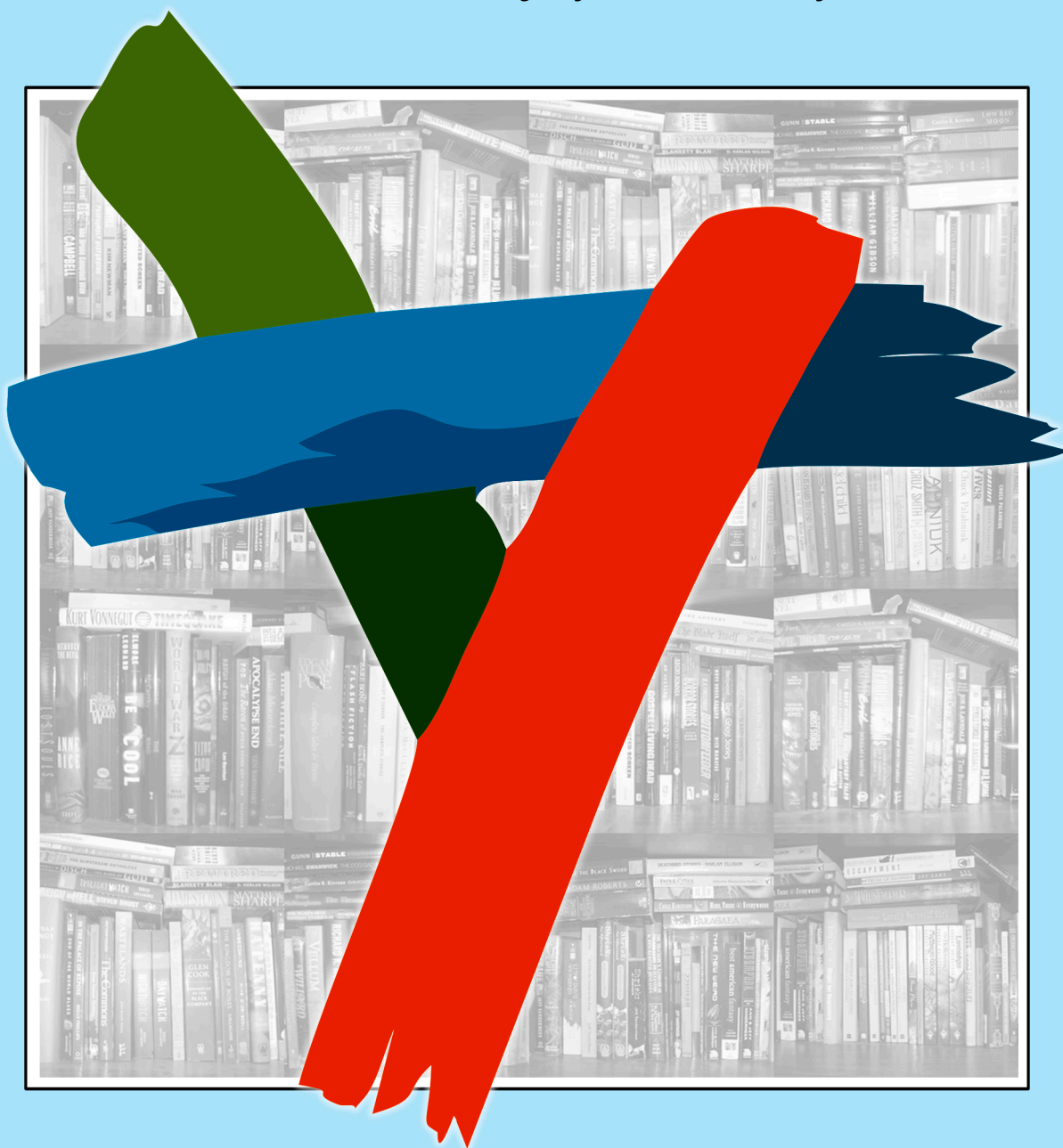


Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury



JAZYK
LITERATURA
KOMUNIKACE
RECENZOVANÝ ODBORNÝ ČASOPIS

I/2017

JAZYK – LITERATURA – KOMUNIKACE (odborný recenzovaný časopis)

LANGUAGE – LITERATURE – COMMUNICATION (peer review journal)

1/2017, ročník 6

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. Mięczysław 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

I. PŘEHLEDOVÉ STUDIE

ČTENÍ S POROZUMĚNÍM – SOUČASNÉ VÝZKUMNÉ MOŽNOSTI <i>Radana Metelková Svobodová</i>	4
DÍLNA ČTENÍ NA VYSOKÉ ŠKOLE <i>Štěpánka Klumparová</i>	15
SLOVENE (SOCIAL) LANGUAGE VARIETIES AMONG THE YOUTH <i>Melita Zemljak Jontes, Simona Pulko</i>	24
O MOTIVACI VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY <i>Andrea Dostálová</i>	32
KONCEPTUALIZACE VZDĚLÁNÍ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ A V ROZHLASOVÉM VYSÍLÁNÍ <i>Jasňa Pacovská</i>	37

II. VÝZKUMNÉ STUDIE

DISKURZÍVNA POVAHA KULTÚRNEHO TEXTU PRE DETI VO VZŤAHU K INDIVIDUÁLNEJ TVORBE TEXTU DIEŤAŤOM <i>Zuzana Kováčová</i>	45
SYSTÉM LITERÁRNĚVÝCHOVNÝCH METOD – ZBYTEČNÉ TEORETIZOVÁNÍ NEBO POTŘEBA? <i>Jitka Zítková</i>	59
HRANICE POZNANIA AKO RECEPČNÝ PROBLÉM V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ <i>Martina Petriková</i>	67
AKVIZIČNÍ KORPUSY ČEŠTINY A JEJICH VYUŽITÍ VE VÝUCE <i>Kateřina Šormová</i>	76
MĚLA BY MÍT TEORIE JAZYKOVÉ KULTURY MÍSTO V PROFESNÍ PŘÍPRAVĚ BUDOUCÍCH UČITELŮ ČEŠTINY A VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA NA ČESKÝCH ŠKOLÁCH? <i>Jiří Hasil</i>	85
JEDNO MALÉ ŠKOLNÍ DOBRODRUŽSTVÍ <i>Svatopluk Pastyřik</i>	91

I. PŘEHLEDOVÉ STUDIE

ČTENÍ S POROZUMĚNÍM – SOUČASNÉ VÝZKUMNÉ MOŽNOSTI

Radana Metelková Svobodová

Resumé: *Autorka příspěvku poukazuje na aktuální pojetí jedné z receptivních komunikačních dovedností, a to na čtení s porozuměním. Nahlíží na ni z pohledu pedagogické teorie i praxe a prezentuje aktuální požadavky kladené na sledovanou komunikační dovednost jak z hlediska platného školského kurikula, tak z hlediska požadavků reprezentativních mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti, v nichž jsou čeští žáci základní školy angažováni. Jejich dosažené výsledky jsou totiž nosnými ukazateli efektivnosti našeho školského vzdělávacího systému. Dominantou předkládaného textu je představení stávajících výzkumných možností, kterých autorka textu užívá od roku 2014, aby získala komplexní a objektivní data o žákovské schopnosti číst s porozuměním. Sledována je vývojová dynamika kvantitativních a kvalitativních parametrů čtenářských výkonů žáků 1. stupně ZŠ. Text stručně prezentuje vybrané aspekty hodnocení kvality čtení, s nimiž longitudinální výzkum ostravského týmu pracuje.*

Klíčová slova: *čtenářská gramotnost, počáteční čtenářská gramotnost, čtení, čtení s porozuměním, výuková metoda čtení, třídění chyb při čtení, eyetracker*

Abstract: *The author of the paper points out current understanding of one of the receptive communication skills, namely reading with comprehension. She understands it from both pedagogical theory and practice point of view and she presents the current demands on the monitored communication skill from the valid school curriculum point of view as well as from the point of view of the requirements of representative international researches on the reading literacy where Czech pupils of primary schools are engaged. Their achieved results are the main indicators of the effectiveness of our school education system. The main point of the presented text is a presentation of the existing research possibilities which has been used by the author since 2014 to obtain comprehensive and objective data on pupils' ability to read with comprehension. The developmental dynamics of the quantitative and qualitative parameters of reading achievements of pupils' of 1st grade of primary school is monitored. The text briefly presents selected aspects of the reading quality assessment which longitudinal research of the Ostrava team works with.*

Key words: *reading literacy, initial literacy, reading, reading with comprehension, education method of reading, sorting of reading errors, eyetracker*

Úvod

Na počátku 90. let 20. století započal proces transformace české vzdělávací soustavy, kterou motivovala především změna společensko-ekonomických podmínek naší země a proměna potřeb společnosti. Výrazně byl modifikován vzdělávací obsah základního školství, metodika hodnocení práce učitelů a jejich role v edukaci, která byla posílena (Spilková a kol., 2005). Učitelé například aktuálně mohou volit výukové metody či formy práce ve výuce samostatně. Na umocnění jejich role v procesu edukace lze samozřejmě nazírat vstřícně, avšak volba metod vyžaduje obezřetný přístup. Každý pedagog by měl postupovat uvážlivě, aby

zvolená metoda žákům vyhovovala, její metodické kroky byly dostatečně propracované, reálně zvládnutelné a napomáhaly efektivnímu budování souboru žákovských vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, tj. klíčových kompetencí. Ty totiž žákům výhledově pomohou uplatnit se ve společnosti, poněvadž zohledňují potřebu vzdělávat se celoživotně (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2013, s. 11).

Do budoucna lze počítat s tím, že s intenzitou rozvoje v oblasti vědy a techniky bude jedinec nucen pružně reagovat na průběžnou proměnu potřeb společnosti, čemuž bude uzpůsobovat průběh své pracovní dráhy, tj. své původní zaměření či odbornost. Touto optikou nahlížíme na stávající pojetí základního vzdělávání, které jednoznačně směřuje od memorování izolovaných a nevyužitelných vědomostí k budování tzv. gramotnostních dovedností, jež žáky kvalitně připraví na život ve vyvíjející se společnosti (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 86). Zmíněnou perspektivu celoživotního vzdělávání rozhodně podporují kvalitně vybudované receptivní komunikační dovednosti jednotlivce, zejména pak jeho schopnost číst s porozuměním, označovaná současně jako čtenářská gramotnost (Doležalová in Průcha (ed.), 2009, s. 223).

Pro budování žákovských recepčních komunikačních dovedností sice v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) nejsou užívány zažité termíny jako počáteční čtenářská gramotnost či čtenářská gramotnost, je ovšem vhodné konstatovat, že sledované dovednosti v materiálu zahrnuty jsou. Registrujeme je jak v souboru klíčových kompetencí, tak v očekávaných výstupech vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, a to ve složce komunikační a slohová výchova. Tam zjišťujeme, že žák 1. stupně ZŠ „v 1. období, tj. v 1. až 3. ročníku, plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti a porozumí písemným a mluveným pokynům přiměřeného rozsahu a složitosti; ve 2. období, tj. 4. až 5. ročníku, čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas; rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává; posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení; reprodukuje obsah přiměřeně složitěho sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta“ (online).

Výše zmíněné nároky na práci s textem považujeme za potřebný základ celoživotního učení a odpovídají nárokům jedné z fází modelu gramotnosti slovenského pedagoga Gavory (2002, 2008), kterou nazývá gramotnost jako zpracování textových informací. V českém prostředí se nejvíce setkáváme s označením čtenářská gramotnost. Charakteristické pro ni jsou náročnější činnosti s textem, jimiž je odlišování podstatných informací od marginálních, nalézání vztahů mezi jednotlivými myšlenkami textu, hodnocení textu ve smyslu užitečnosti a využitelnosti, komprimace textu, vyvozování závěrů či čerpání implicitních informací. Etapu zvanou básová gramotnost Gavora vnímá „dekódování významů z psaného textu“ (Doležalová in Průcha (ed.), 2009, s. 223) a čeští odborníci ji zpravidla označují jako počáteční čtenářskou gramotnost (Wildová, 2005, s. 13), jelikož porozumění přečtenému je v ní primárně ověřováno skrze reprodukci.

Žákovské čtenářské dovednosti v etapě odpovídající čtenářské gramotnosti sledují také reprezentativní mezinárodní výzkumy PIRLS a PISA. Oba se soustředí na žákovské porozumění textu až v době, kdy je proces nácviku techniky čtení považován za zvládnutý, poněvadž jejich cílem je hodnotit výsledky edukace, nikoli její průběh. Dosavadní výsledky našich žáků bohužel nedokládají bezproblémovost stavu čtenářských dovedností českých žáků základní školy. Přestože žáci mladšího školního věku ve výzkumu PIRLS¹ v rozmezí let 2001 a 2011 prokázali nadprůměrné dovednosti, výsledky žáků končících povinnou školní docházkou jsou v mezinárodním srovnání výzkumu PISA podprůměrné.²

¹ V roce 2016 proběhl další cyklus měření českých žáků v rámci výzkumu PIRLS. Výsledky budou zveřejněny v závěru roku 2017.

² Konkrétně se v materiálu České školní inspekce (dále ČŠI; 2014, s. 30) uvádí: „Výsledek českých žáků lze sledovat a porovnávat mezi dvěma cykly hlavního měření. Mezi roky 2000 a 2009 se průměrný výsledek českých žáků

Stat'

Cíl, k němuž česká edukace směřuje, je zřejmý. Co z našeho pohledu není zatím dostatečně zřetelné, je způsob, jak co nejučelněji stanoveného cíle dosáhnout. V etapě čtenářské gramotnosti je počítáno s bezproblémovým zvládnutím techniky čtení a pozornost se soustřeďuje na posilování žákovy dovednosti textu porozumět. V centru pozornosti stojí zejména nácvik čtenářských strategií, které žákům umožňují uchopit text po významové stránce. Problematika čtenářských strategií je zpracována do podoby klasifikace v českých i zahraničních pramenech a primárně zohledňuje cíl čtení (např. Mistrík, 1982; Zielke, 1988; Maňák, Švec, 2003). U slovenského odborníka Gavory (2002) nalézáme vazbu na školské prostředí a jeho třídění strategií se řídí fázemi čtenářského procesu, přičemž strategie charakterizuje pomocí metakognitivních procesů. Jedná se o postupy, které žákům napomáhají efektivně řídit vlastní porozumění textu, neboť s jejich pomocí své čtení regulují a kontrolují. Tomuto tématu se věnovala také Najvarová (2008), která konstatovala, že v českém prostředí dosud čtenářské strategie nejsou kvalitně rozpracovány a hlavně výzkumně ověřeny.

Uvědomujeme si, že monitorování čtenářských strategií nelze stavět pouze na subjektivně pojatém pozorování výzkumníků a je užitečné získat objektivní data, která by posílila dosavadní představy o efektivnosti žákovských čtenářských strategií. Tato cesta je v současné době možná s oporou o existující moderní technologie. V našem případě jsme pro tyto výzkumné účely využili přístroj Eyetracker Tobii Pro TX 300 společně se softwarem Tobii Studio, který je vybavením specializované laboratoře Pedagogické fakulty Ostravské univerzity.

Představíme nyní zkušenosti získané dvěma pilotními měřeními z let 2014 a 2015, jimiž byly výrazně ovlivněny naše současné výzkumné snahy. Pracovali jsme pokaždé s dostupným vzorkem žáků jedné třídy 4. ročníku ZŠ. Výběr respondentů primárně zohledňoval vyrovnané zastoupení dívek a chlapců, vyžadoval zapojení žáků s rozdílnými školními výsledky v rámci každé skupiny a pokaždé byla zvolena škola sídlištního typu. Volba věku respondentů byla ovlivněna výzkumem čtenářské gramotnosti PIRLS. Při obou měřeních bylo využito eyetrackeru, díky němuž byl proveden obrazový záznam³ tichého čtení každého žáka. Přístroj zaznamenával oční pohyby dětí při čtení, čímž byly získány podklady pro důkladnou analýzu čtenářských strategií užívaných jak v průběhu čtení, tak při řešení přidružených úkolů, jimiž bylo porozumění významu textu ověřováno. Vstupním cílem pilotáže bylo mapovat čtenářské strategie žáků při čtení tří souvislých textů odlišné náročnosti a v návaznosti na tuto činnost ověřovat jejich porozumění textu prostřednictvím přidružených zadání.⁴

Z prvního i druhého měření jsme získali shodné informace o tom, jaké strategie při čtení a plnění zadaných úloh používají žáci nejčastěji a které z nich se jeví jako efektivnější. Umožnily odkrýt i to, zda se výrazněji liší způsob plnění úloh odstupňovaných podle úrovně porozumění ověřené metodologie výzkumu PIRLS (konkrétněji viz Metelková Svobodová, 2016a; Metelková Svobodová, Svobodová, 2016). Přestože výstupy nastínily, jak děti mladšího školního věku čtou, hodnocení čtenářského výkonu⁵ bylo provedeno pouze s oporou o zaznamenané oční pohyby. Analýzy očních pohybů při čtení naznačily, že žáci, jejichž čtení

statisticky významně zhoršil o 13 bodů. Mezi roky 2009 a 2015 se výsledek zlepšil o 9 bodů, avšak statisticky nevýznamně. Česká republika zůstala stejně jako v roce 2009 pod průměrem zemí OECD“ (online).

³ Sledována byla četnost fixací oka, tj. spočinutí oka v určitém místě a časovém úseku, pak vzdálenost jednotlivých fixací, tzv. sakád, které vypovídají o velikosti čtecího pole jednotlivce, a rovněž četnost výskytu regresí, tedy zpětných očních pohybů na řádku (pohyby směrem vlevo).

⁴ Zadání ověřovala porozumění každému textu a byla sestavena tak, aby korespondovala s úrovněmi porozumění textu, jaké se používají při mezinárodním výzkumu PIRLS (vyhledávání informací, vyvozování závěrů, integrace a interpretace myšlenek, hodnocení textu).

⁵ Při hodnocení techniky čtení, resp. čtenářského výkonu, je zvykem posuzovat znaky kvantitativní, k nimž je řazena rychlost čtení, a znaky kvalitativní, které zahrnují správnost čtení, plynulost, hlasitost a vhodnou výrazovost.

Ize považovat za systematické a soustředěné, neboť docházelo zpravidla k minimálnímu počtu regresí výhradně na úrovni řádku, volili takovou strategii čtení, aby významu textu porozuměli již v průběhu prvního čtení; teprve po jeho dočtení se věnovali řešení úkolů, které za textem následovaly. Tato čtenářská strategie se projevila jako efektivní u obou realizovaných sond, a to u obou pohlaví. Při obou měřeních byla doložena neperspektivnost a výrazná časová náročnost strategie řešit přidružená zadání v průběhu čtení textu, neboť žáci, kteří si nepřečetli text nejprve systematicky celý a snažili se už po přečtení dílčí části řešit úlohy, při této činnosti značně tápali a odpovídali chybně. Bylo zjištěno, že 74 % přidružených zadání vyřešili žáci bezchybně a zbývajících 26 % zadání buď splnili nesprávně, nebo vůbec (odpověď nevím).

Ve vztahu ke sledovaným úrovním porozumění byli žáci nejméně úspěšní u zadání, která se vázala k vyhledávání informací (81,2 %) a k interpretaci a integraci myšlenek (83 %). Horší výsledky byly registrovány na úrovni vyvozování závěrů (72 %) a největší obtíže se objevily při práci s úlohami, které požadovaly hodnocení textu (68,1 %). Dále jsme díky monitorování eyetrackerem mohli zjistit, že u převážné části správných odpovědí, tedy 68 %, nepotřebovali žáci do přečteného textu znovu nahlédnout, kdežto 32 % správných odpovědí bylo sděleno až po opětovném nahlédnutí do textu. Zaznamenali jsme i zajímavou odlišnost práce s úkoly přiřazenými k nejsnazšímu textu, protože tam se při plnění zadání vracelo zrakem do textu téměř 61 % žáků. Vysvětlujeme si to tak, že jednoduchému, obecně známému a pamětně osvojenému textu (text písně Skákal pes přes oves) nevěnovaly děti při čtení potřebnou pozornost a nezbylo jim než do něj znovu nahlédnout, aby zjistily explicitně uvedené informace.

Při komparaci výsledků obou měření byly registrovány nejen shody, ale současně rozdíly, které nasměrovaly naše další výzkumné kroky. Měření ukázala shodné úlohy ověřující porozumění, v nichž se nejméně a nejvíce chybovalo. Přestože by bylo možné tyto výsledky zjednodušeně interpretovat tak, že výstupy obou skupin jsou totožné, není toto konstatování pregnantní. Nelze přehlížet skutečnost, že průměrný celkový počet špatných odpovědí na žáka činil u první měřené skupiny méně než 5 (přesně 4,8 chyby na žáka), kdežto u druhé skupiny bylo zaregistrováno téměř o 8 chyb (přesně 7,6 na žáka). Navíc se zjistilo, že čtení jednoho z textů trvá žákům druhé měřené skupiny mnohem déle, pokud chtějí na připojené otázky odpovídat stejně dobře jako žáci prvního měření. Žáci první měřené skupiny četli text necelou minutu (jen 59,2 sekund), zatímco žáci druhé skupiny téměř dvě minuty (1 minutu a 41,1 sekund). Odlišnou úroveň čtenářského výkonu obou skupin naznačilo také čtení třetího textu, ten totiž dva z žáků druhé měřené skupiny vůbec nedočetli, čtení vzdali.

Na základě těchto zjištění jsme hledali možnou příčinu zaznamenaného stavu. Po rozhovorech s vyučujícími obou skupin respondentů a s vedením jejich škol jsme usoudili, že by ji bylo možné spatřovat v užití metodě výuky čtení. Tento aspekt se projevil jako jediná vyčnívající charakteristika, v níž se sledované skupiny neshodovaly. Zjistili jsme, že první skupina respondentů se učila číst metodou analyticko-syntetickou (dále AS metoda) a druhá skupina metodou genetickou (dále G metoda). Naše domněnky současně podpořilo tvrzení vyučujících žáků G metody, kteří konstatovali, že u svých žáků zaznamenávají problémy s plynulostí a správností čtení (vyšší chybovost). Tito učitelé dále prohlašovali, že podle jejich mínění žáci G metody porozumívají textu lépe než stanovuje metodický postup AS metody. To se ovšem v tomto realizovaném předvýzkumu nepotvrdilo.

Od školního roku 2014/2015 jsme proto naše výzkumné záměry v souladu s naznačenými zjištěními modifikovali a začali jsme věnovat pozornost žákovské dovednosti číst s porozuměním už na počátku procesu nácvičky techniky čtení, tedy v etapě počáteční čtenářské gramotnosti. Tuto etapu, kdy si žáci osvojují techniku čtení čili učí se text dekodovat z hlediska jeho formy, provází volba výukové metody čtení. Výstupy pilotáže naznačily, že výuková metody čtení by mohla sehrávat významnější roli v procesu budování čtenářských dovedností českých žáků. Tuto problematiku nepovažujeme zatím v českém pedagogickém

prostředí za dostatečně probádanou a odkazujeme na práce českých, ale také zahraničních odborníků, kteří metody člení na analytické, syntetické a analyticko-syntetické (srov. Křivánek, Wildová, 1998; Widlová, 2005; Fijalkow a kol., 1994; Zápotočná, 2008) a dále také na „bottom-up“ a „top-down“ (např. Zápotočná, 2008). Odlišnost metod tkví ve způsobu, jak přistupují k identifikaci významu čteného. Lze si proto klást otázku, zda diametrální odlišnost obou metod může ovlivnit proces žákovy automatizace dekodování formy textu a zda současně zasahuje do procesu dekodování významu textu, tedy do porozumění textu v celé jeho šíři. Usuzujeme, že specifika češtiny, zejména flexe či volný slovosled, mohou při nedokonalém dekodování formy textu významnějším způsobem nabourat čtenářovo odkrývání významu textu a následnou interpretaci. Pro přijetí genetické metody by samozřejmě vzhledem k dříve zmíněným cílům hovořilo, že od počátku klade důraz na význam textu (srov. Wagnerová, 1996).

Aktuálně se proto soustředíme na mapování dynamiky vývoje dovednosti číst s porozuměním u žáků od 1. až do 5. ročníku ZŠ, a to s přihlédnutím k užívané AS metodě a G metodě. Zaměřujeme se na monitorování vývoje žákovských čtenářských dovedností od etapy prvopočátečního čtení s přesahem do čtenářské gramotnosti. Uvědomujeme si, že ostrou hranici přechodu obou zmíněných etap nelze jednoznačně určit. Nebrání to ovšem našemu záměru rozšiřovat poznatky o procesu formování čtenářské gramotnosti žáků v prostředí školy.

Tvrzení autorů nebo přívrženců různých výukových metod čtení, že právě ta či ona metoda vede žáky nejrychleji ke zvládnutí čtení s porozuměním, je lepší pokládat za pouhé konstatování, přestože je lze také zaslechnout z úst učitelů působících přímo v praxi. Není možné, abychom jejich názor nekriticky pokládali za paušálně platný, dokud není výzkumně ověřen. Se svobodou volby výukových metod je svázána totiž potřeba převzít za ni zodpovědnost.

Metodám prvopočátečního čtení se aktuálně věnuje např. Košek Bartošová (2016), která na základě dotazníkového šetření realizovaného primárně mezi učiteli v Čechách konstatovala, že nejfrekventovaněji volenými metodami výuky čtení jsou AS metoda, G metoda a Sfumato.⁶ Abychom získali aktuální informace o situaci v našem regionu, tj. Moravskoslezském kraji, provedli jsme v průběhu roku 2016 vlastní dotazníkové šetření. Zapojili se do něj více než tři stovky učitelů 1. stupně ZŠ, konkrétně 308 vyučujících 1. a 2. ročníku, kteří mají zkušenosti s výukou prvopočátečního čtení. Jednalo se o 300 žen a 8 mužů s průměrnou délkou praxe 18,4 roku.⁷ Na základě jejich tvrzení jsme dospěli k závěru, že výstupy našeho šetření se nápadně shodují s výsledky šetření z roku 2014 (Košek Bartošová, 2016),⁸ tj. téměř 80 % učitelů užívá k výuce počátečního čtení AS metodu, 12 % respondentů G metodu a necelých 7 % Sfumato. Shrme-li závěry obou šetření, můžeme konstatovat, že AS metodu je možné pokládat za metodu zakořeněnou, tradiční a z tvrzení pedagogů navíc plyne, že ji hodnotí jako metodu osvědčenou. Výstupy obou šetření se výrazněji odlišují pouze v tom, že učitelé

⁶ Pouze okrajově charakterizujeme tři uvedené metody: AS metoda seznamuje žáky se všemi tvary jednoho písmene najednou (stejně jako Sfumato), zatímco G metoda k vyvozené hlásce přiřazuje jen jeden tvar písmene, tj. velké tiskací, a poznávání dalších tvarů písmen je založeno na transferu. Díky tomu se žáci vyučovaní G metodou rychleji seznámí se všemi písmeny abecedy a texty, které jsou jim předkládány, mohou být poměrně brzy obsahově zajímavější, neboť dále nemusí zohledňovat určitou slabičnou strukturu slova, jako je tomu u AS metody v jednotlivých výukových krocích. Také způsob, kterým jsou žáci vedeni ke čtení, se liší. Technika čtení těchto dvou metod staví na hláskové syntéze, avšak cílovou jednotkou je u AS metody slabika (cíleně se směřuje k vázanému slabikování), u G metody je to celé slovo. V případě Sfumata žáci hlasitě vyslovují jednotlivé hlásky propojené v jeden celek, nepřerušují dech a nemění tón hlasu. Základem je vázané klouzavé čtení, které vychází z klasické AS metody. Sfumato má specifickou metodiku vystavěnou na posloupnosti vazeb mezi zrakem, hlasem a sluchem. V souvislosti s touto metodou bývá zdůrazňováno, že je výuka zpestřována prvky dramatické výchovy a že vede ke čtení s porozuměním. Obdobné tvrzení lze ovšem slyšet také od zastánců G metody.

⁷ Praxi do 5 let mělo 26 respondentů (z nich 1 muž); 6 až 15 let učilo 95 pedagogů (z toho 4 muži); 16 až 25 let ve školství působilo 104 respondentů (z toho 3 muži) a 26 až 40 let praxe ve školství mělo 83 žen.

⁸ Její šetření ukázalo, že 70 % učitelů učí žáky číst AS metodou, 12 % G metodou, 9 % AS metodu a G metodu kombinuje a 6 % pedagogů využívá k výuce čtení metodu Sfumato.

moravskoslezského regionu kombinují AS a G metodu minimálně,⁹ zatímco výsledky Košek Bartošové (2016) dokládají oporu o obě metody u 9 % respondentů. Zajímavě vyznívá i naše zjištění, že žádný z oslovených mužů neučí číst G metodou (viz Tabulce 1).¹⁰

	ženy		muži		celkově	
AS metoda	237	79,0 %	7	87,5 %	244	79,2 %
G metoda	37	12,3 %	0	0 %	37	12,0 %
Sfumato	20	6,7 %	1	12,5 %	21	6,8 %

Tabulka 1 Preference metody s ohledem na pohlaví učitele

Za pozoruhodný považujeme také pohled na data s přihlédnutím k délce praxe oslovených učitelů (viz Tabulka 2), z nichž plyne, že nejčastěji G metodou učí žáky číst pedagogové s praxí v rozmezí 6 – 15 a 16 – 25 let. Ukazuje se navíc, že s rostoucí délkou pedagogické praxe vzrůstá také procento učitelů pracujících s AS metodou.

	do 5 let		6 – 15		16 – 25		26 – 40	
AS metoda	19	73,1 %	71	74,7 %	83	79,8 %	71	85,6 %
G metoda	2	7,7 %	12	12,6 %	16	15,4 %	7	8,4 %
Sfumato	5	19,2 %	9	9,5 %	3	2,9 %	4	4,1 %

Tabulka 2 Preference metody s ohledem na délku praxe učitele

Oslovení učitelé následně odhadovali, jak velké části žáků ve třídě užívaná metoda výuky čtení vyhovuje, a zároveň bylo jejich úkolem konkretizovat, co dětem v souvislosti se zavedenou metodikou činí obtíže. Pedagogové, kteří k výuce používají G metodu a Sfumato, sdělili, že 92 % žáků metoda svědčí. Podle oslovených učitelů s AS metodou s ní nemá žádné problémy 90 % prvňáků a zbývající část dětí, tj. 10 %, ¹¹ má největší potíže se členěním delších slov na slabiky, skládáním hlásek/písmen do slabik a se čtením víceslabičných slov se složitější stavbou, zejména slov, v nichž se objevují shluky souhlásek. V úplných počátcích výuky čtení AS metodou někteří žáci problematicky zvládají rozdělování slov na slabiky a následně jejich spojování do slov, tj. analýzu a syntézu slova, a je pro ně někdy náročné zapamatovat si všechny čtyři tvary písmen. Naopak učitelé, kteří při výuce prvopočátečního čtení pracují s G metodou, logicky s ohledem na způsob zpracování metodiky¹² neuváděli problémy žáků s pamětným osvojováním tvarů písmen, ale tvrdili nejčastěji, že jejich žáci nesprávně hláskují delší slova a značné komplikace se objevují při následné syntéze hlásek do slov. Děti podle pedagogů neudrží v paměti veškeré vyslovené hlásky, případně jejich pořadí, a slova pouze odhadují.

⁹ V našem vzorku se jich objevilo pouze 0,6 %. Nepatrně více pedagogů kombinuje AS metodu se Sfumato, a to 1,9 %.

¹⁰ Součty procentuálního zastoupení jednotlivých metod uvedené jak v Tabulce 1, tak v Tabulce 2 nelze dopočítat do 100 %, neboť 2 vyučující nekonkretizovali užívanou metodu, 6 jich doplňuje AS metodu metodou Sfumato. Další 2 primárně staví na práci s AS metodou a využívají prvky G metody, stejně jako 1 vyučující, který dominantně pracuje metodou M. Montessori.

¹¹ Výběr příkladů se řídil specifiky jednotlivých metod. Neuvádíme tvrzení učitelů, která se vztahují např. k nepodnětnosti rodinného prostředí a nedostačující přípravě dětí na vyučování.

¹² Nově zpracovaná metodika G metody podle Wagnerové staví na dodržování zásady jedné obtížnosti, což značí, že dítě pracuje s jedním typem písmen (na počátku velká tiskací), což tolik nezatěžuje jeho paměť. Další existující modifikace G metody podle Rubínové nezohledňuje výše uvedenou zásadu a zavádí hned na počátku výuky nejen velká, ale také malá tiskací písmena.

Obdobné zkušenosti jsme získali při našich měřeních eyetrackerem (viz Metelková Svobodová, 2017). Objevily se také názory, že pozornost žáků je při čtení vět natolik soustředěna na přečtení dílčích slov, tj. na syntézu všech hlásek čteného slova, že mají následně problém s porozuměním celé větě. Pedagogové, již využívají k výuce čtení metodu Sfumato, uváděli diametrálně odlišné postřehy. Jsou jimi hlavně dlouhé držení dechu před rozeznáním písmen, nedostačující dech dětí při čtení dlouhých samohlásek a nároky na hlasitost projevu, která některým žákům nevyhovuje. Uvedena byla i obdobná připomínka jako u AS metody, která se vázala k požadavku pamatovat si čtyři tvary písmen. U Sfumata jsme dále zaregistrovali poznámku, že vyučující naráží na negativní postoj rodičů některých žáků k této metodě; ti ji údajně neuznávají, což negativně ovlivňuje průběh domácího čtení.

Přestože námi distribuovaný dotazník monitoroval ještě další řadu proměnných, jimiž jsou například možnost samostatného výběru výukové metody učitelem či důvody, které pedagogy ke změnám metod vedou, nepovažujeme za potřebné se k nim v souvislosti s tématem tohoto příspěvku vyjadřovat. Upozorníme pouze na poslední sledovaný aspekt, jenž zjišťoval, jaký je pohled učitelů působících v praxi na uplatnění tzv. typologického přístupu (Wildová, 2005). Ten by se měl v edukaci projevovat kombinováním výukových metod v jedné třídě s ohledem na specifika jednotlivých žáků. Převážná část pedagogů, a to 67,2 %, konstatovala, že nepokládá za reálné pracovat dvěma výukovými metodami. Své tvrzení zdůvodňovali tím, že organizaci hodin čtení by pokládali za problematickou. Každá metoda se opírá o jiný systém výuky, odlišné učebnice a pomůcky, což je mnohdy neslučitelné. Výrazně zazníval názor, že kombinovaný přístup je pro děti matoucí a při velkém počtu žáků ve třídě obtížně realizovatelný. Jedinou možností, kterou připouštěli a která by dopomohla k užití dvou výukových metod v jedné třídě, je přítomnost asistenta, jenž druhou metodu aplikuje individuálně u žáků s výraznými obtížemi s plošně nastavenou metodou. Obdobné argumenty uváděli také pedagogové, kteří na otázku „Je pro Vás reálné pracovat v jedné třídě dvěma výukovými metodami?“ odpovídali „nevím“. Těch se v našem vzorku objevilo 31, tj. 10,1 %. Zbývá část učitelů, a to 22,7 %, tuto možnost připouští, proto na dotaz odpověděli kladně. Nepovažují ovšem využití dvou metod ve třídě za ideální. Svůj postoj opírají o zkušenosti z praxe: údajně se jedná o dva až tři žáky ve třídě – většinou se symptomy některých specifických poruch učení, kteří vyžadují individuální přístup. Tato skupina vyučujících pokládá za reálné pracovat primárně jednou metodou a doplňovat ji prvky druhé. I tito respondenti konstatovali, že je třeba počítat s rozkolísáváním metodických kroků plošně zavedené metody.

Souhrnně bychom k nejčastěji užívaným metodám výuky čtení v české edukaci rádi poznamenali, že primárně žádnou z nich neupřednostňujeme. Za stěžejní cíl počáteční etapy považujeme dokonalé zvládnutí tzv. základního čtení (Šebesta, 2005, s. 85), které v tomto období buduje žakovu dovednost dekódovat formu textu a směřuje k zautomatizování techniky čtení. Žakova dovednost dekódovat formu textu, tj. jeho schopnost text správně přečíst, je dovednost prvotní, která je nezbytnou podmínkou pro zvládnutí dovednosti navazující, tj. dekódování významu textu. Obě dovednosti jsou spjaté s etapou počáteční čtenářské gramotnosti a z pohledu metodiky výzkumu PIRLS je možné na žakovské porozumění textu nahlížet minimálně z pohledu úrovně vyhledávání informací.

Vraťme se zpět k výzkumným snahám našeho ostravského týmu, který se v současnosti soustřeďuje na roli užití metody výuky čtení v procesu formování žakovských čtenářských dovedností v prvostupňové edukaci. Abychom nastíněný záměr byli schopni realizovat, potřebovali jsme nalézt způsob, jenž by nám umožnil co nejkvalitněji popsat a vyhodnotit proces žakova pronikání do významu textu už v průběhu výuky techniky čtení. Zdůrazňujeme, že není žádoucí zaměřovat se prvořadě na tzv. čtenářský výkon, který se váže na žakovu dovednost dekódovat formu textu, a odkazujeme na názory odborníků z této oblasti (např. Wildová, 2005; Zápotočná, 2008; Křivánek, Wildová a kol., 1998). Ti porozumění čtenému pokládají za nejdůležitější znak čtení s tím, že znaky čtenářského výkonu, jejichž rozvíjení je

součástí metodického postupu výuky čtení v 1. ročníku ZŠ, toto porozumění významně posilují. Je zřejmé, že osvojení si techniky čtení není samo o sobě cílem školní edukace a její zvládnutí by mělo ústít v činnosti, jimiž je účinně formována žákova schopnost s texty dále pracovat.

Obdobně vše vnímá také slovenská pedagožka Zápotočná (2012, 2013), která varuje před možnými důsledky nadměrného soustředění pozornosti učitele na formální stránku čtení a doporučuje chápat čtení hned od počátku jako zdroj poznání a zábavy. Obě její práce naznačují cestu k vytvoření vyhovující koncepce hodnocení, které by zajistilo smysluplnou a plynulou návaznost při monitorování žákovy dovednosti dekódovat formu textu a současně odkrylo jeho postupné pronikání do obsahu textu. Zápotočná adaptovala a ve slovenském prostředí ověřila *Metodiku pozorování a hodnocení raných projevů gramotnosti* novozélandské pedagožky Clayové (1993, in Zápotočná, 2012). Tuto moderně koncipovanou metodu, která se opírá o výstupy psycholingvistických výzkumů čtení a která staví na zvládnutí tří hlavních lingvistických subsystémů tvořících základ uchopení významu textu, využíváme při našich analýzách žákovského čtení všech respondentů 1. stupně ZŠ. Nými získané výsledky naznačují přínos využití metodiky, poněvadž prostřednictvím způsobu kategorizace zaregistrovaných žákovských chyb při čtení vysvítá počátek žákova pronikání do významu textu. S oporou o tuto metodiku lze lépe identifikovat vývoj, míru automatizace a stav čtenářské techniky jednotlivce, případně skupiny žáků. Cíleně logicky směřujeme ke čtení bezchybnému, avšak prostřednictvím objevených chyb, resp. jejich charakteru, může poukázat na to, se kterými informačními subsystémy už dětští čtenáři úspěšně zvládají pracovat, a které jim naopak činí potíže (více k tomu viz Metelková Svobodová, 2016a).

