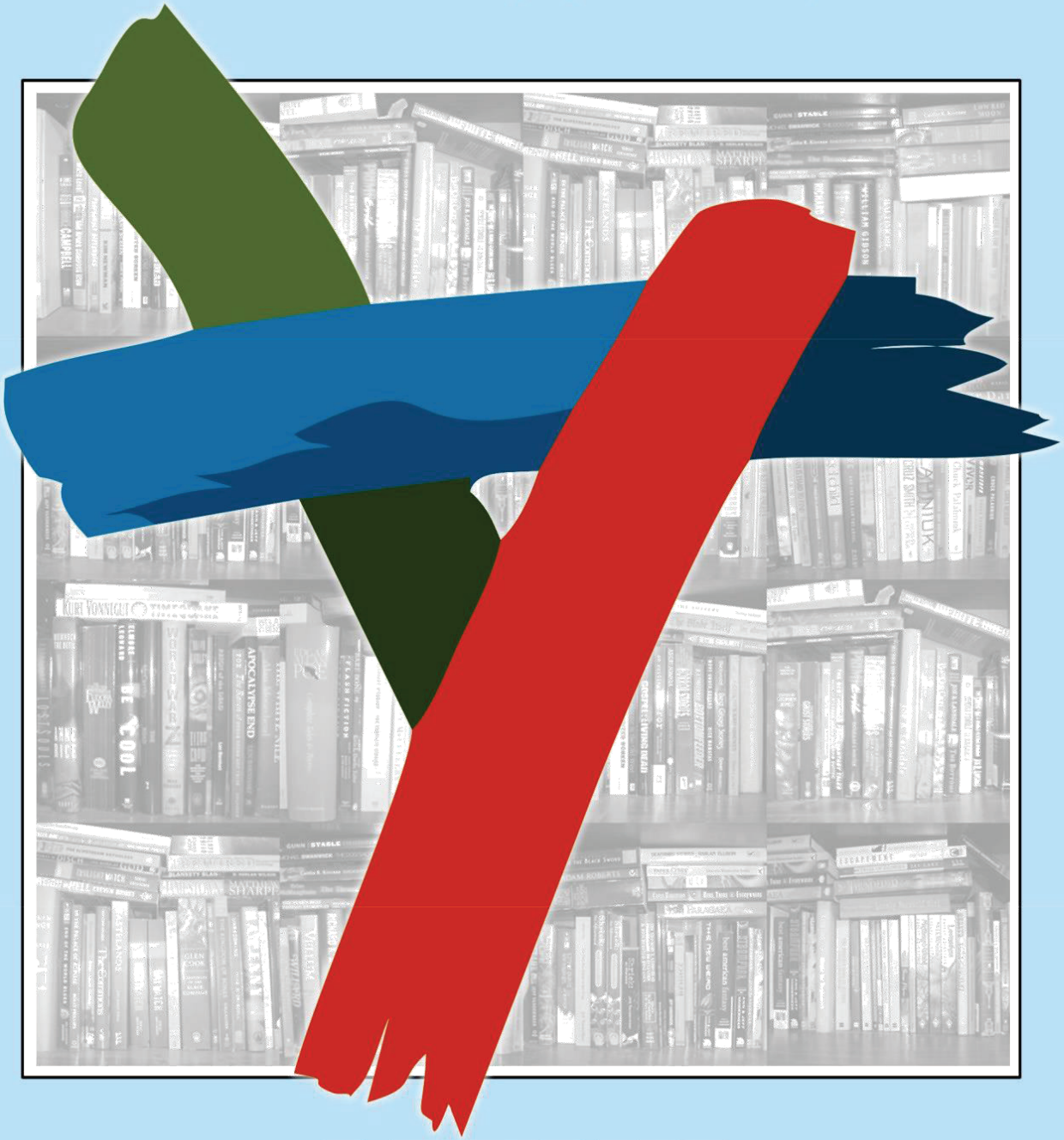
Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury



JAZYK LITERATURA KOMUNIKACE

RECENZOVANÝ ODBORNÝ ČASOPIS

I/2016

JAZYK – LITERATURA – KOMUNIKACE (odborný recenzovaný časopis)

LANGUAGE – LITERATURE – COMMUNICATION (peer review journal)
1/2016, ročník 5

Název a sídlo vydavatele:
Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury
Žižkovo nám. 5, Olomouc, 771 40

Vědecká rada časopisu:
prof. dr. hab. Mieczysław Balowski
prof. PaedDr. Pavol Odaloš, CSc., Dr. h. c.
doc. PhDr. Ivana Gejgušová, Ph.D.
prof. PhDr. Vladimír Křivánek, CSc.
doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.
doc. PhDr. Hana Marešová, Ph.D.
doc. PhDr. Libor Martinek, Ph.D.
doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, CSc.
dr. Jože Lipnik
dr. Ilona Gwóźdź-Szewczenko
Mgr. Radoslav Rusňák, PhD.
Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D.
Mgr. Jana Sladová, Ph.D.
Dr Dorota Żygadło-Czopnik, Ph.D.

Redakční rada:
doc. Mgr. Igor Fic, Dr. (předseda)
Mgr. Jana Sladová, Ph.D.
Mgr. Jana Kusá, Ph.D.
Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D.

Redakce:
Šéfredaktor: doc. Mgr. Igor Fic, Dr.
Výkonný redaktor: Mgr. Jana Sladová, Ph.D.
Technický redaktor: Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D.
Redaktorka: Mgr. Miroslava Dluhošová

Adresa redakce:
Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury, Žižkovo nám. 5, Olomouc, 771 40
Všechny články jsou recenzovány minimálně dvěma nezávislými recenzenty.

(c) Univerzita Palackého v Olomouci
ISSN 1805-689X

OBSAH

EDITORIAL

I. PŘEHLEDOVÉ STUDIE

KE SMYSLU LITERÁRNÍ VÝCHOVY
Ondřej Hník 6

METODIČNI INSTRUMENTARIJ V BERILIH (ČITANKAH)
Jože Lipnik 11

OBRAZ DIEŤAŤA A DETSTVA V TEXTOCH JANY BODNÁROVEJ
(DIEVČATKO Z VEŽE A NOČNÁ CESTA) A V DIDAKTICKEJ KOMUNIKÁCII
Martina Petríková 16

POROZUMENIE PRÍBEHOV A NARATÍVNA KOMPETENCIA
V SLOVENSKOM JAZYKU U RÓMSKYCH DETÍ
Zlatica Jursová Zacharová 27

MODEL MULTIDISCIPLINARNE POVEZAVE PRI SLOVENŠČINI
V DRUGEM TRILETJU OŠ
Lea Lehner 35

UMELECKÉ DIELO AKO NOSITEĽ KULTÚRNEJ PAMÄTI
V KONTEXTE VYUČOVANIA LITERATÚRY
(MAUS: ESTETICKÉ PREŽÍVANIE HOLOKAUSTU)
Mgr. Hana Zeleňáková, PhD. 42

II. VÝZKUMNÉ STUDIE

ÚROVEŇ ČTENÁŘSKÝCH STRATEGIÍ PATNÁCTILETÝCH ŽÁKŮ
NA KONCI OBDOBÍ ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V MORAVSKOSLEZSKÉM
KRAJI NA KONCI OBDOBÍ ZÁKLADNÉHO VZDELÁVÁNÍ
Dana Vicherková, Vlasta Řeřichová 51

RADIO KOT UČINKOVIT MEDIJ ZA SPODBUJANJE USVAJANJA
MATERINŠČINE (ZA ŠTUDENTE NESLOVENISTE)
Izr. prof. dr. Alenka Valh Lopert 55

SODOBNE METODE IN OBLIKE DELA PRI DELU Z UČENCI
S POSEBNIMI POTREBAMI PRI POUKU MATERINŠČINE (PRIMERI DOBRE PRAKSE)
Simona Pulko 65

ZAUJAŤ, NAUČIŤ, POVZBUDIŤ – PRÁCA SO ZAČLENENÝMI ŽIAKMI
NA HODINÁCH SJL NA 2. STUPNI ZŠ
Lucia Vlkovičová 77

GENDEROVÁ PROBLEMATIKA V ODBORNÉ LITERATUŘE
A PEDAGOGICKÉ PRAXI
Veronika Švecová 83

HLEDÁNÍ POKLADU SVATÉHO XAVERIA
Jakub Hlávko 87

EDITORIAL
1–2016

Je zřejmé, že výchova nesmí zbavovat člověka a jeho život personality. Proto je nutné klást důraz na osobnostní rozvoj jedince, respektovat jeho vnitřní život a vnímat jej jako integrální osobnost. Lidská integrita není totéž co humanita. I kdyby se humanita opírala o všechny konstitutivní principy utváření osobnosti, jako pojem osobnost neobsáhne už proto, že jen zřídkakdy reflektuje prvky osobnost přesahující. Navíc právě jako pojem povýtce teoretický vede k širšímu, obecnějšímu, k paušalizaci inklinujícímu uplatnění výchovných a vzdělávacích postupů. S uměním se to má stejně jako s osobností. Přirozená osobnost i umění bude jakýmkoli pravidlům klasifikace vždy do jisté míry unikat a v důsledku bude docházet ke konfrontaci uplatnění přijaté metody versus umění a osobnost. V důsledku může nastat situace, kdy stanovené, přijaté a uplatňované postupy vedou k deformaci umění a dezintegraci osobnosti. Aniž by bylo nutné vyjmenovávat všechny podstatné rysy utvářející osobnostní strukturu člověka, v případě výchovy, a především výchovy k umění, platí pravidlo vycházet od konkrétního k abstraktnímu, od poznaného, zvláštního, k obecnému. Jazykové, literární, ostatně jakékoli umělecké dílo již svou existencí ovlivňuje osobnost člověka. Teprve následně si pak člověk utváří představu o jeho významu, snaží se pochopit jeho hloubku v konfrontaci s jinými díly a v souvislosti s kulturním, historickým a náboženským kontextem, a to ve smyslu časové posloupnosti i mimo ni. Nechci celou záležitost bagatelizovat, ale v podstatě jde o první dojem, o údiv, o překvapení. To je to, co stojí na počátku výchovy k umění. Úžas. Ale aby byla výchova výchovou, nesmí a nemůže u tohoto prvního dojmu zůstat. Musí následovat porozumění, a to je nemožné bez zprostředkování nových a dalších informací, které jsou člověku dosud neznámé, nebo si je nemohl či neuměl dát do souvislosti s představovaným dílem, skutečností, jevem. A tak nás, z hlediska teoretického, neustále a znovu zajímají taková témata, jako je percepce příběhu, narativní postupy, obraz člověka v umění, kulturní či dějinná paměť atd. Pochopitelně v souvislosti s výchovou k umění, jež má neoddiskutovatelný podíl na vytváření integrální osobnosti. Těmto a podobným tématům se věnujeme a nadále budeme věnovat v předkládaném čísle našeho časopisu.

Igor Fic

I. PŘEHLEDOVÉ STUDIE

KE SMYSLU LITERÁRNÍ VÝCHOVY

Ondřej Hník

Resumé: *Diskusní příspěvek je připomenutím, že teprve uvažováním o smyslu vzdělávacího předmětu nebo obecněji o smyslu vzdělávání v určité oblasti můžeme docházet k otázkám po koncepci vzdělávacího předmětu, po koncepci našeho vlastního pojetí výuky, po výukových formách a metodách. Teprve tázáním se po smyslu literární výchovy a objasňováním smyslu literární výchovy můžeme docházet k promýšlení dílčích věcí. Teprve ve světle smyslu literární výchovy se ptejme po jednotlivostech: aranžování jednotlivých aktivit, struktuře hodiny, organizačních formách výuky, po ideální podobě čtenářských deníků atp.*

Klíčová slova: *literární vzdělávání, literární výchova, smysl literární výchovy, didaktika literatury, školní praxe literární výchovy*

Abstract: *The discussion paper reminds that only by thinking about the sense of the educational subject or, more generally, of the sense of education in certain field, we are able to arrive to the questions concerning conception of the educational subject, approach of our own way of teaching, educational forms and methods.*

Key words: *literary education,sense of literary education,didactics of literature, school reality of literary education.*

Úvod – proč přicházím s příspěvkem zaměřeným na smysl literární výchovy

Proč přicházím s příspěvkem zaměřeným na smysl literární výchovy? Důvody pro to mám dvojí: nadosobní a osobní.

Diskuse o podobě výuky literární výchovy se vede od 90. let předminulého století. Kontinuálně se poukazuje na přemíru faktů ve výuce, především faktů literární historie. V současné době přibývá nároků na středoškolského studenta i jeho učitele. Státní maturity jsou v neustálé pozornosti médií a veřejnosti. Řada žáků a studentů nemá možnost poznat opravdovou literární *výchovu*, často jsou oběťmi pouhého nácviku, ať již na přijímací zkoušky na střední školy, nebo na (státní) maturitu.

Mnozí studenti, ale i učitelé na tvořivých dílnách a seminářích se mě neustále ptají na jednotlivosti: na ideální podobu čtenářských deníků, na to, jak učit Nerudu, jestli učit Zeyera atp., co učit z Žáčka, která čítanka je lepší, jestli Fraus, nebo SPN atp. Čím více vidím studenty a učitele, jak se trápí jednotlivostmi, tím více pociťuji nutnost nejen tázat se jich po smyslu literárního vzdělávání, ale také nutnost ptát se sama sebe po smyslu literárního vzdělávání.

Literární vzdělávání iniciované literární výchovou

Každé literární vzdělávání, a to třeba i na střední škole, kde se vzdělávací předmět již nejmenuje *literární výchova*, ale *literatura*, v literárním vzdělávání dospělých, je svým způsobem literární výchovou. Třebaže méně zjevnou, méně přiznávanou, nepřiznávanou nebo implicitní.

Všimněte si, že literární vzdělávání vždy začíná literární výchovou: dříve, než si kdokoli z nás začne a může začít paměťově osvojovat literární obsahy týkající se textu a kontextu, seznamuje se se samotnými texty (slyší říkanky, učí se říkanky, slyší vyprávět příběhy, čte příběhy) atp. Setkání s těmito texty již člověka nutně vychovává, i kdyby (čistě hypoteticky) žádná jiná institucionální či domácí literární výchova neexistovala. Za pilíř a podstatnou část literárního vzdělávání tedy považuji literární výchovu.

Koncept dialektické jednoty ve výchově

Každá umělecká výchova, tedy i každá školní tzv. výchova (výtvarná, hudební, dramatická, literární, taneční a pohybová), možno říci uměleckovýchovný nebo ještě lépe uměleckoexpresivní školní předmět má vždy dvě dimenze: je zároveň *výchovou k uměním* a *výchovou uměním*. (srov. Slavík, 2001). V tomto smyslu je i literární výchova výchovou k literatuře a výchovou literaturou zároveň, resp. jednotou výchovy k literatuře a výchovy literaturou. Jedno bez druhého by nemělo smysl, izolovaná výchova k literatuře by postrádala rozměr osobnostního rozvoje a izolovaná výchova literaturou by byl zcela idealistický, nereálný koncept, neboť jen uměním ještě nikdo nikoho nikdy nevychoval.

Dovolte mi nyní udělat tři krátké poznámky k vymezení literární výchovy:

Literární výchova *versus* literární nauka

Již z názvu vzdělávacího předmětu je zřejmě, že jde o výchovu, nikoli nauku. K naukovému konceptu jsem již udělal narážku výše, když jsem mluvil neadekvátní míře faktů a o podobě nácviku, kterou hodiny literární výchovy na řadě škol u řady učitelů dostávají. K dalším vyjádřením o literární nauce se dostanu dále.

Literární výchova a gramotnost

V současné době se nebývale množí odborné, populárně naučné i studentské kvalifikační práce, ale třeba konference nebo články v denním tisku na téma gramotnost. V kontextu tohoto příspěvku mám na mysli konkrétně gramotnost čtenářskou, i když stejně módní jsou i ostatní tzv. gramotnosti: matematická, finanční, informační atp. Z mnohých příspěvků na téma čtenářská gramotnost mám bohužel dojem, že tyto příspěvky sugerují, že literární výchova a čtenářská gramotnost, resp. že literární výchova a rozvoj čtenářské gramotnosti, je téměř to samé. Některé dokonce, byť skrytě nebo nevědomky, kladou mezi čtenářskou gramotnost a literární výchovu rovnítko. Děje se tak např. i u *předčtenářské gramotnosti* (za nesmyslný termín považuji tzv. *čtenářskou pregramotnost*) a literární výchovy v MŠ. Řada prací týkající se čtenářské gramotnosti, a tedy také řada studentů, absolventů, dokonce učitelů, si tuto mylnou premisu nejen „nese s sebou“, ale také přenáší do vlastní výukové praxe.

Rozvoj čtenářské gramotnosti je jen hrubý materiální podklad pro smysluplnou literární výchovu. Podle mého názoru je literární výchova širší a hlavně hlubší koncept, kterým chceme dosáhnout zásadního vnitřního obohacení člověka.

Literární výchova a výchova ke čtenářství

Stejně tak jako literární výchovu nemůžeme ztotožňovat se čtenářskou gramotností, resp. rozvojem čtenářské gramotnosti nebo pěstováním čtenářské gramotnosti, nemůžeme ji ztotožňovat s *výchovou ke čtenářství*. Bylo by to stejné, jako kdybychom na prvním stupni ZŠ ztotožňovali literární výchovu s pouhým čtením a didaktiku literární výchovy pro 1. stupeň ZŠ s didaktikou čtení.

Výchova ke čtenářství je každopádně organickou, tedy nedílnou, logickou a nutnou součástí literární výchovy. Literární výchova je více než výchova ke čtenářství (lépe řečeno v souladu s dialektickou jednotou výchovy: než výchova ke čtenářství a čtenářstvím zároveň). Byť výchovou ke čtenářství již dosahujeme vnitřního obohacení člověka, v dosahu literárního vzdělávání jsou ještě jiné věci než čtenářství: jsou to například také aktivity mající spíše povahu *tvorby* než četby, i když jsou na četbu textu navázány: „osahávání nebo ochutnávání" textu jeho přetvářením, doplňováním, parafrázováním, (různě aranžovaným) vstupem do role postavy, vstupem do role vypravěče, vstupem do role autora atp. (srov. Hník, 2014, s. 53 a dále);

Dimenze osobnostního rozvoje ve smyslu literární výchovy

Tímto (byť nijak objevným a nijak hlubokým) vymezením a po tomto vymezení můžeme uvažovat o smyslu literárního vzdělávání. Jestliže se tento smysl točí okolo těchto záchytných bodů:

1/ udělat z dítěte (lepšího) čtenáře a (lepšího) milovníka literatury
2/ v té souvislosti udělat z dítěte lepšího znalce literatury (a kultury)
3/ (a při tom všem a tím vším) udělat z dítěte lepšího člověka

Dovolte mi ještě krátkou poznámku k bodu 2/, tedy k dítěti jako tzv. lepšímu znalci literatury. Není tím nijak řečeno, že toto „znalectví" má být nutně navázáno na *nauku* v tradičním smyslu slova, tedy především na frontálně sdělované poznatky, a už vůbec ne na poznatky jen literárněhistorické (povšimněte si prosím hegemonie literární historie napříč literárním vzděláváním od 2. stupně ZŠ po školu vysokou). Poznání literatury může samozřejmě také probíhat v reflexi předchozí činnosti, např. práce s textem, a to navíc mnoha různými způsoby. Mnohé poznání je rovněž, ať chceme nebo nechceme, nereflektované, spontánní a probíhá třeba paralelně s poznáním reflektovaným, uvědomovaným.

Závěry pro didaktiku oboru a školní praxi

Jestliže smysl literárního vzdělávání leží někde kolem třech výše jmenovaných záchytných bodů – mým záměrem je vyhnout se definici, protože smysl jakéhokoli fenoménu se definici z povahy věcí vzpírá (udělat z dítěte lepšího čtenáře a lepšího milovníka literatury; lepšího znalce literatury a kultury, a při tom všem a tím vším udělat z dítěte lepšího člověka), také jádro oborové didaktiky by mělo ležet v této oblasti: *tedy jak udělat z dítěte lepšího čtenáře; jak udělat z dítěte lepšího znalce literatury a kultury, a jak při tom všem a tím vším udělat z dítěte lepšího člověka*.

Toho se zcela jistě nedocílí kvantitou předávaných poznatků ani drilem. Tím, že budeme dítěti / studentovi především přednášet, byť sebepoutavěji a sebezasvěceněji *o literatuře*, tedy o dílech, o autorech, o kontextech, z něj jistě neuděláme ani lepšího čtenáře, ani lepšího člověka. A pravděpodobně ani lepšího milovníka literatury. A troufám si tvrdit, že ani lepšího znalce literatury, protože faktografické pojetí výuky literatury s sebou nese řadu paradoxů. Připomenu alespoň následující:

1/ *paradox kvantity a tempa*: způsob, jakým je výuka vedena, tedy přednášení, vede k tomu, že se přednáší tempem, kterým je schopen přednášet vyučující, nikoli tempem, kterým jsou schopni vnímat žáci a studenti (srov. Komenský, 1958).

2/ s ním úzce související *paradox neznalosti faktografie*. Žáci a studenti, kteří jsou vyučování především v duchu sdělované faktografie, sami přiznávají závažné mezery právě ve faktografii (a poukazují přitom na neadekvátní kvantitu poznatků, které jim byly

sdělovány). Tyto závažné mezery vidíme i my, vyučující na vysokých školách, nejen u nastupujících studentů a můžeme je doložit úrovní např. přijímacích zkoušek na obor (pokud existují) nebo pracemi našich studentů z prvního semestru výuky. Tento paradox přiznávají koneckonců i středoškolští učitelé. I oni sami (byť na druhé straně katedry) se cítí zahlceni literárněhistorickými fakty a přiznávají, že „je toho moc".

3/ *paradox neprobíraného vzdělávacího obsahu*

Učitelé, kteří (jakýkoli, nejen literární) vzdělávací obsah přednášejí, reálně učivo „neprobírají", pouze ho sdělují. Tedy výklad o Nerudovi ještě neznamená, že Nerudu adekvátně probrali. Námitka mnohých učitelů nebo studentů učitelství, že na jiné přístupy (možno je nazvat různě podle výukových akcentů, třeba komunikativní, interpretativní, zážitkové, čtenářské, zkušenostně reflektivní, konstruktivistické, či souhrnně inovativní) není ve výuce čas, má v sobě vnitřní rozpor, protože jednostranné sdělovat informace o Nerudovi rozhodně neznamená adekvátně „probírat" Nerudu, tedy ho adekvátně zprostředkovat vzhledem ke smyslu vzdělávacího předmětu. (srov. Hník, 2016, v tisku).

Dimenze přímé práce s textem

Pakliže jsou vlastním obsahem literární výchovy *texty*, především texty umělecké literatury, tyto texty nemůžeme nahradit pouhým sdělováním *faktů o textech*, jejich autorech, kontextech, souvislostech atp. Tak jako hlad neukojíme povídáním o jídle, o technologii přípravy jídel, o světově uznávaných kuchařích, o kulinářských soutěžích, o nejnovějších kuchařkách, žízeň neukojíme povídáním o nápojích, o průzračném horském potoce nebo třeba poukazem na vynikající barmanskou příručku o přípravě koktejlů, potřebu stát se lepším čtenářem a milovníkem a znalcem literatury, a při tom všem a tím vším možná i lepším člověkem, nikdy nemůžeme ukojit pouhým *mluvením o literatuře*. Bez dimenze přímé práce s textem nemůžeme dospívat k cílům literárního vzdělávání ani tak, jak jsou zakotveny oficiálních dokumentech - RVP (všimněte si, že tzv. komunikační předmětu je zde závazně ukotveno), ale ani tak, jak to vyplývá z povahy věci samé.

Závěr

Teprve uvažováním o smyslu vzdělávacího předmětu nebo obecněji o smyslu vzdělávání v určité oblasti můžeme docházet k otázkám po koncepci vzdělávacího předmětu, po koncepci našeho vlastního pojetí výuky, po výukových formách a metodách. Teprve tázáním se po smyslu literární výchovy a objasňováním smyslu literární výchovy můžeme docházet k promýšlení dílčích věcí. Teprve ve světle smyslu literární výchovy se ptejme po jednotlivostech: aranžování jednotlivých aktivit, struktuře hodiny, organizačních formách výuky, po ideální podobě čtenářských deníků, po tom, jak učit Nerudu a zda učit Zeyera, po tom, co to znamená reálně tyto autory učit, co znamená adekvátně je žákům nebo studentům zprostředkovat, co učit z Žáčka nebo třeba která čítanka je lepší. Teprve ve světle smyslu literární výchovy uvažujme o míře faktů (poznatků), o povaze těchto poznatků, o podobě, kterou by měly v literární výchově nabývat, o způsobech, kterými by měly být žákům a studentům zprostředková(vá)ny.

Poznámky

(1) Slavík, 2001.
(2) Komenský, 1958.
(3) Hník, 2014, s. 53 a dále

Literatura

HNÍK, O. (2014) *Didaktika literatury: výzvy oboru.* Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.
HNÍK, O. (2016-2017) *K problému kvantity poznatků v literární výchově*. In Český jazyk a literatura, 2016-2017, roč. 67, č. 2. ISSN 0009-0786. V tisku.
KOMENSKÝ, J. A. (1958) *Jana Amosa Komenského Didaktika velká. In Vybrané spisy Jana Amose Komenského, sv. 1.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958.
SLAVÍK, J. (2001) *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. I díl. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-130-3.

Jméno, adresa pracoviště
doc. PhDr. Ondřej Hník, Ph.D.
Pedagogická fakulta UK
katedra české literatury
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1
andrecito1@seznam.cz
tel: +420 776 323 716

METODIČNI INSTRUMENTARIJ V BERILIH (ČITANKAH)
METHODICAL INSTRUMENTS IN READINGS (READING BOOKS)

Jože Lipnik

Summary: *In all the readings for primary schools and junior high schools the texts are supplemented with methodical accompaniment. In Slovenian, Czech and Polish readings the approaches are different, nevertheless all helpful for the teachers and the students using them. The teachers are only to decide which parts of methodical instruments they should use.*

Key words: *Readings, methodical accompaniment, help to the teacher and student*.

Methodical accompaniment in the readings

The readings for higher grades of primary schools and for the first grades of junior high school contain prose, poetry and drama. The paper presents the results of the comparison of the Czech, Polish and Slovenian readings. Several readings edited by various publishers are available to the teachers and the students in all of the analyzed countries. The analysis compares one reading for each country only; the examples are presented in literature at the end of the paper. The comparison is made of one prose text with rich methodical accompaniment for each of the selected reading. In the Slovenian reading the analysed text is the text written by Ciril Kosmač: *Gosenica* (Eng. *Caterpillar*) (pp. 118–121). In the Czech reading we have selected the text *Bubny Berberů* (Eng. *Berber Drums*) written by Zdeněk Šmíd (pp. 35–38). In the Polish reading we have selected the text *Mini-wykłady o maxi-sprawach: O podróżach* (*Mini-lectures about maxi-issues: On travel*) (pp. 170–178) written by Leszek Kołakowski. The Slovenian reading analysed is prepared for the primary school, the Czech reading for the primary school and for the high school (ie. for the first classes of the high school), while the Polish reading is prepared for the junior high school, which is equivalent to Slovenian higher classes of the primary school (ie. the third triad).

Symbols

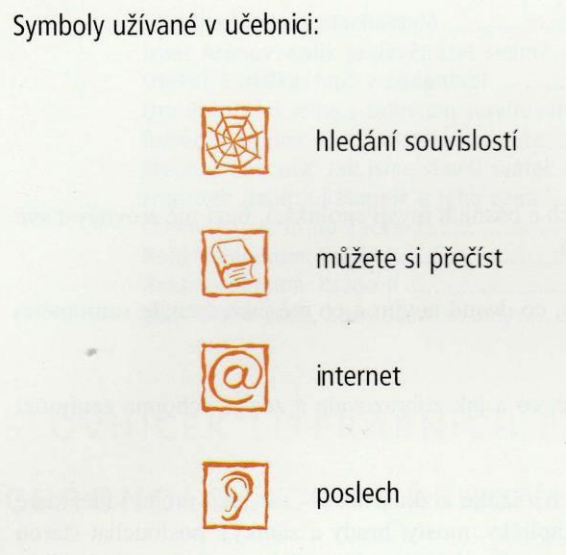
For both, the students and the teachers, various labels are most helpful for easier comprehension and interpretation of the text. In the Czech readings one can find the symbols, in the Polish readings the symbols and colours, and in Slovenian readings colour labels for different activities.

The reading for Slovenian language includes the following colour labels: red for *Let's explore the text.* (Sl. *Raziskujmo besedilo.*), orange for *Let's travel to the world of literature.* (Sl. *Potujmo v svet književnosti.*); green for *Seeking ideas ideas for a literary essay*. (Sl. *Iščemo ideje za književni spis.*); blue for *What do I know about the poet?* (Sl. *Kaj vem o pesniku?*). Each of the label has its own function: the label *Let's explore the text.* contains the questions, word interpretations and explanations. The label *Let's travel to the world of literature.* contains mainly the concepts of the theory of literature. The label *Seeking ideas for a literary essay.* offers varieties of written communication, associated with the content of the text in question; eg. Romeo and Juliet of today. The label *What do*

I know about the poet? gives information about the author of the text in question.

The reading for the Czech language includes the symbols that guide the teachers' and the students' work. In the Czech reading there are four such symbols:

- *a spider web* – searching for interdependence (Ch. *hledáni souvislostí*);
- *a book* – you may read (Ch. *můžete si přečíst*);
- *@* – the internet (Ch. *internet*);
- *an ear* – listening (Ch. *poslech*).

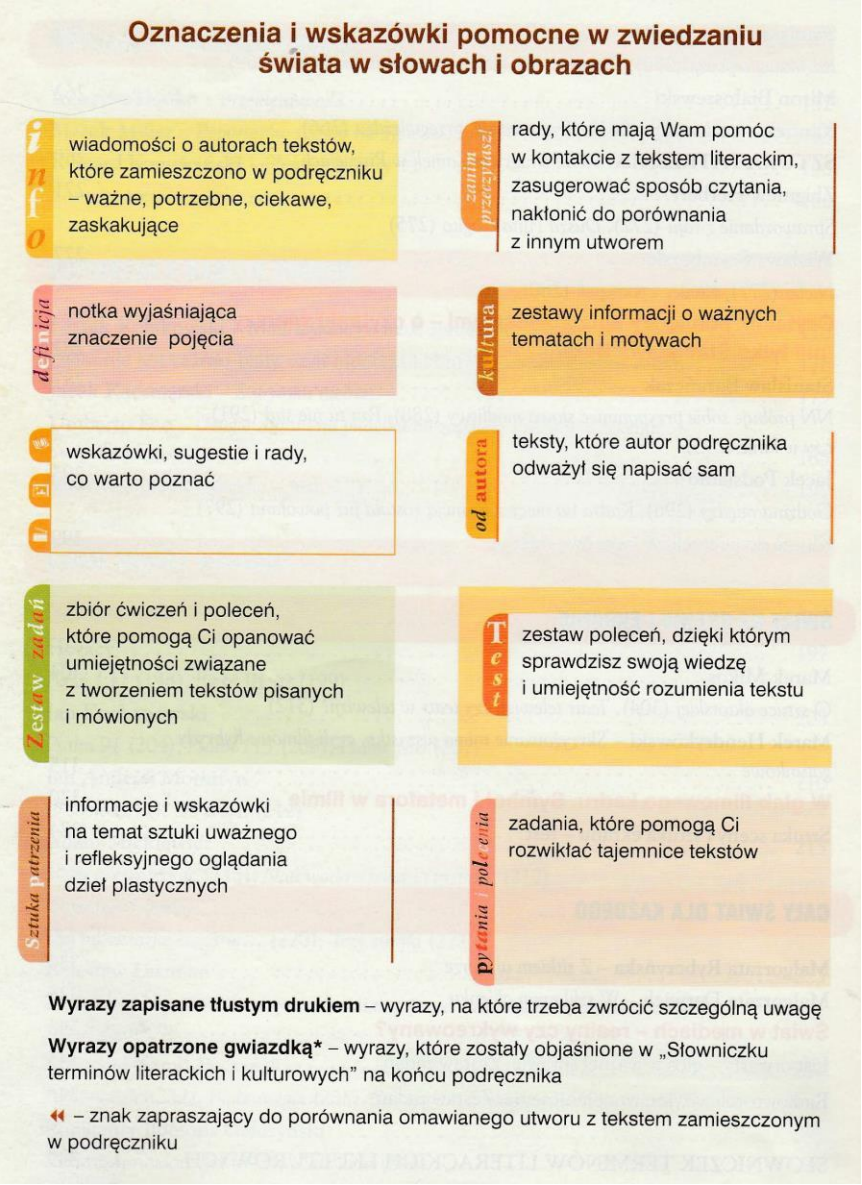


Picture 1: Symbols in the Chech reading (*Čítanka 8* (2005: 8)).

The Polish readings have colours and specific symbols for different activities. The colours are the basis for the entire methodical accompaniment. For the description of a writer/an author, a full description is written on the yellow base, the definitions are written on the orange base, etc. For the methodical accompaniment, there are ten different colour labels and types. For such a wide selection of labels and types it is very difficult to find distinctive colours. Therefore, some colours resemble other colours. The symbols are as follows:

- *info* (En. *information*) – yellow base; information on writers and literary work;
- *definicja* (En. *definition*) – orange base; short explanation of the meaning;
- symbols (En. *a clapper board*, *panorama*, *a book*) – no colour base; all the basic texts;
- *zestaw zadań* (En. *do the excercise*) – green base; different excercises and assignments;
- *sztuka patrzenia* (En. *the art of observation*) – brown base;
- *zanim przeczyttasc* (En. *interesting reading*) – no colour base; work to help understanding the text;
- *kultura* (En. *culture*) – light brown base; information on important themes and motives;
- *od autora* (En. *by the author*) – light yellow base; texts written by the author of the textbook;

- *test* (En. *test*) – yelow-brown base; to write about the text understanding;
- *pytania i polecenia* (En. *questions and instructions*) – light orange; questions and assignments.



Picture 2: Symbols and colours in the Polish reading (*Świat w słowach i obrazach 3* (2010: 6)).

The symbols and colour labels guide the students to various activities at the selected texts. Once they decide what to do or once the teacher directs them to a particular activity, the students are able to use the symbols or colour labels to orientate to do various activities rather quickly.

What to choose from provided methodical accompaniment

Methodical accompaniment of the texts is often very extensive and varied. Is it necessary to use everything offered by the textbook? Most often, the answer is negative. It

depends on the objectives derived from the curricula, on teachers and students, on the circumstances of dealing with the text, on the time available and other factors, respectively. The school prepares students for life. At the time of schooling the school text interpretation aims to train the students to work with texts even after completion of the formal education. In school, the students are taught to be able to understand the literary texts, to enjoy reading them, to learn how to emotionally emphathize with the content. Some readings (reading books) offer a lot of accompanying text. The textbook authors thus provide the teachers and the students with a range of options. Whenever possible, they both cope with everything provided. This forms the basis for the students occasionally trying to face and cope with new texts by themselves, as well.

Methodical accompaniment of the selected texts

The Slovenian text *Gosenica* (Eng. *Caterpillar*) includes all the four symbolic labels accompanied by large-scale illustrations of the text and by the photo of the author. *Let's explore the text.* (Sl. *Raziskujmo besedilo.*) provides the interpretation of six words, eight questions on the text and one task. *Let's travel to the world of literature.* (Sl. *Potujmo v svet književnosti.*) brings the interpretation of the symbol typical of this text. *What do I know about the poet?* (Sl. *Kaj vem o pesniku?*) brings brief information on Slovenian writer Ciril Kosmač. *Seeking ideas for a literary essay.* (Sl. *Iščemo ideje za književni spis.*) provides two assignments on reflection of the text read. The text in the reading is an excerpt from the novell *Gosenica* (Eng. *Caterpillar*) and can be read within five to six minutes. Therefore, the teacher and the students are provided with sufficient time within a single lesson to process the majority of methodical accompaniment of the text.

The Czech text *Bubny Berberů* (Eng. *Berber Drums*) written by Zdeněk Šmíd is two pages long and can be read in six to eight minutes. Therefore, a sufficient amount of time to process the variety of methodical accompaniment of the text is provided. The text is accompanied by three illustrations. The methodical accompaniment provides three symbols: a spider web, a book and @. In addition, there are further explanations of words (9) and the question alongside the text. The symbol *internet* suggests where on the internet the students can find a Berber fairytale. *A book (you may read)* directs the students (and the teachers!) to several works related to the text read. *A spider web (searching for interdependence)* provides a twelve-point sequence of questions and explanations.

The Polish text *Mini-wykłady o maxi-sprawach: O podróżach* (En. *Mini-lectures about maxi-issues: On travel*) is written on four pages and can be read in twelve minutes. It is equipped with two illustrations and a photo of the author. In addition to the interpretation of the words below the line there are different symbols used: *info* (En. *information*) – information on the writer; *pytania i polecenia* (En. *questions and instructions*) – it has three sets of 16 questions and explanations; *zestaw zadań* (En. *do the excercise*) – in the context of the assembly of hypotheses there are two comprehensively described explanations, in the context what do you do with the opposite argument there are two arguments provided and in the context of arguments and anti-arguments how to compose some subpagraphs of interpretation.

