z kľúčových výskumov. Výsledky naznačujú, že digitálne technológie iniciujú transformáciu čitateľských návykov smerom k fragmentárnosti a zmene modality recepcných procesov. Výskumy zároveň potvrdzujú signifikantný pokles vnútornej motivácie k čítaniu s pribúdajúcim vekom žiakov, čo úzko súvisí s prechodom z dobrovoľného modu čítania do inštitucionálneho režimu. Práca identifikuje čiastočnú disparitu medzi reálnym čitateľským správaním vyplývajúcim z výskumov a obrazom čitateľa konceptualizovaným v pedagogických dokumentoch, ktorý akcentuje najmä čitateľskú gramotnosť a zážitkovú recepciu. Štúdiá ponúka do diskusie podnety týkajúce sa identifikácie a reflexie nových návykov mládeže.

Kľúčové slová: čitateľské výskumy, literárne vzdelávanie, čitateľský zážitok.

Abstract

The study focuses on the analysis of selected reading research in Slovakia and the Czech Republic. The primary goal is to capture the dominant conceptualisations of reading that are relevant to the current teaching of Slovak language and literature. The study is methodologically based on a comparative analysis and synthesis of secondary data from key studies. The findings of this study indicate that digital technologies initiate a transformation in reading habits, characterised by fragmentation and a shift in the modality of reception processes. The research findings show a decline in intrinsic motivation to read among students, which has been proved to be closely related to the transition from a voluntary mode of reading to an institutional regime of reading. The work identifies a partial disparity between the actual reading behaviour shown in research studies and the image of the reader conceptualised in pedagogical documents, which emphasises reading literacy and literary experience. The study offers a series of discussion propositions concerning the identification and reflection of novel habits among young people.

Key words: reading research, literary education, literary experience.

V kontexte prebiehajúcej kurikulárnej reformy na základných školách sa v odborových didaktikách znovu otvárajú otázky o povahe vyučovania jednotlivých predmetov v ére digitálnych technológií, slovenský jazyk a literatúru nevynímajúc. Opätovne sa nastoľuje téma, ako pristupovať k literárnej zložke tohto predmetu. Pri zodpovedaní týchto otázok môžu byť nápomocné práve rôznorodé výskumy čitateľstva, ktoré boli realizované v Slo-

venskej a Českej republiky. Rozličné konceptualizácie čítania a čitateľa, ktoré nachádzame v čitateľských výskumoch, môžu poskytnúť zaujímavý kontext pre posúdenie prebiehajúcich kurikulárnych reforiem vytyčujúcich vlastnú konceptualizáciu čítania, čitateľa a jeho kompetencií.

Cieľom tejto sondy je kriticky zanalyzovať vybrané čitateľské výskumy v Slovenskej a Českej republiky, a to v snahe zachytiť nosné konceptualizácie čítania a čitateľstva, ktoré pri vzájomnej konfrontácii môžu byť podnetné pre súčasnú didaktickú prax. Nejde nám o komplexné mapovanie zrealizovaných výskumov či o tvorbu ich historického prierezu, ale o hľadanie spojív a, naopak, aj o hľadanie subverzívnych názorov, ktoré ponúkajú možnosť nazeráť na problém chronických čitateľských kríz z iného uhla pohľadu.

Pojem *literatúra* v príspevku používame v súlade s nemeckou empirickou literárnou vedou; termín teda neoznačuje súbor textov, resp. texty ako autonómne entity, ktoré treba interpretovať, ale zahŕňa štruktúrovaný súbor konaní v rámci sociálneho systému *literatúra*, ktorý sa môže odohrávať v štyroch inštitucionálne rozdielnych podobách, ktorými sú podľa S. J. Schmidta tvorba (produkcia), sprostredkovanie (distribúcia), recepcia a následné spracovanie literárnych fenoménov. Do oblasti recepcie patrí čítanie umeleckej literatúry a do oblasti spracovania literárnych fenoménov spadá vyučovanie literatúry na rôznych stupňoch vzdelávacieho systému. Obe aktivity predstavujú isté literárne konanie. Čitateľské výskumy sa zameriavajú na vybrané aspekty konkrétneho čitateľstva v istých segmentoch spoločnosti. Štátne pedagogické dokumenty zase stanovujú ideálne literárne konanie žiakov a študentov v rámci literárneho vzdelávania. Do porovnávajúceho vzťahu teda vstupujú výskumne zachytené fragmenty reálneho konania čitateľov a projektovaná predstava o formatívnom pôsobení literatúry v rámci konania aktérov vzdelávacieho procesu v predmete slovenský jazyk a literatúra. Pokiaľ ide o elementárne usúvzťažnenie dvoch relatívne samostatných systémov, môžeme si ich „*predstaviť ako dve kružnice, ktoré sú v prieniku, pričom literatúra sa dostáva do gravitačného pôsobenia silnejšieho poľa sociálneho konštruovania – do formatívneho záberu celého vzdelávacieho systému, potvrdeného štátnymi inštitúciami*“ (Jančovič, 2018, s. 38).

1 VÝSKUMY ČITATEĽSTVA NAPRIEČ SLOVENSKOU REPUBLIKOU A ČESKOU REPUBLIKOU

Výskumy čitateľstva môžu v týchto prienikoch obsiahnuť rozličné dimenzie – niektoré sa sústreďujú výlučne na otázku čitateľskej recepcie, iné spájajú výskum čitateľských preferencií s komerčnými zámermi a v školskom prostredí sú predmetom diskusií často výskumy spojené s čitateľskou gramotnosťou.¹ Je preto potrebné ozrejmiť to, s akými konkrétnymi čitateľskými výskumami s presahmi do systému *vzdelávanie* pracujeme.

Kontextuálne je pre nás dôležité upozorniť na prvé pokusy o výskumy čitateľstva na Slovensku, medzi ktoré patrí publikácia Rudolfa Lesňáka *Literárne dielo a čitateľ* (1982). Dotazníkový výskum recepcie R. Lesňák prepojil aj s individuálnymi alebo skupinovými rozhovormi či so štúdiom písomných opisov najsilnejších dojmov z čítania (Lesňák, 1982, s. 69).

¹ Pojem *čitateľská gramotnosť* v príspevku používame vo význame „funkčné porozumenie písanému textu“.

Ďalej pracujeme s publikáciou *Čítanie a čitateľstvo slovenských detí* (Babiaková, Kasáčová, & Cabanová, 2020). Autorky pracovali s menšou vzorkou 15 detí (9 – 10 rokov) a 28 detí (12 – 13 rokov), pričom postupovali metódou fokusových rozhovorov. Z tohto výskumu vyberáme impulzy smerované k vývinu raných čitateľských návykov u najmladších žiakov – ide o otázky vplyvu sociálneho prostredia, ktoré môže čítanie aktívne podnecovať.

Rámčovo pracujeme aj s komerčným výskumom agentúry 2muse, ktorá vykonala prieskum čítania *Čítanie a knihy na Slovensku v 2025* (2025) na žiadosť Združenia vydavateľstiev a kníhkupectiev Slovenska. Výskumná vzorka predstavovala 638 telefonických respondentov a 813 online respondentov bez bližšieho určenia veku, ktorým bol zadministrovaný 25-minútový dotazník. Výskum sledoval pohyby na knižnom trhu, preferencie čitateľov a nákupné správanie. Vyberáme z neho najaktuálnejšie informácie o poklese počtu čitateľov.

Ďalej sledujeme výskum *Čítanie mládeže v slovenskej republike* (Kopáčiková, Hrdináková, & Gašparovičová, 2011), ktorý realizovala Slovenská asociácia knižníc (SAK). Celkový počet respondentov bol 12 393. Metodika výskumu pozostávala z hromadného vyplňania dotazníka, ktorého obsahom bolo 49 otázok. Cieľom bolo aj „analyzovať čitateľské záujmy a potreby mladých ľudí vo fáze prechodu zo základnej na strednú školu“ (Kopáčiková, Hrdináková, & Gašparovičová, 2011, s. 5). Pre naše potreby bola relevantná dimenzia čitateľských záujmov v kontexte (ne)preferovania elektronických médií.

Na predošlý výskum nadviazal *Text a čítanie, mládež a knižnice* (Hrdináková, Kopáčiková, & Rankov, 2017), ktorý rovnako realizovala SAK. Pracoval s výrazne menšou vzorkou 1 654 respondentov. Metodika výskumu zostala nezmenená, zmenil sa však počet otázok v dotazníku, a to na 27. Nosnou oblasťou výskumu bolo čítanie kníh mládežou vo veku 13 – 17 rokov počas školských dní. Z tohto výskumu si rovnako vyberáme informácie o vzťahu žiakov k digitálnym technológiám.

Azda najrelevantnejšie opory, v rámci ktorých by sa jasne odzrkadľovalo konanie čitateľov zachytené komplexne, sme identifikovali v kontextoch čitateľských výskumov prebiehajúcich v českom prostredí. Vzhľadom na kultúrnu, sociálnu a geografickú príbuznosť Českej republiky sme sa rozhodli v nosných bodoch oprieť o zistenia literárneho vedca J. Trávníčka, ktorý realizoval výskumy čitateľstva od roku 2008 v troj- až päťročných intervaloch, pričom v každom z výskumov sa zameriaval na inú časť čitateľskej kultúry. Výsledky kvantitatívnych výskumov publikoval v knihách *Čtete? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize* (2007), *Čtenáři a internauti* (2011), *Překnížkováno. Co čtete a kupujeme* (2013) a v skúmaní čitateľstva pokračoval kvalitatívnymi výskumami: *Knihy a jejich lidé: Čtenářské životopisy* (2013), *Česká čtenářská republika* (2017) a i. Vzhľadom na zameranie štúdie sme primárne vychádzali z kvantitatívnych výskumov, kde metódu predstavovali štandardizované rozhovory podľa dotazníka s náhodne oslovenými občanmi. Výberový súbor tvorilo 1 550 osôb, pričom medzi kontrolované znaky bol zaradený vek, pohlavie, ekonomická aktivita, kraj a veľkosť miesta bydliska. Tieto výskumy sa zameriavali najmä na skúmanie čítania beletrie, čítania v digitálnej sfére a problematiku knižného trhu. Na účely štúdie z týchto výskumov čerpáme dáta týkajúce sa zmien čitateľských návykov v kontexte rozšírenia digitálnych technológií a vplyvu vzdelávacích inštitúcií na čitateľstvo.

1.1 MEDZI MODMI *MUSÍM* A *CHCEM*: OBRAZ ČITATEESTVA NAJMLADŠÍCH DETÍ VO VYBRANÝCH VÝSKUMOCH

Na mnohé otázky tematizované naprieč jednotlivými výskumami neexistuje jednotná odpoveď. Marta Germušková (2018, s. 84) uvádza, „že *prepájanie teórie a praxeologickej dimenzie zlyhávalo už v minulosti a dnes zlyháva ešte viac*“. Nie je tak prekvapivé, že v mnohých výskumoch sa pracuje s motívom „smrti“ knihy, ktorému často dominujú fatalistické predstavy. Zmeny v postavení literatúry sa však neviažu len na zmeny čitateľských návykov pri samotných čitateľoch, ale aj pri nečitateľoch tvoriacich vzorku potenciálnych budúcich čitateľov. V kontexte výskumov čitateľstva v nemeckom prostredí, na ktoré sa odvoláva J. Trávníček, sa v rámci najmladšej generácie ukazuje, že postupne ubúda tých, ktorým sa čítali knihy v predškolskom veku. Stále viac detí tiež hovorí, že im rodičia doma nečítajú. Pritom je zároveň viditeľné, že vo veku sekundárneho vzdelávania patrí počet čitateľov k najvyšším; škola si teda dokáže čítanie vynútiť. Pokiaľ však chýba vzťah ku knihe z predchádzajúceho obdobia, môže sa stať, že v okamihu, keď inštitucionálny tlak pomíne, vzťah ku knihe mizne (Trávníček, 2011, s. 140).

A hoci sa J. Trávníček nevenuje generáciám čitateľov mladším ako 15 rokov, považujeme za dôležité konceptualizovať aj obraz mladšieho čitateľa. Babiaková, Kasáčová, & Cabanová (2020, s. 54) uvádzajú, že „*podiel nadšených čitateľov s vekom rapídne ubúda*“ a redukuje sa na čítanie z povinnosti. L. Lederbuchová (2004, s. 13) zároveň uvádza, že u žiakov sa vzťah medzi dobrovoľným čítaním pre potešenie stáva nezlučiteľným s obsahom literárnej zložky predmetu slovenský jazyk a literatúra v škole. Kniha sa v takomto prípade uplatnila len v režime *musím* nie *chcem*. Tam, kde čítanie prijímame len v nastavení *musím*, sa v nás nepriamo vytvára vnútorná rezistencia: ukazuje sa, že u množstva ľudí sa nečítanie v dospelom veku prejavuje ako reakcia na to, že kedysi boli k čítaniu donucovaní (Trávníček, 2011, s. 140).

Babiaková, Kasáčová, & Cabanová (2020) sledujú aj vplyv sociálneho prostredia,² kde sa čítanie v mladšom veku všeobecne podporuje, no táto podpora pri starších žiakoch prudko klesá, čo môže byť jedným z dôvodov, pre ktoré dochádza pri prechode na druhý stupeň k oslabeniu pozície knihy. Najmladší čitateľa tak tvoria skupinu, ktorú považujeme za silných čitateľov. Keď sa však podpora bezprostredného sociálneho okolia oslabí, vzdelávací systém čítanie v režime *musím* udrží dovtedy, kým žiak tento systém neopustí. Modus *chcem* tak postupne v mnohých prípadoch oslabne, resp. sa vytratí úplne.

1.2 OBRAZ ČITATEESTVA VO VEKU 15 – 24 ROKOV VO VYBRANÝCH VÝSKUMOCH: POCIT KONCA A OBRAZ ČITATEESTVA, KTORÉ KNIHU „POCHOVÁVA“

V školskom prostredí je tematizovaná aj otázka, či by žiaci mali čítať žánre a diela zodpovedajúce ich veku a záujmu. Táto otázka pritom nie je nová, Rudo Brtáň ju otvára už v roku 1935, keď píše, že „*introitus k [...] krásnej literatúre tvorí bohužiaľ epocha kvintánovi*

² Aj v českom prostredí sa táto téma reflektuje, napr. vo výskume Michala Čučína, Petry Bubeníčkovéj et al. Základom čitateľských návykov je podľa kolektívu pritom čitateľstvo samotných rodičov – ich vzor sa vníma ako typ preferenčného prenosu, ktorý môže byť založený aj na „*sledování úspěšných nebo slavných jedinců a jejich imitaci*“ (2013, s. 17). Čítanie medzi osobami, ku ktorým mládež vzhliada, však ako kultúrny variant nie je takmer vôbec rozšírený.

najoddlahlejšia“ (1935, s. 344). J. Trávníček usudzuje, že práve pri tzv. povinnom čítaní je hlavnou úlohou prísť s takou ponukou, ktorá by aspoň nedusila potrebu čítať, v ideálnom prípade ju podnecovala; zároveň rozhodujúcu rolu prisudzuje učiteľovi, nie inštitúcii. Dlhodobým ignorovaním reálnych čitateľských preferencií v oblasti didaktiky literatúry sa priepať medzi modom *musím* a modom *chcem* môže prehlbovať. Zároveň sa v čitateľských výskumoch ukazuje, že sociokultúrny vzorec mladých je silne čitateľský, ale nie primárne beletristický; nezanedbateľná skupina nečíta pre zážitok³ (Trávníček, 2011, s. 69), čo sa v kontexte nových kurikulárnych zmien spätých práve s akcentom na zážitkovú recepciu textu môže prejavovať ako problematické. Do týchto vzťahov vstupuje aj ďalší frekventovane tematizovaný problém, a to vzťah mládeže k digitálnym médiám.

Internet (a dnes umelá inteligencia) sa stal integrálnou súčasťou životov tejto generácie, bez ktorej si už mnohí žiaci a žiačky nevedia život predstaviť. Niektoré z výskumov (napr. Hrdináková, Kopáčiková, & Rankov, 2017; Trávníček, 2011) sa venujú práve vzťahu čitateľov ku knihe v kontaktoch s digitálnymi médiami. Internet a sociálne médiá sa postupne stali aktérmi, s ktorými klasická papierová kniha „*stále silnejšie bojuje o svoju pozíciu*“ (2muse, 2025) – a to aj z dôvodu, že „*mládež na Slovensku inklinuje k elektronickým médiám*“ (Kopáčiková, Hrdináková, & Gašparovičová, 2011, s. 89).

Z výskumov J. Trávníčka vyplynuli viaceré výsledky, ktoré sú vo vzťahu k vyššie spomínaným, často opakovaným výrokom o dekadencii čítateľstva a kríze literatúry protichodné, aj pomerne prekvapivé. V spontánných výrokoch respondentov bol napríklad internet percipovaný ako „nepriateľ“ čítania; vo vzťahu ku knihám ho respondenti jednohlasne hodnotili ako jav negatívne ovplyvňujúci čitateľské návyky. Z kvantitatívnych výskumov J. Trávníčka však vyplýva, že internet netvorí voči čítaniu opozíciu. Medzi častým používaním internetu a pravidelným čítaním vládne silná korelácia. Internet sa podieľa na menení našich čitateľských návykov, avšak nie je oponentom čítania. Je zatiaľ posledným z virtualizátorov (po písme, knihe, novinách/časopisoch, rozhlase a televízii), teda civilizačných vynálezov, ktoré sa postavili medzi svet a našu myseľ. To podľa J. Trávníčka (2011, s. 147) súvisí aj s faktom, že kniha vo svojej tradičnej podobe a digitálna kultúra spolu nesúperia, ale hľadajú optimálny spôsob súžitia.

Objektívne však niekde existujú hranice, kde internet začína pôsobiť na úkor ostatných médií tým, že im „kradne minúty“. V tomto kontexte by bolo potrebné sledovať už distribúciu funkcií, jednotlivé úkony a obsahy toho, čo je s jednotlivými médiami spojené. Isté negatívne pôsobenie internetu zaznamenali výskumy v prípade respondentov, ktorí ho využívajú vo svojom pracovnom čase. Tí bývajú na konci dňa zo všetkých informácií natolko unavení, že už večer nemôžu nič čítať. To isté môže platiť aj pri žiakoch a žiačkach, ktoré väčšinu dňa trávajú v škole a na mimoškolských aktivitách. J. Trávníček uvažoval práve nad tým, či internet nie je tichým zlodejom sústredeného čítania, na ktoré sú potrebné väčšie a najmä spojené časové plochy (Trávníček, 2013, s. 116 – 117). V slovenskom kontexte si „*rázny pokles počtu mladých ľudí, ktorí sú ochotní venovať čítaniu [...] rozsiahlejšie objemy svojho času*“ (2017, s. 34) všimajú Hrdináková, Kopáčiková, & Rankov.

³ Toto zistenie je možné brať ako vecný dôkaz v argumente proti kultúrnym katastrofistom, ktorí tvrdia, že mladá nečítajú; čítajú, avšak z hľadiska obsahu odlišné texty ako ich rodičia. Zároveň stále platí, že beletria a knihy všeobecne sa najmenej čítajú vo veku 25 – 34 rokov (Trávníček, 2011, s. 69).

To, čo sa problematizuje, by tak mala byť skôr kvalita čítania, ktorá môže priamo prispievať k premene čitateľských návykov mládeže. Texty na internete sú často kratšie, ich charakteristikou je ako fragmentárnosť, tak aj istá metatextovosť, čitateľova pozornosť sa triešti s každým pribúdajúcim hyperlinkom či iným odkazom. Zároveň sú obľúbené – na prvom mieste v rámci čítania digitálnych textov sa podľa Hrdinákovej, Kopáčikovej, & Rankova (2017, s. 53) umiestňujú práve rozsiahlejšie texty na sociálnych sieťach.

Syntézou zistení z výskumov sa tak môžeme dopracovať k rekonfigurácii stereotypizujúceho obrazu mládeže, ktorá „pochováva“ knihu. Zdá sa, že to, čo sa mení, nie je až tak samotný akt čítania ako čitateľské návyky. Narážame na obraz čitateľa, ktorý číta množstvo krátkych a fragmentárnych textov, ktoré však obsahujú množstvo informácií. Informačný pretlak v spojení s tendenciou čítať texty bez nároku na kvalitu tak signalizuje potrebu vytvoriť priestor na diskusiu o premenách čitateľských návykov a preferencií mládeže.

2 OBRAZ REÁLNEHO ČITATEĽA VO VÝSKUMOCH ČITATEĽSTVA KONTRA OBRAZ IDEALIZOVANÉHO ČITATEĽA V PEDAGOGICKÝCH DOKUMENTOCH

V prostredí školy je literatúra ako konanie zvlášť viditeľná, pretože štátna pedagogická dokumentácia explicitne formuluje aktivity, ktoré majú žiaci v kontakte s literatúrou absolvovať, stanovuje výsledné štandardy, ku ktorým by mali tieto aktivity viesť spolu s kritériami hodnotenia dosiahnutých výsledkov účastníkov literárneho vzdelávania (Jančovič, Lizoň, & Zemaníková, 2019, s. 45). Zároveň sa tu objavuje otázka o povahe vzťahov jednotlivých cieľov, ktoré sleduje literatúra – modus čítania pre potešenie – a ktoré sleduje škola – modus čítania pre tvorbu kompetencií.

Čitateľ je v systéme vzdelávania určovaný inštitucionálne schválenými atribútmi, ktoré sú konštruované štátnou mocou s cieľom profilovať žiaka-čitateľa ako človeka schopného vstúpiť na pracovný trh. Pri pohľade na vekovú kategóriu od 15 – 24 rokov sa tak v konfrontácii reálneho čitateľa, ktorý migruje zo systému *literatúra* do systému *vzdelávanie* a naopak, a normatívneho čitateľa, ktorého profil konceptualizujú inštitúcie na čele so štátom, naskytuje možnosť sledovať spoločné a odlišné aspekty správania, plynúce z pozície v tom-ktorom systéme. Nazdávame sa, že práve ich konfrontáciou možno syntetizovať také implikácie pre didaktickú prax v literárnom vzdelávaní, ktoré môžu nastaviť zrkadlo interakciám týchto dvoch systémov.

Ak sa pozrieme na nový štátny vzdelávací program (*Vzdelávacie štandardy...*, 2023), žiak má zodpovedať približne týmto charakteristikám (nutne pritom generalizujeme širšie koncipovaný profil čitateľa, ktorý má podávať isté výkony stanovené štandardmi):

1. žiak je samostatným a aktívnym čitateľom,
2. žiak je kritický a gramotný v práci s informáciami (oblasť vecná recepcia textu),⁴
3. žiak je kultivovaným recipientom umenia (oblasť zážitková recepcia textu).⁵

⁴ S tým súvisí napríklad porozumenie explicitným informáciám, vyvodzovanie implicitných významov z textu, ale aj orientovanie sa v médiách s akcentom na rozlišovanie spoľahlivosti a hodnovernosti zdrojov.

⁵ Žiak by tak mal byť schopný porozumieť rôznym literárnym textom a interpretovať ich. Zároveň by mal byť schopný na základe estetického prežitia textu formovať svoje postoje. Posledným aspektom, ktorý zmienime,

Analýzou čitateľských výskumov sme síce preukázali, že žiaci patria medzi čitateľsky najsilnejšie generácie, v priamom kontakte s požiadavkami kladenými ŠVP sa však pýtame, či sa po ukončení základnej alebo strednej školy skutočne žiaci stanú samostatnými a aktívnymi čitateľmi alebo čítajú, pretože je na nich vyvíjaný externý tlak – výskumy napokon naznačujú strmý pokles čítania po ukončení vzdelávacieho procesu spojený so vstupom na pracovný trh. Pri druhej dimenzii výskumy poukazujú na to, že hoci je požiadavka rozlišovať hodnovernosť zdrojov formulovaná už roky, žiaci v praxi tak podnes nekonajú – hlavným zdrojom informácií je pre nich internet (dnes aj AI), ktorý nadhodnocujú. V tretej dimenzii sa problematizuje čitateľský zážitok, ktorého povaha len ťažko zodpovedá normatívnemu rámcu pedagogických dokumentov. Hoci žiakov môžeme viesť tak, aby z čítaného textu mali estetický zážitok, nejde o dimenziu, ktorú by bolo možné robiť „na povel“. Zároveň je tu potrebné poukázať aj na náročnosť verbalizovania čitateľského zážitku, ktorá so sebou nesie potrebu aktívne so žiakmi a žiačkami pracovať – čo sa zas problematicky prejavuje v rovine hodinovej dotácie (nejde tu pritom o apel na jej navýšenie, ale o zrealnenie inštitucionálnych očakávaní, ktoré od žiakov a učiteľov môžeme mať).

3 IMPLIKÁCIE PRE SÚČASNÉ POTREBY LITERÁRNEHO VZDELÁVANIA

Implikácie, ktoré možno z našej analýzy vyabstrahovať, sa pokúsime zhrnúť v troch bodoch:

1. Zmena optiky, ktorou nazeráme na stav čítateľstva dnešnej mládeže

Z analýzy vyplýva potreba nazeráť na problematiku „večných čitateľských kríz“ pomocou inej optiky – na výroky kultúrnych katastrofistov o tom, že mladí nečítajú, by sa tak mohlo nazeráť aj cez prizmu typu čítania, ktoré preferujú. Ak sa na problematiku pozerať z pozície čítania „vysokiej“ literatúry, potom čitateľov skutočne ubúda. Výskumy však naznačujú, že mládež číta veľa, dokonca viac ako generácia v produktívnom veku, ale mnoho z nich číta pre poznanie a väčšina z nich zároveň číta veľké množstvo textu na internete, pričom internetové texty fungujú v inom mode, ktorý zásadne mení čitateľské návyky mládeže.

2. Potreba identifikácie čitateľských návykov dnešnej mládeže

Hoci považujeme za relevantné skúmať aj to, čo žiaci a žiačky čítajú, aktuálnou témou je tiež to, ako čítajú. Čitateľské výskumy ukazujú, že kvantita prijímaného textu ide na úkor jeho kvality – mládež dnes na internete číta množstvo krátkych útvarov, ktorých nosnou charakteristikou je ich fragmentárnosť, zároveň čítajú v prostredí pretkanom vizuálnymi a auditívnymi vnemami, ktoré rozptyľujú a odvádzajú pozornosť. Túto oblasť je nutné preskúmať, a to napríklad aj v spolupráci s kognitívnymi vedami a neurovedou. Vďaka týmto zisteniam budú môcť učitelia, ktorí patria do inej čitateľskej generácie, lepšie nastavovať aj to, ktorý modus čítania kedy preferovať.

3. Vyššie uvedené zároveň súvisí aj s potrebou určiť, čo čakáme od literárneho vzdelávania v školskom prostredí. Ak máme čítať pre potešenie, školské prostredie nie je na tento modus ideálne. Recepčia umenia späť s prežívaním hlbokého estetického zážitku je tu negovaná často nedostatkom času, vplyvom okolia, resp. je tu problematická aj požiadavka výkon žiaka merať či zhodnotiť.

je to, že žiak by mal byť schopný budovať svoje čitateľské teritórium a čitateľské sebedomie.

ZÁVER

Z čitateľských výskumov vyplýva viacero zistení o obraze súčasného čitateľa, z ktorých sa nám ako najpodstatnejšia javí skutočnosť, že v súčasnosti neprebíha ani tak kríza čitateľstva; v súvislosti s rozširovaním digitálnych technológií ide skôr o dlhodobější fenomén transformácie čitateľských návykov.

Domnievame sa, že vyššie uvedené zistenia, v ktorých sa črtá obraz reálneho čitateľa, by mohli priniesť viacero podnetov do diskusie o konceptualizácii školského literárneho konania. Navrhujeme napríklad zmenu optiky, ktorou nazeráme na stav čitateľstva žiakov a študentov v súvislosti s používaním digitálnych technológií, s čím tiež súvisí potreba zvyšovania vnútornej motivácie žiakov a študentov. Ďalším z podnetov do diskusie môže byť nutnosť interdisciplinárne preskúmať rôzne aspekty čítania textu na internete s cieľom navigovať učiteľa k nastaveniu čo najvhodnejších modov čítania na vyučovacích hodinách. Tretím podnetom, ktorý navrhujeme v súvislosti s oblasťou zážitkovej recepcie textu, je detailnejšie sa venovať termínu *čitateľský zážitok*, ktorý sa v novom štátnom vzdelávacom programe dostáva do popredia, avšak ktorého podstata je ťažko uchopiteľná; špecifická z hľadiska verbalizácie i hodnotenia.

Poznámka: Financované Európskou úniou NextGenerationEU prostredníctvom Plánu obnovy a odolnosti SR v rámci projektu č. 09I03-03-V02-00011. Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu VEGA: 1/0099/24 *Literárnovedná reflexia súčasného slovenského literárneho vzdelávania*.

Pramene

Vzdelávacie štandardy. Vzdelávacia oblasť Jazyk a komunikácia. Podoblasť vyučovania prvého jazyka predmetu slovenský jazyk a literatúra 2023. NIVAM. https://www.minedu.sk/data/files/11828_slovensky-jazyk-a-literatura.pdf

Literatúra

- 2muse. *Čítanie a knihy na Slovensku 2025*. 2muse. https://zvks.sk/wp-content/uploads/2025/07/Citanie-na-Slovensku-2025_k.pdf
- Babiaková, S., Kasáčová, B., & Cabanová, M. (2020). *Čítanie a čitateľstvo slovenských detí. Výskum detského čítateľstva a medzinárodné komparácie*. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela – Belianum.
- Balážová, D. (2022). Vydávanie kvalitnej tvorby v ohrození? *Knížná revue*, 32(2), 6.
- Brtáň, R. (1935). Literatúra a škola. *Slovenské smery umelecké a kritické*, 3(8-9), 342–350.
- Germušková, M. (2018). Didaktika literatúry v kontexte aktuálnych výziev k inovatívnosti (Synergia teórie a pedagogickej praxe). *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 7(1), 80–90.
- Hrdináková, L., Kopáčiková, J., & Rankov, P. (2017). *Text a čítanie, mládež a knižnice*. Slovenská asociácia knižníc – Technická univerzita v Košiciach.
- Jančovič, I. (2018). Literatúra a systém vzdelávania (Na príklade slovenských pedagogických dokumentov). *Conversatoria Litteraria*, 12, 37–46.
- Jančovič, I., Lizoň, M., & Zemaníková, N. (2019). *Literatúra a jej konceptualizácia v metaforách vzdelávacích systémov*. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela – Belianum.
- Jirásek, I. (2019). *Zážitková pedagogika*. Portál.

- Kopáčiková, J., Hrdináková, L., & Gašparovičová, A. (2011). *Čítanie mládeže v Slovenskej republike. Interpretácia výsledkov výskumu*. Slovenská asociácia knižníc.
- Lederbuchová, L. (2004). *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Vydavatelství a nakladatelství Alex Čeněk, s. r. o.
- Lesňák, R. (1982). *Literárne dielo a čitateľ*. Slovenský spisovateľ.
- Trávníček, J. (2011). *Čtenáři a internauti*. Host.
- Trávníček, J. (2013). *Překnížkováno*. Host.

Kontakt

Mgr. Adriána Pešková, Mgr. Eva Dudáková

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Filozofická fakulta

Katedra slovenskej literatúry a literárnej vedy

Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica

adriana.peskova@umb.sk, eva.dudakova@umb.sk

DIDAKTICKÁ KAZUISTIKA PRI TVORIVEJ INTERPRETÁCII LITERÁRNEHO TEXTU V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

DIDACTIC CASE STUDIES IN CREATIVE INTERPRETATION OF LITERARY TEXT IN PRIMARY EDUCATION

Mária BELEŠOVÁ – Veronika ŠOTTEROVÁ

Abstrakt

Vedecká štúdia sa zameriava na proces didaktickej transformácie literárnovedného poznania v primárnom vzdelávaní so špecifickým zreteľom na princíp tvorivej interpretácie textu z perspektívy literárnej postavy. Hlavným cieľom je prostredníctvom hĺbkovej analýzy jednej vyučovacej situácie identifikovať miesta významových posunov pri transformácii vzdelávacieho obsahu a posúdiť ich vplyv na rozvoj žiackych kompetencií. Výskumným postupom je didaktická kazuistika spracovaná metodikou 3A (anotácia, analýza, alterácia), ktorá vychádza z analýzy videonahrávok vyučovacích hodín slovenského jazyka a literatúry v štvrtom ročníku primárneho vzdelávania. Výsledky analýzy preukazujú, že nejasná formulácia zadania a metodické pochybenie učiteľky viedli k neželanému posunu od interpretácie literárneho textu k voľnej tvorbe nesúvisiaceho príbehu, čím došlo k oslabeniu rozvoja receptívnych komunikačných zručností a čitateľskej gramotnosti žiakov. V závere štúdia predkladá návrh alterácie, ktorý formou riadenej diskusie a reflexie prežívania postavy modeluje didakticky správny postup transformácie obsahu. Štúdia potvrdzuje, že kľúčom k úspešnej implementácii literárnodidaktických východísk je precízne metodické objasnenie zadania, ktoré zachováva logiku a myšlienkovú súdržnosť pôvodného textu.

Kľúčové slová: didaktická kazuistika, literárna výchova, tvorivá interpretácia textu, metodika 3A, primárne vzdelávanie.

