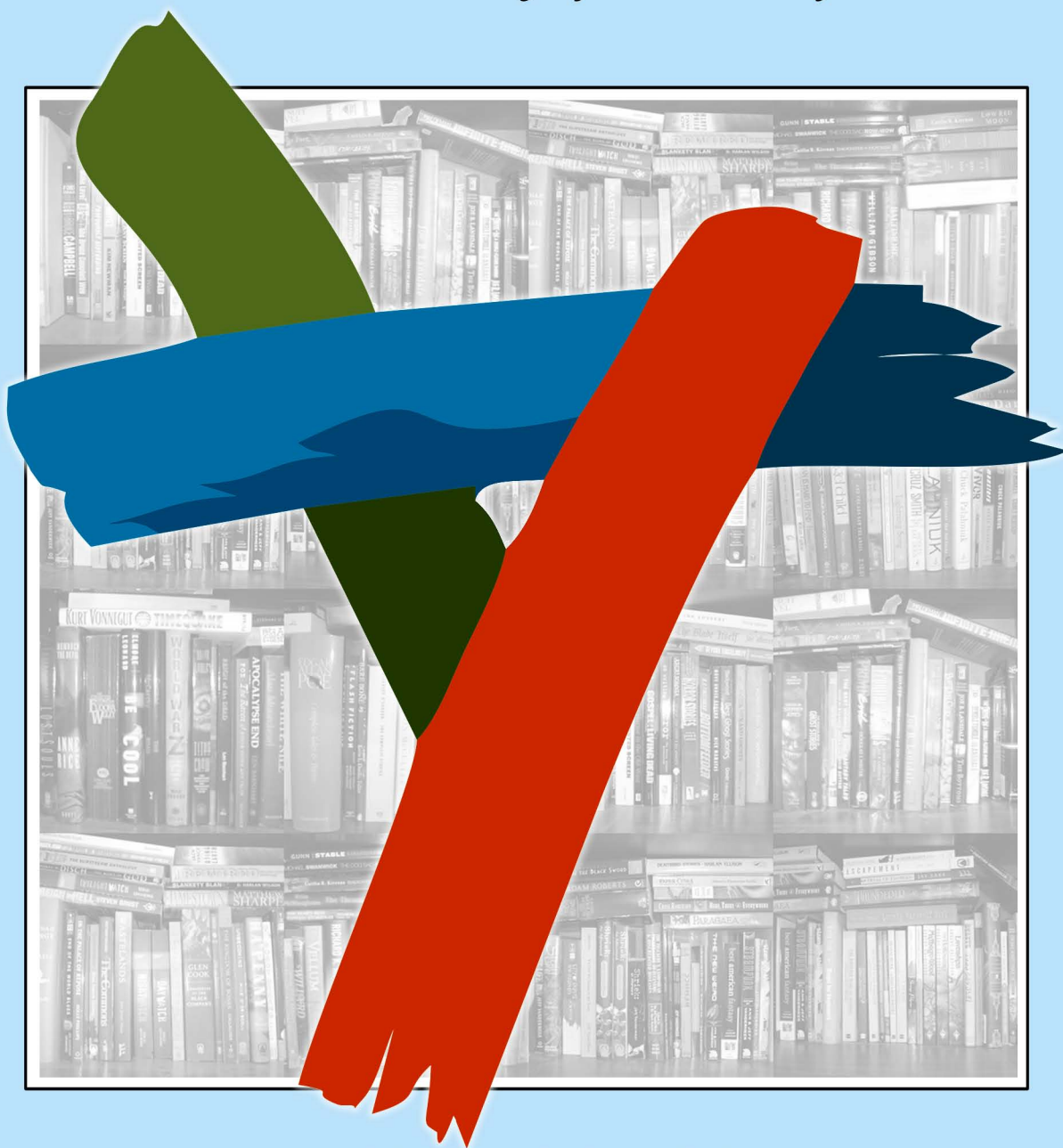


Univerzita Palackého v Olomouci  
Pedagogická fakulta  
Katedra českého jazyka a literatury



**JAZYK**  
**LITERATURA**  
**KOMUNIKACE**  
RECENZOVANÝ ODBORNÝ ČASOPIS

**II/2014**



**JAZYK - LITERATURA - KOMUNIKACE** (odborný recenzovaný časopis)  
LANGUAGE – LITERATURE – COMMUNICATION (peer review journal)

2/2014, ročník 3

**Název a sídlo vydavatele:**

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury

Žižkovo nám. 5, Olomouc, 771 40

**Vědecká rada časopisu:**

*prof. dr. hab. Mieczysław Balowski*

*prof. PaedDr. Pavol Odaloš, CSc., Dr. h. c.*

*doc. PhDr. Ivana Gejgušová, Ph.D.*

*prof. PhDr. Vladimír Křivánek, CSc.*

*doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.*

*doc. PhDr. Hana Marešová, Ph.D.*

*doc. PhDr. Libor Martinek, Ph.D.,*

*doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, CSc.*

*dr. Jože Lipnik*

*dr. Ilona Gwóźdź-Szewczenko*

*Mgr. Radoslav Rusňák, Ph.D.*

*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.*

**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 ČÍSLA

<b>Editorial</b>	<b>4</b>
<b>I. VÝZKUMNÉ STUDIE</b>	
ZOUHAROVÁ Marie, HURTÍKOVÁ Kateřina. <i>Charakteristika vybraných jazykových specifik v mluveném projevu žáků devátých tříd ZŠ</i>	<b>6</b>
PETRÍKOVÁ, Martina. <i>Obraz dieťaťa a detstva vo vybraných uměleckých textoch Jany Bodnárovej (Obraz dieťaťa a detstva v školskej literárnej komunikácii)</i>	<b>18</b>
HÖFLEROVÁ, Eva. <i>Druhy vět podle postoje mluvčího versus komunikační funkce (Příspěvek k teorii a praxi komunikační výchovy)</i>	<b>28</b>
BALHAROVÁ, Kamila. <i>Projekt Literacy a využití typografie pro rozvoj čtenářské gramotnosti u jedinců s dyslexií</i>	<b>38</b>
HOBZOVÁ ÖBRINK, Milena. <i>Názory imigrantů v České republice a Švédsku na jazykové vzdělávání</i>	<b>48</b>
VALÁŠKOVÁ, Miriam. <i>Šlabikáře na Slovensku – komparatívna analýza</i>	<b>58</b>
KUSÁ, Jana. <i>Prostředky koherence v textech nejmladších uživatelů jazyka</i>	<b>68</b>
<b>II. PŘEHLEDOVÉ STUDIE</b>	
MARVAN, Jakub. <i>Příprava slovníku regionálních autorů literatury pro děti a mládež z oblasti Liberecka</i>	<b>74</b>
JAKUBÍČEK, Daniel. <i>Hra jako možnost poznání aneb když si velcí hrají</i>	<b>77</b>
LIPNIK, Jože. <i>Tuja literarna besedila predstaviti dveh jezikih cizy literarny teksti davat v dvuch jazykách</i>	<b>86</b>
PULKO, Simona. <i>Socialne zvrsti pri šolski obravnavi književnih besedil</i>	<b>89</b>
JONTES ZEMLJAK, Melita. <i>Socialne zvrsti kot izhodišče za usvajanje knjižnega jezika pri jezikovnem pouku</i>	<b>97</b>
LEHOŤANOVÁ, Brigita. <i>Výchova literaturou</i>	<b>111</b>
KOVÁČOVÁ, Zuzana. <i>Implicitnosť metódy, obsahu a mentálneho modelu</i>	<b>116</b>
CIBÁKOVÁ, Dana. <i>Metakognitívne procesy a proces porozumenia textu</i>	<b>126</b>
<b>III. RECENZE</b>	
KUSÁ, Jana. <i>Literárnyomá v slovenskej literatúra (Pavol Odaloš)</i>	<b>133</b>