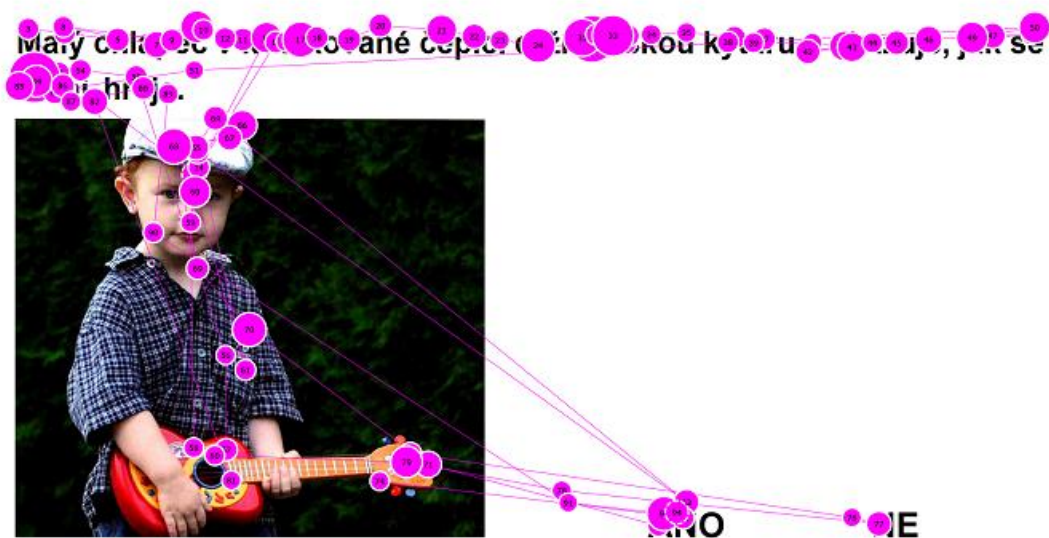
V duchu dříve naznačených východisek a s ohledem na specifickou úroveň čtenářských dovedností měřených žáků, zejména žáků 1. ročníku, jsme se v ostravském týmu rozhodli zpracovat vlastní výzkumné nástroje, s jejichž pomocí bychom byli schopni sledovat několik dílčích výzkumných záměrů a které by současně respektovaly možnosti užití technologie eyetrackeru. Vycházeli jsme z výstupů pilotáže, o nichž již bylo referováno, a zamýšleli jsme se nad možností existence vztahu užití výukové metody čtení a kvality čtení žáků ve vyšších ročnících 1. stupně ZŠ. Proto jsme na základě dostupného výběru dále hodnotili čtení s porozuměním v každém ročníku u jedné skupiny učící se číst AS metodou a druhé skupiny G metodou.¹³ Nejvíce informací nyní máme shromážděných o vývoji čtenářských dovedností žáků 1. ročníku (celkem 157 žáků). Výstupy získané prostřednictvím měření žáků 2. až 5. ročníku staví na naměřených datech při čtení 174 žáků.

Jak již bylo zmíněno, při výzkumu využíváme jedinečné možnosti vypomoci si moderní technologií eyetrackeru, jehož prostřednictvím v této fázi provádíme nejen obrazový záznam čtení každého žáka, ale také záznam zvukový. Přístroj nám nabízí podklady pro precizní analýzu a vyhodnocování dat. Specializujeme se na detailní mapování procesu čtení, druhotně pak i na zjišťování efektivity čtenářských strategií užívaných žáky jak v průběhu čtení, tak při řešení přidružených úkolů, jimiž bylo porozumění významu textu ověřováno. Soustředíme se také na monitorování progresu žákovského čtenářského výkonu. Jeho kvalita je charakterizována prostřednictvím úspěšnosti čtení, tj. hodnotíme chybovost čtení, zaznamenáváme snahu o sebekorekci žáků a čtenářské strategie ve vazbě na výukovou metodu a její metodiku, tzn. sledujeme například to, zda žáci zdárně zvládají provést syntézu čteného s oporou o navrhovaný způsob syntézy slov užití metody. Posledním parametrem čtenářského

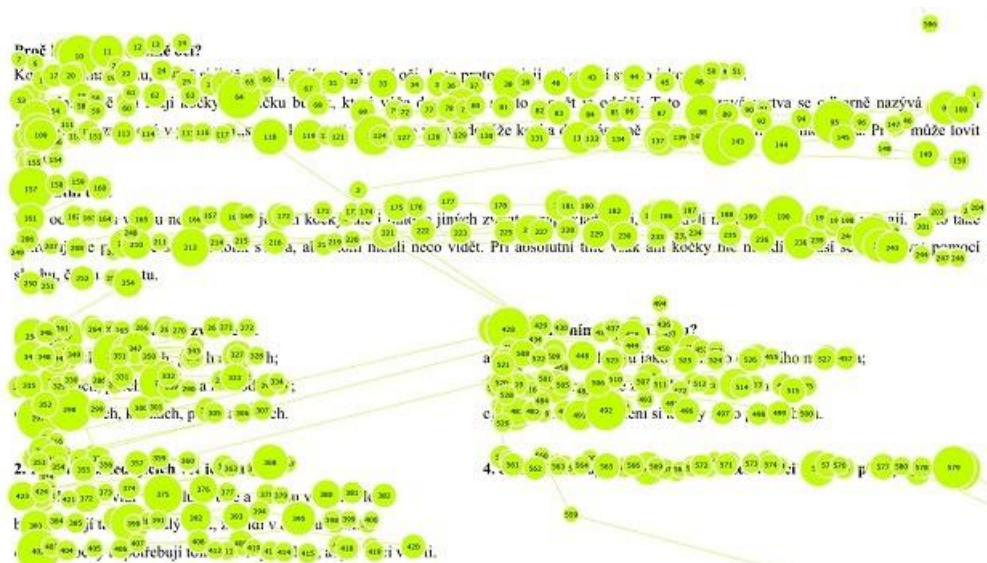
¹³ Ve školním roce 2014/2015 jsme monitorovali celkem 31 žáků 1. ročníku, ve školním roce 2015/2016 bylo do výzkumu zapojeno dalších 83 žáků 1. ročníku a ve školním roce 2016/2017 byl vzorek rozšířen ještě o 43 žáků tohoto ročníku. V průběhu školního roku 2015/2016 jsme také zahájili měření u 31 žáků 2. ročníku, 30 žáků 3. ročníku a 30 žáků 4. ročníku, které pokračovalo v následujícím školním roce, kdy už bylo sledováno čtení také v 5. ročníku (30 žáků). Ve školním roce 2016/2017 a 2017/2018 byl sledovaný vzorek prvňáků rozšířen o dalších 72 žáků, ostatní zapojení jsou měření kontinuálně.

výkonu, k němuž přihlížíme, je rychlost čtení. Na něj ovšem nahlížíme pouze jako na doprovodný údaj popisující způsob čtení.

Uvědomujeme si, že úspěšnost porozumění textu je u žáků 1. a 2. ročníku limitována rozsahem čteného materiálu, a proto je hodnocena výhradně s oporou o obrazový materiál (viz Obrázek 1). Primárně se tak děje na úrovni méně náročných myšlenkových operací, jimiž jsou vyhledávání informací a vyvozování závěrů. Naopak žáci 3. ročníku, a to u 2. měření (viz Obrázek 2) prováděného vždy v závěru školního roku, a s nimi i žáci 4. a 5. ročníku již čtou nahlas pouze jeden souvislý informační text různého tematického zaměření, jež je doprovázen přidruženými zadáními. Ta ověřují žákovské porozumění posílené o úroveň interpretace a integrace myšlenek a hodnocení obsahu a jazyka textu, tedy na úkolech vyžadujících zvládnutí náročnějších myšlenkových operací, s nimiž pracuje metodika výzkumu PIRLS. Každý testovací materiál je zpracován na jeden snímek, aby byla zachována možnost získávat informace o očních pohybech žáků nejen při čtení výchozího textu a o způsobu řešení jednotlivých zadání na čtyřech zmíněných úrovních porozumění (viz Obrázek 2).



Obrázek 1 Záznam čtení žáka 2. ročníku (červen 2016)



Obrázek 2 Záznam čtení žáka 3. ročníku (červen 2016)

Zajímá nás zejména to, zda žáci, kteří vyřeší zadání úspěšně, nahlíží zpět do textu, aby si svou odpověď ověřili, nebo zda čtou text natolik pozorně, že jsou schopni správně odpovědět bez další opory o text. Obdobnou optikou pohlížíme také na nesprávně vyřešená zadání. Způsob řešení úkolů, tj. s oporou o text nebo bez ní, posuzujeme z pohledu čtyř zmíněných úrovní porozumění textu u žáků 3. až 5. ročníku ZŠ.

Četnost měření se liší podle ročníků. Nejvýraznější vývojovou dynamiku čtenářských dovedností lze očekávat u žáků 1. ročníku, proto jsou v průběhu každého školního roku prováděna tři měření, a to vždy v listopadu, v březnu a červnu. Žáci 2. až 4. ročníku jsou měřeni v listopadu a červnu a čtení s porozuměním u žáků 5. ročníku je monitorováno pouze jednou za školní rok, a to v březnu. Nadto usilujeme o to, abychom od dětí získali informace o jejich vztahu ke čtení, k vlastnímu volnočasovému čtení, a proto vždy při jednom z měření za školní rok se žáky provádíme strukturované rozhovory. Při nich jsou mimo jiné žáci vyzváni, aby posoudili, zda zvládli text přečíst bezchybně, čtenému rozuměli a úkoly zdárně vyřešili. Touto cestou sbíráme důležité informace o stavu a vývoji metakognice měřených dětí.

Výrazným pozitivem navázané spolupráce s konkrétními školami¹⁴ je fakt, že jsme získali možnost sledovat vývoj žákovského čtení s porozuměním totožných dětí od úplného počátku až do ukončení jejich prvostupňové edukace. Dílčí výstupy zmiňovaných snah již byly prezentovány (např. Metelková Svobodová, Svobodová, 2016; Metelková Svobodová, 2016a; Metelková Svobodová, 2016b; Metelková Svobodová, 2017).

Závěr

Se začátkem školního roku 2017/2018 již proběhla první plánovaná listopadová měření u žáků 1. až 4. ročníku ZŠ, která sbírala data, jimiž bude zajištěna kontinuita pozorování vývoje čtení. Stávající skupina žáků 4. ročníku je monitorována od listopadu 2014, tedy čtvrtý školní rok. Získaná data hodnotíme jako cenná nejen z hlediska systematičnosti jejich sběru, ale hlavně z toho důvodu, že díky technologii eyetrackeru se jedná o data objektivní a nezkreslená subjektivním přístupem výzkumníků. Z toho důvodu usilujeme o pokračování našeho longitudinálního výzkumu a slibujeme si od něj, že budeme schopni lépe poznat a následně kvalitněji popsat jak vývojovou dynamiku počátečních žákovských čtenářských dovedností s přínosnými výstupy využitelnými v pedagogické praxi, tak charakterizovat efektivní čtenářské strategie, o které se žáci při práci s textem opírají.

¹⁴ Spolupracujeme s pěti základními školami na Ostravsku a Opavsku.

Literatura

- BASL, J., KRAMPLOVÁ, I., TOMÁŠEK, V., VERNEROVÁ, M. *PIRLS 2011 & TIMSS 2011*. (2013). *Vybraná zjištění*. Praha: Česká školní inspekce.
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. (2014). Sekundární analýzy výsledků šetření PIRLS 2011, TIMSS 2011 a PISA 2012. Retrieved from z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Sekundarni-analyzy/>
- FIJALKOW, J. a kol. (1994). Learning to Use Inner Speech for Improving Reading and Writing of Poor Readers. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 9/4, pp. 321–330.
- GAVORA, P. (2002). Gramotnost: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika*, vol. 52/ 2, pp. 171–181.
- GAVORA, P. a kol. (2008). *Ako rozvíjať porozumenie textu žiaka*. Nitra: ENIGMA.
- JANÍK, T., a kol. (2013). *Výzkum školního vzdělávání: poznatky a výzvy*. Brno: Masarykova univerzita.
- JOŠT, J. (2009). *Oční pohyby, čtení a dyslexie*. Praha: Fortuna.
- KOŠEK BARTOŠOVÁ, I. (2016). Metody výuky čtení užívané v České republice. In *Nová čeština – doma i ve světě*. 2016/ 1, pp. 78–89
- KRAMPLOVÁ, I. a kol. (2012). *Národní zpráva PIRLS 2011*. Praha: Česká školní inspekce.
- KŘIVÁNEK, Z., WILDOVÁ, R. a kol. (1998). *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: PedF UK.
- KUCHARSKÁ, A., BAREŠOVÁ, P. (2012). Vývojová dynamika čtení v analyticko-syntetické metodě čtení a metodě genetické v 1. a 2. třídě a její uplatnění v poradenské diagnostice. *Pedagogika*. 2012/ 1–2, pp. 65–80.
- KUCHARSKÁ, A. a kol. (2015). *Porozumění čtenému III. Typický vývoj porozumění čtenému – metodologie, výsledky a interpretace výzkumu*. Praha: UK.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. (2013). *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: PdF OU.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. (2016a). Kategorizace čtenářských chyb žáka jako ukazatel počátků porozumění textu. In *Paidagogos*. Vol. 2016/ 2, pp. 4–48.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. (2016b). Monitorování vývojové dynamiky čtení s porozuměním pomocí eyetrackeru. In *Didaktické studie*. Vol 2016/2, pp. 69–81.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. (2017). Výuková metoda čtení v procesu formování čtenářských dovedností žáků na počátku edukace. In *Paidagogos*. Vol. 2017/ 2 (v tisku).
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R., SVOBODOVÁ, J. (2016). Eyetracker jako pomocník při monitorování cesty ke čtenářské gramotnosti. In *Didaktické studie*. Vol. 2016/1, pp. 53–83.
- MISTRÍK, J. *Rychlé čtení*. (1982). Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelstvo.
- NAJVAROVÁ, V. (2008). Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně ZŠ. In *Pedagogická orientace*. Vol. 18/1, pp. 7–21.
- PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V. a kol. (2013). *Hlavní zjištění PISA 2012*. Praha: Česká školní inspekce.
- PRŮCHA, J. (ed) a kol. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2013). *Pedagogický slovník*. 7. aktual. vyd. Praha: Portál.
- SPIPKOVÁ, V. a kol. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- ZÁPOTOČNÁ, O. (2012). *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: VEDA.
- ZÁPOTOČNÁ, O. (2013). *Metakognitívne procesy v čítaní, učení a vzdelávaní*. Trnava: PdF TU.
- ZIELKE, W. (1988). *Jak číst rychleji a lépe*. Praha: Svoboda.
- WAGNEROVÁ, J. (1996). *Jak naučit číst podle genetické metody*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- WILDOVÁ, R. (2005). *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: PedF UK.

Jméno, adresa pracoviště

Doc. PhDr. Radana Metelková Svobodová, Ph.D.
Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity
Mlýnská 5
701 03 Ostrava, Česká republika
radana.metelkova@osu.cz

DÍLNA ČTENÍ NA VYSOKÉ ŠKOLE

Štěpánka Klumparová

Resumé: *V tomto příspěvku se můžete dočíst o tom, jak jsem se pokusila přizpůsobit koncepci dílny čtení potřebám studentů oboru primární pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a pomoci ní vystavět semináře Literatury pro děti.*

Klíčová slova: *dílna čtení – literatura pro děti – studenti primární pedagogiky- zápisy z četby*

Abstract: *In this article you can read, how I tried to adapt the conception of reading workshop to the needs of students, that study primary pedagogy, and to create (using this conception) seminars of literature for children.*

Key words: *reading workshop – literature for children – students of primary pedagogy- journals of reading*

Úvod

Dílna čtení v současné době představuje jednu z možností, jak smysluplně naplnit hodiny literární výchovy na obou stupních základní školy: jak zlepšovat vztahy ve třídě, vychovávat dětské a dospívající čtenáře, rozvíjet jejich čtenářskou gramotnost a v neposlední řadě pomoci všudypřítomných knih a budování čtenářské komunity ovlivňovat kulturu celé školy. Dílny čtení ovšem již překročily hranice základní školy. Dílnu čtení, přizpůsobenou výstupům středoškolských rámcových vzdělávacích programů, lze s úspěchem aplikovat i na střední škole. Tato skutečnost mě inspirovala k tomu, abych tento koncept vyzkoušela i na vysoké škole. Kladla jsem si otázku, zda je možné, aby se na pedagogické fakultě vyučovalo takovým způsobem, jakým bychom chtěli, aby budoucí učitelé vyučovali své budoucí žáky. Odpověděla jsem si na ni kladně, protože se domnívám, že vysokoškolské semináře by měly sloužit k tomu, aby si budoucí učitelé podobný způsob výuky (pokud ho sami během předchozího studia nezažili) zvnitřnili, aby měli příležitost reflektovat, co a proč se v seminářích odehrává.

V tomto článku bych ráda přiblížila, jak jsem uvažovala, když jsem tvořila koncepci dvousemestrálního předmětu Literatura pro děti I. a II., určeného pro budoucí učitelky a učitele prvního stupně ZŠ, jaké cíle a výstupy (důkazy o učení) jsem si stanovila, v čem spatřuji přínosy dílen čtení pro studenty a jejich budoucí žáky a s jakými úskalími se potýkám. Zkrátka bych se chtěla podělit o čtyřleté zkušenosti, které s aplikací dílen čtení na vysoké škole mám.

Stat'

Předměty Literatura pro děti I. a II. samozřejmě nefigurují ve studijním programu osaměle. Navazují na Teorii literatury a jsou přípravou pro didaktické předměty Literární výchova a čtení na prvním stupni a Didaktika literární výchovy s praxí.¹⁵ Níže se pokusím nastínit, jak tato příprava vypadá, jak funguje propojení s didaktickými předměty.

Při vytváření koncepce jsem usilovala o to, aby mohly být naplněny **základní principy dílny čtení**. Mezi ně patří například skutečnost, že *studenti si v hodinách čtou knihy, které si*

¹⁵ Viz Karolínka [online] [cit. 20017-18-11]. Dostupné z [www: <http://studium.pdf.cuni.cz/karolinka/2017/OM1SVV03.html>](http://studium.pdf.cuni.cz/karolinka/2017/OM1SVV03.html)

sami vybrali. Aby měli možnost se zorientovat v tom, co jim oblast dětské literatury nabízí, a také aby se setkali s jejími různorodými žánry, dala jsem dohromady seznam, obsahující v současnosti 322 knih a rozdělený do 12 oblastí¹⁶. Každoročně jej rozšiřuji a upravuji. Studenti jej postupně obohacují o stručné anotace, které by usnadnily výběr knih jejich budoucím kolegům (píší je tedy pro konkrétního adresáta). Jak je zřejmé z výčtu oblastí v poznámce pod čarou číslo 11, v seznamu kladu důraz především na současnou českou a světovou literaturu pro děti. Nejvíce titulů zahrnují autorské pohádky a příběhy s dětským hrdinou (obojí české i světové produkce), každý z těchto žánrů čítá zhruba jednu třetinu z celkového počtu titulů v seznamu. Stranou nezůstávají ani naučné knihy, které jsou předpokladem pro to, aby se četlo napříč předměty (nejen v rámci literární výchovy) a které by budoucí paní učitelky (ženy bohužel v tomto typu studia převládají) měly umět nabídnout především chlapcům, kteří prahou po poznání a kterým fiktivní příběhy zatím nepřinášejí dostatečné potěšení z četby.¹⁷ Důležité je nyní říci, na základě kterých kritérií si studenti knihy vybírají a kolik jich mají za oba semestry přečíst. To se totiž semestr od semestru liší. Je to způsobeno i časovou dotací předmětu v jednotlivých semestrech. V prvním semestru probíhá seminář každých 14 dnů (paralelně - se stejnou časovou dotací - běží přednáška), ve druhém semestru je seminář každotýdenní.

Ačkoliv jsou studenti při výběru titulů limitováni několika kritérii, považují za podstatné, aby měli prostor se rozhodovat i čistě na základě svého vkusu a čtenářských preferencí.

V prvním semestru mají přečíst 10 dětských knih: 8 titulů si vybírají ze seznamu knih, jejich výběr by měl pokrýt nejméně 6 oblastí seznamu. 2 zbylé knihy mohou číst na základě vlastního výběru (knihy mohou a nemusí pocházet ze seznamu), měly by být určeny pro prvostupňové čtenáře, jedna z nich by měla být vydaná po roce 2010. Od jednoho autora by měli volit maximálně 2 tituly a to z toho důvodu, aby poznali co možná nejvíce nejrůznějších autorských stylů (toto kritérium je pro oba semestry společné).

Ve druhém semestru je čeká 30 knih¹⁸, které vybírají podle následujícího klíče: Rozšiřují si povědomí o žánrech a typech knih, z každé z 12 oblastí v seznamu přečtou minimálně 2 díla (to je 24 děl). 6 knih volí dle svých preferencí: mělo by jít o knihy pro děti 1. stupně, 3 z nich by měly být poprvé vydané v ČR po roce 2000, zbylé 3 mohou být i staršího data (v obou případech se může jednat o knihy z české i světové produkce), knihy mohou samozřejmě pocházet i ze seznamu.

Při výběru knih své studenty podporuji nejen seznamem doporučené četby, anotacemi jednotlivých knih, ale také společnou návštěvou Městské knihovny v Praze, konkrétně pobočky ve Školské, která se nachází kousek od budovy fakulty. K této návštěvě dojde vždy na začátku prvního semestru, aby studenti věděli, kde mohou knihy shánět, aby věděli, na koho se mohou při výběru knihy obrátit. Nejedná se však o pouhou návštěvu. Setkání v knihovně připravujeme společně s pracovníci místního dětského oddělení. V jeho první části jim představí knihovnu, možnosti, které knihovna čtenářům nabízí (včetně vzdělávacích programů a besed pro školy).

¹⁶ Pohádky nejrůznějších národů a kontinentů, Autorské pohádky – čeští autoři (70. léta 19. století – 50. léta 20. století)

Autorské pohádky 20. století – čeští autoři (60. léta – současnost), Autorské pohádky – světoví autoři, Bájky a pověsti, Obraznost v poezii pro děti, Jazykové hříčky, nonsens, Próza s dětským hrdinou – čeští autoři, Próza s dětským hrdinou – světoví autoři, Naučné knihy pro děti, Fantasy a sci-fi, Komiksy

¹⁷ „Dívky a chlapci si na základě daných společenských rolí jednotlivých pohlaví osvojují vzorce literárního chování. Mužská role vyžaduje od chlapců věcnost, výkonnost, odbornost (v souvislosti s budoucím povoláním), a proto se chlapci/ muži přirozeně věnují četbě novin a nefikčních knih, plných informací a návodů.“ - Müller-Walde, K (2005) *Warum Jungen nicht mehr lesen*. Frankfurt.

¹⁸ Mezi oběma semestry jsou letní prázdniny, studenti tedy mohou načítat i o prázdninách.

Následně se studenti aktivně seznamují s členěním knižního fondu, vyhledávají knihy různých žánrů, hovoří o tom, čím se vyznačují. Ve druhé části setkání si vyhledají knihu, která je zaujala, čtou si v ní a následně ostatním sdělí, proč je zaujala, zda naplnila jejich očekávání a zda ji chtějí dočíst. Mnozí studenti využijí možnosti se do knihovny zapsat (pokud již zapsáni nejsou), domů si pak často odnášejí knihu, která je zaujala. Zároveň vidí, že je možné, aby se dílna čtení konala nejen ve škole, ale i ve veřejné knihovně, že je užitečné, aby učitelé spolupracovali s knihovníky.

S výběrem knih souvisí i jedno úskalí. Studenti - dospělí čtenáři čtou knihy pro děti. Nejsou tedy často jejich modelovými čtenáři, tudíž nedochází k uspokojení jejich čtenářských potřeb. Toto ovšem neplatí pro všechny knihy. V současné době vychází mnoho knih, které jsou sice primárně určeny pro dětské čtenáře, ale předpokládají, že je s dětmi budoucí číst dospělí (rodiče, učitelé apod.), někdy (jako například ve *Smutné továrně* od R. Lipuse¹⁹) se tohoto aktivního zapojení dospělého explicitně dožadují. Jsou napsány a vytvořeny (ilustrovány i vypraveny) tak, že na své si přijdou čtenář dětský i dospělý. Navíc otevřeně a zároveň většinou citlivě pojednávají o tématech dospělých a vážných, dříve v dětské literatuře tabuizovaných (např. domácí násilí, smrt dítěte apod.)²⁰ Aby mohly vychovávat malé čtenáře, měli by být budoucí paní učitelky samy zapálené čtenářky, vědět o svém vlastním čtenářství co nejvíce. Proto se snažím v seminářích vycházet z jejich čtenářských zkušeností s četbou knih pro dospělé, na začátku obou semestrů první seminář věnujeme četbě jejich právě rozečtených knih pro dospělé a diskusi o nich.

Za stěžejní pro funkční dílnu čtení považuji princip, že *studenti mají dostatečný prostor pro tiché čtení svých vlastních knih*. V dílnách čtení by studenti co nejčastěji měli mít příležitost se skutečně začíst, být pohlceni četbou, zažít tzv. flow-efekt²¹. Na samostatné tiché čtení nám většinou zbývá okolo 20 až 30 minut. Studenti čtou se zadáním, jen málokdy jim dávám příležitost číst si volně, bez zadání. Ačkoliv bych ráda, aby oni tuto příležitost poskytovali svým žákům co nejčastěji.²² Další úskalí spatřuji v tom, že pokud je zadání k četbě pro studenty/žáky náročné (a to například kladení za text jdoucích otázek je), může se stát, že potěšení z četby a čtenářský zážitek se vytratí, protože student/žák soustředí veškerou svou mentální kapacitu na řešení úkolu. Je tedy potřeba si dávat pozor, aby kognitivně náročnější úkoly, které mají studenty/žáky posouvat v jejich čtenářství, vést je k hlubšímu přemýšlení nad tím, čím jsou jejich zážitky z četby způsobeny, ukázat jim, že čtenář může mít potěšení i z toho, že věnuje pozornost tomu, jak je příběh napsán, neměly opačný účinek a spíše studenty/žáky od čtení neodrazovaly a nevzaly jim chuť číst.

Dalším důležitým principem je, že *studenti mají klid a pohodlí na čtení*. To se jim snažím zajistit tak, že všechny paralelky předmětu Literatura pro děti I. a II. nechávám rozvrhnout do učeben s kobercem, kde studenti sedí v kruhu (bez lavic), při diskusích a sdílení na sebe všichni vidí, může tak docházet k přirozené komunikaci mezi nimi, snadno se

¹⁹ Lipus, R. *O smutné továrně*. Praha: Mender 2013. Recenze na knihu [online] [cit. 20017-18-11]. Dostupné z [www: <http://www.iliteratura.cz/Clanek/32305/lipus-radovan-o-smutne-tovarne>](http://www.iliteratura.cz/Clanek/32305/lipus-radovan-o-smutne-tovarne).

²⁰ Např. téma domácího násilí v knize - KUIJER, G. *Všehokniha*. Praha: Albatros, 2013, téma smrti dítěte v knize - Crowther, K. (2013) *Návštěva Malé smrti*. Tábor: Baobab.

²¹ Více například viz Klumparová, Š. (2008) Flow – pocit štěstí ze čtení In *Literární výchova jako cesta k četbě* (Sborník z mezinárodního semináře). Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 104-111. ISBN 978-80-7414-009-9.

²² V meta- analýze výzkumů zabývajících se posledních čtyřicet let volným čtením s názvem *The power of Reading* uvádí její autor, Stephen Crashen, že žádná konkrétní aktivita nemá větší efekt na porozumění žáků, slovní zásobu, gramatiku, dovednost psát a celkový studijní prospěch než volné prožitkové psaní. – Miller, D. (2009) *The Book Whisperer. Awakenning the Inner Ready in Every Child*. San Francisco: Jossey- Bass.

přeskupují pro práci ve dvojici či skupině. Při čtení i skupinové práci si mohou pohodlně sednout na zem na polštáře. Ideální by bylo, kdyby se v budoucnu podařilo zařídit učebnu, plnou knih a i prostorově přizpůsobenou potřebám dílny čtení (s příjemnými zákoutími na tiché čtení). Zatím knihy přináším do výuky já, aby se mohli zapojit i ti, kteří svou knihu zapoměli, či kteří svou knihu v průběhu semináře dočtou.

Snažím se dodržet i princip, že *dílno čtení má ustálenou strukturu*. V našem případě ovšem úvodní „minilekci“, trvající na základních či středních školách většinou jen několik minut, nahradila lekce, respektive 45 minut trvající zkoumání společného textu, které slouží jako odrazový můstek pro samostatné tiché čtení studentů. Jinými slovy: to, co zkoumáme na společném textu, oni pak využijí při čtení vlastních knih. Lekce plánuji v duchu konstruktivistického modelu E-U-R²³ (vždy zařazuji evokační aktivitu před čtením, zadání pro čtení textu a reflektivní aktivitu po čtení). I v tomto bodě by semináře měly být pro studenty příkladem. Jde mi také o to, aby zažili nejen čtení vlastních knih v dílně čtení, ale i společné čtení jednoho textu. Obě zkušenosti považuji pro rozvoj čtenářství jejich budoucích žáků za zásadní. Práce se společným textem (který by měl čtenářům přinášet něco nového, nějakou výzvu) umožňuje setkat se s různými pohledy na text, s různými interpretacemi, společně budovat jeho porozumění, učit se strategiím a postupům napomáhajícím porozumění. Četba vlastních knih pak poskytuje příležitost aplikovat zkušenost získanou ze společné četby na knihu, která odpovídá čtenářově momentální úrovni, s jejíž četbou a zkoumáním si dovede poradit samostatně. Na závěr dílny čtení studenti sdílejí zážitky a poznatky z četby svých knih ve dvojici, pokud zbývá dostatek času, sdělíme i v plénu semináře.

Nyní bych ráda nastínila, jaké jsem si pro oba semestry stanovila cíle a jak se je v seminářích snažím konkrétně realizovat.

Hlavní cíle prvního semestru jsou,

- aby studenti zakusili, jak probíhají dílny čtení,
- aby poznali, jak lze ve třídě pracovat se čtenářskými zážitky,
- aby četli současnou českou a světovou literaturu pro děti (a získali o ní základní přehled),
- aby byli schopni o ní přemýšlet a hovořit – a to vše s ohledem na své budoucí žáky,
- aby si vyzkoušeli různorodé zápisy z četby.

K zápočtu mají studenti odevzdat **3 zápisy z četby** (na každou knihu by měli použít jiný typ zápisu) a stručnou reflexi toho, který druh zápisu je jim nejbližší, se kterým měli potíže apod. Chtěla bych, aby si uvědomili, že jim samotným vyhovuje určitý způsob zápisu, že jeho „ideální“ formu čtenář potřebuje hledat, že zápis z četby jim i jejich budoucím žákům dává prostor pro hlubší zamyšlení se nad knihou, pro preciznější formulování jejich dojmů, pocitů a myšlenek.

²³ K evokaci více viz Košťálová, H., Hausenblas, O. Co je E – U – R. [online] In *Kritické listy* [cit. 2011-02-18]. Dostupné z www : <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty22_eur>.

K uvědomění více viz: Košťálová, H., K., Hausenblas, O. Co je E – U – R. [online] In *Kritické listy* [cit. 2011-02-18]. Dostupné z www: <<http://www.kritickemysleni.cz/klisty/23/ komplet.pdf>>, s. 57-59.

K reflexi více viz Košťálová, H., Hausenblas, O. Co je E – U – R [online] In *Kritické listy* [cit. 2011-02-18]. Dostupné z www: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur>.

Studenti vybírají z následujících 4 způsobů zápisu²⁴ (zadání ponechávám v původní podobě pro studenty), postupně s nimi v semináři pracujeme. Ráda bych, aby si uvědomili, že pokud po svých žácích chtějí, aby si vedli zápisky z četby, měli by jim modelovat, jak může zápis vypadat, měli by mít možnost si přímo ve škole práci s různými způsoby zápisu vyzkoušet. Ve zpětných vazbách studenti tuto možnost ocenili: „(Co na semináři oceňujete?) *Detailní probrání druhů zápisu – myslím si, že seznámení se s těmito zápisy umožňuje studentům hlavně dokázat přemýšlet nad tím, co přečetli. Myslím, že u studentů často převládají nějaké předsudky, např. k poezii a je dobře, že se v semináři pracuje tak, aby se dokázali nad tím zamyslet a inspirovat se od ostatních spolužáků a jejich názorů.*“

- 1) **Návrat k začátku knihy (před a po čtení)** – při prvním čtení si přečtete začátek knihy (první odstavec, stránku či kapitolu) a zapíšete si, co všechno z něj dovedete vyčíst, co od knihy očekáváte (zohledněte při tom titul knihy, autora, žánr knihy, ilustraci z přebalu, popř. motto, věnování). Až knihu dočtete, znovu si přečtete začátek knihy a napište, která Vaše očekávání se naplnila a co jste si uvědomili až při druhém čtení (čeho jste si při prvním čtení nevšimli, co vám došlo až nyní).
- 2) **Podvojný deník**²⁵ – v průběhu četby knihy si vypíšete 5 krátkých citátů- max. 7 řádek jeden (na levou polovinu strany A4), na druhou polovinu stránky k nim připíšete své komentáře, objasníte, proč jste si je vypsali, co vás na dané části textu zaujalo (můžete si vypisovat nejen podnětné myšlenky či postřehy, ale i situace /pocity/, které znáte z vlastní životní zkušenosti, či pokud vám daný úsek textu připomene jinou knihu či film, za vypsání stojí i pokud vás zaujal neobvyklý způsob vyjádření, neznámý či pozornost vzbuzující výraz či věta /ty by měly být vypsány v kontextu/)
- 3) **Otázky** - budete si zapisovat otázky (min. 7 otázek), které vás v průběhu čtení napadaly, po přečtení knihy si budete všimát, na které jste dostaly v knize odpověď (doslovně napsanou, nebo vyčtenou mezi řádky²⁶) a které otázky zůstaly po přečtení knihy nezodpovězené. Na ty se pokusíte odpovědět. Zamyslíte se také nad tím, čeho se nejčastěji vaše otázky týkaly, na co mířily (na předvídaní děje, na vysvětlení nějakého pojmu, na jednání hrdiny, na vlastní postoj k danému problému či ztvárněné situaci – jak bych se zachoval já sám?, na způsob vyprávění, na způsob vykreslení atmosféry knihy atd.)
- 4) **Hlavní myšlenky** – vypíšete si 2-3 myšlenky, které jste pro sebe v textu objevili (vypíšete místa, která vás na ně přivedla, nezapomeňte uvést citaci). Okomentujte je (Souvisejí spolu nějak? Považujete je pro sebe/Vaše budoucí žáky za důležité?). Vysvětlíte je.

Ze studentských reflexí k jednotlivým druhům zápisů vyplynulo, že některé druhy zápisu jsou univerzálně použitelné téměř na všechny knihy (návrat k začátku knihy a podvojný deník), pro některé je potřeba si zvolit tu „správnou“ knihu, nad kterou je nebudou napadat pouze otázky, na něž odpovědi můžeme najít přímo v knize, ale které míří i za text, ve kterých bude

²⁴ Rozsah 1 zápisu je 1 A4 (psaná na počítači - 12 Times New Roman, řádkování 1,5).

²⁵ Více o podvojném deníku viz článek Šafránková, K. (2006) : Záznamy o četbě, které se osvědčily. *Kritické listy* 24, 16-18.

²⁶ QAR – question answer relationship více viz Košťálová, H., Šafránková, K., Hausenblas, O., Šlapal, M. (2010) *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: ČŠI. [online] [cit. 2015-18-09].

Dostupné z www: <<http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>>

možné objevit nějakou zajímavou myšlenku: „(Který ze 4 typů zápisu Vám nejlépe vyhovoval?) Myslím, že nejde obecně říct, který mi nejvíce vyhovoval, jelikož záleželo na knížce, kterou jsem si pro ten konkrétní zápis vybrala. Na některou knížku se skvěle psaly otázky, když sváděla o příběhu hodně přemýšlet a ptát se, u jiných typů knížek zase něco jiného“

Zápočet probíhá formou rozhovoru nad konkrétní knihou. Týden před termínem zápočtu mi studenti pošlou seznam deseti přečtených knih a své 3 zápisy z četby, k těm ode mne dostanou stručnou zpětnou vazbu (jde mi o to, aby považovali za samozřejmé, že když dětem zadají práci, měli by vždy promýšlet, jakou zpětnou vazbu k ní dostanou, že by jejich práce neměla zůstat bez odezvy). K jedné z deseti knih z jeho seznamu pro studenta formulují otázku, kterou má za úkol zodpovědět. Student má vybranou knihu k dispozici, svou odpověď si nad ní může krátce připravit. Při hovoru o knihách i při psaní zápisů z četby by student měl prokázat, že knihu skutečně četl a že o přečteném dovede přemýšlet. Příklady možných otázek: Proč autorka knihu nejspíše pojmenovala Dračí polévka²⁷? Jakou roli má v knize Dračí polévka dědeček? Jakému čtenáři byste tuto knihu doporučil(a) a proč?

Ve druhém semestru se k původním cílům připojují ještě cíle,

- aby si studenti nad textem (s oporou o literární teorii) kladli otázky, které čtenářům pomáhají rozkrýt smysl díla,
- aby našli a formulovali hlavní myšlenku textu/knihy,
- aby vybrali ukázkou (silné a působivé místo) a zdůvodnili její výběr,
- aby se dobírali pochopení cílů a smyslu dílny čtení v literární výchově.

Pro společně čtení přináším ukázky z knih, popř. celé texty, které mají potenciál zaujmout

dospělého čtenáře – a to svým tématem, způsobem vyprávění, přítomností dospělé postavy, která umožňuje dívat se na situaci z její perspektivy, jazykem a autorovým stylem, ilustracemi a výpravou knihy apod. Studenti bohužel ze střední školy většinou nepřicházejí vybaveni bohatými čtenářskými zkušenostmi a dovednostmi, někdy sami o sobě dokonce mluví jako o nečtenářích (týká se jednoho až dvou studentů v ročníku). Částečně tedy supluji základní a střední školu a učím studenty, jaké otázky si například mohou klást nad postavou, jak mohou uvažovat nad časoprostorem, společně zkoumáme, jak autor udržuje čtenáře v napětí, jak při psaní zohledňuje dětského čtenáře apod. Není náhoda, že v obou semestrech věnujeme tak velkou pozornost kladení otázek. Studenti by se měli naučit vytvářet pro dílnu čtení taková zadání, která budou jejich žáky posouvat ve čtenářství a zároveň budou dostatečně univerzální, aby je bylo možné použít na různé žánry a typy knih. Měli by také umět formulovat otázky pro čtení společného textu, které se budou ptát na podstatné, budou jejich žákům pomáhat v porozumění. Zároveň by měli být svým žákům vzorem, tedy umět klást otázky podněcující vyšší úroveň myšlení.

Nejobtížnější je pro mé studenty formulovat myšlenku textu či knihy. Pomáháme si shrnováním textu (i to se studenti musejí nejprve učít, především odlišit shrnutí od převyprávění, důležité od nepodstatného), vyhledáváním klíčových míst, kladením otázek. Své myšlenky konzultují ve dvojici i v plénu semináře. Dávají si k nim zpětnou vazbu. Snažím se jim pomoci i tím, že např. nad básní (pomocí přemýšlení nahlas)²⁸ modeluji, jak odkrývám význam jednotlivých veršů, jak si všímám jejich vzájemné propojenosti, jak z jednotlivých veršů skládám smysl celé básně. Přesto je pro některé ten abstraktní zdvih v podobě

²⁷ Ježková A. (2011) *Dračí polévka*. Praha: Albatros. Recenze na knihu [online] [cit. 20017-18-11]. Dostupné z [www: <http://www.iliteratura.cz/Clanek/29117/jezkova-alena-draci-polevka>](http://www.iliteratura.cz/Clanek/29117/jezkova-alena-draci-polevka).

²⁸ Košťálová, H. (2002) Čteme si a přemýšlíme o tom nahlas. *Kritické listy [online] roč. 2002, č. 6 [cit. 2010-04-04]*.

formulované hlavní myšlenky velmi/příliš obtížný. Protože studenti získali v hledání a formulování hlavních myšlenek tak malou průpravu na nižších stupních škol, je pro mě velkou didaktickou výzvou je této dovednosti naučit. Ráda bych v budoucnu hlouběji promyslela jednotlivé kroky, potřebné pro zvládnutí této dovednosti, vystavěla pro své studenty takové „lešení“, aby nakonec většina z nich dovedla hlavní myšlenku díla vyjádřit. Tuto dovednost nebudou potřebovat jen kvůli tomu, aby ji mohli předat svým žákům, ale také z toho důvodu, aby dovedli své hodiny a lekce literární výchovy vystavět na (pro žáky zajímavé) nosné myšlence, kterou nejčastěji budou čerpat z díla samotného. Nosná myšlenka²⁹ by měla být spjata s cíli i s do hodiny zařazenými aktivitami, v ideálním případě by na ni žáci měli v průběhu hodiny přijít.

Do seminářů se snažím také jednou za čas (nově od akademického roku 2017/18) zařadit tzv. **metakognitivní chvilku**, kdy se studentů ptám např., jak jsou semináře vystavěny, k čemu slouží aktivity před čtením, proč v semináři často pracují ve dvojici, proč dostávají příležitost číst společný text i vlastní knihu apod. Toto je příprava na **zápočet**. Mají totiž za úkol sepsat stručnou reflexi toho, co ze seminářů literatury pro děti mohou uplatnit ve své budoucí praxi, čeho všeho si nejen z hlediska učitelského řemesla dovedou povšimnout. Zároveň se jedná o průpravu na výše zmíněné didaktické předměty. Společně s kolegou O. Hausenblasem, který učí oba výše uvedené didaktické předměty, se nad studentskými reflexemi sejdeme a bude nás zajímat, co jsou studenti schopni bez didaktické průpravy vidět, jaké jsou jejich prekoncepty v tzv. profesním vidění.³⁰ On se o zjištěné poznatky opře při plánování svých didaktických předmětů.