Abstract

The scientific study focuses on the process of didactic transformation of literary knowledge in primary education with specific regard to the principle of creative interpretation of the text from the perspective of a literary character. The main goal is to identify, through an in-depth analysis of one teaching situation, the places of semantic shifts in the transformation of educational content and to assess their impact on the development of student competences. The research procedure is a didactic case study processed using the 3A methodology (annotation, analysis, alteration), which is based on the analysis of video recordings of Slovak language and literature lessons in the fourth grade of primary education. The results of the analysis show that the unclear formulation of the assignment and the teacher's error in methodology led to an unwanted shift from the interpretation of a literary text to the free creation of an unrelated story, which weakened the development of receptive communication skills and reading literacy of students. At the end of the study, a proposal for alteration is presented, which, through a guided discussion and reflection on the character's experience, models a didactically correct procedure for transforming content. The study confirms that the key to the successful implementation of literary-didactic principles is a precise methodological clarification of the assignment that preserves the logic and ideological coherence of the original text.

Key words: didactic case study, literary education, creative interpretation of text, 3A methodology, primary education.

1 Úvod

Didaktická transformácia predstavuje významný proces v odborovej didaktike, pri ktorom dochádza k premene vedeckého (literárnovedného) poznania na poznanie prístupné žiakom v školskom prostredí. Podľa Denga (2020) tento proces nie je len zjednodušením obsahu, ale komplexnou adaptáciou, ktorá musí rešpektovať kognitívne schopnosti žiakov a zároveň zachovať integritu disciplíny. V kontexte literárnej výchovy v primárnom vzdelávaní sa ťažisko presúva od faktografického učenia k rozvoju čitateľskej gramotnosti a estetického prežívania (Liptáková, 2017; Ološtiak, 2011). Jedným z dominantných prístupov je tvorivá interpretácia textu, ktorá umožňuje žiakom prenikať do hĺbkovej štruktúry literárneho diela prostredníctvom vlastnej aktivity. Janík et al. (2024) však upozorňujú, že pri transformácii obsahu v reálnej školskej praxi často dochádza k tzv. „didaktickému posunu“, kedy sa pôvodný vzdelávací cieľ vytráca na úkor formálnych činností. Práve v mladšom školskom veku je nevyhnutné, aby učiteľ jasne dešifroval vzťah medzi literárnou predlohou a didaktickou úlohou, napríklad pri preberaní perspektívy literárnej postavy. Ak absentuje presné metodické usmernenie, tvorivá činnosť sa môže zmeniť na voľnú fabuláciu bez väzby na text, čo v konečnom dôsledku oslabuje interpretačné kompetencie žiaka (Klimovič, 2021). Efektívnym prostriedkom na skúmanie a zlepšovanie týchto procesov je metodika 3A, ktorá cez reflexívnu prax (anotáciu, analýzu a následnú alteráciu) umožňuje učiteľom identifikovať kritické miesta výučby a navrhovať didakticky korektné zmeny (Slavík et al., 2017). Kvalitná literárna edukácia tak stojí na rovnováhe medzi vedec-kou presnosťou a tvorivou flexibilitou, ktorá rešpektuje špecifiká detského čitateľa.

2 TVORIVÁ INTERPRETÁCIA A PERSPEKTÍVA LITERÁRNEJ POSTAVY

Tvorivá interpretácia literárneho textu v prostredí primárnej edukácie predstavuje proces, v ktorom žiak prestáva byť pasívnym prijímateľom informácií a stáva sa aktívnym spolutorcom významu. Ako uvádza Gogová (2016), to zohráva dôležitú úlohu v procese učenia sa z textu a osobitý typ učenia, ktorý možno chápať ako súbor zámerných činností, ktoré čitateľ vykonáva s cieľom porozumieť informáciám obsiahnutým v texte. Tento prístup je úzko spätý s recepcnou estetikou a teóriou literárnej komunikácie, kde sa význam textu rodí v interakcii medzi autorom, textom a čitateľom. Podľa Noskovej (2014) interpretácia nie je len mechanickým hľadaním faktov, ale hlbokým vhľadom do štruktúry diela, ktorý je v detskom veku podmienený mierou rozvinutosti literárnych kompetencií a emocionality.

Rozhodujúcim nástrojom tvorivej interpretácie je prevzatie perspektívy literárnej postavy. Tento proces vyžaduje od žiaka schopnosť naratívnej empatie a tzv. *vstúpenia do fikčného sveta*. Niektoré zahraničné výskumy v oblasti kognitívnej literárnej vedy naznačujú, že schopnosť dešifrovať mentálne stavy postáv je priamo prepojená s úrovnňou porozumenia textu. Nikolajeva (2014) uvádza, že pri čítaní literatúry dochádza k simulácii sociálnych skúseností. Žiak si prostredníctvom postavy skúša rôzne vzorce správania a etické dilemy v bezpečnom prostredí fikcie. V didaktickej praxi sa tento proces realizuje transformáciou perspektívy, kedy žiak pretvára text (napr. z tretej osoby do prvej osoby), čím demonštruje pochopenie vnútornej motivácie postavy. Crumpler & Wedwick (2011) zdôrazňujú, že tvorivá transformácia z pohľadu postavy umožňuje žiakom premostiť medzery v texte a doplniť ich o vlastnú skúsenosť, čo vedie k hlbšej personalizácii čítania.

Z hľadiska rozvoja narácie však Klimovič (2021) upozorňuje na nevyhnutnosť ukotvenia tejto tvorivosti v textových dôkazoch. Ak žiak pri interpretácii opúšťa logiku textu a postavy, dochádza k strate literárno-didaktického cieľa. Tvorivá interpretácia by teda nemala byť cieľom sama o sebe, ale prostriedkom na rozvíjanie vyšších kognitívnych procesov, ako je analýza, syntéza a hodnotenie, ktoré sú základom čitateľskej gramotnosti (OECD, 2019). Efektívna didaktická transformácia tejto problematiky v základnom vzdelávaní tak stojí na rovnováhe medzi hravou kreativitou žiaka a prísnu textovou analýzou, ktorú usmerňuje učiteľ.

2.1 PROBLÉMOVÉ ASPEKTY IMPLEMENTÁCIE LITERÁRNODIDAKTICKÝCH MODELOV

Implementácia moderných literárnodidaktických modelov (napríklad modelu E-U-R alebo konštruktivistických prístupov) do praxe primárneho vzdelávania naráža na niekoľko kritických bariér. Podľa Janíka et al. (2024) je najčastejším problémom tzv. didaktický formalizmus. K nemu dochádza vtedy, keď učiteľ síce použije progresívnu metódu (napr. metódu STOP alebo tvorivé písanie), ale rezignuje na jej hĺbkový vzdelávací potenciál. Metóda sa tak stáva samoúčelnou aktivitou, ktorá žiakov síce motivuje, ale nevedie k pochopeniu literárneho konceptu.

Kľúčovým problémovým aspektom je strata textovej opory. V zahraničnej literatúre sa tento jav označuje ako odklon od dôkladného čítania (v angl. *close reading*) smerom k nekontrolovanej subjektívizácii. Crumpler & Wedwick (2011) varujú, že ak učiteľ nedokáže včas korigovať žiacku interpretáciu, žiak si vytvára alternatívny naratív, ktorý popiera logiku predlohy. V takom prípade dochádza k oslabeniu kognitívnej náročnosti úlohy. Žiak už neanalyzuje text, ale iba projektuje svoje vlastné predstavy, čím sa stráca podstata literárneho vzdelávania. Ďalším významným problémom je metodická nejasnosť inštrukcií. Ako uvádza Liptáková (2017), pri transformácii vedeckého poznatku (napr. literárnej postavy ako estetického konštruktu) musí učiteľ pracovať s presným jazykom. Ak je zadanie príliš vágne (napr. „Napíš, čo by si robil na mieste postavy“ bez určenia kontextu), dochádza k rozpadu konceptovej vrstvy vyučovania. Žiaci sa potom sústreďia na technické aspekty úlohy (písma, dĺžka textu) namiesto toho, aby reflektovali vnútorný svet postavy a jej motivácie. Tento nesúlad často pramení z nedostatočnej reflexie vyučovacieho procesu. Slavík et al. (2017) v tejto súvislosti zdôrazňujú schopnosti učiteľa vnímať vyučovaciu situáciu v jej didaktickej hĺbke. Bez tejto kompetencie učiteľ nedokáže identifikovať, že jeho tvorivá aktivita v skutočnosti potláča rozvoj čitateľskej gramotnosti, pretože žiakom neposkytuje dostatočné lešenie (v angl. *scaffolding*) pre náročnejšie myšlienkové operácie. Práve identifikácia týchto kritických miest výučby je nevyhnutným predpokladom pre úspešnú alteráciu a zvýšenie kvality literárnej edukácie.

3 METODOLOGICKÁ ČASŤ

V predloženej štúdií uplatňujeme kvalitatívny výskumný dizajn založený na metóde didaktickej kazuistiky. Tento prístup umožňuje hĺbkovú analýzu špecifických vyučovacích situácií, ktoré sú nositeľmi širších didaktických zákonitostí. Primárnym metodologickým

rámcom je *metodika 3A* (Slavík et al., 2017), ktorá prostredníctvom reflexívneho cyklu prepája teóriu s praxou.

Výskumný proces prebiehal v troch striktno definovaných krokoch (výskumného postupu 3A), ktoré zabezpečujú objektivitu a replikovateľnosť analýzy:

- a) *Anotácia*: V tejto fáze sme vytvorili faktografický opis vyučovacej situácie. Nejde o prostý prepis, ale o didaktickú rekonštrukciu kontextu, kde definujeme cieľ (tvorivá interpretácia z pohľadu postavy), tému (práca s literárnym textom) a nadväznosť obsahu na Inovovaný štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie.
- b) *Analýza*: Predstavuje jadro výskumu. Tu sme identifikovali kritické miesta výučby, teda momenty, kedy dochádza k rozporu medzi zamýšľaným cieľom a realizovanou činnosťou. Analýza sa zameriava na tri roviny obsahu:
 - Tematická rovina: Čo sa učí (literárny text, postava).
 - Konceptová rovina: Ako je učivo logicky štruktúrované (pochoopenie perspektívy).
 - Kompetenčná rovina: Čo žiak reálne dokáže vytvoriť (interpretácia vs. fabulácia).
- c) *Alterácia*: Na základe zistených deficitov navrhujeme didaktickú zmenu. Alterácia nie je len opravou chyby, ale teoreticky zdôvodneným modelom, ktorý optimalizuje vzťah medzi učiteľom, žiakom a obsahom tak, aby sa minimalizoval neželaný didaktický posun.

3.1 VÝSKUMNÝ SÚBOR A ZBER DÁT

Dátový korpus štúdie tvoria videonahrávky vyučovacích hodín literatúry vo 4. ročníku základnej školy na východnom Slovensku. Výber vzorky bol účelový so zameraním na hodiny realizované podľa trojfázového modelu učenia E-U-R (evokácia, uvedomenie si významu, reflexia). Pred realizáciou záznamu bola vykonaná predbežná adaptácia žiakov ($n = 10$) na prítomnosť techniky s cieľom eliminovať reaktivitu (tzv. *efekt pozorovateľa*) a zachovať autenticitu edukačnej interakcie. Doplňkovým zdrojom dát sú produkty žiackej činnosti (pracovné listy), ktoré slúžili na overenie miery transformácie cieľového obsahu. Z dôvodu obmedzeného rozsahu tejto štúdie sme ich do príspevku nezaradili ani ďalej neanalyzovali. Učiteľka mala jedenásťročnú didaktickú prax a súhlasila s našou prítomnosťou počas vyučovania aj s nahrávaním hodiny. Počet žiakov v triede bol desať, keďže v čase dohodnutého stretnutia viacerí žiaci chýbali z dôvodu choroby.

3.2 ANOTÁCIA

a) Kontext výučbovej situácie – cieľ, téma, nadväznosť obsahu

Predmetom kazuistiky je vyučovacia situácia zo štvrtého ročníka v rámci predmetu slovenský jazyk a literatúra. Hospitačná videoštúdia zachytáva druhú z dvoch vyučovacích hodín tematického celku „Knižní hrdinovia“. Cieľom situácie bol rozvoj čitateľskej gramotnosti a komunikačných zručností prostredníctvom aktívnej práce s textom. Primár-

ny zámer predstavovala samostatná interpretácia príbehu z perspektívy hlavného hrdinu. Tento proces smeroval k rozvoju schopnosti meniť rozprávačskú perspektívu, stimulácii empatie, fantázie a zručností v oblasti tvorivého písania. Fázu evokácie učiteľka realizovala formou diskusie v kruhu s využitím kartičiek. Obsah zamerala na opakovanie literárnych pojmov (hrdina, anotácia, žáner) v kontexte individuálnych čitateľských skúseností žiakov. Predstavená bola tvorba Roalda Dahla, pričom na predchádzajúce hodiny učiteľka nadviazala ukážkou z filmu *Matilda* a vizuálnou prezentáciou kníh. Úryvok z diela *Kamoš obor* slúžil ako základ pre následnú interpretáciu. Fáza bola ukončená zadaním v nami vytvorených pracovných listoch, kde žiaci formou štvorveršia tvorivo anticipovali obsah textu podľa jeho názvu.

Vyučovacej situácii predchádzalo kombinované hlasné a tiché čítanie s využitím metódy STOP na predpovedanie deja. Druhá vyučovacia hodina sa začala objasnením záverečnej úlohy – individuálnej interpretácie textu z perspektívy hlavného hrdinu. Táto fáza písomnej činnosti, priamo súvisiaca s naplnením primárneho cieľa, sa stala hlavným predmetom analýzy. Po nej nasledovala reflexia žiakov a diskusia o postavách. Vyučovaciu hodinu uzavrelo sledovanie filmu *Matilda*, ktorému bolo ako odmene venovaných 23 minút z vyučovacieho času.

b) Didaktické uchopenie obsahu – činnosť učiteľa a žiaka

Pozorovanie vyučovacej hodiny poukázalo na výraznú nejednoznačnosť v inštrukciách učiteľky pri zadávaní tvorivej čitateľskej úlohy. Pôvodným zámerom bolo viesť žiakov k interpretácii textu z perspektívy hlavnej postavy a k zachovaniu významovej súdržnosti rozprávania. Učiteľka žiakov vyzývala, aby sa vžili do pozície hrdinky (U: „Čiže ty si tá Sofia.“), čím explicitne smerovala úlohu k práci s významom textu. V priebehu úvodnej diskusie však došlo k postupnému rozširovaniu a modifikovaniu zadania. Učiteľka otvorila možnosť ďalšieho vývoja deja (U: „Ako by sa možno aj tento príbeh vyvíjal ďalej?“), čo u žiakov vyvolalo neistotu (Ž6: „Vyvíjal ďalej?“). Následne pripustila aj zmenu pôvodného konca (U: „Možno by bol úplne iný, možno by bol rovnaký.“), čím sa pôvodne interpretačne zameraná úloha začala posúvať smerom k voľnej tvorbe.

Nejednoznačnosť sa prehĺbila počas samostatnej práce. Na snahu žiaka overiť si porozumenie (Ž2: „A to mám teda písať tak, ako tento príbeh, teda z toho príbehu, však?“) učiteľka reagovala vyjadrením, ktoré oslabilo väzbu na pôvodný text (U: „Nie tento príbeh.“), a zároveň ho vyzvala, aby si zadanie opäť prečítal. Tým došlo k zmene významu úlohy a k rozporu s predchádzajúcimi inštrukciami. Dôsledkom bolo, že žiak opustil prácu s textom, poškrtil pôvodnú verziu a začal tvoriť tematicky nesúvisiaci príbeh (Ž1: „Pani učiteľka, ja píšem akoby knihu o futbale.“), čo učiteľka pozitívne ocenila (U: „Super.“). Aktivita sa tak definitívne presunula od interpretácie čítaného textu k voľnej, neukotvenej tvorbe. Situácia ilustruje, že nekonzistentné a meniace sa inštrukcie môžu viesť k dezorientácii žiakov, k oslabeniu práce s významom textu a k strate potenciálu úlohy rozvíjať čitateľské porozumenie, interpretačné stratégie a metakognitické uvedomovanie si cieľa čitateľskej aktivity.

Pre zaujímavosť uvádzame aj krátky prepis komunikácie medzi učiteľkou (U) a žiakmi (Ž) zaznamenaný počas vyučovacej hodiny:

U: (0.07) Teraz nás čaká ďalšia úloha. (*Učiteľka začína čítať zadanie*) Teraz si si prečítal taký zaujímavý príbeh, ale čo ak by nebol vymyslený? (*Učiteľka prerušuje čítanie*) Bol vymyslený?

Žiaci: (0.17) Áno.

U: (0.19) (*Učiteľka pokračuje v čítaní zadania*) Predstav si, že tento príbeh sa skutočne stal, a to práve tebe. (*Učiteľka prerušuje čítanie*) Čiže ty si tá Sofia, dajme tomu. (*Učiteľka pokračuje v čítaní*) Uvažuj o tom, že si hlavnou postavou a zažil si všetko to, o čom si čítal alebo čítala. Napíš nám o tomto svojom zážitku a o pocitoch, ktoré si pri tom prežíval, prežívala. Svoje rozprávanie začni tým, že sa v role hlavného hrdinu predstavíš. (*Dočítanie zadania*) Čiže ako sa voláš, aby to malo trošku hlavu aj pätu. Najprv sa musíš predstaviť. Kto si? Ako sa voláš? Kde bývaš? Kde chodíš do školy? Ako by to teda bolo, keby si ty bol, bola hlavnou postavou tohto príbehu. Ako by sa možno aj tento príbeh vyvíjal ďalej.

Ž6: (1.02) Vyvíjal ďalej?

U: (1.03) No, možno by bol úplne iný, možno by bol rovnaký. Čiže teraz sa veľmi snažte, lebo viete, čo je za odmenu?

Žiaci: (1.07) Matilda.

U: (1.08) No. Nech sa páči.

Ž2: (1.10) A to mám napísať aj názov?

U: (1.12) Najprv sa predstav, dobre?

Ž4: (1.14) Najprv sa predstavíš.

Ž10: (1.18) Ale nie reálne ja, ale toto vymyslené z príbehu?

U: (1.20) Áno, vymyslené, ako by sa tento príbeh stal tebe. Ešte raz, kto neporozumel úlohe, tak nech si prečíta zadanie aspoň ešte raz, dvakrát, trikrát. (*Žiaci v tichosti píšú a učiteľka sa prechádza medzi žiakmi*)

Ž1: (5.05) A to mám teda písať tak, ako tento príbeh. Teda, z toho príbehu, však?

U: (5.09) Nie tento príbeh. Ty si ešte raz prečítaj to zadanie. Predstav si, že sa tento príbeh stal tebe. Ty si teraz v tom príbehu. Ty teraz. To je tak, ako keď sme si čítali tie otázočky, že keby si bol knižnou postavou, ako by si sa cítil? Čo by, do ktorej postavy by si chcel ísť. Všetko je vo vašej hlávke.

Ž1: (5.33) Takže mám si všetko vymyslieť? Dobre. Takže aj ako sa volám, aj koľko mám rokov?

U: (5.37) To nie, to nechaj pravdivé, ostatné môžeš vymýšľať. Čo si sa pomýlil v tom, ako sa voláš?

Ž1: (5.48) Nie (*smiech v triede*), všetko budem mať teraz poškrtané.

3.3 ANALÝZA

a) Štruktúrácia obsahu – rozbor s využitím koncertového diagramu

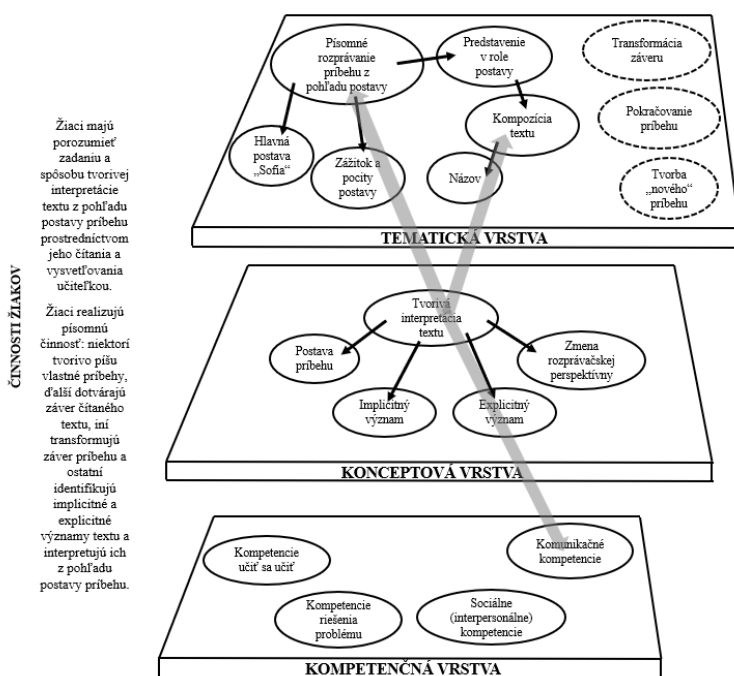
V analyzovanej situácii sa žiaci mali stotožniť s literárnou postavou a interpretovať text z jej perspektívy. Didaktické uchopenie obsahu zahŕňalo objasnenie zadania, jeho porozumenie žiakmi a následnú písomnú činnosť. Hoci sa učiteľka snažila o aktivizáciu žiakov (napr. výrok: „Čiže ty si tá Sofia“), tematickú vrstvu výučby naplnila len čiastočne. Metodickú správnosť zadania narušila nežiaducim rozšírením inštrukcií o prvky, ktoré s interpretáciou postavy nesúvisia, ako je požiadavka na pokračovanie príbehu či zmenu jeho záveru.

Bezprostredné reakcie žiakov (Ž6: „Vyvíjal ďalej?“, Ž10: „Ale nie reálne ja, ale toto vymyslené z príbehu?“, Ž1: „A to mám teda písať tak, ako tento príbeh. Teda, z toho príbehu, však?“) naznačujú, že princíp interpretácie textu z pohľadu literárnej postavy pochopili

správne, vyžadovali si však dodatočné uistenie. Následné inštrukcie učiteľky však vyvolali nežiaduci posun v didaktickom uchopení obsahu – od interpretácie literárneho textu smerom k tvorbe nového, čisto osobného príbehu. V dôsledku toho sa vytratila väzba na hľadanie implicitných významov v čítanom diele, čo negatívne ovplyvnilo rozvoj receptívnych komunikačných zručností žiakov.

Počas samotnej tvorivej činnosti sa potvrdilo, že nejednoznačné porozumenie zadania viedlo k zásadnému odklonu od témy, čo ilustruje príklad žiaka, ktorý začal písať príbeh o futbale. Skutočnosť, že učiteľka tento posun k inému žánru a téme pozitívne ocenila, ešte viac posilnila rezignáciu na pôvodný vyučovací cieľ. Komplexný stav obsahovej transformácie zvolenej témy do reálneho vyučovacieho procesu reflektuje trojrozmerný konceptový diagram zostavený podľa metodiky 3A (obr. 1).

Obr. 1: Trojrozmerný konceptový diagram zostavený podľa metodiky 3A (vlastná tvorba)



Táto schéma znázorňuje vyučovaciu situáciu analyzovanú podľa metodiky 3A (anotácia – analýza – alterácia) a zachytáva vzťahy medzi tematickou, konceptovou a kompetenčnou vrstvou vyučovania. Tematická vrstva reprezentuje obsahové ukotvenie úlohy, teda písomnú interpretáciu príbehu z pohľadu postavy a zároveň poukazuje na nežiaduce rozšírenia zadania smerom k voľnej tvorbe (prerušované prepojenia). Konceptová vrstva vyjadruje kľúčový didaktický koncept tvorivej interpretácie textu, vrátane práce s rozprávačskou

perspektívou a explicitnými a implicitnými významami. Kompetenčná vrstva znázorňuje rozvoj komunikačných, sociálnych a metakognitívnych kompetencií žiakov. Schéma zároveň poukazuje na narušenie vertikálnej prepojenosti vrstiev, ktoré viedlo k oslabeniu práce s významom textu a nenaplneniu pôvodného didaktického cieľa.

b) Rozbor transformácie obsahu s výhľadom k alterácii

V analyzovanej situácii nastal posun od interpretácie textu z perspektívy postavy k voľnej tvorbe nového príbehu. Hoci učiteľka v úvode správne nasmerovala žiakov k postave Sofie, absencia hlbšej reflexie jej prežívania a chýbajúci priestor na vyjadrenie žiackeho porozumenia zadaniu oslabili rozvoj kľúčových myšlienkových operácií. Cieľ sa nežiaduco transformoval na dokončenie deja či nesúvisiacu fabuláciu, čím zostal proces interpretácie neosvojený. To viedlo k oslabeniu čitateľskej gramotnosti, kompetencie učiť sa učiť i receptívnych komunikačných zručností. Navrhovaná alterácia preto presúva ťažisko do spoločnej diskusie a riadenej reflexie o pocitoch a motívoch postavy. Takto moderovaný dialóg umožní žiakom aktívne dešifrovať implicitné významy textu, čím sa zabezpečí metodicky správne prepojenie vyučovacieho cieľa s rozvojom kognitívnych, sociálnych a komunikačných kompetencií.

3.4 ALTERÁCIA

a) Posúdenie kvality vyučovacej situácie

Na základe analýzy možno vyučovaciu situáciu charakterizovať ako nerozvinutú. Hoci učiteľka vytvorila motivačné prostredie, v priebehu vysvetľovania úlohy opakovane modifikovala zadanie a nejednoznačne objasnila podstatu tvorivej interpretácie textu. Tým oslabil porozumenie učiva a narušila prepojenie medzi učivom a rozvojom čitateľských kompetencií. Žiaci následne nedostatočne preukázali porozumenie interpretácie textu z perspektívy hlavnej postavy. Spojenie tematickej, konceptovej a kompetenčnej roviny vyučovania ostalo nenaplnené. Naliehavosť alterácie zameranej na jasné objasnenie zadania a vedenú diskusiu o prežívaní hlavnej hrdinky je preto veľká.

b) Návrh alterácie a jej preskúmanie

Analýza ukázala, že žiaci si neosvojili podstatu tvorivej interpretácie textu, najmä v dôsledku nejasného didaktického vedenia. Učiteľka neodlíšila interpretáciu textu od voľného tvorivého písania, čo potvrdzuje aj pozitívne hodnotenie tematicky nesúvisiaceho žiackeho výstupu. Tým došlo k významovému posunu vo vyučovaní aj v porozumení žiakov a k nenaplneniu pôvodného cieľa. Zámerom navrhovanej alterácie je vytvoriť didaktickú zmenu, ktorá zabezpečí jednoznačné uchopenie úlohy a systematický rozvoj interpretačných a čitateľských kompetencií prostredníctvom prepojenia tematickej, konceptovej a kompetenčnej roviny vyučovania.

Ukážka navrhovanej alterácie:

U: (*Učiteľka číta tretie zadanie*) Práve ste si prečítali zaujímavý príbeh, ale čo ak by nebol vymyslený? Skúste si predstaviť, že sa tento príbeh skutočne stal, a to práve vám. Uvažujte o tom, že ste hlavnou postavou a zažili ste všetko to, o čom ste čítali. Napíšte o tomto vašom zážitku a o pocitoch, ktoré ste

pri tom prežívali. Svoje rozprávania začnite tým, že sa v role hlavnej postavy predstavíte. (*Učiteľka dočíta zadanie*)

Ž: Ale hlavná postava je Sofia alebo obor?

U: Čo si myslíte? Uvažujte.

Ž: (*Možná odpoveď*) Tak ja si myslím, že obaja, ale Sofia sa stretla s obrom, ona je to dievča, ktorému sa stalo niečo zvláštne. Takže ja môžem byť teraz Sofia?

U: Áno. A druhá postava je obor.

Ž: Takže ja sa mám predstaviť ako Sofia.

U: Hovoríš správne. Ako by ste sa predstavili? Ako by vaše predstavenie vyzeralo?

Ž: Ahoj, ja som Sofia.

U: Výborne. Správne ste porozumeli, že hlavnou postavou Sofiou dnes je každý jeden z vás. Príbeh, ktorý sme čítali, sa ako keby stal vám. Teraz ste sa predstavili menom Sofia, to je správne, ale čo nám hovorí zadanie ďalej? Stačí sa predstaviť?

Ž: (*Možná odpoveď*) Máme opísať aj zážitok Sofie a jej pocity.

U: Presne tak. Môžete opísať celý zážitok. Každý podľa seba jednoducho. Začali ste správne. Ale ako môže Sofiino rozprávanie pokračovať?

Ž: (*Možná odpoveď*) Viete, čo sa mi stalo? Stretla som obra a bola som prekvapená.

U: Výborne, môžeš pokračovať ďalej.

Ž: Obrovi som povedala o tom, že som žila v sirotinci a on sa z toho rozplakal. (*Žiaci postupne prepracovávajú detaily príbehu v 1. osobe singuláru, z pohľadu postavy Sofie*)

U: Výborne. To, čo si povedal, je zážitok Sofie, ale v zadaní je ešte jedna dôležitá inštrukcia. Nad čím sa ešte potrebujeme zamýšľať?

Ž: (*Možná odpoveď*) Nad pocitmi Sofie.

U: Presne tak. Ako sa podľa vás Sofia cítila? Skúste uvažovať nad jednotlivými časťami príbehu. Povedzte mi, ako sa podľa vás cítila napríklad pri rozhovore na začiatku príbehu?

Ž: (*Možná odpoveď*) Ja si myslím, že sa možno trochu bála obra, lebo ho nepoznala.

U: (*Možná odpoveď*) Ja si myslím, že sa ho nebála, lebo sa s ním začala rozprávať.

Cieľom navrhovanej alterácie je umožniť žiakom prostredníctvom riadenej diskusie a vlastnej aktívnej činnosti porozumieť podstate tvorivej interpretácie textu z pohľadu postavy a jej správne uplatneniu vo vlastnej tvorbe. Alterácia vytvára priestor na verbálne overenie porozumenia, reflexiu prežívania postavy a porovnanie interpretačných prístupov spolužiakov, čím podporuje prepojenie tematickej, konceptovej a kompetenčnej vrstvy vyučovania.

Hoci je navrhnutá alterácia časovo náročnejšia než pôvodná realizácia, jej uplatnenie je reálne vzhľadom na disponibilný čas vyučovacej hodiny. Za jej prínos možno považovať aj to, že rešpektuje pedagogický štýl každej učiteľky (učiteľa) a zároveň rozširuje priestor pre aktívnu žiacku činnosť a reflexiu, čím podporuje efektívnejšie dosiahnutie vyučovacieho cieľa.

3.5 ZÁVEREČNÉ ZHRNUTIE ZISTENÍ

Analýza vyučovacej situácie prostredníctvom metodiky 3A poukázala na významný nesúlad medzi didaktickým zámerom učiteľky a reálnou realizáciou vyučovania. Hoci bolo vytvorené motivačné prostredie a zvolená úloha mala potenciál rozvíjať interpretačné

a čitateľské kompetencie žiakov, nejednoznačné a meniace sa inštrukcie viedli k posunu od tvorivej interpretácie textu k voľnej, obsahovo neukotvenej tvorbe. Tento posun oslabil prácu s významom čítaného textu a znemožnil systematické rozvíjanie porozumenia z perspektívy literárnej postavy.

Výskum preukázal, že:

1. Tematická vrstva (poznanie príbehu) bola žiakmi zvládnutá povrchno.
2. Konceptová vrstva (pochoopenie, čo znamená interpretovať postavu) bola v procese transformácie deformovaná.
3. Kompetenčná vrstva (schopnosť vytvoriť koherentnú interpretáciu) bola naplnená len formálne, bez hĺbkového porozumenia literárneho diela.

Výsledky analýzy taktiež potvrdzujú potrebu explicitného didaktického vedenia, jednoznačného formulovania cieľov a dôsledného rozlišovania medzi interpretáciou textu a voľným tvorivým písaním. Predložená alterácia vyučovacej situácie predstavuje východisko pre efektívnejšie prepojenie obsahu, konceptov a kompetencií a poukazuje na význam didaktickej presnosti pri rozvoji čitateľskej gramotnosti v primárnom vzdelávaní. Tieto výsledky potvrdzujú naliehavú *potrebu didaktickej transformácie*, ktorá nie je založená len na aktivizujúcich metódach, ale na dôslednej metodologickej práci s textom, ktorá zabráni strate literárnovednej podstaty učiva.

4 DISKUSIA

Zistenia analýzy vyučovania potvrdzujú, že kvalita didaktického vedenia zohráva významnú úlohu pri rozvoji čitateľskej gramotnosti, najmä v oblasti porozumenia a interpretácie textu. Ako uvádzajú Snowová & Sweetová (2003), porozumenie čítaného textu nie je spontánnym procesom, ale výsledkom cielenej a explicitnej práce s významom textu. V analyzovanej situácii sa pôvodne vhodne zvolená úloha postupne významovo posunula v dôsledku nejednoznačných inštrukcií, čo viedlo k oslabeniu práce s interpretáciou a k dezorientácii žiakov. Naše výsledky korešpondujú so zisteniami Dukeho & Pearsona (2002), ktorí upozorňujú, že absencia jasného didaktického rámca a explicitného modelovania stratégií vedie k povrchnej práci s textom a k nahrádzaniu porozumenia voľnou produkciou. Pozorovaný posun od tvorivej interpretácie k voľnému tvorivému písaniu potvrdzuje, že žiaci potrebujú jasné rozlíšenie medzi interpretáciou existujúceho textu a tvorbou nového príbehu. Zároveň sa potvrdzuje význam riadenej diskusie ako nástroja na prehľbovanie porozumenia. Podľa Fishera & Freyovej (2021) práve spoločná reflexia a verbalizácia porozumenia umožňuje žiakom uvedomiť si významové vrstvy textu a rozvíjať metakognitické stratégie. Navrhovaná alterácia reaguje na tieto zistenia tým, že vytvára priestor na spoločné ujasnenie cieľa, diskusiu o prežívaní postavy a porovnanie interpretačných perspektív.