Conclusion

Contemporary readings (reading books) take into account the findings of modern literary didactics. The students and the teachers are provided with a wide selection of methodical instruments for the interpretation of literary texts. The readings are attractive

for their external image, taking the covers and interesting illustrations into consideration. The contents follows the fundamental objectives of the curricula concerning literary education. Although the analysed textbooks vary according to the country, they are all methodologically well prepared and very useful.

Literature

Berilo 9 (1996); *Skrivno življenje besed.* Mladinska knjiga. Ljubljana.
Čítanka 8 (2005); *Učebnice pro základní školy a víceletná gymnázia.* Fraus. Plzeň.
Świat w słowach i obrazach 3 (2010); Widawnictwo Szkolne i PedagogiczneSpólka Akcyjna Warszawa.

Abbreviations

Ch. 'Chech'
Eng. 'English'
Sl. 'Slovenian'

OBRAZ DIEŤAŤA A DETSTVA V TEXTOCH JANY BODNÁROVEJ (Dievčatko z veže a Nočná cesta) a v didaktickej komunikácii

Martina Petríková

Resumé: *V príspevku sa zameriavame na analýzu dvoch literárnych podôb dieťaťa a detstva vo vybraných umeleckých textoch Jany Bodnárovej, ktoré patria do literatúry pre deti a mládež. Ide o diela, ktoré reflektujú detskú postavu s jej spôsobom videnia a chápania sveta a jeho problémov. Vyberáme tie z textov, v ktorých sa skutočnosť modeluje z perspektívy dieťaťa alebo sa nazerá na funkcie postavy, jej spoločenské, sociálne či ideologické podmienenie. Zároveň uvažujeme o možnostiach recepcie umeleckých textov v prostredí školy a ponúkame návrhy na prácu s literárnym textom.*

Kľúčové slová: *Literatúra s detským hrdinom, podoby dieťaťa a detstva, práca s textom v prostredí školy, metódy a formy práce.*

Abstract: *In this paper we focus on the analysis of two literary forms of child and childhood in the selected artistic text of Jana Bodnárová, which are among the texts for children and youth. It is a work that reflect children character with her way of seeing and understanding of the world and his problems.. We choose from the texts in which the reality is modeled from the perspective of a child or in which are viewed the function of characters, the community, social and ideological conditional. We also consider about reception's possibilities of artistic text in school enviroment and we add a proposal to work with the literary text.*

Key words: *Literature with child hero, forms of child and childhood, working with text in a school environment, methods and forms of work.*

Úvod

Podľa Inovovaného štátneho vzdelávacieho programu pre nižšie sekundárne vzdelávanie ISCED2[1] by mal žiak nadobudnúť a rozvíjať svoje poznávacie a čitateľské kompetencie (medzi iným by mal vedieť reprodukovať umelecký aj vecný text), ako aj pamäťové, klasifikačné a aplikačné zručnosti (mal by vedieť demonštrovať poznanie faktov i definícií, vysvetliť podstatu javov a vzťahov medzi nimi, usporiadať javy do tried, aplikovať jazykovedné poznanie na vecné a umelecké texty). Žiak by mal rozvíjať svoje analytické a syntetické zručnosti (medzi iným odlíšiť vecný text od umeleckého, odlíšiť medzi sebou texty z hľadiska jazykového štýlu, slohových postupov a žánrov), informačné a komunikačné zručnosti (mal by vedieť vyhľadávať, spracúvať a používať informácie z internetu, mal by vedieť prezentovať získané poznanie). Potenciálny recipient by mal prehlbovať aj svoje tvorivé zručnosti (vytvoriť vlastný text či transformovať literárny text, prezentovať ho).

V súčasnosti sa v komunikačno-zážitkovom modeli vyučovania literárnej výchovy kladie dôraz predovšetkým na rozvíjanie čitateľských a interpretačných zručností, pričom práve učiteľ ponúka podnety a pripravuje vhodné podmienky na to, aby si žiak osvojoval poznatky sám. Vo väzbe na spomenuté kompetencie, ktoré sa rozvíjajú vyučovaním literárnej výchovy, vyberáme niektoré z nich, ako aj niektoré spomedzi kľúčových literárnovedných

[1] Pozri ISCED2. *Inovovaný štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra.* Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2014. 84 s. [online]. [Popis urobený 18. 8. 2016] Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_nsv_2014.pdf

pojmov, ktoré by si mal žiak v nižšom sekundárnom vzdelávaní osvojiť, prípadne rozvíjať v školskej literárnej komunikácii a v procese analýzy a interpretácie vybraných textov Jany Bodnárovej (*Dievčatko z veže*, *Nočná cesta*).

V tematickom celku *Všeobecné pojmy*[2] reprezentujú vecný obsah predmetu predovšetkým pojmy – *spisovateľ, text, ilustrácia, téma textu, súvislosti medzi textom a ilustráciou, čítanie ako prostriedok sebarozvoja človeka*: *učenie sa novým poznatkom, komunikácia o nových poznatkoch, tvorba vlastného systému hodnôt*.

Z hľadiska získavania a upevňovania kľúčových kompetencií a napĺňania špecifických cieľov predmetu literárna výchova má žiak vysvetliť rozdiel medzi umeleckým a vecným textom, vie analyzovať ilustráciu v súvislosti s textom.

V tematickom celku *Próza*[3] zas dominujú pojmy – *próza ako súčasť umeleckej literatúry, umelecky neviazaná reč, štylisticko-lexikálna analýza prozaického textu, štylisticky príznakové slová, vonkajšia kompozícia (nadpis, odsek, kapitola, dialóg, monológ, súvislosť medzi nadpisom a textom), analýza významovej roviny prozaického textu, dej, literárna postava (ako fikcia autora), hlavná a vedľajšia postava, charakteristika literárnej postavy, rozprávač, literatúra pre deti, hlavná myšlienka, čítanie s porozumením*. Žiak by mal dospieť k chápaniu umeleckého diela ako autorovho modelu sveta, ale mal by rozvíjať aj schopnosť vcítiť sa do vnútorného života iných. Žiak vie vysvetliť pojem próza a pri štylisticko-lexikálnej analýze vyhľadať vybrané jazykové a tematické prvky a vie vysvetliť ich funkciu v rámci estetickej účinnosti umeleckého diela. Zároveň vie sformulovať subjektívne hodnotenie textu.

V tematickom celku *Vecná a umelecká literatúra*[4] prostredníctvom systematizácia získaných poznatkov žiak smeruje k rozlíšeniu vecnej a umeleckej literatúry, a to na základe ich funkcie. Medzi kľúčové literárnovedné pojmy, ktoré si má osvojiť a rozvíjať, patria *vecná literatúra ako súbor písomných prejavov, ktorých cieľom je sprostredkovať poznatky a informácie, presnosť a jednoznačnosť informácií, umelecká literatúra, ktorá sprostredkúva umelecký zážitok, čítanie s porozumením (základné znaky literárneho textu, funkcia textu), štylistická a kompozičná analýza textu, porovnávanie kompozičných postupov a štylistických jazykových prostriedkov vo vecnej a umeleckej literatúre*. Žiak na základe rozvíjania analytických zručností vie transformovať umelecký text na vecný a vecný text vie prepracovať na umelecký. Je samozrejmé, že žiak smeruje k chápaniu estetickej hodnoty literatúry, ba aj umenia, vie identifikovať aj poznávaciu hodnotu textu a vie uplatniť osvojené literárnovedné pojmy pri interpretácii vybraného literárneho textu.

V nadväznosti na uvedené tematické celky, *motív i tému dieťaťa a detstva* vo vybraných umeleckých textoch Jany Bodnárovej budeme uvažovať aj o niektorých ďalších literárnovedných kategóriách, ktoré možno napojiť na pojmy literatúra – *umelecká* – literárny druh, žáner (spoločenská novela), téma, prostredie, problém textu, dievčenská/detská postava, štylisticko-lexikálna analýza textu, estetický zážitok; ako aj literatúra – *umelecko-náučná literatúra* – literárny druh, žáner (*„príbeh obrazu“* s postavami Krista a detí ako perspektívou pre sociálne podmienený život na periférii...), *slovo a obraz*, príbeh obrazu.

[2] Pozri ISCED2. *Štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra* (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia). Príloha ISCED2. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2009, s. 111, 114, 121, 125, 130. [online]. [Popis urobený 22. 7. 2015] Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/slovensky_jazyk_a_literatura_isced2.pdf

Porovnaj s ISCED2. *Inovovaný štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra.* Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2014. 84 s. [online]. [Popis urobený 18. 8. 2016] Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_nsv_2014.pdf

[3] Ibidem

[4] Ibidem

Zároveň ponúkneme ***metodiku realizácie súboru vyučovacích hodín***, v priebehu ktorých žiak získa prezentované kľúčové kompetencie a nadobudne poznanie o uvedenom pojmosloví. Bude si ich osvojovať a rozvíjať prostredníctvom súboru úloh či zadaní. Pri ich kreovaní zohľadníme revidovanú Bloomovu taxonómiu, teda vybrané znalostné dimenzie (faktické, konceptuálne, procedurálne a metakognitívne poznatky) a dimenzie vybraných kognitívnych procesov (zapamätať si, porozumieť, aplikovať, analyzovať, hodnotiť, tvoriť).

1 Obraz dieťaťa a detstva vo vybraných umeleckých a umelecko-náučných textoch Jany Bodnárovej (*Dievčatko z veže* a *Nočná cesta*)

Novela *Dievčatko z veže* (1999) kreuje poetický obraz vonkajšieho i vnútorného sveta desaťročnej Ajky a jej zápasu o citové istoty v krehkom vzťahu s matkou a jej potenciálnym partnerom.

V dievčenskej novele sa konštruujú, ale aj zmierňujú a napokon i riešia problémy na osiach postava – iní, spoločnosť (problém porozumenia a akceptovania iných s ich potrebami a túžbami), Ja – Ja (problém poznania seba samej, problém identity a jej budovania).

Ajka, dievčatko z veže, spoznáva samu seba, spoznáva a učí sa chápať dospelých zo svojho okolia.

Svoj vnútorný svet, ktorý vyrastá z prežitého a skúseností s maminými racionálnymi názormi, ale ktorý sa aj vďaka tete Zite otvára iracionálnym aspektom bytia, rozširuje o nové, totiž nezvyčajné vnemy a city, predstavy a fantázie, či myšlienky. Ajka začína *vidieť neviditeľné*. Pod vplyvom rozmanitých vnemov (zrak, čuch, sluch, dotyk) zviditeľňuje iracionálny (očarovaný, snový, tajomný, čudný, zvláštny, nevšedný) svet. A to všetko sa deje preto, aby postava v čase odhalila zmysel subjektívnej krízy, ktorá vyrástla z iracionálnych zdrojov (strach, neistota) a zdrojov dospievania (prvá láska).

Ajka poznáva vonkajší svet v jeho rôznorodých podobách a s rozmanitými prejavmi ľudí (mama a jej potenciálny partner, teta Zita a Starček, kamarátka Darka, čudák Etien, prvá láska Honzo ako Johnny – Hltač a pod.), a to nielen prostredníctvom vnímania a myslenia (svet → mesto/les/cirkus/hvezdáreň → veža → hviezda). Spomenuté procesy sú pod vplyvom detskej citovej reakcie na skutočnosť priepustnejšie pre predstavivosť a fantáziu. Fantázia sa tak stáva jedným z Ajkiných spôsobov hľadania a nachádzania neočakávaných väzieb a súvislostí (napr. les → škriatkovia → problém ochrany prírody; veža → hviezda → problém hľadania dvojníčky), či spôsobom psychického úniku postavy pred problémami (predstava o vlastnej smrti ako kompenzácia hnevu, neistoty, ale aj strachu o matkinu lásku).

Dievčenské pýtanie sa na seba, na svoju dvojníčku a cez seba na iných sa odohráva vo zvláštnom a tajomnom čase, v jeden decembrový deň, a napája sa na predvianočné Ajkino očakávanie o poznaní tajomstva (dvojníčky, teda seba samej a iných vo vzťahu k sebe), ale aj na záznam vedomia o prežitom a zakúsenom vo vzťahu k problémovým skutočnostiam (motívov dvojníčky, zrkadla, veže, sna, cirkusu, prvej lásky, Vianoc, cudzieho muža, úteku, hviezdičky, ďalekohľadu).

Zámerom citlivého a vnímavého detského/dorastajúceho bytia je nielen vyčlenenie sa, ale predovšetkým integrácia, čo sa v tematickom pláne prózy prejaví ako pokus zmierniť rozpor medzi sebou a potenciálnym maminým partnerom, medzi svojím iracionálnym chcením a racionálnym uznaním maminho práva na lásku, teda medzi subjektívnymi a objektívnymi formami reflexivity.

Fáza detského bytia je jednou z najdôležitejších životných fáz z hľadiska hľadania a udržiavania jednoty (celistvosti) subjektu, ktorý sa vymedzuje voči objektu, pretože fantazijno-herné bytie je priepustnejšie pre nevšedné a iracionálne druhy podnetov, skúseností a poznania, ktoré môžu uľahčiť prijímanie vedomia inakosti alebo totožnosti. V novele Jany

Bodnárovej získava strategické postavenie fantázia, ktorá uvoľňuje priestor pre zážitkové modely vnímania (ich prejavom je akceptovania tajomstva) a konania (ich následkom je pokus o formovanie vzťahu k „cudziemu“ mužovi).

Vtáčiky štebotali a teplý vietor olizoval Ajke tváričku. Do nosa jej udreli vône, aké nepoznala nikdy predtým. Na chvíľu sa jej z toho všetkého zamotala hlava. To určite preto sa jej na pár sekúnd zazdalo, že krovie na protiľahlom brehu vôbec nie je krovím, ale že sú to malí mužíčkovia, lesní škriatkovia. Stáli jeden popri druhom a jeden na druhom. Kyvkali sa pritom zboka na bok.
– Vidíš, čo vidím ja? – vydýchla Ajka.
– A čo vidíš? – bola zvedavá teta.
– Vidím, že kry sa iba pretvarujú, že sú krami. Sú to lesní škriatkovia, - šepkala Ajka. A teta šepkala tiež:
– Vidím, že začínaš vidieť neviditeľné. Keď sa v tom vycvičíš, v kvetoch možno uvidíš lesné víly a v stromoch divožienky! Ale vtedy sa jeden zo škriatkov zatváril strašidelne. Civel na Ajku vypleštenými okrúhlymi očami a potom vyceril zuby ako lovec. (Bodnárová, 1995, s. 17–18).

– Tento deň bol zvláštny. Začal sa tajomstvom a skončil ešte väčším! Tým, čo obaľuje naše domy, toto mesto... a všetky mestá, i nás samých. Je to TO, čo som videla v ďalekohľade... Potom sa Ajka pyšne vystrie a vypne hrudník.
– Ale najväčším tajomstvom je, že som zaľúbená. Ako skutočná, veľká žena, - usmeje sa na seba, zodvihne na špičky a letmo pobozká zrkadlo, akoby sa v ňom mihla tvár Johnnyho-Hltača. (Bodnárová, 1995, s. 39).

Pohyb od obrazov (vnemov, predstáv, fantazijných výtvorov) k príbehom (zo súvislostí medzi predmetmi, javmi, situáciami a stavmi, či snami z pomedzia reálnej a ireálnej skutočnosti) je sprostredkovaný reprodukčnou, ale predovšetkým tvorivou *fantáziou.*
V Bodnárovej novele sa príbeh sebapoznávania vo svojej fragmentárnej podobe z obrazov a zážitkov rekonštruuje posunmi po „vertikále“ subjektu a je spätý so symbolmi hvezdárskeho ďalekohľadu, veže i zrkadla. Riešenie konfliktu (Ja – Ja, iracionalita – racionalita, irealita – realita) v Bodnárovej autorskej koncepcii možno stotožniť s *prekonaním iracionálna* (Miko, 1969, s. 208), teda s prekonaním strachu o lásku matky, o istotu vo vzťahu s mamou v blízkosti „cudzieho“ muža či o identitu pred zrkadlom, a to spoznaním seba samej.

– Chcela by som... ja... totiž... neviem, či ty tomu budeš rozumieť. Teta Zita mi povedala, že každý človek má na svete svojho dvojníka.
– Tá toho navraví!
– Ale... mne by sa to tak páčilo! Ja by som náhodou chcela nájsť svoju dvojníčku. A spozanť ju. Lenže to musí byť strašne ťažké!
– A vieš, čo ti poviem ja? Že je možno niečo ešte ťažšie, ako vravíš ty. A keď to spoznáš, je to, akoby si spoznala dvojníka.
Ajke sa od údivu rozšírili oči ako mačke v tme, ledva zašepkala do fialového slúchadla:
– Starček! Nebuď tajnostkár! Čo to je?
– Spoznať samého seba! Mne to môžeš veriť! Ja sa predsa potĺkam na tomto svete dlhšie ako moja dcéra. (Bodnárová, 1995, s. 19).

Riešenie problémov sa realizuje prostredníctvom *iracionálnej iniciatívy* (ibid., s. 208), teda imaginácie, ktorá je reakciou na individuálne dievčenské túžby.

Kniha z pomedzia umeleckej literatúry a výtvarného umenia *Moja prvá galéria* (2005) je komponovaná ako autorkin dialóg s výtvarným umením, a to pri pohybe po osi času od najstarších čias až po rok 1960, ktorým je datované Nedeľné ráno (Slnce na druhom podlaží) Edwarda Hoppera, amerického maliara, grafika a predstaviteľa realizmu, ktorý *maľuje svetlo na stenách domu* (*1000 obrazů, ktoré musíte vidět,* 2007, s. 785) a zaujíma sa o kontrasty i tiene.

Autorka so zámerom sprístupniť umenovedné, ako aj zážitkové poznanie si volí svojskú „cestu" – reprodukciu obrazu konfrontuje s *umelecko-náučným* komentárom či poetickým umeleckým textom s poznávacou hodnotou, ktorý je nielen spôsobom interpretácie skutočnosti zobrazenej prostriedkami a postupmi výtvarného umenia, ale zároveň ponúka a „rozdúchava" aj jeho estetickú hodnotu a „zažína" zvedavosť potenciálneho recipienta. Spolubytie obrazu a slova, spôsob ich koexistencie v *„zážitkovej encyklopédii"* sa totiž realizuje ako odkrývanie príbehu za obrazom či príbehu odvíjajúceho sa z obrazu. K vizuálnemu znaku sa prikladá v „priestore" dvojstrany aj literárny text (nad)interpretujúci obraz. Tento postup má svoj pozitívny dopad na rozvíjanie fantázie recipienta, ako aj na vzbudzovanie záujmu o „príbehy" obrazov, čo môže svedčiť o autorskej ambícii prostredníctvom dialógu dvoch druhov umení umocniť intenzitu sprostredkovaného zážitku a mohúcnejšie pôsobiť dvomi druhmi umenia, či ich „kódmi" na potenciálneho recipienta.

Bodnárovej „pohyb" dejinami umenia, teda po osi času, ku ktorej sa prikladajú obrazy, sa začína v rozmedzí rokov 5000 – 1200 p. n. l. pri kópii skalnej maľby, aby autorka vyrozprávala príbeh „Bielej dámy" a reflektovala ľudskú skúsenosť s plynutím času. Ilustrácie, ktoré dopĺňajú kópiu maľby, rozvíjajú obraz i jeho textovú interpretáciu o ďalšie aspekty, keďže sa využíva tvorivá a hravá perokresba ako protiváha „vážneho" umenia, ale aj ako možnosť podnecovania recipienta k tvorivej interpretácii umeleckých diel.

Bodnárovej interpretácia moderného výtvarného umenia, presnejšie obrazu *Kristus na predmestí* (1920, olej na plátne), ktorého autorom je Francúz Georges Rouault, má názov *Nočná cesta*. Maliar a grafik patrí k predstaviteľom francúzskeho fauvizmu a expresionizmu, pričom emocionálny výraz jeho obrazov mal korešpondovať s výrazovou silou ich farebnej plochy.

Autorka sprostredkúva „príbeh obrazu", či presnejšie, fragmentov príbehu, ktoré sa sústreďujú na situáciu z periférie priemyselného mesta, aby sprístupnila opis mesta počas hlbokej noci a aby načrtla neradostnú perspektívu ďalšieho dňa mužov i žien z predmestia. V príbehu sa konfrontujú realita a sen, tma a svetlo, ťažkosť života a perspektíva života s vierou v Ježiša Krista.

„Snívajú o šťastných myšlienkach. Ak by sa však z nich teraz niekto prebudil a zašiel k oknu, videl by toto: Uličkou chudobných kráča muž. Je vysoký a pokojný. Oblečený v bielom. Žiari z neho sotva postihnuteľné svetlo. Osvetľuje dve deti krčiace sa vedľa neho. Je to chlapec a dievča. Možno sú to deti niektorého z oceliarskych robotníkov a niektorej šičky." (Bodnárová, 2005, s. 62 – 63).

Tenzívne momenty, ktoré sú na obraze spojené s tmavým pochmúrnym tónovaním mestskej periférie, sú v textovej časti zviazané s tmou bezperspektívnosti. Avšak oproti symbolike tmy sa situuje svetlo mesiaca v splne, svetlo sna, svetlo, žiara a beloba muža, ktoré zasahujú aj ľudský prvok stelesnený deťmi robotníkov, deťmi ako perspektívou ľudí s ťažkým údelom. Elipsa svetla, ktoré rozjasňuje tmu obrazu, dramatizuje situáciu tichej noci.

V Bodnárovej príbehu sa zdrojom svetla stáva muž – Kristus na predmestí, aby ponúkol nádej na lepší život, keďže jeho svetlo zasahuje či obklopuje aj deti:

„Teraz trojica kráča ľudoprázdnou uličkou. Deti dôverujú cudziemu mužovi. Počúvajú jeho pokojný, mierny hlas. Hovorí im, že ich vyvedie z uličky. Že za horizontom bude more a rajské ostrovčeky. Slnko a teplý vzduch. Môžu hľadať lastúry vyhodené na breh. Budú veselí. Sýti a bez strachu. Deti sa tešia. Všetci traja pridajú do kroku. Možno ich čaká ešte dlhá cesta." (Bodnárová, 2005, s. 62 – 63).

Nehasnúce svetlo pripomína farbu, ktorá získala v kresťanstve posvätný charakter. Aj na Hore premenenia Ježišova tvár žiarila ako slnce – *„Jeho šaty boli žiarivo biele, ako by ich žiadny bielič na zemi nedokázal vybieliť." (Mk 9, 3).* (Podľa Lurker, 1999, s. 31).

Jedným z dôležitých a návratných motívov v Bodnárovej tvorbe je symbol mora a lastúry. More je symbolom nevyčerpateľnej sily, ale aj nevedomia a priepasti (pozri Becker, 2007, s. 180), mušľa či lastúra sa zas v kresťanstve stáva symbolom hrobu i vzkriesenia (ibid., s. 182), ale aj obalu a ochrany. Autorka tak spolu s významom výtvarného znaku umocňuje význam Krista a načrtáva duchovnú perspektívu pre deti ako protiváhu strastiplnej pozemskej cesty. Symbol cesty nadobúda viaceré významy – medzi nimi aj význam „cesty života" či „cesty smrti", pričom v interpretovanom texte sa cesta s Kristom stáva „Božou cestou" (podľa Lurker, 1999, s. 39) s peripetiami a pripomína biblické – *„Vchádzajte tesnou bránou, lebo široká brána a priestranná cesta vedie do zatratenia a mnoho je tých čo cez ňu vchádzajú. Aká tesná je brána a úzka cesta, čo vedie do života, a málo je tých, čo ju nachádzajú!" (Mt 7, 13 – 14).*

V Bodnárovej umelecko-náučnom texte sa v príbehu z obrazov načrtne možnosť vyvažovať temné stránky skutočnosti svetlom jej tvorivej (fantazijnej) interpretácie. Umenovedné poznanie sa takýmto spôsobom rozrastá aj o svoju literárnu interpretáciu a o iný druh estetickej (zážitkovej) informácie.

2 Návrh na prácu s literárnym textom v prostredí školy

Téma: *Obraz dieťaťa a detstva v procese tvorivej interpretácie umeleckého a umelecko-náučného textu s detskou postavou*

Cieľ:

- vzdelávací: identifikovať zmysel a estetickú hodnotu Bodnárovej umeleckého/umelecko-náučného textu s detskou postavou prostredníctvom tvorivej interpretácie, identifikovať žáner umeleckého/umelecko-náučného textu (novela s dievčenskou postavou, „príbeh obrazu" s detskými postavami a postavou Krista), tému a problém novely/príbehu obrazu, prostredie, v ktorom postava prežíva situáciu a v ktorom sa „dej" príbehu obrazu odohráva, dievčenská postava/postavy detí a Krista ako hrdinu umelecko-náučnej prózy;
- výchovný: uvoľnenie a rozvíjanie tvorivosti, rozvíjanie fantázie, rozvíjanie schopnosti identifikovať a riešiť problém, pomenovať citovú, morálnu alebo etickú hodnotu vo vzťahu k aktuálnemu a aktualizovanému (literárnou interpretáciou obrazu) systému hodnôt, rozvíjanie spolupráce a spolupatričnosti pri riešení problémov v skupine...

Metódy: dialogické metódy (rozhovor, monológ), brainstorming, tvorivé písanie (ja-rozprávanie) a kreslenie, textová koláž či montáž, analýza a interpretácia umeleckého textu alebo obrazu, slovné alebo obrazové asociácie, komparácia...

Stratégie rozvoja osobnosti: kreativizácia, axiologizácia, kognitivizácia, socializácia, emocionalizácia

Jedna skupina študentov si prečíta úryvky z literárneho textu Jany Bodnárovej *Dievčatko z veže* (pozri prílohu) a pokúsi sa o ich analýzu a interpretáciu:

- o identifikáciu významu (jednotlivých plánov/rovín) textu,
- motívov a ich symbolického významu, témy,
- hlavných a vedľajších postáv,
- prostredia a času, v ktorých sa dej odohráva,
- či o vytváranie slovných asociácií (podnet – odpoveď) k vybraným motívom (veža, ďalekohľad, dievčatko – tajomstvo, poznanie, hľadanie seba a definovanie sa vo vzťahoch a pod.),
- o jazykovo-štylistickú analýzu (pomenujte aj podčiarknuté umelecké jazykové prostriedky z úryvkov),
- o identifikáciu kompozície textu (nadpis, odsek, kapitola, dialóg, monológ, súvislosť medzi nadpisom a textom, nadpisom a obrazom) a vybraných úryvkov.

Pri čitateľskej recepcii textu *Dievčatko z veže*:

- identifikujte a porovnávajte tenzívne miesta úryvkov z umeleckého textu.
- Vyčleňte fázy vnútornej kompozície úryvkov textu.
- Vysvetlite, aký postoj zaujíma dievčenská postava Ajky k novej životnej situácii (prvá láska, nová situácia v rodine, prítomnosť cudzinca v byte a pod.).
- Porovnajte jej nazeranie na problémovú skutočnosť (ja – ja, ja – Daniel a pod.) so spôsobmi riešenia kolízií jej mamou a vaším spôsobom uvažovania o probléme.
- Vyrozprávajte Ajkin príbeh z maminej perspektívy alebo z perspektívy objavenej hviezdy, či ďalekohľadu, ktorý dostala od maminho priateľa Daniela.
- Vyrozprávajte „príbeh obrazu“ vybranej ilustrácie z knihy *Dievčatko z veže*.

Druhá skupina študentov si prečíta literárny text Jany Bodnárovej *Nočná cesta* z knihy *Moja prvá galéria* a pokúsi sa o jeho analýzu a interpretáciu:

- o identifikáciu jednotlivých rovín textu vo vzťahu k obrazu,
- témy, motívov, symbolického významu vybraných motívov vo vzťahu k biblickej symbolike a jej aktualizácii,
- detských postáv, postavy Krista,
- spôsobu zobrazenia (arteficiálnej) skutočnosti z perspektívy rozprávača,
- o vytváranie slovných asociácií k vybraným motívom (*Kristus – dospelí z predmestia – svetlo – tma – deti – cesta – more – mušle* a pod.),
- o jazykovo-štylistickú analýzu,
- o identifikáciu kompozície vybraného textu (nadpis, súvislosť medzi nadpisom a textom, nadpisom a obrazom).

Obe skupiny analyzujú a interpretujú vybrané literárne texty, hľadajú spoločné znaky medzi literárnou a výtvarnou formou umenia, obrazom a textom (úryvkami z textu *Dievčatko z veže* a ilustráciami z knihy; obrazom *Kristus na predmestí* a textom *Nočná cesta*), pričom vyčlenia základné pojmy a pokúsia sa ich definovať (výtvarné umenie, literárne umenie, literárne dielo, ilustrácia, slovo, obraz, príbeh obrazu, postavy textu, obrazu...).
V prípade textu *Nočná cesta* rozdelia znaky diel do dvoch stĺpcov:

Výtvarné dielo (*Kristus na predmestí*) Umelecký text (*Nočná cesta*)

Po systemizácii vybraných termínov sa žiaci metódou rozhovoru a komparácie pokúsia identifikovať význam a zmysel umelecko-náučného textu a výtvarného diela, ako aj ich estetickú hodnotu (estetickú účinnosť výtvarného a literárneho znaku). Prostredníctvom

brainstormingu načrtnú spoločné a odlišné znaky autorských (literárnych – výtvarných) poetík – tém, motívov, problémov, prostredí, postáv „príbehu“ obrazu či textu.

Pri reflexii postáv „príbehu obrazu“ a v reakcii na tému a problém obrazu žiaci použijú metódu tvorivého písania, príp. kreslenia alebo tvorby textovej, výtvarnej koláže, či montáže (porovnaj Fišer, 2001, s. 137), ktoré využívajú „zrážku“ zdanlivo nesúvisiacich významových oblastí, hľadajú významové súvislosti medzi prvkami konkrétnych textových pasáží, resp. v našom prípade aj textu a výtvarného diela. Na ploche širšieho bieleho okraja reprodukcie obrazu, o ktorý je rozšírená, dokreslia ďalšie/iné symboly/motívy, ktoré uľahčia porozumenie textu, resp. dopíšu krátke výpovede, ktoré by mohli vysloviť postava Krista a detí vo vzťahu k „príbehu obrazu“. Použijú prvú osobu singuláru.

Žiaci odpovedajú na otázky typu:
Prečo detské postavy sprevádzajú Krista?
Akú perspektívu či spôsob nazerania na skutočnosť zvolila Jana Bodnárová?
Aká je funkcia detí v Bodnárovej umelecko-náučnom texte?
Na aké hodnoty stvárňovanej či prežívanej skutočnosti upozorňuje?

Po získaní informácií o maliarovi a jeho poetike, či maľbách a ich témach vyrozprávajú svoj „príbeh obrazu“ vybranej ilustrácie *Kristus na predmestí*.

Záver

V príspevku sme sa venovali reflexii dvoch literárnych podôb dieťaťa (dievčaťa a detí v blízkosti Krista) a (problémového: dorastanie a dospievanie, chápanie potrieb iných; sociálne podmienené detstvo a náčrt perspektívy vo viere) detstva vo vybraných umeleckých textoch Jany Bodnárovej (*Dievčatko z veže, Nočná cesta*), ktoré primárne patria do literatúry pre deti a mládež. Ide o diela, ktoré reflektujú detskú postavu/postavy detí s ich spôsobom videnia a chápania sveta a v ktorých sa skutočnosť modeluje z perspektívy dieťaťa alebo dospelého, no pritom sa nazerá na funkcie postavy, jej spoločenské alebo sociálne, ba dokonca ideologické/filozofické/náboženské podmienenie. V nadväznosti na interpretáciu vybraných textov sme pripravili návrh práce s literárnymi textami v nižšom sekundárnom vzdelávaní.

Literatúra

BECKER, U. (2007). *Slovník symbolů.* 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 352 s. ISBN 978-80-7367-284-3

BODNÁROVÁ, J. (1999). *Dievčatko z veže.* Ilustrovala Noémi Ráczová. 1. vyd. Košice: BAUM, 1999. 40 s. ISBN: 80-968271-9-7

BODNÁROVÁ, J. (2005). *Moja prvá galéria.* Ilustrácie k reprodukciám výtvarných diel: M. Kopták, D. Stanislavová. 1. vyd. Košice: Vienala, 2005. 84 s. ISBN 80-89232-00-0

Dějiny krásy. 1. vyd. Ed. U. Eco. Praha: Argo, 2005. 440 s. ISBN 80-7203-677-7

BODNÁROVÁ, J. (2008). *takmer neviditeľná.* 1. vyd. Bratislava: Aspekt, 2008. 196 s. ISBN 978-80-85549-77-5

DANTO, C. A. (2008). *Zneužitie krásy. Estetika a pojem umenia.* Preložil: J. Cseres. 1. vyd. Bratislava: Kalligram, 2008. 208 s. ISBN 978-80-8101-025-5

FIŠER, Zbyněk. (2001). *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní.* Brno: Paido, 2001. 166 s. ISBN 80-85931-99-0

Dějiny krásy. (2005). 1. vyd. Ed. U. Eco. Praha: Argo, 2005. 440 s. ISBN 80-7203-677-7

LURKER, M. (1999). *Slovník biblických obrazů a symbolů.* 1. vyd. Praha: Vyšehrad, 1999. 368 s. ISBN 80-7021-254-3

MIKO, F. (1969). *Estetika výrazu.* Bratislava: SPN, 1969. 296 s.
PETRÍKOVÁ, M. (2016). *Umelecký text v tvorivých interpretáciách. Teória – poetológia – aplikácia.* 3. rozšírené vyd. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2016. 236 s. ISBN 978-80-555-1606-6
PETTY, G. (1996). *Moderní vyučování*. 3. vyd. Praha: Portál, 1996. 382 s. ISBN 80-7178-978-X
RICOEUR, P. (1997). *Teória interpretácie: diskurz a prebytok významu.* Bratislava: Archa, 1997. 136 s. ISBN 80-7115-101-7
Inovovaný štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2014. 84 s. [online]. [Popis urobený 18. 8. 2016] Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_nsv_2014.pdf
Štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia). Príloha ISCED3A. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2009. 65 s. [online]. [Popis urobený 28. 3. 2014] Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie_oblasti/slovensky_jazyk_a_literatura_isced3.pdf
VALČEK, P. (2000). *Slovník literárnej teórie A – J.* 1. vyd. Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov, 2000. 280 s. ISBN 80-8061-121-1
ZELINA, M. (1996). *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa (metódy výchovy).* 2. vydanie. Bratislava: IRIS, 1996. 236 s. ISBN 80-967013-4-7
1000 obrazů, ktoré musíte vidět. (2007). Ed. S. Farthing. Predhovor G. Dyer. 1. vyd. Praha: Fortuna Libri, 2007. 960 s. ISBN 978-80-7321-297-1

Meno, adresa pracoviska

PaedDr. Martina Petríková, PhD.
Katedra slovenskej literatúry a literárnej vedy
Inštitút slovakistiky a mediálnych štúdií
Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Ul. 17. novembra č. 1
Prešov
080 01
Slovenská republika
mpetrikova9@gmail.com

Prílohy

Jana Bodnárová *Dievčatko z veže* (úryvok)

Keď sa Ajka v to ráno zobudila, videla z predsiene cez pootvorené dvere v kúpeľni, ako Ten Človek stojí za mamou. Jednou rukou ju objímal okolo hrdla a druhou ju česal. Obaja pritom pozerali na seba do zrkadla, celkom ticho, bez slova, len sa na seba usmievali.

- *Škrtí ju a ona sa hlúpo usmieva! – pomyslela si Ajka o svojej mame prvú nepeknú myšlienku za celý svoj život.*
- *Zoberú sa a budú mať plno detí. Na mňa mama zabudne. Bude mať iba svoje stavby, Toho Človeka a cudzie decká. Mňa môže strčiť kamsi do útulku pre siroty... – Ajku škriabalo, štípalo v hrdle, ba aj srdce jej zlostne buchotalo. Šepotala ďalšie zlé slová. Len mamu už pri nich radšej nespomenula. Rýchlo, rýchlo sa obliekla, natiahla vetrovku, čižmy, čiapku, rukavice a ešte... ešte prešla po špičkách k maminej kabelke pohodenej v predsieni na kresle. Vytiahla z nej pár papierových peňazí, ale potom si to rozmyslela a zobrala celú peňaženku. Potichučky odomkla dvere a zbehla po schodoch pred panelák.*
- *Môžem to urobiť! Ujsť, aj si zobrať peniaze! Keď oni TO urobili mne! − hundrala Ajka, pretože ju svedomie predsa len trošičku hrýzlo. A tieto vety si opakovala celú cestu, ako utekala cez sivý, rozmŕzajúci sneh, ktorý pokrýval betónové plochy. Na zastávke naskočila do trolejbusu a odviezla sa na železničnú stanicu.* (Bodnárová, 1999, s. 28 – 29; podč. M. P.).
- *A ako sa voláš? Odkiaľ si? − hladkala Ajke mokrú čiapku, na ktorej sa roztopil sneh a tiekol teraz Ajke po čele a líčkach ako nepravé slzy. Ajka všetko povedala, lebo si už veľmi želala, aby tučná pani odišla za svoje okienko a aby si ona mohla zasa predstavovať svoju smrť. Vlastne doteraz nerozmýšľala, prečo ľudia zomierajú. Asi preto, že ochorejú a zostarnú. Ale deti? Vždy musia ujsť z domu? Striaslo ju. Možno sa predsa len nájde spôsob, ako nezomrieť. A ak predsa len zomrie, čo sa s ňou stane? Odletí na akési očarované, tajné miesto? Alebo sa aj ona premení na kamienok, ako vraj raz Starček? Spomenula si, čo jej v lete povedala teta o tom, čo má robiť, keď ju vyčerpajú vlastné myšlienky. Sústrediť sa na dych. Strieborná nitka dychu bola teraz ako ostrý povrázok. Šteklila ju v nose a Ajke začali jej tiecť po líčkach naozajstné slzy.* (Bodnárová, 1999, s. 31; podč. M. P.).