Novou podobu bude mít v akademickém roce 2017/2018 i zkouška. Tak jako jsme se v první semestru postupně zabývali všemi druhy zápisů z četby, tak jsme si nyní hned v prvním a druhém semináři ukázali, jak bude vypadat **zkouška**, na co a jak by se měli studenti připravit. Na zkoušku se v dílčích krocích připravujeme po celý semestr, v posledním semináři se vrátíme k přípravě na zkoušku v její kompletní podobě, na charakteristiku knihy, nebo textu jako celku. Jsem totiž přesvědčena, že výstup z předmětu by měl maximálně vycházet z toho, co se v předmětu děje v průběhu semestru. Kromě toho, že chci, aby studenti od začátku věděli, jakou formu bude zkouška mít, jim poskytnu kritéria, na jejichž základě budu písemnou zkoušku hodnotit. Týden před zkouškou mi každý student pošle svůj seznam 30 knih. Z nich mu vyberu jeden titul, který bude mít u zkoušky k dispozici. Zkouška je písemná³¹ a může mít 2 podoby. Její podoba se odvíjí od povahy knihy: a) student u zkoušky dostane knihu, která je sbírkou např. pohádek, povídek, básní apod., z ní má vybrat jeden text, jeho výběr zdůvodnit a tento text podrobněji charakterizovat na základě těchto 3 otázek - *Co text říká? Jak to říká? (Jak text funguje)? Co to znamená?* - následně by měl tento text vztáhnout ke sbírce jako celku, okomentovat jeho místo v ní (např. u *Macourkovy Žirafy* by mohl napsat, že pochází ze sbírky *moderních bajek (nazývajících se Živočichopis), které mají co říct současnému dětskému i dospělému čtenáři. Bajky čtenáři nenabízejí poučení, musí si je pro sebe formulovat sám. Zvířata se ocitají v situacích připomínající ty z běžného lidského života. Tím, jak se v nich chovají, jak jednají, se díky nim dozvídáme mnohé o lidech a fungování lidského světa. Jde o texty úsměvné a vypointované*), nebo b) student u zkoušky obdrží knihu, jejíž povaha vyžaduje, aby byla charakterizována jako celek (např. *proza s dětským hrdinou - Všehokniha* od G.

²⁹ Více o plánování na základě velkých/nosných myšlenek viz Hausenblas, O. (2006) Velké myšlenky ve výuce literatury na ZŠ a SŠ. *Kritické listy* [online] roč. 2006, č. 24. [cit. 2011-19-02]. Dostupné z [www: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_velkemyslenky>](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_velkemyslenky)

³⁰ O profesním vidění více viz Janík, T., Minaříková, E. (2012) O profesním vidění: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. In *Pedagogická orientace* [online] roč. 22, č. 2 [cit. 2017-18-11]. Dostupné z [www: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/774>](https://journals.muni.cz/pedor/article/view/774).

³¹ Především z toho důvodu, že studentů je v ročníku mezi osmdesáti až devadesáti.

Kuijera) – a to na základě stejných otázek jako dílčí text výše - *Co kniha říká? Jak to říká? Co to znamená?*- a následně vybere ukázkou, respektive pro čtenáře silné a působivé místo, její výběr zdůvodní (*např. první návštěva hlavního hrdiny Všechnoknihy u paní Tereziánské a její přelomový význam pro další hrdinův osud*).

Zpětná vazba jedné ze studentek:

Co oceňujete na semináři? Možnost osahat si knížky, přečíst si z nich kousek, inspirovat se jimi pro práci s dětmi. Nahlédnutí do způsobu zápisu, přemýšlení nad knihami. Možnost zamyslet se nad vlastním názorem na knihu. Návštěvu knihovny.

Studentka ještě připojila tento komentář: Vždy, když jsme měli možnost si knihy prohlédnout, chtěla jsem, aby se čas zastavil a my jsme mohli přečíst knihu do konce a pak se podělit o myšlenky. Sdílení zážitků z četby mi chyběly, Dlouho jsem si o knize s nikým nepovídala. Teď mám spoustu lidí okolo, kteří četli to samé, se kterými můžu přemýšlet o tom, jak četbu využít pro práci s dětmi.

Závěr

Článkem o dílnách čtení na vysoké škole bych ráda přispěla do diskuse o tom, jak by mohla vypadat výuka „odborných“ (nedidaktických) předmětů na pedagogických fakultách a jak se mají katedry připravující učitelé pro výuku českého jazyka a literatury na 1. i 2. stupni vypořádat s tím, že z nižších stupňů škol (základních a středních škol) přicházejí studenti s minimálně rozvinutými autentickými čtenářskými dovednostmi. Nabízí se otázka, do jaké míry by se tato skutečnost měla odrazit (být kompenzována) ve studijních programech a jak by jí měly být přizpůsobeny materiální podmínky na jednotlivých fakultách, aby bylo (nejen v hodinách didaktiky) na čem stavět, studenti si během studia mohli osvojit efektivní způsoby výuky literární výchovy a nedocházelo pouze k izolovaným nácvikům několika metod. Zároveň jistě stojí za zamýšlení, proč se na základních a středních školách tak malá pozornost věnuje rozvoji autentického čtenářství a čtenářské gramotnosti, jak o tom svědčí nízká úroveň dovedností jejich absolventů v této oblasti. Ačkoliv rámcové vzdělávací programy všech stupňů i typů škol obsahují učivo (především z oblasti literární teorie) a hlavně očekávané výstupy, při jejichž vhodné a promyšlené realizaci může k rozvoji čtenářství žáků docházet.

Literatura

- CROWTHER, K. (2013) *Návštěva Malé smrti*. Tábor: Baobab.
- HAUSENBLAS, O. (2006) Velké myšlenky ve výuce literatury na ZŠ a SŠ. *Kritické listy* [online] roč. 2006, č. 24. [cit. 2011-19-02]. Dostupné z www: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_velkemyslenky>.
- JANÍK, T., MINAŘÍKOVÁ, E. (2012) O profesním vidění: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. In *Pedagogická orientace* [online] roč. 22, č. 2 [cit. 2017-18-11]. Dostupné z www: <<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/774>>.
- JEŽKOVÁ A. (2011) *Dračí polévka*. Praha: Albatros.
- KLUMPAROVÁ, Š. (2008) Flow – pocit štěstí ze čtení In *Literární výchova jako cesta k četbě* (Sborník z mezinárodního semináře). Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 104-111. ISBN 978-80-7414-009-9.
- KOŠŤÁLOVÁ, H. (2002) *Čtete si a přemýšlíme o tom nahlas*. *Kritické listy* [online] roč. 2002, č. 6 [cit. 2010-04-04].
- KOŠŤÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O. Co je E – U – R. [online] In *Kritické listy* [cit. 2011-02-18]. Dostupné z www : <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty22_eur>.
- KOŠŤÁLOVÁ, H., K., HAUSENBLAS, O. Co je E – U – R. [online] In *Kritické listy* [cit. 2011-02-18]. Dostupné z www: <<http://www.kritickemysleni.cz/klisty/23/komplet.pdf>>, s. 57-59.
- KOŠŤÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O. Co je E – U – R [online] In *Kritické listy* [cit. 2011-02-18]. Dostupné z www: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur>.
- KOŠŤÁLOVÁ, H., ŠAFRÁNKOVÁ, K., Hausenblas, O., Šlapal, M. (2010) *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: ČŠI. [online] [cit. 2015-18-09]. Dostupné z www: <<http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>>
- KUIJER, G. (2013) *Všehokniha*. Praha: Albatros.
- LIPUS, R. (2013) *O smutné továrně*. Praha: Meander.
- MILLER, D. (2009) *The Book Whisperer. Awakenning the Inner Ready in Every Child*. San Francisco: Jossey- Bass.
- MÜLLER-WALDE, K (2005) *Warum Jungen nicht mehr lesen*. Frankfurt.
- ŠAFRÁNKOVÁ, K. (2006) : Záznamy o četbě, které se osvědčily. *Kritické listy* 24, 16-18. Videoučebnice „Pedagogické inspirace“ - Dílny čtení [online] [cit. 2017-22-11]. Dostupné z www:<https://www.youtube.com/playlist?list=PLbb8juXWuKqSSXjNI7NDRDv_Ncs05u1K>

Jméno, adresa pracoviště

Štěpánka Klumparová

Katedra české literatury, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

stepanka.klumparova@pedf.cuni.cz

SLOVENE (SOCIAL) LANGUAGE VARIETIES AMONG THE YOUTH³²

Melita Zemljak Jontes, Simona Pulko

Abstract: *The paper presents the findings of the research taking into account evaluation of spoken language among young people (12–18 years of age) in order to determine their attitude towards the language, the level of mastering it, the attitude towards the use of its social varieties, (un)awareness of its use, the attitude towards the foreign language elements intrusion, and to evaluate the language as an expression of identity. The research studies emphasise that language forming, development and evaluation are influenced by intralinguistic and extralinguistic factors, often personally marked. The results of the research indicate changes in evaluating the spoken language over time and social changes.*

Key words: *Slovene language, spoken language, social language varieties, young people, identity.*

1 Theoretical insight

In the last two decades the research of Slovene dialects has widened the focus from the study of rules and structures of language use to include the attitude of speakers towards the dialect and the dialectal, the relationship among dialects themselves and the acceptance of dialects as equal to standard forms of language.

These research studies emphasise that dialect or non-standard speech as the first or even mother tongue into which each speaker is born is no longer negatively but positively perceived. The young people usually begin to learn the standard language upon entering school. It should also be borne in mind that shaping and developing one's language is influenced by intra-linguistic (phonetic, word formation, analogic) as well as extra-linguistic factors, often also personally marked or idiosyncratic (sociolinguistics, psycholinguistics).

The monograph *Slovene or Standard Slovene – which one is correct? (Slovensko ali knjižno – kako je prav?)* (Pulko, Zemljak Jontes 2015) attempts to partially fill the gap in the analysis of social dialect awareness in the young (also or mostly at the local level), in particular regarding the relationship between standard and non-standard forms in various communicative and situational contexts, taking into account personal language identity.

How are the relationships among social varieties of language reflected in syllabus planning and textbook materials? It is obvious that their role is two-fold; the analysis of both syllabi and textbook materials shows that dialect is seen as a starting-point for acquiring Standard Slovene; the primary/high school pupil differentiates between standard and non-standard language and masters the contexts that dictate the use of the former or latter, while at the same time, also recognises their local dialect as one form of social varieties of language and the distinctive features of their own/other dialects.

³² The paper is prepared for the purpose of the research programme *Slovene Language, Literature and Teaching of Slovene Language* (P6-0156; financed by ARRS), led by Prof. Marko Jesenšek, Ph.D.

Similarly, we can see that the acquisition of Standard Slovene rests on pupils' everyday speech. Extensive thought and planning have gone into ensuring that learners are consistently and continually made aware of various ways of speaking, taking into account the interlocutor and other communicative and situational contexts. Language lessons are most definitely more effective if the teacher is aware of which sounds, forms and words are different in standard speech from that of the learners'.

1.1 Slovene language and school

When admitted to primary school pupils usually speak a form of non-standard (dialectal) speech as their mother tongue. The entrance to the Slovene school system presents the entrance to Standard Slovene language learning. The teachers are obliged to consider every language as beautiful, every language as a new challenge, new fortune, even when considered 'only' a specific language variety.

Slovene language varieties in the formal school system are carefully planned and discussed. In the syllabus planning and textbook materials for primary and various secondary schools the non-standard (dialectal) speech presents the dialects as a starting-point for acquiring Standard Slovene. It refers to:

- differentiation between standard and non-standard language;
- mastering the contexts dictating the use of standard and non-standard language;
- recognising the local dialects as forms of social language varieties.

One of the important syllabus planning goals for the subject Slovene language and literature is recognising distinctive features of the pupils' own and/or other dialects.

1.2 The role of language social varieties in Slovenia

The role of Slovene social language varieties (especially the dialects) has changed a great deal during the last 20 years thus gaining a completely different role. The dialects are not only being preserved but are consciously used on a daily basis, in speech positions where the dialects are not even expected. Such a use is not based on linguistic ignorance but on linguistic awareness.

The social language varieties (dialectal) point of view and its importance is not being differentiated merely linguistically. The dialectal is gaining a different/positive role on film, in literature, music, theatre etc. The changing role of dialectal in Slovenia is a consequence of the establishment of the Standard Slovene as a national, formal language after gaining the state independence. This has produced the loss of fear of language threat thereby also the loss of the attitude towards social language varieties and their use (revitalisation of dialectal (Just)). Loosing the expression in language can lead to its complete opposite, i. e. banalisation of dialectal (Just), evident when using Styrian, Lower Carniolian and Littoral speeches as the opposition to Slovene Standard language.

1.3 Previous research

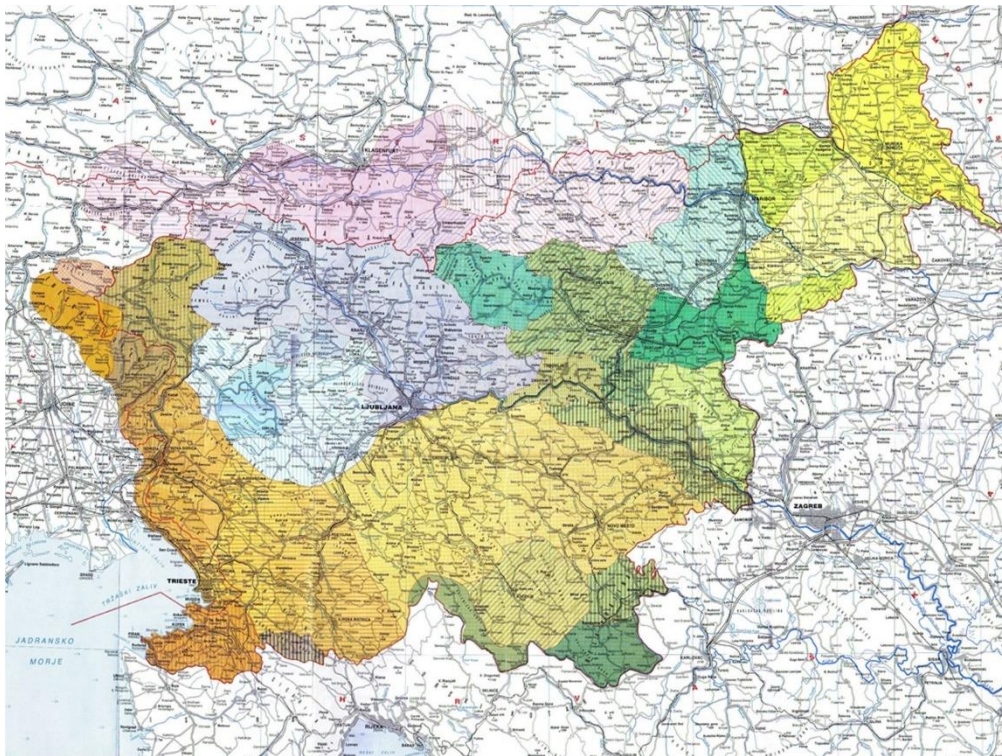
In the last 10 years, the authors of the paper have prepared and published several scientific and professional papers on the subject matter:

- S. Pulko, M. Zemljak Jontes: Raba zemljepisnih različkov glede na stopnjo izobraževanja in različne govorne položaje (2007);

- S. Pulko, M. Zemljak Jontes: Narečje kot izhodišče govornega in pisnega (po)ustvarjanja mladostnikov (2011);
- M. Zemljak Jontes, S. Pulko: Narečno v izbranih umetnostnih besedilih slovenskih avtorjev za (mlade) bralce (2013);
- M. Zemljak Jontes, S. Pulko: Govorica mladostnikov v šoli – narečna ali nenarečna? (2011) in Dialectal awareness as identity (2013);
- M. Zemljak Jontes, S. Pulko: (Ne)moč narečne besede (2014).

2 The research

The research sample contains 997 primary school pupils of the last triade of 11 Slovene primary schools: 328 of them were 7th graders, 330 of them were 8th graders and 339 of them were 9th graders. The pupils spoke dialects of four different dialectal groups: Styrian dialectal group (3 primary schools), Pannonian dialectal group (5 primary schools), Lower Carniolian dialectal group (2 primary schools) and Carinthian dialectal group (1 primary school).



Picture 1: The Slovene dialectal map (Logar, Rigler 1993)

2.1 The research goals

The main research goal was to research the use of spoken language among primary school pupils of the last triade. The specific research goals were as follows:

Which language varieties are spoken by the primary school pupils at home?

Which language varieties are spoken by the primary school pupils with locals (non-peers)?

Which language varieties are spoken by the primary school pupils with locals (peers)?

Which language varieties are spoken by the primary school pupils during Slovene class?

Which language varieties are spoken by the primary school pupils during other subjects?

Which language varieties are spoken by the primary school pupils with classmates and peers?

Which language varieties are spoken by the primary school pupils with other school employees?

How do the primary school pupils believe they speak their local dialect?

What attitude do the primary school pupils believe they have towards their local dialect?

3 Findings

The analysis has shown that the authors of textbook materials also consistently and continuously draw attention to critical points in speech and writing, and in this way raise awareness of the importance of making suitable/appropriate choices.

It is particularly important to highlight the emphasis on spoken use as well as the difference between spontaneous and pre-prepared presentations; in spontaneous speech especially, deviations are permitted.

Pronunciation is featured in primary school textbooks, although patterns and rules related to it are dealt with alongside other topics; in contrast, pronunciation is dealt with in a separate, dedicated chapter in high school materials for all year groups. At both levels of education, the textbooks offer a rich array of pronunciation exercises.

Non-standard varieties of language are also a starting-point for the acquisition of standard language; many tasks require transforming the non-standard into the standard form; acquiring non-standard varieties of language and recognising the distinctive features of individual non-standard varieties is important; awareness is consistently raised of the appropriacy of the use/choice of non-standard varieties according to the communicative and situational context.

Primary and high school pupils meet the aims of contemporary language education in a number of ways: they understand the significance of selecting wording/texts appropriate to the context, and also know how to use wording appropriate to the communicative context; they develop the ability to comprehend and produce various types of text, taking into account the context, purpose and content; they acquire a variety of utterances for signalling the same intention and a variety of ways of conveying messages; they acquire the language system – dictionary and rules; they acquire various social varieties of language and types of varieties; they produce accurate and comprehensible texts; they master the rules of use, i.e. rules on expressing themselves appropriately in given contexts and producing suitable/appropriate texts.

In language classes, it is clear that learners are continually guided towards acquisition of the language system on the one hand and on the other towards mastering social varieties of

language and especially dialects. In this way, learners should also master the rules of use i.e. rules governing the choice of appropriate expression in communicative and situational contexts.

The research on a sample of almost 1000 questionnaires demonstrated that:

- at home pupils generally use their local dialect;
- primary school pupils with locals (non-peers) speak mostly in dialect;
- pupils with locals (peers) speak mostly in dialect, sometimes also in slang;
- during Slovene class, pupils most often speak Standard Slovene or an approximation of Standard Slovene;
- pupils in other subjects use standard and non-standard language almost equally with supradialectal forms;
- in school pupils speak with classmates and peers mostly in slang;
- with other school employees pupils tend towards the use of the standard speech;
- pupils believe that they speak their local dialect well or very well;
- pupils have a positive attitude towards their local dialect, in fact, they are proud of it and enjoy using it.

4 Conclusion

The research has proven that pupils are well aware of the significance of expressing themselves suitably and appropriately according to communicative and situational contexts. Slovene is pupils' home language, the language into which they were born and which is a vital part of their very identity, yet at the same time, they are aware that it cannot be used everywhere or on every occasion.

The teacher and school, as educational entities, are fundamentally responsible for ensuring that both forms coexist in an equal language system without negative associations. In this way, the dialect can build a bridge to standard and through this, language awareness will dictate whether the speaker chooses to use their dialect or standard language.

What is most appropriate: Slovene or standard?

We often hear pupils say: »Miss, I'll say it in Slovene and you tell me how I should say it properly.«

The answer is simple. Pupils are well aware of the significance of expressing themselves suitably and appropriately according to communicative and situational contexts. They see Slovene as their home language, the language into which they were born and which is part of their very identity, yet at the same time, they are aware that it cannot be used everywhere or on every occasion. *Appropriate* to them means Standard Slovene, which in reality means standard speech. The teacher and school, as educational entities, are fundamentally responsible for ensuring that both forms coexist in an equal language system without negative associations. In this way, dialect (»Slovene«) can build a bridge to standard (»appropriate«) and through this, language awareness will dictate whether the speaker chooses to use his/her dialect or standard language.

References

- Nataša ČAVNIČAR, 2010: *Uporaba različnih socialnih zvrsti jezika učencev v izbranih govornih položajih. Diplomsko delo.* Maribor: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti.
- Jožica ČEH, 2004: Funkcija narečnega jezika v literarnem besedilu. *Aktualizacija jezikovnozvrstne teorije na Slovenskem: členitev jezikovne resničnosti.* Ur. Vera Smole. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete. (Obdobja, 22). 469–478.
- Helena FERK, 2010: *Uporaba različnih socialnih zvrsti jezika pri učencih v tretjem triletju osnovne šole. Diplomsko delo.* Maribor: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti.
- Iris HAMLER, 2010: *Obravnavanje različnih zvrsti jezika v neumetnostnih besedilih pri pouku slovenščine v tretjem triletju osnovne šole. Diplomsko delo.* Maribor: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti.
- Andreja HVAUC, 2009: *Sporazumevanje učencev v različnih govornih položajih. Diplomsko delo.* Maribor: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti.
- Zoltan JAN, 2007: Narečje pri pouku slovenskega jezika kot materinščine. *Slovenska narečja med sistemom in rabo.* Ur. Vera Smole. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (Obdobja, Metode in zvrsti, 26). 497–506.
- Martina JANJIĆ, 2010: *Raba socialnih zvrsti jezika med dijaki dvojezičnega območja ob meji z Madžarsko. Diplomsko delo.* Maribor: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti.
- Franci JUST: Izdelano v literarnem laboratoriju Ferija Lainščka po postopku duhovno-pesniške arheologije. Lainščkov narečni literarni opus. Spletna stran je dostopna na https://www.google.si/search?q=Franci+Just+Izdelano+v+literarnem+laboratoriju+Ferija+Lain%C5%A1%C4%8Dka+po+postopku+duhovno-pesni%C5%A1ke+arheologije&rlz=1C1GGGE_enSI497SI574&oq=Franci+Just+Izdelano+v+literarnem+laboratoriju+Ferija+Lain%C5%A1%C4%8Dka+po+postopku+duhovno-pesni%C5%A1ke+arheologije&aqs=chrome..69i57.1464j0j8&sourceid=chrome&es_sm=93&ie=UTF-8; pridobljeno 22. 4. 2014.
- Janja KITAK, 2009: *Raba narečij med učenci zadnjega triletja osnovne šole. Diplomsko delo.* Maribor: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti.
- Mihaela KOLETNIK, Alenka VALH LOPERT, 2011: Mariborski pogovorni jezik v gledališki uprizoritvi. *Slavistika v regijah – Maribor*, (Zbornik Slavističnega društva Slovenije, ISSN 1408-3043, 22). Ur. Krakar - Vogel, Boža. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. 55–61.
- Vesna KOS, 2012: *Raba zemljepisnih različkov v 6., 7., 8. in 9. razredu osnovne šole. Diplomsko delo.* Maribor: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti.
- Tine LOGAR in Jakob RIGLER, 1993: *KARTA slovenskih narečij.* Karto priredila: Tine Logar in Jakob Rigler na osnovi Ramovševe Dialektološke karte slovenskega jezika, novejših raziskav in gradiva Inštituta za slovenski jezik ZRC SAZU. Besedilo: Tine Logar. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga (zemljevid).

Grant H. LUNDBERG, 2007: Perceptual Dialectology and the Future of Slovene Dialects. *Slovenski jezik – Slovene Linguistic Studies* 6. 97–109.

Mojca POZNANOVIČ JEZERŠEK idr., 2008: UČNI načrt. Slovenščina [Elektronski vir]: gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija. Obvezni predmet in matura. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Spletna stran je dostopna na http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf; pridobljeno 12. 11. 2017.

– –, 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.pdf; pridobljeno 12. 11. 2017.

Simona PULKO, 2008: Vprašanje slovenskega učnega jezika (druga polovica 19. stoletja). *ČZN* 79/1/2. 219–229.

Simona PULKO, Melita ZEMLJAK JONTES, 2007: Raba zemljepisnih različkov slovenskega jezika glede na stopnjo izobraževanja in različne govorne položaje. *Slovenska narečja med sistemom in rabo* (Obdobja, Metode in zvrsti, 26). Ur. Vera Smole. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 353–369.

– –, 2011: Narečje kot izhodišče govornega in pisnega (po)ustvarjanja mladostnikov. *Dialekta 2011*. Gornja Radgona: Franc-Franc. 25–29.

Barbara SRNKO, 2013: *Jezikovna zvrstnost učencev tretjega triletja osnovne šole v danih govornih položajih. Diplomsko delo*. Maribor: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti.

Mihaela ŠKOF, 2013 *Raba socialnih zvrsti jezika v izbranih položajih med učenci zadnjega triletja osnovne šole. Diplomsko delo*. Maribor: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti.

Jožica ŠKOFIC, 1991: *Problemi slovenskega pogovornega jezika. Magistrsko delo*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

– –, 1994: O oblikovanju slovenskega pogovarjalnega jezika. *SR* 42/4. 571–578.

Alenka VALH LOPERT, 2010: Pomen zavedanja socialne zvrstnosti slovenskega jezika za študente tolmačenja in prevajanja. *Vloge središča: konvergenca regij in kultur* (Zbornik Slavističnega društva Slovenije, 21). Ur. Irena Novak - Popov. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. 81–90.

Melita ZEMLJAK JONTES, Simona PULKO, 2011: Govorica mladostnikov v šoli – narečna ali nenarečna? = The language of pupils in school – dialectal or not?. *Globinska moč besede: red. prof. dr. Martini Orožen ob 80-letnici* (Mednarodna knjižna zbirka Zora, 80). Ur. Marko JESENŠEK. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta. 407–420.

– –, 2013a: Dialectal awareness as identity. Ur. Ernestina Carrilho. *Current approaches to limits and areas in dialectology*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars. 69–81.

– –, 2013b: Narečno v izbranih umetnostnih besedilih slovenskih avtorjev za (mlade) bralce/Dialectal in selected literary texts of Slovenian authors for (young) readers. 4. festival slovenske narečne književnosti, 24.–26. oktober 2013. Ur. Franci Just. *Dialekta 2013: programska knjižica*. Murska Sobota: Podjetje za promocijo kulture Franc-Franc. 30–50.

– –, 2014: (Ne)moč narečne besede. *5. festival slovenske narečne književnosti, 29.–31. maj 2014. Dialekta 2014. Festivalska knjižica*. Ur. Franci Just. Murska Sobota: Podjetje za promocijo kulture Franc-Franc. 30–40.

– –, 2015: Young people's perspective of Maribor vernacular. *Dialectologia et geolingvistica* 23, iss. 1. 5–23.

France ŽAGAR, 1996: *Didaktika slovenskega jezika v osnovni šoli*. Maribor: Založba Obzorja. 19.

Jméno, adresa pracoviště

Melita Zemljak Jontes, Simona Pulko

Faculty of Arts, University of Maribor

O MOTIVACI VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

Andrea Dostálová

Resumé: *Motivace ve výuce českého jazyka a literatury – poznatky z praxe, rozvoj a podpora vnitřní motivace žáka. V teoretické části se obsah článku orientuje na vymezení pojmu motivace a dalších pojmů s touto problematickou úzce souvisejících, včetně vymezení negativních faktorů, které mohou motivaci žáka ve výuce ovlivnit. Praktická část přináší drobný výzkum, a to motivaci ve výuce českého jazyka a literatury očima žáků druhé stupně ZŠ.*

Klíčová slova: *Motivace, vnitřní motivace, vnější motivace, český jazyk a literatura, praxe.*

Abstract: *Motivation in the teaching of Czech language and literature – finding from practice, development and support of the pupil's internal motivation. In the theoretical part, the content of the article is focused on defining the concept of motivation and other terms with this problematic closely related. The article also includes a reminder of the negative factors that can influence the pupil's motivation in teaching. The basis of the practical part of the thesis is a small research, namely motivation in the teaching of Czech language and literature according to pupils of the second grade of elementary school.*

Key words: *Motivation, internal motivation, external motivation, Czech language and literature, practice*

Motivace je tématem, které se už léta skloňuje ve všech oblastech školství. Učitelé hledají stále nové způsoby a postupy, jak podpořit motivaci dětí k výuce, a to především jejich vnitřní motivaci. Je ideální, pokud v rámci intristické motivace přichází žák s vlastní touhou o poznávání, o objevování nového, když ho učení naplňuje a baví. Jak to podporovat v hodinách českého jazyka a literatury? Jak motivovat dítě k vyšším výkonům? Čím obohacovat výuku, aby mohlo docházet k vnitřní motivaci žáka?

Na tom, že **motivace žáků** je jedním ze zásadních pilířů průběhu vyučovacího procesu, se shodují čeští i zahraniční odborníci. Jednu z možných definic uvedeného pojmu uvádí Hartl, Hartlová (2010): *vnitřní řídicí síla odpovědná za zahájení, usměrňování, udržování a energetizaci zacíleného chování*. V rámci psychologických motivací pak autoři jmenují také tzv. *metamotivaci*, což je podle Maslowa souhrn motivů, jež jedince podporují k růstu vlastního charakteru, ke zrání. Jde tedy o motivaci působící, v rámci pyramidy potřeb, na úrovni sebeaktualizace. Odborná literatura zdůrazňuje dva zdroje motivace:

Vnější zdroj (tzv. *incentivou*) by měly být podněty, pobídky, které dokážou u člověka vzbudit pocit potřeby. V rámci **vnitřní** motivace hovoříme o vnitřních pohnutkách člověka; v našem tématu se zaměřujeme především na potřebu poznávací (zvědavost), potřebu estetickou, afiliaci, seberealizaci. Dodejme ještě, že vnitřní motivace je tvořena ze tří základních motivů:

a) zvědavost, b) přijetí problému jako výzva a c) snaha získat větší kontrolu nad prostředím či snaha o větší kompetenci. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Problematika **dostatečné motivace** ve vyučovacím procesu je tématem stále diskutovaným. Výsledky jednoho z nejaktuálnějších zahraničních výzkumů prezentovala Univerzita Babes-Bolyai (Romania) v červnu 2017³³. V této studii se autoři snažili o

³³ Mih, V., Mih, C., et Dragos, V. (2017). Proactive coping, engagement in learning and deep processing as mediators between autonomous motivation and adjustment at school. *Studia Universitatis Babes-Bolyai*,

prozkoumání prediktorů, které se v rámci školní výuky uplatňují u dospívajících studentů. Jako nejvýraznější prediktory zde vystupují tyto tři: strategie zvládání (vyrovnávání), dále autonomní motivace a následně zapojení se do učení (přizpůsobení se škole). Závěry podporují názor, že používání učebních strategií ze strany studentů může být částečně vysvětleno autonomní motivací, proaktivním zvládáním a zapojením se do učení (vytrvalost a snaha). Brophy in Cowan (2010) ve svém výzkumu³⁴ zdůrazňuje: *Pro motivaci k učení jsou zásadní emoční aspekty motivace, jako je zábava, potěšení a radost, ale také aspekty kognitivní, tedy seberealizace, uspokojení a vlastní zaujetí žáka. Zároveň upozorňuje, že žák s vnitřní motivací pracuje samostatně, aktivně a učí se převážně z toho důvodu, že ho učení naplňuje a baví.*

Celkovou motivací žáků pro výukový proces se zabírali také členové výzkumného týmu v USA (Wrzesniewski a kol.). Ti se na rozsáhlém souboru probandů z United States Military Academy pokusili vysvětlit důvody výrazného úbytku studentů této akademie ještě před dokončením svého studia. Vycházeli z dotazníků předávaných uchazečům při přijímání na školu

a vyhodnocovali pak jejich studijní výsledky. V roce 2014 zveřejnili autoři své závěry. Jednoznačně z nich vyplynuly dvě informace: 1) pro žáka je zásadní vnitřní motivace a 2) slabší vnitřní motivaci **nedokáže nahradit** motivace vnější.

V českém prostředí je věnována pozornost především osobnostním vlastnostem, prokazatelně významný vliv na úspěch ve vzdělávání má zejména vůle (Lokša, 1999), ale také důvěra a sebedůvěra, která se formuje už v domácím prostředí. Další autoři (např. Mareš, 2013) pak potvrzují, že je ideální, když v rámci vnitřní (intrinstické) motivace žáci dochází k vlastní touze poznávat, dozvídat se nové, aniž by tito potřebovali vnější pobídky (odměny nebo tresty).

Problematicke motivace ve výuce se opakovaně a intenzivně věnují české pedagogické portály (www.rvp.cz, www.klickevzdelani.cz, www.eduin.cz). Potvrzují zahraniční zkušenosti: vnitřní motivace žáka je **zásadní** pro dlouhodobý úspěch jedince při studiu; jako podstatná se jeví možnost vlastního rozhodování, smysluplnost vyučování, možnost spolupráce se spolužáky. První z citovaných portálů předkládá ve svém článku také výsledky výzkumu, v němž se autoři (Hrabal, Pavelková, 2011) zabývali přímým vztahem žákovské motivace k problematice **školní nudy**. Autoři v rámci výzkumu analyzují vlivy, které motivaci snižují a komplikují.

Proč dochází k **poklesu motivace** při vyučovacím procesu?

Možných příčin je mnoho. Pomineme-li aktuální osobní indispozice dítěte (zdravotní či rodinné), může jít například o: přílišnou abstraktnost učiva, nepochopení důvodů, proč právě toto učivo je vyučováno (či negativní vztah k tématu), malá spolupráce mezi žáky, nedostatečná pochvala (případně její nekonkrétnost) a další. Výše uvedení autoři (Hrabal, Pavelková, 2011) navíc upozorňují na problém **přemotivovaného žáka**. Výsledná práce žáka totiž nezávisí na množství podnětů, které na něj působí, ale na tom, zda mají tyto podněty motivační hodnotu.

Co může **motivaci podpořit**? Podle Pettyho (2008) je třeba při zadávání úkolu zauvažovat nad tímto cyklem:

Úkol → úspěch → ocenění → nový úkol → (atd.)³⁵

Psychologie-Paedagogia, 62(2), 27-46.
doi: 10.24193/subbpsyped.2017.1.02

³⁴ Cowan, J. (2010). Motivating students to learn - By Jere Brophy. *British Journal Of Educational Technology*, 41(6), E160. doi:10.1111/j.1467-8535.2010.01135_2_1.x

³⁵ Petty G. (2008). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.

Čím rychleji cyklus probíhá, tím více žáky motivuje. (Petty, 2008). Pro podporu motivace žáků je důležité také: vnímání vlastních chyb jako impulzů k hledání jiných řešení; možnost bez obav se dotazovat na cokoli k tématu; střídání činností v rámci výuky, včetně prostoru pro svobodnou volbu své cesty za poznáním a možnost spolupráce se spolužáky. Žáci by se neměli bát formulovat své postřehy a otázky a v té souvislosti by měl vyučující dbát na okamžitou zpětnou vazbu. Co je ve vyučovacím procesu velmi těžké, a přitom tak důležité? Přijímat žáky s jejich chybami. Dokázat je oceňovat. Podporovat jejich důvěru i sebedůvěru. Zlepšovat komunikaci ve vztazích (učitel-žák-rodíč). A v celkovém pohledu vnímat, že nestačí učit, ale že je třeba také vychovávat vnímavé osobnosti.

Na otázku: **Co pro tebe znamená vnitřní motivace ve škole?** odpovídalo celkem 36 žáků druhého stupně dvou základních škol. Z odpovědí vybíráme: *Sám si najdu informace a sám se je naučím proto, abych měl radost, že jsem se v něčem zlepšil. Budu si připadat, že jsem pro to učivo udělala maximum. Sama udělám něco pro sebe, bez ohledu na to, co si přejí druzí. Posune mě to dál, i když neuspěju. Být spokojen i s neúspěchem. Touha se zlepšit.*

Jedna z odpovědí také zněla: *Budu lepší než ostatní.* V této odpovědi je velmi silně zobrazen soutěživý náboj současného českého školství. Dokud děti nepřijmou, že se učí pro svůj osobní rozvoj, a ne pro to, aby byly lepší než spolužák, nepůjde o skutečnou vnitřní motivaci. A ta, jak jsme uvedli výše, je jediná dlouhodobá.

Jak žáky motivovat **v hodinách českého jazyka a literatury**? Samotní žáci 8. a 9. tříd navrhnou mimo jiné:

- Celkově se více zaměřovat na současnou literaturu (tento komentář se objevoval nejčastěji). Jeden žák přidal: *„Nejsem schopen se zorientovat v knihupectví – která kniha je kvalitní a méně kvalitní a většinu jmen, které zde vidím na obalech, jsem ještě nikdy neslyšel. Chtěl bych ta jména znát už ze školy.“* Další žačka k tomu uvedla: *„Vadí mi, že knihy, které mě zaujaly v knihovně, tak o těch se ve škole neučíme.“*
- Učit se o spisovatelích jen základní informace a jednoho autora probírat podrobněji.
- Volit menší rozsah mluvnice, zároveň ale více procvičovat psaný projev, včetně mluvnických pravidel (což je pro život velmi potřebné).
- Hledat další formy práce ve výuce. Začleňovat oblíbené a netradiční postupy práce ve výuce. K tomuto žačka uvedla: *„Jednou jsme zkoušeli úryvek z čítanky zahrát. To mě hodně bavilo.“*
- Pořádat besedy nad knihami ve třídě, navštěvovat městské divadlo.
- Pokud to lze, pracovat ve skupině s menšími počty žáků, individuálněji (na většině škol lze nastavit tzv. *dělené hodiny*). Využívejme tuto variantu výuky nejen pro procvičování mluvnických pravidel. K tomuto žáci uvedli: *„Určitě by mě nutilo dávat více pozor, kdyby nás ve třídě bylo méně. Je nás ve třídě 30.“*
- V hodinách více umožnit komunikaci a diskuzi, a to i s vyučujícím. Postřehy žáků: *„Někdy mi ve škole chybí možnost něco říct. Učitelka pořád mluví nebo vyvolává stejné žáky, kteří to určitě ví. Pak už se ani nehlásím, nesnažím se.“* A další dodává: *„Chybí mi diskuze. Nejen o knihách, ale i v hodinách mluvnice.“*
- Rozvíjet spolupráci ve třídě, ve dvojicích, skupinách.
- Dát dětem více zodpovědnosti a důvěry v sebe sama.

Ze zjištěných odpovědí vyplývá: žáci se chtějí učit praktické informace, které využijí v reálném světě, v dalším svém životě. Rádi by měli vyučování takové, které bude vzbuzovat jejich zvědavost. Chtějí diskutovat o tématech, o knihách, spolupracovat v různých seskupeních v rámci třídy a zároveň mít větší pocit důvěry ze strany vyučujícího. Dětem dnes také velmi chybí základy sociální komunikace a spolupráce. Začleňujme je do hodin českého jazyka a literatury. K obohacení učebního procesu, mezi formy, jež podporují motivovanost žáků,

jednoznačně patří také netradiční formy výuky, jako jsou besedy, dramatizace literárních úryvků, návštěva divadelních představení a další. Při sestavování rozsahu probíraného učiva upřednostňujeme kvalitu a hloubku probíraného učiva před kvantitou informací. A to nejen v literární výchově, ale i v mluvnické části výuky. Dejme žákům prostor, buďme laskaví, pečliví, **podporujeme je v jejich osobním rozvoji**. Individuální přístup a možnost práce v menších třídních seskupeních se stává velkou výhodou, pokud ji využijeme ve prospěch dětí.

Je reálná šance, že pokud vyučující dítěti nabídne uspokojení uvedených potřeb, zvýší se motivovanost dítěte. Petty (2008) však připomíná, že zásadní roli v celém vyučovacím procesu hraje **učitel**, jeho osobnost. Je důležité, aby projevoval zájem a nadšení o svůj obor, představoval předmět český jazyk a literatura jako dynamický, praktický, s přesahem do reálného světa kolem nás, aby dodával předmětu osobní rozměr.