Výsledky analýzy zároveň poukazujú na potrebu dôsledného prepojenia tematickej, konceptovej a kompetenčnej vrstvy vyučovania, čo je v súlade s odporúčaniami OECD (2019). Tie zdôrazňujú, že rozvoj čitateľskej gramotnosti presahuje technické zvládnutie čítania a vyžaduje systematickú prácu s významom, perspektívou a interpretáciou textu. Predložená alterácia tak predstavuje didakticky opodstatnený krok smerom k efektívnejšiemu rozvoju čitateľských kompetencií v primárnom vzdelávaní.

Naše zistenia o problémoch žiakov pri vstupe do vnútroherného sveta postavy možno konfrontovať aj s prácou Umberta Eca (2005), ktorý v teórii interpretačnej kooperácie zdôrazňuje, že čitateľ musí rešpektovať zámyery textu. Ak žiak pri fabulácii tieto zámyery ignoruje, prestáva byť vzorovým čitateľom a stáva sa len subjektívnym interpretom bez väzby na dielo. V slovenskom kontexte na toto riziko upozorňuje aj Stanislavová (2001), podľa ktorej je pri recepcii literatúry v mladšom školskom veku kľúčové udržať rovnováhu medzi emocionálnym prežívaním dieťaťa a objektívnymi hodnotami textu. Naše výsledky potvrdzujú aj tézu Kasíkovej (2016) o tom, že aktivizujúce metódy v rukách učiteľov bez hĺbkovej didaktickej reflexie môžu sklznúť do *procesualizmu*, teda stavu, kedy je dôležitý priebeh aktivity, ale jej obsahový prínos je minimálny. V otázke transformácie pohľadu postavy je relevantný prínos Brunera (2003), ktorý píše o *naratívnom vytváraní reality*. Naša analýza ukázala, že žiaci majú tendenciu nahradíť literárnu naratívu svojou vlastnou životnou skúsenosťou.

5 ZÁVER

Predložená vedecká štúdia sa zaoberala problematikou didaktickej transformácie literárnovedného poznania so zameraním na tvorivú interpretáciu textu z pohľadu postavy žiakov v primárnom vzdelávaní. Prostredníctvom didaktickej kazuistiky a metodiky 3A sme identifikovali kritické miesta výučby, ktoré vznikajú pri prenose teoretických literárnodidaktických modelov do reálnej školskej praxe. Hlavným zistením analýzy je fakt, že samotná implementácia aktivizujúcich metód nie je automatickou zárukou rozvoja čitateľských kompetencií. Výskum ukázal, že bez jasne definovaných inštrukcií a metodickej opory učiteľky majú žiaci tendenciu sklznúť od interpretácie textu k voľnej fabulácii. Tento didaktický posun vedie k oslabeniu konceptovej vrstvy vyučovania, kedy sa literárne dielo stáva len zámienkou pre nesúvisiacu tvorivú činnosť, čím sa stráca jeho estetická a formatívna hodnota.

Z analýzy zároveň vyplynulo, že reflexívna fáza výučby zohráva rozhodujúcu úlohu pri ukotvení žiackeho porozumenia. V rámci riadenej diskusie boli žiaci vedení k reflexii vlastného porozumenia textu, k uvedomovaniu si motívácií literárnych postáv a k porovnávaniu vlastnej interpretácie s textovými indíciami. Reflexia sa tak neobmedzovala na reprodukciu deja, ale smerovala k uvedomeniu si rozdielu medzi „tým, čo si domýšlam“ a „tým, čo vyplýva z textu“. V žiackych výpovediach sa postupne objavovali formulácie signalizujúce oporu v texte (napr. zdôvodňovanie konania postavy konkrétnou situáciou z príbehu), čo naznačuje posun od intuitívnej fabulácie k interpretácii založenej na porozumení.

Záverom možno konštatovať, že navrhovaná alterácia založená na verbálnej transformácii a riadenej diskusii pred písaním účinne eliminuje didaktický formalizmus a žiakom umožňuje lepšie porozumieť textu aj motíváciám postáv. Reflexia vlastného interpretačného procesu sa pritom ukazuje ako významný prostriedok rozvoja čitateľskej gramotnosti, keďže vedie žiakov k vedomému prepájaniu textu, vlastnej skúsenosti a tvorivej produkcie. Kvalita literárneho vzdelávania závisí od schopnosti učiteľov vyvážiť detskú kreativitu s analýzou textu, pričom metodika 3A sa ukazuje ako vhodný nástroj reflexívnej praxe.

Literatúra

- Bruner, J. (2003). *Making stories: Law, literature, life*. Harvard University Press.
- Crumpler, T., & Wedwick, L. (2011). Readers, texts, and contexts in the middle. In S. A. Wolf, K. Coats, P. Enciso, & C. Jenkins (Eds.), *Handbook of research on children's and young adult literature* (pp. 63–75). Routledge.
- Deng, Z. (2020). *Knowledge and the curriculum: Theory, politics and practice*. Palgrave Macmillan.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup, & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205–242). International Reading Association.
- Eco, U. (2005). *Meze interpretace*. Karolinum.
- Fisher, D., & Frey, N. (2021). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility* (3rd ed.). ASCD.
- Gogová, E. (2016). Úloha slovotvorby v procese učenia sa z textu. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 4(1), 16–28.
- Janík, T., Slavík, J., Češková, T., Najvar, P., Minaříková, E., & Jác, M. (2025). On content transformation in the classroom: transdisciplinary perspectives on subject didactic research using didactic case studies. *Journal of Curriculum Studies*, 57(5), 570–596.
- Kasíková, H. (2016). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Portál.
- Klimovič, M. (2021). Obsahová analýza vybraných učebníc slovenského jazyka pre primárne vzdelávanie z hľadiska rozvíjania narácie. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 9(1), 74–94.
- Liptáková, L. (2017). Didaktická transformácia teórie lexikálnej motivácie. *Didaktické studie*, 9(2), 13–31.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins Publishing Company.
- Nosková, I. (2014). *Interpretácia literárnych textov ako čitateľský stimul*. Metodicko-pedagogické centrum.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing.
- Ološtiak, M. (2011). *Aspekty teórie lexikálnej motivácie*. Prešovská univerzita.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinárni didaktika: O učiteľském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Masarykova univerzita.
- Snow, C. E., & Sweet, A. P. (2003). Reading for comprehension. In A. P. Sweet, & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 1–11). Guilford Press.
- Stanislavová, Z. (2001). Literárny text a jeho literárnovychovná interpretácia: (P.O. Hviezdoslav: Zuzanka Hraškovie). *Slovo o slove*, 7, 33–38.

Kontakt

doc. PaedDr. Mária Belešová, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava
belesova@fedu.uniba.sk

Mgr. Veronika Šotterová

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava
sotterova1@uniba.sk

ODBORNÉ ČLÁNKY/ARTICLES**OD TEXTU K ČITATELOVI: KONCEPČNÉ VÝCHODISKÁ NOVÉHO
MODELU LITERÁRNEJ VÝCHOVY V NÁRODNOM KURIKULE****FROM TEXT TO READER: THE CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF A NEW MODEL OF
LITERARY EDUCATION IN THE NATIONAL CURRICULUM**

Zuzana KOVÁČOVÁ ŠVECOVÁ

1 KONTEXT KURIKULÁRNEJ ZMENY

Literárna výchova v národnom kurikule Slovenskej republiky (Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, 2023) prešla koncepčnou transformáciou, ktorá presahuje rámec aktualizácie obsahových prvkov. Kým predchádzajúce modely boli výraznejšie orientované na text ako objekt poznávania a na osvojovanie literárnovedných kategórií, aktuálna koncepcia presúva dôraz na rozvoj čitateľa ako aktívneho tvorcu významu, ktorý vstupuje do dialógu s literárnym dielom a kultúrnym kontextom.

Tradičné modely zdôrazňovali systematické osvojovanie pojmov, akcentovali literárnohistorický rámec (epochy, autorov, pojmy, smerovania, kľúčové kategórie) a analytiko-interpretáčnej postupy, v ktorých bol text chápaný ako objekt analýzy. Výber literárnych diel bol do značnej miery normatívny a pevne ukotvený v kánone. Rozvoj osobného vzťahu k čítaniu nebol formulovaný ako samostatný cieľ a čitateľ ako aktívny konštruktér významu nebol systematicky ustanovený ako centrálna kategória literárneho vzdelávania.

Uvedené zložky však v aktuálnom kurikule nezanikajú. Naďalej tvoria súčasť vzdelávacieho procesu, no sú chápané ako prostriedky rozvoja širšej čitateľskej kompetencie, ktorá zahŕňa schopnosť interpretovať, reflektovať a hodnotovo uchopiť literárny text. Dôraz sa presúva od reprodukcie poznatkov o literatúre k rozvoju čitateľskej identity a interpretačnej autonómie.

Tento posun je v súlade so súčasným odborným diskurzom o čitateľskej gramotnosti. Rámce OECD (2019; 2023) definujú čítanie ako proces porozumenia, interpretácie, hodnotenia a využívania textov v rôznych kontextoch, pričom zdôrazňujú aktívne konštruovanie významu a význam angažovanosti pri čítaní. Kompetenčne koncipované kurikulárne dokumenty, ako napríklad finske *National Core Curriculum for Basic Education* (2014), pracujú s konceptom multiliteracy a akcentujú reflexívne myslenie a autonómiu žiaka. Podobne austrálsky rámec *Australian Curriculum: English* (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, 2015) zdôrazňuje osobnú reakciu na text a prepojenie literatúry s individuálnou skúsenosťou.

Orientácia na čitateľa preto nepredstavuje izolované riešenie viazané iba na slovenské vzdelávacie prostredie, ale zodpovedá širšiemu medzinárodnému posunu od obsahovo reprodukčného modelu k modelu, ktorý zdôrazňuje aktívne porozumenie, reflexiu, angažovanosť a osobný vzťah k čítaniu. Tento posun smeruje k rozvoju čitateľských kompetencií a osobnostnej autonómii žiaka.

Kým rámce OECD akcentujú čítanie ako porozumenie, hodnotenie a používanie textov v rozličných situáciách, kurikulárne dokumenty vo Fínsku a Austrálii výraznejšie zdôrazňujú osobnú odpoveď na text, reflexívnosť a autonómiu žiaka. Aktuálny slovenský model sa s týmito prístupmi zhoduje v orientácii na čitateľa ako aktívneho subjektu, no jeho špecifikom je explicitné prepojenie tejto orientácie s literárnou recepciou, čitateľskou identitou, čitateľským sebedovomím a čitateľským portfóliom.

Cieľom príspevku je predstaviť koncepčné východiská nového modelu literárnej výchovy a objasniť jeho orientáciu na rozvoj čitateľskej identity, metakognície a čitateľského sebedovomia, pričom nejde o negáciu predchádzajúcich konceptov, ale o ich rozšírenie v kontexte aktuálneho odborného diskurzu.

2 TEORETICKÉ A KONCEPČNÉ VÝCHODISKÁ MODELU LITERÁRNEJ VÝCHOVY

Teoretické východiská predloženého modelu nevznikajú ako nový koncept čítania, ale nadväzujú na dlhodobu etablovanú prístupovú k chápaniu čítania ako procesu významotvorby v interakcii textu a čitateľa. Nový je predovšetkým spôsob, akým sa tento odborný rámec premieňa do kurikulárnej koncepcie literárnej výchovy, teda presun dôrazu od textu ako objektu poznávania k čitateľovi ako aktívnemu subjektu recepcie.

Takto chápané čítanie nemožno redukovat' na dekodovanie informácií ani na reprodukciu vopred ustálených interpretačných záverov, ale je potrebné ho vnímať ako aktívny a situovaný proces, v ktorom sa význam aktualizuje v konkrétnom čitateľskom kontexte. Jedným z najvplyvnejších teoretických rámcov, ktoré tento pohľad systematicky rozpracovali, je transakčná teória čítania L. M. Rosenblatt (1978), ktorá chápe čítanie ako transakciu medzi textom a čitateľom, pričom význam nevzniká výlučne v texte, ani výlučne v myslí čitateľa, ale v ich vzájomnom pôsobení. Konkrétne podoby porozumenia vytvárajú v procese interpretácie skúsenosti, hodnoty a očakávania čitateľa. Tento teoretický rámec umožňuje redefinovať literárnu výchovu tak, aby čitateľ nebol iba adresátom interpretačných záverov, ale aktívne sa podieľal na tvorbe ich významov. Nepopierajú sa tu významy textových štruktúr, ani analytických postupov, tie sa stávajú súčasťou procesu. V ňom sa významy postupne spresňujú, reflektujú a argumentačne overujú. Takto chápané čítanie nevyhnutne zahŕňa vedomú reguláciu porozumenia. Čitateľ priebežne monitoruje svoje chápanie textu, preveruje hypotézy, upravuje interpretačné stratégie a reflektuje vlastné postupy. Takto sa proces čítania stáva nielen estetickou a kultúrnou skúsenosťou, ale aj kognitívne regulovanou činnosťou.

Ak je čítanie chápané ako aktívna tvorba významu, jeho integrálnou súčasťou sa stáva vedomá regulácia porozumenia aj motivačný rozmer čitateľskej aktivity. Metakognitívne procesy umožňujú čitateľovi plánovať, monitorovať a hodnotiť vlastné porozumenie, identifikovať nejasnosti a cielene korigovať interpretačné stratégie. Samotná regulačná kompetencia však nestačí. Dlhodobý vzťah k literatúre sa utvára tam, kde má čítanie pre žiaka osobný význam, kde môže vstupovať do dialógu s textom a kde je jeho interpretácia braná vážne. Motivácia, angažovanosť, identita a metakognícia preto netvorí oddelené vrstvy, ale vzájomne sa podmieňajúci rámec rozvoja čitateľa.

Výskumy porozumenia textu poukazujú na význam plánovania, monitorovania a hodnotenia vlastného čítania (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004). *Metakognícia* umožňuje čitateľovi uvedomiť si, čomu rozumie a čomu nie, identifikovať miesta nejasností a cielene pracovať s textom. Čítanie ako komplexná interpretatívna činnosť tieto procesy prirodzene aktivuje, keďže vyžaduje integráciu významových vrstiev, perspektív a hodnotových postojov. Vedomé monitorovanie vlastnej interpretácie umožňuje hlbšiu reflexiu a argumentačné ukotvenie čitateľských záverov. Metakognitívna regulácia podporuje rozvoj sebaregulovaného učenia (Zimmerman, 2002) a vytvára podmienky pre rozvoj interpretačnej autonómie, ktorú posilňuje prostredie dôvery v interpretačný proces a rast čitateľského sebavedomia (Schneewind, 2023). Posun paradigmy smerom k chápaniu čítania ako *významotvorného a metakognitívne regulovaného procesu* si zároveň vyžaduje zohľadnenie jeho *motivačného rozmeru*, ktorý spoluvytvára čitateľskú identitu. Výskumy motivácie k čítaniu poukazujú na význam angažovanosti a vnútorného záujmu pri budovaní dlhodobého vzťahu k literatúre (Guthrie & Wigfield, 2000).

Čitateľská identita sa formuje v prostredí, kde je interpretácia rešpektovaná a kde má žiak možnosť vyjadriť vlastné porozumenie v dialógu s textom i s ostatnými. Cremin & Moss (2018) zdôrazňujú význam čítania pre potešenie a potrebu vytvárať podmienky, v ktorých sa čitateľ môže identifikovať s textom a vnímať čítanie ako osobne významnú skúsenosť.

Rozvoj detského čitateľstva je zároveň procesom postupného budovania kompetencií a vzťahu k literatúre v interakcii s kultúrnym prostredím (Chaloupka, 2015). Literárna výchova tak vytvára podmienky nielen pre osvojovanie vedomostí o literatúre, ale aj pre formovanie čitateľa ako kultúrneho a hodnotového subjektu.

Motivácia, identita a metakognitívna regulácia tak tvoria vzájomne prepojený rámec, v ktorom sa čitateľ postupne stáva autonómny a sebareflexívnym účastníkom literárnej komunikácie.

Uvedené teoretické rámce nemajú v predloženom modeli funkciu sprievodných odkazov, ale tvoria základ jeho kurikulárneho usporiadania. Orientácia na čitateľa sa premieta do spôsobu, akým je definovaný priestor recepcie umeleckých textov, aké ciele sa v ňom sledujú a aké nástroje podporujú rozvoj žiackeho čitateľstva. Nejde teda iba o terminologickú zmenu, ale o preskupenie dôrazov: od osvojovania poznatkov o literatúre smerom k rozvoju interpretácie, reflexie, čitateľskej identity a čitateľského sebavedomia.

Vyššie uvedené teoretické východiská vytvárajú rámec pre koncepčné usporiadanie literárnej výchovy v národnom kurikule. Orientácia na čitateľa ako aktívneho tvorcu významu sa v modeli premieta do konkrétnych princípov, ktoré systematicky podporujú rozvoj čitateľskej identity, metakognície a interpretačnej autonómie.

V štátnom vzdelávacom programe (ŠVP, 2023) sa literárna výchova realizuje v rámci predmetu slovenský jazyk a literatúra predovšetkým prostredníctvom komponentu recepcia umeleckých textov, ktorý predstavuje jej hlavný kurikulárny priestor. V koncepcii modelu je recepcia umeleckých textov chápaná ako priestor systematického rozvoja žiackeho čitateľstva. Vychádza z chápania čítania ako estetickéj a hodnotovej skúsenosti, ktorá presahuje rámec čisto analytickej práce s textom. Neznamená to redukciu kognitívnej náročnosti práce s literárnym dielom, naopak, predpokladá aktívnu konštrukciu významu,

vedomé monitorovanie porozumenia a postupné argumentačné overovanie interpretačných záverov.

Štruktúrovanie komponentu recepcia umeleckých textov do tematických okruhov možno interpretovať ako prejav snahy prekonať redukované chápanie literárnej výchovy ako osvojovania vedomostí o texte. Dôraz sa tu presúva na procesy, prostredníctvom ktorých sa žiak stáva čitateľom: od porozumenia a zážitku cez reflexiu až po vedomé utváranie čitateľskej identity. Ich cieľom je podporiť identifikačný, hodnotový a reflexívny rozmer čítania a prepojiť estetickú skúsenosť s vedomým monitorovaním interpretačného procesu.

Tematické okruhy tohto komponentu nevytvárajú súbor izolovaných oblastí, ale prepojený systém, v ktorom sa *čítanie s porozumením, čítanie pre zážitok, rozvoj sebavedomého čitateľa a metakognitívne procesy pri recepcii umeleckého textu* navzájom podmieňujú. Práve v tomto prepojení sa ukazuje koncepčný posun modelu – literárna výchova už nie je chápaná primárne ako sprostredkovanie poznatkov o literatúre, ale ako priestor formovania čitateľa.

Orientácia na čitateľa sa v modeli nekonkretizuje iba vo formulácii cieľov, ale aj v zavedení takých nástrojov a princípov, ktoré prepájajú interpretáciu textu s osobnou skúsenosťou, reflexiou a postupným osamostatňovaním žiaka ako čitateľa. Medzi tieto nástroje a princípy sa tu zaraďuje *čitateľské teritórium, čitateľské portfólio a čitateľské sebavedomie*.

Čitateľské teritórium predstavuje konceptuálny rámec, ktorý reflektuje individuálnu čitateľskú skúsenosť žiaka a zároveň vytvára priestor pre diferencovaný rozvoj čitateľských kompetencií. Vychádza z predpokladu, že rozvoj čitateľa je podmienený nielen motiváciou a identifikáciou s textom, ale aj s možnosťou stretávať sa s rôznymi textami, ktoré nadväzujú na jeho záujmy, skúsenosti a aktuálnu úroveň porozumenia.

V rámci čitateľského teritória sa žiak stretáva s textami rôznej náročnosti, štylistickej rozmanitosti a významovej vrstvenosti. Takto vytvorený priestor umožňuje cielene rozvíjať porozumenie, inferenčné myslenie, schopnosť integrácie významových rovín a vedomé monitorovanie interpretačného postupu. Čitateľské teritórium tak neznamená voľnosť bez nárokov, ale štruktúrovaný priestor, v ktorom sa kognitívna regulácia a osobná skúsenosť vzájomne dopĺňajú.

Rešpektovanie čitateľskej rozmanitosti a primeraný priestor na voľbu textov podporujú vnútornú motiváciu a angažovanosť pri čítaní (Guthrie & Wigfield, 2000). Čitateľské teritórium tak nevytvára paralelný systém mimo kurikulumných požiadaviek, ale umožňuje ich realizáciu prostredníctvom diferencovaných čitateľských skúseností.

V koncepcii modelu ide o vytváranie priestoru, v ktorom sa kurikulumne ciele prepájajú s osobnou skúsenosťou žiaka. Takto chápané čitateľské teritórium podporuje rozvoj čitateľskej identity a pripravuje pôdu pre samostatnú a zodpovednú prácu s textom. Nejde pritom o voľbu textov založenú iba na spontánnej preferencii, ale o diferencovaný priestor stretávania sa s textami, ktoré umožňujú rast porozumenia, motivácie a identity.

Čitateľské portfólio predstavuje nástroj systematickej reflexie čitateľského rozvoja. V koncepcii modelu plní funkciu priestoru, v ktorom žiak zaznamenáva svoje interpretačné postupy, hodnotové reakcie a postupný posun v porozumení umeleckých textov. Por-

tfólio tak vytvára podmienky pre vedomé monitorovanie vlastného čítania a podporuje metakognitívne uvedomovanie si interpretačného procesu.

Jeho význam spočíva v tom, že umožňuje zachytiť proces, nielen výsledok interpretácie. Žiak má možnosť reflektovať použité stratégie, vývin vlastného porozumenia, reakcie na rôzne čitateľské podnety, ako aj postupnú premenu svojho čitateľského vkusu a rast čitateľského sebavedomia. Portfólio zároveň umožňuje zaznamenávať pokrok a uvedomovať si formovanie vlastnej čitateľskej identity. Zároveň nejde o tradične chápaný čitateľský denník, ktorý bol zameraný primárne na text a jeho reprodukciu. Čitateľské portfólio je zamerané na žiaka a na proces jeho formovania ako čitateľa. Takto koncipované portfólio podporuje sebareguláciu učenia (Zimmerman, 2002) a vytvára priestor pre formatívne hodnotenie. Nie je to teda technický nástroj evidencie, ale vystupuje tu ako prostriedok reflexie procesu čítania a formatívneho hodnotenia.

Čitateľské sebavedomie predstavuje dôležitý aspekt rozvoja čitateľa ako autonómneho a reflexívneho subjektu. V koncepcii modelu sa opiera o skúsenosť rešpektovanej interpretácie a o možnosť vstupovať do dialógu o texte bez obavy z redukcie na jediné „správne“ riešenie. Prostredie dôvery v interpretačný proces podporuje ochotu formulovať vlastné stanoviská a argumentačne ich obhajovať (Schneewind, 2023).

Sebavedomý čitateľ je schopný reflektovať svoju úroveň čitateľských zručností a skúseností, uvedomovať si vlastné porozumenie (aj neporozumenie), pomenovať interpretačné stratégie, ktoré pri čítaní uplatňuje. Zároveň akceptuje existenciu alternatívnych výkladov a je pripravený vstupovať do interpretačného dialógu. Čitateľské sebavedomie tak nevzniká ako dôsledok nekritickej afirmácie, ale ako výsledok premyslenej reflexie podporenej formatívnymi spôsobmi hodnotenia.

Je úzko prepojené s metakognitívnou reguláciou a so systematickou prácou s portfóliom. Vzniká v prostredí, kde je čítanie chápané ako kultúrne relevantná a osobne zmysluplná činnosť a čitateľ prijímaný ako autonómny subjekt (Cremin & Moss, 2018).

Čitateľské sebavedomie teda nie je chápané ako príjemná pridaná hodnota, ale ako dôsledok rešpektovanej interpretácie, reflexie a argumentácie.

3 ZÁVER

Predstavený model literárnej výchovy nemožno chápať iba ako opis jednej kurikulárnej úpravy, ale ako prejav širšieho posunu v chápaní literárneho vzdelávania.

Jeho význam spočíva v tom, že dlhodobu prítomnú odbornú východiská o aktívnej úlohe čitateľa, význame metakognície a úlohe motivácie premieta do explicitnej kurikulárnej koncepcie. V tomto zmysle nový model nepopiera text ani interpretačnú náročnosť literárnej výchovy, ale rozširuje ich o systematický záujem o čitateľa ako subjekt recepcie. Kategórie, ako sú čitateľské teritórium, čitateľské portfólio a čitateľské sebavedomie, predstavujú pokus o také kurikulárne usporiadanie, ktoré spája estetickú skúsenosť, reflexiu a osobnostný rozvoj s kultúrnou a interpretačnou kompetenciou žiaka.

Predložený model zároveň ukazuje, že orientácia na čitateľa neznamená oslabenie kognitívnych nárokov, ale ich rozšírenie o dimenziu osobnej významotvorby, identity a čitateľského sebavedomia. Nejde teda o odklon od odbornej náročnosti literárnej výchovy, ale

o jej nové koncepčné usporiadanie smerom ku komplexnému rozvoju žiackeho čitateľstva a k posilňovaniu jeho čitateľských kompetencií.

Literárna výchova sa v tejto podobe profiluje ako priestor, v ktorom sa stretáva kultúrna tradícia s individuálnou skúsenosťou čitateľa a v ktorom sa čítanie stáva nielen predmetom učenia, ale aj nástrojom osobnostného rozvoja.

Literatúra

- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. (2015). *Australian Curriculum: English (Version 8.4)*. ACARA.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31–42.
- Cremin, T., & Moss, G. (2018). Reading for pleasure: Supporting reader engagement. *Literacy*, 52(2), 59–61. DOI: 10.1111/lit.12156
- Finnish National Agency for Education. (2014). *National core curriculum for basic education 2014*. Finnish National Agency for Education.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403–422). Lawrence Erlbaum Associates.
- Chaloupka, J. (2015). *Rozvoj dětského čtenářství*. Portál.
- Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. (2023). *Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie*. Bratislava: MŠVVaM SR.
- OECD. (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework: Reading, mathematics and science*. OECD Publishing.
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Schneewind, H. (2023). *Trusting readers*. Stenhouse Publishers.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.

Resumé

Článok predstavuje koncepčné východiská nového modelu literárnej výchovy v národnom kurikule Slovenskej republiky (ŠVP ZV, 2023), realizovaného prostredníctvom komponentu *receptia umeleckých textov*. Ukazuje, že predložený model nepredstavuje izolovanú kurikulárnu úpravu, ale je súčasťou širšieho posunu v chápaní literárneho vzdelávania od textovo orientovaného prístupu k orientácii na čitateľa ako aktívny subjekt recepcie. Teoreticky vychádza z chápania čítania ako procesu významotvorby, z poznatkov o metakognitívnej regulácii porozumenia a z výskumov motivácie a čitateľskej identity. Článok objasňuje význam kategórií čitateľské teritórium, čitateľské portfólio a čitateľské sebavedomie ako kľúčových nástrojov a princípov tohto modelu. Zdôrazňuje, že orientácia na čitateľa neznamená oslabenie kognitívnych nárokov literárnej výchovy, ale ich rozšírenie o dimenziu osobnej významotvorby, reflexie a interpretačnej autonómie žiaka.

Resumé

The article presents the conceptual foundations of a new model of literary education in the National Curriculum of the Slovak Republic (ŠVP ZV, 2023), implemented through the component 'Reception of Literary Texts'. It argues that the proposed model does not represent an isolated curricular adjustment, but

rather forms part of a broader shift in the understanding of literary education from a text-oriented approach towards an orientation on the reader as an active subject of reception. The model is theoretically grounded in the understanding of reading as a process of meaning making, in insights into metacognitive regulation of comprehension, and in research on reading motivation and reader identity. The article elucidates the significance of the categories reading territory, reading portfolio, and reading self-confidence as key tools and principles of this model. It emphasizes that orientation on the reader does not weaken the cognitive demands of literary education, but extends them by incorporating the dimension of personal meaning making, reflection, and the learner's interpretative autonomy.

Kontakt

Mgr. Zuzana Kováčová Švecová, PhD.

Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Ružová 13, 97701 Banská Bystrica
zuzana.kovacova@umb.sk

DIDAKTICKÁ TRANSFORMÁCIA KRÁTKEJ PRÓZY TOVE JANSSENOVEJ *NEVIDITELNÉ DIEŤA*

DIDACTIC TRANSFORMATION OF TOVE JANSSENOV'S SHORT STORY *THE INVISIBLE CHILD*

Daša REŠETÁROVÁ

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Napriek dlhoročnému významnému postaveniu, ktoré má tvorba fínskej autorky Tove Janssonovej v medzinárodnom kontexte literatúry pre deti a mládež, zostávajú tieto diela v slovenskom recepčnom priestore stále relatívne málo známe.¹ Empirická skúsenosť z vysokoškolského prostredia zároveň ukazuje, že súčasná generácia budúcich učiteľov na primárnom stupni vzdelávania poväčšine odmieta poetiku Janssonovej diel. Kým vo Fínsku sú tieto texty súčasťou čítaniek pre žiakov základných škôl, na Slovensku je práca s nimi plne závislá od učiteľovej vlastnej iniciatívy. Tá zahŕňa celý proces ich didaktickej transformácie – od vhodného výberu textu po tvorbu jednotlivých aktivít vyučovacej hodiny i prípravu materiálov. Na nasledujúcich stranách prinášame návrh metodiky práce s krátkou prózou *Neviditeľné dieťa* od Tove Janssonovej, a to konkrétne vo forme prípravy na vyučovaciu hodinu. Našou ambíciou je priniesť tak učiteľom slovenského jazyka nástroj, ktorý môžu priamo využiť vo vyučovaní literatúry a pridať sa tak k učiteľom po celom svete, ktorí s dielami tejto svetovo uznávanej autorky na hodinách pracujú.

2 CIELE A VÝSKUMNÉ OTÁZKY

Hlavným cieľom bolo vytvoriť (a následne empiricky overiť) metodiku práce s vybraným literárnym dielom Tove Janssonovej pre vyučovanie literatúry v 4. – 5. ročníku základnej školy (a to vo forme komplexnej prípravy na vyučovaciu hodinu). Na základe realizácie vyučovania podľa zostavenej prípravy sme sa následne pozreli priamo na postoj detí a ich hodnotenie jednotlivých aktivít i celej modelovej vyučovacej jednotky. Sledovali sme tak záujem o prácu s tvorbou tejto autorky, ako aj proces samotnej recepcie vybraného diela u 9. – 11.-ročných žiakov na Slovensku i vo Fínsku. Sekundárnym cieľom zostavenia metodiky bolo ukázať, ako možno vybraný literárny text tvorivo didakticky spracovať, a tým podporiť prácu s tvorbou Tove Janssonovej v slovenskom vzdelávacom prostredí.

Naše výskumné otázky zneli:

- Aký je záujem žiakov o prácu s autorským textom Tove Janssonovej v rozličných kultúrnych kontextoch?
- Ako hodnotia vybraní fínski i slovenskí žiaci jednotlivé úlohy a ako reflektujú svoju vlastnú aktivitu počas vyučovacej hodiny?

¹ Markéta Andričíková (2021) vidí ako jeden z možných dôvodov nízkej recepcie Janssonovej diel odlišný typ humoru autorky, ktorý je subtilný a neprvoplánový, čím môže byť pre mnohých nezrozumiteľný.

3 TEORETICKO-METODOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ

Teoretické podložie nášho skúmania tvoria poznatky slovenských, ale aj zahraničných vedcov z oblasti psychológie vzdelávania a tiež didaktiky slovenského jazyka a literatúry.

Vyučovanie súčasnej generácie žiakov si nepochybne vyžaduje dôraz na prepájanie súvislostí, divergentné myslenie a kreativitu. Práve kultivovanie schopnosti žiakov tvorivo myslieť vidí Ivan Turek (1998, s. 52) ako „najvýznamnejšiu úlohu učiteľov z hľadiska dosiahnutia cieľov školstva pre 21. storočie“.

Podľa Fišera (2001, s. 14) je základným predpokladom tvorivosti, resp. kreativity fantázia. Z výskumov kognitívnej psychológie vieme, že kým pravá mozgová hemisféra je centrom divergentného či obrazného myslenia, ľavá dominantne zodpovedá za pojmové myslenie a reč. Našou snahou bolo navrhnúť vyučovanie tak, aby boli prostredníctvom jednotlivých úloh aktivizované obe tieto časti, a mohlo tak dochádzať k rozvoju „umeleckej i vedeckej tvorivosti“ (Fišer, 2001, s. 9 – 10). Významnou sa v tejto súvislosti javila potreba vytvoriť v rámci vyučovacej hodiny čas a priestor pre spontánnu imagináciu žiakov, ako aj pre prácu s obrazovou formou vybraných naratívov. Plnohodnotná práca s umeleckým textom (v kontexte tvorivého čítania a písania) totiž predpokladá funkčnú obrazotvornosť. Tú naopak kvalitný literárny text spätne u žiakov rozvíja.