Metody a formy, čili cesta a tvar, jsou hlavním tématem nejenom tohoto čísla časopisu. Zveřejnění podstatných textů vychází z dlouholeté tradice a je součástí záměru zprostředkovat aktuální poznatky v oboru didaktiky mateřského jazyka a literatury. Usilujeme o prezentaci výsledků v odborné i praktické oblasti. Metodologické postupy a metodu samu nevyvyšujeme nad smysl a cíl konkrétního jednání. Naopak, metoda je cesta k cíli. Cílem je působit efektivně a jednoznačně v oblasti výuky jazyka, literatury, v oblasti komunikace. Aby se tak stalo, je nutné pocítit potřebu proměny myšlení, cítění, vnímání. Nejen v rámci oboru, ale ve vlastním životě. Stanovit cíl je jednoduché, ale cesta k cíli přináší poznání, tudíž utváří člověka, učitele i žáka. Tvar, forma, jsou platnými jen potud, pokud vyjadřují obsah. Doufáme, že personální, antropologická konstanta, člověk, je obsahem a cílem všech teoretických a metodologických postupů, s nimiž v oblasti vědy operujeme. Neumím si představit, že by to bylo obráceně.

Předkládané číslo bylo průběžně sestaveno z příspěvků přednesených na konferenci s tematickým zaměřením na *Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka* (Olomouc 2014) a z textů poskytnutých dodatečně. Přináší teoretické studie a stati stejně jako analýzy a výsledky výzkumných projektů. Předkládané texty seznamují odborníky i pedagogy v praxi s problémy porozumění textu. Důraz je kladen na rozvíjení metod kognitivní lingvistiky stejně jako na zkoumání nesouladu mezi gramatickými a stylistickými pravidly a intuitivním přístupem žáků k psanému slovu. Další příspěvky analyzují např. sociální danosti osvojení spisovného jazyka v rámci jazykové výuky na věkovém rozhraní žáků druhého stupně ZŠ a gymnazistů nebo rozpracovávají teorii osvojení literárního textu jako prostředku rozvoje osobnosti. Stranou nezůstává oblast tvořivosti a tvůrčího psaní, a to především v souvislosti se stylistickými a narativními postupy uplatňovanými při psaní původního díla. Velmi zajímavou kapitolou je zkoumání na téma možnosti porozumění textu žákem s dyslexií, jež využívá znalosti v oblasti ergonomických parametrů tištěného slova. Na podkladě rozvíjení teorie porozumění se pohybujeme v rámci úvah o čtenářské gramotnosti na poli oživení tradičních postupů a jejich progresivní aktualizace.

Tolik a mnoho dalšího přináší nové číslo našeho časopisu zpracované právě v intencích současné teorie a praxe v oblasti výuky českého jazyka a literatury, potažmo v oblasti teorie komunikace. Mějme na paměti, že cílem a smyslem našeho snažení je harmonický rozvoj osobnosti.

Doc. Dr. Igor Fic

# **VÝZKUMNÉ STUDIE**

# CHARAKTERISTIKA VYBRANÝCH JAZYKOVÝCH SPECIFIK V MLUVENÉM PROJEVU ŽÁKŮ DEVÁTÝCH TŘÍD ZŠ

Marie Zouharová, Kateřina Hurtíková

**Resumé:** *Tento příspěvek se zabývá charakteristikou vybraných jazykových specifíků v mluvené řeči žáků devátých tříd základních škol. Prezентuje výsledky výzkumného šetření, které proběhlo na vybraných základních školách v okrese Vsetín. Zaměřuje se na užívání vybraných výpovědních modifikací v mluveném projevu žáků a na vliv pohlaví žáků a druhu vyučovací hodiny na frekvenci užití uvedených modifikací. Také se dotýká problematiky otevřených a uzavřených otázek, které učitelé žákům pokládají, a porovnává frekvenci užívání otevřených otázek v různých typech vyučovacích hodin.*

**Klíčová slova:** *pedagogická komunikace, výukový dialog, komunikační výchova, výpovědní modifikace, výzkum, pozorování*

**Abstract:** *The entry deals with the characteristics of chosen language specifics in speech of pupils in 9<sup>th</sup> grade at lower secondary school. It presents the results of the research which took place in certain elementary schools in the region of Vsetín. It focuses on frequency of chosen syntactic modifications in pupils' speech; it also dealt with the influence of pupils' sex and type of lesson on the frequency of the modifications. Finally, it deals with the problems of open and closed questions which teachers ask pupils in lessons, and it compares the frequency of open questions in various lesson types.*

**Key words:** *pedagogical communication, dialog in a lesson, communicative education, syntactic modifications, research, observation*

## Úvod

V současné škole se soustředí jazykové vyučování na komunikační výchovu. Komunikační zřetel je upřednostňován v celém výchovně-vzdělávacím procesu, tvoří součást všech vyučovacích hodin. Hlavní formou vyjadřování žáků na druhém stupni základní školy přestává být písemný projev; do popředí zájmu se dostává projev mluvený.

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV, 2007) je primárním cílem výchovy a vzdělávání na základní škole zvládnutí konkrétního učiva a celostní rozvoj žákovy osobnosti. Tomu odpovídá koncepce šesti klíčových kompetencí. Jako nejdůležitější z nich pro naše účely vnímáme komunikativní kompetenci.

Právě způsob vyjadřování žáků druhého stupně během vyučování se stal předmětem našeho výzkumného šetření. Zaměřili jsme se na vybraná jazyková specifika, která se vyskytují v žákovském mluveném projevu. Zároveň jsme se věnovali charakteristice vyjadřování žáků během vyučování komplexně; posuzovali jsme zejména míru jejich vyjadřování a jeho přiměřenost komunikační situaci.

Cílem tohoto příspěvku je na základě realizovaného výzkumného šetření popsat některá jazyková specifika v mluveném projevu žáků devátých tříd základních škol a charakterizovat vyučovací hodiny ve smyslu rozvoje komunikativní kompetence žáků. Článek přináší teoretická východiska, která iniciovala výzkum, popis výzkumných cílů a metod, vyhodnocení výsledků výzkumu, diskuzi a závěry pro pedagogickou teorii i praxi.

## 1 Teoretická východiska

### *Pedagogická komunikace*

**Pedagogická komunikace** je specifickým typem sociální komunikace. Ta probíhá ve společenství lidí a je nástrojem sociální interakce. Průcha et al. (2009) v tomto kontextu zdůrazňují roli sociální percepce a společné činnosti, což je úzce spojeno s komunikací. Na základě poznatků o sociálním styku se objasňuje interakce ve školním prostředí. Pedagogická komunikace tedy využívá poznatků z oblasti sociologie, psychologie a dalších vědních disciplín.