Potřeba hledání takových způsobů práce ve výuce, při nichž by docházelo k vnitřní motivaci žáků, poroste. Pro současného a budoucího učitele bude problematika motivace žáků velmi citlivým a stále aktuálním tématem. Dokázat dostatečně motivovat žáky k výuce českého jazyka a literatury je však možné a reálné.

Literatura

- COWAN, J. (2010). Motivating students to learn - By Jere Brophy. *British Journal Of Educational Technology*, 41(6), E160. doi:10.1111/j.1467-8535.2010.01135_2_1.x
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. (2011). Problémy s žákovskou motivací. In Metodický portál RVP [online]. [cit. 2018-01-26]. Dostupné z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13211/problemy-s-zakovskou-motivaci.html>>.
- HUSAR, P. (2013). Za vším je motivace. In *EDUin* [online]. [cit. 2017-10-26]. Dostupné z WWW: <<http://www.eduin.cz/clanky/petr-husar-za-vsím-je-motivace/>>.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- KOLÁŘ, Z., & VALÍŠOVÁ, A. (2009). *Analýza vyučování*. Praha: Grada.
- LOKŠOVÁ, I., & LOKŠA, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál.
- MAREŠ, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- MIH, V., MIH, C., ET DRAGOS, V. (2017). Proactive coping, engagement in learning and deep processing as mediators between autonomous motivation and adjustment at school. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai, Psychologie-Paedagogia*, 62(2), 27-46. doi: 10.24193/subbyped.2017.1.02
- NAKONEČNÝ, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.
- OXLEY, L. (2015). Do schools need lessons on motivation? *The Psychologist*, 28(9), 722-723.
- PETR, J. (2014). Klíčem k úspěchu je vnitřní motivace. In *ČRo Plus. Magazin Leonardo* [online]. [cit. 2017-10-26]. Dostupné z WWW: <http://www.rozhlas.cz/leonardo/clovek/_zprava/klicem-k-uspechu-je-vnitri-motivace--1371911>.
- PETTY, G. (2008). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- RÝDL, S., ŠLEHOFER, L., UDATNÁ, J., ZAPLETALOVÁ, J., SEDLÁČKOVÁ, D. (2016). O motivaci dětí rozhoduje smysluplnost vyučování a možnost spolupráce se spolužáky. Debata u kulatého stolu SKAV a EDUin na téma Jak dlouho se těší prvňáček do školy? In *EDUin*. [online]. [cit. 2017-10-23]. <<http://www.eduin.cz/clanky/o-motivaci-deti-rozhoduje-smysluplnost-vyucovani-a-moznost-spoluprace-se-spoluzaky/>>.
- WRZESNIEWSKI, A., SCHWARTZ, B., CONG, X., KANE, M., OMAR, A., & KOLDITZ, T. (2014). Multiple types of motives don't multiply the motivation of West Point cadets. *Proceedings Of The National Academy Of Sciences Of The United States Of America*, 111(30), 10990-10995. doi:10.1073/pnas.1405298111

Jméno, adresa pracoviště

Mgr. et Bc. Andrea Dostálová
Katedra českého jazyka a literatury
Univerzita Palackého, Olomouc

KONCEPTUALIZACE VZDĚLÁNÍ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ A V ROZHLASOVÉM VYSÍLÁNÍ

Jasňa Pacovská

Abstrakt: Cílem příspěvku je zjistit, jak vnímají české vzdělání současní žáci základní školy a vysokoškolští studenti. Reflexe vzdělání u žáků a studentů je porovnávána s konceptualizací vzdělání ve zpravodajských pořadech Českého rozhlasu. Ten nabízí data, která ukazují, s jakými hodnotami je vzdělání spojováno v konkrétním historickém období. Interpretace dat skýtá podklad pro vytvoření obrazu vzdělání v české společnosti. Výzkum nabízí inspirující informace učitelům, jež se mohou promítnout do konkrétních obsahů výuku a volby učebních metod.

Klíčová slova: vzdělání, obraz vzdělání, žáci, studenti, rozhlasové zpravodajství

Abstract: The goal of this paper is to determine how contemporary pupils of elementary schools and university students perceive Czech education. The way pupils and students reflect upon education is compared with conceptualisation of education in Czech Radio's news programmes. The newscasts offer data that show the values connected to education in a particular historical era. Interpretation of these data serves as a basis for creating a picture of education in Czech society. The research provides inspirational information for teachers who can implement them into particular contents of education and choice of educational methods.

Key words: education, picture of education, pupils, students, radio's news

Úvod

Školu tradičně vnímáme jako instituci, jejímž cílem je výchova a vzdělávání žáků a studentů. Pedagogický slovník nabízí definici: „*Společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů. Pojetí a funkce školy se mění se změnami společenských potřeb. Stala se místem socializace žáků, podporujícím jejich osobnostní a sociální rozvoj a připravujícím je na život osobní, pracovní a občanský*“ (Průcha – Walterová – Mareš, 1995, s. 221). Z definice vyplývá, že záměrem školy je vzdělávat žáky a také se podílet na jejich socializaci, tedy přispívat k jejich výchově. Můžeme tedy říci, že školu, její působení, lze charakterizovat prostřednictvím dvou klíčových pojmů, jimiž jsou **vzdělání** a **výchova**.

V našich dřívějších výzkumech jsme sledovali, s jakými významy spojují slovo „škola“ a „výchova“ žáci základních škol a vysokoškolští studenti a v jakých kontextech se setkáváme s těmito slovy v rozhlasovém zpravodajství (srov. Pacovská – Čadek – Javůrek, 2016 a Pacovská – Burdová – Eršilová, 2017). Ve stávajícím příspěvku se zaměřujeme na **vzdělání**. Sledujeme, s jakými významovými aspekty je v současnosti vzdělání spojováno. Konkrétně se pokoušíme odhalit, jak vnímají, hodnotí a prožívají Češi vzdělání v České republice. K našemu výzkumu využíváme jednu z metod kognitivní a kulturní lingvistiky, jejíž podstatou je odhalování konotačních složek významu slov.

Konotace ukazují nejen objektivní verifikovatelné vlastnosti jevů, ale postihují, jak o jevech rodilý mluvčí přemýšlí, jaké představy v něm slovo vyvolává, jaké jsou jeho životní zkušenosti, prožívání a hodnoty. Zaměříme-li se na konotační složky významu, odhalíme: „...*co je s daným výrazem spjato v konceptuálním systému rodilých mluvčích, co se evokuje při jeho užití, a co tedy na tomto základě modifikuje postoj mluvčích k denotátu*... (Vaňková a kol. 2005, s. 28).

1 Teoretická východiska

Výzkum konotací vychází z **teorie jazykového obrazu světa**, která je založena na kognitivním přístupu k významu slova. Ten se odlišuje od tradičního lexikologického výkladu významu; jeho podstatou jsou tzv. kognitivní explikace. Zatímco tradiční lexikologie přistupuje k významu slova na základě objektivních, verifikovatelných vlastností, v kognitivních přístupech jsou způsoby zobecňování odlišné. Tato zobecnění nejsou verifikovatelná, protože se vztahují pouze na typické, běžné předměty / jevy, nikoli na všechny, které může jedno pojmenování obsáhnout. Kognitivní přístup ke slovní zásobě se uplatňuje v běžné každodenní komunikaci, v uměleckých textech, publicistických, folklorních, jsou na něm založena různá klišé a frazeologie.

Konotace jsou základem jazykových stereotypů, které jsou vytvářeny na zkušenostním základě, jsou osvojovány současně s mateřským jazykem, v bezprostředním prožívání v konkrétních situacích v daném jazykovém společenství. Stereotypy nejsou neměnné, ale k jejich proměnám dochází velmi pozvolna. Proměňují se spolu s vývojem společnosti a vývojem jedince.

Pro jazykové stereotypy je podstatný princip tzv. subjektivní generalizace. K té dochází na základě opakování nějaké vlastnosti či funkční charakteristiky. Asociace s určitou vlastností překračuje hranice lidské individuality a vrůstá do celého společenství mluvčích téhož rodného jazyka (srov. Pacovská, 2012).

Prizmatem uvedené teorie budeme sledovat, jak Češi smýšlejí o vzdělání, jaké si k němu vytvářejí postoje a jak je hodnotí. Zaměříme se tedy na konotace, které utvářejí jazykový obraz vzdělání. Budeme se soustředit zejména na empirická a korpusová data (srov. Bartmiński, 2007), rámcově zmíníme data z výkladových slovníků a také představíme pedagogické pojetí vzdělání.

2 Výzkumná data a realizace výzkumu

Slovníkové a odborné výklady

Nejprve představíme, jaké významy slova „vzdělání“ uvádějí české výkladové slovníky. Vybíráme nejrozšířenější Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost (1978) a Slovník spisovného jazyka českého (1960–1971).

Podle Slovníku spisovné češtiny pro školu a veřejnost je vzdělání vyloženo jako *rozvinutí duševních schopností a osvojení si širokých znalostí studiem*: právo na vzdělání; *soubor nabytých vědomostí*: mít základní, střední, vysokoškolské, odborné vzdělání.

Podle Slovníku spisovného jazyka českého je vzdělání *rozvinutí duševních schopností člověka, osvojení širokých znalostí soustavným poznáváním, zvl. studiem; soubor nabytých vědomostí*: právo na v.; mít přístup ke v.; člověk nevšedního v.; -základní, všeobecné v.; střední, vysokoškolské v.; odborné v. pedagogické, zdravotnické, knihovnické; polytechnické v.

Z výkladů je zřejmé, že oba slovníky vymezují význam „vzdělání“ obdobně; důraz je kladen na rozvoj kognitivního potenciálu jedince. Na jeho šíři a komplexnost.

Jak přistupují ke „vzdělání“ pedagogové, jsme zjišťovali na základě tří zdrojů. Nejprve jsme se podívali na definici, kterou nabízí wikipedie. Podle ní je vzdělání souhrn znalostí, dovedností a schopností, které lidé získávají prostřednictvím vzdělávání, výuky a studia.

Podle pedagožky Jany Kantorové je vzdělání výsledek všech procesů a činností zaměřených k utváření člověka, spojených s jeho přiměřenou aktivitou, participací. Vzdělání potom neznamená jen sumu vědomostí, ale určitou obratnost, aktivitu, akceptovatelnost nových hodnot, duševní růst, ucelenost myšlení, ovládnutí řeči, rozvinutou stránku emocionální a volní, adekvátní společenské vystupování, povznesení člověka ke kultuře a podobně (Kantorová, 2010).

Podle Johna Holta je vzdělávání, tedy proces, jehož výsledkem je vzdělání, dobrá hra, při které dítě poznává, jak funguje svět. Vzdělávání, jako každá jiná hra, umožňuje dítěti pochopit příčinu a následek, skutečnost, že jedna událost vede k jiné. Dává dítěti pocit, že může něco změnit, že může mít nějaký vliv na svět kolem sebe (Holt, 1994).

Jak jsme již uvedli výše, klíčová jsou pro nás data, která jsme získali z korpusu a empirickým výzkumem. Nejprve jsme se zabývali excerpcí a analýzou korpusových dat z archivu mluvených pořadů Českého rozhlasu, následně jsme realizovali dotazníkové šetření, které nám poskytlo data, jež jsme kategorizovali, analyzovali a interpretovali. Databázi mluvených pořadů Českého rozhlasu jsme zvolili proto, že jsou v ní shromážděny dennodenní komentáře k domácím i světovým událostem po více než 90 let nepřetržitého vysílání. Toto časové rozpětí umožňuje sledovat společenské proměny, tudíž můžeme sledovat, jak se měnící ideologie společnosti promítá do přístupu ke vzdělání. Vzhledem k omezením našeho výzkumu jsme se zaměřili na nahrávky pořadů z roku 1970, které zachycují politickou situaci z doby totality, a na rok 2015, tedy na současnou dobu posttotalitní. Podobně jsme pracovali již v předchozím výzkumu, kdy jsme se zabývali postojem společnosti k výchově (srov. Pacovská – Burdová – Eršilová, 2017).

Korpusová data

Nejprve představíme korpusová data z roku 1970. Abychom porozuměli, v jakém konkrétním významu je slovo „vzdělání“ užito, museli jsme zohlednit minimální jazykový kontext, z něž je význam patrný. Tyto významy jsme na základě podobných sémantických rysů sdružili do několika kategorií. V následujícím přehledu uvádíme přehled těchto kategorií pro oba roky a několik příkladů autentických jazykových vyjádření. Kategorie jsou seřazeny sestupně, od největšího počtu výskytů po nejmenší.

Rok 1970 (65 výskytů slova)

Nejfrekventovanější sémantické oblasti:

- 1. Vliv ideologie – příklady:** *leninské pojetí vzdělání; větší náročnost bude kladena na členy strany, kteří mají určité stranické vzdělání; vzdělání a postavení jsme získali zásluhou socialistického zřízení*
- 2. Přístupnost vzdělání – příklady:** *základní všeobecné vzdělání by mělo být přístupné nejširšímu počtu dětí; vzdělání přestalo být výsadou bohatých*
- 3. Stupeň vzdělání, typ vzdělání – příklady:** *lidé s vysokoškolským vzděláním; zavádění jednotného středoškolského vzdělání; všestranné vzdělání*
- 4. Sepětí výchovy a vzdělání – příklady:** *vzájemně se musí podmiňovat proces výchovy a vzdělání; myšlenky všestranného vzdělání a výchovy; inteligence zaujímá důležitou úlohu ve výchově a vzdělání*
- 5. Důraz na rozvoj vzdělání – příklady:** *velká péče byla věnována vzdělání našeho lidu; vyčlenění finančních prostředků na rozvoj vzdělání; vyčlenění zdrojů na rozvoj výzkumu a vzdělání*

Rok 2005 (129 výskytů slova)

Nejfrekventovanější sémantické oblasti:

- 1. Stupeň vzdělání, typ vzdělání – příklady:** *vysokoškolské vzdělání humanitního směru; vzdělání bakalářského směru v ošetrovatelství; je trend mít středoškolské nebo vysokoškolské vzdělání*
- 2. Pozitivní hodnota – příklady:** *vzdělání je jistá výhoda, je to bonus; vzdělání mu dalo společenské postavení; člověk může zúročit vzdělání ve zralém věku*
- 3. Absence vzdělání je negativem – příklady:** *začne pracovat ve čtrnácti letech bez vzdělání, a co pak; falešný plastický chirurg bez potřebného vzdělání; ...mají nízké vzdělání, nízký intelekt*

- 4. Sepětí výchovy a vzdělání – příklady:** *odpovědnost za výchovu a vzdělání; problémy ve výchově i vzdělání; řádně vychovat a dát vzdělání potomkům*
- 5. Výše příjmu – příklady:** *vzdělání se odrazí v platu; platové zvýhodnění lidí s vysokoškolským vzděláním; příjem souvisí se stupněm vzdělání*
- 6. Bezplatnost vzdělání / poplatek za vzdělání – příklady:** *občané dostávají bezplatné vzdělávání; je ochotný platit za lepší vzdělání; příspěvky na vzdělání zaměstnanců*

Jakmile jsme analyzovali všechna data, oba roky jsme porovnali. Tím jsme zjistili, jak se postoje ke vzdělání mění v závislosti s proměnami politického spektra; jak se odlišují ve vybraných letech postoje ke vzdělání a s jakými hodnotami je vzdělání spojováno. Dospěli jsme k následujícím závěrům:

1. V roce 2015 je vzdělání častějším tématem.
2. V roce 1970 vzdělání podléhá ideologii: ideologii socialismu, vedoucí úloze strany.
3. V roce 1970 je kladen důraz na přístupnost vzdělání všem dětem.
4. V roce 2015 se do vzdělání promítají ekonomické faktory: diskuse o bezplatném vzdělání, poplatky za vzdělání na soukromých školách...
5. V roce 2015 je kvalitní vzdělání uváděno do souvislosti s kvalitnějším životem a výší platu.
6. V roce 2015 se častěji zmiňují různé stupně vzdělání a zaměření na různé obory.
7. V obou letech je vzdělání uváděno do souvislosti s výchovou.

Dotazníková data

Dotazníková data byla získána na základě odpovědí na tři otázky:

1. Jaká slova nebo slovní spojení ve vás vyvolává slovo „vzdělání“?
2. Kdo vás vzdělává, případně odkud čerpáte vzdělání?
3. Jaká je dle vašeho názoru úroveň českého vzdělání?

Výzkumnou populaci tvořily dvě skupiny respondentů. První představovali žáci základní školy, druhou studenti vysokých škol. Výběr těchto dvou skupin nám umožnil sledovat, jak se přístup ke vzdělání proměňuje v závislosti na věku a na stupni vzdělání. Rozložení výzkumné populace bylo následující:

Skupina A = 60 žáků základní školy – 6. a 7. ročník

Skupina B = 60 studentů vysokých škol: Filozofická fakulta UPOL, Fakulta pedagogická TUL, Fakulta textilní TUL, Fakulta strojní TUL, ČVUT, VŠE, ČZU.

Postupně představíme, jak obě skupiny odpovídaly na jednotlivé otázky. Odpovědi jsme opět rozdělili do sémantických kategorií od nejvyššího počtu výskytů po nejnižší. Některé odpovědi, které byly zcela individuální, vyskytovaly se pouze u jednoho až dvou respondentů, jsme do výčtu nezahrnuly. Na prvním místě je uvedena sémantická kategorie, v závorkách následují příklady konkrétních jazykových vyjádření.

Skupina A

1. otázka:

škola (učitelé, žáci studenti); zaměstnání (práce); učení (učivo, zajímavosti, poznatky); peníze (vydělávání), vlastnosti (inteligence, moudrost, vzdělanost); dosažené vzdělání (maturita, VŠ); vstávání; vztahy ve škole (negativní: nuda, stres; pozitivní: kamarádi)

Skupina B

1. otázka:

škola (učitelé, žáci, studenti, univerzita); učení (studium); zaměstnání (budoucnost, práce); vlastnosti (cílevědomost); vztahy (negativní: stres; pozitivní: přátelé); peníze (lepší plat, více peněz) dosažené vzdělání (maturita, bakalář); komunikace (mluvit, ptát se); hodnocení (zkoušky, testy), publikace (knihy, učebnice).

Porovnáním odpovědí obou skupin jsme zjistili, že ve většině konotací se shodují, ve srovnání se žáky kladou studenti VŠ větší důraz na učení než na zaměstnání a vlastnosti, které vzdělání rozvíjejí. Vztahy, které se v procesu vzdělání formují, předřazují penězům. Žáci uvádějí několikrát vstávání, čemuž patrně studenti VŠ již nepřikládají význam. Studenti VŠ

navíc uvádějí komunikaci, hodnocení a publikace. I když se obě skupiny v obrazu vzdělání v zásadě shodují, představy VŠ studentů jsou početnější a významově bohatší.

Skupina A

2. otázka:

škola (učitelé, odborníci); rodina (matka, otec, bratr, děda); média (internet); četba (knihy, učebnice, atlas, noviny); kamarádi; zkušenosti (svět, život, výlety, cestování)

Skupina B

2. otázka:

škola (učitelé, odborníci); rodina; knihy; média; přátelé (okolí); zkušenosti; zaměstnání.

Když porovnáme odpovědi obou skupin, zjistíme, že většinou se činitelé, kteří se nejvíce podílejí na jejich výchově u obou skupin shodují. Pouze studenti VŠ ve srovnání se žáky kladou větší důraz na knihy než média, navíc uvádějí zaměstnání.

Skupina A

3. otázka:

velmi dobrá (učitelé umí vysvětlovat, hodně se naučíme); průměrná (ani dobré ani výrazně špatné, jsme na tom lépe než... hůře než...); nulová, hrozná, čeština je těžká, proto máme dobrou úroveň; nepraktické vzdělání

Skupina B

3. otázka:

podprůměrná (stále tradiční model výuky, špatné postavení učitele, problém s obory na VŠ); různé školy mají různou úroveň; pozitivní je bezplatnost vzdělání

Porovnáním obou skupin zjišťujeme, že studenti VŠ jsou vůči úrovni vzdělání výrazně kritičtější, negativně vnímají metody výuky, kriticky hodnotí výběr oborů, což vychází z jejich osobní zkušenosti; ve srovnání se žáky oceňují bezplatnost vzdělání; u žáků převládá pozitivní hodnocení výuky; explicitně hodnotí češtinu jako náročný jazyk, což se dle nich promítá do kvality vzdělání.

Porovnání dat z archivu rozhlasového vysílání s daty z dotazníků

Korpusová data, která jsou založena na publicistických textech obsažených ve vysílání Českého rozhlasu, ukázala, že konotační složky významu slova „vzdělání“ a z nich vycházející stereotypy významně podléhají proměnám doby. Odrážejí základní aspekty politického zřízení, což se v případě roku 1970 promítá do těsného sepětí vzdělání s ideály socialismu; forma vzdělání a jeho cíle jsou určovány vedoucí úlohou strany a důraz je kladen na zpřístupnění vzdělání všem dětem. V roce 2015 je vzdělání ovlivněno ekonomickými aspekty, diskutuje se o poplatcích za vzdělání; rozrůžňují se typy škol, posuzuje se jejich kvalita.

Dotazníková data na rozdíl od korpusových odrážejí osobní zkušenosti jedinců, které jsou většinou obdobné a liší se jen v dílčích aspektech. Odlišnosti způsobuje patrně větší životní zkušenost studentů vysokých škol, což se promítá hlavně do posouzení kvality vzdělání. Obecně lze říci, že vysokoškolští studenti se ve svých odpovědích více odpoutávají od své osobní perspektivy, jejich postoje ke vzdělání vykazují obecnější tendence, zatímco žáci své individuální zkušenosti většinou nepřekračují.

Souhrnně lze konstatovat, že korpus, jenž shromažďuje data z publicistických a zpravodajských textů v různých časových obdobích, reflektuje převládající postoje a hodnoty celé společnosti, empirická data odrážejí názory vybraných skupin, jsou poznamenány věkem a stupněm vzdělání. I když výsledky výzkumu shromažďují odpovědi různých respondentů, v mnoha ohledech se shodují či jsou podobné a vedou ke vzniku významově blízkých konotací. Důsledkem toho je jazykový obraz „vzdělání“, jenž je tvořeno principem tzv. subjektivní generalizace (viz výše).

3 Využití výzkumu v didaktice mateřského jazyka

Výsledky našeho výzkumu, jak analýza rozhlasových dat, tak empirické šetření, nabízejí pedagogům, zejména učitelům mateřského jazyka, cenné poznatky. Kognitivní přístup k jazyku lze využít v řadě oblastí. V našem textu představujeme jen několik příkladů.

1. Učitelé mohou odhalovat konceptualizační procesy dětí a na základě svých zjištění modifikovat metody výuky. Tak mohou odhalit, jak děti přemýšlejí, jaký si vytvářejí jazykový obraz určitých jevů, jak vnímají svět. Učitel tak může nahlédnout do dětského jazykového obrazu světa.
2. Kognitivní přístup k jazyku nabízí učitelům metodu, jíž mohou vést děti k vnímání významových rozdílů slov. Ukazuje se jak jsou významy slov ovlivněny dobovým kontextem, typem textů (srov. např. korpus rozhlasových pořadů) a jak odrážejí osobní postoje a životní zkušenosti mluvčích (srov. empirický výzkum). K tomu není zapotřebí realizace výzkumu, klíčová je práce s vhodnými texty, v nichž jsou např. použita slova, jež jsou klíčová pro určitou kulturu. Tyto texty se vyznačují bohatstvím frazémů, jež dokládají životní zkušenosti daného společenství a jež poukazují na metaforičnost jazyka.
3. Tím, že učitelé nahlížejí do jazykového obrazu světa dětí, mohou získat zpětnou vazbu o úspěšnosti výuky (srov. výzkum vzdělání). Je třeba, aby učitelé sledovali, s jakými významy děti spojují slova, jež sémanticky souvisí se školou. Negativní hodnocení jsou indikátorem kritických míst výuky, měla by vést učitele k hledání nových metod výuky. Pozitivní hodnocení vypovídají o kvalitě, na níž je třeba stavět a takto koncipovanou výuku dále rozvíjet.
4. Kognitivní přístup k jazyku je přínosný i přímo pro žáky. Ti tímto způsobem sami odhalují poznávací potenciál jazyka, jinak řečeno: objevují, jaký „svět se skrývá za slovy“, zjišťují, že právě jazyk jim umožňuje veškeré poznání, že zaměřením na spektrum významů slov lépe rozumí různým typům textů. Jakmile si žáci uvědomí, že slova odrážejí emoce, nálady, hodnoty komunikantů, učí se také respektu vůči komunikačním partnerům.
5. Pro učitele a následně i pro žáky by měla být klíčem k úspěšné výuce, tedy té, jež vede k žádoucím vzdělávacím i výchovným efektům, orientace na konotační složky významů slov a na studium jazykových stereotypů. Toto zaměření usnadňuje poznávání světa, partnerů i sebe sama.

Závěr

Pro výuku mateřského jazyka je podstatně zaujetí, s nímž budou přistupovat učitelé k mateřskému jazyku a jež budou následně přenášet na žáky. Tuto myšlenku ilustrují slova R. Brabcové a J. Krause, v nichž autoři vyjadřují, co je důležitého pro budoucí učitele mateřského jazyka: „... *nemohou poznávat předmět svého zkoumání, vlastní mateřštinu, bez zaujetí, které je výsledkem jejich rodinného a regionálního zázemí, četby krásné literatury, vlivu školní výchovy i kontaktu s každodenní mluvou, již všichni nejen užíváme, ale i vědomě či podvědomě prožíváme* (Brabcová – Kraus, 1996, s. 135).

Je třeba mít na vědomí, že jazyk rekonstruuje zkušenost, která je zrcadlem naší osobní historie a současně „kronikou“ našeho národa, která překračuje naše osobní životy. Z této „optiky“ vychází kognitivní lingvistika a měla by z ní vycházet i výuka mateřského jazyka (srov. Pacovská, 2012).

Literatura

- BARTMIŃSKI, J.: *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie - Skłodowskiej, 2007.
- BRABCOVÁ, R. – KRAUS, J.: Péče o jazyk jako kulturní hodnotu. In: Pešková, J. Lipertová, P. (eds.): *Hledání učitele. Škola a vzdělání v proměnách času*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996, s. 133 – 143.
- HOLT, J. *Proč děti neprospívají*. Praha: Strom, 1994.
- KANTOROVÁ, J.: Vzdělávání, vzdělání, vyučování, učení – základní pedagogické kategorie ovlivňující výchovný proces, 14. 5. 2010, <http://www.wkonline.cz/ao/cs/novinky/detail/?id=2081>.
- PACOVSKÁ, J.: K hlubinám študákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2012.
- PACOVSKÁ, J. – ČADEK P. – JAVŮREK, L.: Obraz české školy a jeho reflexe ve výuce českého jazyka. *Didaktické studie* 8, 2, 1996, s. 13 – 22.
- PACOVSKÁ, J. – BURDOVÁ, J. – ERŠILOVÁ, T.: Didaktika mateřského jazyka a její výchovné směřování. *Didaktické studie* 9, č. 2, 2017, v tisku.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.
- Slovník spisovného jazyka českého*. Praha: Academia, 1960 – 1971.
- Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: Academia, 1978.
- VAŇKOVÁ, I. a kol.: *Co na srdci, to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum, 2005.

Kontakt:

PhDr. Jasna Pacovská, CSc.
Katedra českého jazyka a literatury
Přírodovědně-humanitní a pedagogická fakulta, Technická univerzita v Liberci
Komenského 314/2, 46001 Liberec
pacovskaj@seznam.cz

II. VÝZKUMNÉ STUDIE

DISKURZÍVNA POVAHA KULTÚRNEHO TEXTU PRE DETI VO VZŤAHU K INDIVIDUÁLNEJ TVORBE TEXTU DIEŤAŤOM

Zuzana Kováčová

Abstrakt: Dieťa okrem spontánnej reči je percipientom textových útvarov, ktoré sú nositeľom estetickej informácie. Kultúrny text pre deti musí zodpovedať jeho mentálnej zrelosti. Kultúrny text pre deti sa musí realizovať takými výrazovými prvkami, ktorým dieťa v danom veku rozumie a prirodzene ich preferuje. Skúmanie textov pre deti z aspektu recepcie detským percipientom znamená odkrývanie vekovo-recepčných dispozícií kultúrneho textu. Ide o jazykovo-kognitívny rozmer textu. Predpoklady percepcie textu sú v dispozíciách čitateľa, v čitateľskej kompetencii. Dispozície čitateľa sú psychickej, gnozeologickej, ontologickej, sociálnej a sociokultúrnej povahy. Vekový aspekt sa manifestuje nielen pri percepcii textu, ale aj v tvorbe textu dieťaťom ako autorským subjektom. Vypelost' dieťaťa ako autora sa manifestuje mierou koherencie textu, ktorý dieťa napísalo.

Kľúčové slová: text, diskurz, reč, jazyk, kognícia, percepcia, dieťa

Abstract: In addition to spontaneous speech, a child perceives text formations that carry the aesthetic information as well. The cultural text for children must meet their mental maturity. The cultural text for children must contain such expression elements that the child understands and naturally prefers. Examining the texts for children, from the aspect of reception by children, means revealing the age-receptive dispositions of the cultural text. It is the linguistic-cognitive dimension of the text. The assumptions of the text perception lie in the disposition of the reader, in the reader's competence. The dispositions of the reader are of psychological, epistemological, ontological, social and socio-cultural nature. The age aspect is manifested not only in the text perception, but also in the creation of the text by the child as an author. Maturity of the child as an author is manifested by the degree of coherence of the text the child has written.

Key words: text, discourse, speech, language, cognition, perception, children

Úvod

Prvotnou motiváciou vzniku a rozvoja textovej lingvistiky bolo uvedomovanie si závažného deficitu v postihovaní procesu komunikácie so všetkými jeho aktérmi a okolnosťami. Bola pokusom rozšírenia potenciálu štrukturalisticko-systémovo chápanej lingvistiky, ktorej hranice boli dané syntaktickými vetnými a súvetnými štruktúrami. Od chápania komunikačnej funkcie a pôvodne rečovej podstaty vety bol len krok k rozvoju komunikatívne orientovanej lingvistiky, ktorú textová lingvistika predstavuje. Nástup skúmania textu na jeho povrchovej, no najmä hĺbkovej úrovni je spätý s otázkami skúmania umeleckého textu. V ostatných rokoch sa problematika rozširuje o otázku vzťahu percepcie a produkcie, zdôrazňuje sa vývinová stránka percepcie vo vzťahu s kognitívnymi operáciami, ale chápe sa aj v úzkom vzťahu k tvorbe textu. Zatiaľ čo v ranom veku dieťaťa treba doslovnú reprodukciu krátkych textov považovať za akt poznania, v čase raného školského veku už vidíme dieťa ako plnohodnotného autora samostatnej výpovede (textovej), ktorou je manifestovaná vôľa či sloboda dieťaťa ako subjektu výpovede.

1 Text ako diskurz

Otázke diskurzívneho chápania textu, resp. otázke heterogénnej povahy textu sa podrobne venoval napr. J. Gallo (2013, s. 3). Opodstatnenosť skúmania textu v jeho komplexnosti, ale aj opodstatnenosť skúmania procedurálnej stránky porozumenia textu sa reflektuje v tvrdení J. Sokolovej: „Keďže text stavia na mentálnej štruktúre, ktorá virtuálne zjednocuje konceptuálne a procedurálne znalosti, možno uvažovať o tom, že spĺňa náležitosti proceptu. Reflektuje dualitu konceptu a procesu zastúpenú tým istým výrazom. Umožňuje, aby subjekt vo vedomí konceptuálne daný fakt uchopil procesuálne alebo procesuálne daný fakt uchopil konceptuálne“ (Sokolová, 2017, s. 17).

John Jozeph Gumperz je na základe svojej teórie interakcie spolu s D. Hymesom pokladaný za zakladateľa etnografie komunikácie. V jadre jeho teórie je pojem kontextualizácie a kontextualizačných nástrojov/prostriedkov. Teória kontextualizácie je založená na poznatku, že jazykové prostriedky/výrazy nemajú jeden konštantný význam, ale že tento sa môže modifikovať a variovať v závislosti od kontextu, v ktorom účinkujú: „Od počiatku, odkedy sa veda zaoberá jazykom, je známe, že významy istých jazykových výrazov nemôžu byť stanovené raz a navždy, ale majú schopnosť sa premieňať od jedného kontextu k druhému kontextu. Také jazykové výrazy sa tradične zhrňujú pod pojem deixie (...). Kontext určuje interpretáciu jazykového výrazu. Existujú však dôvody pre to, aby deiktickým jazykovým prostriedkom bola prisúdená aktívna, kontextová úloha“ (Gumperz 1982 in Auer, 2014, s. 156). Subjekt, ktorý je zasiahnutý kontextuálnymi nástrojmi, derekonštruuje vzniknutý koncept. V intenciách teórie kontextualizácie je možné vysvetliť aj proces rekontextualizácie.

Podľa Gumperza (tamtiež, s. 160) sme pri jazykovom konaní vždy odkázaní na indexiálny potenciál jazyka. Ten je tvorený indexiálnymi prvkami, ktoré sú obsiahnuté v každej interpretovateľnej jazykovej štruktúre. Tá implicitne obsahuje indexiálny prvok/prvky, ktoré presnejšie určujú, k akému kontextu daná jazyková štruktúra patrí. Každý jazykový prejav obsahuje indexiálny prvok, niektoré jazykové prostriedky majú v porovnaní s inými väčší jazykový potenciál.

N. F. Alefirenko a N. B. Korina (2011, s. 108 – 110) za rozhodujúci element štruktúry diskurzu považuje propozíciu, ktorá v jednote s reálnym skúsenostným kontextom tvorí základ zmyslového obsahu textu. Za dva systémotvorné komponenty považujú text a kognitívno-skúsenostný reálny kontext. Diskurz je potom zložitý komunikatívno-kognitívny jav, ktorý pozostáva nielen zo samotného textu, ale aj z rôznych extralingválnych faktorov, ako je obraz sveta, názory, hierarchia hodnôt a pod., ktoré hrajú významnú úlohu v procese porozumenia a percepcie informácií.

Reč/jazyk popri základnej komunikačnej funkcii plní niekoľko ďalších funkcií, a to: kognitívnu, estetickú a reprezentatívnu. Možno ich dočasne oddeliť pre potreby systematického opisu a hľadania vnútorných zákonitostí, no v skutočnosti koexistujú vedľa seba a navzájom sa nielen prelínajú, ale aj podmieňujú, pričom v konkrétnych kontextoch a v konkrétnych komunikačných situáciách niektorá z nich vystupuje ako dominantná a iná zasa ako sekundárna. J. Dolník (2011, s. 63) hovorí, že: „Jazyk je teda nadindividuálna, kolektívna entita, ktorá je v základe reči realizovanej jednotlivcami. Táto entita má povahu objektívnej duchovnosti v zmysle Heglovej filozofie, čiže sa chápe ako duchovný predmet, ktorý je nezávislý od subjektu a ktorého imanentnou vlastnosťou je, že sa materializovane prejavuje.“

Už sme spomenuli, že diskurz je tvorený dvomi podsystémami, a to textom a kognitívno-skúsenostným kontextom. Vzhľadom na to treba identifikovať synergetické prepojenia diskurzu, textu a kognitívno-skúsenostného kontextu s osobnosťou tvorcu diskurzu, rečovým významom a myslením. Diskurz je v tomto kontexte synergetický výtvor, v ktorom tvorca diskurzu je diskurzotvorný fenomén a súčasne je sám produktom diskurzívnej činnosti.

Poznávacia hodnota diskurzu je v dialogickej prirodzenosti tvorcu diskurzu, v jeho otvorenosti a kreatívnosti, od ktorej závisí dosiahnutie intersubjektívnej harmónie a synergetickej organizácie diskurzu, ale aj štruktúry textu ako jeho produktu.

N. D. Arutjunovová (1999, s. 135 – 137) hovorí o týchto vlastnostiach diskurzu ako kognitívno-synergetického útvaru:

- a) diskurz je komunikačný akt – je to synergetické spojenie jazykovej formy, významov a komunikatívno-pragmatických situácií;
- b) diskurz sám osebe predstavuje hodnotovo-významovú jedinečnosť, diskurz je lingvo-kultúrny výtvar;
- c) na rozdiel od rečových aktov a textu v jeho tradičnom chápaní diskurz sa usiluje rozoberať tak sociálnu skutočnosť, v rámci ktorej vznikajú kognitívne výtvary, ako aj aspekty vnútorného sveta jazykovej osobnosti;
- d) diskurz je charakteristickým významotvorným obrazotvorným útvarom, je textom kultúry, mentálnym fragmentom možného sveta.

Chápanie textu ako diskurzu reflektuje najmä osobitosti národného etnika, keď národný jazykový obraz sveta implicitne reflektuje tak rečové stereotypy a frazeologizované spojenia, ako aj väčšie naratívne útvary textového charakteru. Jednoznačne to sformulovala dvojica autorov N. F. Alefrenko, N. B. Korina: „V procese lingvosemiózy vzniká národno-jazykové videnie obrazu sveta. Perspektívy lingvistického postštrukturalizmu v mnohom závisia od toho, či sa podarí nájsť optimálny balans medzi jeho vlastnými princípmi a lingvistickými tradíciami“ (Alefrenko, Korina, 2011, s. 109).

2 Jazykový obraz sveta dieťaťa v texte

Slovné spojenie „obraz sveta“ sa začalo objavovať vo vedeckých prácach nielen z oblasti humanitných vied, ale aj z oblasti prírodných vied, napríklad H. Hertz a M. Planck použili na prelome 19. a 20. storočia termín fyzikálny obraz sveta. Avšak obraz sveta ako jazykový fenomén sa stal objektom vedeckého bádania po prvýkrát v prácach nemeckého filozofa a jazykovedca Wilhelma von Humboldta (1767 – 1835), ktorý je známy predovšetkým ako tvorca základov teoretickej jazykovedy. Vo svojich jazykovedných výskumoch sa okrem iného zaoberal aj vzťahom medzi pojmami *národ* a *jazyk*.

W. von Humboldt sa zaoberal otázkou, prečo sú ľudia schopní vzájomnej komunikácie a tvrdil: „ (...) ľudia si navzájom rozumejú nie preto, že by si medzi sebou odovzdávali znaky vecí, ani nie preto, že by sa navzájom nalad'ovali na presnú a dokonalú reprodukciu toho istého pojmu, ale preto, že sa vzájomne jeden v druhom dotýkajú toho istého ohnivka reťaze svojich zmyslových predstáv a základov vnútorných pojmov, stláčajú tú istú klapku duchovného nástroja, vďaka čomu sa vo vedomí každého z nich vynárajú zodpovedajúce, hoci nie totožné pojmy“ (Humboldt, 2000, s. 135). W. von Humboldt sa nazdával, že tvorba subjektívneho obrazu objektívneho sveta je akt premeny fyzického sveta v myslí človeka, ktorá sa uskutočňuje prostredníctvom jazykovej a duchovnej činnosti.

Koncepcia jazykového obrazu sveta sa stotožňuje s kognitívnym a komunikačným obratom v súčasnej lingvistike, ktorý zdôrazňuje symbolickú (kognitívnu) a komunikačnú (interpersonálnu) funkciu jazyka. A. Wierzbicka prichádza s myšlienkou osobitných podôb jazykového obrazu sveta, ku ktorým patrí aj identifikácia jazykového obrazu sveta dieťaťa. Ten sa musí prirodzene premietat' aj do jazykového obrazu sveta modelovaného v texte. A. Wierzbicka (2014) identifikuje elementárne a univerzálne sémantické jednotky.

2.1 Jazykovo-rečová kompetencia dieťaťa a anticipovanie porozumenia textu

Pri nadobúdaní jazykovej kompetencie z aspektu identifikácie paradigmatických vlastností jazykových jednotiek berieme do úvahy jednotky nižšej úrovne, no pri opise syntagmatických vlastností jazykových jednotiek sa obraciame k jednotkám vyššej úrovne, a to na tie vyššie jednotky, v štruktúre ktorých sú obsiahnuté (Asinovskij, 1986, s. 85). Z hľadiska odkrývania významu prehovoru/textu nie sú jednotlivé roviny izolované, ale vstupujú do vzájomných kooperácií. Z formálneho aspektu ide vždy o postup z nižšej jazykovej roviny na vyššiu, no z významového aspektu ide o postup z vyššej roviny jazyka na nižšiu. Funkcia kooperácie ako spájanie rovín jazyka sa javí ako nevyhnutná a základná. Rozhodujúcou potrebou modelu automatického rozpoznávania významu textu je ucelenosť, t. j. predstava, ako môžeme dosiahnuť riešenie na každej úrovni jazykovej hierarchie. Transformácia jazykových prvkov na vzťahy, ktoré odrážajú hierarchický systém jazyka, sa viditeľne prejavuje v prirodzenom spojení invariantu a variantu vo všetkých jazykových úrovniach.