Ten slávny útek sa skončil neslávne a strašne rýchlo. Panej v pokladni sa totiž na osamelom dievčatku čosi nepozdávalo. Vyhľadala v telefónnom zozname adresu, ktorú jej Ajka prezradila, a zavolala Ajkinej mame. Potom líškavo privolala dievčatko, že mu uvarí trochu čaju. Kým sa voda uvarila, kým Ajka srkala z tučného hrnčeka do seba voňavý nápoj, dorazilo pred staničnú budovu mamine auto.

− Takto sa veci neriešia, Ajka, − dohovárala jej mama, keď už obe sedeli v aute na ceste domov.

− To vôbec nebolo rozumné. Ešteže to takto skončilo. Chvalabohu, že stále žijú všímaví ľudia! Vadil ti Daniel, však? Uhádla som? Všetko ti odpustím, ak sa prestaneš na mňa hnevať.

- *To nebolo ťažké uhádnuť! – myslela si Ajka, ale akosi nie a nie povedať čosi nahlas. Akoby jej neviditeľné prstíky zvierali hrdlo.*

  − Zbláznila by som sa, keby sa ti niečo stalo, − povedala Ajkina mama pri šoférovaní.

  − Mám iba teba, − dodala. Ajka zlostne mykla plecom a nafúkla líca.

  − Sme predsa kamarátky?! Všetko si povieme. Platí to ešte, nie?

  Ajka stále mlčala a pozerala cez bočné okno z auta.

− Ach, mám to ja trápenie! − vzdychla si mama. − Čoho sa bojíš? O čo ti ide? Ak ti vadila Danielova návšteva, je to zbytočné. Okrem toho, on je veľký dobrák.

Vtedy sa Ajka prudko otočila a strčila oboma dlaňami do maminho pleca. Brzdy zaškrípali. Mamina tvár bola biela a skrivená do cudzej masky.

− To je vrchol! Najprv si ujdeš z domu... a teraz... mohli sme kvôli tebe, rozmaznancovi jednému, havarovať! – mama chvíľu kričala, potom rýchlo dýchala a nakoniec sa obe, celkom naraz, v aute rozplakali. (Bodnárová, 1999, s. 32 – 33; podč. M. P.).

POROZUMENIE PRÍBEHOV A NARATÍVNA KOMPETENCIA V SLOVENSKOM JAZYKU U RÓMSKYCH DETÍ[1]

Zlatica Jursová Zacharová

Resumé: *Deti sú obklopované príbehmi, ich rozprávanie a prerozprávanie je bežnou súčasťou našej kultúry a okrem ponaučenia a mravných hodnôt, sú príbehy cennými zdrojmi obohatenia slovnej zásoby, rozvoja gramatického uvedomenia a vnútornej štruktúry textu a jeho kauzalitu. Príspevok analyzuje u 18 detí rómskeho pôvodu vo veku od 6,5 do 8,6 roka naratívne kompetencie v slovenskom jazyku. Pomocou testu MAIN bola zisťovaná schopnosť detí porozprávať a prerozprávať príbeh v slovenskom jazyku ako aj schopnosť detí porozumieť vnútornej štruktúre príbehu. Schopnosť detí prerozprávať príbeh je signifikantne vyššia ako schopnosť samostatne rozprávať príbeh. Schopnosť porozumieť príbehu je vyššia, ak bol deťom príbeh prerozprávaný, čo môže súvisieť s nedostatočnými vyjadrovacími schopnosťami rómskych deti v slovenskom jazyku.*

Klíčová slova: *naratívna kompetencia, schopnosť porozumieť príbehu, rómske deti*

Abstract: *Children are surrounded by storytales and narrating them is a normal part of our culture and in addition to lessons learned and moral values, stories are valuable sources of enrichment of vocabulary, grammar awareness development and of the internal structure of the text and its causality. The paper analyzes narrative competence in Slovak language of 18 Roma children of age from 6.5 to 8.6 years. By using the MAIN test, children's narrative skills in Telling and Retelling the story in the Slovak language and the ability of children to understand the internal structure of the story, was assessed. Children's ability in Retelling the story is significantly higher than the ability in Telling story. The ability to understand the story is higher, if the story was narrated to the children, which may be related to the lack of expression capabilities of Roma children in the Slovak language.*
Key words: *narrative competence, ability to understand the narration, Roma children*

Úvod

S príbehmi sa stretávame takmer každý deň. Nie sú to len rozprávky začínajúce frázou „kde bolo tam bolo“, sú to aj prerozprávané zážitky, skúsenosti, pracovné ťažkosti. Rozprávame a zdieľame nimi naše emócie, naše postrehy, či zážitky. Dieťa do sveta príbehov vrastá postupne. Od okamihu ako sa naučí tvoriť vety sa snaží komunikovať o tom čo vidí, čo zažilo a po čom túži a to nie len svojim rodičom/pestúnom, ale aj svojim rovesníkom. U slovensky hovoriacich detí môžeme pozorovať spájanie dvoch a viac výpovedí o jednej téme, teda prenaratíva alebo dekontextualizovaný monológ, už vo veku okolo 2,6 roka (Pyšná & Kapalková, 2012). V tomto veku sa deti namáhajú viac pri udržaní komunikácie s rovesníkmi ako v prípade ak komunikujú s dospelými (Garvey 1986, in Nicolopoulou 1996). Aby deti mohli komunikovať medzi sebou je potrebné, aby im dospelí boli príkladom a v komunikácii s dospelými si mohli rozvinúť komunikačné a naratívne techniky, ktoré potom môžu uplatňovať v komunikácii s rovesníkmi. V predškolskom veku sa naratívne kompetencie detí rýchlo rozvíjajú s postupným rozvíjaním porozumenia, slovnej zásoby, gramatickej stavby reči, ale aj porozumenia vnútornej štruktúry príbehu. V tomto veku deti disponujú veľkou

[1] Príspevok vznikol vďaka projektu VEGA 1/0150/16 Dimenzie čítania v rodinách detí z bilingválneho prostredia

obrazotvornosťou a imaginatívnou schopnosťou. Utvárajú si hlboké a pretrvávajúce emočné putá k obľúbeným príbehom, knihám či filmom, neskôr sa identifikujú s hrdinami a snažia sa správať podobne ako oni v rôznych situáciách, chcú byť kongruentní s názormi vyjadrenými v obľúbených príbehoch. Príbehy majú schopnosť meniť naše predstavy a názory o svete, ovplyvňovať morálku a správanie (Mar, 2004). Príbehy majú dôležitú sociálnu funkciu, vysvetľujú *čo sa stalo, ako sa stalo* a *ako je to dôležité* (Barwell, 2009) Množstvo a kvalita interakcie medzi dospelým a dieťaťom je dôležitým prediktorom rečového vývinu a to ako v materinskom, tak aj v druhom jazyku (Clarke-Steward& Beck, 1999).

Rómske bilingválne deti a príbehy

Problematike vzdelávania rómskych detí sa venuje viacero odborníkov, nakoľko v prvej triede prepadá okolo 22% rómskych žiakov (Portik, 2003). Okrem zlej sociálnej a ekonomickej situácie rómskych detí, vidia autori problém v nedostatočných základoch nie len slovenského jazyka, ktorý je vyučovacím jazykom, ale aj v nedostatočnom osvojení si rómčiny ako materinského jazyka u rómskych detí. Deti v rómskom jazyku majú chudobnú slovnú zásobu, mnohoznačné a nevydefinované pojmy (Sekyt, 2000). Ale ani v prípade, ak rómske dieťa vyrastá len v slovenskom prostredí, nie je zaručené dostatočné osvojenie slovenského jazyka. Slovenčina používaná rómskymi rodičmi obsahuje viaceré rozdiely od spisovnej slovenčiny a rómske deti, ktoré rozprávajú takouto slovenčinou nerozlišujú viaceré gramatické kategórie spisovného jazyka (Kyuchukov, 2014). Keďže rómske deti zvyčajne nenavštevujú materské školy, je u nich zjavná nepripravenosť na školský systém, čo spolu s nedostatočným osvojením si vzdelávacieho jazyka spôsobuje problémy v adaptácii v prvom ročníku ZŠ. Ani zavádzanie špeciálnych tried s rómskym vyučovacím jazykom nerieši tento problém, nakoľko deti neovládajú rómsky jazyk v takej miere, aby sa v ňom mohli vzdelávať (Sekyt, 2000). Ďalším faktorom je, že rómske deti majú menej možností sledovať príbehy, nemajú toľko možností počúvať čítanie príbehov a rozvíjať tak svoje naratívne a predčitateľské kompetencie. Práve povedomie o štruktúre a vystavaní príbehov, ako aj minimálne skúsenosti s rozprávaním príbehov môže byť zdrojom ich slabých výkonov v škole, ale aj v pilotných štúdiách napr. Samka a Kapalkovej (2014), Jursovej Zacharovej (2016).

Porozumenie príbehom

Samotná definícia príbehov z pohľadu Graessera a kol. (1980 in Mar, 2004) hovorí o príbehoch ako o súhrne mentálnych reprezentácií, ktoré zahŕňajú popis sérii akcií a udalostí, ktoré sa odohrávajú v čase podľa kauzálneho princípu. Príbehy totiž obsahujú sebe zakomponované viaceré epizódy, ktoré sú logicky prepojené (ak *x* potom *y*), kauzálne (pretože *x* potom *y*) a časovo (najskôr *x* potom *y*) (Mar, 2004). Dôležitou úlohou subjektu, je porozumieť zámeru a tým cieľom konania a správania hlavného hrdinu príbehu. Čitateľ, alebo prijímateľ príbehu si teda vytvára mentálne reprezentácie situácií, ktoré sú v príbehu popisované (Bower, Morrow, 1990). Príbehy majú väčšinou čitateľné zámery a myseľ dieťaťa a dospelého človeka automaticky zvažuje aké budú závery príbehu. Tieto vlastné závery, ktoré si vytvára sledovaním zámerov hlavného hrdinu sú buď v príbehu naplnené a vtedy ostáva osoba spokojná, alebo nenaplnené, čo spôsobuje rozčarovanie, sklamanie a neporozumenie príbehu. Aby príbehy mohli naplniť všeobecné očakávania je potrebné, aby jednotlivé epizódy boli časovo, priestorovo a kauzálne logicky prepojené.

Pre porozumenie príbehov je potrebné zapojiť viaceré kognitívne funkcie a komponenty inteligencie: rozpoznanie slov, ich dekódovanie, rozlíšenie postavenia slov vo vete v rámci gramatických pravidiel, kombinácia významov do výpovedí, odvodenie spojenia

výpovedí, podržanie v krátkodobej pamäti skoršie koncepty a zároveň spracovanie nových, porozumenie zámerov pisateľa, alebo hovoriaceho, schematizácia podstaty epizód a rozpamätávanie sa pri odpovedaní na otázky týkajúce sa časti príbehu (Bower, Morrow, 1990). Podľa neurovýskumov porozumenie príbehov vyžaduje prepojenie frontálneho, temporálneho a gyrusu cinguli k podpore pracovnej pamäti a procesov teórie mysle (Mar, 2004). Rovnaké oblasti mozgu sú aktivované aj pri produkcii príbehov a kauzálno-časových následností vo výbere informácií (Mar, 2004). Zdá sa, že pre porozumenie vnútornej štruktúre príbehov sú zapájané rovnaké mozgové štruktúry ako pre produkciu príbehov. Je to zrejme z toho dôvodu, že čitateľ/prijímateľ príbehu využíva svoj mentálny model k interpretácii a hodnoteniu výpovedí v texte, využíva prichádzajúce správy aby vylepšil jednotlivé zložky modelu, zahrnul pohyb postáv z miesta na miesto a zmenil stav hypotetického sveta príbehu (Bower a Morrow, 1990), Čitateľ/prijímateľ príbehu si následne zapamätá skôr svoju vlastnú interpretáciu príbehu, ako príbeh samotný (Johnson-Laird, 1983 a Sandford, Garrod, 1981 in Bower, Morrow, 1990).

Príbehy prinášajú vzory správania, ale zároveň sú zábavné a redukujú stres pri vyučovaní. Štvor- až šesťročné deti už majú dostatočne vyvinuté schopnosti počúvať príbeh, dávať pozor na niečo, čo príde, hlavne ak je čítanie príbehov spojené s gestami (Poros, 2008). Deti v príbehoch zachytávajú detaily a prežívajú dobrodružstvá s hrdinami. Podľa Poros (2008) sú deti hlboko motivované na dobrodružstvá v príbehoch, ktoré sa zakladajú na fantázii, a to aj napriek nedostatočnej znalosti anglického jazyka. O využívaní príbehov a detských knižiek vo vyučovaní malých detí sa pozitívne zmieňuje aj Vojtková (2006). Podľa nej je to jedna z kľúčových metód vyučovania detí v ranom veku. Podľa Ahren, Bermejo a Fleta (2008) ponúkajú príbehy deťom holistické učenie. Podľa nich deti všetkých jazykov poznajú postupnosť príbehov: začiatok, zápletka, vyvrcholenie, rozuzlenie a záver. Takmer vždy sa začína „*Kde bolo, tam bolo...*“, „*Once upon a time...*“. Straková (2012) sa vyjadruje, že deti s radosťou počúvajú príbeh, a to aj v prípade, ak nerozumejú všetkým slovám. Počúvaním príbehu znovu a znovu sa ich postupne naučia naspamäť. Ako ďalší podporný (scaffolding) charakter čítania príbehov vníma Vojtková (2012) opakovanie v príbehoch. Dej príbehu je často predpokladateľný, čo umožňuje deťom intuitívne mu porozumieť. Ďalej sa zamýšľa nad používaním obrázkových knižiek a nad zdieľaným čítaním s deťmi. Zdieľané čítanie znamená, že príbeh čítajú deti aktívne s učiteľom. Zdieľané učenie sa viac približuje rodinnému čítaniu knižky ako učebnému procesu. Poukazuje tiež na podpornú funkciu obrázkov pri porozumení textu v príbehoch. Nielen príbeh, ale aj obrázky a formát knihy sa dotýkajú detí a motivujú ich k porozumeniu a záujmu o aktivitu.

Charakteristika výskumu a metód výskumu

Cieľom výskumu bolo zistiť úroveň prerozprávania, rozprávania a porozumenia príbehov u rómskych detí v slovenskom jazyku podľa metódy pre zisťovanie naratívnych kompetencií MAIN (Gagaina, et al, 2012), ktorej cieľom je hodnotenie naratívnych kompetencií bilingválnych detí.

Inšpiráciou pre výskum boli práce Pyšnej a Kapalkovej (2012) a Kapalkovej a Samka (2014). Pyšná a Kapalková (2012) overovali test MAIN v slovenskom kontexte na deťoch vo veku od 6-7 rokov. Ich výskumu sa zúčastnilo 10 intaktných slovensky hovoriacich monolingválnych detí. Deti v ich výskume priemerne používali k porozprávaniu príbehu 63 všetkých slov a 8 výpovedí, 55 rôznych typov slov a za štruktúru viet podľa testu MAIN získali priemerne 14 bodov. Pri prerozprávaní deti priemerne *„použili 59 slov, 7 výpovedí a v štruktúre deti dosahovali približne 13 bodov“* (Pyšná, Kapalková, 2012) V prípadovej štúdii Samka a Kapalkovej (2014) boli administrované príbehy k rozprávaniu a prerozprávaniu rómsko-slovenského bilingválneho dieťaťa, intaktného žiaka prvého ročníka

školskej dochádzky. Autori zistili, že samostatná produkcia príbehu v rómskom jazyku prevyšovala u dieťaťa produkciu v slovenskom jazyku o viac ako polovicu (9:4). Podobne v prerozprávaní skórovalo dieťa lepšie v rómskom jazyku ako v slovenskom jazyku (11:7). V časti porozumenie príbehu dosiahlo dieťa takmer porovnateľné výsledky v oboch jazykoch a to ako aj v príbehoch, určených k rozprávaniu a aj v príbehoch určených k prerozprávaniu (Samko, Kapalková, 2014).

Test MAIN (Gagarina et al, 2012) umožňuje administrovať dieťaťu 2 príbehy pozostávajúce zo šiestich podnetových obrázkov. Každý príbeh je tvorený tromi epizódami, pričom každá epizóda má rovnaké vnútorné členenie: 1. ukotvenie príbehu, 2. motiváciu, ktorá iniciovala udalosť, 3. cieľ konania postáv, 4. pokus o vyriešenie problému, 5. výsledok, 6. vnútorné hodnotenie konania postavy. Deti mali za úlohu jeden príbeh (Vtáčiky – príbeh A) porozprávať podľa podnetových obrázkov a druhý príbeh (Mačka – príbeh B) im bol najskôr experimentátorom porozprávaný a následne ho deti prerozprávali. Na konci každého príbehu kládol experimentátor deťom presne stanovených 10 otázok zameriavajúcich sa na 1. cieľ konania hlavnej postavy v epizóde, 2. reakciu postavy v epizóde, 3. prežívanie postáv, 4. hodnotenie konania postáv.

Z hľadiska makroštruktúry mohlo každé dieťa získať za vnútornú štruktúru každého príbehu 17 bodov a 10 bodov za porozumenie príbehu. Pri mikroštruktúre boli sledované ukazovatele ako Types (množstvo použitých rôznych slov v texte), Token (všetky použité slová v texte), TTR (index lexikálnej rozmanitosti).

Výsledky boli porovnávané s výsledkami detí v subteste Slovník (Woodcock-Johnson. 2003) a v subteste Pamäť na mená.

Získané dáta boli spracované pomocou štatistického programu IMB SPSS 20 for Windows. Vzhľadom na veľkosť vzorky a typ spracovaných dát bol použitý Wilcoxonov test.

Charakteristika vzorky

Výskumnú vzorku tvorilo 18 rómskych detí. Priemerný vek detí bol od 7,7 roka a rozpätie veku detí bolo od 6,5 do 8,6 roka (tabuľka č. 1). Deti neboli rovnomerne zastúpené, čo sa týka pohlavia. Výskumnú vzorku tvorilo 6 chlapcov a 12 dievčat. Všetky deti pochádzali z rodín so sociálne slabých rodín a boli rómskeho pôvodu. Deti rozprávali rómsky, slovensky a niektoré aj maďarsky. Všetky deti navštevovali prvú triedu základnej školy. Testovanie prebehlo v júny, takže už rok navštevovali základnú školu so slovenským vyučovacím jazykom. Vyšetrenie narácie bolo realizované školskom prostredí bez prítomnosti rodiča.

Tabuľka č. 1. Deskriptívny opis výskumnej vzorky

	N	**Minimálny vek v mes.**	**Maximálny vek v mes.**	**Priemerný vek v mesiacoch**	**SD veku**
chlapci	6	84	102	95,83	6,96
dievčatá	12	79	104	91,25	8,15
spolu	**18**	**79**	**104**	**92,77**	**7,98**

Výsledky výskumu a závery

Z hľadiska makroštruktúry deti v rámci rozprávania príbehu dosiahli priemerne 5,83 bodov zo 17-tich. Minimálny počet získaných bodov boli 4 body a maximálny počet bodov 9.

V teste prerozprávania dosiahli deti priemerne 8,11 bodov zo 17. Pričom minimálne výpovedí bolo 5 a maximálne 12 výpovedí na príbeh (tabuľka č. 2).

Z hľadiska mikroštruktúry deti použili na rozprávanie príbehu v priemere 51 slov (Token) a na prerozprávanie 58,17 slov. Počet rôznych slov (Types) použitých na rozprávanie príbehu bol 30,72 a na prerozprávanie príbehu bol 37,78. Priemerná miera lexikálnej diverzity je prípade rozprávania príbehu 60,23% a v prípade prerozprávania príbehu 64,94%

Tabuľka č. 2 Deskriptívny opis rozprávania a prerozprávania z pohľadu makroštruktúry a mikroštruktúry

		Rozprávanie A		**Token**	**Types**	**Prerozprávanie B**		**Token**	**Types**
	N	Rozsah	Priemer			Rozsah	Priemer		
Spolu	18	3-9	5,83	51	30,72	5-12	8,11	58,17	37,78

Výsledky ukazujú, že deti oveľa lepšie zvládli prerozprávať príbeh ako rozprávať príbeh. Na zistenie štatistickej významnosti bol použitý Wilkoxonov test. Tento potvrdil štatistickú významnosť v rozdieloch produkcie pri rozprávaní a prerozprávaní (tabuľka č. 3). Tiež bola potvrdená štatistická významnosť na hladine $p<0,05$ medzi produkciou rôznych typov slov v rozprávaní a prerozprávaní príbehov.

Tabuľka č. 3. Wilkoxonov test štatistickej významnosti pri hodnotení makroštruktúry

Test Statistics[a]

	B makroštruktúra - A makroštruktúra	B Token - A Token	B Types - A Types
Z	-3,541[b]	-1,220[b]	-2,354[b]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,222	,019

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ďalšia analýza získaný dát sa zamerala na porozumenie príbehov. Bolo zistené, že deti príbehu, ktorý rozprávali rozumeli menej ako príbehu, ktorý im bol porozprávaný a následne ho oni prerozprávali. Celkovo dosiahli 5,67 správnych odpovedí z 10 v prvom príbehu na rozprávanie, pričom v príbehu na prerozprávanie dosiahli priemerne 7,44 správnych odpovedí. Analýza odpovedí podľa typu porozumenia ukázala, že deti najmenej rozumeli vnútornému pozívaniu postáv, kde dosiahli priemerne 1,2 (rozprávanie) a 2 (prerozprávanie) správnych odpovedí z 3. Najlepšie dopadlo pri prerozprávaní porozumenie cieľa epizódy a deti dosiahli 2,5 správnych odpovedí z 3. Pri rozprávaní to bolo 1,9 správnych odpovedí z 3 (Tabuľka č. 4).

Tabuľka č. 4. Deskriptívna štatistika porozumenia pri rozprávaní a prerozprávaní

Porozumenie	**Rozprávanie 5,67**			**Prerozprávanie 7,44**		
	cieľ príbehu	**reakcia na akciu**	**prežívanie postáv**	**cieľ príbehu**	**reakcia na akciu**	**prežívanie postáv**
počet	1,9	1,6	1,2	2,5	2,4	2

Pomocou Wilkoxonovho testu bolo zistené, že rozdiely medzi porozumením príbehu, ktorý deti rozprávali podľa obrázkov a prerozprávali po následnom vypočutí príbehu sú štatisticky významné na hladine $p < 0,05$. Zároveň bolo zistené, že medzi porozumením príbehu A a vnútornou štruktúrou príbehu A nie je štatisticky významný rozdiel (tabuľka č. 5) , rovnako ako ani medzi porozumením príbehu B a vnútornou štruktúrou príbehu B nie je zaznamenaný štatisticky významný rozdiel (tabuľka č. 6). Tento je zaznamenaný medzi množstvom všetkých slov a porozumením u oboch príbehov a medzi počtom rôznych slov a porozumením príbehov.

Tabuľka č. 5 Porovnanie porozumenia a produkcie v príbehu A

	Porozumenie B – Porozumenie A	A Makroúroveň – Porozumenie A	A Token – Porozumenie A	A Types – Porozumenie A
Z	-2,291[b]	-,215[b]	-3,726[b]	-3,725[b]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,022	,830	,000	,000

Tabuľka č. 6 Porovnanie porozumenia a produkcie v príbehu B

	B Makroúroveň – Porozumenie B	B Token – Porozumenie B	B Types – Porozumenie B
Z	-,948[b]	-3,724[b]	-3,726[b]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,343	,000	,000

Diskusia a záver

Predložené výsledky poukazujú na nižšie výsledky rómskych detí v slovenskom jazyku a to ako v rozprávaní, prerozprávaní tak aj v porozumení a to hlavne pri porovnaní výsledkov s výsledkami slovenských intaktných monolingválnych detí z pilotného výskumu Pyšnej a Kapalkovej (2012). Na rozdiel od zistení týchto autoriek, kde u slovenských detí sa nevyskytovali štatisticky významné rozdiely medzi produkciou príbehu v procese rozprávania a prerozprávania v skupine rómskych detí boli rozdiely medzi naráciou v procese rozprávania a prerozprávania štatisticky významné. Aj vo výskume Samka a Kapalkovej (2014) je badať túto tendenciu u sledovaného rómskeho dieťaťa a to v oboch jazykoch rómskom aj slovenskom. Je možné predpokladať, že u rómskych detí predchádzajúce vnímanie príbehu pôsobí ako priming, ktorý im pomôže nájsť správne výrazy v jazyku a ktoré následne používajú v procese rozprávania. Tento predpoklad potvrdzuje vnútorná analýza štruktúry príbehu pri ktorej bolo zistené, že počiatočná aktivita, ktorá bola hodnotená ako jediná dvomi bodmi za každý príbeh ukazuje na obrovský rozdiel medzi rozprávaním a prerozprávaním (9:37), čo môže byť práve spôsobené opakovaním podnetného textu v procese prerozprávania textu.

Zároveň bolo badať rovnako ako v prípadovej štúdii rómskeho bilingválneho dieťaťa (Samko, Kapalková, 2014) slabšie porozumenie príbehov a to predovšetkým v oblasti rozprávania príbehu. Aj v tomto prípade bolo potvrdené, že deti signifikantne lepšie rozumejú príbehu, ktorý im bol predtým prerozprávaný examinátorom, ako príbehu, ktorý videli len na obrázkoch a sami ho prerozprávali. Pri samostatnom rozprávaní si vytvárali svoje vlastné koncepty ako by situácia mohla byť a vychádzali z vlastnej životnej skúsenosti, ktorá

ovplyvňovala ich porozumenie príbehu, čím získali nižší počet bodov. Miera porozumenia príbehu sa zdá byť ovplyvnená mentálnymi reprezentácií a skúsenosťami detí, ktoré sa vytvárajú na základe sociálnych a kultúrnych skúseností detí.

Je možné predpokladať, že stimulácia kognitívnych procesov dôležitých pre porozumenie príbehom a neskôr textom môže ovplyvňovať schopnosti dieťaťa porozumieť textu (Cibáková, 2015), rozvíjať schopnosť naratívnych kompetencií v porozumení, reprodukcii a produkcii textu. Zároveň rozvojom naratívnych kompetencií je možné rozvíjať predčitateľské schopnosti dieťaťa. Je možné, že pomocou metódy naratívneho formátu (Taeschner, 2005; Jursová Zacharová, 2016) je možné u detí so sociálne znevýhodneného prostredia rozvíjať ich naratívne kompetencie a to ako v oblasti porozumenia tak aj v oblasti produkcie.

Literatura

Ahren, A.K., Bermejo M.L.G., Fleta, T. (2008). *Holistic leraning through stories: Children´s literature in the ELF classroom.* In International conference – ELT in primary education, 2008> Zborník z konferencie, Bratislava. ISBN: 978-80-89328-21-5.

Barwell, I. (2009). Understandig Narratives and Narrative Understanding. *Journal of Aestethics and Art Criticism. Vol. 67, No. 1. pp. 49-59.*

Bower, G.H., Morrow, D.G. (1990). Mental Models in Narrative Comprehension. *Science,* vol. 247, 44 – 48.

Cibáková, D. (2015). *Možnosti a realizácie rozvíjania porozumenia vecných textov u žiakov primárnej školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3483-4.

Clarke-Steward K.A. & Beck, R.J. (1999) Maternal scaffolding and children's narrative retelling of a movie story. In *Early Childhood Research Quarterly* 14(3):409-434 · January 1999. DOI: 10.1016/S0885-2006(99)00018-6

Gagarina, N., Klop. D., Kunnari, S., Tantele, K., Välima, T., Balciuniele, I., Bohnacker, U., Walters, J. (2012). *MAIN Multilingual Assessment Instrument for Narratives.* ZAS Papers in Linguistics.

Jursová Zacharová, Z. (2016) Naučia sa po anglicky? Vyučovanie anglického jazyka detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v bežnej základnej škole metódou naratívneho formátu Hocus&Lotus. *Ecoletra,* Vol. 2, n. 2, p. 60-76. ISBN 23 77- 9848.

Kyuchukov, H. 2014. Slovak language of Roma children: Mother tongue or second language? In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 48, č. 3-4, s. 309–319.

Mar, R.A. (2004). The neuropsychology of narrative: story comprehencion, story production and their interrelation. *Neuropsychologia* 42 (2014) 414-1434.

Nicolopoulou, A. (1996). Narrative development in social context. In D.I. Slobin, J. Gerhardt, J. Guo, & A. Kyratzis (Eds.), *Social Interaction, Social Context, and Language: Essays in Honor of Susan Ervin-Tripp* (pp. 369-390). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Pyšná, A. & Kapalková, S. (2012). Porovnanie hodnotenia naratívnych schopností slovensky hovoriacich detí vo veku 6-7 rokov metódou rozprávania a prerozprávania. In *Jazyk a kultúra,* 2012, č. 10. Dostupné online: 11.03.2016 http://www.ff.unipo.sk/jak/10_2012/pysna_kapalkova.pdf.

Poros, A. (2008). Magicland, magic friends, and the young learner. In *International conference ELT in primary education. Bratislava.* ISBN : 978-80-89328-21-5.

Portik, M. 2003. *Determinanty edukácie rómskych žiakov : (Asistent učiteľa)*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2003. 177 s. ISBN 80-8068-155-4.

Sekyt, V. 2000. Zamyšlení nad zvláštnostmi romských dětí vstupujících do školy. In *Výchovné poradenství*, č. 22, Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.

Straková, Z. (2012). Stories and CLIL intersecions in primary classroom. In Jursová Zacharová, Sokolová (edt.) *Rozvíjanie cudzojazyčných zručností u detí v školskom a v rodinnom prostredí.* Staňme sa dvojjazyčnou rodinou, staňme sa viacjazyčnou spoločnosťou!: Zborník z konferencie. Bratislava: Havava, 2012, s. 106 - 110.
Vojtková, N. (2006). Teacher – the Most Important Agent for Education Very Young Learners. In *Osvojováni cizího jazyka v raněm věku:* Zbornik z konferencie. Brno: Masarykova Unvierzita 2006. s. 89-96. ISBN: 80-210-4149-8.
Vojtková N. (2012). Sharing Reading with young language learners. In *Rozvíjanie cudzojazyčných zručností u detí v školskom a v rodinnom prostredí.* Staňme sa dvojjazyčnou rodinou, staňme sa viacjazyčnou spoločnosťou!: Zborník z konferencie. Bratislava: Havava, 2012, s. 122 - 126.
Taeschner, T. (2005) *The magic teacher.* London: CILT.

Jméno, adresa pracoviště
Mgr. Zlatica Jursová Zacharová, PhD.
Ústav psychologických a logopedických štúdií
Pedagogická Fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
Račianska 59, 813 34 Bratislava
zacharova@fedu.uniba.sk

MODEL MULTIDISCIPLINARNE POVEZAVE PRI SLOVENŠČINI V DRUGEM TRILETJU OŠ

Lea Lehner

Resumé: *Článek představuje model multidisciplinárního spojení výuky slovinskéh jezyka v druhém cyklu základní školy s vybranými vyukovými předměty. Multidisciplinární spojení udržuje povázanost mezi cíli a jednotlivými tradičními disciplínami. Model zahrnuje předměty, ktere nemají integrované cíle, ale jih dosahují disciplinárne samostatnými způsoby. Článek představuje spojovací prvky druhých vyukových předmětů se slovinštinou, způsob provádění výučby a faktory multidisciplinární připojení ve slovinštině též časový rozměr v modelu integrace. V závěru příspěvku jsou prezentovány výsledky a dilemata, které jsou spojeny se současným modelem integrace mezi výukovými předměty.*

Klíčová slova: *slovinština, základní škola, jazyková didaktika, multidisciplinárn spojení*

Abstract: *The article presents a model of multidisciplinary integration in Slovenian language in the second triad of primary school with selected subjects. The multidisciplinary integration maintains the learning-goal and operational division into traditional disciplines. The subjects included in the model do not have an integrated goal; however, they achieve it in disciplinary separate ways. This article presents connecting elements with the Slovenian language, roles of integrated subjects, way of implementation, factors of the multidisciplinary integration in the Slovenian language and the temporal dimension of the presented integrative model. In the conclusion, the article presents the findings and dilemmas related to the presented model of integration among school subjects.*

Key words: *Slovenian language, primary school, language didactics, multidisciplinary integration*

Uvod

Prispevek predstavlja model multidisciplinarne povezave pri predmetu slovenščina v drugem triletju osnovne šole z izbranimi predmeti. Multidisciplinarna povezava ohranja učnociljno in izvedbeno ločenost povezanih učnih predmetov. Povezovanja med predmeti v drugem triletju poglobijo in nadgradijo znanja učencev, ki so jih pridobili v prvem triletju. Taka oblika dela se lahko vpelje na ravni vsebin, na procesni ravni ali konceptualni ravni. Ne glede na vsebino je priporočljivo povezovanje vseh učiteljev z učiteljem slovenščine pri razvijanju bralnega razumevanja in pismenosti. Poseben poudarek je na delu z neumetnostnimi besedili in pisnim ter ustnim izražanjem. V prispevku je predstavljen model multidisciplinarnega pristopa s slovenščino in naravoslovjem ter gospodinjstvom. Pri načrtovanju modela pouka je potrebno biti pozoren na več elementov, in sicer poiskati skupni cilj, določiti skupni rezultat, glede na predznanje načrtovati skupne dejavnosti, določiti povezovalne elemente in vloge predmetov, načrtovati način izvedbe in časovno dimenzijo. V zaključku prispevka so predstavljene ugotovitve in dileme, ki so povezane s predstavljenim modelom povezovanja med izbranimi učnimi predmeti.

1 Multidisciplinarne povezave s slovenščino v drugem triletju v osnovni šoli

Stvarnost zaznavamo kot celoto in ne kot disciplinarno ločena spoznanja in definicije. Za lažje doseganje boljšega tovrstnega razumevanja stvarnosti in sveta mora biti pouk avtentičen, saj se s tako obliko dela zagotovi intenzivno povezovanje med šolskimi predmeti. Za preseganje predmetne razdrobljenosti in zagotovitvi ključnih kompetenc, ki jih določa Evropski parlament (2006)[1], je potrebno učni proces izvajati izvajati sodobneje. Ključne kompetence so: sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujih jezikih, matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti (tj. v naravoslovnih znanostih) in tehnologiji, digitalna pismenost, učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, samoiniciativnost in podjetnost in kulturna zavest in izražanje.

V slovenskem šolskem prostoru se splošno za vsako obliko povezovanja med predmeti uporablja pojem medpredmetno povezovanje v širšem, zelo splošnem pomenu za katero koli obliko ali način povezovanja predmetov oziroma medpredmetnega sodelovanja (Rutar Ilc 2010: 45). Ločimo enopredmetne povezave in večpredmetne povezave. Večpredmetne povezave so tiste, ki povezujejo več predmetov oziroma učiteljev na posamezni šoli (prav tam, 28), in sicer poznamo multidisciplinarne povezave (raznopredmetne, mnogopredmetne), interdisciplinarne (medpredmetne) in kombinirane. Multidisciplinarna povezava je večpredmetna povezava, ki povezanost izvaja bolj intenzivno in ne navaja le korelacij med predmeti. Izvajamo jo takrat, ko se določi povezovalni element. Izvedba lahko poteka ločeno. Za multidisciplinarno obliko povezovanja ni potrebna časovna uskladitev predmetov. Kljub temu pa je priporočljiva sprotna refleksija dela učiteljev, ki so vključeni v povezovanje. Multidisciplinarno povezovanje je didaktični pristop, s katerim presegamo razdrobljenost znanja po posameznih predmetnih področjih. Z njim se razvijajo kritično mišljenje, inovativnost, ustvarjalnost v segmentih poučevanja (učečega se in učitelja). Povezovanje je smiselno takrat, kadar so dobljeni rezultati preseženi, kakor bi bili pričakovati le na predmetni ravni. Pri multidisciplinarni povezavi gre za večjo povezanost, vendar se mora skrbno koncipirati na makro- in na mikrostrukturi. Sprva se preverijo skupni cilji posameznih predmetov, določi razvojno-procesni pristop in določiti cilje, ki jih želimo doseči. Uresniči se s pomočjo enega ali več povezovalnih elementov, izvedba pa se lahko časovno uskladi. Multidisciplinarno povezovanje terja intenzivno sodelovalno poučevanje, ne zahteva pa sočasnostne prisotnosti učiteljev. Vsak izmed vključenih predmetov ima pri takem modelu povezovanja tudi drugačno vlogo, ki pa je lahko nosilna, poudarjena ali podporna. Nosilno vlogo ima predmet, iz katerega povezava izhaja. Učni cilji, ki jih s povezavo dosegamo, imajo pri tem predmetu najbolj kompleksne in ključne učne cilje. Poudarjeno vlogo imajo pri povezavi predmeti s cilji, ki so bistveni in dopolnjujejo učni cilj. S pomočjo predmetov, ki imajo poudarjeno vlogo, se znanje kakovostneje nadgrajuje. Podporna vloga je tista, ki jo ima predmet s ciljem, ki ni nedeljivo vezan na uresničitev skupnega cilja povezave.