Pedagogická komunikace v širším pojetí zahrnuje komunikování všude tam, kde probíhá výchovně-vzdělávací proces. V našem příspěvku se zaměříme na školní komunikaci, resp. **výukový dialog**, který se realizuje během vyučovací hodiny. Výukový dialog je charakteristický svou zčásti institucionalizovanou podobou – formálnost nedosahuje takové míry, jako např. na úřadech, u soudu a v dalších institucích, určitou míru formálnosti však zachovává. Komunikaci v tomto prostředí lze označit jako poloformální<sup>1</sup>.

Z obecné teorie komunikace jsou pro pedagogickou komunikaci důležitá zejména některá specifika. Především se jedná o problematiku **verbální a neverbální komunikace** – přestože se učitel i žáci vyjadřují ve velké míře verbálně, neverbální vyjadřování doprovází jejich chování a může mít často vyšší výpovědní hodnotu než slovní vyjádření; podle Hayesové (in Vybíral, 2009) je možnost, že uvěříme neverbálně předávané informaci, pětkrát vyšší. V tomto ohledu je problematický zejména nesoulad mezi sdělením předávaným oběma způsoby, tedy verbálně a neverbálně, které může vyvolat napětí a nedůvěru mezi komunikujícími partnery.

Další podstatnou charakteristikou výukového dialogu je **asymetrie rolí** účastníků pedagogické komunikace, tedy učitele a žáka. Mareš a Křivohlavý (1990) uvádějí, že během frontální výuky má učitel právo vzít si kdykoli slovo a přerušit žáka, mluvit, s kým chce, o čem chce, jak dlouho chce (v rámci vyučovací jednotky), v rámci učebny mluvit, kde chce, a mluvit v pozici, kterou považuje za vhodnou. Možnosti vyjadřování žáků jsou v tomto smyslu komplementární, tedy mohou mluvit pouze tehdy, když jim učitel udělí slovo, s tím, kdo jim byl určen, o tom, co bylo určeno, tak dlouho, jak učitel určí, na místě, které učitel vybere, a v pozici, kterou žákovi stanoví. Tato omezení jsou často nezbytná pro udržení kázně během vyučování při zvolené formě výuky. Při srovnání různých forem výuky (jež je uvedeno v publikaci Mareše a Křivohlavého, 1990) však zjistíme, že pro rozvoj komunikačních dovedností žáků je nejvhodnější formou výuky skupinové vyučování. Pro učitele je však takto vedená vyučovací hodina velmi náročná ve všech fázích realizace – v její přípravě, řízení i vyhodnocení a poskytnutí zpětné vazby. Skupinové vyučování se ovšem stále více prosazuje, a tím podporuje rozvoj komunikativní kompetence žáků během výuky.

Poslední důležitou zásadou, kterou uvedeme, je **oboustrannost působení** komunikace a poskytování zpětné vazby. Během komunikování na sebe účastníci komunikace vzájemně působí a ovlivňují se s cílem dosáhnout vlastního komunikačního záměru. Právě míra dosažení tohoto záměru je ověřována pomocí zpětné vazby. Ta může být poskytována verbálně i neverbálně. V obou případech je základním předpokladem porozumění, tzv. sociální percepce. Role hodnocení a poskytování zpětné vazby je ve výchovně-vzdělávacím procesu zásadní; učitel může žáka správně formulovaným hodnocením motivovat, a usměrňuje tím jeho další vývoj.

Tyto charakteristiky jsou nezbytné pro popis vybraných jazykových specifíků mluveného projevu žáků devátých tříd na základních školách. V další části textu analyzujeme dosavadní výzkumy, které byly realizovány v oblasti mluvené komunikace ve vyučování.

---

<sup>1</sup> Výuka by měla být vedena ve spisovném jazyce, ne vždy je však pro učitele možné a vhodné vyjadřovat se pouze spisovně. Tento konflikt označuje Svobodová (2000) jako „dvojitá řeč učitele“ – během výukového dialogu učitel používá spisovný jazyk, při doplňkové konverzaci užívá některou z nespisovných forem češtiny.



### *Současný stav zkoumané problematiky*

Pedagogická komunikace je většinou pouze částečně připravená, nebo zcela nepřipravená. Učitel i žák při svém projevu improvizují. Většinou vědí, co chtějí říci, komu je jejich projev určen a s jakým záměrem ho produkují, ale samotná realizace výpovědi je silně ovlivněna právě probíhající situací i aktuálním stavem mluvího. Tato spontánnost je charakteristickým rysem mluveného projevu obecně a projevuje se také ve školním dialogu. Součástí mluveného projevu jsou jazykové modifikace výpovědi, jež můžeme považovat za rys spontánnosti mluveného projevu. Výpovědní modifikace se objevují ve všech nepřipravených projevech (v médiích, při hovoru známých osobností, ve vyučování apod.). Pro vyučování jsou charakteristické zejména některé typy, např. kontextová elipsa.

**Zkoumání mluvené řeči** a dialogů se v druhé polovině 20. století věnovala řada autorů. Impulzem v tomto období byla práce Hausenblase. V bádání pak pokračovali například Müllerová (1994, Müllerová; Hoffmannová, 1994 aj.), Balkó, Brabcová, Šlédrová (1992), Hoffmannová (Hoffmannová, Čmejková, 2011) a mnozí další. S tematikou mluvených projevů velmi úzce souvisí i stylistika jazyka. Oblasti syntaktického popisu mluvené pedagogické komunikace ve vyučování se věnovaly například Müllerová (1994), Höflerová (2003; 2004) nebo Svobodová (2000; 2004). V oblasti pedagogiky se mluvenému projevu žáků ve vyučování věnovali např. Mareš, Krivohlavý (1990), Průcha a další. Vycházeli jsme především z aktuálních publikací.

Hlavním podnětem pro náš výzkum byly výzkumy Svobodové (2000). Zaměřuje se na charakteristiku pedagogické komunikace, zvláště výukového dialogu, právě **z hlediska syntaktického**. Přestože se soustředila na vzdělávání na prvním stupni základní školy, jsou poznatky, které publikovala, motivací a východiskem také pro náš výzkum, který se věnuje popisu vybraných jazykových specifik na druhém stupni základní školy. Přestože se jedná o cílovou skupinu odlišnou svou sociální rolí i věkem, nachází se ve stejném sociálním prostředí. Z tohoto důvodu můžeme usuzovat na některé paralely společné oběma skupinám.

Rozvoj komunikativní kompetence žáků je podle Svobodové (2000) na prvním stupni základní školy spojen především s výukou mateřského jazyka. Tento předpoklad nachází svůj odraz také na druhém stupni základní školy, a to ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura (RVP ZV, 2007). Jednou z jeho složek je totiž Komunikační a slohová výchova, která se soustřeďuje především na rozvoj komunikačních dovedností žáků. Komunikativnost žáků, rozsah jejich sdělení, stejně jako lexikální bohatost mohou být ovlivněny vhodně zvolenými otázkami učitele (vhodné jsou zejména tzv. otevřené otázky<sup>2</sup>). V souvislosti s komunikačním přístupem ve vyučování hraje velkou roli také pestrost učebních textů, zastoupení mluveného i psaného slova při výuce mateřštiny a nezbytné propojení složek předmětu český jazyk a literatura. Svobodová (2000), stejně jako další odborníci, chápe jazyk a komunikaci jako neoddelitelný celek. Uvádí, že u žáka je potřeba „*kultivovat nejen jeho vyjadřování v komunikaci, ale i jeho přístup k jazyku ve smyslu kódu a nástroje komunikace*“ (Svobodová, 2000, s. 15).