To, ako sa toto spojenie aktivizuje, je ukazovateľom funkčnosti modelu automatického rozpoznávania významu (porozumenia) prehovoru / textu. Variantnosť jazykových jednotiek je zastúpená vo všetkých rovinách jazyka: ide o alofónnu variantnosť, alomorfnú variantnosť, tvary slova možno považovať za syntaktický variant vetného člena, viacvýznamovosť slova môžeme chápať ako jeho sémantickú variantnosť. Následnosť jednotiek každej úrovne sa dosahuje ich vzájomnou prispôboivosťou, ktorá je navonok prejavovaná analogicky ako asimilovaná a neasimilovaná hláska na hranici slov. Najzložitejším v tomto procese je prispôbenie – identifikovanie – relevantného významu spomedzi možných významov polysémantického slova, ktorý korešponduje s významom vety alebo textu. V takomto prípade systém automatického rozpoznávania významu musí byť vybavený možnosťou po jednotlivých morfédoch vybudovať význam neznámeho slova, resp. vyvodit' z kontextu význam slova, a to aj vtedy, ak sa toto slovo použilo v metaforickom, t. j. prenesenom význame.

Z uvedeného vyplýva, že model automatického rozpoznávania významu, ktorým je ľudský mozog v zmysle Chomského teórie (1959, 1972) o vrodenej dispozícii zvládnuť gramatický systém geneticky vybavený, musí interpretovať aj slová, ktoré nie sú v jeho pamäti. Model automatického rozpoznávania významu opísal A. S. Asinovskij v roku 1986.

Je logické predpokladať, že z takejto zákonitosti vychádzajú aj jednotky iných rovín jazyka, ktoré vstupujú do systému automatického rozpoznávania významu. Systém automatického rozpoznávania musí byť spôsobilý uplatňovať zákony formálnej logiky.

Na začiatku porozumenia foneticky spracovaného textu je transformácia fonetickej interpretácie na sémantickú predstavu. Predpokladá sa spojenie troch základných blokov rozpoznávacieho systému: minimálny sémantický model, morfematický rozlišovací slovník a fonologický blok automatického rozpoznávania.

Minimálny sémantický model je podmienený vzťahom slova a textu. Vychádza z organizácie sémantickej informácie v systéme automatického rozpoznávania. Vstupom pre minimálny sémantický model je morfologický opis foriem slova a výstupom je sémantické pole textu. Základným princípom sémantickej informácie je identifikácia významu slova. Do úvahy pripadá invariantný význam slova, ktorý sa stáva základom pre analýzu textovej realizácie sémantiky slova. Minimálny sémantický model musí vziať do úvahy celý objem zmysluplných významov slova, ktoré sú relevantné v danom kontexte.

Základom interpretácie významu prehovoru/textu sa môže stať sémanticko-syntaktická informácia. Slová musia byť charakterizované z aspektu foneticko-formálneho a syntakticko-sémantického. Syntaktický aspekt hodnotenia slova znamená, že zatiaľ čo morféma je jednotkou vnútrostavnej štruktúry, forma slova je jednotkou syntactickej štruktúry. Sémanticko-syntaktický model ako komponent automatického rozpoznávania významu prehovoru/textu sa zabezpečuje sémanticko-syntaktickou interpretáciou rozpoznávaného textu

na základe vzťahu jednotiek morfeematického slovníka rozpoznávania s ich funkciami na syntakticko-sémantickej úrovni.

Postavenie slova v tej alebo inej syntaktickej pozícii je odrazom toho, ako je zviazané s ostatnými slovami danej vety, ktoré obsadili iné syntaktické pozície. Elementárny syntaktický aparát využíva spojitosť formy slova s jeho syntaktickou pozíciou. Ak forma slova nemá vymedzenú svoju jednoznačnú syntaktickú pozíciu, stáva sa difúznym prvkom. Analýza textu z aspektu odkrývania porozumenia textu je spojená popri identifikácii syntaktickej pozície slova s jeho sémantikou. Slová, ktoré majú rovnakú formu, môžu vo vete zaujímať rôzne syntaktické pozície.

Syntaktická pozícia a jej obsah majú sémantický charakter. V algoritme automatického rozpoznávania významu textu sa predpokladá korekcia syntaktických pravidiel minimálnym sémantickým modelom. Základným princípom konštrukcie minimálneho sémantického modelu je ohraňovanie fixácie lexikálnych spojení v sémantickom poli modelu. Ohraňovanie znamená rozdelenie spojení na nevyhnutné a možné.

Rozdelenie slovných spojení na nevyhnutné a možné je predstupňom interpretácie prehovoru/textu. Prvoradou úlohou je z množstva spojení vydeliť nevyhnutné minimum, aby mohla vzniknúť možnosť sémantickej interpretácie. Podľa charakteru získanej interpretácie je možné posúdiť, do akej miery bolo úspešné vydelenie nevyhnutných sémanticko-syntaktických spojení. Rozhodujúcim momentom tu je možnosť opory o formálnu analógiu.

3 Kultúrny text pre deti

J. Dolník (2011, s. 124) hovorí o dvoch významoch spojenia *obraz textu*. Prvý význam znamená text ako obraz niečoho – ide o zobrazovaciu funkciu textu, resp. obraz výseku skutočnosti zakotvený v texte; druhý význam – ide o niekým utvorený obraz vnímaného textu, výsek textu zakotvený v pamäti čitateľa / poslucháča. Obsahom textu je tak autorský ako aj percipientský či čitateľský obraz textu. Utváranie obrazu je determinované kultúrou a obraz sa vzťahuje na výsek sveta chápaný ako kultúra. Kultúra je tu tak zobrazeným objektom aj determinantom obrazu. Kultúrna antropológia hovorí o sociálnej, materiálnej a mentálnej kultúre, z ktorých pozostáva kultúrny základ spoločnosti. Pri interpretačnom prístupe ide o pochopenie samotného obrazu alebo o porozumenie svetu prostredníctvom obrazu. Je zrejmá analógia s porozumením jazyku / reči a porozumením svetu prostredníctvom jazyka, kedy je jazyk nástrojom poznávania.

Autorský kultúrny obraz textu implicitne obsahuje skúsenostný a vzdelanostný komplex autora. Utvára sa ako reakcia autora na sociofakty, artefakty a mentefakty reality. Tá je odrazom jeho vyjadrovacích zámerov, ktoré súvisia s „aktuálnym stavom jeho motivačného sveta“ (Dolník, 2010, s. 125). Kultúrny obraz textu je svedectvom toho, s akou mierou modifikácie sa premietajú javy danej kultúry do formovo-obsahovej a komunikačno-pragmatickej štruktúry textu.“ Textotvorné konanie z hľadiska jeho obsahu je riadené akomodačno-asimilačným princípom a reaguje na ponuky danej kultúry so zreteľom na funkčnosť budúceho textového útvaru.

Pozrime sa na tvorbu pre deti ako na hierarchiu sociofaktov, artefaktov a mentefaktov z aspektu autorského kultúrneho obrazu textu. Samotný text je inštitúciou, čo je podmienené ich záväznou vnútornou štruktúrou. Autori vlastným textom reagujú na sumu textov toho istého druhu, ktorá v danej kultúre žije. Ich akceptovanie je prejavom akomodačno-asimilačnej proporcie a úsilím o jej rešpektovanie.

„Ide o kultúrnu metodiku významovo relevantného formátovania textu. Kultúrna metodika je výsledok štandardizácie preferencie a hierarchizácie postupových parametrov, ako napríklad parametrov rekurencie, explicitnosti, salientnosti, dynamickosti, recepčnej prirodzenosti, ktorým sa pripisujú isté významy (Dolník, 2011, s. 127).

Tvorca textu sa vyrovnáva s artefaktami, ktoré sú chápané ako mentálne kultúrne výtvary a reaguje na mentefakty, t. j. idey, názory, presvedčenia a hodnoty, ale aj stereotypy, mýty, štandardizácie, ktoré sa v danom spoločenstve uplatňujú. Z tohto hľadiska je relevantné venovať sa hodnote riekankovosti či miere ponáškovosti v autorskej poézii. Spomenuté činitele vplývajúce na autorský kultúrny obraz textu sú argumentačnou základňou pre požiadavku preferovania ľudovej a pôvodnej tvorby pre deti v procese ich recepčného kontaktovania sa so slovesným umením, a to najmä v útlom veku.

Dieťa okrem spontánnej reči je percipientom textových útvarov, ktoré nemajú len charakter dorozumievania, resp. pragmatický cieľ, ale sú nositeľom estetickej informácie, ktorá však na to, aby bola z aspektu dieťaťa komunikovateľná, musí zodpovedať jeho mentálnej zrelosti a musí sa realizovať takými výrazovými prvkami, ktoré dieťa v danom veku prirodzene preferuje. Napríklad v textoch určených pre deti vo veku troch – štyroch rokov sa simuluje ako hra, ale aj ako schopnosť, ktorá dominovala v predchádzajúcom vývinovom období, a to schopnosť a ochota dieťaťa imitovať na úrovni slova, používajú a tvoria sa tzv. paraslová. Z aspektu percepcie spomínaných textov je dominantný rytmus a rým, prevláda veršovo-syntaktický paralelizmus, dialogizácia, obsah zameraný na detského príjemcu je determinovaný tak jeho zmyslovou a empirickou skúsenosťou, ako aj procesom vlastnej socializácie.

Skúmanie textov pre deti z aspektu ich recepcie detským percipientom znamená v skutočnosti odkrývanie vekovo-recepčných dispozícií kultúrneho textu, ktoré má predovšetkým jazykovo-kognitívny rozmer. Predpoklady recepcie textu sa dotýkajú individuálneho, resp. spoločenského príjmu, týkajú sa čítania ako procesu osvojovania si sveta obsiahnutého v literárnom texte v individuálnom vedomí dieťaťa. Jedným z predpokladov pre recepciu textu je miera stotožnenia sa percipienta s projekciou autorského subjektu v texte. Predpoklady sú také veľké a také pravdepodobné, aká je miera stotožnenia sa autora, resp. jeho vychádzanie v ústrety čitateľovi na úrovni žánrových a vekových stereotypov formou napodobňovania, stotožňovania sa a mierou odstupe pri modelovaní obrazu sveta v texte.

Na druhej strane predpoklady percepcie textu sú obsiahnuté v dispozíciách čitateľa, v čitateľskej kompetencii, resp. recepčnej kompetencii či recepčnej prekážke. Samotná literárna veda riešila otázku, čo zahrnúť do čitateľskej, resp. recepčnej kompetencie. J. Kopál sa k tomuto problému vyslovil komplexne: „Vcelku recepčná kompetencia sa konštituuje z dispozičných prvkov, ktoré tvorí súbor kvalít príjemcovho subjektu pre čítanie, recepciu, vcelku pre činnosť osvojovania si textu, pre hľadanie a príjem zmyslu umeleckého diela. Tieto dispozičné prvky sú psychickej, gnozeologickej, ontologickej, sociálnej a sociokultúrnej povahy“ (Kopál, 1990, s. 15).

Štandardné kompetencie dieťaťa sú vekovo, t. j. mentálne podmienené, pričom výnimky individuálneho charakteru nemožno poprieť. Táto mentálna podmienenosť sa označuje ako veková primeranosť a J. Kopál (1990, s. 17) o tom hovorí, že v súvislosti s primeranosťou textu veku dieťaťa treba hovoriť o tvorbe a recepcii literárnych textov pre deti a mládež, a to najmä preto, že s týmto termínom sa najviac operuje. Ide totiž o tvorbu s prvoradým určením na recepciu v spoločenstve detských príjemcov, na vystihnutie osobitostí tvorby a recepcie detskej literatúry bol zavedený termín vekovosť, t. j. vekový aspekt. Vystihuje sa ním vekovo-recepčná variabilita textu, reflektuje sa skutočnosť, že literárne dielo disponuje určitými predpokladmi, najmä limitovaným súborom informácií relevantných pre recepčný akt u detských, mladých či dospelých čitateľov.

Rozvíjanie porozumenia u detí vyplýva z formálnych i obsahových kritérií. Vlastnosti komunikácie na úrovni nadviazania kontaktu majú hierarchický charakter, čo znamená, že objektívne môžeme hovoriť o niekoľkých úrovniach rozvíjania porozumenia u detí.

3.1 Ontologický aspekt recepcie textu

Jednotlivé fázy vo vývoji reči dieťaťa a s ňou aj vo vývoji porozumenia korešpondujú s diferenciáciou umeleckých textov pre deti tak ľudovej, ako aj autorskej proveniencie. Na samom začiatku ľudskej reči stojí schopnosť imitovať. Analogicky v jazyku existuje skupina slov, ktorých význam a forma sú jasne späté, ide o onomatopoeje a od nich odvodené slová, ktoré niektorí psycholingvisti nazývajú paraslová, t. j. slová, ktoré sa líšia od slova – symbolu, pri ktorom spravidla niet priamej spojitosti medzi významom a formou. F. de Saussure (1978, s. 102) od znaku odlišuje symbol, ktorého povaha v porovnaní so znakom nie je úplne arbitrárna, hovorí, že je v ňom zvyšok prirodzeného zväzku medzi označujúcim a označovaným.

Autorská poézia pre deti, resp. intencionálna literatúra je v značnej miere afirmatívna. Nadväzuje na folklórne slovesné útvary, v poézii pre deti je čitateľná reflexia riekanky či ľudovej piesne, niekedy aj tradičnej frazémy. Riekanka ako poetická frazéma sa premieta do tvorby pre deti alebo ponáškovy, alebo aluzívne.

Riekankovosť ako poetická frazéma v tvorbe pre deti má svoje historické podoby. Riekanka pôvodne tematicky akcentuje človeka, jeho schopnosť *rozprávať, kričať, volať, kázať, pýtať sa a prírodu, rastliny a živočíchy* ako jej imanentnú súčasť. Ide o sociofakty a artefakty, ktoré sa tematicky premietajú do kultúrneho obrazu textu. Časť z nich zostáva nemenná, predstavuje univerzálne jadro, časť sa prispôsobuje charakteru doby, tematické okruhy sa ako akceptácia potrieb súčasného dieťaťa rozširujú, a to najmä v autorskej tvorbe pre deti. Do textov sa dostávajú pomenovania reálií, ktoré súvisia s technickým pokrokom, so životom vo veľkých urbanistických centrách a z toho vyplývajúcich vzťahov, etických problémov a citových väzieb. V Hevierovom Hovorníčku sa napriek tematickému posunu sa zachováva riekankovosť v tvorbe pre deti ako jej spoločný invariant. Fakt tematizovania reči a akcentovanie formy smerujúcej k zdokonaleniu reči percipienta dávajú riekanke ako poetickému frazému hodnotu archetypu literárno-estetického výpovede zameranej na dieťa.

Básne riekankového charakteru z aspektu rastúcej komunikačnej dispozície dieťaťa postupne vystriedajú veršované útvary, v ktorých sa epický rozmer vďaka istej miere narácie a prítomnosti epického hrdinu rozširuje. Zostávajú však prítomné mnohé prvky formálneho stvárnenia riekanky, čo znamená, že forma textu napomáha zapamätávaniu detským príjemcom, ale súčasne sa rozširuje jeho predstavivosť a schopnosť pamätať si jednoduchý dej. Zachováva sa dialogizácia, veršovo-syntaktický paralelizmus, resp. obraz reči v texte, ako aj prirodzený rytmus a niekedy až redundandné opakovanie. Zrejmé je aj prehlbovanie opisu okolností prehovoru a dialógu v texte a buduje sa linearita príbehu. Výber mentefaktov predstavuje kultúrnu štylizáciu, ktorá vyplýva zo spôsobu transponovania diskurzu do textu a naopak, transformáciou diskurzov na textový komponent. „V mentefaktovom aspekte kultúrneho obrazu textu sa prejavujú fragmenty kolektívnej životnej filozofie členov kultúrneho spoločenstva, ktorej obsahom sú isté spôsoby nazerania na svet, axiologizácie tohto sveta a ich presadzovania a stabilizovania v kolektíve. Ide o také fragmenty ako filozofia prírody, sociálneho poriadku, spolunažívania, spravodlivosti, zmyslu života, smrti, moci, mravnosti, etickosti...“ (Dolník, 2011, s. 128).

Z hľadiska kognitívnych postupov predmetom výpovede je svet okolo nás, ktoré sa tu dieťaťu jedinečnou formou predstavujú alebo je predmetom výpovede jav, týkajúci sa života detského percipienta, ktorý musí očakávaným spôsobom zvládnuť. V literárnej komunikácii sa čiastočne metaforizuje, tento komunikačný cieľ je identifikovaný aj v názve zbierky D. Heviera Hovorníček. Nasledujúci príklad je exemplifikáciou obrazu sveta v jeho rozmanitosti v intencijnej umeleckej výpovedi, kedy text pomáha dieťaťu pochopiť elementárne súčasti života a etablovať významy slov v mentálnych konštruktoch najmenších detí: *Vajíčko//V zelenej tráve biele vajíčko./ Je to vojak / s ostrihanou hlavičkou./Možno, že ho všetci poznáte./ Od piva má*

bruško gul'até. Druhý príklad z toho istého zdroja je reflexiou sociálnych stereotypov súčasného dieťaťa v aktuálnom reálnom účinkovaní v špecifickej situácii: *Básnička ti pomôže: Pri meraní teploty // Čo to dáme pod pazušku? / Sivú mušku, / či blšku? / Kto sa nám tam celý skrýl? / Tááááký dlhýýý / krokodíííí! / Spapá nám kus horúčky, / Nebudeme choručki.//*

Uvedené texty sú príkladom transpozície diskurzu do textu a súčasne transformácie diskurzu na textové komponenty.

3.2 Nástup naratívnych schopností dieťaťa

Naratívne veršované útvary pre deti z aspektu ontológie recepcno-percepčných dispozícií dieťaťa predstavujú prechod k prozaickému textu, t. j. k neviazanej reči s rozsiahlejšími aktmi narácie. Ak by sme hľadali zástupcu takéhoto textového útvaru, ktorý je ľudovej proveniencie, mohli by sme za prechodný útvár považovať skladbu *Orie, orie Ján*. Osciluje medzi riekankou a naráciou vo veršoch. K riekanke sa primkýna chudobnosťou dejov. Ide viac-menej len o jeden dej, tendenciu v posune k rozprávke vo veršoch vidíme v nastupujúcej epickej šírke, ktorá je tu anticipovaná pôvodnou funkcionalitou prisudzovanou štandardne riekanke, v tomto prípade počítaním do desať.

Jednoznačne za rozprávku vo veršoch môžeme považovať skladby *Išla sova na tanec* či *Ked' pršalo, mrholilo ...* To, čo tvorí jednoznačnú hranicu medzi riekankou a rozprávkou vo veršoch, je ich intencionalita. Zatiaľ čo v riekanke išlo v prvom rade o zvládnutie a zdokonalenie reči, korektnú artikuláciu všetkých hlások, o porozumenie významu slova a deklarovanie porozumenia pohybom, čo viedlo v konečnom dôsledku k hre, zábave a radosti, v rozprávke vo veršoch ide o sústredenie sa na dej a jeho kauzalitu. Detský aspekt je nielen v jednoduchosti narácie, ale najmä v zoomorfnosti týchto útvarov. Rozsah narácií, striedanie dejov, ich sukcesívnosť, ale aj simultánnosť sa stupňuje, aby sa pripravila pôda pre recepciu rozprávky ako prvého neveršovaného naračného textového útvaru pre deti.

Typickým príkladom veršovaného rozsiahleho rozprávania príbehu je báseň Kristy Bendovej *Ako Jožko Pletko poplietol si všetko*. Striedanie dejov a situácií vyžaduje pozornosť dieťaťa, no pravidelný rým a rytmus uľahčujú zapamätanie tohto textového celku. Buduje sa časová následnosť a kauzalita, čo je typické pre rozsiahle prozaické texty. Popri replikách priamej reči je prítomná aj vnútorná reč postavy, exponujú sa už nielen dejové slovesá, ale i slovesá dicendi a sentiendi, a to aj so svojimi synonymami. Približne pre štvorročné dieťa je dôležitá aj reálnosť príbehu a komunikácia zasadená do situácie.

Obraz kreácií spontánneho viacnásobného rozhovoru tvoriaci väčšiu časť textu. V porovnaní s riekankou už nie deklarovanie textu zamerané na reč a pamäť, nie je kľúčová jednota obrazu reči a aktu reči, ale dôležitý je obraz reči v texte, ktorého súčasťou je vrastenie zobrazovaného dialógu do modelovaného situačného kontextu. Zložitosť narácie vo veršoch je budovaná obrazom vnútornej reči protagonistu, vďaka čomu vzniká obraz obsahu jeho mysle v texte. Dialogickosť ako jeden z najvýraznejších znakov takejto kompozície je budovaná s cieľom, ktorý vyplýva z poznania a z rešpektovania zákonitostí vývoja reči a myslenia. L. S. Vygotskij (1970, s. 293) hovorí, že reč vzniká najskôr ako prostriedok komunikácie medzi dieťaťom a ľuďmi, ktorí ho obklopujú, že je pôvodne nástrojom komunikácie s okolím a až neskôr, po štádiu egocentrickej reči sa stáva vo forme vnútornej reči prostriedkom myslenia. L. S. Vygotskij si bol vedomý toho, že nielen myslenie, ale aj vedomie ako celok sú vývojovo spojené so slovom a významom. To, čo Vygotskij (1970) nachádza vo vývoji prirodzenej reči v spojitosti s myslením, sa transponuje v istej postupnosti a akceptovaním istých zákonitostí do textových útvarov pre deti ako do tzv. kultúrnych textov. Bez reflektovania spojitosti medzi zákonitosťami vzniku a vývoja prirodzenej reči v jej jednote s myslením by sme nevedeli identifikovať detský aspekt v texte, identifikovať vekovosť ako podmienku porozumenia textu a v konečnom dôsledku ani text pre deti ako kultúrny text.

Príbeh vo veršoch z aspektu detského príjemcu, ktorého psychika už umožňuje akceptovať rolovú hru, prináša ešte jeden dôležitý moment. Príbeh je vždy rozpráváním o tom, resp. vyrozpráváním toho, čo sa niekomu, s kým sa môžeme za istých predpokladaných parametrických okolností, v našom prípade vekových a sociálnych, pripodobniť, môžeme sa s ním stotožniť. V príbehu je totiž obsiahnutá reprezentácia anticipácie skúsenosti akéhosi, viac-menej neznámeho a do aktu recepcie anonymného, no nám podobného človeka, spolu s jej inherentnými významami, ktorá je odovzdávaná druhým. Príbeh sa tak stáva rámcom, ktorý interpretuje a sprostredkováva skúsenosť tak, že sa s ním percipient stotožňuje. Táto možnosť stotožnenia je hľadaním analógií správania. Tým je umelecké vyrozprávanie príbehu nositeľom – sprostredkovateľom – spoločensky akceptovaných vzorcov správania a ich prostredníctvom nástrojom socializácie detského percipienta.

V prípade veršovanej rozprávky, na prvý pohľad paradoxne, textový útvar, ktorý má formu viazanej reči/básne, uplatňuje rozprávací a najmä dialogický slohový postup, ktorý je prirodzený a najfrekvencovanejší vo verbálnej interakcii ľudí. Dialogický slohový postup sa vyznačuje striedaním replík v rozhovore, do ktorého najčastejšie vstupujú dve osoby (diadický dialóg). Všeobecná charakteristika rozhovoru (conversation) vychádza z charakteristiky, podľa ktorej ide o striedanie reči medzi dvoma či viacerými účastníkmi (Levinson, 1983, s. 284). Rozhovor je považovaný za prototypický druh používania jazyka a za živnú pôdu jeho prvotného osvojovania.

Z ontologického hľadiska formovanie komunikačnej kompetencie súvisí s recipovaním príbehu vo veršoch, ktorý z aspektu kognitívnych procesov predstavuje hneď dve hranice. Prvou je prechod od obrazu k príbehu a druhou je prechod od spájania rečových aktivít s pohybovými, ako to bolo v prípade riekanky, k hre, založenej na slove ako symbole a na stotožnení sa s postavou, čo je tzv. rolová hra a predstavuje kvalitatívne vyššiu vývojovú fázu v mentálnej zrelosti dieťaťa. Riekanka, ale aj akákoľvek krátka báseň bola jednoduchým obrazom, ktorý, popri tom, že je sám metaforou, obsahuje spravidla len jednu asociatívnu metaforu, zatiaľ čo rozprávka ich prináša hneď niekoľko.

Rozprávku ako žáner možno v intenciách kognitívnej lingvistiky považovať za špecifický naračný koncept. Evolučný posun rozprávky vieme identifikovať tak v tematickej, ako aj v jazykovej rovine rozprávky. Posun v tematickej stavbe rozprávky v porovnaní tradičnej ľudovej a súčasnej autorskej rozprávky je v jazykovom obraze sveta týchto dvoch druhov narácií pochádzajúcich z jedného rozprávkového rodu, založených na strete reálneho a fantazijného sveta v jednom textovom útvare.

Podľa Adolfa Bastiana sú všetky základné motívy rozprávok takzvanými „elementárnymi myšlienkami“ ľudstva. Rozprávky celého sveta na jednej strane majú spoločný invariant, na druhej strane sa variovali vplyvom jedinečnej optiky etnika, ktorému patria. V tomto zmysle je relevantná definícia Apresiana (1995, s. 44), ktorý sa domnieva, že každý prirodzený jazyk odráža určitý spôsob vnímania a organizácie, teda konceptualizácie sveta. Základné koncepty jazyka sa skladajú do jedného systému pohľadov, alebo kolektívnej filozofie, ktorá sa automaticky ukladá do vedomia všetkým nositeľom daného jazyka. Tvrdí, že spôsob, akým si jazyk konceptualizuje svet, je čiastočne univerzálny a čiastočne národnošpecifický.

Rozprávka ako mladšia sestra mýtu je nasýtená prítomnosťou archetypov, a to najmä na úrovni postáv. Rovnako sa stereotypy podieľali na etablovaní všetkých žánrov, ktoré sa v diachrónií vždy obmieňajú.

4 Od percepcie textu k produkcii textových útvarov tvorených deťmi

Tvorivá aktivita detí na úrovni textu sa prejavuje už v predškolskom veku. Schopnosť vytvárania analógií dáva po prvotnom poznaní jednoty formy a zmyslu kultúrneho, t. j. intenčne

tvoreného textu pre deti vznik ich prvým autorským pokusom o žánrovo identické originálne texty. Napríklad 3 ročné dievča je autorkou takejto riekanky, poznačenej ponáškovosťou na ľudovú riekanku: „*Straka má na chvoste raka. Viete, prečo má rak klepetá? Aby mohol lízať kornetá.*“

Deti neraz spontánne vymýšľajú krátke rozprávky, do ktorých vsadia postavy a postavičky, ktoré sa nejakým konkrétnym znakom podobajú svojim tvorcom, resp. detský autor sa stotožňuje s takto kreovanou postavou. Rozprávka vtedy neraz pomáha dieťaťu prekonať traumu z reálneho života.

V školskom prostredí sú deti cieľavedome vedené k písaniu vlastných prác. Postupuje sa od pragmaticky zameraných textov k textom, ktoré sa vyznačujú istou mierou ikonickosti a sú spojené s prirodzenými naratívnymi dispozíciami dieťaťa. Je zaujímavé sledovať úspešnosť v tvorbe detí v konkrétnych vekových skupinách a vyhodnocovať textovú koherenciu s ohľadom na kontext, v ktorom sa textový útvar rodil, teda brať do úvahy komplexné diskurzívne prostredie a mieru akceptovania predpísaného útvaru, resp. žánru ako konceptu.

Pre potreby tejto štúdie sme porovnali textovú anaforu v prácach dvoch skupín detí. Prvá skupina prác boli texty, ktoré vznikli na základe rozpamätávania na udalosť spojenú s nezvyčajnou emóciou. Išlo o práce 8 ročných detí. Druhú skupinu textov vytvorili 10 ročné deti a išlo o zadanú školskú úlohu vyrozprávať zážitok z prázdnin s prvkami opisu. (Toto zadanie je určené na základe výkonnostných štandardov.) K porovnaniu dvoch vekovo nerovnocenných autorských skupín nás priviedol paradox. Mladšia veková skupina detí dosiahla lepšie výsledky než staršia skupina žiakov. Lepšie výsledky boli na dvoch úrovniach. Jednou bola spomínaná textová anafora ako základný nástroj budovania súdržnosti textu, druhou boli nástroje budovania obrazu – ikonickosti v texte. Spomedzi variability prostriedkov, ktorými sa ikonickosť buduje, sme si vybrali: modelovanie dialógu v texte, prvky vnútornej reči v texte a opis zasadený do naratívneho útvaru, ktorý prehľbuje textom sprostredkovaný obraz.

Ukážky textov mladšej skupiny detí; téma: *Ako mi vypadol prvý zub*

Ukážka č. 1/1

Prvý zub mi vypadol keď som mala štyri roky. Trocha som sa zľakla ale mama mi povedala že sa nemusím báť.

Keď som prišla na druhý deň do škôlky posmievali sa mi a hovorili mi že som štrbavá, ale zato že mi vypadol jeden zub mi nemuseli hneď hovoriť že som štrbavá. Keď som prišla k babke chcela vedieť ako mi vypadol zub, tak som je to začala rozprávať. Jedno ráno sa mi začal kývať zub.

Nebolo to príjemné. Nedalo mi to pokoj, tak som si ho jazykom stále kývala. Zrazu som s ho tak rozkývala že ma začal bolieť. Visel mi už iba na jednom korienku tak som si ho vytrhla. Servítka bola celá od krvi. Mama povedala že si mám dať zub pod vankúš a večer príde zúbková víla. Tak som si ho tam dala a ráno som tam našla 4 eurá a zubnú kefku.

O šesť dní mi tam začal rásť druhý. Bol krajší ako ten mliečny. Bola som rada že ma už nebolí.

(Alexandra 3. ročník)

Ukážka č. 2/1

Raz sa mi začal kývať zub.

„Mamy!!!“ raz som zakričal. Potom mamina rýchlo pribehla a opýtala sa ma „čo sa stalo?“

„Mám niečo zo zubom“ odpovedal som. „Ukáž.“ Mamina sa pozrela moje zuby a potom povedala

„Ukáž kde máš ten zub.“ Ukázal som jej ho a ona na to povedala „Ahá, kive sa ti zub.“ „A je to

vážne?“ opýtal som sa. „Nie. Počkaj keď ti vypadne a potom ti narastie nový“ povedala s

úsmevom mamina. Tak som čakal, a čakal lenže zub sa nepohol. Pribehol som ku mamine a

povedal som: „Čakal som už hodinu ale zub sa nepohol ani o milimeter“ „Ale neblázni. Zub ti

môže vypadnúť aj za 2 týždne.“ „2 týždne to je celá väčnosť“ potom som smutne odyšiel do izby a

lahol som si na posteľ. „Mám nápad keď zubu toľko trvá aby vypadol. Môžem tomu zubu pomôcť. Ale jak?“ rozmýšľal som a potom ma niečo napadlo. „Vytrhnem si ten zub sám!“ Vtedy som si myslel, že to bude najlepší nápad celej mojej generácie. Zobral som si kladivo a búchal s ním do zubu. Nakoniec som si dal takú silnú ranu, že mi vypadli až dva. Neplakal som lebo som bol rád že mi ten zub vypadol. Oznámil som to mamine a ona mi tie zuby schovala pod vankúš. A na ďalší deň tam okrem dvoch zubov boli dve 1 eurovky. A odvtedy sa vždy teším keď mi vypadne ďalší zub. (Marek, 3. ročník)

Ukážky textov staršej skupiny detí; téma: *Môj najkrajší zážitok* (rozprávanie s prvkami opisu)
Ukážka 1/2

S mojím kamarátom sme sa hrali s mamou na schovávačku. Ja som sa skrivil do skrine a kamarát pod posteľ. Mama nás hľadala vonku, v obývačke, v spálni, v kuchyni. Mama bola v kuchyni a ja som skríkol som na kamaráta a on ma nepočul mana ma počula a prišla do obývačky a zbadala ma aj kamaráta a bola kludná a potom sme sa hrali na počítači. (Andrej, 5. ročník)

Ukážka 2/2

Ja som sa raz doma schovala do skrine. Hľadali ma všetci z našej rodiny. Hľadali ma na dvore, pod posteľou, u kamarátok, u susedou. Našla ma kamarátka. Našli ma v skrini. Našli ma tak že som sa chichotala. Bolo to jediné dobré miesto na schovanie. Áno vedela som že ma hľadajú. Pre mňa to bol najlepší zážitok. Nie neschovala by som sa tam opäť. (Lívia, 5. ročník)

Ukážka 3/2

Bol som už na veľa dovolenkách, ale rozhodol som sa opísať dovolenku v Turecku. Jedného dňa nám maminka oznámila, že ideme na dovolenku do Turecka. Hotel sa vola Nashira a nachádza sa v meste Antalya. Išli sme letecky z Bratislavy do Antalyi. Hotel bol veľký so šiestimi (tobogánmi a) bazénmi a dvoma (do) tobogánmi. Mali sme izbu s krásnym výhľadom na more.

Jedného dňa sme sa rozhodli navštíviť delfinárium. Cestou tam sme sa zastavili v zlatníctve, ktoré bolo veľmi pekné s krásnymi šperkami. Ďalej (sme) nasledovala módna prehliadka. Z prehliadky sme išli rovno do delfinária. Predstavenie sa začalo predstavovaním sa s delfínmi. Najprv robili kotrmelce vo vzduchu, potom skákali cez kruhy, hrali basketbal, molovali či dokonca aj spievali. Vystúpila aj veľryba ktorá dokázala veci také ako delfín. Samozrejme za všetko boli odmenení rybami. A nakoniec to najlepšie, plávanie s delfínmi. Prihlásilo sa viacero detí aj desielich. Po zaplavení sme sa prezliekli do plaviek. Skočili sme do vody, priplávali k delfínom. (L) Síce sme s nimi plávali len päť minút ale zážitok nezabudnuteľný. Unavený (sme sa vra) s krásnymi zážitkami vrátili) sme sa vrátili do hotela, kde sme si pozerali fotky krásneho celodenného výletu.

Na túto dovolenku budem dlho spomínať. Mali sme krásny hotel a veľa krásnych zážitkov. Veľmi sa mi to páčilo, nikdy na to nezabudnem. Rád by som sa tam vrátil znova.

(Juraj, 5. ročník)

Anaforu sme v textoch detí identifikovali ako anaforu manifestovaných a) lexikálnymi prostriedkami – opakovanie identickej nominácie, resp. osobného zámena; b) elipsou, pričom sa eliptická konštrukcia opiera o syntaktickú štruktúru predchádzajúcej vety; c) referenciou – odkazovaním na základe gramatických kategórií.

Tabuľka: Porovnanie výskytu prostriedkov textovej koherencie medzi mladšou a staršou skupinou detí vyjadrené v %.

Anafora	8 – 9 ročný pisateľ	10 – 11 ročný pisateľ
Lexikálne prostriedky	87,82 %	85,69%
elipsa	97,85%	94,35%
referencia	96,23%	90,67%

Zdroj: Vlastné spracovanie

Druhá úroveň merania textovej koherencie je postavená na percentuálnom výskyte priamej, nepriamej a polopriamej reči v texte, vnútornej reči rozprávača, resp. protagonistu a na prítomnosti prvkov opisu, ktoré dokresľujú dej a pomáhajú budovať ikonickosť textu, t. j. relevantného opisu z aspektu budovania ikonickosti v texte.

Tabuľka: Porovnanie mladšej a staršej skupiny pisateľov podľa nástrojov budovania ikonickosti vo vlastnom texte

Ikonickosť v texte	8 – 9 ročný pisateľ	10 – 11 ročný pisateľ
Priama a polopriama reč	90%	56,67%
Nepriama reč	94,45%	88,73%
Vnútoraná reč	81,12%	78,98%
Relevantný opis	87,98%	34,59%

Zdroj: Vlastné spracovanie

Opísané výsledky v nameraných parametroch ukazujú na fakt, že stupeň „vypelosti detského pisateľa“ nie je priamo indikovaný vekom. Zatiaľ čo staršia skupina autorov písala text po priamej edukácii znakov „rozprávania s prvkami opisu“, mladšia skupina písala text spontánne po recepcii článku o tom, ako detskému hrdinovi vypadol prvý zub. Deti sa vrátili k identickej vlastnej skúsenosti a porozprávali okolnosti svojho zážitku. Dovtedy neboli nijako v škole vedené k tomu, aby používali priamu reč, väčšina ju nezapísala v texte celkom korektne, v niektorých prípadoch učiteľka pri hodnotení vytýkala žiakom používanie priamej reč, keďže sa ju „ešte neučili.“

Staršia skupina detí písala rozprávanie s prvkami opisu na tému *Môj najväčší zážitok z prázdnin*. Deti málo požívali priamu reč a opis, ak aj bol prítomný, nezohrával svoju podstatnú funkciu, a to prehĺbiť obraznosť deja.

Vonkajšie podmienky písania textov boli veľmi podobné. V obidvoch prípadoch išlo o mestskú školu, v obidvoch prípadoch bola zadaná úloha nasmerovaná na naráciu, v obidvoch prípadoch išlo o vyrozprávanie prežitého. Paradoxné rozdiely, ktoré sme tu vyhodnotili si vysvetľujeme faktom, že mentálna vypelosť jedinca nemusí byť priamoúmerná veku. Súčasne si uvedomujeme, že u mladšej skupiny detí bolo písanie viac intuitívne (možno až živelné), ale v skutočnosti viac ovplyvnené v podvedomí uložených stereotypoch narácie, s ktorou mali recepcnú skúsenosť. Ako príklady textov, ktoré napísali deti obidvoch skupín, prikľadáme obrázky slohových prác – reprezentantov obidvoch skupín.

Záver

Pri porozumení určitému textu vychádzame predovšetkým zo širokého fyzikálneho, sociálneho a kultúrneho kontextu, do ktorého sa text zaraďuje. Pochopenie odseku ako najmensej textovej jednotky je ovplyvnené našimi doterajšími skúsenosťami, poznatkami a z nich, ale aj zo samotnej témy plynúceho očakávania. Predchádzajúca skúsenosť a poznanie nám pomáhajú tak s elementárnym lexikálnym spracovaním textu, ako aj s porozumením textu samotnému.

Viazanosť na situačný a širší sociálny kontext nemôže zostať na povrchovej úrovni a nemôže sa obmedziť na kauzálne reťazenie. Situačný a sociálny kontext vstupuje do procesu porozumenia textu, t. j. do komunikačného aktu medzi textom a jeho percipientom v podobe jeho vnútorných významových predpokladov a prostriedkov. Porozumenie významu textu je tak otázkou vnútornej významovej vnútornej aktivity tak percipienta, ako aj autora, chápaných vo vzťahu vzájomnej komplementárnosti.

Diskurzívna povaha textu umožňuje postihnúť komplexnosť a viacrozmernosť procesu recepcie i produkcie textu. Dôležitú úlohu má naša schopnosť akceptovať konceptuálnu povahu slova, ale aj textu, a to najmä na úrovni žánru. Príklady produkcie textov deťmi dokazujú, že si svet osvojujeme v konceptoch a súčasne koncepty aj sami produkujeme, resp. sa na nich vzniku svojou kreativitou podieľame.

Štúdiá súvisí s riešením projektu Prax v centre odborovej didaktiky, odborová didaktika v Centre praktickej prípravy / APVV-15-0368. Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-15-0368.