V rámci metodologických východísk sme uplatnili fenomenologický prístup, ktorý umožňuje skúmať, ako žiaci prežívajú kontakt s literárnym dielom, ich individuálne reakcie, postoje voči textom i významy, ktoré im pripisujú.²

Jadro predkladanej metodiky tvorí 18 stratégií tvorivého vyučovania, ako ich vo svojom modeli navrhol významný odborník na rozvoj kreativity v oblasti vzdelávania, americký pedagogický psychológ a profesor Frank E. Williams.³ Každá nami navrhnutá aktivita hodiny sleduje rozvoj jednej alebo viacerých z týchto stratégií. Kritické a tvorivé myslenie zároveň stimuluje kladenie prevažne otvorených otázok, čo je súčasťou analyticko-interpretáčnej časti hodiny. Vyučovacia hodina je koncipovaná s ohľadom na štvorfázový model čitateľskej recepcie, v rámci ktorého sa vo vedomí čitateľa tvorí reálny obsah textu (porov. Rusňák, 2009, s. 65 – 67). Tento proces pozostáva zo štyroch fáz – percepcie, apercepcie, interpretácie i konkretizácie.

Pri tvorbe metodiky sme zároveň dbali na to, aby boli v určitej miere zastúpené všetky komponenty jazykového vzdelávania, ako ich definuje Klimovič (2025, s. 185), a to komunikačná interakcia, hovorená a písaná produkcia či vecná i zážitková recepcia. V rámci formulácie cieľov sme vychádzali z revidovanej Bloomovej taxonómie edukačných cieľov Andersona a Krathwohla et al. (2001), ako ju uvádzajú Liptáková et al. (2022).

Konstruktivistický prístup k vyučovaniu nahliada na učenie ako na dynamický a komplexný proces charakteristický aktivitou žiakov a ich autonómym objavovaním, pri ktorom sa každé nové poznanie zatrieďuje do už existujúceho poznania v mysli jedinca (porov.

² Fenomenologický prístup v rámci didaktiky literatúry bližšie charakterizuje Thomas Illum Hansen vo svojej štúdii s názvom *Phenomenological exploration in literature education. On the theoretical development of a phenomenological approach to inquiry-based literature teaching as a focal point for a large-scale intervention study in Denmark* (2023).

³ Williamsove stratégie tvorivého vyučovania v slovenskom preklade prináša vo svojej štúdii *Práca s textom rozprávky ako prostriedok ovplyvňujúci hodnotový systém žiakov mladšieho školského veku* Brigita Lehoťanová (2007, s. 319).

Liptáková et al., 2022, s. 116; Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 131 – 132). V nadväznosti na princípy konštruktivismu sme preto nadobúdanie nového literárneho poznania vystavali najmä na vlastnej aktivite žiakov, ako aj na postupnom prepájaní (pre mnohých) neznámeho sveta textu s tým, čo je žiakom skúsenostne blízke.

V rámci tvorby metodiky sme vychádzali primárne z publikácie Radoslava Rusňáka *Svetová literatúra pre deti a mládež v didaktickej komunikácii* (2009) či z *Integrovannej didaktiky slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie* (2022). Súčasťou metodiky sú metodické komentáre, ktoré ďalej bližšie vysvetľujú charakter, zámer a pôsobenie jednotlivých aktivít žiakov, ako aj rozvoj konkrétnych stratégií tvorivého vyučovania F. E. Williamsa.

4 METODIKA PRÁCE S VYBRANÝM TEXTOM TOVE JANSSONOVEJ VO FORME PRÍPRAVY NA VYUČOVACIU JEDNOTKU

Literárnovedný prístup:

Tvorba Tove Janssonovej patrí k hodnotným a medzinárodne etablovaným dielam svetovej literatúry pre deti a mládež. Vysoká umelecká hodnota diel sa podľa Rusňáka (2009, s. 89) zároveň javí byť jedným z primárnych predpokladov pre ich efektívnu výučbu na hodinách literárnej výchovy. Autorské rozprávky o Muminovcoch sa vyznačujú komplexným modelovaním fikčného sveta, v ktorom sa rozprávkovosť organicky prepája s existenciálnymi fenoménmi, psychologickou kresbou postáv, jemnou iróniou a axiologickou viacvrstvovosťou. Aj preto majú nepochybne potenciál osloviť tak detského, ako aj dospelého čitateľa. Zo žánrového hľadiska ide o autorské rozprávky, pričom krátku prózu *Neviditeľné dieťa* možno v rámci rovnomennej knihy, ktorá je kompozične i genologicky odlišná od ostatných titulov série o Muminovcoch, charakterizovať skôr ako rozprávkový príbeh.

Pedagogicko-psychologický prístup:

V rámci pedagogicko-psychologického prístupu sme vychádzali z predpokladu, že pre väčšinu slovenských žiakov predstavuje muminovský svet dosiaľ neznámy literárny priestor. Nové literárne poznanie sme preto koncipovali na princípe postupného prechodu od známeho k neznámemu, teda od vlastnej skúsenosti žiakov k autorkou modelovanému fikčnému svetu.

Na prácu s literárnym textom, pri ktorom sa sústredíme najmä na jeho axiologické aspekty, sme vybrali relatívne uzatvorenú ukážku príbehu *Neviditeľné dieťa*. Jej rozsah sme upravili, resp. skrátili pre potrebu efektívnejšej didaktickej transformácie. Kritériom výberu textovej ukážky bola najmä obsahová, resp. sujetová uzavretosť textu a tiež jeho významová, motívická rovina, ktorá by mohla byť potenciálne blízka svetu mladších žiakov. Deti sa podľa nášho názoru vedia prostredníctvom podobnosti s hlavnou hrdinkou (rovnako dieťaťom) ľahšie stotožniť s komponentmi jej naratívneho sveta, a tým jednoduchšie, s väčšou iniciatívou prenikať do naratívnej štruktúry textu. Prvok neviditeľnosti pri modelovaní hlavnej protagonistky zároveň do diela vnáša magickosť, tajomnosť, istú dynamiku, ktorá žiakov aktivizuje v procese odhaľovania príčin postupného zviditeľňovania tohto dieťaťa.

Dôležitými didaktickými pomôckami posilňujúcimi zásadu názornosti vo vyučovaní a schopnosť detí lepšie uchopiť abstraktné pojmy sú v tomto prípade zvonček či makety odrážajúce postupné zviditeľňovanie Ninni.

Didaktický prístup:

- **Poznatková zložka príbehu:**

Východiskom jednotlivých aktivít hodiny je v prvom kroku preniknutie do významovej štruktúry naratívneho mikrosveta literárnych textov Tove Janssonovej (neskôr konkrétne vybranej prózy *Neviditeľná dieta*), z hľadiska ich tematických dominánt, postáv, hodnotových implikácií a esteticko-funkčného pôsobenia. Žiaci sa zoznamujú s harmonickým prostredím údolia plným farieb i života v jeho pestrosti a rôznorodosti, ako aj s belasým domovom, ktorý je neustále otvorený pre každého nového člena. Rovnako spoznávajú charakter hlavných postáv – mamičky, otecka, Muminka, slečny Snorky, Mrnky a Snusmumrika, čo sa deje najprv prostredníctvom rekonštruovania vizuálnej predlohy, od ktorej prechádzajú k práci s konkrétnou textovou ukážkou. Z literárnych pojmov môžu upevňovať postava a prostredie.

- **Komunikatívna zložka príbehu:**

Komunikačne dominantnou témou je formovanie identity človeka v dôsledku (ne)naplnenej potreby bezpečia. Žiaci v úvode verbalizujú, kde a kedy sa cítia bezpečne a ďalej navrstvujú svoje predstavy o komponenty bezpečia, resp. atribúty bezpečného priestoru, aké ponúka naratívny svet diel o Muminovcoch. Od identifikácie prvotných dôvodov, ktoré viedli k neviditeľnosti hlavnej hrdinky Ninni, sa v komunikácii presúvame k analýze krokov jej postupného zviditeľňovania a ich príčin. V rámci tejto zložky je vhodné zamerať pozornosť žiakov na to, čím bola charakteristická samotná komunikácia hlavných postáv príbehu a akú rolu zohrala v procese zmeny hlavnej postavy. V súvislosti s tým môžeme zdôrazniť aspekty prosociálneho správania a rešpektujúcej komunikácie, ktorú v príbehu demonštrujú najmä repliky mamičky či Muminka. Z tohto hľadiska sa zameriame na textové pasáže, keď mamička dala Ninni slobodný priestor vybrať si, či a kedy príde dole na základe toho, ako sa bude cítiť, alebo časť, keď Muminko explicitne ubezpečuje Ninni, že u nich jej žiadne nebezpečenstvo nehrozí, a tak sa viac nemusí báť. Príbeh štruktúrne rozvíja aj *tému inakosti* jedincov, ktorá na základe jedného z hlavných posolstiev príbehu nepredstavuje prekážku k akceptácii človeka. Žiakov vyzveme k tomu, aby si spomenuli na situácie z ich životov, keď sa cítili v niečom odlišní či neprijatí a aby si uvedomili, čo by im vtedy pomohlo. To zároveň tvorí východisko poslednej časti hodiny – aktivity *Zvonček*.

- **Hodnotová zložka príbehu:**

Najvýraznejšími hodnotami a zároveň individuálnymi potrebami, s ktorými na hodine pracujeme, sú bezpečie, prijatie či dôležitosť komunity prosociálne sa správajúcich jedincov. Prostredníctvom poslednej aktivity – *Zvonček*, vedieme žiakov k uvedomeniu si toho, že ktokoľvek z nás sa môže cítiť ako Ninni, prípadne stretnúť niekoho takého. Deti tak cez dopĺňanie vety: „*Keď nabudúce stretnem niekoho ako Ninni...*“ praktizujú schopnosť empatie, solidarity a ochotu pomôcť iným. Kontrast strachu vs. potreby bezpečia a prijatia

či vnímanie jeho vplyvu na identitu jedinca cez prizmu dieťaťa Ninni ako hlavnej postavy predstavuje zároveň vo vzťahu k detskému svetu žiakov istú príbuznosť. Jedným z cieľov interpretácie textu je, aby deti vo finále vnímali neviditeľnosť Ninni ako metaforu straty identity, vyplývajúcu zo strachu, zanedbania a absencie lásky či prijatia.

Komunikačná téma: Svet Muminovcov – literárne univerzum ako teplé miesto bezpečia, prijatia, ľudskosti a inklúzie (základný motív: hodnotové špecifiká vybraného textu *Neviditeľné dieťa* od Tove Janssonovej).

Ciele kognitívnej domény vyučovania:

- **Zapamätať si** – Žiak vie vymenovať a charakterizovať hlavné i vedľajšie postavy z diel o Muminovcoch. Vie prerozprávať sujet krátkej prózy *Neviditeľné dieťa*.
- **Rozumieť** – Žiak vie vysvetliť súvislosť medzi potrebou bezpečia a formovaním identity človeka. Vie z umeleckého textu vyvodiť základné komunikačné témy i hodnotové posolstvo diela. Uvedomuje si farebnosť ako esteticko-funkčný komponent vybraného literárneho diela v prepojení na jeho motivickú rovinu.
- **Aplikovať** – Žiak vie uplatniť princíp prosociálneho správania voči osobe, ktorej situácia je analogická so situáciou hlavnej hrdinky príbehu.
- **Analyzovať** – Žiak vie analyzovať prehovory postáv a identifikovať v nich prejavy prosociálneho správania a rešpektujúcej komunikácie. Vie porovnať vlastnú predstavu bezpečného miesta s priestorom naratívneho sveta Údolia Muminovcov a identifikovať ich spoločné a odlišné znaky. Vie zdôvodniť postupný proces nadobúdania viditeľnosti hlavnej postavy v prepojení na napĺňanie jej potrieb.
- **Hodnotiť** – Žiak vie zhodnotiť správanie jednotlivých postáv k Ninni a jeho prínos pre jej postupné nadobúdanie vlastnej podoby.
- **Tvoriť** – Žiak vie vytvoriť krátky opis svojho bezpečného miesta.

Priebeh vyučovacej jednotky:

Modelová vyučovacia jednotka je koncipovaná na dlhší časový úsek, ako je štandardná 45-minútová vyučovacia hodina, a to na 60 – 90 minút. Predĺženie vyučovacej jednotky na 60 – 90 minút možno chápať ako formu blokovej výučby, ktorá vytvára priestor na realizáciu komplexnejších, aktivizujúcich a kompetenčne orientovaných učebných činností.

AKTIVITA BEZPEČNÉ MIESTO – IMAGINÁCIA

Prvá aktivita predstavuje relaxačné cvičenie na aktiváciu predstavivosti. Prostredníctvom tejto aktivity začneme hodinu, žiakov upokojíme, navodíme príjemnú atmosféru bezpečia a podporíme prvotný proces imaginácie (Stratégia tvorivého vyučovania č. 17 – Rozvíjanie tvorivého počúvania.)

Žiaci prichádzajú do prostredia triedy, kde hrá relaxačná hudba, učiteľ ich privíta a poprosí ich, aby si urobili pohodlie, zatvorili si oči, iba počúvali a na všetky otázky odpovedali sami sebe v tichosti, pričom za každou otázkou nechávame žiakom chvíľku čas: „Predstavte si miesto, bezpečné miesto, kde sa cítite veľmi dobre... Ako vyzerá? Je to von

alebo vnútri? Aké farby sú tam? Sú tam nejaké zvuky? Je tam pri vás ešte niekto? Čo na tom mieste robíte? Ako sa cítite?“ Po ukončení aktivity necháme krátky priestor na to, aby ten, kto chce, zdieľal, ako vyzeralo jeho bezpečné miesto. Vyzveme ich, aby si opis svojho bezpečného miesta napísali do zošitov.

AKTIVITA PRÍBEH – TOVE JANSSONOVÁ

Cieľom ďalšej aktivity je prostredníctvom krátkeho príbehu o živote Tove Janssonovej priblížiť žiakom kontext tvorby diel o Muminovcoch. Prechádzame tak od ich vlastnej predstavy bezpečného miesta ku konkrétnej forme mikrosвета, resp. naratívneho sveta plného bezpečia a prijatia, ako ho vytvorila Tove Janssonová. Aby sme u detí zapojili čo najviac zmyslov, a tým lepšie udržali ich pozornosť, čítanie príbehu doplníme prezentáciou obrázkov ilustrujúcich životný príbeh, o ktorom žiaci počúvajú. (Stratégia tvorivého vyučovania č. 13 – Študovanie životopisov tvorivých ľudí.)

AKTIVITA – KNIŽNÝ SVET MUMINOVCOV V OBRAZOCH

V nasledujúcej časti prichádza zmena z frontálnej výučby na skupinovú prácu. Žiakov rozdelíme do niekoľkých skupín v závislosti od ich počtu tak, aby v každej skupine boli štyria, maximálne piati. Každá skupina dostane zalaminované obrázky, ktoré charakterizujú prostredie Muminovského údolia a vzájomný vzťah hlavných postáv, čím vstupujeme do apercpečnej fázy recepcie. V prvom kroku deťom v krátkosti predstavíme hlavné postavy, ktoré uvidia na obrázkoch a vzťahy medzi nimi – mamičku, otecka, Muminka, Snusmumrika, slečnu Snorku a Mrnku. Následne si deti v skupinách prehládajú obrázky a na základe toho, čo vidia, sami vzájomne diskutujú a charakterizujú Muminovské údolie, jeho objekty, hlavné postavy, ich farebnosť a pod. Cieľom je, aby žiaci skúsili predvídať obsah samotných literárnych diel – tzv. prognózovanie (porov. Liptáková et al., 2022, s. 171). Učiteľ si následne spolu so všetkými skupinami prejde ich postrehy, ozrejmi vzťah a charakter hlavných postáv a tiež skúsi s deťmi asociačne prepájať význam farieb, objektov i celkovej atmosféry údolia. (Stratégia tvorivého vyučovania č. 2 – Sledovanie vlastností, atribútov + č. 15 – Rozvíjanie tvorivého videnia.) V druhom kroku si deti pripomenú predstavu svojho bezpečného priestoru z ich prvej aktivity („*Ako vyzerá miesto, kde sa ja cítim bezpečne?*“) a tento svoj imaginatívny priestor si budú mať porovnať s priestorom Muminovského údolia („*Ako vyzerá miesto, kde sa Muminovci cítia bezpečne?*“). Ich úlohou je vystihnúť ich spoločné či odlišné znaky, aby si tak uvedomili, kde a kedy sa kto z nás cíti v bezpečí? (Stratégia tvorivého vyučovania č. 3 – Učenie pomocou analógií + č. 4 – Identifikácia rozdielu.)

AKTIVITA – PRÁCA S TEXTOM

K apercpečnej fáze sa v tomto bode pripájajú fázy percepcie a interpretácie textu. Náznamy toho, čo deti postrehli najprv vo vizuálnej podobe, budeme ďalej rekonštruovať v rámci textovej zložky. Žiaci si vezmú stoličky a spolu s vyučujúcim si sadnú do kruhu. Čítajú i diskutujú teda nie v skupinách, ale už ako jeden celok. (Počas tejto časti hodiny rozvíjame stratégiu tvorivého vyučovania č. 5 – Kladenie podnecujúcich otázok, č. 11 – Vyjadrovanie emócií a č. 14 – Hodnotenie javov, skutočnosti.) V úvode vyučujúci nahlas prečíta žiakom textovú ukážku *Neviditeľné dieťa*. Tá predstavuje didakticky upravený – skrátený a obsa-

hovo uzavretý výber z jednej kapitoly (vynechané boli menej podstatné opisné úseky tak, aby bol text rozsahovo primeraný, celistvý a obsahoval všetky kľúčové významové body potrebné na interpretáciu). V prvom kroku učiteľ číta text, pričom žiaci ho iba počúvajú. V druhom kroku (po prvotnom čítaní) dostanú žiaci text do ruky, pričom majú za úlohu sami si prečítať farebne odlíšené celky, ktoré sú zároveň obsahovo nosnými piliermi textu. Následne prechádzajú učiteľ a žiaci k spoločnej interpretácii, pri ktorej už žiaci priamo pracujú s textovou ukážkou. Počas čítania odporúčame na udržanie pozornosti žiakov používať rekvizity – zvonček, ktorým učiteľ zvoní, keď v príbehu príde Ninni, či vyrobené makety neviditeľného dieťaťa, ktoré odzrkadľujú to, ako sa dieťa postupne stávalo viditeľným.

Otázky na analyticko-interpretačnú časť práce s textom:

Páčil sa vám tento príbeh? Prečo áno/nie? Čo vás zaujalo?

Identifikácia

Čím bolo dieťa, ktoré Tú-tikki k Muminovcom priviedla, zvláštne?

Aká bola Ninni okrem toho, že bola neviditeľná? Kde v texte o tom čítame?

Ako sa Muminovci snažili Ninni pomôcť?

Opište jednotlivé kroky, ako sa Ninni postupne stávala viditeľnou.

Dedukcia

Prečo bola Ninni neviditeľná?

Prečo Tú-tikki očakávala, že Muminovci pomôžu Ninni stať sa znova viditeľnou?

Čo pomáhalo Ninni krok po kroku nadobudnúť svoju podobu?

Z akého dôvodu zahryzla Ninni oteckovi do chvosta?

Interpretácia + integrácia

Ako hodnotíte koniec príbehu? Čo sa udialo a prečo sa vtedy Ninni vrátila tvár?

Prečo bolo pre Ninni dôležité vedieť prejavíť hnev? Je pre človeka dôležité, aby mohol byť sám sebou a prejavíť to, čo cíti?

Analýza + hodnotenie

Je podľa vás hnev dobrá, neutrálna alebo zlá emócia?

Bolo správne, že Ninni zahryzla oteckovi do chvosta? Ako inak mohla reagovať, aby mamičku ochránila?

Ako hodnotíte správanie jednotlivých členov muminovskej rodinky voči Ninni?

Kdekoľvek sa proces interpretácie textu so žiakmi uberie, dôležité je, aby vo finále deti vnímali neviditeľnosť Ninninho tela ako odraz absencie identity v dôsledku strachu. Žiakov vedieme k uvedomeniu si postupnej premeny u Ninni, ktorá sa v prostredí bezpečia, rešpektu a lásky nakoniec mohla stať samou sebou, a tým znova viditeľnou.

AKTIVITA – ZVONČEK

V závere sa sústredíme na poslednú fázu, a to konkretizáciu zmyslu textu pre život čitateľov. Vyučujúci si vezme pomôcku – zvonček, na ktorý zazvoní – v príbehu zvonček symbolizoval, že prišla Ninni. Ninni môže byť ktokoľvek z nášho okolia – spolužiakov, rodiny, kamarátov... kto sa bojí, cíti sa nesvoj, je neistý, nemá sa dobre. Vyučujúci napíše na tabuľu vetu, ktorú budú mať žiaci doplniť: „Keď najbližšie uvidím, že je niekto ako Ninni...“ (urobím...poviem...budem...nebudem...). Dáme deťom kolovať zvonček, kto naň zazvoní, doplní vetu.

AKTIVITA – SPÄTNOVÄZBOVÝ DOTAZNÍK

V závere žiaci vyplnia krátky spätnoväzbový dotazník, na základe čoho získame odpovede na výskumné otázky.

5 OVEROVANIE DIDAKTICKÉHO MATERIÁLU V PROSTREDÍ FÍNSKEJ ŠKOLY, SPÄTNÁ VÄZBA ŽIAKOV

Vyučovanie sme realizovali na bilingválnej základnej škole Tiirismaan peruskoulu vo fínskom meste Lahti. Tú navštevuje približne 850 študentov. Celkový počet žiakov, ktorí sa na vyučovaní zúčastnili, tvorilo okolo 45 žiakov vo veku 10 – 11 rokov. Odpovede z dotazníkov sa nám však na druhý deň podarilo získať iba od približne polovice z nich, keďže bol posledný deň pred jesennými prázdninami a viacerí chýbali alebo mali zážitkové vyučovanie mimo priestorov školy. Celkový počet fínskych žiakov, od ktorých sme dostali spätnú väzbu, tak tvorí 23 žiakov (konkrétne 16 žiakov 5. ročníka a 7 žiakov 4. ročníka).

V úvode by sme radi uviedli, že táto vyučovacia hodina bola realizovaná počas tematického dňa s názvom „*The Moomins*“ a prebiehala za pomerne neštandardných, sťažených podmienok. Na žiadosť triednej učiteľky 5. ročníka boli žiaci oboch tried počas vyučovania spojení do jedného celku, pričom na prácu v takomto počte nie sú zvyknutí. Pred našou hodinou mali počas doobedňajších hodín vonkajšie aktivity a hry, z ktorých sa vrátili príjemne unavení, uzímení a hladní. Napriek týmto okolnostiam však vyučovacia hodina dopadla nad naše očakávania a prebehla bez akýchkoľvek výrazných komplikácií.

V rámci úvodnej imaginácie bezpečného miesta si deti predstavili najrôznejšie priestory, od knižnice plnej kníh, kde si žiačka číta, až po veľkú budovu, na ktorej je nápis „*Bezpečné miesto*“, pred ktorou žiak stojí a chystá sa vojsť dnu.

Deti mimoriadne zaujalo najmä počúvanie príbehu, ako aj nasledujúca práca s textovou ukážkou, čo v poslednej, otvorenej otázke explicitne uviedlo až 10 žiakov. Pri práci s textom sme deťom v úvode rozдали textové ukážky, ktoré počas frontálneho čítania textu vyučujúcou sledovali, pričom sme im povedali, nech si pri sledovaní textu obzvlášť všímajú jeho farebne zvýraznené (významovo signifikantné) časti. Po dočítaní nasledovala spoločná analýza a interpretácia usmerňovaná vyučujúcou. Na podnety a otázky odpovedali žiaci 4. aj 5. ročníka viac-menej vyvážené, boli to však najmä deti, ktoré v rámci priestoru sedeli bližšie k vyučujúcej. Uvedomovali sme si, že na prácu s textom, ktorý sa veľmi výrazne dotýka predstavy bezpečia, by bolo vhodné pracovať vo väčšom priestore, v ktorom by žiaci počas interpretácie textu mohli sedieť v kruhu s učiteľom, to však podmienky triedy a spojenie žiakov z dvoch tried neposkytovalo. Didakticky funkčným nástrojom na udržanie pozornosti detí počas čítania príbehu bol zvonček, ktorý posilňoval auditívne vnímanie. Vyučujúca zazvonila vždy, keď v príbehu prišla Ninni. Deti pri zvuku zvončeka zvlášť spozorneli, čo nám neskôr ich triedna učiteľka vysvetlila tým, že aj ona používa počas vyučovania zvonček ako nástroj, na ktorého zvuk deti skončia aktuálnu činnosť a znova zamerajú svoju pozornosť.

Priaznivá odozva detí bola aj na poslednú aktivitu – zvonček. Dve skupiny detí v tejto činnosti zotrvali aj po skončení hodiny, a to počas prestávky.

V spätnoväzbových dotazníkoch 22 študentov (95,7 %) uviedlo, že príbehy o Muminovcoch už predtým poznali, a teda takmer všetci pri spoločnej práci nadväzovali na už

existujúci prekoncept v ich mysli. Aj napriek tomu, že už pred hodinou takmer všetci títo žiaci o Muminovcoch počuli alebo ich príbehy čítali, 60,9 % z nich uviedlo, že ich vyučovacia hodina nakoniec motivovala k tomu dočítať si ďalšie príbehy alebo si vyhľadať o Muminovcoch ešte viac. Predchádzajúce (dobré) poznanie diel o Muminovcoch u drvivej väčšiny žiakov môže však mať podľa nášho názoru vplyv na to, že 21,7 % žiakov reflektovalo, že si z hodiny neodniesli nič nové. Nadpolovičná väčšina (65,2 %) s tým však nesúhlasila a potvrdila, že si z tejto hodiny odniesli nové poznanie. 82,6 % žiakov hodnotilo celkovú vyučovaciu hodinu priaznivo, pričom jednotlivé úlohy reflektovalo ako zaujímavé 56,5 % študentov. Takmer všetci (82,6 %) sa podľa nich na vyučovaní aktívne zapojili, a to buď čítaním, písaním alebo prácou v skupine, a až 69,6 % žiakov by chcelo takto pracovať aj nabudúce a podobnú hodinu si zopakovať. 10/23 žiakov v poslednej otvorenej otázke explicitne uviedlo, že to, čo sa im páčilo na hodine najviac, bola priamo práca s textom *Neviditeľné dieta*.

6 OVEROVANIE DIDAKTICKÉHO MATERIÁLU V PROSTREDÍ SLOVENSKEJ ŠKOLY, SPÄTNÁ VÄZBA ŽIAKOV

Slovenských žiakov v rovnakom veku 9 – 11 rokov sme odučili na súkromnej medzinárodnej škole Splash International v Košiciach. Ako devízu vidíme to, že triedy pozostávali z menšieho počtu žiakov, čo nám počas dvoch vyučovacích hodín (60-minútových celkov), ktoré sme realizovali, umožnilo individuálne sa venovať všetkým 14 študentom (aj výlučne anglicky hovoriacim) a tiež v užšom kruhu spoločne diskutovať o texte tak, aby sa v intímnej a bezpečnej atmosfére zapojil naozaj každý.

Už v úvodnej aktivite – imaginácii bezpečného miesta, sme si tak mohli vypočítať predstavy všetkých žiakov, pričom každý jeden žiak si tento priestor dokázal veľmi konkrétne vybaviť. Pre mnohých bolo prostredie ideálneho bezpečného miesta totožné s priestorom ich vlastnej izbičky a ich reálneho obydľia, kde si v predstave buď čítajú, alebo iba oddychujú. Jeden chlapec si predstavoval seba na obláčikoch, za ktorými je hrad, druhý bol na hokejovom štadióne, pričom dodal, že práve tam sa cíti podľa jeho slov najviac v bezpečí a sám sebou. Iný chlapec si predstavoval, že je na strome, ďalší v posteli, kde sa hrá na PlayStation. Jedno dievčatko napríklad povedalo, že pre ňu je to priestor, kde je doma s bratmi a pozoruje ich pri práci, a ďalší chlapec povedal, že si v tejto predstave v izbe stavia vesmír.

Pri ďalšej časti – knižný svet Muminovcov v obrazoch – deti samostatne verbalizovali analógiu medzi pokojnými a šťastnými tvármi jednotlivých postáv na obrázkoch a príjemnými, pastelovým farbami, resp. odtieňmi modrej, zelenej a bielej.

Žiaci boli pri práci s textom veľmi aktívni, bystrí, v texte vedeli zachytiť aj implicitne prítomné významy, napríklad to, že Ninni zahryzla otcovi do chvosta, lebo chcela chrániť mamičku, zdôrazňovali silný emocionálny vzťah k mamičke, ktorý Ninni k tomuto správaniu viedol. Všimli si podstatné motívy príbehu ako to, že mamička ušila Ninni šaty, ktoré boli iba pre ňu, že išlo o personalizovaný dar, alebo zdôraznili, že sa Ninni nevedela hrať práve preto, lebo to nikdy predtým zrejme neskúšala. Podľa slov riaditeľky školy sú tieto postrehy žiakov aj výsledkom systematickej práce a dôrazu, ktorý ako škola kladú na čítanie žiakov a prácu s kvalitnými literárnymi textami.

V nadväznosti na skúsenosti z praxe, ktoré sme nadobudli pri fínskych študentoch, sme počas vyučovania na Slovensku urobili niekoľko zmien. Berúc na vedomie prvý moment, keď fínski žiaci dostali do rúk trojstranovú textovú ukážku rozprávkového príbehu *Neviditeľné dieta* a viacerí sa zľakli jej rozsahu (čo mohlo nejedného z nich odradiť od úsilia o sústredené počúvanie), sme sa pri slovenských žiakoch rozhodli postupovať inak. V prvom kroku sme realizovali úvodné čítanie prózy vyučujúcou, pričom žiaci vnímali text iba z počutia. Až pri druhom čítaní sme žiakom texty rozdali, aby si sami prečítali významovo dominantné miesta textu (tie boli zároveň farebne zvýraznené). V treťom kroku tak mohli spoločne pod vedením vyučujúcej textovú ukážku analyzovať a interpretovať, majúci ukážku pri sebe. Keďže počas vyučovania vo Fínsku sa nám osvedčilo posilniť auditívny vnem aj prostredníctvom didaktickej pomôcky, zvončeka, rozhodli sme sa, že udržanie pozornosti žiakov počas čítania podporíme aj vizuálnymi stimulmi, a to využitím makiet, ktoré zobrazujú postupné zviditeľňovanie hlavnej postavy Ninni. Tie sme počas čítania ukazovali vo vybraných častiach textu súčasne s tým, ako deti o postupnej premene počúvali. Cez vizuálne znázorňovanie jednotlivých častí Ninninho tela sa myšlienkové obsahy textu pre žiakov postupne lepšie konkretizovali. Použitie zvončeka aj makiet udržalo pri sledovaní textu aj dve cudzojazyčné žiačky, ktoré nemajú slovenčinu ako materinský jazyk. Tie mali počas toho, ako vyučujúca čítala text v slovenčine, pred sebou jej anglickú verziu, pričom použité pomôcky (zvonček či makety) im pomohli zorientovať sa, kde v príbehu zvyšok triedy práve je. Zároveň tak mohli počúvať text v slovenčine, ktorú sa postupne učia.

Viac ako polovica týchto žiakov (57,1 %) pred hodinou autorské diela o Muminovcoch nepoznala, pričom zvyšných 42,9 % uviedlo, že diela buď priamo čítali, alebo o nich aspoň počuli. Keďže ide o medzinárodnú školu, akú navštevujú deti, z ktorých mnohé nejaký čas vyrastali, resp. žili v zahraničí, toto relatívne vysoké percento žiakov poznajúcich tvorbu Tove Janssonovej nie je pre nás prekvapením. Príjemným zistením bolo to, že 85,7 % žiakom sa hodina páčila a až 71,4 % študentov vyjadrilo, že ich naša hodina motivovala k tomu nájsť si o Muminovcoch viac alebo si diela priamo prečítať. Domnievame sa, že medzi hlavné ciele efektívneho vyučovania literatúry patrí aj prebudenie osobného záujmu žiakov o literárne diela. Rovnako 71,4 % detí uviedlo, že sa im pripravené úlohy zdali zaujímavé a takmer všetci (92,9 %) z nich reflektovali svoju vlastnú aktivitu na hodine vo forme písania, čítania alebo aktívneho podielu na skupinovej práci. Na šiestu otázku týkajúcu sa toho, či si podľa nich z hodiny odnášajú niečo nové, odpovedala väčšina z nich možnosťou „neviem“ a 42,9 % vyjadrilo súhlas, pričom nesúhlas neprejavil nikto. Nadpolovičná väčšina z nich, 10 žiakov (71,4 %) by si takúto hodinu rado zopakovalo aj nabadúce. V poslednej, otvorenej otázke 8/14 žiakov uviedlo, že sa im najviac páčilo čítanie príbehu a rozprávanie sa o ňom. V ostatných odpovediach sa vyskytli reakcie ako: „Keď sme zvonili na zvonček a rozprávali sme sa, čo by sme robili, keby sme stretli niekoho ako Ninni“ či „Najviac sa mi páčilo, keď sme si mali zatvoriť oči a predstaviť si svoje bezpečné miesto“. Jeden žiak vo svojej odpovedi reflektoval, že tým najlepším bolo pre neho, „ako pani učiteľka pracovala aj s tými, ktorí nevedia po slovensky, a že si vybrala známu knihu“.