Výrazným jazykovým vzorem pro žáky na prvním stupni základní školy je jejich učitel. Vzhledem k tomu, že třídní učitel často vyučuje většinu předmětů, žáci se s jinými jazykovými vzory – autoritami (kromě rodiny) stýkají spíše sporadicky. Na druhém stupni je situace poněkud odlišná. Žáci jsou silně ovlivněni vzory z oblastí médií (zpěváky, herci apod.), vrstevníky nebo ideály členských nebo referenčních skupin; role rodiny a učitele jako kulturních a jazykových vzorů se snižuje (v krajních případech žák zastává zcela opačné stanovisko vůči těmto autoritám). Přesto můžeme předpokládat, že vyjadřování učitele bude do jisté míry ovlivňovat i vyjadřování žáků.

Při propojení tohoto přístupu s teoretickými východisky (oboustrannost komunikace apod.) vyplývá, že jazyková specifika, která se vyskytují v řeči učitele, mohou ovlivnit i vyjadřování žáků. Zaměřili jsme se zejména na výpovědní modifikace, kterým se věnovala i Svobodová. Ta vymezila syntaktické charakteristiky v mluveném projevu učitelů na prvním stupni základní školy

<sup>2</sup> Otevřené otázky jsou charakteristické delší odpovědí, většinou ve větné formě. Odpověď je zpravidla možné formulovat několika způsoby; často vyjadřuje názor žáka nebo podává vysvětlení. (Nunan, 1989)

následovně: „V řeči učitelů se podle našich zjištění projevila uvolněná syntaktická výstavba ponejvíce výskytem konstrukcí s rysem slovosledné volnosti a inklinování k subjektivnímu slovosledu od rématu k tématu výpovědi, dále sklonem k aditivnosti, tj. dodatečnému zpřesňování, vysokým počtem opakování a dvojího vyjádření a současně také protichůdnou tendencí užívat v replikách kusé, eliptické a neukončené výpovědi. V rámci replik a jejich složek jsou četné rovněž rozmanité deiktické výrazy, kontaktné a navazovací signály.“ (Svobodová, 2000, s. 19) Tyto rysy jsou shodné s každodenní běžnou, nepřipravenou komunikací. Tato zjištění se pro nás stala hlavním motivem pro realizaci výzkumu, který se zaměřuje na jazyková specifika mluveného projevu žáků v deváté třídě základní školy.

Před zahájením výzkumného šetření však proběhly některé další **průzkumy v Českém národním korpusu** (dále ČNK). Již v letech 2007–2008 proběhlo zkoumání, které se zaměřilo na výskyt některých výpovědních modifikací<sup>3</sup> v subkorpusu SYN 2005, který obsahuje 100 miliónů slov psaných textů. Při další sondě do subkorpusu Oral 2006, který obsahuje 1 milion slov neformální mluvené češtiny, se ukázalo, že se sledované výpovědní modifikace vyskytovaly mnohem častěji<sup>4</sup>. Tato zjištění, stejně jako vlastní zájem a zkušenosti, nás motivovaly k výzkumu v oblasti mluveného projevu ve výchovně-vzdělávacím prostředí.

### ***Komunikační přístup v jazykovém vyučování***

Komunikační přístup je v současné době považován za jeden z hlavních principů vzdělávání v českém školství. Podle Čechové (1998) jsou schopnost komunikace a jazyková kultura podstatnými znaky osobnosti člověka. Primárně je komunikativní dovednost rozvíjena ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura, protože jeho složkou je Komunikační a slohová výchova<sup>5</sup>. Komunikativní dovednosti žáků by však měly být rozvíjeny ve všech vyučovacích předmětech ve škole.

Charakteristice komunikačního přístupu ve výchovně-vzdělávacím procesu se věnuje také Höflerová (2003). Popisuje školský dialog ve smyslu sociálně-psychologické charakteristiky a naznačuje možnosti rozvoje řečové kompetence žáků na druhém stupni základní školy. Čechová (1998) zdůrazňuje nutnost doplnit výuku slohu jevy sociální a psychologické povahy, neopomíná však podstatnou roli komunikačního principu v jazykovém vyučování. Obě práce nás inspirovaly k zařazení jedné oblasti související s komunikačním přístupem ve vyučování do výzkumného šetření – konkrétně se jednalo o problematiku otázek učitelů v různých vyučovacích předmětech a jejich vliv na rozsah vyjadřování žáků. Způsob pokládání otázek učitelů žákům zásadním způsobem ovlivňuje možnosti žáků vyjadřovat se ve vyučování, a proto podporuje, nebo naopak znesnadňuje rozvoj jejich komunikativní kompetence.

## **2 Výzkumné cíle a metody**

### ***Cíle realizovaného výzkumu***

Na základě teoretického studia a průzkumů v ČNK byly stanoveny cíle výzkumného projektu. Reflektují současný stav mluveného jazyka ve vztahu k edukační realitě na druhém stupni základní školy. **Hlavním výzkumným cílem** se stal popis vyjadřovacích schopností a dovedností

---

<sup>3</sup> Průzkum v subkorpusu SYN 2005 se zaměřil na osamostatněné vedlejší věty a jednoduché věty s polovětnými útvary (Hurtíková, 2009).

<sup>4</sup> Výskyt některých sledovaných výpovědních modifikací se zvýšil až osmkrát (Hurtíková, 2009).

<sup>5</sup> Komunikativně orientované učebnice slohu vznikají od 70. let 20. století a pokoušejí se místo prezentace jednotlivých slohových útvarů navodit reálné situace, v nichž by žáci některý ze slohových útvarů nebo jejich kombinaci uplatnili. V 90. letech 20. století byly komunikační činnosti zařazeny do učebnic mateřského jazyka, jejich výskyt byl však nahodilý, proto nerozvíjely komunikační dovednosti žáků systematicky. (Čechová, 1998)

žáků devátých tříd základních škol v souvislosti s jazykovými zvláštnostmi výukového dialogu. Zaměřili jsme se především na vybrané výpovědní modifikace, kterými jsou situační elipsa, jednoduchá věta s polovětným útvarem, kompletace, změny aktuálního členění výpovědi (dále změny AČV) a nemotivované odchyly. Dále jsme se věnovali také charakteristice otázek učitelů ve smyslu frekvence otevřených otázek v různých vyučovacích hodinách. Předpokládali jsme, že mluvený projev žáků bude ovlivněn především vyjadřováním učitelů a sociálním klimatem ve třídách. Některé výsledky a výstupy byly v průběhu zpracovávání výzkumného šetření publikovány na konferencích a zveřejněny ve sbornících.

Pro účely tohoto příspěvku jsou relevantní zejména dvě oblasti výzkumu, a to charakteristika vybraných výpovědních modifikací v mluveném hovoru žáků a frekvence otevřených otázek učitelů v jednotlivých předmětech. Než se budeme zabývat vyhodnocením jednotlivých problémů, charakterizujeme metody, které byly během výzkumného šetření uplatněny.