Literatúra

- ALEFIRENKO, N. F. & KORINA, N. B. (2011). *Problemy kognitivnoj lingvistiki*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- APRESJAN, J. D. (1995). *Izbrannyje trudy*. Moskva.
- ASINOVSKIJ, A. S. (1986). Jazykovye urovni i zadači avtomatičeskogo raspoznavania teksta. In: *Urovni jazika v rečevoj dejatel'nosti*. Leningrad.
- ARUTJUNOVOVÁ, N. D. (1999). Jazyk i mir človeka. Moskva: Jazyki ruskoj kul'tury.
- DOLNÍK, J. (2011). *Jazyk – človek – kultúra*. Bratislava: Kaligram.
- GALLO, J. (2013). Geterogenosť texta kak lingvističeskaja problema: *Jazyk a kultúra* 4 (5). 1 – 7.
- GUMPERZ, J. J. (2014). Kontextualizace. In Auer, P.(Ed.): *Jazyková interakce* (154 – 164). Praha: Nakladatelství Lidový noviny.
- HUMBOLDT, W. VON. (2000). *O rozmanitosti stavby ľudských jazykov a jej vplyve na duchovný rozvoj ľudského rodu*. Preklad do slovenčiny Slavomír Ondrejovič. Bratislava: Veda.
- CHOMSKY, N. (1972). *Jazyk i myšlenije*. Moskva.
- KOPÁL, J. (1990). *Recepčno-interpretačné poznanie textov pre deti*. Nitra: Ústav literárnej a umeleckej komunikácie.
- LEVINSON, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MIKO, F. (1989). *Aspekty literárneho textu*. Nitra: Ústav jazykovej a literárnej komunikácie.
- SOKOLOVÁ, J. (2017). *Texty – zobrazenia – komunikáty*. Nitra. UKF v Nitre.
- VYGOTSKIJ, L. S. (1970). *Myšlení a řeč*. Praha: SPN.
- WIERZBICKA, A. (2014). *Sémantika: elementární a univerzální sémantické jednotky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Kontakt

doc. PaedDr. Zuzana Kováčová, PhD.
Katedra slovenského jazyka a literatúry FF UKF v Nitre
Štefánikova 67, 949 01 Nitra
zkovacova@ukf.sk

SYSTÉM LITERÁRNĚVÝCHOVNÝCH METOD – ZBYTEČNÉ TEORETIZOVÁNÍ NEBO POTŘEBA?

Jitka Zítková

Resumé: Článek je věnován otázce přístupů k metodám literární výchovy, především otázce potřeby jejich klasifikace a systematizace. Jádro tvoří vhled do řešení metodických systémů v nedávné i dávnější minulosti – po roce 2000 a v 60.-90. letech minulého století. Ve vyvozených závěrech se konstatuje, že základními problémy metodických klasifikací jsou: dichotomie metod literárněvýchovné práce (přítomnost metod specifických coby složek obsahu předmětu a naddisciplinárních metod výukových, realizačních) a obtížné hledání optimální hloubky a osy metodické klasifikace. Systémové uspořádání metodické stránky výuky literatury, které by mělo být potřebnou oporou pro praktickou metodiku, se jeví jako stále uspokojivě neřešená a neustálená oblast didaktické teorie.

Klíčová slova: literární výchova, didaktická teorie současnosti i minulosti, metody, klasifikace metod, osa klasifikace, systém, interpretace, dichotomie metod, praxe.

Abstract: The article deals with the approaches to methods of teaching literature, mainly with the question of need to classify and systematize them. The substance of the article is the insight into methodical systems which have arisen in the recent and also in more distant past – after 2000 and during the 1960s-1990s. The author comes to a conclusion, that there are two basic troubles of methodical classifications: the dichotomy of methods in teaching literature (the presence of specific methods as parts of the subject content, and the presence of conventional, not subject specific teaching methods) and the difficulty of seeking of the optimal depth and way of the classification. The inner organization of methods of teaching literature, which should be a needful support for a teaching practice, does not seem to be an acceptable and stabilized sphere of the didactic theory yet.

Key words: literary education, didactic theory in the present and past, methods of teaching literature, classification of methods, way of classification, system, interpretation, dichotomy of methods, teaching practice.

Úvod

Přesto, nebo právě proto, že na otázku naznačenou v názvu mohou být názory a odpovědi různé (u učitelů různých typů a stupňů škol, různých oborových preferencí i různých osobnostních vlastností), zacílíme v příspěvku pozornost na tuto oblast didaktické teorie - na způsoby vnitřního členění a uspořádání literárněvýchovných metod. Nejprve si povšimneme toho, jak se způsoby klasifikace metod jeví při pohledu do odborné didaktické literatury oboru několika posledních desetiletí, a poté se pokusíme s pomocí tohoto vhledu zdůvodnit vlastní odpověď.

Z odborných zdrojů vybíráme pouze literaturu knižní, a to ze dvou důvodů:

1. Systém jako soubor jednotlivostí, které tvoří funkční uspořádaný celek, soustavu s vertikálními i horizontálními vazbami, hierarchií, většinou vyžaduje pro svoji prezentaci větší plochu, včetně naznačení vnějších vazeb a souvislostí.

2. Především knižní publikace mají šanci vytvářet ucelený obraz didaktiky oboru, stavu jejího uvažování i terminologie, zásadnější témata publikovaná ve formě studií jsou zpravidla dříve nebo později reflektována v knižních pracích.

Jako zlomový mezník časové perspektivy, z níž budou odborné zdroje nahlíženy, je zvolen přelom tisíciletí – samostatný komentář bude věnován řešení zvoleného problémového okruhu v literatuře současné (po roce 2000) a v literatuře předchozích čtyř desetiletí (od 60. do 90. let minulého století).

Stat'

Pokud nahlédneme do stěžejních publikací didaktiky literární výchovy současnosti, pak zjistíme, že se nejvíce věnují otázkám přímé práce s literárními texty (literární komunikaci), jinou problematikou oboru se zabývají méně a samo slovo metoda užívají relativně málo.

Ladislava Lederbuchová (2010) považuje za dominantní a klíčové metody komunikativní literární výchovy četbu a interpretaci (didaktickou interpretaci) textu. Didaktickou interpretaci pak jednak nazývá vyučovací metodou, jednak ji chápe jako prostředek, jehož působením v konkretizované podobě (podobě konkrétní metody didaktické interpretace) se text se svými významy a kvalitami stává učivem s větší či menší estetickou působností (dle zvolené metody) (Lederbuchová, 2010, s. 139). A považuje ji dále za didaktickou transformaci metody literární vědy a jako takovou za součást obsahu učiva (c. d., s. 17-18). Na jiném místě mluví o funkční diferenciaci interpretace podle kvalit textu a záměru učitele (c. d., s. 43), za základní determinantu výběru konkrétního metodického postupu považuje čtenářskou kompetenci žáka, zdůrazňuje spojení racionality a zážitku. Vedle konstatování této mnohosti konkrétních podob didaktické interpretace jako stěžejní metody užívá Lederbuchová slovo metoda i v několika dalších dílčích případech – když mluví o přínosnosti využívání metod tvořivé dramatiky³⁶ či metodě didaktické substituce (c. d., s. 165). Kriticky se vyjadřuje o samoučelném, porozumění dílu nenapomáhajícím užívání některých dalších progresivních metod – dramatizace, produkčních zásahů do textu, tvorbě ilustrace (c. d., s. 27).

Obdobně zaměřenou prací je publikace Ivany Gejgušové (2009), jejímž cílem je představení rozmanitých možností interpretační práce s uměleckým textem, možností, které vycházejí z dominantních a pozornosti hodných rysů jednotlivých textů. Na příkladech textů konkretizované ukázky způsobů interpretačního uvažování se slovem metoda téměř nepracují – okrajově se objevuje metoda užívání tzv. klíčových slov (Gejgušová, 2009, s. 88), tzv. metoda interpretačního čtení (c. d., s. 19), metoda tzv. tichého čtení individuálně zvoleného textu (c. d., s. 28), metoda práce s první stránkou románu (c. d., s. 35).

Velmi málo se slovem metoda pracuje také Ondřej Hník (2014). Ve své koncepci, která preferuje tvořivou práci s texty (tvořivou interpretaci³⁷, tvorbu spojenou s reflexí), mluví více o činnostech, hrách, aktivitách. Slovo metoda spojuje především s metodami kritického myšlení (Hník, 2014, s. 43) a tvořivé dramatiky, za metodu označuje také frontální výuku (c. d., s. 29).

Obdobně se ke slovu metoda staví Jaroslav Toman (2007). Téměř je neuvádí, a to ani v souvislosti s didaktickou interpretací textu. Spíše mluví o činnostech, několikrát uvádí „metodický postup“ (u přednesu nebo dramatizace).

³⁶ Připomeňme, že publikací, která zdařile využívala postupů a metod tvořivé dramatiky k naplňování literárněvýchovných cílů, byla kniha Evy Beránkové *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla* (2002).

³⁷ Na význam a možné obecněji pojaté postupy při tvořivé interpretaci poukazovaly v tomtéž období i některé drobnější studie (např. Zítková, 2007, 2008).

Oproti tomu Vladimír Nezkusil (2004) řeší otázku metod o něco více, ačkoliv těžiště jeho zájmu je také v interpretaci jako jedné z forem práce s textem a také netvoří žádný systém metod. Nezkusil mluví o metodě poznávání literatury (interpretaci) a jejích aspektech (psychologickém, etickém, sociálním a logickém) a vedle toho o „technické stránce věci“ – pracovních metodách (technikách). Za ně považuje výklad (s dílčími problémovými úkoly), heuristickou besedu (otázky vhodné pro heuristický postup systematizuje vymezením jejich několika typů³⁸), badatelskou metodu (samostatnou práci) a také metodu frontálního a skupinového vyučování.

Celkově je přístup k metodám v literárním vyučování na počátku století pokračováním tendence, která byla charakteristická již pro 90. léta minulého století a již bylo výrazné vzdalování se české didaktiky literární výchovy myšlenkovému a terminologickému prostoru pedagogiky a obecné didaktiky a naopak akcentování bytostně specifické povahy literatury, tedy také literární výchovy a především jejího těžiště - didaktické interpretace. Projevilo se to jak ve starších pracích Ladislavy Lederbuchové (1995, 1997), tak Věry Vařejkové (1998) nebo také Petra Posledního (1999). Žádná v těchto pracích se nezabývá problematikou výuky literatury jako celkem, a neobsahuje proto ani pokus o nějaké systematictější a ucelenější pojmenování metod literárněvýchovné práce, která je všemi autory vnímána jako vzpírající se jakékoliv šablonovitosti a modelovosti. A tu může slovo metoda evokovat i s dalšími negativními konotacemi - neadekvátností až chybností práce.

Jestliže se pokusíme hledat v hlubší minulosti přístupy k metodám a podoby snah o jejich systémovější řešení intenzivněji a nahlédneme více do odborné literatury 60.-90. let 20. století, pak v ní můžeme vysledovat³⁹, že:

1. Autoři se slovu metoda často vyhýbají, mluví spíše o činnostech (např. Machytka, Chaloupka), postupech (Horečný), způsobech a formách práce (Kopál) i operacích s textem (Bastl a kol.), popř. v 90. letech úzce o interpretaci. Pokud se u nich slovo metoda – okrajově – objevuje, pak je to u ustálených metod výchovně-vzdělávací práce, tak jak je uvádějí pedagogické disciplíny. Naopak velmi užíváno bylo slovo metoda u Koutuna, Plcha, Cenka, Motyky nebo Oberta.
2. Vznikla řada jedinečných autorských klasifikací metod (činností apod.). Jednotliví autoři zvolili vlastní způsob kategorizace metod a ten víceméně opakovali (variovali) i v dalších svých publikacích. Svě metodické systémy budovali podle zvolené centrální osy, popř. několika os. Tyto osy lze mírně zjednodušeně vymežit takto:
 - a. Osu tvořily fáze (kroky) běžné hodiny literární výchovy. Toto řešení nacházíme u Machytky, Horečného v 60. letech, u Kopála (1968), Plcha (1979), Oberta (1985) i Tomana (1990). Časté bylo u prací zaměřených na 1. stupeň základní školy.
 - b. Osa byla vytvořena využitím obecné klasifikace metod Lubomíra Mojžíška (1975), která rozlišovala metody motivace, expozice, fixace, diagnostiky a klasifikace, tedy také fáze hodiny, ale v obecné rovině. Nacházíme ji u Motyky (1984), Kopála a Tarcalové (1985) nebo Kvítkové (1985)⁴⁰.

³⁸ Tento systém heuristických otázek Nezkusil uváděl i jinde již dříve. Kritériem pro vymezení typů mu byl vztah mezi předmětem poznání (aktivitou textu, popř. kontextu) a subjektem poznání (aktivitou čtenáře/žáka).

³⁹ Jde o výsledek analýzy vybraných publikací z minulosti didaktiky literární výchovy jako součásti rozsáhlejší práce. Pohled do odborné literatury začíná 60. léty, protože v tomto období byly položeny základy didaktické teorie celého období následujícího. Mezi vybranými publikacemi jsou i zásadnější práce slovenské, protože jde z podstatné části o období společného státu.

⁴⁰ Značně zjednodušenou podobu osy vycházející z běžných kroků v hodině zvolili i Jurčo a Obert (1984): postupy při probírání nového učiva, postupy při upevňování vědomostí, postupy při zpětnovazební kontrole.

- c. Osa se týkala pouze práce s ukázkou a tvořily ji základní složky struktury textu. Tato osa se objevuje např. u Bastla a kolektivu (1976), Oberta (1985), Tomana (1990) a vlastně všech autorů, kteří se samostatně věnovali analýze textu (a to jak převážně pouze jí, tak v širším kontextu dalších literárněvýchovných činností).
- d. Jednoduchou osu tvořily základní složky obsahu předmětu – získávání poznatků a práce s uměleckým dílem. Toto členění užívá např. Koutun, Bastl a kol. (1976), Melichar (1974), je časté u prací blízkých středoškolské výuce.
- e. Osa tvořená myšlenkovými operacemi byla přítomna spíše okrajově, nebo implicitně, především v souvislosti s problémovou, heuristickou metodou, resp. analýzou textu.
- f. Vznikala i jedinečná řešení centrální osy, která se objevují pouze u jediného autora. Pro Cenka (1979) byla centrální osou míra racionality a citovosti, rozlišil metody rozvíjející vnímání obraznosti, rozvíjející kladný vztah k literatuře, metody s výrazným podílem intelektu a metody výkladové. Plch (1981) ve složitém systému zkombinoval celkem čtyři osy, které představovaly: základní složky obsahu hodiny (činností) na základní škole, diferencovaná náročnost, charakteristické rysy díla a čas (krátkodobé a dlouhodobé cíle). Chaloupka (1982) ve svém přehlednějším systému vytvořil osu spirálově se opakujících základních činností, kterými byly především četba a interpretace a pak další činnosti lišící se mírou aktivity žáků (činnosti informační, orientační, aktivizační a projektivní). Velmi členitý byl systém Obertův (1993), jehož těžištěm byla osa činností učitele a žáka tvořená těmito, prioritními, metodami: čtení, poslech, psaní, rozhovor, předvádění, pozorování, prožívání, bádání, konkretizace a hodnocení.

Lze říci, že volené osy buď sledovaly následnost činností ve vyučovací jednotce (např. Machytka, Plch a další, autoři vycházející z Mojžíška), nebo charakter činností ve výuce literární výchovy, a to v podobě buď ucelenější (Cenek, Chaloupka), nebo dílčí (struktura textu nebo myšlenkové operace). Spíše výjimečně šlo o kombinaci hledisek.

Poměrně časté bylo vyčleňování a samostatné rozpracování těch metod (činností) ze systému, které souvisely s prací s texty – metody problému, metody analýzy (Koutun), problémového vyučování (Jurčo a Obert), popř. „metody učitelovy práce“ (kroky před, během a po práci s textem) (Bastl a kol.).

- 3. V autorských klasifikacích se uplatňovala dvě základní východiska či snahy: buď snaha o úplnost, co možná nejdetailnější a vyčerpávající výčet metod (činností), nebo snaha o větší nadhled a zobecňování.
- 4. Obzvláště v podrobných systémech docházelo (nezbytně muselo docházet) k prolínání hledisek, resp. k tomu, že jednotlivé skupiny metod nemohly být důsledně se vylučujícími kategoriemi a tatáž metoda (činnost) se tak opakovala, vracela v různých kontextech. Týkalo se to především metody problémové (heuristického rozhovoru apod.), ale nejenom jí.
- 5. V systémech metod docházelo také ke křížení hledisek klasifikace na nižších úrovních. Projevovalo se to tím, že se vedle sebe ocitaly svou podstatou velmi různé typy metod (činností). Zřejmé je to např. tam, kde se kříží organizační formy

s metodami⁴¹ nebo metody obecné, naddisciplinární s metodami specificky literárněvýchovnými⁴².

6. Za jistý ne zcela zřetelný mezník v přístupech ke klasifikacím literárněvýchovných metod lze považovat přelom 70. a 80. let, kdy se jednak objevuje výraznější snaha o vytvoření nových klasifikací nekopírující kroky výuky, jednak naopak příklon k dobové obecně didaktické klasifikaci.
7. 90. léta pak přinesla již zmiňovaný odklon od obecně didaktické a pedagogické perspektivy a zároveň vstup nových, zčásti naddisciplinárních, postupů – mj. metod tvořivé dramatiky nebo kritického myšlení. Akcentována byla také tvořivost, využívány postupy tvůrčího psaní. Metody a postupy těchto oblastí v lepším případě rozšiřovaly, v horším případě nahrazovaly strukturně a terminologicky neustálené spektrum vlastních metod literárněvýchovných.
8. K nestabilitě, resp. mnohosti a variantnosti, pojetí systému literárněvýchovných metod přispívalo také terminologické potýkání se se základní literárněvýchovnou činností – interpretací. V 60. letech publikace uvádějí pojmy výklad, rozbor (a dopouštějí se jejich zaměňování) i obecnou „práci s textem“, popř. analýzu (rozbor). V 70. letech je stále nejčastějším pojmem výklad, rozbor, okrajově a na konci období se objevuje interpretace. Od 80. let byl již pojem interpretace běžnou součástí literárněvýchovného uvažování, ale jeho pozice v klasifikacích metod nebyla zcela jasná. Pohybovala se od odmítání pojmu (Plch), přes jeho chápání jako dominantní činnosti (Chaloupka), po spojování s expozičními metodami (Kopál a Tarcalová) a fixačními metodami (Kvítková), popř. obojími (Motyka). Pojem byl užíván v nejširším slova smyslu (i pro recitaci, výrazné čtení) (Obert), nebo pouze v zúženém smyslu (pouze pro recitaci nebo výrazné čtení) (Plch, Kádnerová). Především v 90. letech jsou pak otázky interpretace řešeny jako samostatná stěžejní literárněvýchovná problematika, víceméně oddělená od systémověji řešeného širšího kontextu výuky literární výchovy. Snahy o zařazení interpretace do uceleného metodického systému nalézáme v 90. letech především na Slovensku v pracích Viliama Oberta.

Závěr

Pokud výše uvedené postřehy o způsobech pojetí otázky metod literárněvýchovné práce ve sledovaném období shrneme, můžeme konstatovat především toto:

- Různý postoj k pojmu metoda, který je charakteristický pro celé sledované období, nepochybně pramenil z vědomí skutečnosti, že část činností (metod) práce v literární výchově souvisí s jejími specifiky, s literárněkomunikačním základem předmětu, potažmo s literárněvědnou metodologií, a jako takové jsou tyto činnosti více součástí obsahu předmětu (jako osvojované schopnosti, dovednosti)⁴³ než metod, kterými jsou tradičně (v naddisciplinárním pedagogickém pohledu) chápány metody výukové, společně většině školních předmětů. Jistá opatrnost mnohých autorů při užívání slova metoda byla proto pravděpodobně způsobena vědomím této dichotomie aktivit v literární výchově a snahou zdůraznit ono specifické, které nemá být směřováno s obecným. Troufáme si tvrdit, že tato dichotomie

⁴¹ Tomuto se ale většinou nevyhnuly ani klasifikace obecně didaktické, mj. dobová klasifikace Mojžíškova.

⁴² Formy a metody se kříží např. i u Jurča a Oberta (1984). Rozhovor, samostatná práce, skupinová práce, čtení, problémové úkoly a srovnávání jsou v jejich klasifikaci vůči sobě jakoby na stejné úrovni. Podobné je to ale i u jiných autorů.

⁴³ Zakotvení interpretační metody jako součásti obsahu (učiva) literární výchovy nacházíme v poslední době např. u Lederbuchové (2010).

literárněvýchovných metod je mnohdy zdrojem nepřesného chápání metodické stránky předmětu (a v praxi až zdrojem nedorozumění) i v současnosti.

- V systémech se pravděpodobně jako pro praxi nejspodnější a nejpřínosnější jeví ty – velmi konkrétní a pestré – činnosti, které stály na nejnižších úrovních klasifikací jako jakýsi pomyslný poslední článek řetězu metodické hierarchie. Jejich vidění v širších souvislostech a vazbách (tedy smysl, místo, funkce dané činnosti v celku literárněvýchovné práce) však mohlo být pro studenty a učitele obtížnější, nebo se jim také mohlo jevit jako nadbytečné. To je ale problém i jiných teoretických klasifikací. V případě metodických klasifikací však byl (a je) jejich smysl v tom, ukázat, proč kterou metodu používat, jaká je její pozice v celku literárněvýchovné práce a v cestě k naplňování cílů. Z tohoto hlediska se jako vhodnější zdají systémy jednodušší, respektující charakter a cíle činností, ne jen jejich časovou následnost, i když chronologicky uspořádané klasifikace se na první pohled jeví praktičtější.

V článku naznačená podoba snah o systémové řešení metod literární výchovy v průběhu téměř šesti desetiletí, která zahrnuje i ne zcela ojedinělý fakt neexistence těchto snah, svědčí o určité nestabilitě této části didaktické teorie. A zároveň svědčí o obtížnosti skloubit potenciální mnohost přístupů, obecné a specifické, obsah a proces, zásadní a dílčí, jedinečné a přenosné v jediném srozumitelném a přehledném uspořádání (či spíše některé jeho variantě), které by nebylo pouhým neživotným teoretickým modelem, ale které by pomohlo praxi vidět celek, nevytrhávat aktuálně preferované či praxí osvědčené metody z kontextu jejich funkcí a vazeb v metodickém celku.

Tento metodický celek by měl nabízet žákům všechny základní „nástroje“ k orientaci ve světě literatury, slov, představ, pocitů a myšlenek, a učitelé dávat „technické“ rady. Tedy především překonat (či zpřehlednit) onu metodickou dichotomii. Ve stávající aktuální didaktické teorii je systém metod (jeho základ) bohužel přítomen pouze implicitně, tvoří ho jakési interní povědomí o okruzích metod a jejich vztazích a nemusí být zřejmý těm, kteří do hloubky teorie plně neproniknou – zejména studentům učitelství (nejen nečeštinářům), ale i pedagogům s delší praxí, která je teoretickému zázemí výuky již vzdálila. Praxe není podpořena komplexní teorií, ta je celkově spíše roztříštěná, dílčí problémy jsou zkoumány do hloubky bez syntézy takové míry konkrétnosti i zobecnění, která by vyhovovala potřebám praxe. Teorie nedává praxi „pohled na celek“.

Domníváme se proto – i na základě dílčího zmapování literatury oboru – že vytvoření jakékoliv varianty systému, která by reflektovala posuny oboru a zároveň se vyvarovala chyb z minulosti již poznaných, není snadné, ale je to možné a ne zbytečné.

Literatura

- BASTL, M., MACHYTKA, J., & POSLEDNÍ, P. (1976). *Operace s texty současné literatury pro děti a mládež na ZDŠ*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta.
- BERÁNKOVÁ, E. (2002). *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. Plzeň: Fraus.
- CENEK, S. (1979). *Úvod do teorie literární výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- GEJGUŠOVÁ, I. (2009). *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava: PdF OU.
- HNÍK, O. (2014). *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Praha: Karolinum.
- HOREČNÝ, L. (1966). *Metodika literárnej výchovy v 6.-9. ročníku ZDŠ*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- CHALOUPKA, O. (1982). *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros.
- CHALOUPKA, O. (1984). *Systém literární výchovy a jeho perspektivy*. Praha: Academia.
- JURČO, J., & OBERT, V. (1984). *Didaktika literatury*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- KÁDNEROVÁ, B. (1982). *Metodika literární výchovy v mateřské škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- KOPÁL, J., ET AL. (1968). *Metodika slovenského jazyka v 2.-5. ročníku základnej deväťročnej školy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- KOPÁL, J. & TARCALOVÁ, Ž. (1985). *Literatúra pre deti a didaktika literárnej výchovy na prvom stupni základnej školy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- KOUTUN, J. (1964). *Funkcia vyučovania literatúry pri výchove mládeže*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- KOUTUN, J. (1967). *K základom vyučovania literatúry*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- KVÍTKOVÁ, N. (1985). *Specifické otázky didaktiky českého jazyka a literatury pro SOU*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- LEDERBUCHOVÁ, L. (1995). *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I*. Plzeň: ZČU-Pedagogická fakulta.
- LEDERBUCHOVÁ, L. (1997). *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II*. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity.
- LEDERBUCHOVÁ, L. (2010). *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- MACHYTKA, J., ET AL. (1962). *Metodika literární výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- MACHYTKA, J., ET AL. (1965). *Metodika literární výchovy v 6.-9. ročníku ZDŠ*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- MELICHAR, J. (1974). *Efektivnosť vo vyučovaní literárnej výchovy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- MOJŽÍŠEK, L. (1975). *Vyučovací metody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- MOTYKA, K. (1984). *K didaktice české literatury*. Olomouc: Filozofická fakulta Univerzity Palackého.
- NEZKUSIL, V. (2004). *Nástin didaktiky literární výchovy*. Praha: PdF UK.
- OBERT, V. (1985). *Práca s literárnym textom pre deti a mládež*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- OBERT, V. (1993). *Komunikatívnosť v literárnej výchove*. Bratislava: Ústredné metodické centrum MŠ SR.
- PLCH, J. (1979). *O výchově slovesným uměním*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- PLCH, J. (1981). *O výchově slovesným uměním v mladším školním věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- POSLEDNÍ, P. (1999). *Hledání tvaru (Současná literární kultura na gymnáziu)*. Hradec Králové: Gaudamus.

- TOMAN, J. (1990). *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy I*. České Budějovice: Pedagogická fakulta.
- TOMAN, J. (1990). *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy II*. České Budějovice: Pedagogická fakulta.
- TOMAN, J. (2007). *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- VAŘEJKOVÁ, V. (1998). *Literárněvýchovná interpretace uměleckého textu na 1. stupni základní školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- ZITKOVÁ, J. (2007). Tvořivá interpretace jako způsob poznávání literatury na základní škole. In Šubrtová, M. (ed.), *Aktuální otázky literatury pro děti a mládež a její reflexe* (pp. 63-69). Slavkov: BM Typo.
- ZÍTKOVÁ, J. (2008). Tvořivá interpretace a lyrický text. In Šubrtová, M. (ed.), *Nová jména v české a slovenské literatuře pro děti a mládež* (pp. 65-71). Slavkov: BM Typo.

Jméno, adresa pracoviště

Jitka Zítková
katedra českého jazyka a literatury PdF MU
Poříčí 7, 603 00 Brno

HRANICE POZNANIA AKO RECEPČNÝ PROBLÉM V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

Martina Petříková

Resumé: Medzi kľúčové autorské dielne, ktoré sa etablovali v slovenskom literárnom kontexte intencionálnej prekladovej literatúry s filozofickou intenciou, možno zaradiť dielňu nórskeho spisovateľa Jona Fosseho. Do slovenského literárneho kontextu vstúpil príbehom, v ktorom sú filozofická, poznávací a výchovná hodnota implicitnými hodnotami estetickej hodnoty. Spisovateľ a filozof reflektuje vo svojej knihe viaceré problémy a tie sú v menšej miere zastúpené v slovenskej intencionálnej literatúre. Zväzujú sa s otázkami o hraniciach poznania, strachu z vesmíru alebo neznámeho. Zároveň uvažujeme o možnostiach recepcie umeleckých textov v prostredí školy a ponúkame návrhy na prácu s literárnym textom.

Kľúčové slová: Literatúra, filozofia, hranice poznania, práca s textom v prostredí školy, metódy a formy práce.

Abstract: Among the key author's workshops that have established themselves in the Slovak literary context of intentional translation literature with philosophical intention, can be included a workshop of Norwegian writer Jon Fosse.

He entered into the Slovak literary context with the story, in which the philosophical, cognitive and educational value are the implicit values of aesthetic value.

The writer and philosopher reflects several problems in his book and they are less represented in the Slovak intentional literature. They relate to questions about frontiers of knowledge, fear of space or unknown.

We also consider about reception's possibilities of artistic text in school environment and we add a proposal to work with the literary text.

Key words: Literature, philosophy, border of cognition, working with text in a school environment, methods and forms of work.

Úvod

Podľa Inovovaného štátneho vzdelávacieho programu pre nižšie sekundárne vzdelávanie ISCED2⁴⁴ by sa v literárnej výchove mala rozvíjať schopnosť žiaka poznávať svet a zmocňovať sa ho esteticko-umeleckými prostriedkami, teda nezaujímať len kognitívny prístup k svetu.

Žiak by mal 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

⁴⁴ Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie. [Popis urobený 10. 7. 2017] Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced2_spu_uprava.pdf

získané poznanie). Potenciálny recipient by mal prehlbovať aj svoje tvorivé zručnosti (vytvoriť vlastný text či transformovať literárny text, prezentovať ho).⁴⁵

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 pojmov, ktoré by si mal žiak v nižšom sekundárnom vzdelávaní osvojiť, prípadne rozvíjať v školskej literárnej komunikácii a v procese analýzy a interpretácie umeleckého textu s filozofickou intenciou Jona Fosseho *Kant*.

Vo vybranom texte sa s ohľadom na potenciálneho recipienta skĺbil dospelý a detský komponent, preukázala sa schopnosť literáta a filozofa ponúknuť dieťaťu inštrukciu, ako sa konfrontovať so svojim strachom z neznámeho, ako poznávať seba i svet konfrontáciou svojho myslenia s filozofickými názormi mysliteľa Kanta, primerane sprostredkovanými múdrom dospelým (otcom), a to v umeleckom modeli textovej reality.

Obsah predmetu literárna výchova tvoria kontext a pojmy. Kontext je textovou zložkou vzdelávacieho štandardu, ktorú tvoria literárne žánre stanovené v obsahovom štandarde. Kontext predstavuje priestor pre rozvoj čitateľských a interpretačných kompetencií, ktoré sú spojené s osvojovaním si základných literárnoteoretických poznatkov. (Literárnovedné) pojmy sú druhou časťou obsahového štandardu, ktoré súvisia s predmetovými kompetenciami.⁴⁶

Medzi kľúčové literárnoteoretické pojmy, ktoré reprezentujú vecný obsah predmetu aj vo vzťahu k reflektovanému textu, patria: *spisovateľ, text, ilustrácia, súvislosti medzi textom a ilustráciou, téma textu, umelecká literatúra, štylisticko-lexikálna analýza prozaického textu, vonkajšia kompozícia (nadpis, odsek, 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, príbehová próza, hlavná myšlienka, vecná literatúra ako súbor písomných prejavov, ktorých cieľom je sprostredkovať poznatky a informácie, presnosť a jednoznačnosť informácií, čítanie s porozumením* a pod.

Z hľadiska získavania a upevňovania kľúčových kompetencií a napĺňania špecifických cieľov predmetu literárna výchova má žiak:

používať kognitívne operácie, učiť sa kriticky myslieť, formulovať, riešiť problémy (kognitívne kompetencie);

vyhľadávať, spracovať, sprostredkovať informácie, vyjadriť verbálnym, ako aj neverbálnym spôsobom city a vôľu, formulovať svoj názor, hodnotenie diela a argumentovať (komunikačné kompetencie);

vžiť sa do pocitov a konania inej osoby, akceptovať skupinové hodnoty a odlišnosti či inakosť, spolupracovať (interpersonálne kompetencie);

vytvárať a reflektovať vlastnú identitu a hodnotový systém, regulovať svoje konanie aj v sebazáchovnom zmysle;⁴⁷

dospieť k chápaniu umeleckého diela ako autorovho modelu sveta,

⁴⁵ 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

⁴⁶ Ibidem

⁴⁷ Ibidem

vysvetliť pojem umelecká literatúra, ako aj próza a pri štylisticko-lexikálnej analýze vyhľadať vybrané jazykové a tematické prvky, ktoré sa podieľajú na estetickej účinnosti umeleckého diela,
analyzovať ilustráciu v súvislosti s textom,
sformulovať subjektívne hodnotenie textu,
rozlíšiť vecnú a umeleckú literatúru na základe ich funkcie,
transformovať umelecký text na vecný alebo vecný text na umelecký,
identifikovať poznávaciu hodnotu textu,
uplatniť osvojené literárnovedné pojmy pri interpretácii vybraného literárneho textu.

Očakávané nadobúdanie a upevňovanie vymenovaných kľúčových kompetencií a špecifických cieľov predmetu literárna výchova v procese analýzy a interpretácie umeleckého textu Jona Fosseho, ktorý patrí k filozofickým príbehom či k príbehom s filozofickou intenciou, bude napojené aj na uvažovanie o ďalších vybraných literárnovedných kategóriách (literatúra – umelecká – literárny druh, žáner (*príbehová próza*, filozofický príbeh, príbeh s filozofickou intenciou), téma → problém textu, chlapčenská/detská postava, štylisticko-lexikálna analýza textu, estetický zážitok; literatúra – vecná – literárny druh, žáner (*encyklopédia*), transformácia myšlienok z náučného textu či filozofickej dielne do umeleckej literatúry).

Zároveň ponúkame **metodikú 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 Hranice poznania vo Fosseho umeleckom texte s filozofickou intenciou

Jon Fosse sa narodil v roku 1959 v nórskom Haugesunde. Študoval filozofiu, sociológiu a literárnu vedu. V súčasnosti sa venuje predovšetkým spisovateľskej práci a v jej kontexte aj detskej literatúre. V jednom z rozhovorov s Katarínou Stehlíkovou načrtáva perspektívu svojej ďalšej tvorby pre deti: „*Pár detských knížek alebo knížek, ktoré vyšly jako literatura pro děti, jsem opravdu napsal. Někteří lidé si myslí, že tyhle příběhy ve skutečnosti nejsou pro děti a nejsou pro ně ani vhodné. Musím říct, že na tom možná bude trochu pravdy. Taky už je to řádka let, co jsem něco skutečně zamýšleného pro děti napsal. Nicméně rád bych zase něco takového udělal. Myslím si, že děti potřebují dobrou literaturu. I když jestli zrovna já jsem ten, kdo by ji měl psát, tím si tak úplně jistý nejsem. Každopádně německý překlad knihy Sestra je letos nominovaný na Deutsche Jugendliteraturpreis, tak snad se mi něco málo podařilo.*“ (<http://www.iliteratura.cz/Clanek/21749/fosse-jon>)

Jon Fosse sa v roku 2016 stal nominantom na Nobelovu cenu za literatúru. Knihu pre mladšieho recipienta, ktorá už svojím názvom *Kant* napovedá, že sa bude riešiť filozofický problém, vydal v roku 2005. V roku 2015 kniha vyšla aj v slovenskom preklade autorovej manželky Anny Fosse vo vydavateľstve Modrý Peter.

Kant je teda filozofický príbeh, ktorý sa zaoberá vesmírnou témou, pričom problémovo vyznieva detský strach z nepoznaného či neznámeho. Kniha je určená deťom od 8 rokov, ako aj ich rodičom a bola transformovaná i pre divadelnú scénu.

To, čo mohlo čiastočne motivovať selekciu problémov (premýšľanie o probléme – neznámy alebo nepoznaný vesmír, strach z neznámych ako nepochopiteľných či ťažko pochopiteľných obsahov mysle, teda hranice poznania) intencionálnej knihy, sa zrkadlí už v Kantovom výroku:

„Dve veci naplňajú myseľ vždy novým a vzrastajúcim obdivom a hlbokou úctou, čím častejšie a vytrvalejšie sa nimi myslenie zaoberá: hviezdnaté nebo nado mnou a mravný zákon vo mne.“ (Danto, 2008, s. 195)

Kant svojím dielom zdôrazňuje, že ľudské myslenie usmerňuje aj rozhodovanie sa medzi viacerými možnosťami konania v prospech morálneho konania či podľa morálneho zákona. Avšak takéto konanie predpokladá slobodnú vôľu a možnosť svojho usmernenia v prospech všeobecného dobra, teda nemôže byť jednoznačne podmienené vonkajšími príčinami, ale kategorickým imperatívom („*Konaj tak, aby maxima tvojej vôle vždy mohla byť zároveň princípom všeobecného zákonodarstva.*“ Kant, 1990, s. 52 – 63; podľa Leško – Mihina, 1999, s. 180). Platnosť kategorického imperatívu nezávisí od spoločenských pomerov, pretože neformuluje súčasný stav, ale perspektívu. Aj preto možno chápať tematizovaný vzor správania, ktorý je v perspektíve hodný nasledovania, len ako ponuku pre postavu syna Kristoffera z reflektovaného Fosseho textu. A predpokladom prijatia takejto ponuky (čítať, vzdelávať sa, konfrontovať svoje názory s inými názormi aj názormi filozofov, posúvať hranice svojho poznania) je slobodná voľba či rozhodnutie sa pre perspektívu lepšieho vzdelania a dobrého poznania, aby sa, aspoň v tomto prípade, premáhal strach z neznámeho. A zápas so strachom z neznámeho aj ako cudzieho možno považovať za všeobecne dobrý⁴⁸.

V prípade Fosseho textu sa vznešené ako estetická kategória napája na kategóriu vesmíru, neprimerane vznešeného objektu, pričom subjekt, ktorý je „uvedený vznešeným do duševného pohybu, je nútený uvedomiť si svoje vlastné určenie. Tým Kant vytvára prechod od estetiky k etike“ (Schneider, 2002, s. 63). „Vznešené nás má v akte nahliadnutia povznášať, reflektujúca súdnosť založená na pocite nás má do viesť k vedomiu, že sme „bytosťami rozumu“, ktoré v tejto zdanlivej slabosti zakúšajú posilnenie ja.“ (Ibid.) Obdobnú tendenciu môžeme evidovať v reflektovanom texte, keďže chlapec, ktorý premýšľal o vesmíre, ale aj prostredníctvom antinómií, dokazujúcich klamlivú povahu rozumu (pozri Fosse, 2015, s. 22; porovnaj Solomon, 1996, s. 44), si buduje vlastnú identitu.

Zároveň sa rieši problém hraníc nášho poznania, ktoré sú podľa Kanta dané hranicami našej skúsenosti, a teda mimoskúsenostné predmety sú principiálne nepoznateľné (Solomon, 1996). Aj poznanie chlapca, ktorý sa obáva vesmírnej témy ako problému v danej etape života, sa preto zdá byť nezavršiteľné, a preto je jeho získanie výzvou do budúcnosti.

V úvode príbehu s chlapčenskou postavou, či skôr filozofického príbehu čítame: „*Volám sa Kristoffer. Mám osem rokov a chodím do tretej triedy. Po večeroch, keď už ležím v posteli, často nad všetkým premýšľam. Ak práve nad ničím nepremýšľam, čítam si komix o káčerovi Donaldovi. Aj teraz, keď už zase ležím v posteli, mi všeličo vrta v hlave. Počujem, ako sa v obývačke ocko prechádza sem a tam. Ak príde ku mne do izby, určite mi povie, že už musím ísť spať, lebo zajtra sa ide do školy. Ja mu na to odpoviem, že si ešte pred spaním chcem chvíľku čítať Donaldu. Dobré teda, ale nie dlho, povie ocko a dodá, že ak nepôjdem včas spať, budem na druhý deň v škole unavený.*“ (Fosse, 2015, s. 9)

To, čo reprezentuje obsah premýšľania, je napojené na kategórie myslenia, myslenia o myslení, vesmíru a jeho hraníc, teda nekonečna, poznania a jeho limitov, či odovzdávania, alebo sprostredkovania poznania, života (ako) a sna, existencie, teda aj filozofie, strachu ako citovej reakcie na ťažšie či náročne interpretovateľné kategórie.

⁴⁸ Nielen preto, že identitu človeka možno dnes považovať za identitu v prechode (Welsch, 1993), ale aj preto, že migrácia a s ňou aj zmeny v zložení obyvateľstva jednotlivých národných spoločenstiev a s nimi aj potreba rešpektovať inakosť sú integrálnou súčasťou dnešnej doby.

Detské pýtanie sa na to, čo už nemožno uchopiť zmyslami, čo presahuje skúsenosť, je pýtaním sa nepriamo orientovaným na otca, ba ešte ďalej, na sprostredkované poznanie, teda na inštrukciu, ako a kde hľadať adekvátne či veku primerané odpovede. A aj keď sú odpovede naznačené skôr v podobe konfrontácie detskej predstavy a myslenia osemročného chlapca (nekonečný vesmír → obor → strach, existencia – sen) a potenciálne získaného poznania (štúdiom filozofie na univerzite, čítaním odporúčaných kníh, prijatím vedomia, že nemožno rozumieť všetkému), je zrejmé, že sa zdôrazňuje „nehotové“ poznanie ako pýtanie sa a myslenie. Ba dokonca možno uvažovať o učení sa myslením a to je už aj problém metakognície ako myslenia o myslení.