Za vsako obliko povezovanja pa je potrebno določiti smiselnost povezave (Rutar Ilc 2010, 32): » ... dosegljivost cilja na predmetni ravni, in sicer so smiselni cilji, ki jih učitelj svojega predmeta ne more doseči sam, kakovost učnih rezultatov na predmetni ravni (učitelj jih sam ne more doseči tako dobro, tj. celovito), prenosljivost ciljev in rezultatov v druge učne situacije.«

Pred povezavo je potrebno določanje in ugotavljanje ustreznosti povezave (prav tam, 33), in sicer uporabimo naslednje kriterije: ali je s povezavo doseženo trajno razumevanje, v kolikšni meri je učni cilj povezave pomemben znotraj posameznega predmeta, kolikšna je njegova zahtevnost. Pomemben kriterij je tudi zahtevnost povezave in avtentičnost ter relevantnost za učenca.

[1] Gl. delovni dokument služb Komisije Evropskih skupnosti Šole za 21. stoletje, dosegljiv na http://ec.europa.eu/education/school21/index_sl.html (23. 2. 2010).

Povezovalni elementi so lahko vsebina, dejavnosti, didaktične metode in postopki, učna orodja, miselni postopki, veščine in navade, posamezne kompetence in makrokoncepti. V povezavo lahko vstopajo po svoji vlogi in načinu, in sicer je odvisno vloge, ki jo ima predmet pri uresničevanju skupnega cilja.

Vsaka povezava terja od učiteljev sodelovanje. Pri povezovanju je potrebno najprej spremeniti miselnost; iz tega izhaja, da se mora učitelj prilagajati kolegu oziroma upoštevati njegovo videnje načrtovanja, izvajanje in prožnost ter pripravljenost na nekaj tveganja. Vsaka povezava namreč ni primerna za vse skupine, upoštevajoč vsakega učenca (nadarjeni učenci in učenci z motnjami v razvoju). Največji problem pa predstavlja čas, ki ga morajo učitelji nameniti načrtovanju, izvajanju in faznem preverjanju, kakor tudi končni evalvaciji ter določitvi smernic za izboljšavo oziroma nadgraditvi.

2 Model multidisciplinarne povezave pri slovenščini v drugem triletju

Za predstavitev modela multidisciplinarne povezave, ki je večpredmetna povezava, ki ohranja učno-ciljno in izvedbeno ločenost med predmeti, so v prispevku predstavljeni tudi učni načrti vključenih predmetov. Učni načrt za slovenščino, uradni naziv, Program osnovna šola, Slovenščina, Učni načrt (2011)[2], določa, da naj učitelji pri izvajanju pouka slovenščine pri svojem delu upoštevajo medpredmetno povezovanje.

V predstavljen model multidisciplinarne povezave s slovenščino v 6. razredu osnovne šole sta bila vključena predmeta naravoslovje in gospodinjstvo. V vseh učnih načrtih v model vključenih predmetov so predstavljene smiselne in smotrne medpredmetne povezave.

V Učnem načrtu za slovenščino so zajete tudi medpredmetne povezave, in sicer (UN za slovenščino: 2011, 108) je navedeno »Predmet slovenščina se s sporazumevalnimi in drugimi dejavnostmi učencev ter tem in vsebine obravnavanih besedil povezuje z vsemi predmetnimi področji. K temu pripomore tudi, da slovenščina v Republiki Sloveniji ni le učni predmet, temveč tudi učni jezik«. Prav tam še »V drugem triletju se pri obravnavi neumetnostnih besedil predmet povezuje z učenčevimi izkušnjami in predznanjem ter vsebinami in dejavnostmi pri naravoslovnih in družboslovnih predmetih«; splošni cilji predmeta v drugem obdobju vključujejo medpredmetne vsebine, kot so državljanska kultura, kulturna vzgoja, okoljska vzgoja, vzgoja za zdravje, vzgoja kupca ...

V *Učnem načrtu* za naravoslovje (Svarč idr., 2011) je zapisano »Medpredmetne povezave torej poglobijo in nadgradijo znanje in ne glede na vsebino je priporočljivo tudi povezovanje učiteljev naravoslovja in slovenščine pri razvijanju bralnega razumevanja in pismenosti (delo z neumetnostnimi besedili, ustno/pisno izražanje in predstavljanje).« (UN za naravoslovje: 2011, 34)[3].

Učni načrt za gospodinjstvo (Simčič idr., 2011) pod razdelkom medpredmetne povezave predstavlja, da se predmet gospodinjstvo medpredmetno povezuje prav vsemi obveznimi predmeti. Te povezave so lahko delne ali celovite, vertikalne ali horizontalne (UN za gospodinjstvo: 2011, 22–23)[4].

Preden se odločimo za tako obliko povezovanja, je potrebno ugotoviti ustreznost povezave, ki jo preverimo s pomočjo štirih kriterijev (Rutar Ilc 2010: 33), in sicer trajnost znanja, ki ga predvideva cilj, pomen cilja, znotraj predmeta, zahtevnost cilja – kognitivna za učenca in izvedbena za učitelja in avtentičnost cilja. Preden sva se z učiteljico naravoslovja, ki

[2] http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf; (23. 2. 2012).

[3] http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_naravoslovje.pdf; (23. 2. 2013).

[4] http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_gospodinjstvo.pdf, (23. 2. 2013).

je tudi učiteljica gospodinjstva, odločili, da izvedeva multidisciplinarni model povezovanja med izbranimi predmeti, sva smiselnost multidisciplinarne povezave ugotavljali s pomočjo zgoraj navedenih kriterijev. Ugotovili sva, da je ta oblika najbolj smiselna, saj se s pomočjo povezovanja spodbuja kritično mišljenje, da bo povezava razvijala trajno razumevanje. S pomočjo branja opisa rastline (pri predmetu slovenščina) – v podanem modelu zelišče (spoznavanje zelišč pri predmetu naravoslovje) – še s podporno vlogo predmeta gospodinjstvo (pomen zdrave prehrane in način prehranjevanja) povezala v smiselno celoto. Primer povezovanja je življenjsko resničen in se učenec lahko z njim identificira, zato je avtentičnost učnega cilja načrtovan smotrno.

Prispevek predstavlja povezovalne elemente izbranega modela, način izvedbe in časovno dimenzijo. Pri povezavah nosijo vključeni predmeti v povezavo posamezne vloge, in sicer glede na njihov pomen prisotnosti pri povezavi ter ciljev multidisciplinarne povezave. V pričujočem modelu gre za multidisciplinarno povezavo, zato lahko uvidimo epistemološko in didaktično ločenost. Svoj cilj predmeti dosegajo torej organizacijsko in didaktično ločeno. Zaradi večje učinkovitosti povezave je vendarle smiselno časovno uskladiti multidisciplinarno povezavo, čeprav po njeni definiciji to ni potrebno.

Vsak predmet, ki je vključen v multidisciplinarno povezavo, ima v povezavi določeno vlogo. Nosilno vlogo v modelu multidisciplinarne povezave ima predmet, iz katerega povezava izhaja. Učni cilj je najbolj ključen in najbolj kompleksni, saj se preverja bralno razumevanje neumetnostnega besedila ob koncu 2. triletja pri predmetu slovenščina v osnovni šoli – opis rastline. V pričajočem modelu z multidisciplinarnim pristopom nosi to vlogo predmet slovenščina, saj učenci izhajajo iz neumetnostnega besedila, in sicer opisa rastline. Poleg teh so še razumevanje prebranega besedila (prepoznavanje ključnih besed in bistvenih podatkov), povzemanje vsebine besedila s preglednico in ubesediljenje preglednice. Poudarjena vloga predmeta pomeni, da je njegovo sodelovanje v povezavi bistveno, saj se povezava s tem predmetom smiselno dopolnjuje in omogoča doseganje skupnega cilja. V pričajočem modelu z multidisciplinarnim pristopom nosi to vlogo predmet naravoslovje. Vzgojno-izobraževalni cilji pri predmetu naravoslovje se smiselno dopolnjujejo s slovenščino pri spoznavanju najpogostejših zelišč in začimbnic ter njihove uporabe, poimenovanju nekaj najpogostejših zelišč na vrtu, spremljanju razvoja rastline in njenih organov. Prav tako tudi podatek, kje rastlina raste (biovrtnarjenje). Podporno vlogo v modelu z multidisciplinarnim pristopom nosi predmet gospodinjstvo. Namreč cilji predmeta gospodinjstvo niso vezani na uresničitev doseganja ciljev oz. skupne teme – podanem primeru uporabnost zelišča pri pripravi prehrane.

Model se je zaradi pričakovane večje učinkovitosti izvajal časovno usklajeno – v enem tednu – čeprav za izvajanje multidisciplinarnega pristopa le-ta ni nujna. Pouk je potekal običajno, se pravi po urniku, vključene izbrane predmete je povezovala skupna tema. Model multidisciplinarne povezave je obsegal štiri šolske ure (dve uri slovenščine in po eno uro naravoslovja in gospodinjstva).

Multidisciplinarne povezave zahtevajo (kot vsaka povezava) precej intenzivno sodelovalno poučevanje. V konkretnem primeru le dveh učiteljev, učitelja slovenščine in naravoslovja, ki poučuje tudi gospodinjstvo. Vsaka povezava med predmeti od učitelja zahteva, da spremeni svoj način dela, še prej pa spremembo mišljenja v smeri, da uvidi, da je taka oblika smiselna in nadgrajuje predznanje vseh vključenih predmetov (ali jih presega).

Pri vseh vključenih predmetih smo izhajali iz učnih načrtov. Učiteljici sva po ugotavljanju smiselnosti povezave, ki sva jo preverili s pomočjo štirih kriterijev, določili skupne pričakovane rezultate vključenih predmetov.

Pri slovenščini (nosilnemu predmetu multidisciplinarne povezave) so bili določeni naslednji pričakovani rezultati: razumevanje prebranega neumetnostnega besedila, uporaba predznanja o značilnosti besedilne vrste, povzemanje vsebine besedila, ki so torej tudi najbolj

kompleksni. Eden izmed operativnih ciljev pri jezikovnem pouku v drugem triletju je tudi razvijanje zmožnosti kritičnega sprejemanja neumetnostnih besedil (povzemajo temo in bistvene podatke – izdelajo miselni vzorec) in razvijanje zmožnosti selektivnega branja. Ker je opis rastline vsebina v 5. razredu pri slovenščini, se znanje nadgradi. Opis je stvaren prikaz predmeta, rastline, živali, osebe, slike, prostora, pokrajine ali opravila. Opisi potekov opisujejo, kako se uporablja kakšna naprava, kako se kaj naredi, kako se igra kakšno igro ipd. (Žagar 1992: 140).

V *Učnem načrtu* za slovenščino (Poznanovič Jezeršek idr. 2011: 101) je v razdelku Didaktična priporočila pri drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju navedeno, da naj je jezikovnemu pouku namenjenih 60 % ur predmeta. Pri jezikovnem pouku (prav tam): » ... učenci razvijajo svojo zmožnost logičnega mišljenja ter poimenovalno, upovedovalno, pravorečno in pravopisno zmožnost ter odpravljajo najpogostejše slogovne, poimenovalne, slovnične, govorne in pisne napake.«

V nadaljevanju je še navedeno, da naj pri obravnavi zapisanih besedil začnejo opazovati tudi besedno-slovnično zgradbo besedila, in sicer tako, da v njem najdejo opisano oziroma z jezikovnim izrazom poimenovano jezikovno prvino, ji določijo vlogo/pomen/stilno vrednost/obliko ipd., jo uvrstijo v določeno kategorijo in to uvrstitev utemeljijo.

Pričakovane rezultate so učenci beležili v vnaprej pripravljene delovne liste. Ker so učenci vajeni delati naloge v učbenikih, je v tem primeru multidisciplinarne povezave posebej pripravljeno učno gradivo nujno. Učenci morajo samostojno ugotoviti, kakšen namen ima besedilo (brez vnaprej pripravljenega vodenega pogovora). S pomočjo rešenih nalog, ki so bile zasnovane tako da so preverjale bralno in pisno zmožnost učencev, s(m)o ugotovili, da je bila smiselnost povezave dobro načrtovana in izvedena. Učenci so s pomočjo opisov rastlin, ki so bili podani na dveh primerih (najprej kot splošen opis z dodano sliko rastline, v drugem primeru kot preglednica z bistvenimi podatki), ugotovili, da gre za rastlino iz skupine začimbnic. Prav tako so iz opisa rastline in dela, ki govori o njeni rabi, razbrali podatek, da gre za začimbnico, ki je cenjena in se uporablja pri pripravi prehrane in je uveljavljena tudi v domači lekarni (kamilica, žajbelj). Dejavnosti so se komplementarno dopolnjevalno povezovale. Sledile so naloge, ki so preverjale učenčeve bralne zmožnosti, in sicer tudi selektivnega branja.

Pri predmetu naravoslovje so s pomočjo vnaprej zasnovanega miselnega vzorca dopolnjevali bistvene podatke. Za naravoslovje je bil bistven del besedila podatek o področju rasti, o času rasti in cvetenju ter sestavnih delov.

Za predmet gospodinjstvo je skupni cilj povezave področje rabe rastline. Pri modulu Hrana in prehrana so navedeni naslednji cilji, in sicer učenci razumejo priporočila zdrave prehrane, spoznajo nekatere načine prehranjevanja in analizirajo človekove potrebe po hranilni vrednosti.

Zaključek

S pomočjo multidisciplinarne povezave vključeni predmeti torej od zunaj povežejo cilj, ki ga posamezni predmet želi doseči, vendar ima cilj s pomočjo povezav dodano vrednost, ker se doseže bolj kakovostno. Pri taki obliki dela gre najprej za psihološko in šele potem za didaktično spremembno pri delu vsakega učitelja. Smiselnost se kljub vsem kriterijem in načinu dela, ki jih zahteva multidisciplinarno povezovanje, lahko od generacije do generacije spreminja. Taka oblika dela najmanj posega v sam učni proces na celotni šoli, vendar od učiteljev terja skupno načrtovanje, spremljanje in ugotavljanje napredka. Največji problem za takšno obliko poučevanja predstavlja čas. Več kot je učiteljev vključenih v povezavo, več časa terja priprava, izvedba in končno tudi prilagajanje ter evalvacijo dela.

Morebiti bi v model lahko vključili tudi tuje jezike, v kolikor je predznanje učencev na pričakovani ravni.

Multidisciplinara povezava je učni pristop, s katerim želimo doseči določene vzgojno-izobraževalna cilje in z njo lahko nenehno stremimo k izboljševanju vzgojno-izobraževalnega dela. Pri multidisciplinarnem povezovanju, ko je določena vsebina obravnavana s stališča različnih predmetov, je potrebno posebno skrb nameniti tudi učencem, ki so nadarjeni ali imajo motnje v razvoju. Za izvajanje multidisciplinarnega povezovanja ni potrebno posebej prilagajati urnikov, zato je takšna oblika povezovanja lažje izvedljiva.

Literatura

[1] BEVC, Vera, 2008: *Medpredmetno načrtovanje*. Fleksibilni predmetnik – pot do večje avtonomije, strokovne odgovornosti in kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela: zbornik prispevkov, ur. F. Nolimal, Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 183–189.

[2] D'HAINAUT, Luis, 1986: Interdisciplinarity in General Education. UNESCO, Division of Educational Sciences, Contents and Methods in Education. Spletna stran je dostopna na http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000708/070823e.pdf (Pridobljeno: 25. 9. 2016).

[3] DRAKE, Susan, 1993: *Planning Integrated Curriculum: The Call to Adventure. Association for Supervision and Curricuoum Development*. Alexandria.

[4] HARDEN, Ronald, 2000: *The integration ladder: a tool for curriculum planning and evaluation.* Medical Education. Blackwell Science Ltd. Spletna stran je dostopna na https://cbase.som.sunysb.edu/som/fac_retreat_uploads/84.pdf (Pridobljeno: 23. 2. 2012).

[5] KOVAČ, Marjeta, STREL, Janko, 2003: *Načrtovanje športno-vzgojnega procesa.* Spletna stran je dostopna na *http://www.sp.uni-lj.si/didaktika*. (Pridobljeno 10. 2. 2010).

[6] LAKE, Kate, 1994: *Integrated Curriculum, School Improvement Research series, NWREL*. Spletna stran je dostopna na http://curriculumassociates.com/professional-development/topics/Integrated-Curriculum/extras/lesson1/Reading-Lesson1.pdf. (Pridobljeno: 23. 2. 2012).

[7] *Medpredmetne in kurikularne povezave: priročnik za učitelje*, 2010. Strokovno uredili Zora Rutar Ilc, Katja Pavlič Škerjanc. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

[8] MERICKEL, Mark, 1998: Integration of the Disciplines: Ten Methodologies for Integration. School of Education, Oregon State University. Spletna stran je dostopna na http://oregonstate.edu/instruction/ed555/zone3/tenways.htm (Pridobljeno: 15. 9. 2016)

[9] POZNANOVIČ JEZERŠEK, Mojca idr., 2011: Program osnovna šola, Slovenščina, Učni načrt. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Spletna stran je dostopna na http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf1. (Pridobljeno: 23. 2. 2012).

[10] Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2008 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. Spletna stran je dostopna na http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:SL:PDF (Pridobljeno: 21. 2. 2012).

[11] SARDOČ, Mitja, 2004: Medpredmetno povezovanje vzgojno-izobraževalnega procesa v osnovni šoli. Pedagoški inštitut, Ljubljana. Spletna stran je dostopna na http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/razvoj_solstva/evalvacija_vzgojno_izobrazevalnih_programov/ (Pridobljeno: 23. 2. 2010).

[12] SIMČIČ, Irena idr., 2011: Program osnovna šola, Gospodinjstvo, Učni načrt. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Spletna stran je dostopna na

http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_gospodinjstvo.pdf. (Pridobljeno: 1. 3. 2013).
[13] SVARČ, Mariza idr., 2011: Program osnovna šola, Naravoslovje, Učni načrt. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Spletna stran je dostopna na http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_matematika.pdf. (Pridobljeno: 1. 3. 2013).
[14] Transdisciplinarity: Stimulating Synergies, Integrating Knowledge (1998). UNESCO, Division of Philosophy and Ethics. Spletna stran je dostopna na http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001146/114694eo.pdf (Pridobljeno: 15. 9. 2016).
[15] *Učitelj v vlogi raziskovalca*. Akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli. Pedagoška fakulteta univerze v Ljubljani, Ljubljana, 2008.
[16] *Ugotavljanje kompleksnih dosežkov. Priročnik za učitelje*, 2012. Strokovno uredila Zora Rutar Ilc. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
[17] ŽAGAR, France, 1992: *Šolske besedilne vrste*. Maribor: Obzorja.

Lea Lehner

Prispevek predstavlja model multidisciplinarne povezave pri predmetu slovenščina v drugem triletju osnovne šole z izbranimi predmeti. Multidisciplinarna povezava ohranja učnociljno in izvedbeno ločenost v tradicionalne discipline. V model vključeni predmeti nimajo integriranega cilja, ampak dosegajo cilj po disciplinarno ločenih poteh. V prispevku so predstavljeni povezovalni elementi s slovenščino, vloge vključenih predmetov, način izvedbe in dejavniki multidisciplinarne povezave pri slovenščini ter časovna dimenzija predstavljenega modela povezovanja.

UMELECKÉ DIELO AKO NOSITEĽ KULTÚRNEJ PAMÄTI V KONTEXTE VYUČOVANIA LITERATÚRY (*MAUS*: ESTETICKÉ PREŽÍVANIE HOLOKAUSTU)

Mgr. Hana Zeleňáková, PhD.

Abstrakt: *Príspevok je zameraný na fenomén kultúrnej pamäti. Spoločenská (a politická) realita na Slovensku podnietila diskusiu, ako stredoškolskí študenti vnímajú dejinnú fázu Slovenského štátu, čo pre nich znamená holokaust, ako rozumejú fašistickej ideológii ap.Ukazuje sa, že obsahy kultúrnej pamäti treba neustále pripomínať. Na túto skutočnosť musí reagovať oblasť vzdelávania a pripraviť taký vyučovací model, ktorý by podnecoval kritickú reflexiu fašistickej ideológie metodicky progresívnym spôsobom. Autorka príspevku uvažuje o metodických možnostiach práce s literárnym dielom, ktoré bez didaktického nátlakuvedie študentov k vnútornému pochopeniu zmyslu autorovej výpovede, k pochopeniu deštruktívnostifašizmu. Inšpiráciou je komiks ArtaSpiegelmanaMaus I., II. (1997, 1998).*

Kľúčové slová: *kultúrna pamäť, holokaust, estetická skúsenosť,komiks*

Abstract: *My articlefocuses on a phenomenon of culturalmemory. Political reality in Slovakia suggests a weakimpact of the Slovak State past on awareness of a broader part of population. I narrowdowntheproblem: how this political establishment is perceived by students, what holocaust means to them how the fascist ideology is understood. Educational institutions should promptly respond to the truth of the tolerance of right-wing extremist views and prepare the advanced teaching models. Which methodological approach should be chosen to avoid a didactic pressure while perceiving this topic but on the other hand to achieve an inner understanding of destructiveness and the horrors of fascism? One the possible ways is the work with an artefact which allows a sensation of this topic (my reflection focuses on a comics Maus, 1997, 1998).*

Keywords: *cultural memory, holocaust, comics, aesthetic experience*

Tematickým ohniskom môjho príspevku je najširšie kultúrna pamäť, užšie ma zaujíma jej situovanie do tematického podložia literárneho diela a jej konečný dosah na vnímateľa. Kultúrna pamäť bude východiskovými motívom tohto textu aj oporou v uvažovaní o téme druhej svetovej vojny v literárnom diele.

Fenomén kultúrnej pamäti podrobne rozpracúva AleidaAssmannová (*Prostoryvzpomínání. Podoby a proměnykultúrnípaměti*, 1999 - preklad vybranej kapitoly a rozhovor s ňou pozri v Českej literatúre 1/2013). Rozumie ňou, zjednodušene povedané, schopnosť prenášať skúsenosti a vedomosti cez generačné prahy a tak utvárať sociálnu dlhodobú pamäť (FLANDERKA, 2013).[1] Ide o procesy spomínania/pripomínania/rozpamätávania sa na minulosť, jej zvečnenie a uchovanie s ohľadom na budúcnosť. Aké sú to však obsahy, ktoré nesmú byť zabudnuté? Môžu sa

[1]Na konštituovaní kultúrnej pamäti sa podľa Assmannovej významne podieľa funkčná a úložná pamäť. Funkčnú pamäť tvorí aktuálna pamäť, ktorej obsahy sú uložené tak, aby boli „v prípade potreby pripravené k okamžitému vybaveniu“ (FLANDERKA 2013: 54). Úložnú pamäť zastupujú múzeá, archívy atď., ktoré cieľavedome uchovávajú obsahy dávnejšej minulosti.

viazať na kultúrnu tradíciu, duchovné dedičstvo, užšie na historickú etapu či konkrétnu udalosť. Kľúčová je v tom však jedinečná ľudská skúsenosť ukotvená v oných historických udalostiach a schopnosť citlivo selektovať, čo je uchovania-hodné. Ak duchovné dedičstvo napĺňajú cenné poznatky, ich zmyslom je udržiavať, v ideálnom prípade podnecovať kultúrnu úroveň k zušľachťovaniu, rastu a pozdvihu (etymologický výklad slova kultúra odkazuje na latinské cultūraanimī, čo znamená doslova zošľachťovanie ducha -KRÁLIK, 2015). Na tvorbe kultúrnej pamäti sa zúčastňujú aj iné mentálne procesy, napríklad kritická (seba)reflexia, spätné identifikovanie omylov, priznanie viny, vyrovnávanie sa s traumami. Slovom, kultúrna pamäť zachytáva aj históriu ľudského zlyhania a utrpenia. V súvislosti s európskym priestorom je v tomto zmysle zrejmá skúsenosť s holokaustom. Potrebu zapamätávania a pripomínania udalostí druhej svetovej vojny motivuje silná ľudská trauma a vnútorné znepokojenie nad tým, aby sa situácia už nezopakovala.

Na tomto mieste je vhodné pripomenúť významový rozdiel medzi pojmami pamäť a spomienka. Friedrich GeorgJünger (vo svojom texte naň odkazuje AleidaAssmannová - *Česká literatúra* 1/2013, s. 58/) upozorňuje na úzky súvis pamäti s myslením a znalosťami - obsahy pamäti je možné si osvojiť aj nepriamo, sprostredkovane. Na druhej strane, spomienka je viazaná na osobnú skúsenosť a nemôže byť osvojená inak ako bez osobného zažitia.

Ak konkretizujem procesy spomínania na obdobie druhej svetovej vojny, v slovenskom prostredí o ňom vypovedá generácia starých a prastarých rodičov. Faktom je, že táto generácia vymiera. Spôsob tradovania ešte prebieha v rodinnom okruhu formou verbálnych výpovedí, tie však postupne slabnú a pravdepodobne smerujú k zabudnutiu. Tieto prázdne miesta sa snažia zapĺňať inštitúcie alebo organizácie cieľavedomým zaznamenávaním, dokumentovaním, archívnym zhromažďovaním. V domácom kontexte spomeniem občianske združenie EDAH, ktoré niekoľko rokov zachytáva orálnu históriu rasovo prenasledovaných ľudí. Iniciatíva tohto združenia siaha až k založeniu Múzea holokaustu v Seredi, v ktorom perspektívne plánujú vybudovať aj vzdelávacie centrum (*Edah*[online] [cit. 2016-10-10]. Dostupné z WWW: < http://edah.sk/>).

Holokaust je silnou stopou v kultúrnej pamäti národov Európy. Paradoxne, vo východnej časti sa formuje z perspektívy trpiacich obetí, v nemeckom kultúrnom priestore ju určuje stigma viny páchateľov vojnových zločinov. Aj preto sú nesmierne zaujímavé úvahy a výskumy AleidyAssmanovej, ktorá vychádza práve z nemeckého kontextu.

V rozhovore uverejnenom v Českej literatúre (1/2013, s. 62-67) sa AleidaAssmannová okrem iného vyjadruje aj k európskej kultúrnej pamäti. Holokaust je síce jej spoločným základom, no jeho vnímanie vykazuje medzi jednotlivými národmi vnútorný rozkol. Tento nesúlad zásadne podmienilo geopolitické rozdelenie Európy do východného a západného bloku, resp. odlišná dejinná/politická skúsenosť.[2]

S ohľadom na vyššie uvedené, ďalej sa budem venovať kultúrnej pamäti v slovenskom rámci. O závažnosti skúsenosti s holokaustom vypovedá aj inštitucionálna podpora. Okrem určenia štátnych sviatkov možno evidovať tradičné počiny (tvorba pamätníkov a pamätných tabúľ ap.) i netradičné formy pripomínania (prednášky, výstavy, umelecké aktivity a i.). V rámci druhej skupiny možno aktuálne odkázať na žáner prehliadok vojnových operácií druhej svetovej vojny, ktoré sa na pomedzí histórie a divadlausilujú autenticky

[2] Podľa AleidyAssmanovejprebieha spomínanie v krajinách východného bloku v národnom (nie nadnárodnom) rámci. Ich skúsenosť s druhou svetovou vojnou zahrnujú dva okupačné režimy - fašizmus a komunizmus. Fakt, že bol komunizmus zažitý iba v krajinách východného bloku, bráni k vytvoreniu „spoločného pamäťového rámca v nadnárodnej úrovni“ (rozhovor s AleidouAssmannovou, *Česká literatura* 1/2013, s. 64). Zaujímavým je Assmannovej postreh, ktorý do istej miery vystihuje aj zmýšľanie občanov Slovenska, t.j. že národy z východného bloku sa často prezentujú ako obete a problémové miesta dejín (napr.kolaborácia) z národnej pamäti vytesňujú. Nemecká teoretička pripomína, že „kultúra pamäti je spojená nielen s uznaním vlastného utrpenia, ale aj vlastnej viny“ (IBID.: 64).

rekonštruovať/inscenovať priebeh významných udalostí. Uvádzam podoby aktualizovania kultúrnej pamäti[3]. Treba sa však obrátiť aj na druhú stranu komunikácie – k ich vnímateľovi. Práve problém vnímania súčasnej mladej generácie sa stane predmetom môjho ďalšieho záujmu.

Holokaust som označila za silnú stopu v európskej kultúrnej pamäti, no ukazuje sa, že toto tvrdenie je relatívne. Napriek úsiliu udržiavať kontinuitu tradícií sviatkov a pravidelne tieto udalosti pripomínať, aktuálna spoločenská situácia na Slovensku vypovedá o zabúdaní. Pars pro toto: potomkovia obetí, ktoré masovo vyvraždili nacisti roku 1945, odovzdajú svoje hlasy v parlamentných voľbách 2016 reprezentantovi extrémneho správania s rasovo motivovanými výrokmi.[4]

AleidaAssmannová na „stratu pamäti" čiastočne odpovedá, keď pripomína, že zabúdanie je prirodzenou súčasťou spomínania (musíme zabudnúť, aby sme si spomenuli). Dejinné ohliadnutie dokladá procesuálnosť spomínania: na to, čo býva pripomínané, sa zabúda a čo sa nepripomínalo, dostáva sa do centra záujmu. Treba doplniť, že keďže mladšia generácia druhú svetovú vojnu bezprostredne nezažila, nemôže na udalosť spomínať v zmysle aktualizovania vlastných spomienok, môže si pripomínať iba sprostredkované obsahy kultúrnej/národnej/historickej pamäti za predpokladu, že ich včlenila do svojho širšieho povedomia. Korene problému tak siahajú k rozdielnosti bezprostrednej a sprostredkovanej skúsenosti, nepriamo aj k schopnosti ostatných médií/nosičov vojnovú skúsenosť plnohodnotne uchovávať a odovzdávať. Do kontextu zabúdania vstupuje svojimi úvahami aj Hans-GeorgGadamer (2010) - pripomína, že zabúdanie zahrnuje aj pozitívum, umožňuje dívať sa inými očami, dovoľuje prelínať dôverne známe s novo videným do mnohovrstevnej jednoty.

Literárno-vedný a metodický problém, ktorému sa hodlám venovať,je teda značne komplikovaný a smeruje do ďalších psychologických, kultúrno-spoločenských, sociologických či politických riečísk. S vedomím týchto súvislostí sa ďalej budem venovať umeleckej/literárnej oblasti, v ktorej vidím potenciál na čiastočné riešenie pripomínania aj zabúdania.

Umelecké dielo ako nositeľ kultúrnej pamäti

Spomenula som tradičné formy pripomínania – pamätné tabule, kladenie vencov a i., ktoré sa ocitajú na periférii záujmu mladšej generácie. Ak symbol pietneho venca stratil komunikačnú schopnosť, mohol by problém zabúdania súvisieť s charakterom jeho nositeľa. Zdá sa, že médium uchovávajúce obsahy kultúrnej pamäti je účinnejšie vtedy, keď dokáže zasiahnuť vnímateľa. Umelecké dielo má potom najlepšie predpoklady o tejto téme účinne komunikovať. Predstavuje iný druh autenticity - podobný orálnej histórii, svedectvu, dokumentu ap. AleidaAssmannová sa vyslovila, že ak by aj chýbali dokumentárne záznamy z určitej historickej etapy, literárne diela by ich do istej miery vedeli zaplniť. Literárne (umelecké) dielo má práve tú schopnosť živo a plasticky vykresľovať realitu, sugestívne sprostredkovať príbeh, ale aj výrazové kvality (v tomto prípade) hlbokého smútku, tragickosti, úzkosti, strachu ap. Myslím si, že rozmer zážitkového pôsobenia diela je

[3] S pojmom kultúrna pamäť úzko súvisí pamäť národa a historická pamäť. Prívlastky odkazujú na špecifikum národa a histórie, ktoré vstupujú do nového vzťahu s pamäťou. Pozri bližšie práce autorov JanAssman, Pierre Nora, MauriceHalbwachs.

[4] Viac pozri v *Denník N*[online] [cit. 2016-10-10]. Dostupné z WWW: <https://dennikn.sk/397739/potomkovia-obeti-ostreho-gruna-volili-kotlebu-preco/>.Príklad Ostrého Grúňa vypovedá o zložitosti problému zabúdania. Dotýka sa nielen schopnosti štandardných foriem účinne pripomínať a pôsobiť na ľudské vedomie, ale aj schopnosti vnímateľov „čítať" dejinné súvislosti v paralele k súčasnosti.

v pripomínaní druhej svetovej vojny a holokaustu kľúčový. Napriek estetickej dištancii je v recepcii čitateľ zrazu situovaný „dnu“ (František Miko). Cudzí príbeh sa stáva jeho vlastným, svojou recepčnou účasťou konštituuje fiktívny svet a zakúša jeho vlastnosti. Stotožnením sa s postavou si dokážeuvedomiť hraničnú životnú situáciu literárnej postavy, zobrazovaný príbeh esteticky prežíva ap.

Niektorí umenovední myslitelia (František Miko, Roman Ingarden,WilhelmDilthey, HansGeorgGadamer a i.) zdôrazňujú schopnosťdiela zanechať v recipientovi stopu. Vlastimil Zuska (2001) osvetľuje účinkovanie intenzívneho estetického zážitku ako zásah do širších oblastí osobnostnej štruktúry vnímateľa. Samozrejme, ide o možnosť – v recepcii diela zohráva úlohu individualita recipienta, jeho záujem a pripravenosť, postoj aj ochota vnímať zložitú tému. Recepčný účinok diela sa môže pohybovať v škále nulových zmien, jemných korekcií názorov až po radikálne zmeny či zážitky typu jedinečného osvietenia.

Nazdávam sa, že paradox zabúdania mladej generácie na vojnové udalosti súvisí s charakterom nosiča kultúrnej pamäti, ale ešte viac s fenoménom ľudského vnímania. Ak symbol pamätníka zostane „iba“ symbolom a neodkazuje na zobrazované (vojna/holokaust), problém možno pričítať neschopnosti vnímateľa „čítať“ znak v dvojakom zmysle (vnímať zobrazujúce a uvedomovať si zobrazované).

Mladšia generácia spoznávaholokaust takpovediac „zvonku“, sprostredkovane, bez vnútorného zainteresovania – väčšinou sa stretá s písomne zachytenými výpoveďami, archívmi, metatextmi ap. Akoby sa so stratou autenticity rozprávačov vytratila aj naliehavosť. Je zrejmé, že fenomén zabúdania má komplikovanejšie pozadie a motivácie (minulosť výrazne prekrývajú aj problémy súčasnosti). Ak sú však vojnové udalosti a holokaust zobrazované v literárnom diele, je tu predpoklad, že sa znovu vrátia do komunikačného obehu. Samozrejme, v prípade recepčného zakúšania diela.

Širšie zadefinovanú tému druhej svetovej vojny nateraz zúžim na estetické zobrazovanie holokaustu a fašistickej ideológie. Literárnovedný záujem možno obrátiť k štýlovej a koncepčnej rôznosti literárnych diel s odlišnou výrazovosťou (dokumentárnosť, emocionálnosť, reflexívnosť, ironickosť). Zatiaľ čo prvá generácia spisovateľov vypovedala o vlastnej skúsenostis tábormi smrti, v neskorších dielach sa autori usilovali sprostredkovanú skúsenosť opäť pripomínať, vyrovnávať sa s bezmednou ľudskou krutosťou ap. V súčasnej literatúre téma nie je vyčerpaná - v jej zobrazovaní však vidno istý posun. Autori uplatňujú aj nekonvenčné postupy ako re-interpretácia, demystifikácia, (seba)irónia, autotematizácia, sčasti paródia ap.[5]

V tomto ohľade je ojedinelým počinom aj komiks *Maus I.*(1997),*MausII.* (1998) od ArtaSpiegelmana. Popkultúrnym jazykom komiks komunikuje existenciálnu tému, ba dokonca je biografickou a autobiografickou umeleckou výpoveďou. Komiksová postava Artieje dieťaťom poľských židov, ktorí prežili holokaust. Artie zaznamenáva otcove spomienky, aby ich spracoval do vlastného komiksu. Sujet sa realizuje v dvoch časových rovinách. Návštevy otca situované do 80. rokov charakterizuje banálna každodennosť a príkro kontrastuje s hlavnou dejovou líniou, ktorá zachytáva otca prevažne v hraničnej životnej situácii (mladosť v predvojnových rokoch, pobyt v gete v poľskom Sosnovci, neskôr Osvienčim /Mauschwitz/, Dachau, krátko aj život po vojne).