### ***Výzkumné metody***

V rámci výzkumu bylo nutné zvolit takové metody, pomocí nichž bychom byli schopni zachytit sledované jazykové jevy v mluveném projevu žáků tak, aby tento projev nebyl nijak omezen či upraven a zároveň aby byla zachována validita výzkumu. Z tohoto důvodu bylo zvoleno několik metod, které svou kombinací zajistily dostatečnou validitu výsledků. Hlavními výzkumnými metodami byly zvoleny rozhovor a pozorování.

V první fázi výzkumu jsme se seznámili s prostředím základních škol, kde výzkum probíhal, a s pedagogy, v jejichž hodinách bylo realizováno pozorování. Jednalo se o **polostandardizovaný rozhovor**, v němž jsme se zaměřili zejména na charakteristiku třídy a jazykového projevu žáků obecně. Druhá fáze proběhla ihned po pozorování ve vyučovacích hodinách; věnovali jsme se především konkrétním projevům žáků, přirozenosti jejich vyjadřování atd. Z informací, které jsme od pedagogů získali, bylo možné vyvodit i některé obecné charakteristiky, nelze je však považovat za zobecnitelné. Napomáhají posuzovat konkrétní verbální projevy žáků s ohledem na získané informace a nabízejí některé možnosti pro další výzkumnou práci.

Další výzkumnou metodou získání dat bylo **pozorování**. Jedná se o jednu z nejstarších a nejrozšířenějších metod získávání dat v pedagogických vědách. V našem výzkumu bylo realizováno přímé pozorování, které probíhalo ve vyučování v devátých ročnících základních škol. Pomocným výzkumným nástrojem byl záznamový arch, do nějž jsme během pozorování zapisovali zvolené výpovědní modifikace. Do pozorovacího archu jsme čárkovací metodou zaznamenávali četnosti jednotlivých pozorovaných jevů, tj. výpovědních modifikací. Zapisovali jsme je do archu podle pohlaví žáků, kteří je ve svém projevu užívali. Pro každou vyučovací hodinu byl použit jeden záznamový arch. Vzhledem k úzkému okruhu zkoumaných jevů (výpovědní modifikace) jsme pro naše účely vytvořili vlastní záznamový arch tak, aby odpovídal potřebám našeho pozorování. Zároveň probíhal audiozáznam hodiny, následně byl proveden přepis záznamu do písemné podoby a jeho rozbor. Oba typy záznamu (z pozorování i z přepisu) byly srovnány a vyhodnoceny.

V průběhu pozorování jsme se snažili co nejméně zasahovat do dění a komunikace ve třídě. Předpokládáme, že přítomnost pozorovatelky ve vyučování měla na jednání a chování žáků zanedbatelný vliv. Tento předpoklad zakládáme na dvou stanoviscích; prvním je vyjádření ředitelů škol i učitelů o tom, že do škol přichází mnoho studentů na praxe nebo kvůli realizaci svých výzkumů, žáci jsou tedy na přítomnost cizí osoby zvyklí. Druhé stanovisko vyplývá z chování žáků ve třídě za přítomnosti pozorovatelky. Po každé hodině, v níž výzkumné měření probíhalo, jsme se dotázali učitele, zda se ve třídě vyskytovaly nějaké nestandardní způsoby komunikace či chování. Učitelé odpověděli záporně.

Součástí pozorování bylo také **provedení audionahrávky**. Její pořízení bylo problematické. Po odborné konzultaci jsme se přiklonili k variantě, že o pořizování audiozáznamu věděli ředitelé škol a učitelé, nikoliv však žáci. Předpokládáme, že kdyby o audionahrávání věděli,

jejich chování a komunikace by byly výrazně ovlivněny. Z tohoto důvodu jsme také přistoupili k anonymizaci škol, učitelů i žáků.

Další fází realizace výzkumu byla **transkripce nahrávky**. Pro naši práci byla velmi přínosná publikace Müllerové (1994), v níž můžeme nalézt ukázky mluvené komunikace a metodiku jejího písemného záznamu. Způsob přepisu audionahrávek v naší práci odpovídá zkoumaným charakteristikám – důležité bylo odlišit řeč žáků a učitelů a pohlaví komunikujících žáků. Z toho vyplývá, že použitý způsob transkripce je upraven tak, aby zachytil pouze zkoumané jevy; nezachycuje detailně některé další charakteristiky mluveného projevu (např. intonaci), které nejsou předmětem výzkumu. Tento přístup charakterizuje např. Havlík (in Čmejrková, Hoffmannová, 2011), který uvádí, že neexistuje jednotný transkripční systém. Badatelé se zaměřují na zkoumané jevy, proto vždy systém přepisu nahrávky uzpůsobují potřebám konkrétního výzkumu.

Pro analýzu získaných přepisů nahrávek byla použita **modifikované podoba frekvenční analýzy**. Technika frekvenční a sekvenční analýzy je technikou standardizovaného pozorování. Při jejím použití se dění ve třídě při vyučování popisuje podle systému předem stanovených kategorií. Nejčastěji využívaným systémem je pak deskriptivně-analytický systém N. A. Flanderse, který zachycuje všechny charakteristiky výchovně-vzdělávacího procesu. (Chráska, 2007) Vzhledem k tomu, že cílem našeho výzkumného šetření nebyl popis veškerého dění ve třídě, ale pouze mluveného projevu žáků, nebylo možné, abychom uplatnili tuto standardizovanou techniku. Inspirovali jsme se jí však pro tvorbu vlastní techniky, kterou ovšem nemůžeme označit za standardizovanou. Úprava techniky spočívala v tom, že byly zaznamenány pouze vybrané charakteristiky vyučování (tzn. předmět výzkumu) a jejich frekvence. Tento záznam byl proveden čárkovací metodou a výsledek byl tvořen součtem výskytů jevů. Záznam proběhl nezávisle na sobě ve dvou fázích, a to poprvé v průběhu samotného pozorování, podruhé při rozboru přepisu pozorované vyučovací hodiny. Tyto dva záznamy byly porovnány a vyhodnoceny. Pokud se objevily rozdíly ve frekvenci, byl záznam znovu prověřen.

### ***Výběr výzkumného vzorku***

Výzkumného šetření se zúčastnily čtyři základní školy, přičemž jsme získali údaje z pěti devátých tříd na těchto školách (na jedné ze škol šlo o paralelní třídy). Celkově bylo během výzkumu ve vyučování přítomno 103 žáků, z toho 50 chlapců a 53 dívek. Soubor žáků je tedy vyrovnaný. Vycházíme z předpokladu, že žáci v deváté třídě dosáhli nejvyššího stadia rozvoje komunikačních dovedností v rámci celého druhého stupně základní školy. Výzkum proběhl v okrese Vsetín. Důvodem této volby byl fakt, že pozorovatelka je dobře obeznámena s jazykovým kódem uvedené oblasti, protože ze vsetínského okresu pochází.

Výzkumný soubor byl zvolen na základě metody náhodného výběru, která byla realizována losováním. Podle Chrásky (2007) můžeme výběr upřesnit jako skupinový, protože nebyli voleni jednotliví žáci, ale základní školy, resp. deváté ročníky. V rámci výběru jsme museli zohlednit také stanoviska základních škol v tom, jestli byly ochotny spolupracovat na výzkumném projektu. Na základě jejich vyjádření docházelo k dalšímu výběru.