Dospelý spôsob zmierňovania detského strachu je premyslenou cestou človeka, ktorý veľa vie, „*má veľa kníh a veľa aj číta*“ (Fosse, 2015, s. 13), ale aj toho, kto hovorí, že „*mnohým veciam sa skrátka rozumieť nedá*“ (ibid.), no predovšetkým toho, kto si *lahne vedľa mňa do postele a objíme ma okolo pliec* (ibid., s. 20 – 21). A to je aj návod na zmierňovanie strachu dorastajúceho chlapca. Fosse využíva partnerský rozhovor medzi otcom a synom, aby utlmoval detskú neistotu, zdôrazňuje potrebu upevňovať rodičovský (citový) zástoj v živote dieťaťa, ako aj ukazovať správny spôsob premáhania neistoty (aj) z nepoznania či nedostatočného poznania. Metatextová nadväznosť alebo odkazy na Kanta a jeho predstavu o možnostiach poznania sveta ponúkajú nielen náčrt kantovského filozofického poznania (hranice nášho poznania sú dané hranicami našej skúsenosti, a tak nadzmyslové je principiálne nepoznatelné; apriórne poznatky sú od skúsenosti nezávislé; rozum je schopný predložiť dôkaz tézy i antitézy a pod.), ale aj inštrukciu, že možno žiť s vedomím „limitovaného“ poznania, pretože každá etapa života ponúka perspektívu pre rozrastanie sa poznania alebo zmenu spôsobu myslenia:

„*Čítaval som kedysi knižky, ktoré napísal istý pán Kant, a keď som ich čítal, pochopil som aspoň trochu, prečo nemôžem všetkému rozumieť. Sú veci, ktorým nerozumieme, pretože myslíme spôsobom, akým myslíme. Keď budeš trochu väčší, môžeš si aj ty prečítať knižky od pána Kanta, alebo môžeš ísť študovať filozofiu, ak budeš chcieť. To sa robí na univerzite.*“ (Fosse, 2015, s. 25)

Dieťa sa usiluje pod kuratelou dospelého premôcť svoj strach, ktorý plynie z jemu vlastného spôsobu kreovania predstavy o svete a bytia v ňom. Modelovanie predstavy o svete totiž vychádza z obmedzenej detskej skúsenosti, ba i z obmedzenej čitateľskej skúsenosti, poznania, ktoré mu bolo sprostredkované v čase:

„*Často rozmýšľam o veciach, aj keď vlastne rozmýšľam nerád. Naháňa mi to strach. Ocko mi niekedy rozpráva o istom pánovi menom Kant. Hovorí, že si môžem od neho niečo prečítať, keď budem trochu väčší. Existuje veľa kníh, ale ja si najradšej čítam komixy o káčerovi Donaldovi. Aj ostatní, čo sú v komixe, Goofy, strýko Držgroš a tak, sú, akoby ich bol vymyslel nejaký obor. Idem si ešte trochu čítať a potom už budem spať. Ešte predtým však musím zakričať na ocka, aby som sa uistil, že je v obývačke.*“ (Fosse, 2015, s. 42)

Zároveň detské myslenie formuluje tézu i antitézu, a tak z príbehu o myslení zaznieva:

„*Buď je kdesi tam hore hranica, za ktorou sa vesmír končí, ale čo je potom za ňou? A ak tam taká hranica nie je, znamená to, že vesmír len donekonečna pokračuje, a to predsa nie je možné, aby čosi len pokračovalo a pokračovalo?*“ (Fosse, 2015, s. 22)

Filozofické uchopenie témy a problému strachu z nepoznaného ako vznešeného obsahu (nekonečný vesmír), ale aj problému hraníc poznania vedie potenciálneho čitateľa k reflexii myšlienkových procesov (a ich foriém – pojmov, súdov, či úsudkov) i myslenia o myslení, teda spôsobov nášho ľudského zmocňovania sa skutočnosti.

2 Návrh na prácu s umeleckým textom v prostredí školy

Téma: „Hranice poznania“ v procese tvorivej interpretácie umeleckého textu s filozofickou intenciou

Cieľ:

- *vzdelávací:* identifikovať význam a zmysel Fosseho príbehu, jeho estetickú, poznávaciu (filozofickú) a výchovnú hodnotu v porovnaní s vecnou literatúrou (encyklopédia, filozofická literatúra alebo učebnica filozofie s dôrazom na vybrané myšlienky Immanuela Kanta) prostredníctvom tvorivej interpretácie, identifikovať žáner umeleckého textu (príbehová próza, filozofický príbeh, príbeh s filozofickou intenciou), tému, problém/y, dej príbehu, chlapčenskú postavu ako hlavnú postavu prózy; rozvíjať myslenie o myslení, rozšíriť filozofické poznanie o kategóriách vesmír, hranice vesmíru, poznanie, hranice poznania, existencia, život, sen;

- *výchovný:* uvoľnenie a rozvíjanie tvorivosti, fantázie, rozvíjanie schopnosti identifikovať a riešiť (filozofický) problém, pomenovať hodnotu myslenia ako predpokladu poznania (pojmem, súd, úsudok), ako aj citovú (citová istota/opora v otcovi – zmierňovanie strachu z neznámeho), morálnu alebo etickú hodnotu (spolupatričnosti), rozvíjanie empatie, porozumenia, spolupráce pri riešení problémov v skupine.

Metódy: dialogické metódy, brainstorming, tvorivé písanie, kreslenie, textová koláž či montáž, pantomíma, analýza a interpretácia umeleckého textu, slovné alebo obrazové asociácie...

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

Motiváciou pre výchovno-vzdelávacie činnosti môže byť rozhovor o vesmíre:

Ako by ste charakterizovali vesmír? Kde sú hranice vesmíru? Kde sú hranice našej galaxie (Mliečnej cesty)? Menilo sa uvažovanie o vesmíre v ľudských dejinách? Uveďte známe príklady (Ptolemaios – geocentrický model sveta, Mikuláš Koperník – heliocentrický model, Galileo Galilei, Edwin Hubble – zákon o rozpínavosti vesmíru a pod.). Ako sa menilo vaše uvažovanie o vesmíre v priebehu rokov?

Rovnako sa môže viesť aj rozhovor o poznaní a možnostiach poznania, o filozofii ako vede o princípoch myslenia, poznania, ale aj konania, či o dejinách filozofie:

Ako by ste charakterizovali poznanie? Ako by ste slovné vymedzili svoje poznanie? Ako možno získať poznanie?

Ako súvisí vaša životná skúsenosť (knihy, rodičia, vzory správania a pod.) s formovaním vášho poznania? Čo sa môžete naučiť od svojich blízkych? Aký príklad vám dávajú? Aké knihy čítajú? Ako uvažujú o živote? Uveďte príklady (Prečo sa učíte? Čo je pre vás dôležité? Prečo si navzájom pomáhate? Čo k sebe cítite? Aké (spoločné) témy vás zaujímajú? Prečo sa zaujímate o svoje bližšie i vzdialenejšie okolie (iných ľudí a svet)? Aká je vaša rodinná verzia vzniku sveta alebo vesmíru? A pod.).

Ako by ste charakterizovali proces myslenia? Do akej miery stavia myslenie na vnemoch a predstavách? Do akej miery hľadá súvislosti medzi nimi? Možno poznať a vedieť všetko?

Ktorých filozofov poznáte? Čo viete a čo sa môžete dozvedieť o filozofovi s priezviskom Kant? Odkiaľ môžete čerpať informácie? Ako by ste charakterizovali, príp. rozdelili filozofické problémy?

Môže aj umelecká literatúra sprostredkovať filozofické problémy?

Čím sa líši umelecká literatúra od filozofickej (odbornej/vecnej/náučnej) literatúry? Uveďte príklady.

Práca s umeleckým textom s filozofickou intenciou:

V rámci domácej prípravy ponúkne žiakovi niekoľko problémových oblastí, z ktorých si môžu vybrať, a naplniť zadanie (a – b).

a) Žiaci sa pokúsia o výtvarné stvárnenie svojej predstavy o vzniku sveta/vesmíru.

Zároveň sprostredkujú aspoň dve predstavy/verzie vzniku sveta/vesmíru v nadväznosti na známe modely sveta (pozri motivačný rozhovor a dostupnú literatúru).

b) Žiaci sa pokúsia o sprostredkovanie vedeckej (filozofickej) alebo náboženskej teórie, ktorá vysvetľuje vznik sveta/vesmíru a je pre nich prijateľná.

Po prezentácii domácich príprav sa žiaci rozdelia do skupín alebo si ich vylosujú (1 – 3) a spoločne hľadajú odpovede na nimi formulované (predovšetkým otvorené) otázky (O), ktoré sa vzťahujú na vybraný „projekt“; formulujú vhodné argumenty (A), ktorými podporia svoj koncept; tvoria príklady a obrázky (PR), ktorými ilustrujú model sveta alebo filozofiu; ako aj hodnotenia (H) svojho uvažovania a pod.

1. Svet podľa filozofa Kanta

Pr. (O) – Čo je to kategorický imperatív (KI)? Prečo nezávisí od spoločenských pomerov, napríklad od vzdelania?

„Konaj tak, aby maxima tvojej vôle vždy mohla byť zároveň princípom všeobecného zákonodarstva.“

(A) KI – formuluje ľudskú perspektívu.

(PR) Príklad z knihy – Kristoffer sa môže zaujímať o vesmír, môže prehlbovať svoje poznanie v priebehu ďalšieho štúdia.

(H) Zvolili sme myšlienky, ktoré sú súčasťou Kantovej filozofie, a vysvetlili sme ich na príklade z knihy.

2. Model sveta podľa astronóma Kopernika

3. „Optimálny“ (fiktívny) model sveta podľa X, Y

Po prezentácii troch projektov žiaci pracujú s umeleckým textom Jona Fosseho a pokúsia sa o jeho analýzu a interpretáciu v skupinách.

- Vyčlenia zásadné motívy, témy a problémy textu,
- ako aj hlavnú a vedľajšiu postavu,
- identifikujú redukovaný dej a zdôvodnia, prečo je redukovaný,
- pokúsia sa nakresliť mentálnu mapu príbehu s kľúčovými motívmi.

- Pokúsia sa o identifikáciu významu (jednotlivých plánov/rovín) a zmyslu textu,
- o vytváranie slovných asociácií (podnet – odpoveď) k vybraným motívom (vesmír, obor, strach, poznanie, hranice, budovanie identity a pod.),
- o jazykovo-štylistickú analýzu (detský jazyk prehovorov chlapčenskej postavy),
- o identifikáciu kompozície textu (nadpis, odsek, dialóg, monológ, súvislosť medzi nadpisom a textom, nadpisom a obrazom).

- Vysvetlia postoj chlapčenskej postavy Kristoffera k svojmu stavu (strach), ale i k svojej potenciálnej zmene (čítanie, poznávanie sveta a pod.),
- porovnávajú Fosseho nazeranie na problémy (chlapčenskej postavy: skúsenosť, poznanie, vesmír a pod.) s nazeraním otcovskej postavy, príp. s Kantovým spôsobom nazerania na problémy a na riešenie týchto problémov v jeho filozofii (pozri encyklopédiu alebo učebnicu filozofie), ako aj so svojím spôsobom uvažovania o problémoch.

- Tvorí a vyrozpráva Kristofferov príbeh z otcovej alebo Kantovej perspektívy,

- vyzprávajú „príbeh obrazu“ vybranej ilustrácie z knihy,
- alebo svoj „príbeh myslenia“ o sebe alebo svete,
- prezentujú svoju tvorbu.

Záver

Medzi najzaujímavejšie autorské dielne, ktoré v roku 2015 vstúpili do kontextu slovenskej prekladovej literatúry s filozofickou intenciou, možno zaradiť dielňu nórskeho spisovateľa Jona Fosseho. Do literatúry pre deti a mládež vstúpil príbehom Kant, v ktorom sú filozofická, poznávací a výchovná hodnota implicitnými hodnotami estetickéj hodnoty. Autor reflektuje viaceré filozofické problémy, ktoré sa zväzujú s otázkami o hraniciach poznania, strachu z vesmíru alebo neznámeho. V nadväznosti na interpretáciu umeleckého textu s filozofickou intenciou sme pripravili návrh práce s Fosseho dielom v kontexte nižšieho sekundárneho vzdelávania, pričom filozofický problém „hraníc poznania“ vnímame aj ako recepčný problém.

Literatúra:

- 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
- FOSSE, J. (2015). *Kant*. Ilustroval J. Milčák. Preklad A. Fosse. Levoča: Modrý Peter, 2015. 48 s. ISBN 978-80-89545-32-2
- 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
- KANT, I. (1990). *Kritika praktického rozumu*. Bratislava: Nakladateľstvo Spektrum, 1990. 180 s. ISBN 80-218-0051-8
- LEŠKO, V. – MIHINA, F. a kol. (1999). *Dejiny filozofie*. Bratislava: Iris, 1999. 360 s. ISBN 80-88778-82-4
- 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
- SOLOMON, R. C. (1996). *Vzostup a pád subjektu alebo od Rousseaua po Derridu. Európska filozofia od r. 1750*. Nitra: Enigma, 1996. 218 s. ISBN 80-85471-30-2
- SCHNEIDER, N. (2002). *Dejiny estetiky od osvietenstva po postmodernu*. 1. vyd. Bratislava: Kalligram, 2002. 344 s. ISBN 80-7149-482-8
- STEHLÍKOVÁ, K. (2007). *Fosse, Jon*. [online]. [Popis urobený 10. 7. 2017] Dostupné na internete: <http://www.iliteratura.cz/Clanek/21749/fosse-jon>
- 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
- WELSCH, W. (1993). *Estetické myslenie*. Bratislava: Archa, 1993. 168 s. ISBN 80-7115-063-

Meno, adresa pracoviska

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

Štúdiá vznikla v rámci riešenia projektu VEGA č. 1/0157/17 Literárne podoby migrácie (vedúca projektu Martina Kubealaková).

AKVIZIČNÍ KORPUSY ČEŠTINY A JEJICH VYUŽITÍ VE VÝUCE

Kateřina Šormová

Resumé: Příspěvek představuje soubor akvizičních korpusů češtiny AKCES, který vzniká v Ústavu českého jazyka a teorie komunikace FF UK. AKCES zahrnuje korpusy, které slouží studiu procesů spojených s osvojováním a vyučováním češtiny jako prvního i druhého jazyka. Zachycuje jazyk dětí v předškolním věku, jazyk dětí a mládeže ve věku od 6 do cca 24 let, jazyk rodilých i nerodilých mluvčích, jazyk mluvčích ze sociokulturně či jinak znevýhodněných komunit, jazyk ve školním vyučování i v hodinách češtiny jako cizího jazyka. Součástí příspěvku je návrh možností jejich využití ve výuce.

Klíčová slova: korpus, akvizice jazyka, osvojování jazyka, čeština jako první jazyk, čeština jako druhý jazyk.

Abstract: The paper presents learner corpora AKCES, which is developed at the Institute of Czech Language and Theory of Communication (Charles University). AKCES includes corpora focused on the study of processes related to the acquisition and teaching of Czech as the first and second language. It covers the language of children in pre-school age, the language of children and youth aged 6 to 24, the language of native and non-native speakers, the language of speakers from socio-culturally disadvantaged communities, the language in school lessons. The paper describes the possibilities of their use for language learning and teaching.

Keywords: corpora, language acquisition, first language, second language

1. Akviziční korpusy

Ačkoliv korpusová lingvistika není v oblasti didaktiky jazyka žádným nováčkem, nabídka akvizičních korpusů je stále ještě skromná, stejně tak jejich didaktické využití. Pro angličtinu existují ucelené studie zaměřené na využívání akvizičních i jiných korpusů ve vyučování (srov. Aijmer, K, 2009; Breyer, Y., 2011; Harris, T. – Jaén, M., 2010; O'Keeffe, A. – McCarthy, M. – Carter, R., 2007; Reppen, R., 2010; Sinclair, J., 2004), pro češtinu takové materiály teprve vznikají. Šebesta vymezuje akviziční korpusy jako korpusy, které slouží primárně studiu procesů osvojování jazyka, včetně tzv. pozdějšího jazykového vývoje a užívání jazyka mluvčími, kteří (daný) jazyk neovládají na úrovni odpovídající úrovni dospělého rodilého mluvčího (Šebesta, 2012, s. 5). Jedním z typů akvizičních korpusů jsou žákovské korpusy, které jsou specifické tím, že zachycují užívání jazyka nerodilými mluvčími, a uplatňují se tedy při studiu procesů osvojování a užívání druhého/cizího jazyka (Šebesta, 2012, s. 5). Pojem žákovský a akviziční korpus nebývá někdy rozlišován důsledně, někteří autoři používají označení žákovský korpus i pro korpusy L1 (např. Sinclair, 2004).

2. Historie akvizičních korpusů

Historie jazykových korpusů začíná v 60. letech 20. století, kdy na Brownově univerzitě sestavili H. Kučera a W. Nelson korpus současné americké angličtiny. První žákovské korpusy

se začínají budovat počátkem 90. let 20. století, za první akviziční korpus můžeme považovat lovaňský International Corpus of Learner English.⁴⁹

Akviziční korpusy dělíme primárně na korpusy prvního jazyka (L1) a korpusy druhého/cizího jazyka (L2). Vzhledem k rozsahu tohoto článku není možné věnovat se historii akvizičních korpusů detailněji, ze zahraničních korpusů prvního jazyka jmenujme příkladově např. databázi CHILDES, která je největším souborem akvizičních korpusů na světě (zahrnuje vzorky osvojování jazyka u dětí ve více než 26 jazycích),⁵⁰ mezi korpusy L2 uveďme např. výše zmíněný ICLE,⁵¹ dále korpusy HKUST⁵² a MICASE.⁵³

3. Akviziční korpusy češtiny

3.1. Korpusy řady AKCES

V Ústavu českého jazyka a teorie komunikace FF UK se buduje soubor akvizičních korpusů češtiny AKCES.⁵⁴ Tento soubor zahrnuje speciální korpusy určené ke studiu procesů spojených s osvojováním a vyučováním češtiny jako prvního i druhého jazyka, popř. studiu jejího užívání mluvčími, kteří si ji dosud neosvojili na úrovni odpovídající úrovni dospělého rodilého mluvčího, do budoucna se plánuje také se sestavením korpusů zaměřených na užívání jazyka mluvčími s řečovými poruchami a procesy jazykové atrice.⁵⁵

Tyto korpusy zachycují jazyk dětí v předškolním věku, dětí a mládeže ve věku od 6 do 24 let, nerodilých mluvčích, mluvčích ze sociokulturně či jinak znevýhodněných komunit, jazyka ve školním vyučování, v hodinách češtiny jako cizího jazyka. Základní a zároveň pro akviziční korpusy charakteristické hledisko, podle kterého je můžeme dělit, je fakt, zda jde o korpus prvního (L1) nebo druhého (L2) jazyka. Podle jiných hledisek můžeme rozlišovat (stejně jako u jiných korpusů) korpusy psané a mluvené češtiny, korpusy longitudinální nebo průřezové (či jejich kombinace) apod.

Specifikem akvizičních korpusů jsou sekundární mimotextové informace, které jazykový materiál doprovázejí. Tato metadata obvykle obsahují údaje o mluvčím (věk, pohlaví, ročník školy a typ školy, v případě L2 i informace o L1, znalost dalších jazyků, jazykovou úroveň a délku studia L2), o podmínkách vzniku jazykového materiálu (prostředí, způsob zadání, způsob hodnocení) i o textu samotném (rozsah, téma, žánr).

V následující části článku si představíme korpusy souboru AKCES, které jsou v současné době dostupné pro veřejnost a přístupné přes webové rozhraní KonText Ústavu českého národního korpusu FF UK.⁵⁶

⁴⁹ Viz dále.

⁵⁰ Viz <https://childes.talkbank.org/>.

⁵¹ The International Corpus of Learner English, velikost přibližně 3 mil. slov.

⁵² The Hong Kong University of Science & Technology learner corpus, velikost přibližně 25 mil. slov.

⁵³ Michigan Corpus of Academic Spoken English,

<https://quod.lib.umich.edu/cgi/c/corpus/corpus?c=micase;page=simple>, velikost přibližně 1,8 mil. slov.

Podrobněji o dostupnosti a rozdělení akvizičních korpusů viz <https://uclouvain.be/en/research-institutes/ilc/cecl/learner-corpora-around-the-world.html>, cit. 17. 11. 2017.

⁵⁴ Viz <http://akces.ff.cuni.cz/>.

⁵⁵ <http://akces.ff.cuni.cz/>, cit. 17. 11. 2017.

⁵⁶ Viz www.korpus.cz.

3.2. Korpusy češtiny jako L1 – SCHOLA2010⁵⁷

Korpus SCHOLA2010 zaznamenává mluvenou češtinu ze školního prostředí. Jazykový materiál reprezentuje mluvu učitelů a žáků během vyučování. Jde o referenční sociolingvisticky nevyvážený korpus poloformální a formální mluvené češtiny o velikosti zhruba 1 milion pozic. Nahrávky byly pořízeny na základních školách, gymnáziích a středních odborných školách, zastoupeny jsou všechny ročníky mimo čtvrtého a všechny základní školní předměty (s výjimkou cizích jazyků a tělocviku) dle příslušných RVP. Nahrávky byly pořízeny ve středočeské a východomoravské nářeční oblasti, jde tedy i o teritoriálně různorodý jazykový materiál. V prepisech vyučovacích hodin je vedle spisovné češtiny poměrně často přítomna obecná čeština a objevují se i regionální prvky. V projevech zaznamenaných ve východní části České republiky je zřejmý vliv dialektu. U všech mluvčích jsou zpřístupněny informace o jejich přesném věku a konkrétním dosahovaném stupni vzdělání (ZŠ, SŠ, VŠ). Korpus SCHOLA2010 navíc díky svému speciálnímu zaměření obsahuje další užitečné sociolingvistické charakteristiky: informace o sondě, o škole, o třídě, o vyučovacím předmětu, o vyučovací hodině, doplňující údaje o mluvčím. Korpus SCHOLA2010 zahrnuje 1 046 600 pozic (tokenů) a 790 000 slov.⁵⁸

3.3. Korpusy češtiny jako L1 – SKRIPT2012⁵⁹

Korpus SKRIPT zahrnuje prepisy písemných prací českých žáků, které vznikly v souvislosti s jazykovým vyučováním v základních a středních školách od 5. třídy ZŠ (resp. ekvivalentních ročníků víceletých gymnázií) po poslední ročník gymnázií. Je to první korpus tohoto typu pro češtinu. Korpus SKRIPT2012 obsahuje díky svému zaměření užitečné sociolingvistické a didaktické informace: o sondě, škole, třídě, textu, žákovi a učiteli. Texty zahrnují široké spektrum žánrů, nejčastěji se objevuje vypravování, charakteristika, úvaha a dopis, zastoupeny jsou ale i další žánry, např. popis předmětu, popis osoby, popis děje, popis pracovního postupu, životopis, líčení, výtah, žádost, úvaha, výklad, fejeton a proslov. Korpus SKRIPT2012 obsahuje celkem 708 668 pozic (tokenů) a 590 000 slov.⁶⁰

3.4. Korpusy češtiny jako L2 – Korpus CzeSL-plain⁶¹

Žákovský korpus CzeSL-plain (Czech as a Second Language) je neanotovaný korpus, který se skládá ze tří subkorpusů, resp. kategorií. Korpus celkem zahrnuje více než 2 miliony pozic (tokenů). Korpus zahrnuje tyto typy textů:

⁵⁷Šebesta, K. – Goláňová, H. – Křen, M. – Procházka, P.: SCHOLA2010: korpus mluvené češtiny ve škole – prepisy nahrávek vyučovacích hodin na českých základních a středních školách. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2010. Dostupný z WWW: <http://www.korpus.cz>.

⁵⁸ Informace o korpusu citovány z: <https://wiki.korpus.cz/doku.php/cnk:schola2010>, cit. dne 17. 11. 2017.

⁵⁹Šebesta, K. – Goláňová, H. – Jelínek, T. – Jelínková, B. – Křen, M. – Letáfková, J. – Procházka, P. – Skoumalová, H.: SKRIPT2012: akviziční korpus psané češtiny – prepisy písemných prací žáků základních a středních škol v ČR. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2013. Dostupný z WWW: <http://www.korpus.cz>.

⁶⁰ Informace o korpusu citovány z: <https://wiki.korpus.cz/doku.php/cnk:skript2012>, cit. dne 17. 11. 2017.

⁶¹Šebesta, K. – Bedřichová, Z. – Hana, J. – Hlaváčková, E. – Hnátková, M. – Hrdlička, M. – Janeš, P. – Jelínek, T. – Křen, M. – Lábus, V. – Lundáková, K. – Petkevič, V. – Pierscieniak, P. – Procházka, P. – Rosen, A. – Skoumalová, H. – Škodová, S. – Šormová, K. – Štindlová, B.: CZESL-PLAIN: akviziční korpus psané češtiny, zvl. prepisů písemných projevů nerodilých mluvčích, verze 2 z 22. 1. 2014. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2012. Dostupný z WWW: <http://www.korpus.cz>.

ciz – přepisy písemných prací nerodilých mluvčích češtiny, které vznikly v souvislosti s vyučováním češtiny jako cizího/druhého jazyka. Tato část korpusu zahrnuje 1 160 701 pozic (tokenů).

kval – odborné texty nerodilých mluvčích češtiny studujících na českých vysokých školách, celkem obsahuje 731 816 pozic (tokenů).

rom – přepisy školních písemných prací romských žáků z oblastí ohrožených sociálním vyloučením. Tato část korpusu zahrnuje 428 161 pozic (tokenů).

Ve všech třech skupinách jde o projevy mluvčích, kteří si češtinu ještě neosvojili na úrovni odpovídající úrovni dospělého rodilého mluvčího. Korpus má povahu akvizičního korpusu a může sloužit jednak výzkumu v oblasti osvojování a vyučování jazyka, jednak pedagogickým účelům; první dva soubory dat se týkají češtiny jako jazyka druhého/cizího a řadí CzeSL k akvizičním korpusům L2 (tj. korpusům žákovským/studijním), třetí soubor dat k akvizičním korpusům L1 (v případě romských žáků se češtinapovažuje za první jazyk). Jde o první veřejně přístupný korpus tohoto typu pro češtinu. Korpus CzeSL-plain neobsahuje žádnou lingvistickou anotaci.⁶²

3.5. Korpusy češtiny jako L2 – CzeSL-SGT⁶³

Žákovský korpus CzeSL-SGT obsahuje přepisy písemných prací nerodilých mluvčích češtiny. Specifikem tohoto korpusu (a odlišujícím znakem od korpusu CZESL-plain) je automaticky provedená anotace. Slovní tvary jsou označeny slovním druhem, morfologickými kategoriemi a základním tvarem (lemmatem). Některé tvary jsou opraveny a výsledná podoba textu znovu slovnědruhově a morfologicky označena. Na základě porovnání původní a opravené podoby tvarů je stanoven druh chyby. Vzhledem k tomu, že se jedná o automatickou anotaci, je třeba počítat s drobnými nepřesnostmi a omyly. Texty jsou opatřeny metadaty o autorovi (věk, pohlaví, první jazyk, znalost dalších jazyků, jazyková úroveň dle SERR, délka studia češtiny) a typu textu (počet slov, téma, úvodní aktivita, žánr). Korpus CzeSL-SGT zahrnuje 960 000 pozic (tokenů).

4. Přínos korpusů pro lingvistiku

Výhody práce s korpusovými daty lze shrnout takto: Díky velkým korpusům [...] je lingvista poprvé v historii zbaven nejistoty, zda nepracuje s příliš omezenou materiálovou základnou a zda pozorování a závěry, které z ní vycházejí, nejsou proto deformované. Korpusová data lze vzhledem k jejich mimořádnému rozsahu obvykle charakterizovat jako (1) typická, nenáhodná a věrná ve vztahu k tomu, jak lidé užívají jazyka; dále jako (2) aktuální, resp. skutečně odrážející svou dobu, (3) neselektivní a objektivní, (4) dostatečná a (5) s pomocí počítače snadno získatelná a rychle přístupná. Korpus vzniklý promyšleným sběrem textů ve velkých objemech tak vylučuje nejen malou typičnost dat a vliv náhody při jejich sběru, ale i omezenou aktuálnost či deformující selektivnost danou výběrem a přehlédnutími (Čermák – Schmiedtová, 2004).

⁶² Informace o korpusu citovány z: <https://wiki.korpus.cz/doku.php/cnk:czesl-plain>, cit. dne 17. 11. 2017.

⁶³ Šebesta, K. - Bedřichová, Z. - Šormová, K. - Štindlová, B. - Hrdlička, M. - Hrdličková, T. - Hana, J. - Petkevič, V. - Jelínek, T. - Škodová, S. - Poláčková, M. - Janeš, P. - Lundáková, K. - Skoumalová, H. - Sládek, Š. - Pierscieniak, P. - Toufarová, D. - Richter, M. - Straka, M. - Rosen, A.: CzeSL-SGT: korpus češtiny nerodilých mluvčích s automaticky provedenou anotací, verze 2 z 28. 7. 2014. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2014. Dostupný z WWW: <http://www.korpus.cz>.

Výhodou je tedy zejména vysoká reprezentativnost jazykových dat, dále jejich snadná dostupnost a možnosti počítačového zpracování (vyhledávání, statistika apod.). Na druhé straně je důležité uvědomit si, že korpusová lingvistika má také svá omezení. Při práci s korpusovými daty je třeba mít na mysli zejména dvě omezení: Prvním je tzv. negativní důkaz (negative evidence) – korpus nám nemůže ukázat, co je možné/správné nebo nemožné/nesprávné v jazyce, může nám ukázat jen a pouze to, co je, případně co není, obsaženo v korpusu. Neznamená to tedy, že pokud není určitý gramatický jev nebo slovo zastoupeno v korpusu, že je korpus špatně sestaven, znamená to pouze to, že daný jev zřejmě není příliš obvyklý v typech textů, ze kterých je daný korpus sestaven (Bennett, 2010, s. 3). Pokud se tedy určitý jev v korpusu nevyskytuje, je to signifikantní výsledek, ale pouze v případě, že je korpus vyvážený. Zadruhé je třeba počítat s tím, že samotný korpus neumí odpovědět na otázku proč, podává nám pouze doklad o výskytu určitého jevu. Vysvětlení dané skutečnosti je na učiteli/osobě, která provádí analýzu.

5. Využití korpusů pro jazykové vyučování

Jazykový materiál obsažený v akvizičních korpusech může být využíván ve dvou základních oblastech. První oblastí je výzkum – ať už výzkum školní (písemné i mluvené) komunikace, nebo analýza osvojování prvního a druhého jazyka⁶⁴. Druhou oblastí je tvorba aktivit využitelných ve výuce, nebo přímo využití práce s korpusem v hodinách.

V roce 2009 byla vydána první gramatika zpracovaná na základě ČNK, pro tvorbu výukových materiálů však byl zatím použit pouze omezeně (Vališová, 2012, s. 129). Korpus lze uplatnit pro výuku prvního i druhého jazyka, ve vyučování mateřštiny nám může pomoci ve výkladu konkrétních gramatických jevů z oblasti morfologie, syntaxe, lexikologie, pravopisu i stylistiky, kombinovat lze pohled synchronní i diachronní. Akviziční korpusy nám přinášejí zásadní materiál pro zkoumání mezijazyka, dílčí jevy můžeme sledovat nikoliv pouze se zaměřením na ně samé, ale také v širším kontextu použití [...] mohou lépe než pouhá intuice ukázat, co rodilí mluvčí píšou a říkají v určitých situacích. Pro jazykové vyučování však není pouze důležité vědět, co typicky používají rodilí mluvčí, ale také jaké jsou typické obtíže určité skupiny mluvčích při osvojování cílového jazyka (Škodová, 2012, s. 137). Při využívání korpusů se v didaktice jazykového vyučování projevují dvě tendence: (1) Počítačem podporované jazykové vyučování (computer-assisted language learning, CALL) je využívání počítačů v jazykovém učení a vyučování, pokrývá širokou škálu od tradičních drilových programů až po online výuku, zahrnuje také korpusy a konkordance. (2) Učení řízené daty (data-driven learning, DDL) je vyučování, které se opírá o autentický jazyk užívaný v reálných situacích a zohledňuje to, jak uživatelé jazyka doopravdy mluví a píšou. K získávání autentických dat využívá korpusy (Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování, 2015, s. 89). Korpus může učitelům sloužit jako zdroj dat pro přípravu různých typů učení, studentům umožňuje sledovat určitý jazykový jev v kontextu a v reálném jazykovém užití. Metoda DDL se odklání od deduktivní metody a přesouvá pozornost k metodě induktivní, student může na základě korpusových dat sám objevovat pravidla a zobecňovat opakovaně se vyskytující jevy.

⁶⁴ Rozsah tohoto článku neumožňuje věnovat se tématu podrobněji, zmiňme tedy výběrově: Bedřichová, Z. (2013). Jazyk jako stigma? Praha, FF UK; Saicová Římalová, L. (2017). Komunikace vyučujících českého jazyka a literatury. In: Sborník k životnímu jubileu profesorky Marie Čechové. Červený Kostelec: Pavel Mervart; Šebesta, K. (2013). Korpus s odmocninou. In: Český jazyk a literatura, 64, s. 111–115.

Výukové aktivity založené na práci s jazykovým korpusem obvykle dávají studentům prostor pro samostatnou manipulaci s jazykem, např. pro třídění jazykových dat, jejich porovnávání a vyhodnocování, dělání závěrů. Reppen (2010) uvádí, že následkem této manipulace s jazykovými daty bývá snadnější a dlouhodobější zapamatování informací. Korpus může být pro učitele neocenitelným zdrojem jazykových dat pro tvorbu výukových aktivit, které pomůžou studentům porozumět rozdílům specifik psanosti a mluvenosti, žánru apod. Vhodným způsobem je tako kombinování práce s korpusem akvizičním a neakvizičním (tedy korpusem jazyka dospělých rodilých mluvčích).

6. Příklady výukových aktivit – práce s korpusem

6.1. Frekvence morfologických tvarů v mluvené a psané češtině⁶⁵

Úkol: Na základě korpusových dat zjistěte, zda je frekvence tvarů uvedených v tabulce v mluvené a psané češtině stejná, či zda se liší. Zjištěné údaje zapište.

<i>Zjistěte, který slovní tvar má vyšší frekvenci, mohu, nebo můžu? Liší se tato frekvence v mluvené a v psané češtině?</i>
<i>Zjistěte, který slovní tvar má vyšší frekvenci, píšu, nebo píší? Liší se tato frekvence v mluvené a v psané češtině?</i>
<i>Zjistěte, který slovní tvar má vyšší frekvenci, děkuju, nebo děkuji? Liší se tato frekvence v mluvené a v psané češtině?</i>

Příklad řešení: Zjistěte, který slovní tvar má vyšší frekvenci, mohu, nebo můžu? Liší se tato frekvence v mluvené a v psané češtině? Porovnejte s výsledky v korpusech SYN2015 a ORAL2013.

Oba zmíněné tvary si vyhledáme v korpusech psaného jazyka SKRIPT2012 a v korpusech mluveného jazyka SCHOLA2010. Náš předpoklad je, že tvar *mohu* bude převládat v psané češtině a tvar *můžu* v mluvené češtině.

	SKRIPT2012	i.p.m.	SCHOLA2010	i.p.m.
mohu	89 výskytů	125,59	34 výskytů	32,49
můžu	94 výskytů	132,64	343 výskytů	327,73

Tabulka 1

Na základě zjištěných dat (Tabulka 1) docházíme k závěru, že náš předpoklad nebyl správný, v mluvené i psané češtině (resp. v češtině zachycené ve zmíněných korpusech) převládá tvar *můžu*, v případě mluvené češtiny jde o naprostou převahu tohoto tvaru, v případě psané češtiny je frekvence užívání tvarů *mohu* a *můžu* velmi vyrovnaná, tvar *můžu* se vyskytuje častěji.

6.2. Frekvence použití slov u mužů a u žen

Úkol: Zkuste odhadnout, zda slovo *vole* používají častěji muži nebo ženy. Své tvrzení zdůvodněte. Najděte si výskyt daného slova v mluveném korpuse ORAL2013 a v korpuse

⁶⁵ Tato aktivita byla inspirována aktivitou uvedenou v publikaci Čeština – cílový jazyk a korpusy (Šebesta – Škodová, 2012, s. 144–145).

SCHOLA2010. Liší se nějak situace ve školním a mimoškolním prostředí? Potvrdilo se vaše očekávání?

	muži	i.p.m.	ženy	i.p.m.
ORAL2013	3310	1975,35	242	152,3
SCHOLA2010	62	114,49	10	20,25

Na základě vyhledaných dat můžeme usoudit, že slovo vole v obou korpusech častěji vyslovují muži.

6.3. Posuny a změny ve významu slov

Úkol: Slovo myš najdete postupně ve Slovníku spisovné češtiny, v korpusu SYN 2015 a v korpusu SCHOLA 2010. Liší se významy, kterých slovo v těchto zdrojích nabývá? Zkuste vyjmenovat výhody a nevýhody práce se slovníkem a s jazykovým korpusem.

7. Příklady výukových aktivit vytvořených na základě korpusových dat

7.1. Slovesné prefixy a jejich význam

Úkol: Doplňte do textu slova uvedená v rámečku.

<i>napsat</i>	<i>sepsat</i>	<i>přepsat</i>	<i>zapsat</i>	<i>připsat</i>
<i>opsat</i>	<i>zapsat</i>	<i>vypsat</i>	<i>připsat</i>	<i>popsat</i>

Mohl byste _____ vaši zatím poslední desku?

Verdi už nechtěl _____ ani notu.

Něco málo k dobru si může _____ i vydavatelství Supraphon.

Magneton si tak mohl domy _____ jako vlastník a o svých právech nepochybuje.

Nezapomeňte na obálku _____ heslo SOUTĚŽ.

Organizace musí během měsíce _____ své připomínky.

Maximálně si můžeme _____ značku a nahlásit to.

Zájemci budou mít možnost _____ se i prostřednictvím internetu.

Na financování projektu zvažují _____ veřejnou sbírku.

Mostecké atletické špičky mohou za rok _____ dějiny trati Most.

Cvičení bylo vytvořeno na základě dat z korpusu SYN2013.

7.2. Práce s textem

Úkol: Doplňte do textu interpunkci.

Aby se lidé mohli vzájemně dorozumívat i na dálku nebo aby zachovali své myšlenky příštím generacím, vytvořili si soubory znaků, říkáme jim písmo. Naše písmo je hláskové. V češtině se píše latinkou. Ustálily se zásady, jak se mají mluvené projevy zaznamenávat soubor těchto zásad a pravidel, označujeme názvem pravopis. Pravopis umožňuje rozlišit slova a slovní tvary, které v mluvených projevech znějí stejně (př. vír x výr). Bezpečné ovládání pravopisných pravidel patří k nejvíce zdůrazňovaným požadavkům jazykové kultury.

Cvičení bylo vytvořeno na základě dat z korpusu SKRIPT2012.

Úkol: Přečtěte si následující text. Přepište jej bez použití přímé řeči.

Probrala se až doma. „Už je ti líp? Uvařila jsem ti čas. A změř si teplotu!“ řekla maminka a Noru starostlivě pohladila po tváři. Ta se podívala na hodiny. Bylo půl dvanácté. Marně se snažila vzpomenout si na to, co se vlastně stalo. Pamatovala si akorát to, jak za ní profesorka přišla na záchod a blekotala něco o tom, že se jí udělalo nevolno, a tak potom zavolala mámě. Ale co bylo předtím? To jí pořád vrtalo hlavou.

„Chceš něco k jídlu?“ zeptala se matka a už byla zase u Nory. „Ne, díky, nemám hlad. Není mi ještě moc dobře, tak radši jíst nebudu.“ odpověděla Nora. Ale stejně se nechala přesvědčit a snědla alespoň jeden rohlík. „Mami, mohla bych jít už zítra do školy? To už mi bude určitě lépe a my píšeme důležitou písemku.“ řekla Nora a smutným vyzývavým pohledem se podívala na matku. „Promluvíme si o tom ještě večer, ano? Musím teď zpátky do práce. Kdyby něco, tak mi zavolej!“ odpověděla maminka a už byla na odchodu.

Cvičení bylo vytvořeno na základě dat z korpusu SKRIPT2012.

Úkol: Přečtěte si následující text. Zkuste odhadnout přibližný věk autora textu. Podle kterých znaků jste věk určili? Přepište text tak, jako by jej psala maminka autora textu.

Můj pokoj

Rozhodl jsem se popisovat můj pokoj, protože si myslím, že větší nepořádek nikdo jiný nemá.