Úspešnosť tohto artefaktu pravdepodobne spočíva okrem iného v netradičnom spojení existenciálnej témy so žánrom komiksu. Tematizuje to i sama postava Artieho, hoci zápasí s pochybnosťami: „Ach jo. Připadám si hrozně neschopný, kdyžse snažím zrekonstruovatskutečnost, kterábyla horší než moje nejtemnější sny. ... A ještěse z toho snažím udělat**komiks**! Asi jsem si vzal přílišvelkésousto. Možná bych celou

[5] Porovnaj štýlové osobitosti diel – Leopold Lahola: *Posledná vec* /2007/,JodiPicoult: *Vypravěčka* /2014/, TimurVermes: *A je tu zas* /2014/, Silvester Lauŕik: *Nedeľné šachy s Tisom* /2016/ a i.

věcmělnechatplavat. ... Je toho tolik, co nedokážu pochopit, ani si představit. Chci říct, že skutečnost je na komiks příliš**složitá**... Je toho toliktřebavynechat nebo zkreslit“ (SPIEGELMAN 1998: 18). Zložitá téma „prerastajúca“ dielo je pritom problémom akéhokoľvek iného artefaktu zachytávajúceho holokaust. Toto konštatovanie sa približuje k výroku TheodoraAdorna, že po Osvienčime už nie je možné písať básne. Je v tom uvedomenie si nevypovedateľnej tragickosti ľudského bytia. Skratka, resp. zhustenie životnej reality do diela je napokon príznakom väčšiny naratívnych žánrov umenia. Nie je defektom - posúva dej, zhusťuje výpoveď, udržiava čitateľský záujem. Naopak, ikonotext môže byť za istých okolností práve vo výhode: ak autor pociťuje v slovesnej časti obmedzenia, význam môže „dopovedať“ výtvarným jazykom a tak zmnožiť znakovú navrstvenosť (detaily tváre vypovedajú o vnútorných pocitoch, scéna zobrazujúca nohy chodiace po mŕtvych hlavách konotujehrôzu, tesnú blízkosť smrti ap.).

Tematizovaním vlastného písania autor komunikuje i to, že s holokaustom sa musia vyrovnávať nielen jeho očití svedkovia, ale aj ich potomkovia. Trauma rodičov zásadne ovplyvňuje život ArtaSpiegelmana - jeho matka Anja spácha v 60. rokoch samovraždu, väčšina príbuzných vojnu neprežije, v gete zomiera aj jeho brat Ríša, ktorého nestihol spoznať. Napriek antropomorfizácii postáv (myši ako židia, mačky ako vojaci SS, prasce ako Poliaci a i.) pôsobí príbeh nesmierne autenticky. Ako je zrejmé z podnázvu (*Maus I. Příběh očitého svědka. Otcova krvavá pouťdějinami.* 1997, *Maus II. Příběh očitého svědka. A tady začalo moje trápení.* 1998), ide o svedectvo vypovedajúce o hraničnom bode existencie, v ktorom sa odkrýva skutočný charakter človeka. Komiks zachytáva celú významovú škálu: rasové prenasledovanie, atmosféru nedôvery a nebezpečenstva, strach o život, psychické a fyzické utrpenie, blízkosť smrti; otvára morálne dilemy (Tošaotrávi svoje a zverené deti, aby ich ušetrila utrpeniu v Osvienčime), odhaľuje deštrukciu ľudskej dôstojnosti, obludný cynizmus, vypovedá o nevypovedateľnom vyvražďovaní jednej rasy.

Kvalitu autentickosti spoluutváraaj zakomponovanie niekoľkých rodinných fotografií, historických máp či nákresov, ktoré majú dokumentárny príznak. Rodinné fotografie ArtaSpiegelmana majú pritom zvláštny recepčný účinok. Alegóriu krutej hry mačky s myšami sleduje recipient s vedomím estetickej dištancie, hoci ona sa v sugestívnych životných zvratoch postavy stiera - napriek rámcovaniu do zvieracieho sveta sa čitateľ pomerne ľahko identifikuje s myšou postavou, ktorá má jednoznačne „ľudské“ rysy. Autentickosť v medziach umeleckej fikcie buduje aj čierno-biela farebnosť (konotuje dobové fotografie),no práve doložením skutočných fotografií autor dovoľuje vzácny dotyk s realitou. Po dočítaní zanecháva dielo rozľahlý smútok.

Komiks zachytáva výpoveď „očitého svedka“, aby jeho životná skúsenosť nebola zabudnutá. Umeleckým zobrazením ju autor zaiste pomáha „preniesť cez generačné prahy“. Postava Artieho však svoj komiks nepovažuje za ukončenú výpoveď v zmysle odovzdaného posolstva a očistnej katarzie, ktorá vyhladí pocity viny, smútku či depresie. Zaznieva tu skepsa, že nahromadené výpovede v konečnom dôsledku aj tak nezamedzia ďalšiemu páchaniu násilia: „...ale podívejse, kolikknih už bylo o holocaustunapsáno. K čemu? Lidésenezměnili... Možná potřebujímodernější, většíholocaust“ (SPIEGELMAN 1998: 47). Pramene autorského smútku možno identifikovať nielen v nepochopiteľnej krutosti fašistického režimu minulosti, ale aj v slabom dosahu zaznamenaných „pamätí“ na prítomnosť či budúcnosť. Tento výrok možno vziať do školskej praxe ako výzvu. Ak sa *Maus* ocitne v procese vzdelávania, k dielu sa pridáva metodická „nadstavba“, ktorá pomáha vyzdvihnúť estetické i etické aspekty. Škola stojí pred otázkou, či je schopná jemne korigovať mienku študentov a prirodzene ju formovať želaným smerom.

Maus v kontexte školskej praxe

Kolektívne recipovanie komiksu ArtaSpiegelmana možno pre prax zdôvodniť nasledovne: žáner predpokladá, že svojim špecifickým jazykom je študentom blízky – môže nepriamo ovplyvňovať ich prvotný postoj pred recepciou (sympatia). Ak Spiegelmanov koncept postáv spôsobí väčšiu recipientsku dištanciu od témy - študenti sa dívajú na akési „laboratórium" ľudských vzťahov, na alegorický príbeh mačky a myši, útlak silného voči slabšiemu, ktorý môžu hodnotiť s nadhľadom. Autorova výpoveď však predpokladá aj citové zainteresovanie, resp. pomerne ľahké recepčné vnorenie sa pre vlastnosti ako emocionálnosť, autentickosť, sugestívnosť, čiastočne dokumentárnosť. Interpretačne sa možno venovať podobám bezprávia a nedôstojného života (cena „nenahláseného žida" sa rovná „1 kilu cukru" – SPIEGELMAN 1997: 82), vyjadriť sa k morálnej dileme (dobrovoľne si vziať život alebo sa nechať odvliecť do Osvienčimu?), identifikovať kvality života „na hrane" (pocity samoty, hladu, chladu, opustenosti, nespravodlivosti → tragickosti). Zamerať sa možno na pnutie medzi zvieracím a ľudským - ide o príbeh očitého svedka, ale vyrozprávaný z myšej perspektívy (Môže byť myš očitým svedkom? Uvedomenie si pojmov antropomorfizácia, alegória). Študenti môžu komentovať spomínané pochybnosti tvorcu komiksu o zmysle jeho výpovede. Mnohovrstevnosť diela umožňuje zamerať sa aj na formálne riešenie prekrývania súčasnosti a minulosti či postmoderné štýlové tendencie (vnútrotextová nadväznosť, autotematizácia, ironická sebareflexia) a i. Všetky interpretačné postrehy smerujú k uvedomeniu si tragickosti.

V súčasnosti spracúvajú slovenské stredné školy inštitucionálnu požiadavku začleniť javy ako rasizmus a extrémnosťdo výchovno-vzdelávacieho obsahu. Myšlienku spomínania na holokaust bude treba metodicky uchopiť. Ako je zrejmé, jeden metodický postup môže zaúčinkovať v študentských kolektívoch stredných škôl rôzne. Najmä tam, kde majú pedagógovia do činenia s mládežou, ktorá sympatizuje s extrémnymi politickými skupinami. V takto profilovanom kolektíve treba postupovať opatrne – zamýšľaný dialóg sa môže ľahko rozvinúť do ostrejšej konfrontácie. V takej situácii pedagóg potrebuje „metodický štít". Mohlo by ním byť literárne dielo - ono sa predsa stáva „predmetom" skúmania, dialóg smeruje k literárnej fikcii zdanlivo nesúvisiacej s realitou. K problému sa pedagóg môže vyjadrovať takpovediac „zboku", nepriamo, strhnutím pozornosti študentov na cudzie príbehy(hoci konfrontáciu nemožno úplne vylúčiť). Interpretačný dialóg o diele vytvára dobré podmienky pre vyjadrenie sa k otázkam ľudskej dôstojnosti, morálky, slobody ap.

Vnášať dialóg o holokauste do prostredia strednej školy má ešte psychologické zdôvodnenie. Študent sa môže identifikovať s hodnotami určitej subkultúry, no literatúra vytvára priestor pre vyslovenie individuálnych názorov. Antonín Mokrejš (2002) hovorí, že pri recepcii diela sa rozširuje recipientov obzor/ horizont, estetické prežívanie témy môže jeho dovtedajšiu skúsenosť do istej miery korigovať. Možnosť premeny predpokladá aj fakt osobnostného dozrievania, ktoré sa uzatvára približne v 21. až 22. roku života. Psychologické charakteristiky študentov vo veku 15 – 22 rokov vypovedajú, že jestvujú ešte nezaplnené miesta v mozaikovom skladaní svetonázoru. Domnievam sa, ženavzdory vonkajšej vyhranenosti názorov (či možnom zotrvávaní v „tvrdom geste") niektorých študentov, umožňujú diela ako *Maus*aspoňotriasťichcitlivosťou.

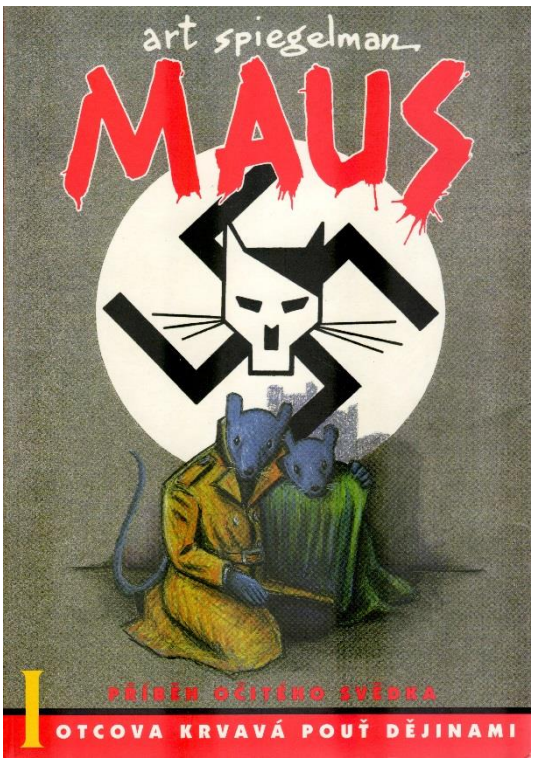
Táto snaha nepriamo súvisí aj s úsilím slovenského básnika Ivana Štrpku, ktorý chce „prebúdzať spiaceho básňou". Je presvedčený o schopnosti umenia „prebúdzať" vnímateľa a vyviesť ho z ľahostajnosti k angažovanému postoju. Podobne aj v zamýšľanom projekte je ideálnym cieľom učiniť zásadnú zmenu, ale v praxi bude reálnejšie dosiahnuť aspoň jemné posuny vo vnímaní. Vzhľadom na individuálne ustrojenie, no ešte väčšmi na pravicovú vyhranenosť niektorých študentov, je výsledok práce s literárnym dielom neistý. (Čo ak pôjde

o „prebudeného študenta“, ale v intenciách radikálneho zmýšľania? Čo ak nebude pripúšťať iné modely sveta a s presvedčením neoblomne zotrvá v predstave totalitného a nedemokratického sveta? ap.) Zdá sa, k zmene dôjde až vtedy, keď je vnímateľ pripravený. To je aj zdôvodnenie dlhodobosti literárneho projektu, v ktorom by študenti poznávali holokaust s emocionálnym vkladom a v opakovanej recepcii rozličných diel by postupne osobnostne dozrievali. Ako je známe, úspešnosť takéhoto projektu ovplyvňujú aj ďalšie faktory ako profesionálnosť a prirodzená autorita pedagóga, jehoakceptovanieštudentmi a i.Pedagógova príprava na tento typ projektu je dlhodobá, musítvorivo prepojiť literatúru s historickými faktami, rešpektovať psychologické osobitosti študenta a premysleným metodickým spôsobom skúsiť obrusovať jeho citlivosť voči predkladanej téme.

Záver

Literárne dielo má tvorivý potenciál sugestívne oslovovať a do istej miery i ovplyvňovať mienku čitateľa. Je schopné uchovávať obsahy kultúrnej pamäti a zobrazovať ich v autentickom ľudskom príbehu. Ak študenti (po)zabudli alebo jednoducho „nevzali za svoje“ to, čo im vštepovala inštitúcia rodiny, školy atď. - v recepcii literárneho diela sa im téma znovu predkladá a v interpretácii podnecuje k aktívnemu utvoreniu postoja.

Očakávam, že po uskutočnení navrhovaného projektu sa potvrdí myšlienka Hansa-GeorgaGadamera: metodickou prácou s literárnym dielom študenti uvidia fašizmus a holokaustv nových kontúrach.Možno im vlastná recepcia vrhne nové svetlo na dovtedajšie povedomie o téme, pretože sa ukáže v zážitkovom výrazive strachu, neistoty a hraničnej blízkosti smrti. Dlhodobý projekt, v ktorom študenti recipujú literárne diela s témou holokaustu, sú príspevkom k úsiliu ostatných inštitúcií usilujúcich sa o pripomínanie kultúrnej pamäti. Treba ju študentom predstaviť ako správu/odkaz/posolstvo, ktoré nesmie byť zabudnuté.



Obr. 1: prebal knihy *Maus* I. (Spiegelman, 1997)

Obr. 2: ukážka autorského štýluArtaSpiegelmana(*MausI.*, 1997)

Literatúra a webové stránky

Assman, J. (2001). *Kultura a paměť: Písmo, vzpomínky a politická identita v rozvinutých kulturáchstarověku.* Praha: Prostor.
Assmannová, A. (2013). Paměťjakoars a vis. *Česká literatura* 1/2013. 56–61.
Bílámísta v kulturnípaměti. (2013). Rozhovor s AleidouAssmannovou. (PřipraviliSoukup, J., Kratochvíl, A. &Flanderka, J.).*Česká literatura* 1/2013. 62–67.
Flanderka, J. (2013). Paměťjakokulturní fenomén v pojetíAleidyAssmannové. *Česká literatura*, 1/2013. 51–55.
Gadamer, H.-G. (2010). *Pravda a metoda I. Nárys filozofické hermeneutiky*. Praha: Triáda.
Mokrejš, A. (2002), *Umění: A k čemu?* Praha: Triton.
Králik, Ľ. (2015) *Stručný etymologický slovník slovenčiny*. Bratislava: Veda.
Lahola, L. (2007). *Posledná vec a iné.* Bratislava: Kaligram.
Spiegelman, A. (1997). *Maus I.Příběh očitého svedka. Otcova krvavá pouťdějinami.* Praha: Torst.
Spiegelman A. (1998). *Maus II.Příběh očitého svedka. A tady začalo moje trápení.* Praha: Torst
Vražda, D. (2016). Potomkovia obetí nacistov z Ostrého Grúňa volili Kotlebu. *Denník N*[online][cit. 2016-10-10]. Dostupné z WWW: <https://dennikn.sk/397739/potomkovia-obeti-ostreho-gruna-volili-kotlebu-preco/>.
Zuska, V. (2001). *Estetika.Úvod do současnosti tradiční disciplíny*. Praha: Triton.

II. VÝZKUMNÉ STUDIE

ÚROVEŇ ČTENÁŘSKÝCH STRATEGIÍ PATNÁCTILETÝCH ŽÁKŮ NA KONCI OBDOBÍ ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V MORAVSKOSLEZSKÉM KRAJI NA KONCI OBDOBÍ ZÁKLADNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Dana Vicherková, Vlasta Řeřichová

Abstrakt: *Příspěvek si klade za cíl prezentovat vybrané výsledky výzkumu čtenářských strategií patnáctiletých žáků, který byl realizován v rámci projektu IGA_PdF_2016_021 týmem pedagogů a studentů Univerzity Palackého v Olomouci na PdF. Text shrnuje výsledky přípravné a realizační fáze výzkumu, především dotazníkového šetření čtenářských strategií patnáctiletých žáků ZŠ a žáků víceletých gymnázií v Moravskoslezském kraji v ČR. Dotazníkový výzkum zjišťoval, jaké čtenářské strategie žáci při čtení používají, jaké druhy textů a informačních zdrojů mají v oblibě, co ovlivňuje žáky v roli čtenáře apod. Dotazník neprověřoval vědomosti žáků, ale vedl je k zamyšlení nad úrovní vlastní dovednosti číst a porozumět čtené informaci. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 1 199 respondentů ze 49 škol a 71 tříd.*

Klíčová slova: *čtenářské strategie, čtenářská gramotnost, výzkum*

Abstract: *The purpose of this article is to present the results of reading strategies research of fifteen years old pupils. It was conducted within project IGA_PdF_2016_021 by a professional team of pedagogues and students of Palacky University Olomouc. This text summarizes results of preparation and implementation phases of the research, mainly the questionnaire survey for fifteen-year-old pupils of elementary schools and grammar schools in Moravian-Silesian Region in the Czech Republic. The questionnaire survey analysed which reading strategies pupils used when they read, what kind of texts and information sources they preferred, what influenced the pupils in their role of readers etc. The questionnaire did not examine the knowledge of pupils, but encouraged them to think about their skills of reading and understanding texts. The questionnaire survey was attended by 1199 respondents from 49 schools and 71 classes.*

Key words: *reading strategies, reading literacy, reading education*

Úvod

Proměna současné společnosti posouvá podobu dnešního školního vzdělávání do roviny konceptu celoživotního vzdělávání. Vzdělání je klíčovým společenským i ekonomickým činitelem. Lze tak sledovat postupné rozšíření pojetí termínu „gramotnost“, což se projevuje v kurikulární reformě všech stupňů vzdělávacího procesu ve škole i mimo ni.

Potřeba „gramotnosti“ již není spojována pouze s primárním stupněm výuky (čtení a psaní) na základní škole, ale díky zavedení Rámcových vzdělávacích programů (2007, 2016) se hovoří o „funkční gramotnosti“ jako potřebě napříč všemi školskými stupni (preprimárního, primárního, nižšího sekundárního a sekundárního vzdělávání, ba i konceptu speciálního (inkluzivního) a celoživotního vzdělávání. „Funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost, a také které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje.“ (Rabušicová, 2002, s. 18)

Práce s textem a porozumění psané informaci se stává dominantní potřebou institucionálního vzdělávání i každodenní potřebou života člověka, na což upozorňují mezinárodní výzkumná šetření čtenářské gramotnosti zaměřená na různý věkově vymezený cílový výzkumný vzorek respondentů. Jedná se především o mezinárodní projekt PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) asociace IEA, mezinárodní projekt PISA (Programme for International Student assessment) organizace OECD a mezinárodní projekt PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies). Mezinárodní projekty PIRLS, PISA a PIAAC zjišťují kvalitu čtenářské gramotnosti devítiletých žáků (PIRLS), patnáctiletých žáků (PISA) a dospělé populace (PIAAC).

Projekt IGA_PdF_2016 řešený na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého si klade za cíl zjistit úroveň čtenářských strategií patnáctiletých žáků na konci období základního vzdělávání v Moravskoslezském kraji, neboť výsledky PISA (2009) ukázaly, že právě patnáctiletí žáci v Moravskoslezském kraji dosáhli nejnižší úrovně čtenářské gramotnosti (především chlapci) ve srovnání s ostatními žáky v jiných krajích České republiky. Dalším cílem projektu je objasnit a posoudit faktory ovlivňující úroveň čtenářských strategií žáků končících základní vzdělávání nebo žáků, kteří již studují první ročník střední školy.

Projekt IGA_PdF_2016 se snaží prostřednictvím dotazníkového šetření cílové skupiny patnáctiletých žáků odpovědět např. na otázky, jaké čtenářské strategie a strategie učení žáci před čtením, při čtení a po čtení používají, jaké druhy textů a informačních zdrojů mají žáci v oblibě, jací činitelé a okolnosti ovlivňují žáky v roli čtenáře, jaké metody kritického myšlení žáci při práci s textem znají a používají, kdo je dnes nejčastějším čtenářským vzorem žáků. Dotazník neprověřuje vědomosti žáků, ale vede k zamyšlení se nad problémem dovednosti číst a porozumět čtené informaci. Teoretické ukotvení čtenářských strategií projekt nachází v konstruktivistických teoriích individuálního učení. K porozumění textu volí čtenář typ a vhodnou techniku čtení (postup s vědomou kontrolou a monitoringem efektivnosti čtení) dle určitého stupně obtížnosti textu ve chvíli, kdy jeho dosud osvojené čtenářské dovednosti selhávají. Úspěšný čtenář se flexibilně přizpůsobuje novým komunikačním situacím a strategickým čtením dosahuje adekvátní úrovně čtenářské gramotnosti. S myšlenkou mít povědomí o účinných postupech při zpracovávání textů a schopnost je při čtení využívat pracují z hlediska důrazu na metakognitivní dovednosti mezinárodní výzkum PISA i projekt IGA_PdF_2016.

Přípravná fáze našeho projektu spočívala v sestavení struktury dotazníku, což se podařilo realizovat v průběhu února – dubna 2016 nejprve v teoretické rovině, především studiem odborné literatury. Následně pak v období května – června 2016 byla zahájena etapa druhá etapa šetření výzkumnou prací v terénu (školní realitě). Nestandardizovaný dotazník obsahuje celkem 38 položek, z čehož jedna otázka je otevřená a 37 otázek je uzavřených. Otázky dotazníku byly strukturovány do deseti problémových tematicky vymezených oblastí. Vyplnění dotazníku žáky trvalo jednu vyučovací hodinu (45 minut). Výzkum byl uskutečněn na výzkumném vzorku 1199 žáků ZŠ a víceletých gymnázií v šesti okresech (na vesnici i ve městě) v Moravskoslezském kraji (Ostrava, Karviná, Frýdek-Místek, Opava, Bruntál, Nový Jičín). Celkem spolupracovalo v našem projektu 49 škol, z toho 71 tříd. Dotazník administrovaly tři tazatelky (studentky magisterského a doktorského studia na PdF UPOL). Vedoucí a realizační jádro projektového týmu dále tvoří dvě vyučující z Katedry ČJL na PdF UPOL (doc. PhDr. V. Řeřichová, CSc., a Mgr. J. Sladová, Ph.D.). Organizaci výzkumného dotazníkového šetření lze vyjádřit popisem osmi fází realizace aktivity (které jsou součástí Manuálu dotazníkového šetření):

1. Administrace dotazníku zadavatelem
2. Vyplnění tabulky na úvodní stránce dokumentu (název školy, ID žáka apod.) ID žáka = pořadové číslo žáka zapsané v třídní knize

3. Realizace dotazníku
4. Sběr dotazníku
5. Kontrola žákem vyplnění položek dotazníku
6. Kontrola správnosti (pravdivosti) údajů (rozhovorem s učitelem) u dotazníkových položek: 15, 23, 26, 27, 29, 30, 36. Např.: Kolik hodin týdně máte v rozvrhu hodin ČJL?
7. Vyplnění tabulky o realizaci projektu ve škole (administrativní údaje)
8. Ukončení realizace výzkumného šetření

V třetí realizační fázi projektu (v průběhu července – srpna 2016) uskutečnil projektový tým elektronický přenos dat z papírové textace dotazníků.

V současné době (září – říjen 2016) se výsledky dotazníkového šetření statisticky zpracovávají.

Z dílčích výstupů projektu můžeme uvést, že k problémovým otázkám (pro žáky náročným) se řadily ty, v nichž měli žáci vyjádřit např. pořadí čtenářských aktivit (které jsou ve výuce realizovány, případně které mají žáci v oblibě a které čtenářské strategie žáci ovládají a na jakém úrovňovém stupni). Příkladem uvádíme problémovou otázku z dotazníku: „S kterými typy souvislého textu ve výuce ČJL pracuješ nejraději?“ Úkolem žáka je určit pořadí na číselné škále od 1 – 7, přičemž číslice 1 znamená nejvíce v oblibě a číslice 7 nejméně v oblibě). V této dotazníkové otázce žáci volili pořadí problémových jevů výběrem ze sedmi položek. Průběžný dílčí výsledek výstupu z výzkumného šetření ukazuje, že žáci mají nejvíce v oblibě vypravování (příběhu), nejméně v oblibě u žáků je úvaha.

Z dalších dílčích výstupů výzkumu lze uvést problémovou otázku číslo jedenáct: „S kterými typy nesouvislého textu ve výuce ČJL pracuješ nejraději?“ Řešení žáků naznačuje, že někteří žáci nerozumí pojmu nesouvislý text, neboť tato položka byla v dotazníku často nevyplněna, případně šlo o chybnou variantu odpovědi. Zajímavým poznatkem je, že žáci rádi pracují s reklamou (reklamním letákem). V otázce „Které z následujících metod rozvoje kritického myšlení znáš?“ Nejčastěji žáci odpovídali, že znají myšlenkovou mapu a brainstorming, nejčastěji ve výuce používají spíše myšlenkovou mapu. Nejméně známou byla pro žáky metoda diamant. Dalším zřejmým dílčím výstupem dotazníkového šetření je, že žáci mají nejčastěji v týdenním rozvrhu hodin výuku ČJL v hodinové dotaci 4 – 5 hodin.

Alarmujícím je zjištění, že klasifikovaní žáci v pololetí 9. třídy z ČJL známkou „dostatečný“ mají zájem studovat (nebo již studují) na střední škole zakončené maturitní zkouškou.

Otázkou k zamyšlení je také skutečnost, zda se potvrdí, že zavedením povinných přijímacích zkoušek na střední školy (ukončené maturitní zkouškou) se zlepší studijní vzorek žáků na středních školách (tedy že se zlepší studijní prospěch v předmětu ČJL i celkový prospěch žáků).

O dalších výstupech výzkumného projektového dotazníkového šetření chceme odbornou i laickou veřejnost informovat v plánované disertační práci spoluřešitelky projektu, dále pak v monografii projektu IGA. V dalších fázích výzkumu připravujeme pozorování patnáctiletých žáků na ZŠ a na víceletých gymnáziích v hodinách ČJL s cílem sledovat konkrétní čtenářské strategie a čtenářské aktivity. Zajímáme se o čtenářské aktivity před čtením, během čtení a po čtení.

Závěr

Plánovaný smíšený výzkum projektu IGA_PdF_2016 (dotazníkové šetření, polostruktorované pozorování) daného vzorku patnáctiletých žáků chce odpovědět např. na výzkumné otázky, zda dokážou žáci vysvětlit pojem čtenářské strategie, které strategie

využívají při čtení různých typů textů, jaká jsou úskalí a možné příčiny nízké úrovně čtenářských strategií žáků, jak a s jakými texty učitelé mateřského jazyka s patnáctiletými žáky ve výuce pracují či zda učitelé cíleně využívají aktivit, které směřují k rozvoji čtenářských strategií žáků.

Získané výsledky výzkumu mohou být inspirací pro rozvoj čtenářství nejen na základní škole. Plánovanou monografii, jejíž publikování je připraveno na první čtvrtletí roku 2017, lze doporučit všem učitelům, studentům i akademickým pracovníkům, které zajímá téma čtenářské gramotnosti a čtenářských strategií v teorii i praxi.

Literatura

Hejsek, L. (2015). *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. 1th ed. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 189 pp.

Koncepční rámec čtenářské gramotnosti PISA. [cit. 2016-01-05]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Koncepcni-ramec-ctenarske-gramotnosti-v-setreni-PI.

Lederbuchová, L. (2010). *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia.* Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 265 pp.

Metelková Svobodová, R., & Hyplová, J. (2011). *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ.* 1th ed. Ostrava: Oftis, 80 pp.

Najvarová, V. (2008). *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy* [online]. Brno, [cit. 2016-01-08]. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Oldřich Šimoník. Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/14647/pedf_d/>.

Najvarová, V. (2010). Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy. *Pedagogická orientace, 20*(3), pp. 49-64.

Palečková, J., Tomášek, V., & Basl, J. (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: umíme ještě číst?*. 1th ed. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 51 pp.

Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. 1th ed. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 199 pp. Rubikon; p. 18.

Šebesta, K. (2005). *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. 2nd ed. Praha: Karolinum, 166 pp. Acta Universitatis Carolinae. Philologica. Monographia, p. 132.

Kontaktní údaje

Mgr. Dana Vicherková
Univerzita Palackého
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

Doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, CSc.
Univerzita Palackého
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

RADIO KOT UČINKOVIT MEDIJ ZA SPODBUJANJE USVAJANJA MATERINŠČINE (ZA ŠTUDENTE NESLOVENISTE)

Izr. prof. dr. Alenka Valh Lopert

Resumé: *Predstavljen bo uspešen primer visokošolske pedagoške prakse, izvedene pri izbirnem predmetu Slovenščina v medijih drugega letnika podiplomskega študija jezikovnih smeri Prevajanje/Tolmačenje (s kombinacijami).*
V posnetkih so realizirali naslednje teme: otroško radijsko igro; pogovor z gosti v studiu: vprašanje popularne kulture, razlike in podobnosti med RTV Slovenija, ORF in BBC; intervju: glasbeni gost, gost športnik; komentar: Novela Zakona o medijih.
Poglobili so znanje o kulturi govora, socialnih zvrsteh jezika in radijskih žanrih. Uvedba te oblike dela je bila pri študentih zelo dobro sprejeta, ustvarjalno vzdušje je pripomoglo k še večjemu zavedanju pomena materinščine, ki je njihovo orodje.

Ključne besede: *slovenski jezik, jezik v medijih, radio, primer dobre prakse*

Rozhlas ako účinný medij pro povzbudovaní získavaní mateřskeho jazyka (pro studentů ne-slovinčine)

Resumé: *Představeny bude úspěšny priklad visokoškolny pedagogicky praksi, provedene u vybraneho předmetu slovončine ve medijych druheho ročnika postdiplomoveho studia směr Překladaní/ Tlumočení (s kombinacemi).*
Ve snímkach jsou realizovani následujjicý temí: dětska rozhlasna hra; jednaní s hosti ve studiu; otazka popularný kulturi; odkloní a podobností mezi RTV Slovenija, ORF a BBC; intervju: hudebný host, host sportovec; komentař: Novela Zakonao medijih.
Prohloubili jsou vědomostí o kulture hovora, o socialnych druhach (odrudach) jazyka a rozhlasnych žanrych. Zařizení te formí prace bylo u studentů velmi dobře schvaleno, tvurči vzduší (atmosfera) dopomohlo k eště většy vědomostí vyznama mateřskeho jazyka.

Kličova slova*: slovinski jazyk, mediji, rozhlas, jazyková kultura, studenti, formí prace.*

Radio as an Effective Medium to Promote the Acquisition of the Mother Tongue (for Students of Non-Slavic Languages)

Resumé: *The paper presents a successful example of higher pedagogical practice carried out within the optional subject Slovenian Language in Media (second year of MA, mostly future translators and interpreters). Students were given theoretical lectures, discussed the topics on Slovenian language as well as media, formed working groups and choose their own topics, studied the relevant literature, prepared the draft for the radio broadcast (i.e. screenplay), presented it to their fellow students, and finally, recorded it in the faculty's record studio. The introduction of this type of work was very well received, creative atmosphere has contributed to an even greater awareness of the importance of the mother tongue, which being their working ‘’tool’’.*

Key words*: Slovenian Language, Language in Media, Radio, example of good practice*

Uvod

Prispevek predstavlja uspešen primer visokošolske pedagoške prakse, izvedene pri izbirnem predmetu *Slovenščina v medijih* (v študijskem letu 2014/2015). Na osnovi pri predavanjih teoretično obravnavanih usvojenih tem, vezanih na jezik in medije, so študenti v delovnih skupinah izbrali lastno temo, preštudirali relevantno literaturo, izdelali osnutek za radijsko oddajo (scenarij), ga predstavili pred kolegi študenti in posneli prispevek v studiu Fakultete za elektrotehniko, računalništvo in informatiko (dalje FERI)[1] UM.

Za vse študente jezikoslovce bi moralo veljati, da je ob obvladanju jezikovne kompetence treba upoštevati še komunikacijsko kompetenco, ki pa jo pri študiju jezika mnogokrat kar prezremo. Prav to (in obisk nacionalne radijske postaje Radia Maribor) je vodilo k spodbujanju študentov k samostojnemu in poglobljenemu študiju izbranih (na predavanjih izpostavljenih) medijskih tem. Študenti so bili razdeljeni v šest delovnih skupin, na osnovi tega so vodeno a) izbrali lastno temo, b) preštudirali relevantno literaturo, c) izdelali osnutek za radijsko oddajo (scenarij), č) ga predstavili pred kolegi študenti, d) posneli prispevek v fakultetnem studiu.

Uvedba te oblike dela je bila pri študentih zelo dobro sprejeta, ustvarjalno vzdušje je pripomoglo k še večjemu zavedanju pomena materinščine, ki je njihovo orodje.

1 Zvrstnost slovenskega jezika

Po slovenskem jezikoslovcu Jožetu Toporišiču (2000: 13–14) v slovenskem jeziku ločimo več pojavnih oblik, t. i. zvrsti, in sicer: socialne, funkcijske, prenosniške, časovne ali zgodovinske in mernostne. Socialne zvrsti delimo na dve nadzvrsti a) knjižni jezik, ki je namenjen sporazumevanju in sporočanju na celotnem ozemlju Slovenije ter ima vsenarodnostno ter narodnoreprezentativno vlogo, nadalje ga delimo na zbornega in splošno- ali knjižnopogovornega (slednji je manj stroga oblika govorjenega knjižnega jezika); b) neknjižni jezik, tega delimo na t. i. zemljepisna narečja in »na pokrajinske pogovorne jezike, ki so nekaka nadnarečja več zemljepisnih narečij«. Katera zvrst je tista, ki jo bomo izbrali, je odvisno od jezikovne kompetence vsakega posameznika. Velik vpliv pa imajo tudi zunajjezikovni dejavniki, to so zunanje in notranje okoliščine, ki, celo ne glede na jezikovno kompetenco govorca, močno vplivajo na izbiro jezikovnih sredstev.

Realizacija jezika je odvisna od več vrst kompetenc, torej sposobnosti, in sicer a) od jezikovne, komunikacijske, stilistične sposobnosti, sposobnosti jezikovne rabe, prilagajanja situaciji, lastnosti medija itd. (Kovačević, Badurina 2001: 17) do b) kulturne kompetence, ki omogoča prepoznavanje različnih tipov diskurza (171). Kovačević in Badurina (2001) ločita tudi več vrst norm: sociolingvistično, pri kateri gre za sposobnost prilagajati se situaciji, v okviru te norme lahko govorimo o stilistični kompetenci (17); standardnojezikovno normo (26); stilistično normo, ki se poistoveti s stilistično kompetenco (95, 108); funkcionalno, ki jo pojmuje kot standardnojezikovno oz. nestandardnojezikovno, in sicer glede na funkcijsko razslojenost (108).

2 Pomen jezikovne kulture za študente prevajalstva/tolmačenja

Še vedno je prisotno mnenje, da lahko prevajalec tolmači, tolmač pa prevaja, zato je treba na razlike opozarjati. Pisec ima možnost spremeniti napisano in odstraniti prejšnje; govorec sicer lahko spremeni povedano, ne more pa že izrečenega odstraniti. Vsekakor je

[1] Za sodelovanje se zahvaljujem kolegoma s FERI Jaki Polutniku in Nejcu Žolgarju.

jezikovna kultura[2] za oboje nadvse pomembna, in sicer v pomenu, kot ga opredeljuje Kalin Golob (2003: 17–18), ki razume besedno zvezo "jezikovna kultura" kot: »teoretično podprto nego knjižnega jezika, katere cilj je vsestransko razvit knjižni jezik (širši pomen), in stopnjo ustreznosti jezikovnega pojava jezikovnim in sporočanjskim normam (ožji pomen)«. Ob tem zagovarja tudi stališče, da bi bilo »primerneje kot o ožjem pomenu termina jezikovna kultura govoriti o "jezikovni kultiviranosti uporabnikov knjižnega jezika" in jo razumeti kot cilj jezikovne kulture«.