## **3 Interpretace výsledků výzkumu**

### ***Výpovědní modifikace v mluveném projevu žáků devátých tříd ZŠ***

V rámci realizovaného výzkumu bylo posuzováno několik hledisek týkajících se výpovědních modifikací, zároveň jsme charakterizovali jejich užívání ve vztahu k pohlaví žáků a typu vyučovací hodiny (hodiny češtiny ve srovnání s hodinami matematiky a chemie). Dílčím výstupem byl popis dalších jazykových specifíků mluveného projevu žáků, konkrétně vliv nářečí na jejich vyjadřování atd. V tomto textu uvedeme pouze vybrané souhrnné

výsledky, které souvisejí s výpovědními modifikacemi řeči. Výsledky jsou prezentovány v pořadí, v jakém byly získány.

Všechna pozorování lze shrnout do následující tabulky:

Modifikace:		situační elipsa	polovětný útvar	komple- tace	změny AČV	nemotivované odchylky	Pohlaví ch / d	Celkem
Škola A	ČJ	0	0 / 2	2 / 0	2 / 4	0	4 / 6	10
	Ma	2 / 0	0	0 / 1	0 / 4	0	2 / 5	7
Škola B	ČJ	2 / 0	0	0	1 / 0	0	3 / 0	3
	Ma	1 / 0	0	0	1 / 0	0	2 / 0	2
Škola C (9. A)	Lit	2 / 0	1 / 0	0	1 / 0	0	4 / 0	4
	Ch	3 / 0	1 / 0	1 / 1	1 / 0	1 / 1	7 / 2	9
Škola C (9. B)	ČJ	0	0 / 1	0	1 / 0	0	1 / 1	2
	Ch	2 / 0	0	1 / 0	3 / 1	0	6 / 1	7
Škola D	ČJ	1 / 0	0	0	0 / 1	0 / 1	1 / 2	3
	Ma	0	0	0 / 1	0 / 1	0	0 / 2	2
Pohlaví ch / d		13 / 0	2 / 3	4 / 3	10 / 11	1 / 2	<b>30 / 19</b>	
Celkem		13	5	7	21	3		<b>49</b>

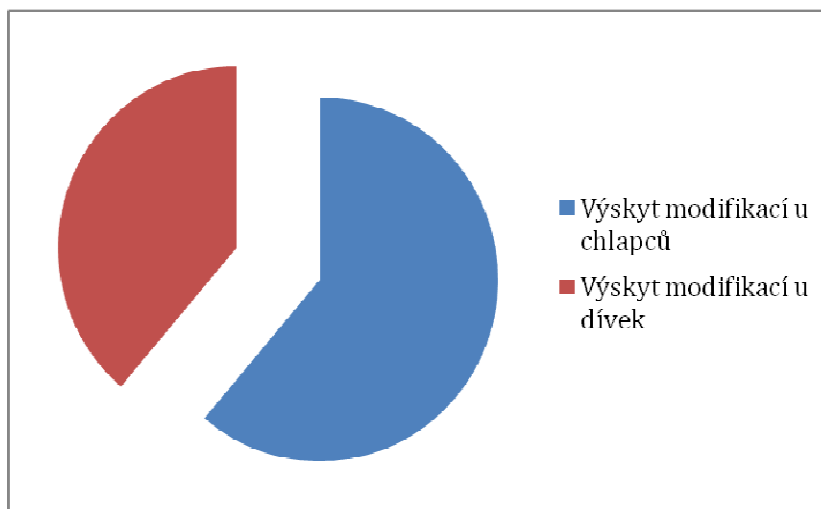
Tabulka č. 1: Výskyt vybraných výpovědních modifikací ve vyučovacích hodinách (chlapci / dívky)

Na základě celkového souhrnu frekvence **užití výpovědních modifikací** ve vyučování lze říct, že nejčastěji užívanou modifikací v řeči žáků je změna aktuálního členění výpovědi s 21 výskyty. Druhou nejčastější modifikací je situační elipsa, která se vyskytla 13krát. Výskyty dalších výpovědních modifikací jsou následující: kompletace v 7 případech, polovětný útvar v 5 případech (vždy vyjádřený substantivem) a nemotivovaná odchylka větné stavby ve 3 případech (vždy se jednalo o anakolut).

Uvedeme konkrétní příklady všech výpovědních modifikací, které se ve vyučování vyskytly (jedná se o výběr, nikoli o celkový výčet všech jejich výskytů):

- situační elipsa: *Ale já myslel, že je čistá.* (Pro porozumění je nutné znát kontext situace – paní učitelka otevřela tabuli, která byla uvnitř špinavá a zeptala se, kdo má službu.)
- polovětný útvar (vyjádřený substantivem): *...prostě ve větším použití může vést až ke smrti.*
- kompletace: *Já ji nemám, já jsem ji hledal, celý víkend. Asi pět minut.*
- změna aktuálního členění výpovědi (realizovaná změnou slovosledu): *Paní učitelko, na straně padesát devět lomeno osm jsme dělali.*
- nemotivované odchylky (vyjádřené anakolutem): *Při oxidaci se číslo určitého, u určitého prvku snižuje rozdíl oxidačních čísel.*

V krátkosti se budeme věnovat zjištěním, která souvisejí s frekvencí **užití výpovědních modifikací ve vztahu k pohlaví žáků**. Výzkumný vzorek byl vyvážený. Během realizovaného pozorování jsme zjistili, že chlapci užíli v mluveném projevu více výpovědních modifikací než dívky. Chlapci užíli některou ze sledovaných výpovědních modifikací celkem ve 30 případech; dívky však užíly výpovědní modifikace celkem 19krát.



Graf č. 1: Výskyt výpovědních modifikací u chlapců (žáků) a dívek (žaček)

Velmi zajímavé je porovnání frekvence užití jednotlivých pozorovaných typů modifikací. Ve většině případů rozdíl mezi chlapci a dívkami téměř zanedbatelný (polovětné útvary 2/3, kompletace 4/3, změny AČV 10/11, nemotivované odchylky 1/2). Velmi výrazný rozdíl však nastává v kategorii situačních elips. Ty chlapci užíli celkem 13krát, kdyžto dívky ani jednou.

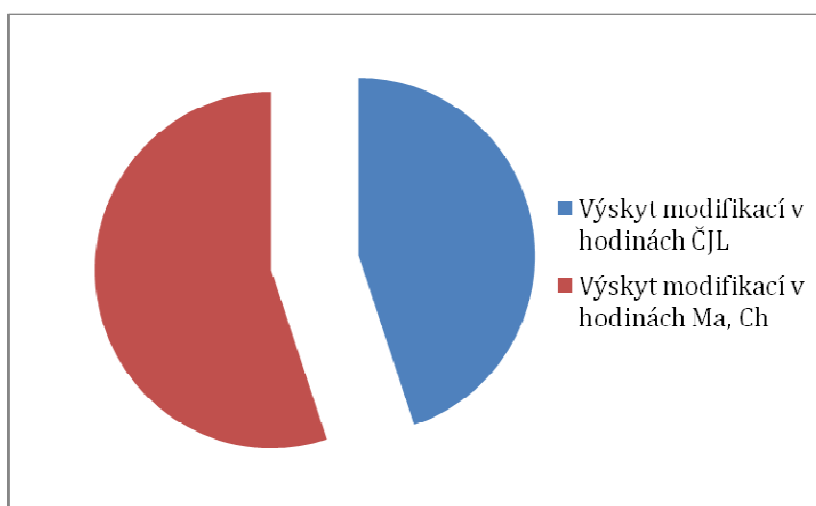
Výpovědní modifikace:	Chlapci	Dívky
situační elipsa	13	0
polovětný útvar	2	3
kompletace	4	3
změny AČV	10	11
nemotivované odchylky	1	2
<b>Celkem:</b>	<b>30</b>	<b>19</b>