7 ZÁVERY A IMPLIKÁCIE PRE PRAX

Pri tvorbe metodiky sme predpokladali, že knižná séria diel o Muminovcoch bude, pochopiteľne, známejšia fínskym deťom, čo sa potvrdilo. Z výsledkov vyplynulo, že takmer všetci fínski žiaci (95,7 % študentov) ju už pred hodinou poznali alebo príbehy dokonca čítali, pričom väčšina slovenských žiakov (57,1 %) sa s týmito dielami stretla prvýkrát až na našej hodine. To, že sú tieto rozprávky napriek ich vysokej literárnej a estetickej kvalite i významu z hľadiska svetového kánonu detskej literatúry stále pre slovenských žiakov prevažne neznáme, podľa nášho názoru iba umocňuje význam ich didaktickej transformácie do slovenského vyučovacieho procesu.

Žiaci v oboch krajinách prejavili značný záujem o prácu s vybraným textom Tove Janssonovej podľa nami zostrojenej prípravy. Prevažná väčšina všetkých študentov reagovala na vyučovaciu hodinu priaznivo, pričom medzi žiakmi rozličných krajín neboli z tohto hľadiska výrazné percentuálne rozdiely (to, že sa im vyučovanie páčilo, vyjadrilo 82,6 % fínskych žiakov a 85,7% slovenských žiakov). Potvrdili tiež, že by podobným spôsobom radi pracovali aj nabadúce, čo v dotazníkoch uviedlo 71,4 % slovenských a 69,6 % fínskych žiakov.

Približne polovica žiakov v oboch krajinách označila za najlepšiu časť hodiny práve čítanie príbehu *Neviditeľná dieta* a následnú prácu s týmto literárnym textom. Z hľadiska podmienok na prácu s naratívom, ktorého leitmotívom je bezpečie a formovanie (či strata) identity, by sme však určite odporúčali tiché, pre deti bezpečné miesto (či už v rámci triedy alebo v školskej oddychovej zóne či knižnici) v užšom kruhu detí. Jednotlivé úlohy a aktivity hodnotili v celku ako zaujímavé viac slovenskí žiaci (71,4 %) ako fínski (56,5 %). To môže byť ovplyvnené aj tým, že študenti vo Fínsku už s týmito rozprávkami v minulosti na hodine pracovali (keďže textové úryvky z diel o Muminovcoch sú súčasťou fínskych čítaniek), kým pre väčšinu slovenských žiakov to bolo nové učivo.

Z našej osobnej skúsenosti s triedami, v ktorých sme mali možnosť vyučovanie realizovať, boli slovenskí žiaci pri práci na jednotlivých úlohách disciplinovanejší, koncentrovanejší a vo väčšej miere schopní identifikovať implicitné vnútrotextové súvislosti. Tento fakt môže byť však podmienený aj tým, že slovenská škola, na ktorej vyučovanie prebiehalo, patrí medzi vysoko kvalitné vzdelávacie inštitúcie s personalizovaným vzdelávaním. To, že do vyučovacej hodiny žiaci aktívne prispeli čítaním, písaním alebo prácou v skupine, vyjadrilo 82,6 % fínskych a 92,9 % slovenských študentov.

Pozoruhodnou skutočnosťou bolo, že aj napriek tomu, že už pred hodinou takmer všetci fínski žiaci o Muminovcoch počuli alebo ich príbehy čítali, 60,9 % z nich potvrdilo, že ich naša vyučovacia hodina nakoniec motivovala k tomu dočítať si ďalšie príbehy alebo si vyhľadať o Muminovcoch ešte viac. Zo slovenských žiakov sa k tejto ambícii pridalo 71,4 % študentov. Práve vzbudenie osobného záujmu detí o literárne diela považujeme za jeden z hlavných cieľov efektívneho a zmysluplného vyučovania literatúry. Preto sme veľmi radi, že sa nám tento cieľ v rámci vyučovania podarilo naplniť.

Výsledky ukázali, že vybraní slovenskí i fínski žiaci vo veku 9 – 11 rokov jednoznačne prejavili záujem pracovať s literárnym textom Tove Janssonovej a pripravenú vyučovaciu hodinu hodnotili prevažne pozitívne. Aj tento prieskum tak len potvrdzuje, že pri vhodnej didaktickej transformácii môže tvorba tejto fínskej autorky predstavovať podnetný didaktický materiál pre slovenských učiteľov s potenciálom osloviť mladých slovenských čitateľov.

Literatúra

- Andričíková, M. (2021). Domov je „omamaamansikka“. *Knihy na dosah*. <https://knihynadosah.sk/marketa-andricikova-domov-je-omamaamansikka>
- Fišer, Z. (2001). *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Paido.
- Hansen, T. I. (2023). Phenomenological exploration in literature education. On the theoretical development of a phenomenological approach to inquiry-based literature teaching as a focal point for a large-scale intervention study in Denmark. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23(1), 1–26. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.1.382>
- Klimovič, M. (2025). Rola písaného jazyka vo vzdelávaní: krátke zamyslenie nad novými (kurikulárnymi) výzvami. *Pedagogická orientace*, 35(2), 184–190.
- Lehofanová, B. (2007). Práca s textom rozprávky ako prostriedok ovplyvňujúci hodnotový systém žiakov mladšieho školského veku. In Z. Stanislavová, & M. Andričíková (Eds.), *Zlo v kontexte súčasných socio-kultúrnych premien: zborník materiálov z medzinárodnej vedeckej konferencie, ktorá sa konala 19.–20. 10. 2006 v Prešove* (s. 318–323). Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Liptáková, L. et al. (2022). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2009). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Rusňák, R. (2009). *Svetová literatúra pre deti a mládež v didaktickej komunikácii*. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Turek, I. (1998). *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Združenie pre vzdelávanie Edukácia.

Resumé

Odborný článok sa zameriava na didaktickú transformáciu krátkej prózy Tove Janssonovej *Neviditeľné dieťa* pre vyučovanie literatúry v 4. a 5. ročníku základnej školy. Cieľom bolo vytvoriť metodiku práce s vybraným rozprávkovým príbehom vo forme prípravy na vyučovaciu hodinu a empiricky overiť jej funkčnosť v dvoch odlišných kultúrnych kontextoch. Teoretické východiská metodiky tvoria najmä koncept osemnástich stratégií tvorivého vyučovania Franka E. Williamsa, poznatky konštruktivismu, fenomenologický prístup k práci s literárnym dielom, ako aj didaktické publikácie R. Rusňáka (2009) či Liptákovskej et al. (2022). Vo vzorke 37 žiakov vybranej fínskej a slovenskej základnej školy vo veku 9 – 11 rokov sme zisťovali záujem detí o prácu s tvorbou Tove Janssonovej, ako aj ich postoj k jednotlivým častiam modelovej vyučovacej jednotky. Zo spätnoväzbových dotazníkov vyplynulo, že na vyučovaciu hodinu priaznivo reagovalo viac ako 80 % fínskych i slovenských žiakov, pričom 60,9 % fínskych študentov a 71,4 % slovenských uviedlo, že ich práca na hodine motivovala k tomu, aby si dodatočne prečítali ďalšie príbehy alebo vyhľadali o Muminovcoch viac. Ťažiskom záujmu žiakov bola samotná recepcia textu a následná analyticko-interpretácia častí hodiny. Zásadný rozdiel medzi fínskymi a slovenskými žiakmi sa ukázal najmä v miere východiskového poznania tvorby Tove Janssonovej.

Resumé

The article examines the didactic transformation of Tove Jansson's short story *The Invisible Child* for the teaching of literature in the fourth and fifth grades of primary school. The aim was to develop a methodology for working with the selected fairy-tale narrative in the form of a lesson plan and to empirically verify its effectiveness in two different cultural contexts. The theoretical framework of the methodology draws primarily on Frank E. Williams's concept of eighteen creative teaching strategies, constructivist insights, a phenomenological approach to literary engagement, as well as the didactic publications by Rusňák (2009) and Liptáková et al. (2022). In a sample of 37 pupils aged 9 – 11 from selected Finnish and Slovak primary schools, we examined the children's interest in engaging with Tove Jansson's work as well as their attitudes towards individual parts of the

lesson. The feedback questionnaires showed that the lesson was positively received by more than 80% of both Finnish and Slovak pupils. At the same time, 60.9% of the Finnish pupils and 71.4% of the Slovak pupils reported that the lesson encouraged them to read additional stories or to seek further information about the Moomins. The pupils' interest centered primarily on the reception of the text itself and on the subsequent analytical and interpretative phase of the lesson. The most significant difference between the Finnish and Slovak pupils was found in the degree of their prior familiarity with Tove Jansson's work.

Kontakt

Mgr. Daša Rešetárová

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta
Katedra slovakistiky, slovanských filológií a komunikácie
Moyzesova 9, Košice 040 01
dasa.resetarova@student.upjs.sk

ČITATELSKÁ GRAMOTNOŠŤ V DIGITÁLNEJ ÉRE: VÝZVY KURIKULÁRNEJ REFORMY NA SLOVENSKU

READING LITERACY IN THE DIGITAL AGE: CHALLENGES OF CURRICULUM REFORM IN SLOVAKIA

Natália KUBAŠOVÁ

1 ÚVOD

Výsledky medzinárodných meraní (PISA, OECD) poukazujú na pretrvávajúce problémy v oblasti čitateľskej gramotnosti slovenskej populácie. Podľa výskumu OECD z roku 2023 dosahuje až štvrtina dospelých populácie na Slovensku nízku úroveň čitateľskej gramotnosti. Tento stav naznačuje limity tradičných prístupov k práci s textom a osvojovaniu poznatkov, ktoré v slovenskom vzdelávacom systéme dlhodobo prevažujú.

Súčasne sa čitateľská gramotnosť zásadne mení pod vplyvom digitalizácie, ktorá transformuje spôsob práce s informáciami, charakter textov aj stratégie ich porozumenia. Čítanie sa presúva do multimediálneho a online prostredia, kde je nevyhnutné rozvíjať nielen interpretačné schopnosti, ale aj kritické hodnotenie zdrojov, orientáciu v informačnom priestore a digitálne zručnosti.

Tieto výzvy reflektujú aj aktuálne reformné procesy vo vzdelávaní, ktoré zdôrazňujú posun od tradičného transmisívneho prístupu k integrovanému, holistickému, kognitívno-komunikačnému a zážitkovému prístupu, v centre ktorého stojí jedinec a systematická podpora rozvoja kompetencií využiteľných v sociálnom, občianskom a pracovnom živote. Redefinovanie čitateľskej gramotnosti v digitálnej ére má zásadný význam.

Predkladaný príspevok sa zameriava na transformáciu čitateľskej kompetencie v podmienkach digitálneho prostredia a na uchopenie problematiky rozvoja čitateľskej a digitálnej kompetencie v kontexte slovenského školstva. Príspevok vychádza zo širšieho funkčného chápania čitateľskej gramotnosti, ako ju vymedzujú medzinárodné výskumy (PISA, PIRLS), pričom pojem čitateľská kompetencia chápeme ako jej didaktickú realizáciu rozvíjanú v školskom prostredí. Analogicky rozlišujeme digitálnu gramotnosť ako širší koncept a digitálnu kompetenciu ako jej konkrétnu aplikáciu vo vzdelávacom procese. Toto rozlíšenie umožňuje presnejšie uchopiť predmet problematiky a zabráňuje ich synonymickému používaniu.

2 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Na Slovensku v súčasnosti prebieha komplexná kurikulárna reforma zasahujúca všetky úrovne vzdelávacieho systému. Reforma reaguje na potrebu modernizácie obsahu a foriem vzdelávania s ohľadom na výzvy 21. storočia, najmä digitalizáciu, potrebu rozvoja kľúčových kompetencií a prepojenie vzdelávania s praxou. Reforma sa orientuje na posun od transmisívneho modelu vyučovania ku kompetenčne orientovanému prístupu, ktorý kladie dôraz na aktívne učenie žiakov, podporu kritického myslenia a aplikáciu poznatkov v reálnych situáciách.

Tento posun reflektuje medzinárodné trendy identifikované v dokumente OECD *The Future of Education and Skills: Education 2030*, ktorý zdôrazňuje potrebu rozvíjať komplexné kompetencie umožňujúce absolventom fungovať v dynamickej a digitálnej spoločnosti. Táto iniciatíva ovplyvnila kurikulárne reformy vo viacerých krajinách OECD (napr. Estónsko, Fínsko, Japonsko, Nórsko), pričom sa k nim Slovensko pripojilo v roku 2021. V slovenskom prostredí je tento koncept postupne implementovaný a didakticky rozvíjaný, najmä prostredníctvom dôrazu na rozvoj kľúčových kompetencií, autonómii škôl a formatívne hodnotenie. Tento posun, reflektovaný aj výsledkami medzinárodných výskumov (napr. PISA), vytvára predpoklady modernizácie vzdelávacieho systému, no zároveň kladie nové nároky na charakter učenia a práce s informáciami. Reforma sa nesústreďí iba na formálnu úpravu dokumentov, ale zahŕňa aj zásah do každodennej výučby (Průcha, 2009). Prejavuje sa najmä implementáciou inovatívnych prístupov, integráciou digitálnych technológií a dôrazom na rozvoj digitálnych kompetencií. V tomto kontexte nadobúda osobitný význam digitalizácia vzdelávania, ktorá nepredstavuje iba technologickú inováciu, ale implikuje aj zmenu v charaktere učenia, práce s informáciami a spôsoboch ich spracovania.

Z hľadiska predkladaného článku je podstatné, že kurikulárna reforma vytvára priestor na redefinovanie čitateľskej kompetencie v kontexte digitálneho prostredia a smeruje k systematickej zmene, ktorá by mala viesť k zlepšeniu jej úrovne u žiakov. Digitalizácia totiž mení charakter textov a spôsoby práce s nimi, čo si vyžaduje ich vzájomné prepojenie ako vzájomne podmienených oblastí.

Otázne zostáva, do akej miery kurikulárne zmeny systematicky reflektujú špecifiká čítania v digitálnom prostredí. Reforma síce pracuje s konceptom digitalizácie ako jednej z kľúčových oblastí, no jej uchopenie je prevažne technologické a menej explicitne rozpracúva kognitívne a interpretačné procesy spojené s digitálnym čítaním.

Digitalizácia sa neobmedzuje iba na materiálno-technické vybavenie škôl, ale zasahuje do vzdelávacieho procesu, mení spôsoby spracovania informácií, hodnotenia, metodologickej podpory či pedagogických prístupov. Tento posun poukazuje na potrebu prehodnotenia tradičného chápania kľúčových kompetencií, čitateľskej kompetencie a spôsobov práce s informáciami v digitálnej spoločnosti.

3 VZŤAH DIGITÁLNEJ A ČITATEĽSKEJ KOMPETENCIE

Dynamický technologický vývoj a digitalizácia vzdelávania redefinujú požiadavky na kľúčové kompetencie potrebné pre uplatnenie jednotlivca v súčasnej spoločnosti. Kľúčové kompetencie pritom predstavujú „*prenosný a multifunkčný súbor vedomostí, zručností a postojov, ktoré potrebuje každý jedinec pre svoje osobné naplnenie a rozvoj, pre zapojenie sa do spoločnosti a úspešnú zamestnateľnosť*“ (Hučínová et al., 2007), umožňujúc efektívne fungovanie v osobnom, sociálnom aj pracovnom živote. V tomto kontexte sa digitálna a čitateľská kompetencia čoraz výraznejšie vzájomne prepájajú.

Digitálna gramotnosť (z angl. *digital literacy*) a jej obsah v prostredí vzdelávania predstavujú aktuálnu otázku aj v kontexte reformy. Terminologické rozdiely odrážajú rôzne prístupy k technológiám a ich využívaniu. Pojmy ako informačná (*ICT literacy*) či počítačová gramotnosť (*computer literacy*) nemožno chápať ako synonymné, ale ako čiastko-

vé zložky digitálnej gramotnosti, ktorá zahŕňa kognitívne, kritické a etické aspekty práce s digitálnymi technológiami.

Pojem digitálna gramotnosť pôvodne označoval schopnosť porozumieť hypertextovým a multimediálnym textom (Lanham, 1995, s. 198). Lanham zdôrazňuje, že gramotnosť v digitálnom veku znamená „*schopnosť porozumieť informáciám bez ohľadu na spôsob ich prezentácie*“. V súčasnom chápaní digitálna gramotnosť presahuje technické zručnosti a zdôrazňuje schopnosti vyhľadávania, selekcie, interpretácie a hodnotenia informácií naprieč rôznymi formátmi a prostrediami (Lanham, 1995; Gilster, 1997).

V súčasnosti digitálnu gramotnosť koncepcne rozpracúva aj UNESCO, ktoré ju vymedzuje ako „*schopnosť definovať, vyhľadávať, spravovať, integrovať, komunikovať, hodnotiť a vytvárať informácie bezpečným a primeraným spôsobom prostredníctvom digitálnych technológií a sieťových zariadení s cieľom participovať na ekonomickom a spoločenskom živote*“ (UNESCO, 2018), pričom zdôrazňuje jej uplatnenie v rôznych oblastiach života. Toto chápanie presahuje rámec technických zručností a zahŕňa schopnosť efektívne pracovať s digitálnymi informáciami.

V školskom kontexte sa digitálna kompetencia chápe ako súbor znalostí, zručností a porozumenia potrebných na efektívne využívanie digitálnych nástrojov a riešenie úloh v digitálnom prostredí, vrátane kritickej práce s informáciami (Polakovič, Dubovská, & Hennyeyová, 2016, s. 51). Zahŕňa aj reflexívnu a hodnotiacu dimenziu, ktorá „*zasahuje do všetkých oblastí súčasného života*“ (UNESCO, 2011, s. 2), pričom je vnímaná ako integrálna súčasť širšieho rámca pedagogických kompetencií. Súčasné ponímanie pedagogických kompetencií podľa Kasáčovej & Kosovej (2006) vychádza z chápania učiteľa ako autonómneho subjektu a z požiadaviek rozvíjajúcej sa spoločnosti, ktoré zdôrazňujú jeho adaptabilitu, flexibilitu a schopnosť reagovať na technologické zmeny vrátane implementácie digitálnych technológií.

Na tento rámec nadväzuje rastúci dôraz na digitálnu kompetenciu učiteľa, ktorá sa dostáva do centra pozornosti v kontexte digitalizácie a transformácie vzdelávania. Prejavuje sa ako schopnosť „*vyberať a používať vhodné hotové vzdelávacie programy [...] na doplnenie [...] tradičných vyučovacích metód*“ (UNESCO, 2011, s. 10), pričom tieto nástroje majú byť primerané, bezpečné a rozvíjať kompetencie žiakov. Ide o komplexný koncept prepájajúci technickú, kognitívnu a etickú rovinu, ktorý sa rozvíja v závislosti od skúseností a potrieb praxe (Mayer, 2019).

V dynamickej spoločnosti sa zdôrazňuje celoživotné vzdelávanie pedagógov, ktoré rozvíja ich kompetencie a podporuje efektívne, individualizované vzdelávanie s cieľom uplatnenia účastníkov na trhu práce (Mayer, 2019, s. 112 – 113). Digitálna kompetencia učiteľa je kľúčovou súčasťou pedagogických kompetencií, prepájajúcou technologické, didaktické a hodnotové aspekty výučby. Nejde len o technické zručnosti, ale najmä o schopnosť kriticky a efektívne využívať technológie na podporu učenia a myslenia žiakov. Jej úroveň výrazne ovplyvňuje kvalitu vyučovania aj rozvoj čitateľskej kompetencie v digitálnom prostredí.

V súčasnosti sa v edukácii kladú zvýšené nároky aj na rozvoj prierezových kompetencií žiaka, ktoré nie sú viazané na konkrétny vyučovací predmet, ale presahujú hranice jednotlivých vyučovacích predmetov. Ich rozvoj je integrálnou súčasťou vyučovania a vyžaduje učiteľa orientovaného na komplexný rozvoj žiaka.

V tomto kontexte nadobúda čitateľská kompetencia osobitný význam, keďže je vnímaná ako jedna z kľúčových prierezoých kompetencií, ktorá sa uplatňuje naprieč vzdelávacími oblasťami. Vymedzenie prierezoých gramotností v kurikulárnych dokumentoch zahŕňa čitateľskú aj vizuálnu gramotnosť ako vzájomne prepojené oblasti, ktoré sa uplatňujú pri interpretácii textových aj obrazových obsahov v digitálnom prostredí (MŠVVaM SR, 2023). Obe tvoria základ pre rozvoj ďalších zručností, pretože sú kľúčové pre porozumenie informáciám, ich interpretáciu a kritické spracovanie. Kurikulárna reforma prináša posun v chápaní prierezoých kompetencií, ktoré sa stávajú prirodzenou súčasťou vzdelávacieho procesu naprieč všetkými vzdelávacími oblasťami.

Pozornosť budeme venovať čitateľskej gramotnosti, ktorá je v medzinárodných štúdiách PIRLS a PISA definovaná ako schopnosť funkčného čítania umožňujúceho efektívne porozumenie a spracovanie informácií. Čitateľská kompetencia predstavuje jej didakticky uchopenú podobu rozvíjajúcu sa v školskom prostredí konkrétnymi vzdelávacími aktivitami. Je úzko prepojená s ďalšími základnými kompetenciami a tvorí jednu z kľúčových zručností 21. storočia.

PIRLS špecifikuje čitateľskú gramotnosť ako „*schopnosť rozumieť formám písaného jazyka, ktoré vyžaduje spoločnosť a/alebo jednotlivci, a tieto formy používať. Mladí čitatelia môžu odvodzovať význam zo širokej škály textov. Čítajú, aby sa učili, aby sa zapojili do spoločenstva čitateľov, a čítajú tiež pre zábavu*“ (IEA, 2016).

PISA ju definuje ako „*schopnosť porozumieť písanému textu, premýšľať o ňom a používať ho na dosiahnutie vlastných cieľov, na rozvíjanie vlastných vedomostí a potenciálu a na aktívnu účasť v spoločnosti*“ (OECD, 2004).

Obe definície reflektujú čítanie ako viacrozmerý, konštruktívny a interaktívny proces (Anderson & Pearson, 1984; Kintsch, 1998; 2012; 2013; Ruddell & Unrau, 2004), ktorý neobmedzuje čitateľskú gramotnosť iba na čítanie a porozumenie tradičných tlačených textov, ale zahŕňa aj schopnosť interpretovať a kriticky posudzovať digitálne, hypertextové a multimediálne formáty. Digitalizácia zásadne transformuje čitateľskú gramotnosť, keďže mení nielen formy textu, ale aj samotné procesy čítania. Podporuje nelineárne čítanie prostredníctvom hypertextových prepojení, čo vedie k fragmentarizovanému spracovaniu informácií. Texty zároveň nadobúdajú multimodálny charakter, čím sa zvyšujú nároky na interpretáciu vizuálnych, zvukových a kombinovaných formátov. Súčasne narastá potreba kritického hodnotenia informácií v prostredí informačného preťaženia a rýchleho šírenia neoverených zdrojov.

V školskom prostredí sa tieto zmeny premietajú do transformácie edukačných prístupov, ktoré smerujú od mechanického čítania k rozvoju kritického myslenia, interpretačných schopností a aplikácie informácií v rôznych kontextoch. Dôsledkom je aj zvýšená potreba kritického hodnotenia informácií, najmä v prostredí informačného preťaženia a rýchleho šírenia neoverených zdrojov. Čitateľ tak nevystupuje iba ako pasívny príjemca textu, ale ako aktívny interpret, ktorý selektuje, prepája a hodnotí informácie z rôznych zdrojov.

¹ Reading literacy is the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Readers can construct meaning from texts in a variety of forms. They read to learn, to participate in communities of readers in school and everyday life, and for enjoyment.

Tieto zmeny naznačujú, že čitateľská kompetencia v digitálnom prostredí presahuje tradičné chápanie porozumenia textu a vyžaduje integráciu digitálnych kompetencií ako jej nevyhnutnej súčasti.

V rámci školského prostredia sa čitateľská kompetencia konkretizuje aj v užšie vymedzenom literárnodidaktickom rámci ako „*súbor vedomostí, zručností, postojov, hodnôt a spôsobilostí žiaka v súvislosti s recepciou a interpretáciou literárneho umeleckého textu*“ (Ligoš, 2009, s. 115). V oblasti vzdelávania ide o komplexnú kompetenciu, ktorá predstavuje schopnosť porozumieť a kriticky hodnotiť rôzne typy textov. Takto koncipovaná definícia je v súčasnom kontexte vzdelávacej reformy mimoriadne relevantná, čo zdôrazňuje aj Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (OECD, 2021). Podľa OECD medzi základné zložky tejto kompetencie patrí „*schopnosť porozumieť textom, používať ich, hodnotiť ich, reflektovať nad nimi a aktívne sa s nimi zapájať.*“²

Táto kompetencia sa ďalej prejavuje v rozvoji čítania s porozumením, schopnosti zapamätania a reprodukcie textu, analýzy a hodnotenia informácií, dedukcie a tvorbe úsudku, syntézy hlavných myšlienok, logické spájania súvislostí, kritického a interpretačného myslenia. Dôležitou súčasťou je aj rozvoj tvorivosti a schopnosti prepájania nových poznatkov s predchádzajúcimi vedomosťami a skúsenosťami. Vo vzdelávacom procese táto kompetencia „*zahŕňa literárnoteoretické, literárnohistorické i literárnokritické vedomosti, vyhľadávanie kvalitnej literatúry, jej čítanie, recepciu, analýzu, estetické prežívanie, interpretáciu a kritické hodnotenie*“ (Ligoš, 2009, s. 115).

Uvedené zručnosti sú nevyhnutné pre efektívnu prácu s textom v školskom prostredí, ako aj pre dosahovanie osobných cieľov, rozvoj vedomostí a schopností a zmysluplné prispievanie k spoločnosti. Zároveň sú kľúčové aj pri práci s digitálnymi textmi, hypertextami a multimediálnym obsahom v podmienkach súčasnej digitálnej spoločnosti. OECD poukazuje na to, že čítanie v 21. storočí presahuje tradičné formy a rozširuje sa do digitálneho prostredia, čo kladie dôraz na schopnosť pracovať s viacerými zdrojmi, orientovať sa v nejednoznačnosti a kriticky diferencovať medzi faktami a názormi³ (OECD, 2021).

Z uvedených vymedzení vyplýva, že čitateľská kompetencia presahuje jej primárne uplatnenie výlučne v rámci práce s tlačným textom a významne podporuje prípravu žiaka na flexibilný a individuálny prístup k recepcii a interpretácii literárneho textu v rôznych podmienkach, vrátane digitálneho prostredia. Rozvíja schopnosť aplikovať získané vedomosti a estetické hodnoty a nadobúda komplexnejší charakter: „*súčasťou je aj aktívne zapájanie sa do kultúrneho života prostredníctvom literárno-estetických činností a formovanie estetického a čitateľského vkusu*“ (Ligoš, 2009, s. 115).

V digitálnom prostredí sa čitateľská kompetencia ďalej rozširuje. Digitálne prostredie mení čitateľský proces z tradičnej recepcie textu na selektívne a navigačne podmienený proces čítania a spracovanie informácií, čím sa úzko prepája s úrovňou digitálnych zručností. Digitálne texty predstavujú elektronicky uložené dáta sprístupňované prostredníctvom

² Reading literacy is understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts... (OECD, Reading literacy. OECD. [citované 5. 2. 2026.] Dostupné online: <https://www.oecd.org/en/topics/reading-literacy.html>) (OECD (2021), 21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World, PISA, OECD Publishing, Paris, p. 23).

³ In the 21st century, reading extends to digital platforms, and requires triangulating different sources, navigating through ambiguity, distinguishing between fact and opinion, and constructing knowledge. (OECD, Reading literacy. OECD. [citované 5. 2. 2026.]. Dostupné online: <https://www.oecd.org/en/topics/reading-literacy.html>)

obrazoviek počítačov, čítačiek kníh či mobilných zariadení. Na rozdiel od tlačených textov sa vyznačujú špecifickou fragmentovanou štruktúrou, hypertextovými prepojeniami a špecifickými navigačnými prvkami (menu, ovládacie lišty, odkazy). Tieto špecifiká tvoria kľúčový posun v chápaní čitateľskej zručnosti v 21. storočí, pretože ovplyvňujú spôsob ich čítania. Práca s digitálnym textom kladie zvýšené nároky na orientáciu v digitálnom prostredí, selektívne vyhľadávanie informácií, posudzovanie relevantnosti hypertextových odkazov a kritické spracovanie obsahu. V digitálnom kontexte možno čitateľskú kompetenciu chápať ako komplexnú zručnosť zahŕňajúcu schopnosť orientovať sa v špecifickom texte, kriticky hodnotiť digitálne zdroje, prepájať informácie z rôznych médií a aplikovať ich v autentických situáciách.

Čítanie digitálnych textov sa v súčasnosti považuje za integrálnu súčasť čitateľskej gramotnosti, pričom digitálna a čitateľská schopnosť nevystupujú ako dve izolované oblasti, ale ako vzájomne prepojené funkčné gramotnosti nevyhnutné pre život a uplatnenie v 21. storočí.

4 ZÁVER

Digitálna a čitateľská gramotnosť sa v súčasnosti pokladajú za vzájomne prepojené oblasti. V školskom prostredí sa obe konkretizujú rozvojom digitálnych a čitateľských kompetencií žiakov, pričom tento proces vyžaduje systematický prístup zo strany pedagógov, založený na prepojení moderných technológií s pedagogickými metódami či stratégiami.

Z uvedeného vyplýva, že digitalizácia mení čitateľskú gramotnosť na úrovni foriem textu, ale predovšetkým na úrovni procesov spojených s ich čítaním. Čitateľská kompetencia sa v digitálnom prostredí rozširuje o schopnosti orientácie v nelineárnych textoch, interpretácie multimodálnych obsahov a kritického hodnotenia informácií.

V kontexte kurikulárnej reformy už nemožno čitateľskú gramotnosť chápať výlučne v tradičnom kontexte práce s tlačeným textom. Digitálne prostredie zásadne mení charakter textov, spôsob ich spracovania aj stratégie čítania, čím rozširuje nároky kladené na žiakov i učiteľov.

Výzvou reformy preto nie je iba technologická modernizácia škôl, ale predovšetkým vytváranie podmienok na rozvoj hlbokého porozumenia, kritického myslenia a zodpovednej práce s informáciami. Úspešná implementácia kurikulárnych zmien závisí od systematickej podpory profesijného rozvoja pedagógov a od premysleného prepojenia digitálnych nástrojov s pedagogickými stratégiami rozvíjajúcimi čitateľskú kompetenciu v jej tradičnej aj digitálnej podobe.

Literatúra

- Finnegan, K. (2025). Shaping future success: AI Literacy Framework & the PISA 2029 MAIL assessment. *AI Literacy Framework*. <https://ailiteracyframework.org/blog/shaping-future-success-ai-literacy-framework-pisa-2029-mail/>
- Germušková, M. (1995). *Literárny text v didaktickej komunikácii (na 2. stupni základnej školy)*. Pedagogická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika.
- Hozák, R. (2020). *Vzdelávanie budúcnosti: Metodika „Integrované digitálne technológie“*. Vydavateľstvo Book & Book.
- Hučinová, L. (2006). *Kľúčové kompetence*. RVP ZV. Metodický portál.

- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). (2016). *PIRLS 2016 assessment framework*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. https://isc.bc.edu/pirls2016/downloads/PI6_FW_Chap1.pdf
- Kasáčovej, B. et al. (2006). *Profesijný rozvoj učiteľa*. Metodicko-pedagogické centrum.
- Lanham, R. (1995). Digital literacy. *Scientific American*, 273(3), 160–161. <https://www.jstor.org/stable/24981795>
- Ligoš, M. (2009). *Základy jazykového a literárneho vzdelávania II.: Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry*. Katolícka univerzita, Filozofická fakulta.
- Mayer, K. (2019). Digitálne technológie ako efektívny nástroj pedagóga v kontexte rešpektovania osobnosti učiaceho sa. *Edukácia*, 3(2), 112–121. <https://zenodo.org/records/5012230>
- Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. (2023). Vymedzenie gramotností a ich gradáčna postupnosť (Príloha č. 1 k Štátnemu vzdelávaciemu programu pre základné vzdelávanie). https://www.minedu.sk/data/files/11812_vymedzenie-gramotnosti-a-ich-gradacna-postupnost.pdf
- OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. (n.d.). *Reading literacy*. OECD (2021), 21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World, PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- Polakovič, P., Dubovská, R., & Hennyeyová, K. (2016). *Informačné a komunikačné technológie – prostriedok zvyšovania efektivity edukačného procesu*. Extrasystem Praha.
- Pršová, E. (2015). *Literárny text v komunikačno-zážitkovom vyučovaní*. Univerzita Mateja Bela, Filozofická fakulta.
- Průcha, J. (Ed.) (2009). *Pedagogická encyklopédie*. Portál.
- Slovník cudzích slov (akademický)*. (2005). <https://slovník.juls.savba.sk/>
- UNESCO (2011) Institute for Information Technologies in Education. (2011). *Digital literacy in education: Policy brief*. UNESCO IITE. UNESCO. https://iite.unesco.org/files/policy_briefs/pdf/en/digital_literacy.pdf
- UNESCO Institute for Statistics, & Global Alliance to Monitor Learning. (2018). *A global framework of reference on digital literacy skills for indicator 4.4.2 (Draft)*. UNESCO.
- UNESCO. (2011). *ICT competency framework for teachers*. UNESCO.