Posebej za tolmače je obvladanje ustrezne izreke (večinoma zborne), ki obstaja v resničnem času, nadvse pomembno. Poleg jezikovne kompetence v obeh jezikih je treba upoštevati omejeno zmožnost pomnjenja v skopo odmerjenem času[3] in komunikacijsko kompetenco.

3 Predmet *Slovenščina v medijih*

Predmet *Slovenščina v medijih* je izbirni predmet, ki je ponujen vsem študentom na Filozofski fakulteti v Mariboru, poslušajo ga študenti drugega letnika podiplomskega študija smeri, zato je vsako leto udeležba različna. V predstavljenem projektu so sodelovali študenti študijskega leta 2014/15 v poletnem semestru, in sicer smeri Prevajanje – nemščina/angleščina/madžarščina, Tolmačenje – nemščina/nemščina/madžarščina, Anglistika (s kombinacijami). Skupaj 15 študentov.

Učni načrt zajema 15 ur predavanj in 15 ur seminarjev. Vsebina teh ur predstavlja okvirno dva sklopa, in sicer družbeno-jezikovnega in medijskega. Prvega sestavljata prav tako dva dela, a) družbeni vidik jezika:[4] jezik in znak, jezik in identiteta, jezik in komunikacija, jezikovni purizem, jezik in spol; b) jezikovni vidik: predstavitev zvrsti slovenskega jezika (socialne, funkcijske ...; norma, odstopi od norme, norma kot prestiž) in njihove tipične značilnosti; pregled pravopisne in pravorečne literature ter seznanjanje z izbranimi slovenskimi jezikovnimi viri in priročniki; pomen nacionalnega jezika kot odraza kolektivne pripadnosti. Drugi prinaša a) uvid v medije: kaj so mediji in zgodovina medijev; jezik/govor v medijih, novinarske zvrsti, vrste, žanri; med javnim in zasebnim v medijih; sovražni govor v medijih; mediji in oglaševanje; b) primeri jezikovnih analiz: govor na radiu,[5] govor v filmu in v gledališču;[6] nacionalni/komercialni mediji; jezik kot sredstvo vplivanja na poslušalca/bralca

[2] Pregledno podaja kratek oris jezikovne kulture od zametkov teorije, ki segajo v leto 1926 z ustanovitvijo Praškega lingvističnega krožka, do začetkov teorije jezikovne kulture na Slovenskem tudi Zemljak Jontes (2014: 18–20).

[3] Podrobneje o tej tematiki Valh Lopert (2010: 81–90): V prispevku Pomen zavedanja socialne zvrstnosti slovenskega jezika za študente tolmačenja in prevajanja so podane ugotovitve jezikovne analize, ki je zajela 15 študentov Oddelka za prevodoslovje Filozofske fakultete v Mariboru pri vajah iz simultanega tolmačenja iz angleščine v slovenščino. V analizi so bila zabeležena odstopanja od trenutne jezikovne norme (glede na *Slovenski pravopis* iz leta 2001), in sicer na glasoslovni, oblikoslovni in besedijski ravni.

[4] Za teoretični del so študentom kot izhodišče za nadaljnje poglobljeno delo na voljo lastne raziskave avtorice prispevka, kjer je navedena domača in tuja literatura o omenjeni temi: *Med knjižnim in neknjižnim na radijskih valovih v Mariboru* (2013).

[5] Za analitični del je študentom kot izhodišče na voljo nekaj lastnih raziskav avtorice prispevka, kjer je navedena domača in tuja literatura o omenjenih temah: Raba tujk v mariborskih govorjenih medijih (2009a: 50–62); Nacionalni in komercialni radio – jezikoslovčev pogled na radijski jezik (2009b: 770–784).

[6] Za analitični del je študentom (ob poslušanju/gledanju) posnetkov kot izhodišče na voljo nekaj raziskav avtorice (v soavtorstvu) prispevka:
Valh Lopert, Koletnik (2013: 65–76): Pogovorni jezik in narečje v filmu in na odrskih deskah;
Koletnik, Valh Lopert (2012: 44–53): Enojezično podnaslavljanje slovenskega narečnega filma Petelinji zajtrk.
Valh Lopert, Zemljak Jontes (2013: 169–202): Potrčev roman Na kmetih v Pavlovićevem celovečernem filmu Rdeče klasje.
Koletnik, Valh Lopert (2013: 197–221): Narečje v medijih.
Koletnik, Valh Lopert (2014: 198–211): Neknjižne zvrsti slovenskega jezika in popularna kultura.

(elementi pragmatike); jezik v govorjenih medijih; jezik v pisanih medijih (časopisi, oglasi …); narečje, pokrajinski pogovorni jezik v medijih.

Cilj predmeta je seznaniti študente s konkretnimi jezikovno-stilnimi problemi, s katerimi se srečujejo novinarji in drugi pisci besedil za objavo; z jezikovnimi priročniki; z jezikovno kompetenco; s podobo jezika v pisanih/govorjenih medijih z jezikovno-stilnega vidika; z razmerjem med normo slovenskega jezika in njeno realizacijo v jeziku zapisanih/govorjenih besedil v medijih.

Študijski rezultati predvidevajo, da bo študent po zaključku tega predmeta sposoben izkazati poznavanje najpomembnejših jezikovnih posebnosti publicističnega jezika v zapisanih/govorjenih medijih; razumeti obojestranski vpliv – medija na jezik okolja in jezika okolja na medij; razumeti večplastnost jezika in njegov neprestani razvoj; pripraviti jezikovno in stilno ustrezna besedila (raba *Slovarja slovenskega knjižnega jezika*, dalje SSKJ, in *Slovenskega pravopisa* 2001, dalje SP); analizirati in svetovati pri zapisu/izgovoru besedil glede na normo (SSKJ, SP).

Cilji uvedbe praktičnega dela so bili: da diplomanti na drugi stopnji bolonjskega študija pridobijo praktične izkušnje, spretnosti in znanja; da hkrati razvijajo in vzpostavljajo profesionalen odnos in kritična stališča do v teoriji pridobljenega znanja; da se ob pripravah na snemanje soočijo z načrtovanjem dela v skupini, usklajevanjem s svojimi kolegi in s kadrom na drugi fakulteti; da presežejo individualno delo in tako pridobijo ustrezne izkušnje za skupinsko delo; da razširijo znanje IKT (informacijsko-komunikacijske tehnologije); da oblikujejo končni produkt (oddajo) v slovenskem jeziku, in sicer v zvrsti, primerni za izbrano vrsto radijske postaje in predvsem za žanr.

Glede na zapisane obveznosti v opisu predmeta je opravljeno delo študentom štelo kot aktivnost pri uri (uspešno izvajanje aktivnosti) in seminarska naloga, prvo ovrednoteno z 10 odstotki, drugo z 20 odstotki celotne ocene (preostanek so opravili s pisnim izpitom). Predmet temelji na aktivnih metodah dela, poleg tega se je število kontaktnih ur v predavalnici ustrezno zmanjšalo glede na delo v radijskem studiu v obsegu, predvidenem za izvedbo seminarskih ur.

Tako smo za letošnje praktično delo izbrali za medij radio, v naslednjem letu pa po dogovoru s študenti kateri koli drug medij (časopis, splet, TV …).

4 Govor na radiu

Strukturalno jezikoslovje, ki pojmuje jezik kot sistem znakov in pravil, s katerimi tvorimo besedilo, je po F. de Saussuru uvedlo pomembno razliko med jezikom kot simbolnim sistemom (la langue) in jezikom kot živim govorom (la parole) (Vitez 1999: 24). Jezik mu je predstavljal sklop pravil in ga je prepoznaval kot abstrakten sistem, ki velja v neki skupnosti z namenom sporazumevanja. Na drugi strani pa je govor prepoznal za sistemskega, konkretnega, individualnega in ga zato v celoti ne moremo zajeti v sistem. Govor je vsakemu posamezniku dan, medtem ko se jezika moramo naučiti, predstavlja pa tudi socialno, družbeno institucijo in je kodificiran (Ule 2005: 131). Toporišič (1992: 53) je 'govor' definiral kot: 1. stalna oblika ustnega sporočanja z enim tvorcem in večjim številom naslovnikov, večinoma zbranih na enem mestu (*ali pred radijskimi/televizijskimi sprejemniki*), 2. tvorjenje besedila iz sredstev danega jezika (sopomenka *govorjenje, parol*).

Kljub temu da so radiu napovedovali izumrtje, je poslušanje radia (ostalo) del množične kulture, med drugim tudi zato, ker radio ni drag medij. Poslušajo ga prebivalci različnih starosti – mlajši poslušajo večinoma glasbo, starejši pa informativne oddaje – predvsem zaradi občutka vključenosti in pripadnosti družbi, to jim omogoča identifikacijo z okoljem. Velja pa

tudi za hiter medij, saj lahko hitreje od časopisa in televizije prenese novice.[7] Programsko je raznolik in sorazmerno lahko ter hitro pokriva različna področja družbenega in zasebnega življenja prebivalcev. Skratka, nima le vloge informiranja, ampak tudi povezovanja in pripadnosti (Zgrabljić Rotar 2007: 22–23).

Izpostaviti je treba zakonodajo, ki ureja rabo slovenščine kot državnega jezika v medijih sploh: *Zakon o javni rabi slovenščine* (2004), *Zakon o medijih* (2001), *Zakon o Radioteleviziji Slovenija* (2005), posebej pa *Resolucijo o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018*, ki so jo v državnem zboru sprejeli 15. 7. 2013.

Posebna pozornost pri radijskem govoru je namenjena pretvorbi zapisanega besedila, kar pomeni, da ga je pred branjem treba »preparirati«, tj. preoblikovati pisno predlogo v slušno sporočilo (Korošec 1998: 332–343). Odpraviti je treba »šume«, to so vsa tipično pisna sredstva, ki jih je treba »pretvoriti« v poslušalcu razumljiva; to so pravopisna sredstva, velike začetnice, narekovaji, oklepaji, kratice, simboli, posebej gre za pretvorbe časa, prepogosto zaporedje enakih ali podobnih besed; razvezane kratice, domače besede proti prevzetim … Pomembno je, da se vsa nejezikovna sredstva že pri nastajanju besedila nadomeščajo z jezikovnimi (pretvorbe). Vsako »komuniciranje« mora upoštevati načela uspešnega sporočanja, tj. sporočamo le o tem, kar dobro poznamo; upoštevamo okoliščine sporočanja; upoštevamo prvine in pravila danega besednega jezika, upoštevamo oziroma posnemamo značilno zgradbo izbrane besedilne vrste; upoštevamo prednosti in pomanjkljivosti prenosnika. Če primerjamo radio s televizijo ali s časopisom, velja, da na televiziji prevladuje slika, v časopisu lahko zapisano večkrat preberemo, poleg tega besedilo pogosto dopolnjuje slikovno gradivo, na radiu pa imamo samo izginjajoč glas. Tako poslušalec ne more sprejeti več ali bolj kompleksnih sporočil hkrati, prav zato mora biti govor radia jasen. Tako ločimo glede na vrsto ubesedovanja neposredno ubesedovanje, tj. spontani govor, in reproduktivno ubesedovanje, tj. brani govor (več v Valh Lopert 2013: 111–112). Za radio je torej značilnih več vrst govorjenja, in sicer branje vnaprej pripravljenega besedila (pri čemer morajo govorci besedilo dobro razumeti, da ga lahko pravilno interpretirajo; govorno branje (imamo občutek, da govorec govori prosto, a vendar bere ali ima vsaj oporne točke) in prosto govorjenje, ki je po večini brez priprave (Sinkovič 2010: 9–14).

5 Izbira učnih metod in oblik dela pri izvedbi predmeta *Slovenščina v medijih*

Glede na učne vsebine predmeta ugotavljamo, da se prepletajo tako jezikovne, družbene in medijske vsebine. Poleg tega gre za izbirni predmet ob koncu magistrskega študija, pri čemer pričakujemo zaokrožitev znanja, pridobljenega pri vseh predmetih študija. Prav zato je bilo smiselno izbrati drugačne učne metode, ki bi kar se da spodbudile študente k samostojnemu študiju in jih usmerile v prakso.[8] Zgledovali smo se po klasifikaciji učnih metod po Tomić (2003), ki zajema štiri sklope, in sicer: a) verbalno-tekstualne metode; b) ilustrativno-demonstracijske metode; c) laboratorijsko-eksperimentalne metode; č) metode izkustvenega učenja. Pri prvem delu (15 ur predavanj) smo izhajali iz metode ustnega razlaganja, tj. teoretičnih predavanj in razlag predpisanih snovi, ter metode pogovora. Glede na vsebino pogovora – dajanje navodil, izmenjava informacij, izmenjava podatkov o virih, ki so jih študenti našli med študijem teoretičnih vsebin, smo metodo pogovora uporabili tako pri frontalni kot pri skupinski obliki dela. Osrednja metoda, izbrana za izvedbo seminarskega dela, je bila metoda izkustvenega učenja. Delo je zajelo vse faze po Marentič - Požarnik (2000): a) faza načrtovanja – študenti so izbrali lastno temo seminarske naloge in preštudirali relevantno literaturo; b) uvodna faza – izdelali so osnutek za radijsko oddajo (scenarij); c)

[7] Hitrejši je splet z različnimi načini podajanja informacij, vendar se tudi radio poslužuje novih tehnologij.
[8] V zadnjem času več o tej temi: Lipnik, Pulko, Zemljak Jontes (2012); Pulko, Zemljak Jontes (2013).

faza aktivnosti – posneli prispevek v studiu; č) in d) fazi analize in povzetka ter transferja – posnetek predstavili pred kolegi študenti in komentirali delo ter morebitne napake, težave in predlagali izboljšave; e) faza evalvacije – najprej so podali oceno dela sami izvajalci, sledila je ocena kolegov in nosilca predmeta.

6 Analiza primerov[9]

V posnetkih so študenti realizirali naslednje novinarske žanre: (1) otroško radijska igra; (2) pogovor z gosti v studiu: vprašanje popularne kulture; (3) pogovor z gosti v studiu: razlike in podobnosti med RTV Slovenija, ORF in BBC; (4) intervju: glasbeni gost; (5) intervju: gost športnik; (6) komentar: Osnutek Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o medijih (dalje: novela Zakona o medijih).

Študenti so teme izbirali glede na osnovno razvrstitev novinarskih žanrov v vrste in zvrsti po Košir (1988: 65):[10] (1) informativna zvrst, ki jo sestavljajo: 1. vestičarska vrsta (sem spadajo naslednji žanri: kratka vest, razširjena vest, vest v nadaljevanju, naznanilo); 2. poročevalska vrsta (žanri: običajno poročilo, komentatorsko poročilo, reportersko poročilo, nekrolog, prikaz; 3. reportažna vrsta (žanri: klasična reportaža, reporterska zgodba, potopis), 4. pogovorna vrsta (žanri: intervju, okrogla miza, izjava, anketa, dialogizirano poročilo); in (2) interpretativna zvrst: 1. komentatorska vrsta (žanri: običajni komentar, uvodnik, glosa, kolumen); 2. člankarska vrsta (žanri: informativni članek, članek z naslovne strani); 3. portretna vrsta (žanr: portret).

6.1 Otroška radijska igra

Prvo skupino so sestavljale štiri študentke. Izbrale so otroško **radijsko igro**, tj. dramatizirano zvočno predstavo, ki je predvajana v okviru radijskih programov, lahko tudi na različnih nosilcih zvoka. Plenkovič (1989: 85) uvršča radijsko igro kot poseben žanr med t. i. **kombinirane žanre** (med monološkimi in dialoškimi žanri). Poslušalca mora vsebina pritegniti in postati mora aktiven udeleženec, saj s svojo domišljijo soustvarja igro. Pri radijski igri imajo najpomembnejšo vlogo beseda, glasba, šumi in tišina, vključeni so tudi šumi, glasovi, zvoki iz okolja … Prva slovenska otroška radijska igra je bila Zvezdica Zaspanka izpod peresa Franeta Milčinskega Ježka, posneta je bila 1. decembra 1952.[11]

> Skupina je izbrala radijsko igro za otroke *Princesa kamnitih besed* Bine Štampe Žmavc iz leta 2000. Zaradi časovne omejitve so študentke posnele samo prvi del radijske igre. Vloge so si smiselno razdelile, z glasom oblikovale več različnih likov, dodale zvočne učinke in jih modificirale s pomočjo računalnika (ali povzele iz narave). Ker je izgovor nadvse pomemben, so posebej posvetile pozornost izrazni vrednosti posameznih samoglasnikov, sičnikov in šumnikov (*Pekooočih*! (utihne in posluša) *Pššššt*!, *Ah, kakšen kraaasen dan, veličaaanstvo*!). Upoštevale so vse didaskalije (npr. *Kuhinja, piskanje pare, žvenketanje loncev in kozic, brbotanje vode*; ŠKRAT: (glasno zaploska, cepeta z nogami); PRINCESA: (nesramno); PRINCESA: (nesramno, ga karikira): *Naše papansko veličaaanstvo je bilo zmeraj velikaaanstvo, kar se požeruštva tiče* ... itd).

[9] Vsem študentom in študentkam, vključenih v ta projekt, se zahvaljujem za posredovanje dodatnih informacij o poteku praktičnega dela.

[10] Obstajajo tudi druge delitve, a za potrebe tega predmeta in prispevka upoštevamo razdelitev po Manci Košir, če ni označeno drugače.

[11] Dostopno: Petdeset let filma Zvezdica Zaspanka: http://www.arhiv.gov.si/si/delovna_podrocja/razstavna_dejavnost/arhivalije_meseca/arhivalija_meseca_avgust_2015/ (Prevzeto 10. 10. 2015.)

6.2 Pogovor z gosti v studiu: vprašanje popularne kulture

V drugi skupini so bile tri študentke, izbrale so informativno zvrst, pogovorno vrsto, žanr **okroglo mizo.**

Izhajale so iz definicije popularna kultura, jo povezale s tematiko radijskih (komercialnih in nacionalnih) in televizijskih programov ter z jezikom, ki se v teh medijih pojavlja (tudi kakšen jezik ljudje pričakujejo). Izvedle so spletno anketo o priljubljenosti komercialnih in nacionalnih radijskih ter TV-programov s 25 vprašanji različnih tipov, na spletu je bila na voljo približno 14 dni, rezultate so analizirale in jih povezale s tematiko popularne kulture v 15–20 minut dolgo pogovorno oddajo. Okroglo mizo je vodila moderatorka, v studiu je imela dve gostji. Poleg govorne realizacije v knjižni slovenščini so predstavile izhodiščno hipotezo, da je popularna kultura nasprotje visoki kulturi, da je namenjena širšemu krogu občinstva in je večinoma tudi slabše kakovosti (vsebinsko, ne le zaradi rabe neknjižnih jezikovnih zvrsti, mašil …), namenjena manj zahtevnim poslušalcem itd. Oddajo so zaokrožili izsledki raziskave, ki tega niso potrdili, pokazali so namreč, da ljudje kljub visoki izobrazbi še vseeno raje gledajo in poslušajo komercialne postaje.

6.3 Pogovor z gosti v studiu: razlike in podobnosti med RTV Slovenija, ORF in BBC

Tretjo skupino so sestavljale tri študentke, izbrale so informativno zvrst, pogovorno vrsto, žanr **okroglo mizo**.

Predstavljene so bile razlike oz. podobnosti med mediji, in sicer RTV Slovenija, BBC in ORF: programska shema, gledanost, kako se oglašujejo, informativni program, gledanost danes in v preteklosti, financiranje itd. Ti mediji so si v marsičem podobni, vseeno pa gledanost ORF in RTV Slovenija upada, medtem ko gledanost angleškega BBC iz leta v leto narašča. Voditeljica (hkrati "predstavnica" RTV Slovenija) pogovora je imela v studiu dve gostji, "predstavnici" ORF in BBC. Na osnovi pregleda gradiva o posameznih predstavljenih medijih so razvile poglobljeno razpravo o primerjavi vseh treh medije ter o njihovi vlogi v družbi.

Čeprav so imele govore že vnaprej pripravljene (zapisane), so izjemno dobro upoštevale vse pretvorbe zapisane besede v govorjeno, da je pogovor zvenel popolnoma spontano, pa vendar v knjižnem jeziku.

6.4 Intervju: glasbeni gost

V četrti skupini sta bila dva člana, izbrala sta informativno zvrst, pogovorno vrsto, žanr **intervju.**

Predstavljen je bil intervju z glasbenikom, šlo je za sproščen pogovor, kakršnega lahko slišimo predvsem na komercialnih radijskih postajah. Glede na to je bil uporabljen tudi (obmurski) pokrajinski pogovorni jezik s posameznimi elementi prekmurskega narečja. Jezik namreč mnogim predstavlja nekakšno izkaznico, odraz identitete, zato pokrajinski pogovorni jezik ali narečje celo zavestno gojijo in kultivirajo. Poleg delovanja gosta v glasbeni skupini Hadik Mihaly band sta se dotikala strokovnih tem (glasbene zvrsti). Za pripravo je gost posredoval voditeljici osnovne podatke in opis glasbene zasedbe, iz česar je oblikovala vprašanja. Teh gost ni dobil vnaprej, tako da je bil intervju čim pristnejši. Posnetka nista posebej računalniško dodelala, izrezala sta le zelo očitna in izolirana mašila ter dodala glasbeno podlago.

6.5 Intervju: gost športnik

Peto skupino sta sestavljala prav tako dva člana, izbrala sta informativno zvrst, pogovorno vrsto, žanr **intervju.**

Pri drugem intervjuju je šlo za športnika, ki se ukvarja z jadranjem na deski (t. i. surfanje). V začetku je "voditeljica" usmerjala pogovor v predstavitev teme, sledila so vprašanja o omenjenem športu in gostovih izkušnjah.

Poskušala sta posnemati nekoliko bolj sproščen radijski slog, čeprav so bila vprašanja vnaprej pripravljena. Nekaj odstopanj pri naglaševanju in izgovarjavi se je vseeno pojavilo, teh pa nista želela popravljati, da je intervju zvenel bolj osebno, pristno in manj formalno.

6.6 Komentar: Osnutek Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o medijih

Zadnjo temo je pripravila ena študentka, šlo je za interpretativno zvrst, komentatorsko vrsto, žanr običajni **komentar.**

Tema komentarja je bila novela Zakona o medijih, ki se je v zadnjih mesecih vedno znova pojavljala v medijih. (Predvsem sporna je definicija o slovenski glasbi ter predpis, koliko slovenske glasbe naj bi se predvajalo na nacionalnih in komercialnih radijskih oddajah.)

Za teoretično podlago so služili članki o Osnutku Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o medijih, radijske oddaje ter informativne oddaje na televiziji, seveda pa predvsem novela Zakona o medijih. Nastala je informativna radijska oddaja v obliki komentarja, ki je temeljila na krajši raziskavi – koliko tuje in slovenske glasbe se predvaja na različnih radijskih postajah. Rezultati raziskave so bili vključeni v radijsko oddajo, poleg tega tudi krajša anketa, ki je bila pridobljena s pomočjo spleta, ter mnenji dveh študentk, ki sta bili posneti v studiu na FERI, pri čemer pa so bili dodani zvočni efekti, kot da bi pogovor nastal na ulici.

7 Sklep

Prispevek kaže na možnost usvajanja materinščine tudi s pomočjo izvedbe praktičnih nalog, s čimer doprinesemo k zavedanju študentov prevajanja/tolmačenja o slovenščini, želi pa tudi izboljšati njihove govorne spretnosti, saj je jezik/govor njihovo osnovno delovno orodje.

Študenti so s takšnim pristopom poglobili znanje o kulturi govora, saj so se glede na tematiko morali opredeliti za ustrezno socialno zvrst, primerno glede na radijsko postajo, ki so jo predstavljali (komercialna ali nacionalna), upoštevati vse jezikovne, zlasti pravorečne lastnosti slovenščine, besedilna pravila dobrega sporočanja glede na izbran žanr ter tematiko. Posebej velja izpostaviti, da so skušali kar najbolje slediti načelom radijske praktične stilistike in načelom slovnične pravilnosti oziroma normi (radijskega) jezika. Poleg tega so se srečali s tehnologijo, s katero so s pomočjo kolegov na Fakulteti za elektrotehniko, računalništvo in informatiko uspešno izvedli snemanje.

Uvedba te oblike dela je bila pri študentih zelo dobro sprejeta, ustvarjalno vzdušje je pripomoglo k še večjemu zavedanju pomena materinščine, ki je njihovo orodje.

Literatura

Kalin Golob, M. (2003). Neknjižnost kot žanrotvorno sredstvo? Aktualizacija jezikovnozvrstne teorije na Slovenskem = Reappraisal of register and genre theory in Slovenia = Aktualizacija teorii jazykovoj differenciacii v Slovenii: členitev jezikovne resničnosti = analysis of linguistic reality = členenie jazykovoj real′nosti: povzetki predavanj = summaries = rezjume dokladov: [mednarodni znanstveni simpozij], Ljubljana, 27.–28. november 2003 / [urednica Erika Kržišnik]. 17–18.

Koletnik, M. & Valh Lopert, A. (2012). Enojezično podnaslavljanje slovenskega narečnega filma Petelinji zajtrk. V: Marušič, F. (ur.), Žaucer, R. (ur.). *Zbornik prispevkov s simpozija 2011*. Nova Gorica: Univerza, 44–53.
Koletnik, M. & Valh Lopert, A. (2013). Narečje v medijih. V: Jesenšek, M. (ur.). *Slovenski jezik v stiku evropskega podonavskega in alpskega prostora*, (Mednarodna knjižna zbirka Zora). Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, 197–221.
Koletnik, M. & Valh Lopert, A. (2014). Neknjižne zvrsti slovenskega jezika in popularna kultura. V: Jesenšek, M. (ur.). *Slovenski jezik na stičišču več kultur*, (Mednarodna knjižna zbirka Zora). V Mariboru: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, 198–211.
Kovačević, M. & Badurina, L. (2001). *Razslojevanje jezične stvarnosti*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
Korošec, T. (1998). *Stilistika slovenskega poročevalstva*. Ljubljana: Kmečki glas.
Košir, M. (1988). *Nastavki za teorijo novinarskih vrst*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
Lipnik, J. & Pulko, S. & Zemljak Jontes, M. (2012). Sodobne in klasične metode pri pouku materinščine z roko v roki. V: SLADOVÁ, J. (ur.). *Metody a formi práce ve výuce mateřského jazyka : sborník z mezinárodní vědecké konference konané 12. dubna 2011 na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogicka fakulta, Katedra českého jazyka a literatury, 154–163.
Marentič Požarnik, B. (2000): *Psihologija učenja in pouka.* Ljubljana: DZS.
Osnutek Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o medijih. Dostopno: http://www.mk.gov.si/si/zakonodaja_in_dokumenti/predpisi_v_pripravi/predpisi_v_pripravi_2015/ (Prevzeto 1. 9. 2015.)
Petdeset let filma Zvezdica Zaspanka. Dostopno: http://www.arhiv.gov.si/si/delovna_podrocja/razstavna_dejavnost/arhivalije_meseca/arhivalija_meseca_avgust_2015/ (Prevzeto 1. 9. 2015.)
Plenković, M. (1989). *Suvremena radiotelevizijska retorika: teorijska i empirijska analiza.* Zagreb: Stvarnost.
Pulko, S, Zemljak Jontes, M. (2013). E-izobraževanje kot kombinirano izobraževanje pri pouku slovenščine = E-learning as blended learning at teaching Slovenian. V: OREL, Mojca (ur.). *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij: [zbornik referatov] = Modern approaches to teaching coming generation: [conference proceedings]*. Polhov Gradec: Eduvision, 743–755,
Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018 (15. 7. 2013 sprejeta v državnem zboru). Dostopno: http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/Zakonodaja/2013/Resolucija_-_sprejeto_besedilo__15.7. 2013_.pdf (Prevzeto 1. 9. 2015.)
Sinkovič, N. (2010). Smernice za kulturo radijskega govora (na primeru Radia Slovenija): diplomsko delo. Ljubljana: [N. Sinkovič]. Dostopno tudi na: http://dkum.uni-mb.si/Dokument.php?id=13969. (Prevzeto 1. 9. 2015.)
Tomić, A. (2003). *Izbrana poglavja iz didaktike*. (Razširjena izd.), 4. natis. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje. (Študijsko gradivo za pedagoško-andragoško izobraževanje; 1)
Toporišič, J. (1992). *Enciklopedija slovenskega jezika*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
– – (2000). *Slovenska slovnica*. Maribor: Založba Obzorja.
Ule, M. (2005). *Psihologija komuniciranja.* Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
Vitez, P. (1999). Od idealnih jezikovnih struktur k strategiji realnega govora. Slavistična revija: časopis za jezikoslovje in literarne vede: = journal for linguistics and literary studies. Letn. 47, št. 1 (jan.–mar.), [23]–48. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije. 23–48.

Valh Lopert, A. (2009a). Raba tujk v mariborskih govorjenih medijih. *Slavia Centralis*, letn. 2, št. 2, 50–62.
– – (2009b). Nacionalni in komercialni radio – jezikoslovčev pogled na radijski jezik. *Teorija in praksa*, nov.–dec., letn. 46, št. 6, 770–784. Dostopno tudi: http://dk.fdv.uni-lj.si/db/pdfs/tip20096_Valh-Lopert.pdf (Prevzeto 1. 9. 2015.)
– – (2010). Pomen zavedanja socialne zvrstnosti slovenskega jezika za študente tolmačenja in prevajanja. *Vloge središča: konvergenca regij in kultur* (Zbornik Slavističnega društva Slovenije, 21). (Ur). Novak . Popov I. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. 81–90.
– – (2013). *Med knjižnim in neknjižnim na radijskih valovih v Mariboru*. Maribor: Litera.
Valh Lopert, A. & Koletnik, M. (2013). Pogovorni jezik in narečje v filmu in na odrskih deskah. V: Podbevšek, K. (ur.), Žavbi Milojević, N. (ur.). Govor med znanostjo in umetnostjo (Zbirka Dialogi, letn. 14). 1. izd. Maribor: Aristej, 65–76.
Valh Lopert, A. & Zemljak Jontes, M. (2013). Potrčev roman Na kmetih v Pavlovićevem celovečernem filmu Rdeče klasje. *Časopis za zgodovino in narodopisje*, letn. 84 = n. v. 49, zv. 2/3, 169–202.
Zakon o javni rabi slovenščine (ZJRS): Uradni list RS, št. 86/2004, 5. 8. 2004 (stran 10418). Dostopno: http://www.uradnilist.si/1/objava.jsp?urlid=200486&stevilka=3841 (Prevzeto 1. 9. 2015).
Zakon o medijih: Uradni list 35/2001, 11. 5. 2001 (stran 4017). Dostopno: http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200135&stevilka=2043. (Prevzeto 1. 9. 2015.)
Zakon o Radioteleviziji Slovenija, Uradni list RS, št. 96/2005, 28. 10. 2005 (stran 9945). Dostopno: http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200596&stevilka=4191 (Prevzeto 1. 9. 2015.)
Zemljak Jontes, M. (2014). *Jezikovna kultura v teoriji in (šolski) praksi.* Maribor: Litera.
Zgrabljić Rotar, N. (2007). *Radio: mit i informacija, dijalog i demokracija*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga. (Udžbenici Sveučilišta u Zadru = Manualia Universitatis studiorum Iadertina)

SODOBNE METODE IN OBLIKE DELA PRI DELU Z UČENCI S POSEBNIMI POTREBAMI PRI POUKU MATERINŠČINE (PRIMERI DOBRE PRAKSE)

Simona Pulko

Resumé: *Prispevek bo osvetlil delo z učenci s posebnimi potrebami pri pouku slovenščine. Integracija/inkluzija otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole v Sloveniji postavlja (bodoče) učitelje pred izziv: kako oblikovati učno okolje in učni proces, v katerem bi bili lahko vsi učenci optimalno uspešni, upoštevajoč dejstvo, da se vsi učenci učijo in napredujejo skladno s svojimi zmožnostmi. Zato morajo biti učitelji vešči diferenciranja in individualiziranja vzgojno-izobraževalnega procesa ter uporabe sodobnih metod in oblik poučevanja. Predstavljen bo primer uspešne poučevalne prakse pri pouku materinščine in upoštevane specifike, prilagoditve poučevanja za učenca s posebnimi potrebami.*

Ključne besede: *sodobne metode in oblike dela, učenci s posebnimi potrebami, pouk materinščine, specifike in prilagoditve dela, individualizacija, diferenciacija.*

Contemporary Methods and Forms to Work with Pupils with Special Needs at Mother Tongue Lessons (Examples of Good Practice)

Resumé: *The paper will highlight the work with pupils with special needs learning Slovenian. The integration/inclusion of children with disabilities into regular elementary schools in Slovenia sets teachers (to be) with the challenge: how to create both, learning environment and process enabling all the pupils to be optimally effective according to his/her own abilities. The teachers should be proficient in differentiating and individualising the educational process by the use of modern methods, forms of teaching. The examples of successful teaching-learning practices of mother tongue will be presented, as well as specifics of adapting teaching to the pupil(s) with special needs taken into account.*

Key words: *contemporary methods and forms, pupils with special needs, mother tongue lessons, teaching specifications and adaptations, individualisation, diferentiation.*

1 Integracija/inkluzija otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole

Integracija otrok s posebnimi potrebami v redne oblike vzgoje in izobraževanja ni samo proces vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redno šolo, temveč predstavlja reformo na področju šolstva. Integracija pomeni, da je treba za otroke s posebnimi potrebami omogočiti reorganizacijo pouka s posebnimi prilagoditvami in organizirano pomočjo.

Inkluzija otrok s posebnimi potrebami v redne oblike vzgoje in izobraževanja je vrednota, ki predstavlja enake možnosti, pravičnost, sprejetost vseh otrok. Pri razumevanju inkluzije otrok s posebnimi potrebami v redne oblike vzgoje in izobraževanja je treba poudariti, kako zelo pomembno je, da se otroka s posebnimi potrebami ne razume le na osnovi njegove motnje oziroma primanjkljaja, temveč da se razume, da je to njegova pravica do boljših možnosti za razvoj in napredovanje v šolskem sistemu (Sardoč, Kavkler 2005: 13).

Sardoč in Kavkler (2005:13) ugotavljata, da je najpomembnejša naloga integracije in inkluzije otrok s posebnimi potrebami v redne oblike vzgoje in izobraževanja razvijanje

inovativnih modelov inkluzivnega izobraževanja. Tudi socialna sprejetost otrok s posebnimi potrebami je tista, ki pomembno prispeva k boljšemu šolskemu uspehu, saj otroci s posebnimi potrebami skozi interakcijo s sovrstniki razvijajo svoje potenciale, da bodo postali dejavni in enakopravni člani šolske skupnosti.

Inkluzija predstavlja preoblikovanje celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema, ki upošteva potrebe vseh učencev, ne glede na vrsto in stopnjo posebnih potreb; predstavlja situacijo, v katero so vpeti vsi učenci, vsi starši, učitelji in drugi strokovni delavci ter vodstvo šole. Cilj inkluzije je tako nudenje aktivne pomoči učencem (Schmidt 2001: 14). Tako inkluzija pomeni, da so učenci z različnimi potrebami (tako tisti s posebnimi potrebami, kot tisti, ki so nadarjeni) vključeni v vse ravni šolanja kot učenci, ki posebnih potreb nimajo. To pomeni, da je šola tista, ki naj bi se spremenila in prilagodila učencu in ne učenec šoli, ter da je šola tista, ki spodbuja vključenost vseh otrok v redno šolanje. Tako temeljni namen inkluzije ni obravnava učenca s posebnimi potrebami z vidika njegovih primanjkljajev in nezmožnosti, ampak je poudarek na njegovih zmožnostih. Integracija/inkluzija otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole v Sloveniji postavlja torej učitelje (in tudi bodoče učitelje/študente) pred izziv: kako oblikovati učno okolje in učni proces, v katerem bi lahko bili vsi učenci optimalno uspešni, upoštevajoč dejstvo, da se vsi učenci učijo in napredujejo skladno s svojimi zmožnostmi. Zato morajo biti učitelji vešči diferenciranja in individualiziranja vzgojno-izobraževalnega procesa ter uporabe sodobnih metod in oblik poučevanja.

1.1 Stališča profesorjev do integracije

Stališča do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne oblike vzgoje in izobraževanja so eden izmed najpomembnejših dejavnikov, ki zagotavljajo uspešno integracijo. Schmidt (2001: 51–52) povzema, da so mnoge študije pokazale, da profesorji nimajo pozitivnih stališč do šolske integracije otrok s posebnimi potrebami. Razlogi, zakaj so profesorji negativno naravnani do šolske integracije, so sledeči:

- Učitelji menijo, da so zaradi prevelikega števila učencev v razredu učencem, ki nimajo posebnih potreb, učitelji ne morejo dovolj posvečati.
- Zlasti učitelji na razredni stopnji (1. do 5. razred) prepogosto razmišljajo o možnostih alternativne namestitve otrok s posebnimi potrebami, če se težave stopnjujejo.
- Pri učiteljih je pretirano prisotno stališče, da je vzrok težav pri otroku s posebnimi potrebami družina.
- Učitelji od otrok s posebnimi potrebami preveč pričakujejo, in sicer da bodo otroci s posebnimi potrebami v celoti usvojili učni program.
- Socialni pedagogi menijo, da so za poučevanje otrok s posebnimi potrebami edini primerni učitelji.
- Šolsko osebje ima premalo izkušenj pri delu z otroki s posebnimi potrebami (prav tam).