Tabulka č. 2: Frekvence užití výpovědních modifikací podle pohlaví žáků

Výsledky pozorování naznačují, že žáci (chlapci) deváté třídy užívají v mluveném projevu ve vyučování větší množství výpovědních modifikací nežžačky (dívky). Neodpovídají však našemu předpokladu, při němž jsme vycházeli z uplatňování zásady rovných možností také ve vyučování. Navíc učitel jako řídicí element ve třídě do značné míry ovlivňuje komunikaci žáků a vybírá, kdo bude hovořit a jak dlouho. Oproti tomu stojí argument rychlejšího rozvoje dívek, který by se měl promítnout také do většího rozvoje komunikačních dovedností. Z dílčích výsledků vyplynulo, že většinou (ve čtyřech případech z pěti) ve vyučování užíli více výpovědních modifikací zástupci toho pohlaví, které mělo ve třídě početní převahu. Statistická analýza však

rozdíl v užívání výpovědních modifikací podle pohlaví žáků neshledala statisticky významným, proto můžeme uvést, že **chlapci i dívky užívají ve vyučování výpovědní modifikace ve stejné míře.**

Charakterizujeme také **užití výpovědních modifikací v různých typech vyučovacích hodin**, konkrétně v hodinách českého jazyka a literatury a v hodinách přírodovědně orientovaných, v matematice a chemii (tyto hodiny byly zvoleny na základě ochoty učitelů ke spolupráci). Při vyhodnocení pozorování jsme zjistili, že v hodinách českého jazyka a literatury žáci užili celkem 22 výpovědních modifikací, v hodinách matematiky a chemie se modifikace výpovědí vyskytly celkem 27krát. Výsledky tedy naznačují větší výskyt výpovědních modifikací v přírodovědně orientovaných hodinách.



Graf č. 2: Výskyt výpovědních modifikací v různých typech vyučovacích hodin

Z předběžných výsledků výzkumu vyplývá, že žáci deváté třídy užívají menší množství výpovědních modifikací v českém jazyce a literatuře než v matematice a chemii. Statistická analýza však potvrdila, že zjištěný rozdíl v údajích není statisticky významný, proto můžeme říct, že **se frekvence užití výpovědních modifikací neliší podle typu vyučovacího předmětu.**

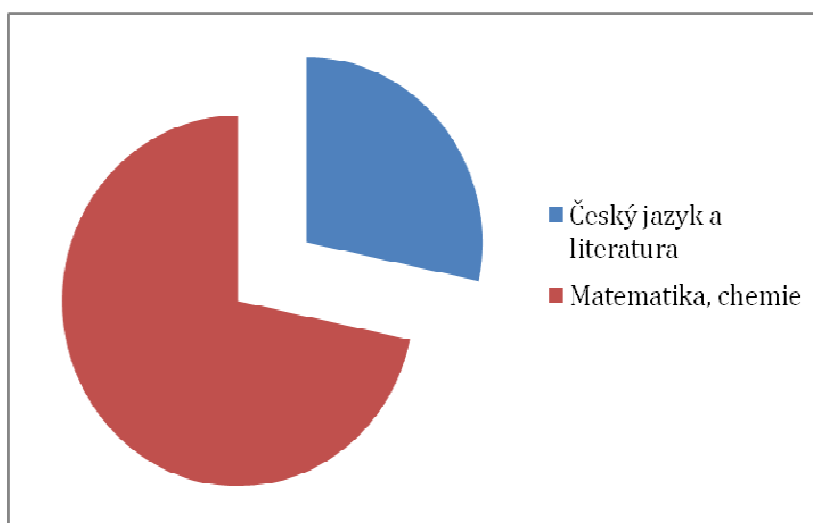
### ***Vliv učitelů na rozsah komunikace žáků***

Z analýzy mluveného projevu žáků v devátých ročnících je zřejmé, že kvantita i kvalita jejich mluveného vyjadřování je velmi nízká. Většina produkovaných výpovědí žáků je krátká a stručná, což je dáno zejména orientací na výkon a množství osvojeného učiva. Nebudeme-li brát v úvahu věty, které jsou součástí cvičebních úloh, tak zjišťujeme, že žáci v pozorovaných deseti vyučovacích hodinách vyslovili celkem 240 větných struktur<sup>6</sup>. Toto množství je pro rozvoj komunikativní kompetence velice nízké.

Také jsme se věnovali užití otevřených a zavřených otázek učitelů a frekvenci otevřených otázek v různých vyučovacích předmětech. Učitelé během všech pozorovaných hodin užili celkem 731 otázek, z toho pouze 60 je možné charakterizovat jako otevřené. Tento stav rozhodně neodpovídá pojetí komunikačně orientovaného vyučování. Překvapivé bylo také zjištění, že učitelé užili v přírodovědně orientovaných předmětech (v matematice a chemii) více než dvakrát více otevřených otázek než v hodinách českého jazyka a literatury.

<sup>6</sup> Za větu v tomto smyslu považujeme každé vyjádření, které obsahuje sloveso v určitém tvaru (zahrnuli jsme souvětí, stejně jako věty typu: *Já nevím. To je doplněk.* apod.). Pokud tento údaj přepočítáme na počet zúčastněných žáků (103 žáků) a dvojici pozorovaných hodin v každé třídě (v každé třídě proběhlo pozorování v hodině českého jazyka nebo literatury a v hodině matematiky nebo chemie), vychází, že každý žák ve vyučování vysloví průměrně 1,17 věty za jednu vyučovací hodinu; ostatní vyjádření jsou eliptické výpovědi.

Konkrétně bylo při vyhodnocení výsledků pozorování zjištěno, že učitelé užíli v hodinách českého jazyka a literatury celkem 17 otevřených otázek, ale během hodin matematiky a chemie jich užíli dohromady 43.



Graf č. 3: Frekvence otevřených otázek učitelů v různých hodinách

Výsledky výzkumu vykazují jiný vztah mezi jazykovým vyučováním a přírodovědným orientovanými předměty, než jsme předpokládali. Na základě statistické analýzy byl tento rozdíl shledán jako statisticky významný, proto můžeme uvést, že **v hodinách matematiky a chemie je výskyt výpovědních modifikací vyšší než v hodinách českého jazyka a literatury.**

### Diskuze a závěry

Hlavním přínosem realizovaného výzkumného šetření je charakteristika mluveného projevu žáků devátých tříd základní školy ve vyučování z hlediska vybraných jazykových charakteristik. Popsali jsme výpovědní modifikace typické pro mluvený projev a věnovali jsme se dialogu ve vyučování, který je hlavním typem mluveného projevu, jehož se žáci účastní. Jak ukazují výsledky výzkumného šetření, žáci se monologicky ve vyučování takřka vůbec nevyjadřují.