Resumé

Príspevok sa zameriava na postavenie čitateľskej kompetencie v podmienkach digitalizácie a kurikulárnej reformy na Slovensku. Poukazuje na prepojenie digitálnej a čitateľskej kompetencie ako vzájomne prepojených funkčných gramotností potrebných pre 21. storočie. Digitalizácia mení charakter textov, stratégie čítania i nároky na žiakov a učiteľov. Reforma zdôrazňuje potrebu rozvoja digitálnej a čitateľskej zručnosti.

Resumé

The paper focuses on the position of reading literacy in the context of digitalisation and curriculum reform in Slovakia. It highlights the interconnection between digital and reading competences as mutually linked functional literacies essential for the 21st century. Digitalisation changes the nature of texts, reading strategies, and the demands placed on students and teachers. The reform emphasises the need to develop both digital and reading skills.

Kontakt

Mgr. Natália Kubašová, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta
Katedra slovenského jazyka a literatúry
Hrabovská cesta 1B, 034 01 Ružomberok
natalia.kubasova@ku.sk

ROZVOJ ČITATELSKEJ GRAMOTNOSTI V ÉRE DIGITÁLNYCH MÉDIÍ: VÝZVY, RIZIKÁ A DIDAKTICKÉ IMPLIKÁCIE NOVÉHO ŠVP

DEVELOPMENT OF READING LITERACY IN THE ERA OF DIGITAL MEDIA: CHALLENGES, RISKS, AND DIDACTIC IMPLICATIONS OF THE NEW NATIONAL CURRICULUM

Lucia ŠLOSÁROVÁ

1 Úvod

Súčasná transformácia gramotnosti je ovplyvnená dynamickým rozvojom digitálnych technológií, ktoré menia spôsoby recepcie a spracovania informácií. Literárna skúsenosť generácie Alfa sa formuje v prostredí, kde digitálne texty dominujú, čo však prináša špeciálne kognitívne riziká. Výskumy naznačujú, že digitálne prostredie môže viesť k *fragmentácii pozornosti* (Liu et al., 2009; podľa Singer & Alexander, 2016) a k *povrchnému čítaniu* (*shallowing hypothesis*, Anisette & Lafreniere, 2017; podľa Delgado et al., 2018). Kritickým problémom u žiakov zostáva aj nadhodnocovanie vlastného porozumenia, teda nepresný odhad vlastného výkonu (metakognitívna kalibrácia; *metacognitive calibration*) pri čítaní z obrazovky (Singer & Alexander, 2016).

Slovenská vzdelávacia politika na tieto zmeny reflektuje v novom *Štátnom vzdelávacom programe pre základné vzdelávanie* (ďalej len ŠVP; Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2023), kde sú digitálne médiá a technologické kompetencie organicky včlenené priamo do charakteristiky gramotnosti v rámci oblasti *Jazyk a komunikácia*. Gramotnosť je po novom definovaná ako schopnosť interpretovať fakty a názory prostredníctvom integrácie vizuálnych, audiovizuálnych a digitálnych materiálov v rozmanitých kontextoch. Príspevok analyzuje túto transformáciu cieľov a zameriava sa na riešenie rozporu medzi edukačným prínosom digitalizácie a jej kognitívnymi rizikami.

Vzhľadom na rýchle tempo technologickej evolúcie sa článok zameriava na syntézu vybraných empirických zistení po roku 2015. Kritériom výberu boli reprezentatívne metaanalýzy a štúdie (najmä Delgado et al., 2018; Singer & Alexander, 2016; Bruggink et al., 2025; Jaiswal, 2025), ktoré skúmajú účinky média na hĺbku porozumenia a metakognitívny monitoring. Domáci kontext je zastúpený metodickým rámcom, ktorý poskytuje *Sprievodca zmenami vo vzdelávacích oblastiach* (Döményová et al., 2024), a empirickými dátami o čitateľskej gramotnosti žiakov, ktoré prináša medzinárodná štúdia PIRLS 2021 (NIVAM, 2025). Dopĺňajú ich slovenské empirické práce, ktoré zdôrazňujú význam inovatívnych čitateľských stratégií a variabilných didaktických prístupov pre rozvoj kognitívnych a metakognitívnych kompetencií žiakov (Metruk & Kováčová, 2025; Belešová et al., 2026). Tieto poznatky umožňujú konfrontovať zahraničné empirické zistenia s domácim prostredím a poskytnúť aktuálny rámec pre didaktickú transformáciu literárnej výchovy v kontexte digitálnych médií.

2 PRÍLEŽITOSTI A RIZIKÁ DIGITÁLNYCH MÉDIÍ V PROCESSE MULTIMEDIÁLNEJ RECEPCIE

Na základe ŠVP (2023) a doplnkového metodického materiálu *Sprievodca zmenami vo vzdelávacích oblastiach* (Döményová et al., 2024) možno v tejto oblasti identifikovať štyri kľúčové paradigmatické posuny: 1) Systémová integrácia multimodality: Prierezové gramotnosti (vrátane digitálnej) už netvoria izolovanú kapitolu, ale sú priamo integrované do vzdelávacích štandardov a cieľov jednotlivých vzdelávacích cyklov. 2) Redefinícia komponentu recepcia: Proces prijímania informácií je vnímaný komplexne; okrem tradičného počúvania a čítania s porozumením explicitne zahŕňa aj interpretáciu audiovizuálneho materiálu. 3) Ekvivalencia a žánrová diverzita textových foriem: Text je vnímaný ako primárny komunikačný nástroj bez ohľadu na jeho materiálnu podobu, pričom sa rovnocenne akceptujú formáty printové, audiovizuálne aj digitálne. 4) Posun od pasívneho porozumenia k reflexívnej a kritickej recepcii: V reakcii na riziká digitálneho prostredia sa ťažisko presúva k aktívnemu preverovaniu pravdivosti, spoľahlivosti a hodnovernosti informačných zdrojov. Proces čítania sa stáva procesom, v ktorom žiak využíva metakognitívnu sebareguláciu – monitoruje, hodnotí a vedome ovplyvňuje úspešnosť svojho porozumenia textu.

Nový kurikulárny rámec vytvára priestor pre didaktickú transformáciu literárneho vzdelávania, ktorá potrebuje zohľadniť nielen potenciál digitalizácie, ale aj riziká spojené s jej používaním. Príspevok analyzuje, ako sú tieto posuny reflektované v cieľoch vzdelávania, kde sú digitálne a multimodálne prvky organicky integrované do učebných postupov. Táto analýza umožní zhrnúť konkrétne metodické odporúčania pre prácu s textami, ktorá si kladie za cieľ pripraviť žiakov na život v informačnej spoločnosti.

Delgado, Vargas, Ackerman, & Salmerón (2018) v metaanalýze *Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension* syntetizovali výskumy z rokov 2000 – 2017, ktoré skúmali vzťah medzi nezávislou premennou (médiom čítania) a závislou premennou (porozumenie textu). Autori upozornili na nekonzistentnosť a rozporupnosť výsledkov analyzovaných výskumov. (Niektoré štúdie naznačovali výhody tlačeného textu, iné digitálneho a ďalšie nepreukázali žiadny rozdiel.) Za dôvody tejto nekonzistentnosti označili metodologické problémy, kedy digitálne funkcie prekryvali samotný vplyv média a absenciu *moderujúcich premenných* (*moderators, moderator variables*), ktoré by vysvetlili rozdiely v rôznych podmienkach.

S cieľom eliminovať rušivé vplyvy zamerali sa autori analýzy na lineárne texty bez digitálnych vylepšení (hypertextové odkazy a multimodálne prvky), ktoré boli porovnateľné s tlačenými verziami, aby rozdiely neboli spôsobené formátom textu, ale samotným nosným médiom. V snahe objasniť nekonzistentné zistenia identifikovali Delgado et al. tri moderujúce premenné, pričom najrelevantnejšou pre tento článok je *žáner textu*. Analýza ukázala, že výhoda čítania z papiera sa prejavovala najmä v štúdiách s informatívnymi textami alebo ich kombináciou s naratívnyimi, zatiaľ čo pri výlučne naratívnych textoch sa vplyv média na porozumenie nepotvrdil (Delgado et al., 2018, s. 35).

Zatiaľ čo metaanalýza Delgado et al. syntetizuje globálne trendy, Singer & Alexander (2016) vo svojej štúdií *Reading across mediums: Effects of reading digital and print texts on comprehension and calibration*, ktorá bola vo vyššie uvedenej metaanalýze zahrnutá, vnáša do diskusie zásadné rozlíšenie v hĺbke porozumenia. Identifikácia žánru textu ako jednej z kľúčových premenných v metaanalýze otvára otázku, aké špecifické kogni-

tívne procesy podmieňujú rozdiely v porozumení pri digitálnom a tlačnom čítaní. Singer & Alexander ponúkajú v tomto smere detailný vhľad do interakcie medzi čitateľom a typom textu (novinové články a úryvky z kníh). Hoci bola štúdia realizovaná na vzorke 90 študentov bakalárskeho štúdia, jej implikácie pre základné vzdelávanie sú podnetné a možno ich zohľadniť pri úvahách o didaktickej transformácii už od 1. vzdelávacieho cyklu základnej školy. V súlade s novým ŠVP (2023) totiž ukazujú, že bez cielenej implementácie stratégií hĺbkového čítania a monitorovania porozumenia vedie nekritické využívanie digitálnych médií u žiakov k nežiaducej fixácii povrchného čítania.

Autorky vniesli do diskusie o vplyve médií zásadné rozlíšenie založené na kognitívnej náročnosti úloh: ich zistenia potvrdili, že kým pri *identifikácii hlavnej myšlienky (gist)* neboli medzi papierom a obrazovkou zistené žiadne štatisticky významné rozdiely, čítanie z papiera viedlo k signifikantne lepším výsledkom pri vybavovaní si *klúčových bodov a detailných informácií*. Tento *efekt menejcennosti obrazovky (screen inferiority effect)* je ďalej ovplyvnený typom čítaného materiálu, pričom digitálne znevýhodnenie pri vybavovaní klúčových bodov bolo preukázateľne výraznejšie pri úryvkoch z kníh než pri kratších novinových článkoch.

Výskum zároveň odhalil kritický problém nepresného odhadu vlastného výkonu, ktorý poukazuje na nízku presnosť metakognitívneho monitorovania: študenti prejavili neschopnosť objektívne posúdiť mieru svojho skutočného porozumenia, keďže väčšina (69%) jasne preferovala digitálne médium a predpovedala v ňom svoje lepšie výsledky, hoci v realite dosiahli hlbšie porozumenie pri texte tlačnom.

Singer & Alexander zdôrazňujú, že digitálne texty kladú na čitateľa unikátne kognitívne nároky vyžadujúce zručné a strategické spracovanie, ktoré sa v tradičnom prostredí papiera nevyskytuje v takej intenzite. Zistenia metaanalýzy Delgado et al. (2018) a experimentu Singer & Alexander (2016) ukazujú, že digitálne prostredie môže viesť k fragmentácii pozornosti a povrchnému čítaniu.

Teoretické predpoklady o kognitívnych rizikách digitálneho prostredia potvrdzuje aj domáci kvalitatívny výskum (Belešová et al., 2026), podľa ktorého pasívny digitálny životný štýl a obmedzená osobná komunikácia v rodine prispievajú k nedostatočne rozvinutým komunikačným zručnostiam žiakov. Učítelia v slovenskej praxi pozorujú, že žiaci majú ťažkosti s udržaním pozornosti pri čítaní a text často nevnímajú ako ucelený významový celok, ale skôr fragmentárne, čo predstavuje významnú prekážku hlbšieho porozumenia.

Uvedené zistenia korešpondujú s požiadavkou na aktívnu didaktickú transformáciu v zmysle ŠVP (2023). V 1. a 2. cykle (Základy a rozvoj gramotnosti) sa týka predovšetkým rizika nepresného odhadu vlastného výkonu, ale aj v slovenskej praxi pozorovanej tendencie vnímať informácie len fragmentárne, čo žiakom bráni pochopiť text ako ucelený významový celok (Belešová et al., 2026). Žiaci si tak môžu vypestovať prehnanú sebadôveru vo vlastné porozumenie, hoci ich reálny výkon pri hĺbkovom spracovaní informácií klesá. V 3. cykle (Kritické myslenie a informačná spoločnosť), v ktorom je cieľom využívanie náročnejších digitálnych textov a kritické vyhodnocovanie zdrojov, je najviac relevantná hypotéza *povrchného čítania*, kedy časté digitálne interakcie vedú k sklonu k plytkému spracovaniu a neschopnosti sústrediť sa na náročné kognitívne úlohy. Tieto poznatky spoločne zdôrazňujú, že pri didaktickej transformácii nie je rozhodujúce len médium, ale predovšetkým rozvoj stratégií hĺbkového čítania a metakognitívneho monitorovania porozumenia, čo bude predmetom praktických implikácií v nasledujúcej kapitole.

3 DIDAKTICKÉ IMPLIKÁCIE: INTEGRÁCIA DIGITÁLNYCH MÉDIÍ DO VZDELÁVANIA

Empirické zistenia o vplyve digitálnych médií na porozumenie textu poukazujú na viaceré riziká, ktoré nemožno redukovať na samotné médium, ale na spôsob jeho používania. Fragmentácia pozornosti, tendencia k povrchnému čítaniu a fenomén nepresného odhadu vlastného výkonu vytvárajú potrebu cielenej didaktickej intervencie. Ak má digitálne prostredie podporovať hĺbkové porozumenie, musí byť sprevádzané systematickým rozvojom čitateľských stratégií a metakognitívnej sebaregulácie.

Konkrétne odporúčania pre pedagogickú prax prináša publikácia *Teaching Reading Comprehension in a Digital World* (Bruggink et al., 2025), ktorá v rámci didaktických princípov pre digitálne čítanie identifikuje šesť oblastí: 1) budovanie slovnej zásoby a aktivácia predchádzajúcich poznatkov, 2) zahrnutie charakteristík digitálnych textov do výučby, 3) modelovanie digitálnych čitateľských stratégií, 4) podpora čítania viacerých dokumentov, 5) stimulácia sebaregulácie a 6) pravidelná prax naprieč predmetmi.

Vývoj čitateľských stratégií v digitálnom prostredí mapuje aj prehľadová štúdia *Cognitive, Metacognitive, and Digital Reading Strategies in English Education: A 20-Year Review* (Jaiswal, 2025), ktorá analyzuje transformáciu prístupov v období 2005 – 2025. Autorka ukazuje, že hoci sa technologické nástroje a organizačné formy výučby menili, základné kognitívne stratégie – sumarizácia, identifikácia kľúčových informácií či práca so štruktúrou textu – zostávajú účinné aj v digitálnom prostredí, pokiaľ sú explicitne podporované a prepojené s metakognitívnym monitorovaním. Digitálne prostredie si teda nevyžaduje nové stratégie, ale ich systematickú didaktickú adaptáciu.

Účinnosť systematickej implementácie inovatívnych prístupov v domácom kontexte potvrdzuje aj slovenský empirický výskum (Metruk & Kováčová, 2025). Ten preukázal, že pravidelné využívanie stratégií zameraných na aktívne čítanie, diskusiu a kritické myslenie viedlo k zvýšeniu úrovne čitateľskej gramotnosti žiakov o 9 % už po mesačnej intervencii. Tieto zistenia naznačujú, že pravidelnosť pri rozvíjaní kognitívnych zručností a vhodne zvolená didaktická technika sú kľúčovými faktormi pri prekonávaní sklonov k povrchnému spracovaniu informácií. Kognitívny rozvoj je vhodné doplniť o variabilitu aktivizujúcich metód, ktoré reagujú na potrebu eliminácie bariér v učení spôsobených digitálnym prostredím (Belešová et al., 2026). Autorky na základe slovenskej pedagogickej praxe zdôrazňujú prínos didaktických hier, dramatizácie a vizualizácie, ktoré pomáhajú žiakom udržať pozornosť a hlbšie sa ponoriť do textu. Takéto prístupy priamo zmiernujú riziká fragmentárneho vnímania informácií a podporujú aktívne zapojenie žiaka do procesu multimedialnej recepcie.

Potrebu tejto transformácie v slovenskom školstve podčiarkujú výsledky štúdie PIRLS 2021, ktorá po prvýkrát prešla na inovatívne digitálne hodnotenie. Hoci slovenskí žiaci dosiahli s 529 bodmi výsledok nad priemerom škály a na úrovni priemeru krajín EÚ a OECD, približne 21 % žiakov na Slovensku stále patrí do rizikovej skupiny s nízkou úrovňou gramotnosti. Práve pre túto skupinu sú cielene rozvíjané inovatívne stratégie a aktivizujúce metódy nevyhnutným predpokladom na úspešné zvládnutie nárokov digitálneho čítania.

Takto koncipovaná didaktická transformácia korešponduje s požiadavkami ŠVP (2023), ktorý akcentuje posun od pasívneho porozumenia k reflexívnej a kritickej recepcii. V 1. a 2. cykle ide najmä o budovanie návykov monitorovania porozumenia a kalibrácie se-

badôvery, zatiaľ čo v 3. cykle nadobúda kľúčový význam systematická práca s digitálnymi zdrojmi a ich kritické vyhodnocovanie. Digitálne médium tak nepredstavuje alternatívu k tradičnému čítaniu, ale prostredie, ktoré kladie vyššie nároky na didaktickú precíznosť a vedomé rozvíjanie hĺbkového čítania.

4 ZÁVER

V ére digitálnej transformácie a v intenciách nového kurikulárneho rámca sa ťažisko pedagogickej pozornosti presúva od samotnej voľby materiálneho nosiča textu k systematickému rozvoju kognitívnych a metakognitívnych kompetencií žiaka. Výskumné zistenia potvrdzujú, že pre hĺbkové porozumenie a kritickú reflexiu informácií nie je rozhodujúci rozdiel medzi printovým a digitálnym prostredím, ale predovšetkým zámerná kultivácia stratégií hĺbkového čítania a schopnosti metakognitívneho monitorovania vlastného porozumenia.

Pre lepšie prepojenie týchto teoretických zistení s každodennou pedagogickou praxou možno sformulovať niekoľko konkrétnych didaktických odporúčaní pre prácu s textom v digitálnej ére: 1) *Explicitné modelovanie stratégií a sebaregulácie*: Je prospešné, aby učiteľia žiakom priamo modelovali digitálne čitateľské stratégie a stimulovali ich sebareguláciu. Tým sa pomáha eliminovať fenomén nepresného odhadu vlastného výkonu, pri ktorom žiaci počas digitálneho čítania často nadhodnocujú svoj reálny výkon. 2) *Adaptácia overených kognitívnych postupov*: Ukazuje sa, že nie je nutné vytvárať nové stratégie, ale skôr systematicky didakticky adaptovať tie existujúce. Kľúčovým by mal naďalej zostať nácvik sumarizácie textu, cielenej identifikácie kľúčových informácií a práce s jeho štruktúrou. 3) *Aplikácia aktivizujúcich metód proti fragmentácii pozornosti*: Na prekonanie povrchného čítania a udržanie pozornosti sa odporúča obohacovať vyučovací proces o variabilitu aktivizujúcich metód, akými sú didaktické hry, vizualizácia či dramatizácia. Tieto prístupy podnecujú žiakov hlbšie sa ponoriť do textu a predchádzať jeho fragmentárnemu vnímaniu. 4) *Stupňovanie náročnosti podľa cyklov (ŠVP)*: V 1. a 2. vzdelávacom cykle je vhodné zamerať sa najmä na budovanie návykov monitorovania porozumenia a sebadôvery. V 3. cykle by už mala dominovať systematická práca vyžadujúca čítanie viacerých náročnejších digitálnych dokumentov a ich kritické vyhodnocovanie. 5) *Pravidelná integrácia naprieč predmetmi*: Podpora hĺbkového čítania a budovanie slovnej zásoby by sa ideálne nemali obmedzovať iba na literárnu výchovu, ale je žiaduce, aby sa stali pravidelnou súčasťou praxe naprieč všetkými vyučovacími predmetmi.

Digitálne médium tak nepredstavuje len prostú alternatívu k tradičnému čítaniu, ale prostredie, ktoré kladie vyššie nároky na didaktickú precíznosť a vedomé rozvíjanie hĺbkového čítania. Cielené využívanie inovatívnych stratégií a aktivizujúcich metód je preto nevyhnutné na to, aby sme u žiakov prekonali riziká spojené s procesom multimediálnej recepcie a dokázali tak naplno využiť jej príležitosti.

Literatúra

Belešová, M., Szentesiová, L., & Šotterová, V. (2026). Innovative approaches to solving key problems in the teaching of Slovak language and literature at the primary level. *Acta Educationis Generalis*, 16(1), 17–33.

- Bruggink, M., Swart, N., van der Lee, A., & Segers, E. (2025). *Teaching Reading Comprehension in a Digital World: Evidence-Based Contributions Using PIRLS and Digital Texts*. Springer.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23–38.
- Döményová, A., Halászová, A., Hamarová, M., & Szabóová, M. (2024). *Sprievodca zmenami vo vzdelávacích oblastiach*. NIVAM.
- Jaiswal, P. (2025). Cognitive, Metacognitive, and Digital Reading Strategies in English Education: A 20-Year Review. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 8(9), 10–18.
- Metruk, R., & Kováčová, P. (2025). The impact of innovative reading comprehension strategies on reading literacy of Slovak EFL learners. *International Journal of Instruction*, 18(1), 667–678.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. (2023). *Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie*. MŠVVaŠ SR.
- NIVAM (2025). PIRLS 2021: *Výsledky medzinárodného výskumu čitateľskej gramotnosti žiakov 4. ročníka základných škôl*. Národný inštitút vzdelávania a mládeže.
- Singer, L. M., & Alexander, P. A. (2016). Reading across mediums: Effects of reading digital and print texts on comprehension and calibration. *The Journal of Experimental Education*, 85(1), 155–172.

Resumé

Článok reflektuje postavenie detského čitateľa v súčasnom multimediálnom prostredí v kontexte nového kurikula (2023). Vybrané empirickovýskumné štúdie a metaanalýzy naznačujú, že pre hlbkové porozumenie textu a kritickú reflexiu informácií nie je rozhodujúci materiálny nosič, ale predovšetkým zámerný rozvoj kognitívnych a metakognitívnych kompetencií žiaka. Digitálne prostredie prináša riziká fragmentácie pozornosti, povrchného spracovania a nepresného odhadu vlastného výkonu, čo si vyžaduje precíznu didaktickú intervenciu. Ťažisko pedagogickej pozornosti sa presúva k systematickej didaktickej adaptácii existujúcich stratégií hlbkového čítania, uplatňovaniu aktivizujúcich metód a k explicitnému modelovaniu sebaregulácie. Cieľom je pripraviť žiaka na efektívnu a kritickú prácu s textom v informačnej spoločnosti.

Resumé

The article reflects on the position of child readers in a multimedia environment within the framework of the new Slovak curriculum (2023). Selected empirical studies and meta-analyses confirm that deep comprehension and critical reflection do not depend on the reading medium, but primarily on the targeted development of a student's cognitive and metacognitive competences. Digital environments pose risks such as attention fragmentation, superficial information processing, and poor self-calibration, necessitating precise pedagogical intervention. The educational focus shifts toward the systematic didactic adaptation of deep reading strategies, the application of activating methods, and the explicit modeling of self-regulation. The ultimate goal is to prepare students for effective and critical engagement with texts in a complex information society.

Kontakt

Mgr. Lucia Šlosárová

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Filozofická fakulta
Katedra slovakistiky, slovanských filológií a komunikácie
Moyzesova 9, Košice 040 01
lucia.slosarova1@student.upjs.sk

DISKUSIE/DISCUSSIONS

POSTOJ VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV K (NE)SAMOZREJMÝM
TÉMAM V LITERATÚRE PRE DETIUNIVERSITY STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS (UN)OBVIOUS TOPICS IN LITERATURE
FOR CHILDREN

Patrícia DZIAKOVÁ – Dávid DZIAK

Literatúra pre deti a mládež bola po roku 1989 výrazne ovplyvnená zmenou politického režimu na Slovensku, čo sa odrazilo v spoločenskej, ekonomickej, kultúrnej či psychosociálnej sfére života, v ktorej sa zároveň začal meniť detský recipient. Jedným z hlavných procesov v ponovembrovej literatúre bola demokratizácia literatúry pre deti a mládež, čo sa odrazilo najmä v tematike literárneho textu. Táto uvoľnenosť priniesla širší repertoár tém, a to i takých, ktoré boli doposiaľ režimom vnímané ako neprístupné. Výstižne na tieto detabuizované oblasti reaguje už názvom vysokoškolská učebnica Radoslava Rusňáka (*Ne samozrejmé kapitoly z literatúry pre deti a mládež* (2017; podľa Dziak, 2025). Čo možno považovať za nesamozrejmú tému v literatúre pre deti? Existujú v literatúre pre deti samozrejmé témy? Patrí táto nesamozrejmosť do literatúry adresovanej detskému recipientovi?

Uvažovanie o týchto otázkach bolo predmetom dvoch ankiet s názvom *Precitlivenosť na (ne)samozrejmé témy v literatúre pre deti I./II.* (Dziak et al., 2022, 2023) v časopise *Bibiana: revue o umení pre deti a mládež*. V nich dokopy pätnásť respondentov, zväčša literárnych vedcov a vysokoškolských učiteľov, poskytlo svoj pohľad na zvýšenú citlivosť súčasných učiteľov a rodičov k recepcie náročnejším literárnym textom, ktoré sa v posledných časoch stali predmetom viacerých diskusií na sociálnych sieťach. Polemiku medzi učiteľmi „vyprovokovali“ niektoré texty v čítankách, ako napríklad poviedka *Film o černošskej neveste* (2011) od Jany Bodnárovej, ktorá bola obvinená z navádzania k rasistickým pohnútkam, alebo satirická báseň *Stratený zverinec* (2011) od Lubomíra Feldeka, ktorá môže mať podľa diskutujúcich negatívny vplyv na vzťah detských čitateľov k zvieratám. K zoznamu „škodlivých“ textov sa v nedávnom príspevku na sociálnej sieti pridala i parodická rozprávka Kristy Bendovej *O načisto hlúpej krajine* (2011), ktorá je podľa niektorých učiteľov priamym návodom k samovražde (Dziaková, 2024).

Reagujúc na tieto polemiky nás zaujímalo, či sa rovnaké kontroverzné názory budú objavovať aj u budúcich učiteľov. Z tohto dôvodu sme v roku 2025 zrealizovali prieskum s cieľom zistiť postoje vysokoškolských študentov k (ne)samozrejmým témam v literatúre pre deti. Respondentmi nášho dotazníka bolo dokopy 132 denných študentov dvoch študijných programov (predškolská a elementárna pedagogika, predškolská a elementárna pedagogika a pedagogika psychosociálne narušených).¹ Išlo o študentov druhého ročníka bakalárskeho štúdia, ktorí mali doposiaľ absolvované dva literárne predmety. Prvým literárnym predmetom štúdia je *literatúra pre deti*, ktorej cieľom je získať teoretický základ

¹ Zber dát sa zrealizoval fyzicky na fakulte na jednom zo seminárov pod vedením vyučujúceho. Priemerný čas vyplňania dotazníka bol 5 minút a 22 sekúnd. Študenti boli oboznámení s anonymizáciou údajov.

z literatúry pre deti a rozvíjať kompetenciu interpretácie literárnych textov. Nadväzujúcim literárnym predmetom je *didaktika jazykovej a literárnej výchovy*, ktorá je zameraná na didaktickú interpretáciu a jej cieľom je rozvíjať didakticko-metodické kompetencie pri práci s literárnym textom v materskej škole a v školskom klube detí.

Dotazník pozostával z ôsmich položiek, pri ktorých študenti vyberali slovnú možnosť na 5-stupňovej Likertovej škále: *úplne súhlasím* – *súhlasím* – *nemám vyhranený názor* – *nesúhlasím* – *úplne nesúhlasím*. Jednotlivé položky mali podobu výroku: *Zaradil/a by som knihu s témou [konkrétna (ne)samozrejmá téma] do výučby literárnej výchovy na primárnom stupni základnej školy (čiže pri 6 – 10-ročných žiakoch)*. Konkrétny výber nesamozrejmych tém vychádzal z príspevku *Pre-Service Teachers' Diverse Content Area Text Selections and Considerations for Classroom Use* (Jerasa et al., 2025), ktorý sledoval podobný cieľ. Výber tvorilo týchto 8 tém: 1. odlišná rasa či etnická príslušnosť, 2. odlišné náboženstvo, 3. zdravotné znevýhodnenie, 4. nerovnosť socio-ekonomických tried, 5. migrácia, 6. odlišné jazykové prostredie, 7. rodová identita a sexuálna orientácia, 8. klíma a životné prostredie.

V najväčšej miere (viac ako 88 %) študenti súhlasili (dokopy odpovede *úplne súhlasím* – *súhlasím*) so zaradením do výučby literárnej výchovy na prvom stupni ZŠ (čiže pri 6 – 10-ročných žiakoch) týchto troch tém: klíma a životné prostredie, zdravotné znevýhodnenie, odlišná rasa či etnická príslušnosť. Výber týchto troch tematických okruhov nepovažujeme za prekvapivý výsledok vzhľadom na to, že práve tieto témy patria k menej kontroverzným z ponúkaných možností. Téma klímy a životného prostredia sa budúcim učiteľom môže javiť ako najmenej konfliktná, predstavovať najmenšie riziko, a to aj vzhľadom na všeobecne prítomný spoločenský konsenzus potreby chrániť životné prostredie. Zároveň je pre učiteľa oporou aj dobrá dostupnosť spracovania tejto tematiky na súčasnom knižnom trhu, ktorá však častokrát balansuje na rozhraní inštruktívnej literatúry a literárneho gýča (pozri Kubeczková, 2024), na čo je potrebné budúcich učiteľov pripraviť. Rovnako nie až tak prekvapivým výsledkom je ochota zaradiť do výučby tematiku zdravotného znevýhodnenia. Jedným z možných vysvetlení môže byť aktuálny dôraz na budovanie inkluzívneho školského prostredia a postupné odstraňovanie segregáčnych foriem vzdelávania pre žiakov s istým typom znevýhodnenia. Ďalším možným vysvetlením tohto výsledku môže byť zastúpenie študentov študijných programov predškolská a elementárna pedagogika a pedagogika psychosociálne narušených, u ktorých možno predpokladať vyššiu mieru senzitivity vo vzťahu k zdravotnej odlišnosti. Relatívne prekvapujúcim výsledkom sa môže javiť zaradenie témy odlišnej rasy a etnickej príslušnosti vzhľadom na to, že v rovnakej miere študenti nepodporili zaradenie témy migrácie. Na prvý pohľad môže tento výsledok pôsobiť alogicky, keďže tieto témy spolu úzko súvisia, v percepcii budúcich učiteľov však možno potenciálne identifikovať isté nuansy rozdielov. Kým problematiku etnickej odlišnosti si môžu spájať skôr s tými etnickými skupinami, ktoré už sú súčasťou domáceho prostredia (napr. Rómovia), problematika migrácie sa im môže spájať skôr s etnickou a rasovou odlišnosťou, ktorá prichádza zvonku. Z tohto dôvodu môže byť pre študentov prijateľnejšie akceptovať to, čo je už súčasťou daného kultúrneho prostredia. V literárnej produkcii sú zároveň bohato zastúpené diela tematizujúce inkluzívne priateľstvo medzi majoritou a rómskym etnikom, čo môže posilňovať istotu či sebavedomie budúcich učiteľov pracovať s touto témou.

Vyhraňený názor študenti nemali najmä pri týchto štyroch témach (približne jedna tretina študentov): migrácia, rodová identita a sexuálna orientácia, odlišné náboženstvo, nerovnosť socio-ekonomických tried, ktoré v ich percepcii môžu indikovať vyššiu mieru kontroverzie či konfliktnosti. V najväčšej miere študenti nesúhlasili (dokopy odpovede *úplne nesúhlasím* – *nesúhlasím*) so zaradením do výučby týchto troch tém: rodová identita a sexuálna orientácia (42,4 % študentov), migrácia (21,2 %), odlišné náboženstvo (11,6 %), pri ktorých značná časť zároveň zastávala nevyhraňený názor. Percepčne problematickejšie sa javia najmä témy rodovej identity a sexuálnej orientácie a migrácie, pri ktorých sa môže odrážať vplyv zjednodušujúcich mediálnych rámcov, ktorým je spoločnosť vystavená. Obe témy totiž v súčasnom verejnom a politickom diskurze fungujú ako nástroj polarizácie spoločnosti, čo sa môže potenciálne premietiť aj do postojov budúcich učiteľov. Problematickejšie vnímanie tematiky odlišného náboženstva zároveň odráža relatívnu homogenitu krajiny vo vzťahu k prítomnosti viacerých náboženstiev, a síce silnú ukotvenosť našej kultúry v kresťanskej viere.