2 Otroci s posebnimi potrebami

Otroci s posebnimi potrebami so bili skozi zgodovino različno poimenovani, vsa poimenovanja v preteklosti pa so otroke negativno označevala in stigmatizirala.

Otroci s posebnimi potrebami so vsi tisti otroci, ki imajo ovire in primanjkljaje, zaradi katerih ne bi zmogli dosegati minimalnega standarda znanja, če za delo z njimi ne bi uporabljali posebnih učnih strategij in prilagoditev.

Odstotni delež otrok s posebnimi potrebami, ki so vključeni v redne osnovne šole, predstavlja 15 %–18 %. To so otroci, pri katerih strokovnjaki ocenjujejo, da bodo ob različnih

prilagoditvah in posebnih oblikah pomoči pri učenju sposobni končati program redne osnovne šole (Ravnjak 2004: 87).

V preteklosti so se otroci s posebnimi potrebami izobraževali v specializiranih šolah in zavodih, šolska zakonodaja ob oblikovanju samostojne države pa je prinesla nov pogled na njihovo vzgojo in izobraževanje. Slovenski izobraževalni sistem je po oblikovanju samostojne države, vzpostavitvi večstrankarskega sistema in sprejetju nove ustave zahteval korenite spremembe s poudarkom na vključevanju evropske dimenzije vzgoje in izobraževanja. Že v izhodišču smo opustili dvotirni šolski sistem, ki je temeljil na prepričanju, da otroci s posebnimi potrebami potrebujejo poseben, vzporedni sistem vzgoje in izobraževanja. Nova šolska zakonodaja (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, Zakon o vrtcih, Zakon o osnovni šoli, Zakon o gimnazijah, Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, Zakon o izobraževanju odraslih), ki je bila sprejeta leta 1996, je vključila tudi vsa splošna vprašanja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, prav tako o tem govori Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995).

Zakon o osnovni šoli iz leta 1996 opredeljuje otroke s posebnimi potrebami kot otroke z motnjami v duševnem razvoju, slepe in slabovidne otroke, gluhe in naglušne otroke, otroke z govornimi motnjami, gibalno ovirane otroke, dolgotrajno bolne otroke, otroke z motnjami vedenja in osebnosti, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene izobraževalne programe oziroma posebni program vzgoje in izobraževanja, otroke z učnimi težavami in posebej nadarjene učence. Po 12. členu tega zakona šola učencem z učnimi težavami prilagodi metode in oblike dela, ter jim omogoči vključitev v dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči.

(Zakon o osnovni šoli. Pridobljeno 23. 8. 2016 http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3535.)

Ne glede na poimenovanje in kategorijo je vsem otrokom s posebnimi potrebami skupno to, da potrebujejo posebno obravnavo ter diferencirane in individualizirane oblike izobraževanja (Krapše 2004: 4).

1. 7. 2000 je bil sprejet Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami ZUOPP,[1] ki natančno opredeljuje postopke prilagajanja, usmerjanja in individualizacije otrok s posebnimi potrebami. ZUOPP se zavzema za integracijo otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole, če bodo otroci ob prilagoditvah in dodatni pomoči zmogli vsaj minimalni program redne šole (Husar 2004: 25).

Po ZUOPP pa so otroci s posebnimi potrebami: otroci z motnjami v duševnem razvoju, gluhi in naglušni otroci, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, otroci s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami ter otroci z motnjami avtističnega spektra.

Zadnja sprememba Zakona o osnovni šoli iz leta 2007 je v skupino otrok s posebnimi potrebami, poleg otrok z učnimi težavami, vključila tudi skupino otrok z izrazitejšimi specifičnimi učnimi težavami, to so »otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja«.

(Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. Pridobljeno: 23. 8. 2016 http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201158&stevilka=2714.)

V Zakonu o osnovni šoli so v skupino otrok s posebnimi potrebami vključeni tudi otroci z učnimi težavami, v ZUOPP pa je vključen le manjši del otrok z učnimi težavami, in sicer otroci z izrazitimi specifičnimi učnimi težavami ali primanjkljaji na posameznih področjih učenja (Kavkler 2008: 23).

Skrb za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami se je skozi zgodovino spreminjala in prilagajala. Danes vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami poteka v šolah po izobraževalnih programih, ki ustrezajo njihovi vrsti in stopnji primanjkljajev, ovir

[1] ZUOPP je kratica, ki bo v nadaljevanju uporabljena za Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami.

in motenj. Otroci s posebnimi potrebami se tako izobražujejo po programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo v rednih oddelkih šole, prilagojenih izobraževalnih programih v rednih oddelkih ali v oddelkih s prilagojenimi programi ali šolah, ki so ustanovljene za izvajanje teh programov, lahko pa se izobražujejo po posebnem programu, katerega izvajajo šole, ki so ustanovljene za izvajanje prilagojenih in posebnih izobraževalnih programov (Husar 2004: 11).

2.1 Otroci z učnimi težavami

V skupini otrok s posebnimi potrebami je največ otrok z učnimi težavami, tako splošnimi kot specifičnimi, in sicer 20 % šolajoče populacije (Kavkler 2008: 23).

Galeša (2003) razlaga, da so učne težave najpogostejše težave v skupini otrok s posebnimi potrebami. Otrok, ki ima učne težave, ima posebne vzgojno-izobraževalne potrebe. Če ima take učne težave, ki zahtevajo poglobljeno poznavanje otroka, pomeni, da je treba ugotoviti in oceniti razvitost in posebne potrebe otroka, da je treba njegovo izobraževanje prilagoditi, tako da se prilagodi načrtovanje, organizacija, izvajanje, preverjanje, ocenjevanje in vrednotenje (Galeša 2003: 22).

Učne težave so zapleten in trdovraten pojav, ki imajo za eno izmed posledic šolsko neuspešnost. Šolska neuspešnost pa je po mnenju mnogih strokovnjakov eden težje rešljivih problemov (Magajna idr. 2008: 6).

Lemer (2003) definira otroke z učnimi težavami kot heterogeno skupino otrok z različnimi kognitivnimi, socialnimi, emocionalnimi in drugimi značilnostmi, ki imajo pri učenju pomembno večje težave kot večina otrok njihove starosti (Magajna 2008: 26).

Učne težave so posledica učinkovanja različnih dejavnikov, ki se med seboj prepletajo. Zato se jih ne razume in z njimi ukvarja le z vidika posameznika, temveč tudi z vidika okolja, v katerem se posameznika uči. Magajna ugotavlja, da so posebne vzgojno-izobraževalne potrebe učencev z učnimi težavami pogosto posledica tudi manj ustreznega ali neustreznega procesa poučevanja in učenja (Magajna idr. 2008: 6).

Z vidika sodobnega, interakcijskega pojmovanja vzrokov učnih težav učne težave delimo na tri osnovne tipe:

TIP I

Vzroki za učne težave so primarno v učenčevem okolju. To pomeni, da v to skupino spadajo učenci, ki imajo težave z učenjem zaradi kulturne in ekonomske prikrajšanosti, pomanjkljivega ali neustreznega poučevanja. V to skupino sodijo tudi tisti učenci, ki imajo težave z učenjem zaradi večjezičnosti in multikulturnosti ali pa so v njihovem okolju prisotni kronični stresni vplivi (Magajna idr. 2008: 7–9).

TIP II

Vzroki za učne težave tipa II so v kombinaciji med posameznikom in okoljem. V učencu so prisotni notranji dejavniki, ki povzročijo večjo ranljivost, večjo nagnjenost k razvoju določenih splošnih ali specifičnih učnih težav. Do odkritega pojavljanja učnih težav pride zato, ker okolje (materiali, metode, šolska klima) ni načrtovano in usposobljeno za ustrezno ukvarjanje s temi ranljivostmi, posebnostmi. V to skupino sodijo otroci z blažjimi specifičnimi učnimi težavami, otroci in mladostniki z epilepsijo ali drugimi kroničnimi obolenji ter otroci, ki imajo učne težave, ki nastopijo kot posledica vzgoje doma in/ali v šoli, ki je neusklajena z značilnostmi otrokovega osnovnega značaja. Takšen primer je recimo pretirano omejevanje ali pritisk staršev, če njihove (pre)visoka pričakovanja niso skladna z otrokovimi sposobnostmi (Magajna idr. 2008: 7–9).

TIP III

Vzroki za učne težave so primarno v posamezniku (nevrološka motnja, razvojne ali motivacijske posebnosti, zmerne do težje specifične motnje učenja itd.) Ta tip učnih težav je običajno najbolj resen, kroničen in pogosto vključuje več področij. Največjo skupino tretjega

tipa učnih težav predstavljajo učenci z zmerno in hujšo obliko specifičnih učnih težav, zato ti otroci potrebujejo tudi največ posebnih prilagoditev in usmeritev (Magajna idr. 2008: 7–9).

Magajna in sodelavke so v Konceptu dela za skupino učencev, ki imajo učne težave in so po Zakonu o osnovni šoli upravičeni do pomoči, učence razdelile v naslednje skupine (Magajna idr. 2008: 9–10):

– učenci, ki se počasneje učijo;

– učenci, katerih učne težave so pogojene z večjezičnostjo in večkulturnostjo (obvladajo le površinsko sporazumevalno raven jezika, v katerem se šolajo, ne pa globlje, spoznavno-akademske ravni, ki je osnova šolskega učenja);

– učenci, ki zaradi kulturne in ekonomske prikrajšanosti (revni) niso deležni potrebnih spodbud in priložnosti na kognitivnem, socialnem in motivacijsko-emocionalnem področju, tako v domačem kot v širšem okolju;

– učenci, ki so deležni pomanjkljivega ali neustreznega poučevanja (npr. zaradi pogostih menjav šol ali učiteljev, pomanjkljive didaktične usposobljenosti učiteljev itd.) in imajo zato velike vrzeli v znanju;

– učenci, katerih učne težave so posledica neustreznih vzgojno-izobraževalni interakcij med učencem in okoljem (npr. splošna nezrelost, nasprotujoče vedenje itd.);

– učenci s čustveno pogojenimi težavami (npr. strah pred neuspehom, potrtost itd.);

– učenci, katerih učne težave so posledica pomanjkljive motivacije in samoregulacije (npr. slabo organizirani otroci, ki imajo težave pri načrtovanju, spremljanju in nadziranju lastnega dela ter z zastavljanjem ciljev, s soočanjem z neuspehom itd.);

– učenci, katerih učne težave so posledica blažjih do zmernih specifičnih motenj učenja, motenj pozornosti z/brez hiperaktivnosti ali blažjih do zmernih specifičnih govorno jezikovnih motenj (Magajna idr. 2008: 9–10).

Učne težave delimo na splošne in specifične učne težave. Težave se razprostirajo od lažjih do težjih, od enostavnih do zapletenih, krajših do dalj časa trajajočih, težave, ki trajajo samo v času šolanja, in težave, ki lahko trajajo celo življenje. Magajna (prav tam: 10) razlaga, da imajo nekateri otroci samo splošne učne težave, nekateri le specifične, mnogi pa imajo učne težave obeh vrst.

2.1.1 Splošne in specifične učne težave

2.1.1.1 Splošne učne težave

Otroci s splošnimi učnimi težavami sodijo v kategorijo otrok s posebnimi potrebami, vendar zanje ni predviden individualiziran izobraževalni program, v katerega bi bil učenec usmerjen z odločbo. Zanje se izvaja pouk s prilagojenimi metodami in oblikami dela, učence se vključuje v dopolnilni pouk in organizirane individualne in skupinske oblike pomoči.

Splošne učne težave so značilne za heterogeno skupino učencev, ki imajo večje težave pri usvajanju znanj in spretnosti pri enem ali več izobraževalnih predmetih. To so učenci, ki dosegajo nižje izobraževalne dosežke, ki na splošno počasneje usvajajo znanja ali pa imajo čustvene težave (prav tam).

Pri delu z učenci s splošnimi učnimi težavami morajo vsi strokovni delavci pri svojem delu upoštevati temeljna načela pomoči učencem z učnimi težavami:

- **Načelo celostnega pristopa**, ki predvideva, da mora biti učinkovita pomoč zasnovana celostno, kar pomeni, da morajo biti načini pomoči obsežni in vsestranski.
- **Načelo interdisciplinarnosti**, ki predvideva, da medsebojno sodelovanje vseh strokovnih sodelavcev na šoli; nujna je izmenjava mnenj in izkušenj. Načelo interdisciplinarnosti tako vključuje šolsko strokovno osebje, dom/družino ter različne zunanje ustanove.
- **Načelo partnerskega sodelovanja s starši**. Za učence z učnimi težavami je odnos med učiteljem in starši zelo pomemben, zato morajo učitelji s starši razviti

sodelovalen in pozitivno naravnan odnos, s pomočjo katerega skupaj z otrokom določijo potrebne korake prilagajanja in reševanja težav.

- **Načelo odkrivanja in spodbujanja močnih področij** je ključno načelo za učinkovito obravnavo in uspešno vključevanje učenca v šolsko in delovno okolje. Z odkrivanjem učenčevih močnih področij se učencu pomaga pri oblikovanju in rasti samozavesti ter pri osmišljevanju njegovih poklicnih ambicij.
- **Načelo udeleženosti učenca, spodbujanja notranje motivacije in samodoločenosti** je v procesu pomoči in načrtovanju pomoči učencu temeljnega pomena. To načelo spodbuja motivacijo za učenje, pripadnost skupini, samodoločenost.
- **Načelo akcije in samozagovorništva** pomaga učencu, da (s)pozna svoja šibka in močna področja, zato da pozna in bolje razume samega sebe.
- **Načelo postavljanja optimalnih izzivov** pomaga učencu večati lastno motivacijo in realno možnost uspeha, pri tem pa je pomembno, da učencu postavimo realne izzive, torej takšne, ki jih bo zmogel rešiti.
- **Načelo odgovornosti in načrtovanja** predvideva, da skupaj z učencem njegovo individualno odgovornost krepimo tako, da v sodelovanju z njim pripravimo individualni delovni načrt, ki mora biti zapisan tako, da ga učenec razume. Za ustvarjanje dolgoročnih sprememb je velikega pomena odgovornost na vseh ravneh šole.
- **Načelo vrednotenja** narekuje, da mora biti vrednotenje izvedeno strokovno, vse evalvacijske ocene pa morajo biti zapisane v učenčevo dokumentacijo. Na podlagi evalvacijskih ocen je mogoče ugotavljati, ali je bila posamezna oblika pomoči za učenca primerna in uspešna, sicer je treba načrtovati novo obliko pomoči. Pri vrednotenju učenčevega napredka je nujna vključitev/sodelovanje staršev.
- **Načelo dolgoročne usmerjenosti.** Težave pri učenju niso le vprašanje osnovnega šolanja, zato se v projektu pomoči iščejo in raziskujejo tisti optimalni načini premagovanja težav, ki so za učenca dolgotrajno učinkoviti, ker so usmerjeni v dolgoročno zagotavljanje kakovostnega življenja kljub primanjkljaju (Magajna 2008: 29–32).

2.1.1.2 Specifične učne težave

Izraz specifične učne težave SUT[2] označuje raznoliko skupino motenj, ki se razprostira od lažjih, zmernih do izrazitih, od kratkotrajnih do tistih, ki trajajo vse življenje. Tem težavam je skupno to, da so notranje pogojene in so nevrološkega izvora. Domnevno naj bi bile posledica subtilnih motenj v delovanju osrednjega živčevja, ki vpliva na to, kako možgani predelujejo različne vrste informacij. Tako lahko SUT nastopijo zaradi biokemičnih dejavnikov, dogodkov v pred- in poporodnem obdobju ali drugih dogodkov, katerih posledica je nevrološka oviranost (Kavkler, Magajna 2008: 27).

SUT imajo otroci, ki imajo heterogeno skupino primanjkljajev na posameznem področju. Težave se kažejo z zaostankom v zgodnjem razvoju in/ali težavah na naslednjih področjih:

- pozornost,
- pomnjenje,
- mišljenje,
- koordinacija,
- komunikacija (jezik, govor),

[2] SUT je kratica, ki bo v nadaljevanju uporabljena za poimenovanje specifičnih učnih težav.

- branje,
- pravopis,
- računanje,
- socialna kompetentnost in
- čustveno dozorevanje.

Med najpogostejše značilnosti SUT sodi notranja pogojenost specifičnih učnih težav, kar pomeni, da imajo otroci, ki imajo SUT, zaradi različnih nevrofizioloških ali nevropsiholoških vzrokov težave pri predelovanju določenih vrst informacij, to pa posledično vpliva na njihovo zmožnost razlaganja zaznanih informacij in/ali povezovanja informacij (Kavkler, Magajna 2008: 28).

SUT se lahko pojavijo tudi v kombinaciji z drugimi motnjami ali pomanjkljivostmi, kot so podpovprečna ali podnormalna umska razvitost, emocionalna nezrelost ali motenost, poškodovana čutila, kronična bolezen, ali pa s slabimi razvojnimi možnostmi okolja, vendar jih te neposredno ne povzročajo. Specifične razvojne primanjkljaje na posameznih učnih področjih, ki niso v skladu s splošnim otrokovim duševnim razvojem, najdemo tudi pri otrocih z motnjami v duševnem razvoju. Pri takšnih otrocih je učna uspešnost znižana, zato le stežka zmorejo šolo s prilagojenim programom (Žerdin 2003: 13).

SUT se kot primanjkljaji na posameznih področjih učenja med šolanjem pri učencih kažejo na različne načine in prizadenejo različne vidike učenčevega življenja, tako šolanje kot delo, življenjski ritem, odnose v družinskem okolju in odnose v širšem socialnem okolju. Nekatere specifične motnje ovirajo posameznika le v določenem obdobju življenja, druge ga ovirajo vse življenje (Kavkler, Magajna 2008: 28–29).

V prispevku bo v nadaljevanju predstavljena specifična bralno-napisovalna težava, disleksija, in sicer kot študija primera. Približno 80 % otrok, ki ima SUT, ima prav specifične bralno-napisovalne težave, posledično je ta motnja najbolj razširjena motnja SUT (Peklaj 2012: 34), zato v prispevku predstavljamo organizacijo in prilagoditev dela za učenca s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami. Specifične bralno-napisovalne težave so težave, ki se kažejo pri branju (disleksija), pri pisanju (disgrafija), motnje v pravopisu (disortografija). Glede na šolsko zakonodajo za te vrste težav uporablja izraz učenci s primanjkljaji na področju branja in pisanja.

Posamezni učenci z bralno-napisovalnimi težavami se med seboj razlikujejo glede na težavnost, vrsto in obseg motenj, v večini primerov pa se motnje pokažejo na začetku osnovne šole kot nezadovoljstvo in odpor do šole, težave pri barvanju, slab spomin, izgubljanje predmetov, slaba organizacija gradiva, slaba koordinacija, težave pri učenju besed in črk, težave pri pomnjenju zaporedja črk v abecedi, težave pri pretvarjanju črk v glasove, odpor do branja, težave z oblikovanjem črk, težave pri prepisovanju, pisanju. Težave se kažejo tako, da ko bi učenec moral že tekoče brati in pisati, pokaže izrazit odpor do branja, med samim branjem je napet, ko bere se mu zatika, slabo prepoznava glasove v besedah, obrača črke, napačno jih izgovarja, izpušča, dodaja, zamenjuje celo besedo, težkih besed pa sploh ne prebere (prav tam: 38–39).

3 Delo z otroki s posebnimi potrebami v praksi

Integracija/inkluzija otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole v Sloveniji postavlja bodoče učitelje (študente pedagoških študijskih programov Slovenski jezik in književnost Filozofske fakultete Univerze v Mariboru) pred izziv: kako oblikovati učno okolje in učni proces, v katerem bi bili lahko vsi učenci optimalno uspešni, upoštevajoč dejstvo, da se vsi učenci učijo in napredujejo skladno s svojimi zmožnostmi. Zato morajo biti

tudi bodoči učitelji (študenti) vešči diferenciranja in individualiziranja vzgojno-izobraževalnega procesa ter uporabe sodobnih metod in oblik poučevanja.

V študijskem letu 2014/15 smo s študenti 1. letnika enopredmetnega pedagoškega magistrskega študijskega programa druge stopnje Slovenski jezik in književnost in dvopredmetnega pedagoškega magistrskega študijskega programa druge stopnje Slovenski jezik in književnost opravili študijo, v kateri je sodelovalo 30 študentov. Študija je bila izvedena v poletnem semestru v študijskem letu 2014/15, in sicer v času pedagoške prakse (april 2015). Preden so študenti odšli na prakso, so dobili natančna navodila za opazovanje in delo z učencem/učenci s posebnimi potrebami kot del njihovih obveznosti na pedagoški praksi. Ob tem so bila pridobljena soglasja in podpisane izjave o molčečnosti študenta. Po opravljeni pedagoški praksi je v obliki seminarjev potekala predstavitev dela z učencem s posebnimi potrebami, organizacija tovrstnega dela, prilagoditve in predstavitev gradiv. Primer tovrstne študije primera predstavljamo v nadaljevanju.

3.1 Študija primera (učenec z disleksijo)

3.1.1 Predstavitev učenca z disleksijo

Učenec je v šolskem letu 2014/15 obiskoval šesti razred osnovne šole. Ima disleksijo in po klasifikaciji je opredeljen kot otrok, ki ima primanjkljaje na posameznih področjih učenja. Učenec ima specifične težave pri branju, pisanju in računanju. Težave ima s pozornostjo, pomnjenjem, z mišljenjem, s koordinacijo, komunikacijo in s socialnimi spretnostmi. Strokovnjaki so zanj pripravili individualiziran program s prilagojenim izvajanjem. Tako mu je omogočena dodatna strokovna pomoč, ki jo zelo potrebuje in mu je tudi v pomoč.

3.1.2 Opredelitev disleksije

Pojem disleksija se pogosto uporablja v vsakdanjih razpravah o šolskih problemih med učitelji, starši ter drugimi. Vendar ta pojem pogostokrat ni dobro razumljen, zaradi česar prihaja do zmede ter zamenjav z drugimi učnimi težavami in problemi. O disleksiji je moč zaslediti več mitov, in sicer da je to bolezen, je pomanjkanje pozornosti, je rezultat lenobe, je posledica pomanjkanja pozornosti, je značilna le za otroke, da izgine z zrelostjo in s povečanjem časa učenja.

Disleksija je bil prvi splošni izraz, s katerim so se opisovale različne motnje pri učenju. Ti problemi so se sčasoma delili in kategorizirali tako, da podrobneje opisujejo različne primanjkljaje na področju učenja. Zaradi tega lahko imamo disleksijo za mater vseh primanjkljajev na področju učenja. Davis v *Dar disleksije* pravi, da je do sedaj uporabljenih več kot 70 imen za opisovanje različnih vidikov disleksije (Davis, Braun 2008: 33).

Disleksija predstavlja pozen ali neobičajen razvoj veščin opismenjevanja, ki ga povzroča nevrološka nepravilnost in se najpogosteje kaže kot drugačen način delovanja in funkcioniranja te osebe. Tako tudi možgani oseb z disleksijo delujejo drugače od možganov oseb brez disleksije. Fotografije možganov so pokazale, da se pri osebah z disleksijo aktivirajo različni deli možganov. Raziskave kažejo tudi visoko korelacijo med disleksijo in dednimi dejavniki, saj je identificiranih nekaj kromosomov, ki vplivajo na neobičajen razvoj predelovanja procesov (Košak Babuder idr. 2010: 31).

Disleksija vpliva na posameznike na različne načine. Vsaka oseba z disleksijo ima svoj profil težav in močnih področij, vendar pa se pri osebah z disleksijo določene značilnosti pogosteje pojavljajo:

- slabše razvite veščine pisanja,
- težave pri učenju branja in pisanja,
- počasno branje in pisanje in/ali veliko napak,
- težave pri razumevanju pisnih besedil,

- težave pri pravilnem zapisu (pravopisu),
- utrujenost pri branju/pisanju,
- težave pri pisnem izražanju (organizacija misli pri prenosu razmišljanja na papir),
- šibko besedno (verbalno) pomnjenje,
- slabša analiza detajlov (podrobnosti).

Naštete težave, ki jih kažejo posamezniki z disleksijo, vključujejo tudi težave pri usvajanju in rabi jezika – branje in pisanje črk v napačnem zaporedju je le eden izmed izrazov disleksije in se ne pojavlja v vseh primerih (prav tam: 13).

Disleksija je motnja, ki nastane pri branju, pisanju in črkovanju. Otroci zamenjujejo, obračajo črke, težko berejo, njihov rokopis je težko berljiv, težko zlogujejo, ne razumejo prebranega. Pogosto se pri črkovanju in branju pojavljajo zelo podobne napake. Učenci z disleksijo pišejo zelo kratke povedi, za pisanje potrebujejo veliko časa, slabo upoštevajo ločila in slovnična pravila, na papirju ne izkoristijo prostora in ne upoštevajo robov,kljub večkratnemu pregledu lastnega besedila pozabijo popraviti/spregledajo pravopisne napake, pisalo držijo nenavadno in z njim preveč pritiskajo na podlago, pisanje ni tekoče, nenavadno zapisujejo črke, vse črke niso enake (ene so večje, druge manjše), zamenjujejo podobno oblikovane črke: b-d, , m-n, a-o, v-u, težave imajo pri pomnjenju in oblikovanju velikih pisanih začetnic.

Ob tem pa ne smemo prezreti močnih področij posameznikov z disleksijo:

- dobre sposobnosti reševanja problemov,
- dobre domišljijske sposobnosti,
- sposobnost vzpostaviti nepričakovane medsebojne povezave med podatki in informacijami,
- divergentno razmišljanje, originalnost, ustvarjalnost,
- dobre sposobnosti vizualizacije,
- sposobnost hkratnega predelovanja informacij,
- dobre sposobnosti globalnega razumevanja,
- intuicija,
- umetniški način razmišljanja,
- dobre sposobnosti ustvarjanja novega znanja itd. (prav tam: 15).

Davis v *Dar disleksije* (Davis, Braun 2008: 29–30) poudarja, da se nadarjenost pri posamezniku pokaže prav zaradi disleksije. Duševni proces, ki povzroča disleksijo, je dar v najresničnejšem pomenu te besede: naravna sposobnost, nadarjenost. Vsi ljudje z disleksijo ne razvijejo enake nadarjenosti, vendar pa imajo skupne nekatere duševne procese. Davis močna področja posameznikov z disleksijo razvrsti tako:

- znajo uporabljati posebno sposobnost možganov, da spreminja in ustvarja zaznave,
- močno se zavedajo okolja,
- nadpovprečno so radovedni,
- večinoma razmišljajo v slikah in ne v besedah,
- zelo so intuitivni in pronicljivi,
- razmišljajo in opažajo večdimenzionalnost (uporabljajo vse čute),
- misli doživljajo kot resničnost,
- imajo bujno domišljijo.

Če starši ali vzgojno-izobraževalni proces ne potlačijo ali uničijo teh osmih osnovnih sposobnosti, se bodo razvile v dve značilnosti: inteligenco, ki je višja od povprečne in izjemne ustvarjalne sposobnosti (prav tam).

3.1.3 Prilagoditve in organizacija dela za učenca z disleksijo

3.1.3.1 Individualna pomoč

Izvajalka individualne strokovne pomoči je svetovalna delavka in pedagoginja. Z učencem je pri urah slovenščine prisotna dve uri na teden (od petih ur); pri ostalih urah mu pomaga učiteljica slovenščine. Učenec se v okviru teh ur uči strategij poslušanja, komunikacije, rabe opor in pripomočkov, različnih tehnik učenja. Pri individualiziranih urah učenec vadi avtomatizacijo posameznih veščin branja, pisanja, poslušanja, govorjenja in razumevanja; uči se preprostih strategij reševanja problemov.

Učenčeva močna področja so naravoslovje, šport in nemščina, zato učiteljica slovenščina išče lingvistične povezave s tujim jezikom, povezuje tudi besedišče.

3.1.3.2 Prilagoditve

Ureditev prostora: Učenec sedi čim bližje učitelju, najpogosteje v prvi klopi.

Oblikovanje/urejanje zapiskov: Pri oblikovanju zapiskov mu pomaga svetovalna delavka. Učenec dobi učne liste in gradivo natisnjene na pastelno modrih listih, v pisavi Ravie, velikost 16, besedilo je desno poravnano, med nalogami oz besedilom pa je veliko prostora, lahko bi rekli, da je besedilo precej zračno zapisano. Svetovalna delavka mu pomaga poiskati in podčrtati ključne besede, sam pa jih poskuša prepisati ali zapisati.

Konkretna vizualna ponazorila in opore: Učenec uporablja slike, tabele, grafe, video posnetke.

Časovna organizacija pouka: Učenec ima podaljšan čas za reševanje oziroma opravljanje določene naloge, prav tako ima podaljšan čas pisanja pri pisnem preverjanju in ocenjevanju znanja z morebitnimi vmesnimi odmori. Običajno rešuje manjše število nalog istega tipa, prilagojen ima tudi obseg domačih nalog. Učenec ima možnost uporabe prenosnega računalnika. Učenec se vodi in mu nudi pomoč pri branju in razumevanju navodil za reševanje pisnih nalog oz. pisnega preizkusa znanja.

Preverjanje in ocenjevanje: Učenec ima pri pisnem in ustnem ocenjevanju podaljšan čas, pisno ocenjevanje lahko opravlja v dveh delih. Preverjanje in ocenjevanje sta napovedana, potekata lahko po manjših sklopih, ob tem se uporabljajo podporna vprašanja. Napak, ki izhajajo iz motnje, učitelj(i) ne upošteva(jo). Oblika pisnih gradiv za preverjanje in ocenjevanje je prilagojena: povečan tisk pisnih preizkusov znanja v Ravie pisavi, večji razmik med vrsticami, več je prostora, ki je namenjen zapisu odgovorov, testi so natisnjeni na listih pastelno modre barve. Poudarek je na ustnem preverjanju in ocenjevanju znanja. Učenec lahko pisne preizkuse piše na računalnik.

Vse prilagoditve izjemno pozitivno vplivajo na učenca, za pouk slovenščine je zelo motiviran, pri pouku sodeluje in tudi opazno napreduje. S spodbudami sledi pouku, sodeluje in si zapisuje učno snov. Pri govornih nastopih zelo samo zavestno nastopa in jih tudi zelo dobro izpelje. Prilagoditve glede oblike in ureditve zapisov mu omogočajo, da lažje in hitreje sledi pouku, prav tako pa se v samem zapisu pojavlja bistveno manj napak.

Po modelu, ki je predstavljen, so bila izvedena vsa opazovanja, vsa spremljanja in analize. Na osnovi teh je nastal obsežen portfolio, ki študentom (bodočim učiteljem) predstavlja dragoceno popotnico za delo v šolski praksi.

4 Sklep

Integracija/inkluzija otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole v Sloveniji postavlja učitelje (in tudi bodoče učitelje/študente) pred izziv, hkrati pa tudi pred zelo zahtevno in odgovorno nalogo. Postavlja se vprašanje, kako oblikovati učno okolje in učni proces, v katerem bi lahko bili vsi učenci optimalno uspešni, upoštevajoč dejstvo, da se vsi učenci učijo in napredujejo skladno s svojimi zmožnostmi. Zato morajo biti učitelji vešči diferenciranja in individualiziranja vzgojno-izobraževalnega procesa ter uporabe sodobnih metod in oblik poučevanja.

V študijskem letu 2014/15 smo s študenti 1. letnika enopredmetnega pedagoškega magistrskega študijskega programa druge stopnje Slovenski jezik in književnost in dvopredmetnega pedagoškega magistrskega študijskega programa druge stopnje Slovenski jezik in književnost Filozofske fakultete Univerze v Mariboru opravili študijo, v kateri je sodelovalo 30 študentov. Študija je bila izvedena v poletnem semestru v študijskem letu 2014/15, in sicer v času pedagoške prakse (april 2015). Preden so študenti odšli na prakso, so dobili natančna navodila za opazovanje in delo z učencem/učenci s posebnimi potrebami kot del njihovih obveznosti na pedagoški praksi. Ob tem so bila pridobljena soglasja in podpisane izjave o molčečnosti študenta. Po opravljeni pedagoški praksi je v obliki seminarjev potekala predstavitev dela z učencem s posebnimi potrebami, organizacija tovrstnega dela, prilagoditve in predstavitev gradiv. Primer tovrstne študije primera je predstavljen v prispevku.

Viri in literatura

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju, 1995. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Ronald DAVIS, Eldon BRAUN, 2008: *Dar disleksije: zakaj nekateri pametni ne znajo brati in kako se tega lahko naučijo*. Ljubljana: V. B. Z.

Mirko GALEŠA, 2003: *Pomoč otrokom s posebnimi potrebami*. Celje: VALMAR d.o.o

Suzana HUSAR, 2004: *Integracija otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v redno šolo.* Ljubljana: Zveza Sožitje.

Marija KAVKLER, Ann CLEMENT MORRISON, 2008: *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Marija KAVKLER, Mojca KLUG idr., 2006: *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – spodbujanje, podpiranje in učinkovita pomoč.* Ljubljana: Društvo Bravo.

Katarina KESIČ DIMIC, 2010: *Vsi učenci so lahko uspešni. Napotki za delo z učenci s posebnimi potrebami.* Ljubljana: Rokus Klett.

Darja KOBAL GRUM, Barbara KOBAL, 2009: *Poti do inkluzije.* Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Milena KOŠAK BABUDER, Marija KAVKLER idr., 2010: *Specifične učne težave v vseh obdobjih.* Ljubljana: Društvo BRAVO – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.

Milena KOŠAK BABUDER, Marija VELIKONJA, 2011: *Učenci z učnimi težavami: Pomoč in podpora.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Štefan KRAPŠE, 2004: *Otroci s posebnimi potrebami.* Nova Gorica: Educa.

Nada LEBARIČ, Darja KOBAL GRUM idr., 2006: *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami.* Ljubljana: Didakta.

Lidija MAGAJNA, Gabi ČAČINOVIČ VOGRINČIČ idr., 2008: *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela.* Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Lidija MAGAJNA, Sonja PEČJAK idr., 2008: *Učne težave v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
Lidija MAGAJNA, Marija VELIKONJA, 2011: *Učenci z učnimi težavami: Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
Cirila PEKLAJ, 2012: *Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj.* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
Boštjan RAVNJAK, 2004: *Izvajanje dodatne strokovne pomoči za učence s posebnim potrebami v osnovni šoli.* V Vodnik v pomoč staršem in strokovnim delavcem, ur. Zalika Matejek in Nada Topolovec, 63–66. Maribor: Svetovalni center za otroke, mladino in starše.
Gavin REID, Shannon GREEN, 2012: 100 idej v pomoč učencem z disleksijo. Ljubljana: Grafis d.o.o.
Mitja SARDOČ, Marija KAVKLER, 2005: *Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami: od dobre teorije k učinkoviti praksi.* Ljubljana: Pedagoški inštitut.
Majda SCHMIDT, 2001: *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami otrok v osnovno šolo.* Maribor: Založba PeF.
Tereza ŽERDIN, 2003: *Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja.* Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše in društvo Bravo.
Tereza ŽERDIN in sodelavke 1991: *Težavice, težave, učne motnje.* Murska Sobota: Pomurska založba.
Elektronski viri:
Uradni list Republike Slovenije, št. 81/2006, Zakon o osnovni šoli (uradno prečiščeno besedilo) (Zosn-UPB3)
Spletna stran: http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3535
Pridobljeno 23. 8. 2016.
Uradni list Republike Slovenije, št. 58/2011, Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1)
Spletna stran: http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201158&stevilka=2714
Pridobljeno 23. 8. 2016.