Když vejdete do dveří, uvidíte roztlemenou skřín s nápisem NITROX-national tek divers. Z vaší levé strany vykukuje postel (z černě lakovaného dřeva) a vedle ní je skříňka s radiem a CD, lampou a časopisy. Kdybyste si lehli a koukli vpravo, uvidíte “culící se“ Anette Olzon (zpěvačka), spořič mého monitoru. Nad monitorem je skříňka s kazetami a knihami. Vedle (zleva) je police s maškarními převleky mého bratra Adama. Zbytek pokoje jsou jen skříň (vedle je krabice se vším možným), psací stůl (značně rozbordelený). Poté dvě kytary (moje a tety). Jinak veškerý nábytek je bílý (až na pár výjimek...) a místo koberce mám extrémně kluzké lino. Vymalováno je nabílo. Na zdi vedle dveří je obraz se zalesněnou krajinkou a nade dveřmi visí maminčin obrázek andělíčka, kterého si ještě neodnesla. Hodiny ukazují přesně a globus na skříně umí i svítit. Knihy jsou porůznu v policích. Mezi nimi se prohánějí autíčka, vojáčky a zbraně z plastu, některá autíčka odjela pod postel a vyskákala z krabice, kde mají být uložena. Součásti skládačky Lega a Merkuru jsou strašně neposlušné a snadno se vykutálejí mezi ostatní hračky i pod skříň a pod postel. Maminka se zlobí. Někde si přečetla, že se dětem mají z pokojíků odnášet jen zbytky zkaženého jídla, ostatní nechává na mně, aby „neničila osobnost dítěte“. A tak se občas snažím dát věci na své místo, ale netrvá to dlouho – obvykle pár minut – a vše je při starém.

To je asi vše. Doufám, že se vám to líbilo. – (uklízejte si!! – a větrejte)!

Text je z korpusu SKRIPT2012.

Literatura

- AIJMER, K. (c2009). *Corpora and language teaching*. (viii, 232 p.) Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.
- BENNETT, G. (2010). *Using Corpora in the Language Learning Classroom: Corpus linguistics for teachers*. (ix, 134 p.) Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- BREYER, Y. (2011). *Corpora in language teaching and learning: potential, evaluation, challenges*. (xii, 268 p.) Frankfurt am Main: Peter Lang.
- ČERMÁK, F. – SCHMIEDTOVÁ, V. (2004). Český národní korpus – základní charakteristika a širší souvislosti. *Národní knihovna: Knihovnická revue*, 15 (3).
- KAREL ŠEBESTA A KOL. (2015) *Druhý a cizí jazyk: Osvojování a vyučování: Terminologický slovník*. Praha: FF UK. Varia.
- HARRIS, T. – JAÉN, M. (c2010). *Corpus linguistics in language teaching*. (214 p.) Oxford: Peter Lang.
- KÜBLER, N. (c2011). *Corpora, language, teaching, and resources: from theory to practice*. (340 p.) New York: Peter Lang.
- ŠEBESTA, K. (2012). Cesty k žákovským korpusům. In: Šebesta, K. – Škodová. *Čeština – cílový jazyk a korpusy*. (1). Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- ŠKODOVÁ, S. (2012). Nástin využití žákovských korpusů pro jazykové vyučování. In: Šebesta, K. – Škodová. *Čeština – cílový jazyk a korpusy*. (1). Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- ŠORMOVÁ, K. – BEDŘICHOVÁ, Z. (2012). Budování specializovaného korpusu mluvčích ohrožených sociálním vyloučením a předpoklady jeho chybové analýzy – databanka ROMi. In: ŠEBESTA, K. – ŠKODOVÁ. *Čeština – cílový jazyk a korpusy*. (1). Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- VALIŠOVÁ, P. (2012). Využití korpusových dat při výuce češtiny jako cizího jazyka. In: Šebesta, K. – Škodová. *Čeština – cílový jazyk a korpusy*. (1). Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- O'KEEFFE, A. – MCCARTHY, M. – CARTER, R. (2007). *From corpus to classroom: language use and language teaching*. (xv, 315 p.) New York: Cambridge University Press.
- REPPEN, R. (2010). *Using corpora in the language classroom*. (xiii, 104 p.) New York: Cambridge University Press.
- SINCLAIR, J. (c2004). *How to use corpora in language teaching*. (vi, 307 p.) Philadelphia: J. Benjamins.

Kateřina Šormová

Ústav českého jazyka a teorie komunikace FF UK

katerina.sormova@ff.cuni.cz

MĚLA BY MÍT TEORIE JAZYKOVÉ KULTURY MÍSTO V PROFESNÍ PŘÍPRAVĚ BUDOUCÍCH UČITELŮ ČEŠTINY A VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA NA ČESKÝCH ŠKOLÁCH?

Jiří Hasil

Resumé: Autor se ve svém příspěvku pokouší zamyslet nad tím, zda má mít teorie jazykové kultury a teorie spisovného jazyka místo v profesní přípravě budoucích učitelů českého jazyka. Obsahují studijní plány oborů připravujících budoucí češtináře na českých pedagogických a filozofických fakultách tuto disciplínu? A proč by se měly principy teorie jazykové kultury a teorie spisovného jazyka promítat i do výuky českého jazyka a literatury na českých základních a středních školách.

Klíčová slova: teorie jazykové kultury; jazyková kultura; teorie spisovného jazyka; funkce spisovného jazyka; profesní příprava; učitel

Abstract: The author will try to reflect on whether the theory of language culture and the theory of the standard language should be instead of the professional preparation of future teachers of the Czech language. Do the curricula of the courses preparing the future teachers of Czech language on pedagogical and philosophical faculties contain this discipline? And why the principles of the theory of language culture and the theory of the standard language should be reflected in the teaching of Czech language and literature at Czech elementary and secondary schools.

Key words: the theory of language culture; language culture; the theory of the standard language; function of the standard language; professional training; teacher

Úvod

Název tohoto příspěvku může být chápán jako řečnická otázka. Ve skutečnosti jde o otázku zjišťovací, resp. o zjišťovací tázací větu. Pokusme se na ni najít odpověď.

Tabulka 1 Bohemistická pracoviště v ČR a výuka Teorie jazykové kultury

Místo	VŠ	fakulta	obor	ano/ne
Praha	UK	FF	BC	ano
Praha	UK	FF	NM	ne
Praha	UK	PedF	BC	ano
Praha	UK	PedF	NM	ne
Brno	MU	FF	BC	ne
Brno	MU	FF	NM	ne
Brno	MU	PedF	BC	ano
Brno	MU	PedF	NM	ne
Olomouc	UP	FF	BC	nezjištěno
Olomouc	UP	FF	NM	nezjištěno
Olomouc	UP	PedF	BC	nezjištěno
Olomouc	UP	PedF	NM	nezjištěno

Plzeň	ZČU	PedF	BC	ano
Plzeň	ZČU	PedF	NM	ne
České Budějovice	JČU	FF	BC	ne
České Budějovice	JČU	FF	NM	ne
České Budějovice	JČU	PedF	BC	ne
České Budějovice	JČU	PedF	NM	ne
Ústí nad Labem	UJEP	PedF	BC	ne
Ústí nad Labem	UJEP	PedF	NM	ano
Liberec	TUL	FP-h,ped	BC	ne
Liberec	TUL	Fp-h,ped	NM	ne
Hradec Králové	UHK	PedF	BC	ne
Hradec Králové	UHK	PedF	NM	ne
Ostrava	OU	FF	BC	ne
Ostrava	OU	FF	NM	ano
Ostrava	OU	PedF	BC	ne
Ostrava	OU	PedF	NM	ano
Opava	SLU	FPF	BC	ne
Opava	SLU	FPF	NM	ne

Tabulka 2 Předmět obsahující teorii jazykové kultury

Praha	UK	FF	BC	Teorie jazykové kultury
Praha	UK	PedF	BC	Teorie a vývoj spisovného jazyka
Brno	MU	PedF	BC	Seminář k aktuálním jevům jazykové kultury
Plzeň	ZČU	PedF	BC	Teorie spisovného jazyka a kultura jazyka
Ostrava	OU	FF	NM	Vývoj myšlení o spisovné češtině
Ostrava	OU	PedF	NM	Aktuální otázky jazykové kultury (pov. vol. sem.)
Ústí n. L.	UJEP	PedF	NM	Teorie jazykové kultury

Stat'

Teorie jazykové kultury, vycházející z tradic evropského myšlení o jazyku se konstituovala v rámci činnosti Pražského lingvistického kroužku v koncem dvacátých let 20. století. Připomeňme, že v roce 1932 představitelé kroužku formulovali zásady jazykové kultury ve sborníku *Spisovná čeština a jazyková kultura* (Havránek, Weingart, 1932). Jak uvádí Jiří Kraus, „teorie jazykové kultury se proto od počátku rozvíjela ve spojení s teorií spisovného jazyka a funkční stylistiky. Obsahem oboru je podle Havránka teoretické pěstění spisovného jazyka, které si klade za cíl dosahovat ustálenosti, funkčně diferencované přiměřenosti a osobitosti jeho prostředků. Důležitými nástroji jazykové kultury je činnost kodifikační, popularizační i školní a mimoškolní jazyková výchova“ (Kraus, 2017a). A dále pokračuje: „Již v průběhu 30. let 20. stol. a zejména v pracích poválečných pokračovatelů činnosti Pražské školy se předmět teorie jazykové kultury přestává omezovat jen na jazyk spisovný. Nezkoumá totiž jen vyjadřovací možnosti, které jazyk svým uživatelům obecně poskytuje, ale soustřeďuje se i na způsob, jak se v průběhu komunikace tyto možnosti skutečně využívají. Vedle kultury jazyka (ve smyslu soustavy jazykových prostředků) se tak vyčleňuje kultura vyjadřování (řečová kultura) v oblasti mluvené i písemné. Tím se zároveň přesněji vymezuje rozdíl mezi jazykovou správností (tj. respektováním platné kodifikace) a jazykovou kulturou (řečovou kultivovaností), která spočívá v přiměřeném (patřičném) užití jazykových prostředků vzhledem

k určitému účelu (funkci) sdělování“ (Kraus, 2017a). Součástí jazykové kultury je rozvíjení čtyř okruhů činnosti: 1. stav a úroveň národního jazyka, zejména spisovného; 2. rozvíjení a kultivování jazyka prostřednictvím slovníků, mluvnic, pravidel a doporučení; 3. stav a úroveň jazykových projevů v různých komunikačních sférách (v podobě psané i mluvené); 4. kultivování a rozvíjení vyjadřovacích schopností a návyků prostřednictvím školního i mimoškolního vzdělávání (Kraus, 2017a).

Z teorie jazykové kultury vychází teorie spisovného jazyka. Jejím předmětem jsou „funkce spisovného jazyka, jeho rozvrstvení a vývojové tendence, ke kterým ve spisovném jazyce dochází“ (Nebeská, 2017a). „Teorie spisovného jazyka vycházela,“ jak dále konstatuje Nebeská, „z útvárového přístupu k rozvrstvení jazyka, centrální a privilegovanou varietou byl jazyk spisovný. Útvárový přístup k jazyku se v lingvistice postupně oslabuje, na významu nabývá přístup komunikační; spolu s tím se oslabuje, resp. modifikuje důležitost klíčových bodů teorie spisovného jazyka pro kulturu jazyka a kulturu vyjadřování. Jazykové prostředky jsou vztahovány méně k jednotlivým varietám, více ke komunikačním situacím, v nichž se obvykle užívají“ (Nebeská, 2017a).

Teorie spisovného jazyka se zabývá i otázkami spojenými s pojmy jako například národní jazyk (Krčmová, Chloupek, 2017), spisovný jazyk a jeho funkce (Nebeská, 2017b), regulace jazyka (Nebeská, 2017c), úzus (Nebeská, 2017d), norma (Nebeská, 2017e), kodifikace (Kraus, 2017b), ale i kultivace jazyka (Nekvapil, 2017a), jazyková správnost (Nebeská, 2017f) a dále jazyková komunita (Sherman, 2017), jazykové plánování (Nekvapil, 2017b), jazyková politika (Sloboda, 2017a), jazykové právo (Dovalil, 2017), úřední jazyk (Sloboda, 2017b), bilingvismus (Nebeská, 2017g), multilingvismus (Nekvapil, Sloboda, 2017), mateřský jazyk (Sloboda, 2017c), menšinový jazyk (Sloboda, 2017d) a další.

Prostřednictvím webových stránek českých filozofických a pedagogických fakult, kde je možno studovat bohemistiku, jsme se pokusili zjistit, na kterých bohemistických pracovištích je součástí studijních plánů předmět Teorie jazykové kultury.⁶⁶ Celkem jsme srovnávali studijní plány třiceti bakalářských a navazujících magisterských oborů a dospěli jsme k těmto závěrům: z celkového počtu třiceti oborů (viz tabulka 1) studijní plány devatenácti předmět Teorie jazykové kultury neobsahují, ve studijních plánech sedmi oborů tento předmět nalézáme.⁶⁷ Na čtyřech bohemistických pracovištích dvou univerzit (UK a MU) je předmět Teorie jazykové kultury zařazen do bakalářského studia a na třech pracovištích dvou univerzit (UO a UJEP) je Teorie jazykové kultury součástí studijních plánů navazujícího magisterského studia (viz tabulka 2). Na pražské FF UK studenti zapisují předmět Teorie jazykové kultury, rovněž tak studenti na PedF UJEP v Ústí nad Labem. Na PedF UK v Praze je možno zapsat předmět nazvaný Teorie a vývoj spisovného jazyka. Studenti PedF MU v Brně mají zařazen Seminář k aktuálním jevům jazykové kultury. Ve studijním plánu PedF ZČU v Plzni jsme našli předmět Teorie spisovného jazyka a kultura jazyka. Na FF UO v Ostravě obsahují studijní plány předmět Vývoj myšlení o spisovné češtině a na PedF téže univerzity mohou studenti bohemistiky zapisovat povinně volitelný předmět Aktuální otázky jazykové kultury.

A nyní se můžeme pokusit zformulovat odpověď na otázku obsaženou v názvu tohoto příspěvku.

- NE, protože studenti bohemistiky se seznamují s principy teorie jazykové kultury prostřednictvím výuky v jiných předmětech obsažených v příslušných studijních plánech.
- NE, teorie jazykové kultury a spisovného jazyka je dnes již překonaná jinými přístupy k jazyku a v dnešní době je již předmětem dějin české lingvistiky. V jazykové praxi se dnes uplatňuje především koncept minimální intervence (blíže viz Nebeská, 2017a; Cvrček, 2008; Cvrček, 2009; Hasil, 2013).

⁶⁶ Při tomto průzkumu jsme dále nezjišťovali, o jaký druh studia se jedná, zda jde o studium jednooborové či dvouoborové, zda jde o studium se zaměřením na vzdělávání nebo o „čistou“ bohemistiku apod.

⁶⁷ Na webových stránkách Univerzity Palackého se nám nepodařilo příslušné stránky otevřít.

• ANO, neboť postuláty teorie jazykové kultury a spisovného jazyka se objevují v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školství (Jeřábek, Tupý, 2017 – dále RVP ZŠ) a v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (Jeřábek, Krčková, Hučínová, 2007 – dále RVP G).⁶⁸ Týká se to nejen klíčových kompetencí (RVP ZŠ, 10), vzdělávacích oblastí (RVP ZŠ, 16), učiva v předmětu český jazyk a literatura pro základní školství⁶⁹ (RVP ZŠ, 23) a pro gymnázia⁷⁰ (RVP G, 14), ale především v průřezových tématech Osobnostní a sociální výchova (RVP ZŠ, 127), Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (RVP ZŠ, 131; RVP G, 69) a Multikulturní výchova (RVP ZŠ, 133 a 135; RVP G, 73).

• ANO. Učitel by měl být dostatečně odborně připraven k výkonu svého povolání, aby mohl svým žákům či studentům předávat potřebné poznatky, které získal v průběhu své odborné přípravy.

• ANO, je třeba si uvědomit, že předmět český jazyk a literatura se skládá nejen ze složky poznávací, ale i formativní. Studium předmětu český jazyk a literatura by mělo spolu s dalšími vzdělávacími předměty žáky či studenty morálně i občansky formovat. Jde o to předávat žákům či studentům vědomosti o funkcích spisovného, resp. rodného (mateřského) jazyka, uvědomit si, že mezi jeho funkcemi jsou i funkce národně uvědomovací a stmelující. Vždyť jazyk je jednou ze společných věcí charakterizujících národ. Pochopení této funkce jazyka je pro náležité pochopení vztahu jedince ke svému národu klíčové.⁷¹ Stejně tak je klíčové i pro náležité pochopení principů multikulturalismu a multilingvismu, ale i pro pochopení vztahu jedince k vyššímu celku – k polis, k národu či státu, pro pochopení odpovědnosti jedince za onen vyšší celek. Pěstování kladného vztahu k rodnému (mateřskému) jazyku by mělo nenásilně přecházet k pěstování kladného vztahu a k úctě k polis.

Závěr

Pravděpodobně bychom našli ještě další důvody pro i proti zařazení předmětu Teorie jazykové kultury a teorie spisovného jazyka do studijních plánů vysokoškolských oborů, které připravují budoucí učitele českého jazyka a literatury. Jsme ale přesvědčeni, že jsme shromáždili dostatek důvodů k tomu, aby tento předmět do studijních plánů zařazen byl. Rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání a gymnázia poznatky z oblasti teorie jazykové kultury a teorie spisovného jazyka obsahují, jde jen o to kvalifikovaně je prezentovat žákům a studentům. Na zjišťovací otázku v názvu tohoto příspěvku tedy odpovídáme jednoznačně ANO.

⁶⁸ Z prostorových důvodů se budeme zabývat Rámcovým vzdělávacím programem pro základní školství a Rámcovým vzdělávacím programem pro gymnázia, který reprezentuje rámcové vzdělávací programy pro střední školství.

⁶⁹ „obecné poučení o jazyce – čeština (jazyk národní, jazyk mateřský), skupiny jazyků (slovanské – především slovenština – a jiné, jazyky menšinové), rozvrstvení národního jazyka (spisovné a nespisovné útvary a prostředky), jazyk a komunikace (jazyková norma a kodifikace, kultura jazyka a řeči, původ a základy vývoje češtiny, jazykové příručky)“

⁷⁰ „obecné poučení o jazyku a řeči – jazyk a řeč, jazyková komunikace; myšlení a jazyk; národní jazyk a jeho útvary; čeština a slovanské jazyky; jazyková kultura; základní vývojové tendence českého jazyka“

⁷¹ V žádném případě nám nejde o rozdmýchávání nacionalistických vášní. Právě naopak student i žák by měl být schopen chápat rozdíly mezi vlastenectvím a nacionalismem a xenofobií.

Literatura

- CVRČEK, V. (2008): Koncept minimální intervence, In: SaS, 69, č. 4, s. 284–292
- CVRČEK, V. (2009): REGULACE JAZYKA A KONCEPT MINIMÁLNÍ INTERVENCE, Nakladatelství Lidové noviny, Praha
- DOVALIL, V. (2017): JAZYKOVÉ PRÁVO. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny.
URL: [https://www.czechency.org/slovník/JAZYKOVÉ PRÁVO](https://www.czechency.org/slovník/JAZYKOVÉ_PRÁVO) (poslední stažení: 19. 11. 2017)
- HASIL, J. (2013): Quo vadis, češtino? In: Hasil, J., Hrdlička, M. (eds.), PŘEDNÁŠKY z 56. BĚHU LETNÍ ŠKOLY SLOVANSKÝCH STUDIÍ, Univerzita Karlova v nakladatelství Euroslavica, Praha, s. 9–18
- HAVRÁNEK, B., M. WEINGART. (eds.) (1932): *Spisovná čeština a jazyková kultura*, Praha
- JEŘÁBEK, J., KRČKOVÁ, S., HUČÍNOVÁ, L. (eds.) (2007): RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO GYMNÁZIA, VÚP, Praha (dále RVP G)
URL: file:///C:/Users/FFUK/Downloads/RVPG-2007-07_final.pdf (poslední stažení 18. 11. 2017)
- JEŘÁBEK, J., TUPÝ, J. (eds.) (2017): RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ ŠKOLSTVÍ, MŠMT ČR, Praha (dále RVP ZŠ)
URL: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_verze_cerven.pdf (poslední stažení 18. 11. 2017)
- KRAUS, J. (2017a): JAZYKOVÁ KULTURA. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny.
URL: [https://www.czechency.org/slovník/JAZYKOVÁ KULTURA](https://www.czechency.org/slovník/JAZYKOVÁ_KULTURA) (poslední stažení: 18. 11. 2017)
- KRAUS, J. (2017b): KODIFIKACE. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny.
URL: <https://www.czechency.org/slovník/KODIFIKACE> (poslední stažení: 19. 11. 2017)
- KRČMOVÁ, M., CHLOUPEK, J. (2017): NÁRODNÍ JAZYK. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny.
URL: [https://www.czechency.org/slovník/NÁRODNÍ JAZYK](https://www.czechency.org/slovník/NÁRODNÍ_JAZYK) (poslední stažení: 19. 11. 2017)
- NEBESKÁ, I. (2017a): TEORIE SPISOVNÉHO JAZYKA. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny.
URL: [https://www.czechency.org/slovník/TEORIE SPISOVNÉHO JAZYKA](https://www.czechency.org/slovník/TEORIE_SPISOVNÉHO_JAZYKA) (poslední stažení: 18. 11. 2017)
- NEBESKÁ, I. (2017b): SPISOVNÁ ČEŠTINA. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny.
URL: [https://www.czechency.org/slovník/SPISOVNÁ ČEŠTINA](https://www.czechency.org/slovník/SPISOVNÁ_ČEŠTINA) (poslední stažení: 19. 11. 2017)
- NEBESKÁ, I. (2017c): REGULACE JAZYKA. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny.
URL: [https://www.czechency.org/slovník/REGULACE JAZYKA](https://www.czechency.org/slovník/REGULACE_JAZYKA) (poslední stažení: 18. 11. 2017)
- NEBESKÁ, I. (2017d): ÚZUS. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny.
URL: <https://www.czechency.org/slovník/ÚZUS> (poslední stažení: 19. 11. 2017)
- NEBESKÁ, I. (2017e): JAZYKOVÁ NORMA. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny.

URL: https://www.czechency.org/slovník/JAZYKOVÁ_NORMA (poslední stažení: 19. 11. 2017)

NEBESKÁ, I. (2017f): JAZYKOVÁ SPRÁVNOST. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny.
URL: https://www.czechency.org/slovník/JAZYKOVÁ_SPRÁVNOST (poslední stažení: 19. 11. 2017)

NEBESKÁ, I. (2017g): BILINGVISMUS. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny.
URL: <https://www.czechency.org/slovník/BILINGVISMUS> (poslední stažení: 19. 11. 2017)

NEKVAPIL, J. (2017a): KULTIVACE JAZYKA. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny.
URL: https://www.czechency.org/slovník/KULTIVACE_JAZYKA (poslední stažení: 18. 11. 2017)

NEKVAPIL, J. (2017b): JAZYKOVÉ PLÁNOVÁNÍ. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny.
URL: https://www.czechency.org/slovník/JAZYKOVÉ_PLÁNOVÁNÍ (poslední stažení: 19. 11. 2017)

NEKVAPIL, J., SLOBODA, M. (2017): MULTILINGVISMUS. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny.
URL: <https://www.czechency.org/slovník/MULTILINGVISMUS> (poslední stažení: 19. 11. 2017)

SHERMAN, T. (2017): JAZYKOVÁ KOMUNITA. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny.
URL: https://www.czechency.org/slovník/JAZYKOVÁ_KOMUNITA (poslední stažení: 18. 11. 2017)

SLOBODA, M. (2017a): JAZYKOVÁ POLITIKA. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny.
URL: https://www.czechency.org/slovník/JAZYKOVÁ_POLITIKA (poslední stažení: 19. 11. 2017)

SLOBODA, M. (2017b): ÚŘEDNÍ JAZYK. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny.
URL: https://www.czechency.org/slovník/ÚŘEDNÍ_JAZYK (poslední stažení: 19. 11. 2017)

SLOBODA, M. (2017c): MATEŘSKÝ JAZYK. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny.
URL: https://www.czechency.org/slovník/MATEŘSKÝ_JAZYK (poslední stažení: 19. 11. 2017)

SLOBODA, M. (2017d): MENŠINOVÝ JAZYK. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny.
URL: https://www.czechency.org/slovník/MENŠINOVÝ_JAZYK (poslední stažení: 19. 11. 2017)

Jméno, adresa pracoviště

Jiří Hasil, katedra bohemistiky
Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně
České mládeže 8, 400 01 Ústí nad Labem

Ústav bohemistických studií
Filozofická fakulta Univerzity Karlovy
nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1

JEDNO MALÉ ŠKOLNÍ DOBRODRUŽSTVÍ

Svatopluk Pastyřík

D.D.D. Janu Kornellymu a znojemským učitelům

Anotace: Na základě aktuální situace využívá autor knihu téměř neznámého spisovatele z první poloviny 19. století a naznačuje možnosti další práce s knihou v rámci projektového vyučování.

Klíčová slova: dobrodružná literatura – indiánská tematika – Charles Sealsfield

Začalo to zcela obyčejně. Jeden z žáků ve třídě zvedl ruku a zeptal se, zda se musí před spojkou *anebo* psát čárka. Znal jsem ho a tušil jsem, že má za lubem něco jiného, že to není jen tak ledajaká otázka. A taky ano. Po mém vysvětlení stran interpunkce vytáhl z lavice brožovanou knihu a všem ukazoval, že v titulu knihy *Tokeah aneb Bílá růže* čárka chybí. Pokusil jsem se jeho zvědavost uspokojit a na oplátku jsem jej požádal, aby nám tuhle knihu a jejího autora představil. Nezdráhal se. Věděl jsem, že se chce pochlubit. Proč ne? Byl to sice jen takový nepřipravený projev plný hodnotících adjektiv a adverbii typu *děsně dobrý*, ale protože jsem byl rád jeho čtenářské iniciativě, slíbil jsem, že se k autorovi a jeho dobrodružnému románu vrátíme. V další hodině jsme se tedy vydali, řečeno poněkud nadneseně, na dobrodružnou cestu.

Dobrodružství první: tajemný autor

Božena Němcová v dopise (č. 321) radila synu Karlu Němcovi z 23. 12. 1856: „*Když chceš číst zábavné, čet' Goetheho, Schillera - z novějších Gutzkova, romány Bozovy (Dickens) - Marryatta - Coopera - Angličané mají krásnou literaturu - jmenovitě dostaneš-li vypůjčit Sealsfielda (vysloví se Silsfild) romány o Americe. - Ty jsou velmi krásný. - Přitom bys i něco se naučil.*“⁷²

Kdo to byl Charles Sealsfield, jehož si tak vážila Němcová, byť ho pokládala za Angličana, podobně jako americký básník H. W. Longfellow a italský režisér Sergio Leone?

Charles Sealsfield (vl. jménem Karl Anton Postl), spisovatel moravského původu, se narodil 3. března 1793 v Popicích u Znojma a zemřel 26. května 1864 v Solothurnu ve Švýcarsku). Byl nejstarším z jedenácti dětí rychtáře a sedláka Antonína Postla a matky Juliany, rozené Raablové.

⁷² BOŽENA NĚMCOVÁ, *Korespondence II*. Praha: Nakladatelství LN, 2004.

Po obecné škole v Popicích vystudoval znojemské gymnázium (1803-1807). Na naléhání matky byl deset let řeholníkem v řádu křižovníků s červenou hvězdou v Praze⁷³. Na pražské univerzitě studoval filosofii (byl žákem matematika a filosofa Bernarda Bolzana⁷⁴) a teologii. Po absolutoriu teologie byl vysvěcen r. 1814 na kněze a stal se sekretářem křižovnického řádu. Ve své funkci se stýkal se šlechtou, ale i s prostým lidem. Jeho pozorování sociální nespravedlnosti vyústilo později ve spis *Rakousko, jaké je*, který vydal ale až v roce 1828 v Londýně (v Čechách vyšel teprve v r. 1919 v rámci českého protihabsburského postoje), a to ještě pod pseudonymem. Ostře v něm kritizoval habsburskou monarchii a vládu císaře Františka I. (1768-1835)⁷⁵, postavení sedláků přirovnával k otroctví a Čechy k porobenému národu. O spisovatelském stavu v tomto spisu např. napsal:

„Určitě nikdy nežila spoutanější bytost, než je rakouský autor. Spisovatel v Rakousku se nesmí dotknout žádné vlády ani žádného ministra ani žádné hierarchie, a pokud jsou její příslušníci vlivnými osobami, pak ani aristokracie. Nesmí být liberální ani filozofický ani humoristický - zkrátka nesmí být vůbec nic. Do katalogu možných přestupků, jichž se autor nesmí dopustit, patří nejen satira a vtip, ale dokonce jakékoliv objasnění čehokoliv, protože by mohlo vést k vážnému přemýšlení.“

Jeho strmý růst v kariéře se zastavil až ve Vídni, kde se neúspěšně ucházel o místo dvorního sekretáře. Poté se Karel Antonín Postl stal tajným členem zednářské lóže, což bylo v přímém rozporu s pravidly církevního řádu. Kvůli příslušnosti k zednářům měl být zatčen, byl však včas varován a z ozdravného pobytu v Karlových Varech, kam odjel koncem dubna 1823 na zdravotní dovolenou, se raději už do Prahy nevrátil a z řádu zběhl. Jeho kroky směřovaly přes Stuttgart a Curych do Le Havru, odkud pod falešným jménem odcestoval do Ameriky. Jeho *Kajutní kniha* byla právě tímto dobrodružným útekem inspirována. Na podzim roku 1823 přistál v New Orleansu ve státě Louisiana. Zde se z bývalého řeholníka Karla Postla stal americký občan, později světově známý spisovatel Charles Sealsfield (pseudonym, který je poprvé zaznamenán v r. 1826, si údajně zvolil podle starého jména viniční trati v Popicích – Siegfelfeld). Ve Spojených státech se toulal po Mississippi a jihozápadě Spojených států, kde sledoval život domorodců i nových osadníků. V době občanské války prošel i Mexikem. Později se živil jako obchodník, farmář a novinář. První díla však vydával pod pseudonymem Carl Sidons. Do Evropy se sice vrátil r. 1826, ale následujícího roku odjel opět na tři roky do Ameriky (1827-1830).

V Evropě byl mj. prostředníkem mezi Spojenými státy a Francií, ale i mezi Rakouskem a Německem. V letech 1826-1827 pracoval jako novinář v Londýně, kde také vydal svou první knihu *Spojené státy americké, jaké jsou*, a to stále ještě pod pseudonymem C. Sidons. Jako korespondent newyorského listu *The Morning Courier and Enquirer* pobýval v roce 1830 po červencové francouzské revoluci v Londýně a Paříži. V Paříži pracoval zejména pro někdejšího neapolského a španělského krále Josefa Bonaparta⁷⁶, který pobýval v té době v exilu v USA. V letech 1827-1830 se znovu vrátil do USA, kde se stal roku 1830 v New Yorku redaktorem listu

⁷³ Rytířský řád křižovníků s červenou hvězdou je jediný mužský řád, který má výlučně český původ a který měl své centrum vždy v Praze. Na Postlovu matku měli velký vliv křižovníci z Hradiště sv. Hypolita nad Znojmem.

⁷⁴ Bernard Bolzano (1781-1848), český (německy hovořící) matematik, filosof a kněz.

⁷⁵ František I. byl v letech 1792–1835 král uherský a český a markrabě moravský, v letech 1804–1835 císař rakouský a jako František II. v letech 1792–1806 poslední císař Svaté říše římské národa německého.

⁷⁶ Josef Bonaparte (1768-1844) Giuseppe Buonaparte, byl nejstarším bratrem Napoleona I., který mu byl věkově i citově nejbliže. Byl svým bratrem jmenován králem neapolským (1806-1808) a králem španělským (1808-1813).

Courrier des États-Unis. Do USA se pak vracel ještě v letech 1837 a 1853-1858. Od roku 1832 ale pobýval ve Švýcarsku, nejprve jako sekretář bývalé nizozemské královny Hortensie⁷⁷, následně žil v různých švýcarských kantonech, v roce 1858 se usadil v domě *Unter den Tannen* u švýcarského Solothurnu, který mu zakoupil přítel, a kde Charles Sealsfield zemřel jako osamělý neznámý muž. Jeho identitu odhalila až závěť. V ní svůj veškerý majetek odkázal příbuzným v Popicích.

Dobrodružství druhé: literární

Dobrodružný román Ch. Sealsfielda *Tokeah aneb Bílá růže* se odehrává v 18. století v období přistěhovalectví a bojů mezi bělochy a Indiány kmene Oconů v údolí řeky Mississippi.

Tokeah byl prvním mikem čili králem Okonů, hlavního kmene Kriků. Jeho předkové vládli nad rozlehlými končinami od řeky Okony k řece Kúse. On byl však nyní vyhnancem. Nejlepší území, které se táhlo před Georgii a Floridu, Alabamu a Mississippi už obsadili osadníci a původní obyvatelé ustoupili v naději, že budou v míru užívat aspoň to, co ještě zbylo. Nějakou dobu, kdy osadníci bojovali s Anglií za nezávislost, se zdálo, že bude klid, ale netrvalo to dlouho a už se valily dál na Západ vozy osadníků se ženami a dětmi a ti zabírali nejkrásnější pruhy země.

Tokeah se nemohl smířit s tím, že jeho lid ztrácí volnost, a jeho hrdost živila stále víc a víc nenávist k bílým, kteří dovedli využívat nesvornosti ustupujících kmenů. Slunce právě dosáhlo zenitu, když náčelníci vyšli z poradního wigwamu a zasedli k velkému shromáždění pod širým nebem. Se zkříženými nohama, skalpovací nože a tomahawky za pasem, tu seděli ve dvou půlkruzích mladí bojovníci a uvnitř nich *Tokeah*, král Okonů, a *El Sol*, mladý náčelník Komančů.

Charles Sealsfield se spolu s Jamesem Fenimorem Cooperem stal velkým průkopníkem americké dobrodružné literatury s indiánskou tematikou. Zasloužil se o to, že do evropské kultury pronikly realistické indiánské příběhy inspirované beznadějným bojem původního obyvatelstva s bezohlednými bílými kolonisty, jak jej sám popisuje ve své knize *Tokeah aneb Bílá růže*. Je skoro až příznačné, že oba romány, Cooperův *Poslední Mohykán* i Sealsfieldův *Tokeah*, vyšly ve stejném období: 1826 vyšel *Poslední Mohykán*, v lednu 1829 *Tokeah*. Bez zajímavosti není ani to, že mnohem populárnější a známější indiánské povídky a romány o dvě generace mladšího Karla Maye se začaly objevovat teprve až od roku 1875, padesát let po románu Sealsfieldově. Ale byl to právě Charles Sealsfield, kdo do evropské literatury přinesl nový žánr indiánských příběhů. V knize *Tokeah aneb Bílá růže* autor kromě velmi napínavého děje (indiánský náčelník zachrání a vychovává dceru bělocha) podává čtenářům realistický popis prostředí, které opravdu zažil na vlastní kůži, ale také pravdivé líčení života Indiánů (na rozdíl od Karla Maye) i kolonistů, bezohledně vytlačujících původní obyvatele z jejich území.

»Bojovníci kmene Komančů a kmene Okonů, nadešla doba znovu uzavřít kruh, který roztrhla lstivost bílých a zaslepenost i nesvornost rudých kmenů. Paže Tokeahovy chtějí kruh znovu

⁷⁷ Hortense de Beauharnais (1783-1837) byla královnou Holandska a matka císaře Napoleona III. Po druhém sňatku své matky (1796) se stala nevlastní dcerou Napoleona Bonaparta. Byla provdána za Napoleonova mladšího bratra Louise Bonaparta, který se stal roku 1806 králem holandským. Uzavření sňatku se uskutečnilo na přání Hortensiny matky, jejíž manželství s Napoleonem zůstalo bezdětné a která si slibovala od spojení své dcery s Bonapartem možnost následnictví Hortensiných potomků.

spojit tak, aby ho už nikdy nikdo nerozlomil. Ale s přicházejícími léty ubývá Tokeahovi sil a starý strom musí nahradit nový, mladý. Tokeah ho našel ve statečném náčelníkovi Komančů El Solovi. El Sol bude i dobrým nástupcem náčelníka Okonů, až Tokeah odejde ke svým otcům, jejichž kosti odpočívají v zemi. V té zemi, kterou nám vzali bílí. El Sol upevní kruh bojovníků, kteří nade vše milují volnost, vykopou válečnou sekeru a společně vyjdeme na stezku boje za rodnou zemi.

Jeden z nejstarších bojovníků přistoupil k oběma náčelníkům s dýmku míru. Obřadně vyfoukl první obláček dýmu vzhůru k Velkému duchu, druhý dolů k Matce Zemi a třetí před sebe ke shromáždění, ke svým druhům; nato podal dýmku El Solovi, ten Tokeahovi, a když obešla třikrát kolem na počest sjednocení obou kmenů, Tokeah povstal, aby promluvil.

Tokeah sňal svou korunu z per a posadil ji jako členku na hlavu El Solovi. Tím ho stanovil svým nástupcem. Bojovníci obou kmenů povstali a pozdravili se jako bratři. Bojový kruh se uzavřel. «

Oproti Cooperovi jde Sealsfield dál – vůbec romanticky neidealizuje Indiány, představuje je jako tvrdé, nedůvěřivé, ba někdy i ukrutné, leckdy neschopné pochopit aktuální situaci. Současně však odhaluje kořeny všech negativních vlastností nových kolonistů – jejich ziskuchtivost, vypočítavost, bezohlednost. Část americké kritiky ho za tuhle knihu vychvalovala a někteří uznávaní recenzenti o něm mluvili jako o nejlepším tehdejším americkém spisovateli. To ovšem vzbudilo nevoli rodičích se amerických literátů, mezi které patřil např. i Edgar Alen Poe. Možná právě štvavá kampaň, kterou někteří mladí novináři a spisovatelé proti Sealsfieldovi rozpoutali, dost možná také Sealsfieldův neúspěch v plantážnickém podnikání, ho přiměly k definitivnímu návratu do Evropy.

Autorovo původní nadšení pro Ameriku jako jedinou a výsostnou enklávu demokracie se už ale i v jeho nejúspěšnější knize začíná proměňovat. Bystrý pozorovatel, jakým byl novinář Sealsfield, se totiž nemůže vyhnout tomu, aby neviděl, jak se původní ideály kvůli penězům rozpadají a jsou opouštěny. V jeho životě to nakonec došlo až tak daleko, že se úplně od Ameriky odvrátil a dokonce zakázal, aby se tam jeho díla vydávala.

Dobrodružství třetí: didaktické

Informace o autorovi i knize kupodivu vzbudila žákovský zájem. Návrh zařadit knihu mezi tituly doporučené četby žáci přijali nejspíš proto, že jsem slíbil místo jedné vyučovací hodiny besedu o knize. Nechtěl jsem ovšem dát svou kůži jen tak lacino, a tak jsem promyslel řadu malých referátů a prezentací, které si dvojice či trojice měly k besedě připravit. Inspirovala mě právě výše citovaná věta Němcové „*Přitom bys i něco se naučil.*“

Vznikl tak vlastně projekt inspirovaný dobrodružnou knihou s indiánskou tematikou, projekt, z kterého nakonec měly obě strany nejen radost, ale i užitek.

Sealsfieldova kniha nám totiž nabídla mj. následující možnosti k samostatnému žákovskému zpracování:

- místa, kde se příběh odehrává,
- čas, kdy se příběh odehrává,

- vlastní jména osob, které v příběhu vystupují,
- Sealsfieldův pohled na Indiány a na americkou společnost,
- Evropa v době Sealsfieldova příběhu,
- Rakousko v době Sealsfieldova příběhu.

A bylo by možné v rámci projektového vyučování propojit tuto problematiku se záležitostmi historickými, geografickými, ale i sociálními a psychologickými přidáním dalších témat, např. Porovnání situace v Americe a v Rakousku – Situace v Rakousku v době Sealsfieldova narození – Popis americké přírody – Porovnání Cooperova Posledního Mohykána a Sealsfieldovy knihy – Sealsfieldovy názory na společnost, event. Sealsfieldovy filozofické názory apod. Těchto možností jsme ještě nevyužili, náměty se nám zdály zatím pro žáky, kteří se s tímto druhem školní práce teprve seznamují, příliš náročné. Snad až někdy příště. K Sealsfieldovu dobrodružnému příběhu se ale budeme určitě vracet.