Vo výsledkoch nášho prieskumu sa z nášho pohľadu odzrkadľuje viacero skutočností. Ako významná premenná akceptácie nesamozrejmej témy sa javí jej miera kontroverzie, respektíve konfliktný potenciál. Miera konfliktnosti zároveň môže odrážať to, či budúci učitelia tému vnímajú ako vhodnú pre danú vekovú kategóriu a cítia osobnú istotu s témou ďalej pracovať. Aj zahraničné výskumy (napr. Lynch, 2022) naznačujú, že ochota pracovať s kontroverznjšími témami je u učiteľov podmienená vnímaním ich vlastnej kompetencie didakticky transformovať tému a obavami z emocionálnych reakcií žiakov. Do rozhodnutia akceptovať istú tému zároveň v značnej miere môžu vstupovať aj spoločenské faktory, akými je aktuálna spoločenská či politická situácia či jestvujúce sociálne schémy. Tieto výsledky sa tak stávajú podnetom pre akademické prostredie otvárať aj diskutabilnejšie témy, a to nielen v akademických predmetoch s literárnym zameraním. Cieľom by malo byť podporovať kritické myslenie, čím by sa aspoň sčasti mohli regulovať nežiaduce interferencie pochádzajúce z médií. Zároveň sa takýmto prístupom môže podporovať rozvoj argumentačných schopností študentov, čo sa môže následne pozitívne premietiť do ich miery sebaistoty pri práci s kontroverznjšími literárnymi textami.

Podľa mnohých študentov teda viacero (ne)samozrejmych tém nepatrí do literárnej výchovy primárneho stupňa vzdelávania. Avšak už v úvode nového *Štátneho vzdelávacieho programu pre základné vzdelávanie* (2023) sa píše, že deti môžu prežívať pocity neistoty, izolácie a osamelosti, čo možno považovať za (ne)samozrejme témy. Vzdelávacie prostredie 21. storočia sa má okrem iného vyznačovať aj prijatím každého človeka, pričom odlišnosť je charakteristickým znakom mnohých (ne)samozrejmych tém. Pilierom kurikula je teda tzv. inkluzívna škola, t. j. prostredie, v ktorom vládne úcta a rešpekt k individuálnym i skupinovým osobnostiam každého člena komunity. Cieľom základného vzdelávania je, aby každý žiak nadobudol rozvinutú všestrannú a funkčnú gramotnosť. Problematika nesamozrejmych tém v literatúre pre deti presahuje rámec vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia a má potenciál kultivovať aj ďalšiu doménovú gramotnosť – *spoločenskovednú*. Jej cieľom je, aby bol žiak schopný prejavovať rešpekt a ohľaduplnosť voči iným ľuďom, ich kultúram a duchovným hodnotám. Okrem toho má problematika nesamozrejmych tém význam aj vo vzťahu k budovaniu prierezových gramotností. Jednou z nich je *interkultúrna gramotnosť*, ktorá sa vyznačuje rešpektovaním a oceňovaním rozmanitosť vo svojom

okolí, citlivým vnímaním životnej reality u ľudí z rozmanitých kultúrnych a sociálnych prostredí a rozpoznávaním a aktívnym odmietaním diskriminačného správania. Ďalšou z nich je *sociálna a emocionálna gramotnosť*, ktorej zámerom je, aby žiak bol schopný primerane vyjadrovať a regulovať vlastné emócie, porozumieť emóciám druhých a vytvárať kvalitné medziľudské vzťahy. A napokon žiak má byť po absolvovaní základného vzdelávania spôsobilý konať na základe poznania spoločenských a právnych noriem, ľudských práv, toleranciou rozmanitosti a v súlade s demokratickou kultúrou spoločnosti.²

Daný prieskum otvára možnosti ďalšieho bádania, ktoré by mohlo zodpovedať napríklad tieto otázky: Ako (ne)samozrejmé témy (v literatúre) recipujú detskí čitatelia? Ako ich tieto texty formujú? Ako tieto témy (v knihách pre deti) vnímajú rôzne vekové skupiny učiteľov primárneho stupňa vzdelávania? Ako učители interpretujú vlastnú rolu pri sprostredkovaní nesamozrejmých tém? Sú dostatočne didakticky pripravení s nimi pracovať v školskom prostredí? Ak nie (pozri Dziaková, 2024), ako možno daný stav zmeniť?

Pramene

- Bendová, K. (2011). O načisto hlúpej krajine. In Z. Hirschnerová, M. Ondráš, & M. Filagová, *Čítanka pre 4. ročník základných škôl* (s. 58–60). Vydavateľstvo Príroda.
- Bodnárová, J. (2011). Film o černošskej neveste. In Z. Hirschnerová, M. Filagová, & M. Ondráš, *Čítanka pre tretí ročník základnej školy* (s. 118–119). OG – Vydavateľstvo Poľana.
- Feldek, L. (2011). Stratený zverinec. In Z. Hirschnerová, M. Ondráš, & M. Filagová, *Čítanka pre 4. ročník základných škôl* (s. 15–16). Vydavateľstvo Príroda.

Literatúra

- Dziak, D. (2025). Literatúra pre deti a mládež. In J. Gavura (Ed.), *Lexikón slovenskej literárnej kultúry po roku 1989*. <https://www.slovlit.sk/term/literatura-pre-deti>
- Dziak, D. et al. (2022). Precitlivosť na (ne)samozrejmé témy v literatúre pre deti. *Bibiana: revue o umení pre deti a mládež*, 29(4), 24–35.
- Dziak, D. et al. (2023). Precitlivosť na (ne)samozrejmé témy v literatúre pre deti II. *Bibiana: revue o umení pre deti a mládež*, 30(2), 34–41.
- Dziaková, P. (2024). Od precitlivenosti k necitlivosti pri nesamozrejmých témach v literatúre pre deti. *O dietati, jazyku, literatúre: časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie*, 12(1), 119 – 123.
- Jerasa, S., Pirolla, T., Chapman, B., & Kaufman, B. (2025). Pre-Service Teachers' Diverse Content Area Text Selections and Considerations for Classroom Use [preprint]. Príspevok, ktorý zaznel na konferencii AERA Annual Meeting 2025.
- Kubeczková, O. (2025). *Kýč a dítč: kýč a nekvalita v detskej knize*. H & H.
- Lynch, E. (2022). *The Benefits of Using Inclusive Literature in Kindergarten through Fifth Grade Classrooms, Guidelines for Selecting Inclusive Texts, and Resources to Help Teachers, Librarians, and Community Members use Inclusive Children's Books*. <https://scholarworks.bgsu.edu/honorsprojects/822>

² Dokonca v komponente zážitková recepcia vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia je v prvom cykle medzi tematické okruhy zaradená téma prijatie a odmietanie, v druhom cykle spoločné a odlišné vlastnosti ľudí. V druhom cykle sú pri tematickom celku čítanie pre zážitok tieto dva obsahové štandardy: formovanie empatie, súcitu, hodnôt, postojov a medzikultúrneho porozumenia na základe čítaného alebo počúvaného textu, spoznávanie ďalších tém v dielach slovenských a svetových autorov alebo v literárnej tvorbe národnostných menšín na Slovensku a v ľudovej slovesnej tvorbe.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (2023). *Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie*. https://www.minedu.sk/data/files/11808_statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-cely.pdf

Rusňák, R. (2017). *(Ne)samozrejmé kapitoly z literatúry pre deti a mládež*. Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.

Kontakt

Mgr. Patrícia Dziaková, PhD.

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

Mgr. Dávid Dziak, PhD.

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

RECENZIE/REVIEWS

TENTOKRÁT Z INÉHO PERA O DIELE PANI PROFESORKY MARIE ČECHOVEJ

[ČECHOVÁ, MARIE, 2025. *CESTY ČEŠTINY. O ČEŠTINĚ MIMO ŠKOLU I VE ŠKOLE*. PRAHA: STUDIE NÁRODOHOSPODÁŘSKÉHO ÚSTAVU JOSEFA HLÁVKY. 216 s. ISBN 978-80-88018-72-8.]

Publikácia Marie Čechovej *Cesty češtiny* s podnázvom *O češtině mimo školu i ve škole* (2025) je štvrtou v autorkinej sérii. Predchádzajúce tri – *Řeč o řeči* (2012), *Život s češtinou* (2017), *Svět v češtině a svět češtiny* (2022) recenzovala L. Liptáková, ktorá v poslednej z nich o M. Čechovej napísala: „Zvolila kompozíciu súboru publikovaných štúdií, ktoré v upravenej a aktualizovanej podobe vytvárajú nový vedecký celok [...] Funkčná esejizácia, memoárové a biografické vsuvky nielen zvyšujú čitateľskú príťažlivosť vedeckého textu, ale čitateľa doslova vtahujú 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.“ (Liptáková, 2023, s. 123). Výrokom L. Liptákovskej možno charakterizovať aj *Cesty češtiny*. Pri čítaní vystupujú zo stránok dve neoddeliteľné tváre pani profesorky Čechovej – vedecká i ľudská zároveň. Zvlášť zaujme jej vzťah k iným odborníkom. Nadväzuje na tradíciu československej lingvistiky a svojich nasledovníkov vedie k rovnakému postupu a konfrontačnému pohľadu (s. 99). Mladým vedcom silne zaznieva jej výzva: „Měně psát, více studovat!“ (s. 188). V úvodných častiach *Ciest* vyzdvihuje prácu viacerých bohemistov (J. Dobrovského, J. Jungmanna, J. Gebauera, členov Pražského lingvistického krúžku) i slovakistov (J. Oravec, J. Mistrík, F. Miko). Pri M. Dokulilovi sa prejavil autorkin zmysel pre takmer detektívnu jazykovednú prácu (kapitola *Výsledky „forenzního“ zkoumání tvorby Miloše Dokulila*, s. 80). Na základe prepracovaného systému slovtvorby a rukopisu dokázala jeho autorstvo v publikácii *Čeština – řeč a jazyk*.¹ Spomedzi lingvodidaktikov uvádza K. Svobodu (*Didaktika českého jazyka*, 1977), J. Jelínka (*Úvod do teorie vyučování českému jazyku*, 1980), V. Styblíka (*Didaktika češtiny*, 1989; v spoluautorstve s M. Čechovou), vlastné publikácie (*Úvod do vyučování slohu*, 1985; *Komunikační a slohová výchova*, 1998), S. Štěpáníka (*Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*, 2020; *Školní výpravy do krajiny češtiny*, 2020²), ale aj slovenskú odborníčku L. Liptákovú (*Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie*, 2011). M. Čechová apeluje na spoluprácu lingvistov a didaktikov (s. 74), hoci si je vedomá, že nie vždy medzi odborníkmi panuje zhoda názorov. Osvetľuje prínos lingvodidaktiky pre lingvistiku, ktorá sa v porovnaní s minulosťou málo angažuje v jazykovom vzdelávaní. Výskumy didaktiky odhaľujú neprepracované miesta v lingvistike, prispievajú k ich riešeniu, upozorňujú na problémy v chápaní jazykových javov, vedú k zamysleniu nad podstatou javov (s. 75), preto je presah týchto disciplín neodmysliteľný.

¹ Autorstvo bolo pripísané Z. Hruškovej, ktorá bola podľa M. Čechovej iba zapisovateľkou myšlienok M. Dokulila.

² V spoluautorstve s medzinárodným tímom, súčasťou ktorého bola aj prešovská škola.

Cesty češtiny sa zameriavajú na živý súčasný český jazyk a jeho implementáciu do vzdelávania, a to v troch častiach: *I. Jazyk, styl a komunikace*, *II. Osvojování češtiny*, *III. Kolegové a žáci*. V prvej časti M. Čechová rieši aktuálne rečové problémy, vzťahy medzi vyjadrovacími prostriedkami, ich pozíciu v sústave jazyka, dynamiku a premenlivosť v jazyku. V každej z kapitol načrtáva základné terminologické otázky. Široký priestor venuje neutrálnosti a príznakovosti jazykových prostriedkov (s. 16). Zdôrazňuje, že v reči nejestvuje neutrálny štýl, a preto v komunikácii nemožno bezpríznakovosť a neutrálny štýl stotožniť. Kladie otázku, či neutrálne spisovné javy sú automaticky bezpríznakové. Nečakaný výskyt spisovného výrazu v nárečovom prejave by pôsobil „nehomogénne, nápadné“, preto je v danej sfére príznakový. Naopak, v istých komunitách môžu príznakové vulgarizmy pôsobiť bezpríznakovo (s. 16). V ostatnom období prichádza všeobecne k strate príznaku vulgárnosti. Archaizmy môžu ožívať (aktualizovať sa) a stratiť príznak archaickosti, stať sa bezpríznakovými (s. 18). Platnosť pojmov bezpríznakovosť – príznakovosť považuje teda autorka za relatívnu. Dôraz kladie na komunikačnú situáciu a expektáciu (očakávané správanie komunikanta). Pri osvojovaní zručnosti hovorenia by mal produktor reči zohľadniť, že poslucháč očakáva v istej situácii istý druh bezpríznakového kódu (s. 17). Odporúča preto rozlišovať príznakovosť systémovú a nesystémovú, teda situačno-kontextovú (s. 20). Načrtnutá problematika je impulzom aj pre slovenskú prax – ustúpiť od určovania štýlovej hodnoty izolovaných vyjadrovacích prostriedkov a orientovať sa na ich použitie v konkrétnej komunikačnej sfére a situácii.

M. Čechová konštatuje nelichotivý stav jazykových vedomostí žiakov, ktorému neapomáha ani redukcia učiva v nových vzdelávacích štandardoch. Redukciu jazykového učiva považuje za škodlivú, smerujúcu k „*sprimitívneniu obsahu*“ (s. 114). Je presvedčená, že je nutné trvať na náročnom obsahu s ohľadom na vek a vyspelosť žiakov, nerealizovať redukciu, ale reštruktúraciu učiva a odstúpiť od okrajových pravopisných tém (*vyza*). Revíziou by mala prejsť aj chaotická školská jazykovedná terminológia (s. 11). S rovnakým problémom sa stretali aj slovenskí odborníci pri príprave reformovaného vzdelávacieho štandardu.

Do popredia jazykovej výučby kladie „okrajové“ oblasti³ frazeológiu, onomastiku a regionálnu výchovu. Frazémy v sebe konzervujú staré systémové podoby lexikálne, tvarové, syntaktické (kapitola *Frazémy – rečové a jazykové konzervy*, s. 46), preto majú vysoký motivačný potenciál. V kapitole *Pragmatické aspekty frazeológie* (s. 41) autorka zdôrazňuje, že v komunikácii má prísť k porozumeniu medzi produktorom a recipientom, frazéma má byť použitá s ohľadom na schopnosti recipienta. Anticipácia reakcií prijímateľa je podstatnou súčasťou rečovej kompetencie (s. 45).

V prvej časti publikácie zaujme podkapitola *Prefixace a kompozice v lingvistické teorii a školské praxi*. M. Čechová na základe výskumu identifikovala nedostatky pri určovaní slovotvorných spôsobov. Žiaci a študenti mali problém určiť predponové slová (s. 57), nerozlišovali koreň slova a základové slovo, zamieňali prefixáciu za kompozíciu (napr. predponu *pra-* určili ako komponent zloženiny). Podľa autorky „*nepochopenie slovotvorného a morfológického systému češtiny vyplýva z mechanického prístupu k stavbe slova a jeho tvoreniu*“. Žiaci sa neorientujú vo vzťahoch slov a tento stav sa v Českej republike nezlepšil ani za posledných 50 rokov. Kladieme si otázku, či nie je situácia na Slovensku podobná.

³ Máme na mysli okrajové v edukácii, nie lingvistike.

Druhá kapitola *II. Osvojovanie češtiny* je charakteristická úsilím zatriktívniť výučbu a rovnako ako v predchádzajúcej, aj tu autorka svoje argumentácie zakladá na stabilnej teoretickej báze a vlastných skúsenostiach z praxe. Napríklad časť *Vztah slohové teorie a vyjadřovací praxe ve vyučování* (s. 108) vznikla ako reakcia na výskum zo 70./80. rokov 20. storočia. V rámci seminárnej práce študent porovnával slohové práce dvoch tried, z ktorých jedna použila vzor (ten žiaci napodobňovali⁴) a druhá pracovala bez napodobňovania textu. Druhá skupina, ktorá nemala prípravné cvičenia, ale bola poučená o vyjadrovacích potrebách a komunikačnej situácii, dosiahla vyššie výsledky. Imitácia hotových textov sa ukázala ako neefektívna. Marie Čechová, ako nestorka teórie vyučovania slohu, veľmi jasne rozlišuje požadované produkčné výstupy žiakov na jednotlivých stupňoch škôl. Žiak základnej školy má byť schopný vytvoriť jazykový prejav, napr. rozprávanie, nie zvládnuť teóriu rozprávania (s. 109). V strednej škole sa má zvyšovať úroveň študentského prejavu, nie iba opakovať učivo zo základnej školy. Hovoriaci má vedieť vyjadriť zamýšľané s oporou o poznatky o systéme jazyka a štýlu ako podklad vedomej komunikácie (nie cieľ). V 2. kapitole *Opustiť myšlenku o snadném a bezpracném vzdělávání v českém jazyce. Revize RVP a komunikační kompetence*, s. 113 – 115) ciele autorka bližšie špecifikuje. Na primárnom stupni sa majú žiakovi poskytnúť základy gramotnosti (osvojenie písania, techniky čítania), schopnosti vyjadrovať sa o čítanom a zvládnuť rečovú etiketu. Pridali by sme azda iba prvok vlastnej produkcie – tvorenie jednoduchých útvarov v súlade s jeho komunikačnými potrebami. Na sekundárnom stupni má žiak zvládnuť základy jazykového systému, morfológie a syntaxe, tvorenie vlastného rečového prejavu v hovorenej i písanej podobe, funkčne a situačne diferencovaného. Študenti terciárneho stupňa majú hlbšie preniknúť do jazyka, podstaty jazykových javov a uplatňovať ich vo vlastnej komunikačnej praxi. Reformované vzdelávacie štandardy zo slovenského jazyka zahŕňajú všetky uvedené zručnosti.

Inšpiratívnu je kapitola *Řečová praxe a ožívování výuky* (s. 131), ktorá prezentuje implementáciu regionálnej a onomastickej problematiky do vyučovania jazyka. Ako sa M. Čechová vyjadrila, „žijeme v konkrétnom regióne, nie vo svetoprázdné“ (s. 131), preto by ani vyučovanie nemalo byť priestorovo neurčité, na celom území rovnaké. Malo by sa špecifikovať podľa regiónu, žiaci by mali poznávať regionálne špecifiká svojho jazyka, ale aj kultúry ako-takej. Z jazykovedného aspektu sa problému venuje v podkapitole *Regionální rezidua v běžné mluvě*. Ako uviedla, „regióny mají svoje rečové špecifiká, ktoré používajú pri zmene bydliska prinášajú so sebou“ do nového prostredia. Sama autorka sebazporovaním vlastnej reči, ktoré, mimochodom, odporúča, zistila viacero reziduí. V Českej republike dochádza k rozpadu tradičných nárečí, jazyk sa unifikuje (s. 24) a ako prvé vypadávajú lexikálne prvky, neskôr sa objavia zmeny morfológické či hláskové. Proces unifikácie jazyka pozorujeme aj na Slovensku, tiež prichádza k úpadku nárečí. Na druhej strane M. Čechová vníma odklon od normatívnosti a sklon k liberalizmu (s. 139), splývanie oficiálnej a neoficiálnej komunikácie, uvoľňovanie spisovnosti prejavu, prenikanie familiárnosti či vulgárnosti do reči (s. 87).

K onomastickej téme autorku priviedol jej spolupútnik K. Oliva starší, keď počas *Olympiády v českom jazyku* prišiel s návrhom zaradiť aj tieto témy. Súťažiaci hľadali motiváciu a význam toponým v rámci projektovej úlohy, ktorá vyvolala veľký záujem. U samej pani profesorky vzbudila téma také nadšenie, že v nasledujúcich rokoch viedla viacero onomas-

⁴ Bežný spôsob prípravy na písanie slohových prác v 2. polovici 20. storočia.

ticky orientovaných diplomových prác. Odporúča preto posilniť pozíciu onomastických tém, aby sa u žiakov prebudil záujem o jazyk cez ich vlastný región (s. 144). Učiteľom kládie na srdce, aby sa usilovali oboznámiť s realiami a jazykom regiónu, v ktorom vyučujú. Súhlasne s nami poznamenáva, že učitelia často nemajú predstavu o potenciáli vlastných mien, preferujú pravopis, a tak sa vlastné mená stávajú „jen strašákom v diktátech“ (s. 144). Tento spôsob výučby nazýva zavrhnutiahodným. Na druhej strane treba uviesť, že regionálna a onomastická výchova budúcich učiteľov je v obidvoch krajinách slabšia. V Českej republike vyzdvihuje prácu J. Svobodovej na ostravskej pedagogickej fakulte či R. Šrámka a J. Pleskalovej na brnenskej univerzite. V slovenskom univerzitnom prostredí prekvitá skôr onomastika, zvýšená pozornosť sa jej venuje na pedagogických fakultách v Trnave, Banskej Bystrici či Nitre.

Pani profesorka časť svojho života zasvätila výučbe cudzincov v Českej republike, ale aj v Nemecku. Opísaniu tejto skúsenosti venovala kapitolu *Cizinec ve vzdělávacím procesu* (s. 149), kde poukázala na najčastejšie problémy a ich riešenie pri výučbe českého jazyka ako cudzieho. Ako námet pre prácu ponúka metódu, dnes už trochu zabudnutého, komplexného jazykového rozboru (s. 159). Pri výučbe cudzincov zaujala M. Čechovú aj otázka simplifikácie, teda čiastočnej redukcie a zjednodušenia s pragmatickým zámerom (s. 93).

Posledná časť monografie *III. Kolegové a žáci*, ktorú autorka nazýva apendixom, je súborom medailónov (i rozlúčkových rečí) siedmich významných lingvistov a lingvodidaktikov. Okrem vedeckej charakteristiky osobností sa pani profesorka vyznáva z osobného vzťahu voči nim, zo skúseností a zážitkami s nimi spojenými. Umožňuje čitateľovi preniknúť do hlbších nepoznaných zákutí týchto autorít a objasniť ich vedeckú prácu v širšom kontexte. Medzi menami dominuje J. Hubáček, V. Viktora, P. Nejedlý, I. Vaňková, L. Zimová, V. Pavlíček a slovenská lingvodidaktička E. Liptáková,⁵ ktorú autorka nazýva svojou pokračovateľkou, vzorom pre slovenských i českých lingvodidaktikov. *Integrovanú didaktiku slovenského jazyka a literatúry v primárnom vzdelávaní* (2011, 2015), ktorá vznikla pod vedením E. Liptákovvej, M. Čechová odporúča dokonca svojim postgraduantom.

Dielo M. Čechovej uzatvárajú myšlienky o pozícii ženy v súčasnej vede. Ženu – vedkyňu, vníma ako prínos, čoho dôkazom je napokon aj ona sama. V závere sa vyznáva z ťažkých osobných strát a prekážok v živote. Práve tieto ťažké chvíle v jej osobnom prežívaní určili, že dnes „žije len pre svoju prácu“ (s. 188). Ďakujeme, pani profesorka!

Recenziu o *Cestách* M. Čechovej ukončíme odkazom pre učiteľov, použijúc jej vlastné slová: „Do výuky patrí vše živé, v rečové praxi, v komunikaci, užívané jevy, ovšem odstupňovaně podle jejich produktivnosti a frekvence, a to se zřetelem k stupni, typu školy a vyspělosti žáků“ (s. 117).

Mária Beláková

Poznámka: Recenzia je čiastkovým výstupom grantového projektu VEGA 1/0469/24 *Lingvistický kognitívny model vyučovania slovenského jazyka*.

⁵ M. Čechová nesprávne uviedla životné jubileum E. Liptákovvej.

Literatúra

- Čechová, M. (1985). *Úvod do vyučovani slohu*. SPN.
- Čechová, M. (1998). *Komunikační a slohová výchova*. Institut sociálních věcí.
- 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.
- Čechová, M. (2025). *CESTY ČEŠTINY. O češtině mimo školu i ve škole*. Studie Národohospodářského ústavu Josefa Hlávky.
- Jelínek, J. (1980). *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. SPN.
- Liptáková, E. (2013). Výnimočné dielo o rôznych aspektoch reči a jej osvojovania. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 1(2), 94–100.
- Liptáková, E. (2017). Marie Čechová = Češka – češtinářka – člověk. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 5(2), 87–89.
- Liptáková, E. (2023). Do tretice vzácné stretnutie s pani profesorkou M. Čechovou. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 11(1), 123–126.
- Liptáková, E. et al. (2011, 2015). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešovská univerzita v Prešove.
- Styblík, V., & Čechová, M. (1989). *Didaktika češtiny*. SPN.
- Svoboda, K. (1977). *Didaktika českého jazyka a slohu*. SPN.
- Štěpáník, S. (2020). *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Academia.
- Štěpáník, S. et al. (2020). *Školní výpravy do krajiny češtiny. Didaktika českého jazyka pro základní školy*. Fraus.

Kontakt

doc. PaedDr. Mária Beláková, PhD.

Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta

Katedra slovenského jazyka a literatúry

Priemyselná 4, 918 43 Trnava

maria.belakova@truni.sk

OD SLOV KU KONCEPTOM SVETA... ALEBO NIELEN O KOMPOZITÁCH

[VUŽŇÁKOVÁ, KATARÍNA, BRESTOVIČOVÁ, ALEXANDRA, GÁBOROVÁ, MICHAELA, & MIKUŠOVÁ, ZUZANA, 2025. *KOMPOZITÁ V SLOVENČINE 2. OD SLOV KU KONCEPTOM SVETA*. PREŠOV: VYDAVATELSTVO PREŠOVskej UNIVERZITY V PREŠOVE. 152 s. ISBN 978-80-555-3648-4.]

Koncom roka 2025 uzrela svetlo sveta vedecká monografia *Kompozitá v slovenčine 2* s podnázvom *Od slov ku konceptom sveta*. Ide o monografické dielo, ktoré je jedným z dvoch hlavných výstupov riešenia grantového projektu VEGA 1/0410/23 *Interdisciplinárny a viacparadigmatický prístup k opisu slovenských kompozít*. Autorský tím pod vedením zodpovednej riešiteľky uvedeného projektu K. Vužňákovej (zároveň editorky monografie) piatimi kapitolami nadväzuje na monografiu *Kompozitá v slovenčine* (Vužňáková, 2012), ktorá je prvou monografiou venujúcou sa kompozitám u nás (s. 31). Kolektív autoriek v zložení K. Vužňáková, A. Brestovičová, M. Gáborová a Z. Mikušová predstavuje fúziu jazykovednej, kognitívno-lingvistickej, vývinovo-lingvistickej aj lingvo-didaktickej expertízy, ktorá sa zrkadlí do priesečníkov troch perspektív: jazykového systému, kognície a detskej reči (s. 5). Odborné recenzie rukopisu monografie vypracovali L. Saicová Římalová z Filozofickej fakulty Univerzity Karlovej a M. Ološtiak z Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. Tematickú a metodologickú kontinuálnosť a komplexnosť spracovania témy zakotvuje a zároveň demonštruje široká báza vedecko-výskumnej publikačnej činnosti K. Vužňákovej, ktorá sa dlhodobo systematicky venuje výskumu slovenského jazyka, detskej reči, jej osvojovaniu si s fókusom na predškolský (i mladší školský) vek, a následnej aplikácii do didaktiky predprimárneho vzdelávania. Monografia okrem vlastného výskumu kompozít v detskej reči (4. kapitola) vychádza z jedenástich spomínaných výskumov a vedeckých prác editorky.

Okrem vkladu vedúcej autorského kolektívu ku kvalite monografie zároveň prispieva teoreticky, metodologicky a interpretačne kvalitná práca A. Brestovičovej i študentiek doktorandského štúdia M. Gáborovej a Z. Mikušovej.¹

Monografia je rozdelená do piatich kapitol, z ktorých prvú a poslednú tvoria rozsiahlejšie obsahovo výpovedné časti: úvod a záver. Prvá kapitola, ktorej názov sčasti korešponduje s pomenovaním riešeného grantového projektu *Úvod: Interdisciplinárny a viacparadigmatický opis jazyka* (K. Vužňáková), stavia základy monografie a zároveň vystupuje ako argumentované zamyslenie nad ľudským poznávaním a poznaním vo vede i v jazyku. Zmena paradigmy v súčasnosti vychádza z nových poznatkov neurovedy a kognitívnej vedy (s. 8), zároveň sa tu vysvetľuje viacparadigmatický prístup v lingvistiky. Autorka sa zamýšľa nad tým, že dnes sa mení pohľad na vedu, na svet, na informácie. Práve to je nevyhnutné uvedomiť si práve dnes, v dobe informačnej spoločnosti, kedy viaceré skupiny spoločnosti zvädzajú boj o pravdu a konflikt medzi faktom a názorom. Táto skutočnosť nesúvisí len s nedostatočnou úrovňou gramotnosti na Slovensku (PISA, 2022), ale aj so „v súčasnosti rodiacou sa, resp. etablujúcou sa paradigmou, ktorá narúša subjektovo-objektovú dichotómiu; svet je z tejto perspektívy nepoznatelný a to, čím organizujeme svet, je náš intelekt“ (s. 11). Tieto poznatky autorka premieta aj do interpretácie fenoménov v jazykovede. Takto

¹ Pod vedením doc. Mgr. Kataríny Vužňákovej, PhD.

štruktúrovaná úvodná kapitola monografie otvára nové rozmery v opise a analýze kompozít v slovenčine i detskej reči a naznačuje, že v monografii nepôjde „len“ o kompozitá, ale aj o posun od slov ku konceptom sveta.

Nasledujúca kapitola *Štruktúrny opis kompozít v slovenčine* (K. Vužňáková, M. Gáborová) sa od historického opisu skúmania kompozít v predspisovnom období cez opis filologicko-normatívneho prístupu A. Bernoláka, kultúrno-národného a organického prístupu L. Štúra až po reformné a matičné obdobie a 19. a 20. storočie dostáva k systematickému výskumu kompozít na Slovensku po roku 2000, kedy sa téme kompozít parciálne venovali o. i. J. Jacko, K. Buzássyová, J. Furdík, A. Jarošová, či M. Ološtiak (pozri monografiu s. 46 – 49). Prvým uceleným dielom (ako sme spomenuli vyššie) bola monografia K. Vužňákovvej *Kompozitá v slovenčine* (2012), za ktorej pokračovateľov/nasledovníkov môžeme považovať práve opisovanú monografiu (2025) a *Slovotvorný slovník kompozít v slovenčine* (Vužňáková, Gáborová, & Brestovičová, 2025). Následne v kapitole tento slovník autorky predstavujú. V tejto kapitole autorky reflektujú aj na aktuálne trendy a možnosti využívania umelej inteligencie (AI), ktorá podľa autoriek „*môže uľahčiť a zefektívniť opis jazyka. AI môže výrazne pomôcť lingvistom pri spracovaní veľkých dát a pri analýze jazyka*“ (s. 41). V kapitole je konštruktívne poukávané na to, že práca s umelou inteligenciou nie je o tzv. nekritickom ťahaní informácií, ale o spolupráci, kedy je používateľ – výskumník – praktik spoluprotvorcom konštruktu/informácie, a to zadávaním správnych a relevantných promptov a vysvetľovaním javov umelej inteligencii.

Zaujímavou je tretia kapitola *Kognitívningvistický opis kompozít v slovenčine* (K. Vužňáková). Na Slovensku je tradícia opisovať jazyk štrukturalisticky. To sa premieťa aj do rozvoja reči a vyučovania jazyka. Len veľmi pomaly sa začína jazyk opisovať prostriedkami a metódami kognitívnej lingvistiky, ktoré sa využívajú aj pri skúmaní a opisovaní detskej reči. V tejto kapitole sa to tak deje. Autorka nadväzuje a rozširuje svoje práce o somatickej derivatológii (Vužňáková, 2024). Vychádza zo zahraničných zdrojov, ale aj z vlastných výskumov a pozorovaní. Kapitola prináša do slovenského vedeckého diskurzu systematizáciu poznatkov, ktoré korešpondujú nielen s poznaním kognitívnej lingvistiky (antropocentrizmus, zmyslovosť... pozri Pacovská et al., 2021), ale aj so zákonitostami o spoznávaní konceptov sveta známymi zo súčasnej neurovedy (Denervaud & Slováček, 2025; pozri aj Vužňáková, 2022). K. Vužňáková opisuje korpus somatických kompozít, telo ako kognitívny model sveta i zmyslové kompozitá v slovenčine. Ďalej sa práca venuje vzťahu telesného a psychického v zložených slovách, aj konceptu sveta v pomenovaní farieb. Obohatením kapitoly sú aj grafické znázornenia opísaného, napr. metaforická mapa tela v slovenských slovotvorných somatizmoch (s. 64) a koncept vedomia v slovenských kompozitách (s. 73).