ZAUJAŤ, NAUČIŤ, POVZBUDIŤ – PRÁCA SO ZAČLENENÝMI ŽIAKMI NA HODINÁCH SJL NA 2. STUPNI ZŠ

Lucia Vlkovičová

Resumé: *V príspevku sa zameriavame na problematiku vyučovania materinského jazyka na 2. stupni ZŠ - špecificky v triedach, so začlenenými žiakmi so špecifickými školskými poruchami učenia a pozornosti. Hľadáme také didaktické postupy, ktoré majú dispozície na zintenzívnenie úspešnosti žiakov s dyslexiou, dysortografiou, ADHD či ADD. Tvorivú dramatiku a skupinovú prácu uvádzame ako prijateľnú cestu.*

Kľúčové slová: *integrovaní žiaci, špecifické školské poruchy učenia, poruchy pozornosti, zážitok, spolupráca, metódy tvorivej dramatiky*

Abstract: *The article is focused on questions of native language education at lower secondary school especially on classes with integrated pupils with specific scholastic learning disabilities and pupils with attention deficit disorder. We are searching such didactic processes that have disposition for intensification of pupils´ success with dyslexia, dysortographia, ADHD or ADD. We introduce drama and cooperation as appropriate ways.*

Key words: *integrated pupils, specific scholastic learning disabilities, attention deficit disorder, experience, cooperation, drama methods*

Úvod

„Mnoho ľudí hovorí, že poézia je ako hudba. Ale ja nie, pretože som dyslektik. Aj sa snažím čítať poéziu, ale zisťujem, že je to podobné, akoby v hudobnej skladbe chýbala polovica nôt.“ „Tiež mám problém pri čítaní. Mám poruchu pozornosti. Keď čítam, je po podobné, akoby som sa snažila zachytiť zvuk hudobnej skladby počas dopravnej špičky na ulici veľkomesta.“ (voľný preklad výpovedí neznámych ľudí s poruchou pozornosti a dyslexiou sprístupnených na internete na stránke https://www.youtube.com/watch?v=15nOajd_7mo)

Stať

Keď si spomenuté tvrdenia premietneme do individuálneho prístupu k žiakom, ten by sa mal stať podstatnou črtou súčasného výchovno-vzdelávacieho procesu. Vnímame fakt, že v každej triede je rozdielne zloženie žiakov – iný počet intaktných, začlenených či nadaných. Každého z nich treba učiť rovnaký či podobný obsah učiva, ktorý je ukotvený v osnovách – no k pozitívne vnímanému výsledku začlenených žiakov sa dostaneme kľukatejšou cestou.

Je smutnou realitou, že na pedagogických fakultách slovenských vysokých škôl sa študenti stretávajú s informáciou o žiakoch s poruchami učenia a pozornosti okrajovo počas prednášok z psychológie a len minimálne v odborových didaktikách. O súvislostiach spomínaných porúch detí s výchovnou i vzdelávacou zložkou výučby sa budúci pedagógovia dozvedia väčšinou až na začiatku výkonu svojho povolania. Považujeme preto za potrebné obrátiť pozornosť odbornej verejnosti na tých, ktorí pomoc na hodinách materinského jazyka azda najviac potrebujú – na deti s dyslexiou, dysortografiou, dysgrafiou, ADHD a ADD. Ich

percentuálne zastúpenie v základných školách na Slovensku je už pomerne vysoké, tvoria 7 – 20% všetkých žiakov. Podľa štúdií odborníkov z Illinois sa v celosvetovom meradle z 5 ľudí 1 narodí s poruchami centrálnej nervovej sústavy. (porov. http://www.dyslexiabuddynetwork.com/)

Najskôr si dovolíme predniesť zopár informácií o podstate a povahe spomenutých porúch. Medzi poruchy pozornosti detí radíme ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder**)** a ADD (Attention Deficit Disorder). Tieto poruchy chemickej nerovnováhy v mozgu sú jasne viditeľné na snímkach pozitrónovej tomografie aj počas EEG-vyšetrenia mozgu. Predpokladá sa, že dôležitým faktorom je nerovnováha v neurotransmiteroch, ktoré prenášajú vzruchy v mozgu. (porov. http://www.avare.sk/adhd-%E2%80%93-porucha-pozornosti-sprevadzana-hyperaktivitou/) Mozog týchto detí je aj po pokyne k stíšeniu, upokojeniu, stále priveľmi aktívny, oveľa aktívnejší ako mozog ostatných ľudí – musia vynaložiť mnoho energie na činnosti, ktoré sú pre ostatných samozrejmé. Deti s poruchami pozornosti tak ako ostatné túžia po uznaní a úspechu. Najmä v minulosti, keď sa nepristupovalo k žiakom individuálne, boli považované za zlé, lenivé, hlúpe či nevychované. Ak nedokážu pre nás bežnú situáciu zvládnuť, riešia ju často neprijateľným spôsobom – únikom (fyzickým či psychickým), regresiou, zľahčovaním neúspechov, upútaním pozornosti. ADHD je charakterizovaná neschopnosťou pozornosti, niekedy nadpriemernou impulzivitou a premrštenou pohybovou aktivitou. Deti s ňou sa s len veľkými ťažkosťami môžu sústrediť na istý predmet, jav, viac ako niekoľko minút. (porov. http://epsy301adhd.blogspot.sk/2011/07/adhd-professional-project-due-7112011.html)
Symptómy nepozornosti, impulzivity a hyperaktivity sa u detí vyskytujú v takom rozsahu, že „významným spôsobom zasahujú do ich života, ako aj života rodiny, rovesníckych vzťahov a celkového fungovania v škole.“ (Polgaryová, E. a kol.: Diagnostika, vzdelávanie, hodnotenie a testovanie žiakov so zdravotným znevýhodnením. Bratislava: NÚCEM, 2015, s. 75) Na hodinách je pre žiakov s touto diagnózou typická nesústredenosť, povrchnosť a neporiadnosť, ktoré sa navonok často javia ako strata záujmu, nerešpektovanie pokynov, nedokončovanie zadaných úloh. Deti s ADHD rozprávajú príliš veľa a príliš často – aj v situáciách, ktoré nie sú žiaduce. Ich frustrácia zo sociálneho neúspechu, odmietania, môže viesť k potrebe zaujať za každú cenu, negativizmu, emocionálnym poruchám či poruchám správania. ADD je poruchou pozornosti bez hyperaktívnych čŕt. Na deťoch sa prejavuje v problémoch s plánovaním, slabšou motiváciou, zníženou vytrvalosťou, pridružuje sa oslabená pracovná pamäť, množstvo chýb, nepresnosti pri fixácii učiva a snaha robiť viacero vecí naraz.

Na hodinách materinského jazyka majú niektoré deti obmedzenia, ktoré sa dotýkajú osvojovania a automatizácie školských zručností nezávislých od inteligencie, vedenia zo strany učiteľov i vhodného domáceho zázemia. Tkvejú v percepčno-motorickej a jazykovo-kognitívnej oblasti. Obsah vzdelávania si zaužívanými spôsobmi výučby osvoja len ťažko. Majú vývinové poruchy učenia (pre našu potrebu sa zameriame na dyslexiu, dysortografiu, dysgrafiu). Na ich vznik pôsobí nielen dysfunkcia/dysfunkcie centrálnej nervovej sústavy (abnormality v štruktúrach mozgu – najmä v oblasti pravého spánkového laloka – „čo má za následok abnormálne spojenia medzi neurónmi v cerebrálnom kortexe“ porov. kol.: Diagnostika, vzdelávanie, hodnotenie a testovanie žiakov so zdravotným znevýhodnením. Bratislava: NÚCEM, 2015, s. 46), ale aj dedičnosť. Častou vývinovou poruchou učenia je dyslexia. Najmarkantnejšie sa prejavuje ako neschopnosť alebo znížená schopnosť naučiť sa čítať – ovplyvňuje rýchlosť, presnosť (správnosť), techniku čítania a porozumenie čítaného textu. Dysgrafia postihuje grafický prejav (úpravu aj osvojovanie si tvarov grafém). Podkladom pre túto poruchu je najčastejšie skrat „senzomotorickej koordinácie a pohybová neobratnosť, ktorá býva prepojená s deficitmi vo vizuálnej oblasti“ (Svoboda, M. a kol., 2001). Dysortografia sa prejavuje vynechávaním písmen, slabík či slov, prehadzovaním slabík

v slovách, zamieňaním akusticky podobných písmen, nerozlišovaním mäkkých a tvrdých slabík a pod.

Ak chceme deťom s týmito poruchami pomôcť, mali by sme ich možnostiam prispôsobiť aj metódy a formy práce. Osvedčuje sa sedenie žiakov s poruchami učenia či pozornosti v prvých laviciach (dohľad vyučujúceho, overovanie pochopenia inštrukcií), akceptujúce prostredie (ak majú spolužiaci vysvetlený rozdielny prístup v práci i hodnotení) a povzbudzujúce prostredie (ak má žiak možnosť zažiť úspech). Ako zaujať deti s poruchami pozornosti a učenia a umožniť im zároveň prežiť úspech ako motiváciu k ďalším aktivitám? To, že deti s poruchami pozornosti vynikajú najmä v umení, potvrdzuje aj Sir Ken Robinson, svetoznámy odborník na výchovu a tvorivosť a držiteľ ceny Benjamina Franklina, vo svojej online prednáške (porov. 4,30 – 6,15 min. https://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U#t=78). Estetický zážitok je hlavným hýbateľom ich pozornosti, na ňom môžeme budovať ich záujem.

Z metód, ktoré sú výnimočné práve zvýraznením vnútorného prežitia a zážitkovosťou, nám vychádzajú podľa viacerých pozorovaní a štúdií ako vhodné metódy tvorivej dramatiky (ďalej len TD, porov. Gubricová, J., 2000, Klimovič, M., 2005, 2006, Machková, E., 1998,2004, Kollárová, D., 2005, Hincová, K., 2004, Ligoš, M., 2003, Polák, M., 2004, Fibinger, M., 2006, Dolinská, E., 2006, Vlkovičová, L., 2006). Prínosné je, že mnohé z nich sa vyznačujú prácou v skupine, spoluprácou, takže dieťa s poruchami sa necíti menejhodnotné. So spolužiakmi môže prežívať úspech – skúmajú jazykový jav alebo literárnu postavu „zvnútra“, cez vlastný (a spoločný) zážitok. Okrem toho pozitívne pôsobia aj na trvalejšie uchovanie poznatkov, zlepšenie komunikačných zručností, obohacovanie sociálnej komunikácie, stimuláciu emocionálnej rovnováhy osobnosti, odbúranie stresu, aktívne a slobodné zapojenie sa. Pre deti s ADHD sú napríklad vhodné najmä tie dramatické aktivity, pri ktorých majú čo najväčšie možnosti pohybu. Metódy TD môžeme na hodinách slovenského jazyka a literatúry využiť na 2. stupni naozaj rôznorodo, a to aj so zámerom posilňovania pozitívnych motivácií, oboznamovania sa s učivom či jeho fixácie začlenenými žiakmi. Netreba zabúdať, že schopnosť komunikácie, ktorú metódy TD podporujú, je rovnako dôležitou súčasťou jazyka ako precvičovanie gramatických pravidiel. Ponúkame preto návrhy niekoľkých spôsobov, ktoré sa nám v praxi osvedčili a vychádzajú z komunikatívneho konceptu učenia sa materinského jazyka a jeho zákonitostí v praxi:

Precvičovanie charakteristiky osoby: Žiaci si vyberú spomedzi ponúkaných obrázkov takú osobu, ktorá ich oslovila, píšu jej charakteristiku. Potom sa rozdelia do skupín, jeden vyberie obrázok krajiny a spoločne píšu príbeh, ktorý sa odohráva na vybranom mieste a vystupujú v ňom ich charakterizované postavy. Po prezentovaní spoločného príbehu sa vložia do role vystupujúcich postáv a zahrajú zápletku z príbehu. Nasledovať môžu hodnotiace či argumentačné metódy, napr. horúce kreslo, zverejňovanie myšlienok, aleja (ulička svedomia), alter ego (vnútorný hlas), prázdna stolička a pod. V závere hodiny má svoje miesto reflexia a spätná väzba od žiakov, pomenovanie pocitov, naučených a zažitých poznatkov. Aktívne spracovanie zmyslových vnemov i pocitov je pre deti s poruchami podstatné. Významným počinom učiteľa je počas celého procesu pozorovať, ako sa dokáže dieťa s poruchou počas svojej činnosti koncentrovať (pri zdaroch sa odporúča časový rozsah aktívnej činnosti pomaly predlžovať a nezabúdať na pozitívne posilňovanie správania). Dôležitým sa nám javí pravidlo zmeny (ako ho uvádza Bučeková, M. so Smikovou, E., 2013) – „v prípade potreby z úlohy ´vystúpiť´ skôr, než sa dostaví nechuť... a oddýchnuť si.“

Precvičovanie vonkajšej a vnútornej charakteristiky, rozprávania: Žiaci sa rozdelia do dvojíc, jeden z páru si vyberie ľubovoľné oblečenie, rekvizity, postaví sa do štronza (nehybnej polohy), druhý píše jeho opis a v role detektíva zisťuje charakteristiku, poinformuje ostatných o povahových črtách spolužiaka vo vymyslenej role – potom sa vymenia. Rozprávanie v role opisovanej postavy navrhujeme písať spoločne a denníkovou formou – 1

deň zo života (navrhujeme, aby dieťa s poruchami jednotlivé udalosti diktovalo. Ak sa však rozhodne písať, podporíme ho a rešpektujeme jeho osobné pracovné tempo. Neuprednostňujeme kvantitu na úkor kvality). Dvojice svoju činnosť dobrovoľne prezentujú, spoločne reflektujú prežité i naučené. V tejto fáze si žiaci utrieďujú a systematizujú nové poznatky, zážitky a skúsenosti, vyjadrujú vlastné názory a myšlienky, ktoré sa stávajú prvou spätnou väzbou celej vyučovacej jednotky.

Jedným z mocných impulzov aktívnej účasti žiakov je projektová metóda ako špeciálna metóda TD. Žiaci sa pri projektovej výučbe dostávajú do situácií, v ktorých sa premyslene spája učivo so svetom mimo školy. Žiaci môžu napr. hľadať riešenia, ako využiť učivo v každodenných situáciách (porov. Valenta, 1999, s. 64) Táto metóda sa dá výborne využiť napríklad pri téme Slová podľa dobového výskytu. Časť žiakov môžeme nachystať na „flippnutú“ hodinu riešenú projektovou metódou tým, že budú digitálne zaznamenávať svoje rozhovory so starými rodičmi na tému Moje detstvo alebo Ako sa zmenil svet. Úlohou tejto skupiny detí bude vypísať všetky slová, ktoré sa už v komunikátoch mladších ľudí príliš nepoužívajú – na hodinách ich roztriedime do kategórií zastaraných a archaizmov. Prípravou inej skupiny bude návšteva múzea a tvorba slovníka historizmov. Tí, ktorí radi vyhľadávajú informácie na internete, budú pátrať po neologizmoch a zaznamenajú nájdené. Po prehliadke výstupov skupinových činností nasleduje dramatizácia života v jednotlivých obdobiach žiakmi príslušných skupín, pričom budú používať príslušné slová podľa dobového výskytu. Po týchto aktivitách predpokladáme rozvoj historického vedomia – deti si mohli prežiť historické fakty „na vlastnej koži“. Aj v týchto činnostiam majú deti s poruchami predpoklad uspieť, keďže spolupracujú s inými spolužiakmi – je vhodné spoluprácu oceňovať, pozitívne hodnotiť.

Hra v role sa dá obzvlášť dobre využiť aj na hodinách literárnej výchovy. Žiaci si môžu vybrať z plejády literárnych postáv, ktoré interpretujú svojím správaním a konaním. Rozvíjajú schopnosť empatie, ktorá môže intenzifikovať estetický zážitok a pomáhať pri hlbšom rozumení literárnych textov. Táto metóda je vhodná pre každého – nech má akýkoľvek stupeň (ne)schopností či nadania. Dôležité je, že žiaci svojou činnosťou objavujú závery – tie vyplývajú z činov jednotlivých postáv.

Pre deti s poruchami učenia a pozornosti je výborné, keď nenesú všetku zodpovednosť za výsledok snaženia samé – skupinová práca ich motivuje k čiastkovému zapojeniu sa a prežitiu pocitov vlastnej úspešnosti, splnenia zadanej úlohy. Necíti si „iné“, izolované, nepochopené. Na ostatných žiakov je vhodné prosociálne a empaticky pôsobiť – nekonfliktnou spoluprácou s deťmi, ktoré majú iné danosti, sa zvyšuje tiež emocionálna inteligencia. Vždy je dôležitá snaha o tvorbu príjemnej a pokojnej klímy v triede. Ak je dieťa (s poruchami pozornosti či učenia) „vo svojom správaní nadmerne aktívne a nekoncentrované alebo odmietavé a agresívne, uzatvára sa do seba alebo je plačlivé, takéto správanie môžeme považovať za varovné signály, že je dieťa nadmerne zaťažené“ a treba mu urgentne pomôcť. (Bučeková, M., 2015)

Záver

Všetky deti majú prirodzenú radosť z objavovania a zažitia „krásna“. V školskom veku často tieto schopnosti strácajú, sú ubíjané – najmä deti s poruchami učenia a pozornosti – kvôli svojim hromadiacim sa neúspechom. Z toho pramení nedostatočná vnútorná potreba aktivity. Domnievame sa, že kreatívnou didaktikou (sem si dovolíme zaradiť aj tvorivú dramatiku s jej prvkami a metódami), ktorá má v kréde aj pestovanie radosti, zvedavosti, činorodú interakciu medzi pedagógom a žiakmi, by sme mohli tento stav aspoň sčasti obnoviť a predovšetkým pomôcť tým, ktorí to vo výučbe materinského jazyka najmarkantnejšie potrebujú – deťom, ktoré nevynikajú výsledkami kvôli svojim poruchám, ale môžu byť

úspešné najmä v komunikácii. Ak integrované deti pri výučbe nášho predmetu zaujmeme, pomôžeme im pri osvojovaní a fixácii javov skupinovou prácou a povzbudíme ich za čiastkové úspechy, máme nádej, že budú šťastnejšie, sebavedomejšie a aktívnejšie – napriek svojim neschopnostiam.

Literatúra

Anderson, M. (2011). Professional Project: Attention Deficit Hyperactivity Disorder. America's newest plague, or newest fraud? A professional project for Dr. Lacaze's Epsy 301 summer class. Dostupné z http://epsy301adhd.blogspot.sk/2011/07/adhd-professional-project-due-7112011.html

Avare. (2016). ADHD – Porucha pozornosti sprevádzaná hyperaktivitou. Dostupné z http://www.avare.sk/adhd-%E2%80%93-porucha-pozornosti-sprevadzana-hyperaktivitou/

Bučeková, M. – Smiková, E. (2013). *Čo robiť, keď...* Bratislava: Raabe. 588s. ISBN 978-80-8140-063-6

Bučeková, M. (2015). Poruchy vnímania. In: *Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálno-patologických javov v školskom prostredí*. Príloha časopisu Psychológia a patopsychológia dieťaťa. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. 10, s.9

Dolinská, E. (2006). Od konzervatívnosti k tvorivej metodike. In: *Slovo o slove*. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy. Prešov: PdF PU. 314 s. ISBN 80-8068-491-X

Dyslexia Buddy Network. (2015). What I Wish Teachers Knew About Dyslexia. Dostupné z http://www.dyslexiabuddynetwork.com/

Fibinger, M. (2005/2006). Poznámky k proměnám vyučování literatuře (v ČR). In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. 52, 1 – 2, s. 37

Gubricová, J. (2000). Tvorivá dramatika na ZŠ. In: *Aplikácia metód tvorivej dramatiky vo výchovno-vzdelávacom procese.* Zborník z konferencie konanej dňa 15. – 17. 11. 2000 v Trnave, s. 38)

Headstrong Nation.(2013). Inside the Hidden World of Dyslexia & ADHD. Dostupné z https://www.youtube.com/watch?v=15nOajd_7mo

Hincová, K. (2003/2004). Školská interpretácia literárneho textu ako východisko rozvoja komunikačných zručností študentov. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 50, 7 – 8, s. 230

Klimovič, M. (2005/2006). Tvorivé písanie vo vyučovaní didaktiky materinského jazyka. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. 52, 1 – 2, s. 49

Klimovič, M. (2006). Integračná povaha techník tvorivého písania. In: *Slovo o slove*. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy. Prešov: PdF PU. 314 s. ISBN 80-8068-491-X

Kollárová, D. (2005). *Metóda tvorivej dramatiky a výchova detského čitateľa*. Partizánske: Renesans. 90 s. ISBN 80-968427-6-5

Ligoš, M. (2003). Motivačné a duchovné rozmery vyučovania slovenského jazyka. In: *Kapitoly z didaktiky materinského jazyka.* Ružomberok: Filozofická fakulta Katolíckej univerzity. 112 s. ISBN 80-89039-16-2

Machková,E. (1998). *Úvod do studia dramatické výchovy.* Praha: Ipos. 200s.

Machková,E. (2004). *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb Hledání dramatičnosti.* Praha: Akademie múzických umění. 122 s. ISBN 80-7331-013-9

Polák, M.(2003/2004). Vyučování českého jazyka na základní škole po r. 1989 – problémy a východiská. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. 50, 9 – 10, s. 299

Polgaryová, E. a kol. (2015). *Diagnostika, vzdelávanie, hodnotenie a testovanie žiakov so zdravotným znevýhodnením (ZZ)*. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní. 215 s. ISBN 978-80-89638-17-8

Robinson, K.(RSA ANIMATE). (2010). Changing Education Paradigms. Dostupné z https://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U#t=78
Svoboda, M. a kol. (2001). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících.* Praha: Portál. 791s. ISBN 978-80-7367-566-0
Valenta, J. (1999). *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik(srovnání systémů).* Praha: Institut sociálních vztahů. 81 s. ISBN 80-85866-40-4
Vlkovičová, L. (2006). Prvky a metódy tvorivej dramatiky ako aktivizačný faktor vo výučbe. In: *Slovo o slove*. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy. Prešov: PdF PU. 314 s. ISBN 80-8068-491-X

PaedDr. Lucia Vlkovičová
ZŠ sv. Jozefa, Hlohovec
Pribinova 35
920 01 Hlohovec
e-mail: luluf@post.sk

GENDEROVÁ PROBLEMATIKA V ODBORNÉ LITERATUŘE A PEDAGOGICKÉ PRAXI

Veronika Švecová

Resumé: *Příspěvek se zabývá reflexí fenoménu gender v odborné literatuře a zmiňuje možnosti využití těchto podnětů v hodinách literární výchovy na druhém stupni základní školy.*

Klíčová slova: *literární výchova, gender*

Abstrakt: *This contribution deals with the reflection of gender phenomenon in the literature and mentions the possibilities of applying these stimuli in the lessons of literary education at lower-secondary school.*

Key words: *literary education, gender*

Úvod

Fenomén gender se v současné době stává předmětem mnoha diskuzí. Veřejnost však často zužuje význam tohoto pojmu pouze na aktivity nekriticky prosazující politiku rovných příležitostí žen a mužů v nejrůznějších oblastech lidského života. Tento značně omezený náhled může způsobovat, že je na vše, co je s genderem spojováno, pohlíženo se značným despektem či nedůvěrou. Cílem příspěvku je tedy představit vybranou literaturu zabývající se genderem a zamyslet se nad dopadem tohoto fenoménu na běžný život dítěte, s přihlédnutím na možnosti využití této problematiky v edukačním procesu na základní škole, konkrétně v hodinách literární výchovy.

Co je to gender?

Z vědeckého hlediska je kategorie gender zkoumána především v oblasti sociologie a psychologie. Základní vymezení problematiky vychází z předpokladu, že na vytváření určitých vlastností a způsobů chování, které přisuzujeme primárně muži nebo ženě, má zásadní vliv společnost a kultura, která člověka od narození obklopuje. Gender lze pak označit jako tzv. sociální pohlaví, jež se vymezuje proti pohlaví biologickému, mající v tomto pojetí především reprodukční význam (Smetáčková, 2016, s. 41).

Zmíněné vědy se pokouší popsat jednotlivé aspekty lidské společnosti s ohledem na gender a upozornit na vědomou i nevědomou reprodukci stereotypů, jejichž přijetí může v důsledku způsobovat zkreslený pohled na realitu.

K základní literatuře věnující se dané problematice patří kniha *Pohlaví, gender a společnost* (2000), kde Ann Oakley předložila základní koncepci genderu. Další teoretické poznatky z oblasti sociologie nabízí např. knihy *Ženy, muži a společnost* (2003) autorů Claire M. Renzetti a Daniela Currana, *Ženy - muži: genderové role, jejich původ a vývoj* (2006) od Hartmuta Karstena. Z psychologického hlediska téma zkoumá z českých autorů např. Jan Poněšický v díle *Fenomén ženství a mužství: psychologie ženy a muže, rozdíly a vztahy* (2012) nebo Pavlína Janošová v knize *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí* (2008).

Gender v edukačním procesu

Otázkou zůstává, jakou roli může hrát tento sociální konstrukt v edukačním procesu. Je obecně známo, že ihned po rodině představuje nejvýznamnější socializační prostředí právě škola. V průběhu socializace se jedinec začleňuje do společnosti tím, že si osvojuje určité chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty a kulturu (Průcha, Mareš a Walterová, 2003, s. 216). Škola, resp. edukační proces, v tomto směru získává velký potenciál – má možnost působit na člověka již od raného věku a může se tak podílet na tvorbě jeho osobnosti, hodnotové orientace či formování povědomí chlapců a dívek o jejich vlastním genderu.

Škola by měla vést žáky a žákyně k vlastnímu, svobodnému a kritickému hodnocení obecně přijímaných genderových stereotypů, založeném především na otevřené diskuzi o tom, co pro ně samotné znamená nebo neznamená být chlapcem či dívkou, jaké výhody, nevýhody či rizika jim přináší striktní přiřazení k určité genderové roli pro jejich současný i budoucí život. Vyvracet žákům jejich přesvědčení o vlastní genderové roli ve prospěch prosazení rovnoprávnosti obou pohlaví by tedy jistě bylo v rozporu s původním výchovným záměrem.

Domníváme se, že takto chápané pojetí genderové problematiky může přispívat i k rozvoji požadovaných klíčových kompetencí, jež mají zahrnovat vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty, které jsou nezbytné pro osobnostní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti (RVP ZV, 2016, s. 10).

Výrazným činitelem v prosazování genderové problematiky do škol se stávají především neziskové organizace (*Gender Studies, Žába na prameni, Otevřená společnost, Člověk v tísni* aj.), které realizují projekty podporující genderově citlivou výuku, vydávají publikace a praktické příručky pro učitelky a učitele. Ty zaznamenávají mj. šíři vlivu genderu na každodenní život žáka ve škole. Níže uvádíme příklady vybraných publikací:

- Anna Babanová a Jozef Miškolci: *Genderově citlivá výchova: kde začít?: příručka pro vyučující základních a středních škol, vydaná v rámci projektu Rovné příležitosti v pedagogické praxi* (2007) - příručka obsahuje část teoretickou, ale také metodické pokyny k různým aktivitám v pedagogické praxi,
- Irena Smetáčková a Klára Vlková: *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách* (2005),
- Irena Smetáčková a Lucie Jarkovská: *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele* (2006),
- Irena Smetáčková: *Příručka pro genderově citlivé vedení škol* (2007), *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství* (2007), *Na cestě k vlastní rodině: kapitoly z rodinné výchovy* (2008),
- Anna Babanová: *Volba povolání bez předsudků: metodika projektového dne pro základní školy* (2014).
- Lucie Jarkovská: *Gender před tabulí. Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy* (2014). Autorka se kromě genderu okrajově zabývá také dalšími kategoriemi, věkem a etnicitou. Zdůrazňuje jejich vliv na fungování vztahů a postavení dětí ve třídě. Podrobněji také analyzuje hodiny sexuální výchovy a představy samotných dětí o jejich genderu.
- Irena Smetáčková: *Genderové představy a vztahy. Sociální a kognitivní aspekty vývoje maskulinity a feminity v průběhu základní školy* (2016). Několikrát zmiňovaná autorka provedla s pomocí studentů pedagogické fakulty případové studie o vnímání genderu uvnitř dětského kolektivu.

Zastoupení genderové problematiky v RVP ZV

Výše uvedené publikace přinášejí užitečné informace především z pedagogického hlediska. Učitel se může zamyslet nad svým vlastním přístupem k žákům a žákyním a některé zásady týkající se genderově citlivé výchovy přijmout za vlastní. Naším záměrem je však uvažovat o problematice genderu také na úrovni samotného učiva. Na základě námi doposud předložených informací je patrné, že téma je nejlépe uplatněno ve společenských vědách. Je však nutné podotknout, že samotný pojem gender není v RVP ZV přímo obsažen, vyplývá spíše z obecných cílů základního vzdělávání.

Nástin širokého záběru tématu lze nalézt již v oblasti určené pro 1. stupeň ZŠ ***Člověk a jeho svět***. V tematickém okruhu ***Lidé kolem nás*** si žáci *upevňují základy vhodného chování a jednání mezi lidmi, uvědomují si význam a podstatu pomoci a solidarity mezi lidmi, vzájemné úcty, snášenlivosti a rovného postavení mužů a žen* (RVP ZV, 2016, s. 42). V dalším tematickém okruhu ***Člověk a jeho zdraví*** se jako jeden z očekávaných výstupů požaduje to, že žák *uplatňuje ohleduplné chování k druhému pohlaví a orientuje se v bezpečných způsobech sexuálního chování mezi chlapci a děvčaty v daném věku* (RVP ZV, 2016, s. 49).

Na 2. stupni ZŠ jsou pak tyto poznatky a dovednosti dále rozvíjeny, a to především v oblasti ***Člověk a společnost,*** kde jedním z cílů je přímo *utváření pozitivních vztahů k opačnému pohlaví v prostředí školy i mimo školu, k rozpoznávání stereotypního nahlížení na postavení muže a ženy v rodině, v zaměstnání i v politickém životě, k vnímání předsudků v nazírání na roli žen ve společnosti* (RVP ZV, 2016, s. 52). Dále je genderová problematika na 2. stupni ZŠ okrajově zmíněna ve vzdělávací oblasti ***Člověk a zdraví,*** v oboru ***Výchova ke zdraví*** a ***Tělesná výchova***, především v souvislosti s procesem dospívání.

Další potenciální využití vidíme v doplňujícím vzdělávacím oboru Etická výchova, ve kterých by genderová problematika jistě našla své uplatnění u témat jako Mezilidské vztahy a komunikace, Důstojnost lidské osoby, Pozitivní hodnocení sebe, Pozitivní hodnocení druhých, Reálné a zobrazované vzory (RVP ZV, 2016, s. 114).

Genderová problematika a literární výchova?

Na závěr se pokusíme krátce představit naši vizi o zapojení genderové problematiky do literární výchovy. Jsme si vědomi, že kvalitní literatura pro děti a mládež může mimo estetické a informativní funkce plnit také funkci formativní. Vhodně vybrané literární ukázky mají moc nenásilně působit na hodnotový systém mladého čtenáře a přirozeně ho tak učit orientovat se v mezilidských vztazích i ve vlastních pocitech. K propojování genderového aspektu do tohoto procesu můžeme efektivně využít např. mezipředmětových vztahů z výše uvedených oborů. Významnou roli však hraje i postoj a citlivost samotné učitelky nebo učitele literární výchovy.

Vytvořili jsme určitý nástin oblastí, na které se lze zaměřit při práci s vybranými literárními texty:

- Typické a netypické projevy, vlastnosti a zájmy mužských a ženských postav.
- Svobodné rozhodování hrdiny/hrdinky o vlastním životě bez ohledu na pohlaví.
- Role matky a otce v rodině, role pečujících o závislé osoby.
- Zobrazování a narušování představ o ideální podobě ženského a mužského těla.

Závěr

Příspěvek se zamýšlí nad potenciálem literárních textů pro děti a mládež – nad možnostmi jejich využití k rozvoji hodnotové orientace žáka, k potlačení negativního vlivu genderových stereotypů na jeho utvářející se sebepojetí a představu o fungování mezilidských vztahů. Jako přínosné dále vidíme provést analýzu českých čítanek – zjistit, jakým způsobem jsou v nich zastoupeny texty s viditelnými genderovými aspekty, poskytnout vyučujícím literární výchovy tipy na vhodné literární texty s touto tematikou, např. na základě námi vytvořených oblastí, a předložit podněty k práci s nimi – zapojení mezipředmětových vztahů, průřezových témat apod.

Literatura

PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2016. [cit. 2016-11-10]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf
SMETÁČKOVÁ, Irena, 2016. *Genderové představy a vztahy: sociální a kognitivní aspekty vývoje maskulinity a femininity v průběhu základní školy*. 1.vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). 274 s. ISBN 978-80-7419-229-6.

Jméno, adresa pracoviště
Veronika Švecová
Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, Olomouc, 77140

HLEDÁNÍ POKLADU SVATÉHO XAVERIA

Jakub Hlávko

Resumé: *Příspěvek představuje literární exkurzi sledující příběh Arbesova romaneta Svatý Xaverius. Tato exkurze probíhá v Praze a její cílovou skupinou jsou žáci středních škol. Text příspěvku sleduje její přípravnou fázi, samotný průběh a následnou fázi evaluační.*

Klíčová slova: *Jakub Arbes; Svatý Xaverius; literární exkurze*

Abstract: *The text is about a literary tour Following the story of romanet St. Xaverius. This tour takes place in Prague and its target group are students of secondary schools. This text is following the preparatory phase, process itself and subsequent evaluation phase.*

Key words: *Jakub Arbes; Svatý Xaverius;literary excursion*

Úvod

Náplní následujícího textu bude představení literární exkurze Hledání pokladu Svatého Xaveria. Její podstatou je sledování příběhu romaneta Jakuba Arbese Svatý Xaverius a jejími adresáty jsou žáci středních škol, přičemž tato adresnost není závislá na jednotlivých studijních oborech. Záměrem exkurze je prosté zvýšení zájmu žáků o literární produkci, ale také jejich, alespoň částečná, kultivace čtenářské gramotnosti.

Stať

Exkurzi je možné rozdělit do dvou částí, do textově rozborové a výpravné. Obě se vzájemně prolínají, a proto budou představovány paralelně. Celý její průběh je potom možné rozčlenit do tří logicky očekávatelných fází, do fáze přípravné, realizační a následné evaluační.

První část Hledání pokladu spočívá především v motivaci žáků. Není možné vydat se na cestu, pokud není „dobrodruhů“. Žák se zkrátka musí těšit. A jakmile bude mít chuť cestu podniknout, musí vědět, kam pojede a co přibližně jej bude čekat. V tento okamžik je nutné, aby Arbesova Svatého Xaveria přečetl. Mnozí učitelé v tuto chvíli podotknou, že přimět žáka, aby četl, natož takto archaický text, je při nejmenším problematické. Učitelova povinná role v této fázi spočívá v důsledném seznámení žáka s podstatnými momenty příběhu, a sice s hlavními dvěma postavami, s obrazem visícím v chrámu svatého Mikuláše, s legendou o pokladu, k němuž je cesta ukrytá právě v tomto obraze, a poté s cestou pražskou Malou Stranou a Smíchovem, již oba hlavní protagonisté absolvují právě za oním pokladem. Na tomto místě je záhodno podotknout, že je dobré nechat studenty na základě příslušných pasáží textu romaneta zakreslit ony cesty v předem připravené mapě daných míst Prahy.

Druhá část Hledání pokladu, realizační, a nutno zmínit, že pro žáky bezpochyby nejzajímavější. Začíná přímo ve svatomikulášském chrámu na Malé Straně. Před vstupem do jeho interiéru se žáci rozdělí do skupin, nejvhodněji do tří až pětičlenných, a poté se vydají hledat první úkol, který je zavede ke skutečnému obrazu svatého Xaveria, kde začíná jejich hledání pokladu. Není možné v tomto příspěvku jednotlivě představovat indicie a úkoly, které žáky vedou po Malé Straně, Janským vrškem, Umrlčí (dnes Břetislavovou) ulicí přes Újezd až na Smíchov, kde celá exkurze vrcholí. Nicméně její závěr je právě nad hrobem samotného

Jakuba Arbese, jenž je na místním hřbitově, nedaleko v knize popsaného místa úkrytu domnělého pokladu, pohřbený.

Právě zmíněné vyvrcholení realizační fáze přesahuje do fáze třetí, evaluační, neboť za hrobem, jejž mají žáci podle jedné indicie nalézt, se v obálce ukrývá závěrečná promluva jedné z postav, hledače pokladu Xaveria, který před svou smrtí odhaluje poznané poselství obrazu, onen skutečný poklad, jenž je v něm ukrytý. Žáci mají na místě před smíchovským hřbitovem za úkol onu pointu rozluštit a ono rozkrytí smyslu Arbesova romaneta zapsat. Pak odevzdat učiteli. A rozchod.

Po návratu do školy posléze následuje vyhodnocení rychlosti příchodu na jednotlivá stanoviště, kvality vypracovaných úkolů a v závěru evaluace se otevře diskuze nad pointou příběhu. Nad jeho poselstvím.

Závěr

Závěrem je možné říci, že exkurzi je vhodné doporučit všem ročníkům středních škol, jen je nutné zohlednit úskalí dávaná na příklad českými normativními předpisy. Organizátoři se mohou leckdy setkávat s nedostatkem počtu pedagogického dozoru, a kdo má negativní zkušenosti s volným pohybem žáků po městě, jistě nebude tuto exkurzi přijímat jen pozitivně. Je zcela jednoznačně nutné mít od rodičů podepsaná svolení s volným pohybem jejich dítek po naší metropoli.

Literatura

Arbes, J. (2012). *Svatý Xaverius*. Praha: Millenium publishing.

Jméno, adresa pracoviště
Obchodní akademie
Střední odborná škola a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky, Hradec Králové
Pospíšilova 365
500 03 Hradec Králové