Štvrtá kapitola *Kompozitá z hľadiska vývinovej psycholingvistiky* (K. Vužňáková, Z. Mikušová, A. Brestovičová) obsahuje predstavenie dvoch výskumov: (1) prípadovú štúdiu longitudinálneho pozorovania vývinu reči dieťaťa a (2) výskum produktívnej a receptívnej slovnej zásoby v predškolskom veku. Táto kapitola má kľúčové postavenie v domacom vedeckom diskurze, nakoľko vypĺňa absenciu výskumov týchto javov na Slovensku (s. 91). Prípadová štúdia sleduje „*výskyt, systémové zaradenie a kontexty používania kompozít v jazykovom vývine jedného po slovensky hovoriaceho dieťaťa*“ (s. 92). Ukazuje sa, že prvé kompozitné tvary sa objavujú vo veku 21 mesiacov, kedy bol podľa autoriek u po-

zorovaného dieťaťa identifikovaný relevantný materiál pre výskum kompozít vo vývine reči. V získanom materiáli bol pozorovaný štatisticky malý výskyt zložených slov v reči dieťaťa počas raného a predškolského veku, a to na úrovni „1,5% až 2%-ného zastúpenia lexém, ktoré boli vytvorené kompozičným alebo kompozično-sufixálnym slovo tvorným postupom, v rámci všetkých lexém vyabstrahovaných zo záznamu reči dieťaťa“ (s. 104 – 105). Vo výskume produktívnej a receptívnej slovnej zásoby v predškolskom veku pracovali výskumníčky so 64 participantmi predškolského veku, ktorým predkladali obrázkový materiál (po 82 obrázkov) v dvoch subtestoch – hodnotenie aktívnej slovnej zásoby a hodnotenie pasívnej slovnej zásoby. Výskumný súbor tvorili trojročné, štvorročné, päťročné aj šesťročné deti. Výsledky výskumu reči detí predškolského veku ukazujú, že „osvojovanie si slovo tvorne motivovaných slov je procesom, v ktorom sa univerzálne vývinové zákonitosti prelínajú s výraznými individuálnymi odlišnosťami“ (s. 130 – 131). Zaujímavé sú výsledky poukazujúce na úlohu kognitívnych mechanizmov, predovšetkým kategorizácie (pozri o tom aj Vužňáková, 2020) a analógie (pozri o tom aj Vužňáková, 2018; Kičura Sokolová, 2020; Kičura Sokolová & Palková, 2023). Výskum priniesol prvé ucelené poznatky o tendenciách osvojovania si kompozít v slovenčine. Za vysoko cenenú a prínosnú by mohla byť čitateľmi hodnotená záverečná časť kapitoly opisujúca vplyv a vzťah jazyka a myslenia na základe analýzy iných výskumov v integrácii s opisom výskumníčkami pozorovaných participantov. Podľa autoriek možno predpokladať, že dôležitú úlohu pri osvojovaní si kompozít zohrávajú pracovná pamäť, synteticko-analytické myslenie, pozornosť a inhibícia, analógia, kategorizácia a konceptuálne mapovanie. Je demonštrovaný vplyv kognície na osvojovanie si a používanie kompozít (s. 138).

Piata kapitola *Záver: Jazykový obraz sveta u slovensky hovoriacich* (K. Vužňáková) poskytuje zhrnutie teoretických a výskumných zistení prezentovaných v predošlých kapitolách, a to z hľadiska kognitívno-lingvistickej analýzy, analýzy motivačných významov, analýzy kompozít, vývinovo-lingvistickej analýzy, vývinových analýz aj z hľadiska epistemológie.

Recenzovaná vedecká monografia kolektívu odborníčov a autoriek z Prešovskej univerzity v Prešove je komplexným a výpovedne kvalitným dielom, ktoré nadväzuje a rozširuje poznatky o *Kompozitách v slovenčine* (Vužňáková, 2012) a syntetizuje viaceré výskumy autoriek s poznatkami lingvistiky, kognitívnej lingvistiky a vývinovej lingvistiky u nás i v zahraničí. Teoretické, metodologické a interpretačné spracovanie vykazuje vysokú mieru odbornosti a demonštruje ohľad na súčasné poznanie ľudského mozgu a zmeny paradigmy v interpretovaní nielen vedy, poznania, ale aj myslenia, ktoré sa odzrkadľujú aj v zmenách v prístupe k výchove a vzdelávaniu. Monografia *Kompozitá v slovenčine 2. Od slov ku konceptom sveta* je bez zveličenia viac ako text o kompozitách. Je jednou z častí mozaiky zrkadliacej javy v jazyku, kognícii, detskej reči, ktorá má potenciál byť:

- východiskom ďalšieho skúmania,
- východiskom pre didaktiku stimulácie detskej reči a jej diagnostikovanie,
- pohnútkou k zamysleniu sa nad tým, čo je poznávanie a poznanie, vytváranie obrazu sveta, a nad zmenou paradigmy, cez ktorú svet vnímame.

Matej Slováček

Literatúra

- Čechová, M. (1985). *Úvod do vyučování slohu*. SPN.
- Deneraud, S., & Slováček, M. (2025). From information delivery to brain-based learning. *Institutio Infantium*, 2(2), 70–81. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17428818>
- Kičura Sokolová, J. (2020). Tvorenie analogických tvarov ako výsledok maľovaného čítania. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 8(2), 91–98.
- Kičura Sokolová, J., & Palková, L. (2023). Detský analogizmus pri osvojovaní si morfológie ako zrkadlenie jazykového myslenia. *Jazykovedný časopis*, 74(3), 783–802.
- Pacovská, J., Vaňková, I., Rörich, A., & Nebeská, I. (2021). *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce*. Akropolis.
- PISA 2022. (2022). *Správa o realizácii medzinárodnej štúdie PISA 2022 a prvé výsledky za SR*. <https://www2.nucem.sk/sk/merania/medzinarodne-merania/pisa/roky/2023-2024>
- Vužňáková, K. (2012). *Kompozitá v slovenčine*. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Vužňáková, K. (2018). Slovtvorba v ranej ontogenéze reči. In D. Slančová (Ed.), *Desať štúdií o detskej reči. Lexika – Gramatika – Pragmatika* (s. 87–153). VEDA spolu s Filozofickou fakultou Prešovskej univerzity v Prešove.
- Vužňáková, K. (2020). Kategorizácia a význam lexikálnych jednotiek v ontogenéze reči. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 8(2), 43–65.
- Vužňáková, K. (2024). Prístup kognitívnej lingvistiky k semaziologickým aspektom slovtvornej motivácie: Somatická derivatológia. In I. Bozděchová, B. Niševa, & K. Skwarska (Eds.), *Česká slovtvorná koncepcie v kontextu slovanské jazykovědy* (s. 69–82). Akademie věd České republiky.
- Vužňáková, K. (2022). Čo (ne)vieme o multimodalite, digitalizácii a porozumení textu. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 10(2), 162–166.
- Vužňáková, K., Gáborová, M., & Brestovičová, A. (2025). *Slovtvorný slovník kompozít v slovenčine*. Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. <https://ssks.unipo.sk/vydavatelске-udaje/>

Kontakt

PhDr. PaedDr. Matej Slováček, PhD.

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Centrum celoživotného vzdelávania a podpory projektov
Národné centrum digitálnej transformácie vzdelávania
Žriedlová 13, 040 01 Košice
matej.slovacek@upjs.sk

DOBRY ČAS NA DOBRÉ VERŠE A VERŠOVANIE

[DZIAK, DÁVID, 2024. *ZÁPISNÍK JEDNÉHO CHLAPCA*. NAKRESLILA KATARÍNA ILKOVIČOVÁ. FINTICE: F.A.C.E. EDÍCIA SLNIEČKOVO. 46 s. ISBN 978-80-69006-20-1.

KAŠČÁKOVÁ, SILVIA, 2024. *OSEM MILIÁRD BÁSNÍ*. NAKRESLILA ZUZANA KUCIRKOVÁ. FINTICE: F.A.C.E. EDÍCIA SLNIEČKOVO. 62 s. ISBN 978-80-69006-21-8.

ŠAFRANOVÁ, LENKA, 2024. *PREČO JE TMA ČIERNÁ*. NAKRESLILA LUDMILA ŽOLDÁKOVÁ. FINTICE: F.A.C.E. EDÍCIA SLNIEČKOVO. 44 s. ISBN 978-80-69006-19-5.]

Na počiatku, pri listovaní v publikáciách, o ktorých bude „reč“, je potrebné upriamiť pozornosť na fintické vydavateľstvo F.A.C.E – Fórum alternatívnej kultúry a vzdelávania – na jeho edičnú profiláciu, na uplatňovanú hodnotovú, poznávaciu a estetickú misiu každého knižného titulu z pôvodnej či preloženej tvorby, ktorý je spojený s týmto vydavateľstvom. Najskôr to bude nepísaná zákonitosť zložitých spoločenských či až krízových situácií, ktoré neobídu ani kultúru, jej existenciu a vnútornú štruktúru a ani tých, ktorí si svoju prítomnosť vo svete kníh deň čo deň overujú svojou aktívnou prítomnosťou vo vkusom a návykmi vyhranenom, náročnom, alebo iba v príležitostnom či vznikajúcom čitateľskom zázemí. Kniha má svoju pamäť a skúsenosti nasýtené rozličnými udalosťami z hektických dejín ľudskej spoločnosti, ale má aj sebavedomé aj časom overené a nezastupiteľné poznanie z histórie, že je a zostáva práve ona (vy)trvalým spoločenským médiom. V živote ľudí, z ich a nimi ustanovenej poznávacej, estetickej, etickej, ale aj personalizovanej misie vzišla istota, že knihy a ich printovú formu nevytesní ani nezastúpi žiadny technický zázrak. Kniha vzniká z vôle a talentu jednotlivca, do spoločnosti sa dostáva pričinením rovnako nadaných editorov a precíznych súčastí zapojených nástrojov do vydavateľskej praxe. Napokon svoju autentickú prítomnosť a poslanie uskutočňuje kniha v blízkosti jednotlivca. Kniha spoznáva svoju jedinečnosť a hodnotu práve v blízkosti toho, kto ju číta, premýšľa o nej a rozpráva blízky o tom, čím ho oslovila.

Vo fintickom vydavateľstve F.A.C.E o sebe hovoria, že sú malí, no čitatelia vedia, že sú veľkí svojím profesijným rešpektom k slovu, jeho tvorcovi a k výsledku upravenému do knižného titulu, do konkrétnej knihy a do jej tichej krásy zo slov, do hodnoty poznania a do nad plynúcim časom sa klenúce poslanie, ktorým sa spoločne približujú k čitateľovi. Edícia *Slniečkovo* sa venuje literárnej tvorbe pre mladého čitateľa. Ten, kto čo i len okrajovo vníma, čo dnes mladí ľudia väčšinou (ne)čítajú, ten vie, že sa profesijný výskum čítania pre mladých sťažuje na neprítomnosť poézie pre čitateľov, ktorí prirodzene opúšťajú nielen svoje rané detské roky, ale s nimi aj svoje, ak jestvovali, rané čitateľské záujmy. Poézia to nemá v čase prirodzeného vývinu jednotlivca jednoduché, vytlačajú ju komiksová a žánrovo žičlivá prozaická tvorba. Zákonitosti platné v spoločnosti a nezvratné vo vývine jednotlivca nemožno z jeho prirodzeného vývinu vytlačiť, ani ich nahradiť, ale možno dobrou a výtvarne krásnou knihou „súperit“ s iným typom čítania, nie raz s jeho rozkolísanou poznávacou a estetickou hodnotou. Vo fintickom vydavateľstve F.A.C.E sa edícii *Slniečkovo*

tento zámer od jej počiatkov darí a rok, čo rok sa do knižnej ponuky pre mladých čitateľov dostávajú z jej edičného programu výpravou stále krajšie a autorsky neprehliadnuteľné tituly.

Z edičného programu vydavateľstva na rok 2024 sa patrí upozorniť čitateľov na tituly venované poézii, veršom a veršovaniu, aké prinášajú Dávid Dziak – *Zápisník jedného chlapca*, Silvia Kaščáková – *Osem miliárd básní* a Lenka Šafranová – *Prečo je tma čierna*. Ani jeden a jedna z pripomenutých autorov nie sú v čitateľskej spoločnosti mladej generácie nepoznaní. Možno sa nazdať, že ani jeden spomedzi nich nemusí o svojho čitateľa urputne bojovať, ich básne, básničky, veršovanky, (ne)rýmované „príbehy“ sú slovom pripomenuté zážitky, skúsenosti, premýšľania mladej generácie a ich všedných, prežitých dní spojené s prirodzenosťou generačného jazyka, nápadmi, príbehmi, emóciami, vtipom, hrou so slovom a jeho významom. Autorky a autor rozdáujú invenčne veršom priblížené podobenstvá na svoje zážitky, predstavy, hravé úniky z reality a súčasne rozdáujú autentickým literárnym nadaním svoj komorný dar, rodinnú či svojskú skúsenosť a želanie osloviť, vypovedať, a tak prirodzene (po)rozumieť svojmu čitateľovi. Autori edičného radu *Slniečkovo* majú svojich verných čitateľov, čím sa ich denné stretanie sa so slovom a vetou mení pričinením sa vydavateľstva na dni s formálne a ilustračne krásnou a veršovaním či rozprávaním podnetnou knihou zo sveta slov a obrázkov.

Kým čitateľ začne listovať v „zápisníku“ do veršov a príbehov sformovaných poznatkov *Dávida Dziaka*, urobí dobre, keď sa začíta do prebalu, kde nájde sprievodcu azda výrečnejšieho, ako ním bude chlapča z veršov: „*Bol raz jeden obyčajný chlapec [...] Nadovšetko mal rád chvíle, keď bol doma s mamou a ocinom a keď sa mohli spolu podeliť o svoje radosti aj starosti. Hoci nie je ešte dospelý, dobre si uvedomuje, že život vie byť občas ťažký a prináša so sebou aj smútok, bolesť či odlúčenie*“. Emotívna tonalita dvoch strán tej istej skúsenosti, či žitej situácie ľudským mláďatom nebýva v poézii zručných aj samotárskych súčasníkov viditeľná, hoci mladí ľudia ju žijú, veď aj ich najbližší príbuzní sa vytrácajú do nenávratna a rodičia si plnia povinnosti, ktoré im berú čas pre ich deti, a tak zostáva čas, trpezlivosť, hľadanie prijateľného spôsobu, ako porozumieť a vyrovnáť sa s realitou rýchleho života a s utváraním si náhradného „domova“ svojou fantáziou a reáliami z najbližšieho prostredia a okolia. Istota „trvalého domova“, nenahraditeľnosť členov rodiny v Dziakových do smútku a snívania obalených mikropríbehov zostáva, veď nimi sa dláždí cesta zo skúsenosti a premýšľania do dospelosti, ale predovšetkým vzácna schopnosť naučiť sa byť tolerantný, porozumieť tomu, čo utvára realitu, ktorú nemožno obísť. Nie raz to však býva aj tak, že sa to musí stať a realite treba aj v mladom veku porozumieť bez strát a bez pocitov ukrivdenia či osamelosti.

Priehrštie podnetov, motívov, situácií, profesijných a sociálnych personalizácií, vtipných alúzií, pôvabného vzťahového výmyselníctva a nevtieravej ukotvenosti do (ne)literárnej reality, to je osobnostný autorský invenčný prínos *Silvie Kaščákovovej* vo veršoch rozšantených dievčenským „príbehom“. Sekvenciou nápaditých „náznačkov“ z vtipných, nekonvenčných a pritom tak všedných žitých okolností, s ktorými má, môže mať, dokáže sa hravo a nementorsky priblížiť k mladým čitateľom, naznačiť, ako hľadať cestu k všeludským okolnostiam bytia a napriamť osobné skúsenosti k dospelým, k rovesníkom, teda tam, kde raz, keď nastane ten čas, všetko pojme do seba obyčajný a navyše aj všedný do práce ponorený deň. Autorkina funkčná vyťaženosť novej lexiky a jej obsahov, podneco-

vane predstavivosti za pomoci zmyslov až kamsi za hranice vžitých zvyklostí, tonalita ľudských vzťahových zvukov, praktikovanej mladosti či nezrelosti subjektu v Kaščákovej veršovaných osobných, rodinných, spoločenských udalostiach, čo v súzvuку slova a predstavy poskytne čitateľovi istotu, že to, s čím sa on vyrovnáva, aby sa presadil vo svojom aj v dospelom svete, to musia podstúpiť aj „kamaráti“ v Kaščákovej veršovaných, pôsobivou predstavivosťou vynikajúcich miniatúrach.

Nie vždy dokážeme pohotovo, uspokojivo, či vôbec reagovať na otázku prečo? Príčin býva viacero, odpoveď však môže byť len tá, ktorá začína hravou a vrtkavou odpoveďou lebo... Cestou dvojice ja a ty sa vypravila *Lenka Šafranová* a jej dialóg medzi tým, kto otázku vysloví, a tým, kto na ňu hľadá, nájde a vyriekne odpoveď, čo je hravá a pôvabná kratochvíľa a nedá priveľa odvahy predpokladať, že hra na otázku a odpoveď bude pokračovať aj po tom, čo sa nájde odpoveď na to, či „má snehuliak mrkvový nos?“ Naisto tomu, kto sa započúva do otázok a odpovedí, ktoré autorka mení na miniatúrne príbehy a na uvoľnený ja a ty dialóg, neutečie pozvanie, ako pre mladého čitateľa zachytiť, odpovedať, hľadať paralelu s jeho svetom predstáv a vysloviť svoju zrelú, a predsa nepoučujúcu pointu, ako možno premýšľať o všetkých, všetkom a všeličom, čo ich citovo a vzťahovo spája. Napokon nič „nie je len tak“, takmer nič nie je len náhoda a už vôbec nie iba detská hra v danej chvíli. Detské nenásytne prečo sa mení na poznatky v odpovediach lebo. Otázka a odpoveď prerastajú horizont mladého čitateľa, aby vyslali jeho netrpezlivosť do náročnejších hľadání odpovedí na nekonečné a pre rodičov chvíľami azda aj omrzajúce prečo? tam, kde o nejaký čas bude ten, kto kladie otázky, nachádzal to svoje sám a so sebauspokojením.

Viera Žemberová

Kontakt

prof. PhDr. Viera Žemberová, CSc.
viazember@gmail.com

AJ INAKOSŤ MÔŽE BYŤ DAROM

[MAGALOVÁ, GABRIELA, 2025. *TAJOMSTVO*. IL. ĽUBOSLAV PAEO. BRATISLAVA: PERFEKT. 39 s. ISBN 978-80-8226-146-5.]

Doc. PhDr. Gabriela Magalová, PhD., pedagogička na Katedre slovenského jazyka a literatúry Trnavskej univerzity v Trnave, počas svojej kariéry vysokoškolskej pedagogičky vydala niekoľko vysokoškolských učebných textov – *Frazeológia (nielen) pre žurnalistov* (2008), *Frazeológia pre pedagogickú prax* (2016), *Slovenský jazyk v primárnom vzdelávaní 2* (2013); monografie *Rozprávky s kresťansko-didaktickou tendenciou* (2007), *Cesta rozprávky* (2010), *Meditatívna rozprávka* (2013), ale takisto sa venuje vlastnej tvorbe pre deti aj pre dospelých. V spoluautorstve so sestrou fotografkou vydala knihu básní *OKA-MIHY* (2015), ktorá je nezvyčajnou sondou do sveta dvoch sestier – Zuzany Horváthovej, ktorá je držiteľkou niekoľkých fotografických ocenení Slovak Press Photo, a Gabriely Magalovej, vysokoškolskej pedagogičky, odborníčky v otázkach dejín i súčasnosti detskej literatúry, ale aj aktívnej tvorkyne prozaických i poetických textov pre deti i dospelých. Zuzanine poetické fotografie nie sú len ilustráciami ku Gabrieliným krehkým a intímnym básňam, ale vytvárajú s nimi svojbytné emotívne celky. Fotografie a slová spolu zaujímavo a intenzívne fungujú a vytvorili veľmi pôsobivú knihu, ktorá je okrem estetického aktu aj výpoveďou o pevnom pokrvmom pute.

Tento rozsiahlejší prólog k recenzii knihy *Tajomstvo* má za úlohu predstaviť Gabrielu Magalovú nielen ako teoretičku v prostredí detskej literatúry, ale i ako človeka, ktorý teoretické vedomosti pretavuje do praxe – a to v najlepšom slova zmysle; okrem rovnocennej participácii na „rodinnej“ knihe *OKA-MIHY* napísala niekoľko seriálov pre detské časopisy *Maxík* a *Zvonček*, je autorkou rozhlasových rozprávkových seriálov pre deti, jej poviedka *Srdce šachovej dámy* získala Cenu dieťaťa v 12. ročníku Literárnej súťaže o pôvodnú poviedku pre deti 2016. V roku 2025 sa jej však podaril výnimočný literárny počin – vydala knihu (nielen) pre deti s jednoduchým názvom *Tajomstvo*. Je to kniha, ktorá umelecky spracúva neobyčajný príbeh malého chlapca Ota a neznámej tety, ktorá príde po dlhom čase na návštevu. Oto jej pri odchode daruje obrázok, ktorý sa síce rodičom nezdá vydarený, no teta ho prijme – a obrázok v noci ožíva. To, čo sa na ňom zdalo nevydarené, nadobúda jasné kontúry a pred čitateľom sa otvára ďalší príbeh: príbeh sokola-myšiara a malého škovránka, dvoch rivalov, ktorých osud zvláštne spojí. Stanú sa akoby jedným telom, pretože každému niečo dôležité chýba: sokolovi-myšiarovi tvrdý zobák, ktorým by si mohol chytiť vtáčika či iný hmyz, a škovránkovi jedno krídelko. A tak škovránok svojím zdravým zobáčikom pomáha žiť dravcovi a nosiť mu potravu a sokol-myšiar zasa pomáha škovránkovi lietať. Ich let na oblohe je pre iných tajomstvom, lebo každý vidí iba sokola s tromi krídelkami. Oto do obrázku zakomponoval svoj príbeh, svoj sen. Sám sa musí boriť s problémami s nohou a obrázok, ktorý teta pochopila, mu pomohol nájsť ďalšiu spriaznenú dušu.

Cielovou skupinou čitateľov sú deti vo veku 6 – 12 rokov, ale nazdávame sa, že rozprávkový príbeh a myšlienka spolupatričnosti a vzájomnej úcty ku všetkým osloví i starších príjemcov. Posolstvom je naučiť deti chápať inakosť ako súčasť ľudského života, nájsť v neľahkom životnom osude hendikepovaných priestor pre pochopenie a zažívanie hl-

bokých ľudských vzťahov. Gabriele Magalovej sa to podarilo nepoučujúcim, nenásilným spôsobom. Príbeh akcentuje osobné hodnoty každého človeka, jedinečnosť, originalnosť každej ľudskej bytosti, silu priateľstva a spolupatričnosti. Kniha je symbiózou literárneho i výtvarného umenia, vydarené obrázky Luboslava Paľa podčiarkujú umelecké vyznenie príbehu. Luboslav Paľo sa prioritne venuje voľnej tvorbe, grafike a knižnej ilustrácii (stojí za pozornosť, že knihu vytvárali dvaja renomovaní vysokoškolskí pedagógovia), na VŠVU vyučuje teóriu a prax ilustrovanej knihy, ilustračnú tvorbu vystavoval v mnohých krajinách. Kompetencie v oblasti ilustrácie pre deti v *Tajomstve* preukázal na najvyššej úrovni, jeho výtvarná transkripcia príbehu prispela k čitateľnosti, porozumeniu a láskavosti vyznenia textovej zložky titulu. A ešte jedna vec je dôležitá pri čítaní knihy *Tajomstvo*. Je to fantázia, ktorá je rovnako dôležitá pre deti, ako aj pre dospelých príjemcov textu – takisto ako význam komunity a vzájomnej pomoci v živote. Všetky tieto motívy sa v knižke zobrazujú nenásilne, prostredníctvom príbehu a zážitku. Kniha *Tajomstvo* vyšla vo vydavateľstve Perfekt a bude skvelým čítaním pre malých, väčších i najväčších čitateľov.

Eva Vitězová

Kontakt

prof. PaedDr. Eva Vitězová, PhD.

Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta

Katedra slovenského jazyka a literatúry

Priemyselná 4, 918 43 Trnava

eva.vitezova@truni.sk

V SYMBOLIKE KRIŠTÁĽU

[VOJTECHOVSKÁ, VERONIKA, 2025. *O KRIŠTÁĽOVOM KAMENI*. BRATISLAVA: SNEPEDA. 47 s. ISBN 978-80-969695-9-3.]

V roku 2025 vyšla netradičná kniha, ktorá má ambíciu osloviť špecifickú kategóriu malých čitateľov. Je určená deťom s poruchami sluchu alebo tým, ktorí chcú hlbšie porozumieť svetu nepočujúcich. Jej autorka Veronika Vojtechovská je odbornou asistentkou na Katedre slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave. Práve tu sa pred rokmi začal kreovať nový program, ktorý ponúka bakalárske štúdium študentom so sluchovým postihnutím, alebo študentom, ktorí sa chcú stať tlmočníkmi slovenského posunkového jazyka.

Kniha *O krištáľovom kameni* je vystavaná na tradičnej štruktúre folklórnej rozprávky, no je modifikovaná presahom do reálneho, súčasného sveta detí. V Posunkolandii – v kráľovstve nepočujúcich – majú školu, školníka, chodia sa hrať na pieskovisko a podobne. Je to krajina, v ktorej môžu žiť len nepočujúci. Takéto nariadenie vydal sám kráľ. Keď sa do rodiny mladého nepočujúceho páru narodí počujúci Petrík, začínajú problémy. A tie rastú spolu s Petrikom, ktorý musí svoju „anomáliu“ skrývať. Zalúbi sa do nepočujúcej princeznej, no ich láska narazí na veľkú prekážku: na kráľov príkaz musia všetci nepočujúci opustiť Posunkolandiu a presťahovať sa za závoru do krajiny Hovorkolandie. Obeta a láska princeznej však všetko vyriešia, pomoc prichádza prostredníctvom zázračného krištáľového kameňa. Jeho moc v minulosti využil aj sám kráľ, keď sa mu narodila nepočujúca dcéra. Kráľ si uvedomí, že nerozumný príkaz rozdeliť krajinu napáchal veľa zlého, a tak ho zruší a nové kráľovstvo nazve Jazykolandia. ... a bola svadba – ako to už v čarovných rozprávkach býva. No a ako sa na svadbe nepočujúcich tancuje? „Na kráľovskej svadbe sa hralo, tancovalo aj spievalo, ale trochu inak. Tlmočníci posunkového jazyka stáli vedľa hudobníkov, svetlá blikali do rytmu hudby, aby aj tí, ktorí nepočujú, mohli cítiť rytmus v srdci. Okrem toho cítili, ako drevená podlaha pod ich nohami jemne vibruje a prenáša rytmus do ich tiel. Každý tak mohol vnímať hudbu po svojom. Niektorí ju počuli, iní ju videli, ale všetci ju cítili“ (s. 36).

Autorka našla fungujúci spôsob, ako zapojiť do recepcie všetkých čitateľov. Každá stránka knihy má svoj QR kód, ktorý načítaním cez mobilný telefón umožní zoznámiť sa s rozprávkovým príbehom aj v posunkovej reči, dokáže teda osloviť nielen počujúcich, ale aj nepočujúce deti. Práve preto text dopĺňajú nielen ilustrácie, ale ponúka sa simultánne možnosť prekladu do slovenského posunkového jazyka, pracuje sa s titulkami a s dabinom v slovenskom jazyku.

Na Slovensku ide o prvú ústretovú publikáciu s kumulovanou možnosťou využitia pre špecifické účely. Dá sa povedať, že knihy s problematikou nepočujúcich sú zatiaľ na našom trhu zriedkavosťou. Pre materské školy vyšla v roku 2024 emotívna a aj po ilustračnej stránke vydarená kniha *To je ten!* (od autoriek Idy Želinskej a Veroniky Kolejákovskej, ilustroval V. Slaminka). Pre dospelých evidujeme žánrovo rôznorodú publikáciu *Ticho rukou písané* z roku 2008 (autori sú Roman Vojtechovský, Veronika Holubová, Denisa Gálová) či knihu krátkych príbehov *Črepiny hluchoty* od V. Vojtechovskej (2025). Vydavateľstvo Snepeda, ktoré knihy produkuje, je celoslovenská nezisková organizácia, združujúca nepo-

čujúcich odborníkov, lektorov, pedagógov i širšiu verejnosť. Cieľom zakladateľov je vyvíjať aktivity, ktoré by boli prospešné pre osoby s poruchami sluchu, ale aj počujúce osoby, zapájať sa do kultúrnych a edukačných aktivít, podporiť porozumenie medzi ľuďmi počujúcimi a komunitou nepočujúcich. Knihu *O krištáľovom kameni* ilustrovala 14-ročná Barbora Barancová, nepočujúca mladá autorka. Dočítame sa o nej (a aj o autorke textu) v krátkom medailóniku v závere knihy.

Špecifickou súčasťou publikácie je aj *Doslov o krištáľovom kameni, ktorý spája srdcia*. Metaforickou rečou sa v ňom opisuje, prečo sa práve krištáľ stal zázračným rozprávkovým predmetom. Predslovy či doslovy v knihách určených deťom sú zvyčajne spojené s nánosom didaktizmu, ktorý evidujeme v publikáciách pre deti v počiatkoch kreovania umeleckej tvorby pre deti. Tu však funkčne dotvárajú kolorit sveta ľudí, ktorým treba porozumieť „iným počúvaním“.

Gabriela Magalová

Literatúra

Vojtechovská, V. (2025). *Črepiny hluchoty*. Snepeda.

Vojtechovský, R., Holubová, V., & Gálová, D. (2008). *Ticho písané rukou*. Snepeda.

Želinská, I., & Kolečáková, V. (2024). *To je ten! Únia materských centier*.

<https://www.snepeda.sk>

Kontakt

doc. PhDr. Gabriela Magalová, PhD.

Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta

Katedra slovenského jazyka a literatúry

Priemyselná 4, 918 43 Trnava

gabriela.magalova@truni.sk

VÝZVA NA PUBLIKOVANIE – ČÍSLO 2/2026

Číslo 2/2026 časopisu *O dieťati, jazyku, literatúre* bude tematicky orientované na lingvistické východiská vyučovania prvého jazyka a ich edukačnú implementáciu. Nesúlad medzi aktuálnou lingvistickou teóriou a školskou praxou je dlhodobým problémom, ktorý sa konštatuje nielen na Slovensku, ale aj v iných národných kontextoch. Cieľom tematického čísla preto bude prezentovať a diskutovať výskumy a edukačné implikácie, ktoré poukazujú na možnosti prekonávania rozdielov medzi teóriou a praxou vo vyučovaní prvého jazyka. Osobitný zreteľ bude venovaný aktualizácii konceptuálnych lingvistických východísk, ktoré je žiaduce transformovať do cieľov a obsahu jazykovo-komunikačnej edukácie v základnom vzdelávaní. Potreba riešenia vzťahu medzi teóriou a praxou rastie najmä v období kurikulárnych zmien, ale v záujme posilnenia vedeckého prístupu vo vzdelávaní by malo ísť o permanentný a periodický proces.

Editori čísla:

prof. PaedDr. Ludmila Liptáková, CSc., doc. PaedDr. Martin Klimovič, PhD.

Termín odovzdania príspevkov:

do 31. augusta 2026

Možné okruhy na spracovanie:

- Dynamika paradigiem výskumu jazyka a jej reflexia v lingvistických východiskách edukácie.
- Aktuálne výskumy jednotlivých oblastí teoretickej lingvistiky a ich didaktická transformácia.
- Aktuálne výskumy aplikovanej lingvistiky a ich didaktická transformácia.
- Výskumy jazykového vývinu dieťaťa ako východisko explicitného učenia sa jazyka.
- Výskumy jazykových a metajazykových prekonceptov žiaka a ich využitie v jazykovo-komunikačnej edukácii.
- Optimalizácia vzťahu medzi lingvistickou teóriou a praxou vyučovania prvého jazyka.
- Kurikulárna transformácia ako príležitosť aktualizácie lingvistických východísk jazykovo-komunikačnej edukácie.
- Edukačné postupy pri implementácii aktuálnych lingvistických východísk.

CALL FOR PAPERS – ISSUE 2/2026

The issue 2/2026 of the journal *On Child, Language and Literature* will focus on linguistic foundations of L1 education and their application in teaching practice. Disconnection between current linguistic theory and teaching practice is a long-standing issue observed not only in Slovakia but also in other national education contexts. This thematic issue aims to present research that explores possibilities of mediating between theory and practice in teaching L1, and discuss their educational implications. A particular focus concerns updating of conceptual linguistic frameworks and their transformation into educational objectives and content of language and communication education in primary stage. Addressing the theory-practice correspondence becomes especially relevant in periods of curricular transformation, however, to foster a scientific-inquiry based approach to education, it should be ongoing and systematic process.

Issue Editors:

Prof. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc., Assoc. Prof. PaedDr. Martin Klimovič, PhD.

Submission Deadline:

August 31st, 2026

Suggested Topics for Contributions:

- Dynamics of language research paradigms and their reflection in linguistic foundations for education.
- Current research in particular areas of theoretical linguistics and their pedagogical transformation.
- Current research in applied linguistics and their didactic transformation.
- Research on child's linguistic development as a basis for explicit language learning.
- Research on pupils' linguistic and metalinguistic preconceptions and their use in language-communication education.
- Optimizing relationship between linguistic theory and L1 teaching practice.
- Curricular transformation as an opportunity to update linguistic foundations of language-communication education.
- Educational procedures to implement current linguistic foundations.

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

Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie

vedecký recenzovaný časopis

2026, roč. XIV, 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. Patrícia Dziaková, PhD.,

Mgr. Eva Eddy, PhD., Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD., Mgr. Eva Gogová, PhD.,

Mgr. Marta Kopčíková, PhD., Mgr. Juraj Kresila, PhD., doc. Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.

sadzba: Peter Szombathy

EDITORI ČÍSLA:

Mgr. Patrícia Dziaková, PhD., Mgr. Dávid Dziak, PhD.

VYDAVATEĽ:

Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove

SÍDLO VYDAVATEĽA:

Ulica 17. novembra 15, 080 01 Prešov

IČO VYDAVATEĽA:

17 070 775

TLAČ:

Centrum excelentnosti sociohistorického a kultúrohistorického výskumu, Prešov

PERIODICITA:

2x ročne

DÁTUM VYDANIA PERIODICKEJ TLAČE:

máj 2026

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)