Dobré komunikační dovednosti považujeme za základ úspěšného budoucího života žáků, proto přikládáme velký význam rozvoji komunikační kompetence žáků a jejich komunikaci obecně. Na základě provedeného výzkumného šetření lze prohlásit, že stav komunikace žáků ve vyučování, co do jejího rozsahu i kvality, je velmi neuspokojivý. Provedli jsme pozorování v deseti vyučovacích hodinách, a to v pěti třídách devátých ročníků na čtyřech základních školách v okrese Vsetín. Učitelé ve vyučování často jen ověřují nabyté vědomosti bez ohledu na kvalitu vyjadřování žáků. Žáci ve většině případů užívají velice krátké odpovědi, jen zřídka se vyjadřují pomocí větných výpovědí, což nemůže být dostačující pro kvalitní rozvoj komunikační kompetence žáků.

Věnovali jsme se také některým typům otázek učitelů ve vyučování, konkrétně jsme se zabývali frekvencí otevřených a zavřených otázek učitelů v různých typech vyučovacích hodin. Učitelé mohou otevřenými otázkami podporovat komunikační dovednosti žáků a vést je k ucelenému, samostatnému vyjadřování. Překvapivým zjištěním bylo, že učitelé užíli v hodinách českého jazyka a literatury méně otevřených otázek než v hodinách matematiky a chemie. Ne vždy však užité otevřené otázky vedly k rozvíjení (větné) odpovědi žáků. Například v hodinách chemie učitel často opakoval stejnou otázku několikrát, přičemž se přesunul od otevřené otázky (položené jako první) k otázce zavřené (položené jako poslední), žák tedy opět odpověděl jedním slovem nebo krátkým slovním spojením. Uvádíme příklad:



*Co je za reakci oxidace? Mluvili jsme o ní. Co je oxidace? Kdo by byl schopen mi říct, jakou reakcí je oxidace? Co se při té oxidaci děje? Jedem, jak se jmenuje opačná reakce?*

Přestože chápeme, že učitelé se snaží přimět žáky k osvojení co největšího množství učiva, aby byli úspěšní při přijímacích zkouškách, maturitách na střední škole apod., nemělo by se tak dít na úkor komunikace ve vyučování. Podle našeho názoru by učitelé měli zařazovat do výuky více komunikačních úloh, diskusních metod apod.; tento požadavek se dotýká vyučování všech předmětů, nejen mateřského jazyka.

## Literatura

1. ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV, 1998. 226 s. ISBN 80-85866-32-3.
2. ČECHOVÁ, M. a kol. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: SPN, 2011. ISBN 978-80-7235-413-9.
3. ČECHOVÁ, M. a kol. *Současná stylistika*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008. ISBN 978-80-7106-961-4.
4. *Český národní korpus* [online]. c2011 [cit. 2011-07-20]. Dostupné z URL: <<http://ucnk.ff.cuni.cz/>>.
5. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
6. HAVLÍK, M. Poznámka k práci s přepisem mluvených projevů. In: HOFFMANNOVÁ, J.; ČMEJRKOVÁ, S. (eds.). *Mluvená čeština: Hledání funkčního rozpětí*. Praha: Academia, 2011. 491 s. ISBN 978-80-200-1970-7.
7. HOFFMANNOVÁ, J.; ČMEJRKOVÁ, S. (eds.). *Mluvená čeština: Hledání funkčního rozpětí*. Praha: Academia, 2011. 491 s. ISBN 978-80-200-1970-7.
8. HÖFLEROVÁ, E. Výukový dialog jako edukační prostor. In: HÖFLEROVÁ, E. (ed.). *Jazykové a literární vzdělávání žáků, učitelů a vychovatelů – teorie a současná praxe*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU v Ostravě, 2004. 104 s. ISBN 80-7042-361-7.
9. HÖFLEROVÁ, E. *Školský dialog a jeho vliv na rozvoj řeči dětí*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. 119 s. ISBN 80-7042-297-1.
10. HURTÍKOVÁ, K. Vliv kondenzace výpovědí na vyjadřování žáků druhého stupně ZŠ. In: *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VI., sborník příspěvků z VI. ročníku konference*. Olomouc, Votobia: 2009. ISBN 978-80-7220-315-4.
11. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
12. KARLÍK, P., NEKULA, M., RUSINOVÁ, Z. (eds.). *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2012. ISBN 80-7106-624-8.
13. MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1990. 164 s. ISBN 80-04-21854-7.
14. MÜLLEROVÁ, O. *Mluvený text a jeho syntaktická výstavba*. Praha: nakladatelství Akademie věd ČR, 1994. 145 s. ISBN 80-200-0489-0.
15. MÜLLEROVÁ, O.; HOFFMANNOVÁ, J. *Kapitoly o dialogu*. Praha: Pansofia, 1994. 96 s. ISBN 80-85804-29-8.
16. NUNAN, D. *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge University Press, 1989. 196 s. ISBN 0-521-35843-4.

17. *Podpora výuky komunikační výchovy na školách*. Projekt IGA číslo PdF\_2010\_046. Vnitřní projekt UP v rámci Studentské grantové soutěže Univerzity Palackého v Olomouci. Hlavní řešitelka: Mgr. Kateřina Hurtíková. Spoluřešitelé: doc. PhDr. Marie Zouharová, Ph.D., Mgr. Jana Kusá, Mgr. Vendula Mikulíková. Dostupné z WWW: [www.komunikacnivychova.ic.cz](http://www.komunikacnivychova.ic.cz).
18. PRŮCHA, J. et al. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
19. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007.
20. SVOBODOVÁ, J. Jazyk a komunikace – vzdělávání a výchova. In: HÖFLEROVÁ, E. (ed.). *Jazykové a literární vzdělávání žáků, učitelů a vychovatelů – teorie a současná praxe*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU v Ostravě, 2004. 104 s. ISBN 80-7042-361-7.
21. SVOBODOVÁ, J. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU Ostrava, 2000. 168 s. ISBN 80-7042-175-4.
22. ŠLÉDROVÁ, J. Studium komunikace z hlediska potřeb pedagogiky. *Slovo a slovesnost*, 1992, r. 53, č. 2, s. 129 – 138. ISSN 0037-7031.
23. VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2009. 319 s. ISBN 978-80-7367-387-1.

**OBRAZ DIEŤAŤA A DETSTVA VO VYBRANÝCH UMELECKÝCH TEXTOCH  
JANY BODNÁROVEJ  
(OBRAZ DIEŤAŤA A DETSTVA V ŠKOLSKEJ LITERÁRNEJ KOMUNIKÁCI)**

Martina Petříková

**Resumé:** *V príspevku sa zameriavame na analýzu dvoch literárnych podôb dieťaťa a detstva vo vybraných umeleckých textoch Jany Bodnárovej, ktoré patria medzi texty pre dospelých alebo do oblasti rozhrania literatúry pre dospelých a literatúry pre deti a mládež. Ide o diela, ktoré reflektujú detskú (a predovšetkým dievčenskú) postavu alebo subjekt s ich spôsobom videnia a chápania sveta, alebo ktoré sú napojené na inšpiračné zdroje detstva (citová pamäť). Vyberáme tie z textov, v ktorých sa skutočnosť modeluje z perspektívy dieťaťa alebo dospelého a pritom sa nazerá na funkcie postavy, jej spoločenské, sociálne či ideologické podmienenie. Zároveň uvažujeme o možnostiach recepcie umeleckých textov v prostredí školy a ponúkame návrhy na prácu s literárnym textom.*

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

**IMAGE OF CHILD AND CHILDHOOD IN THE SELECTED ART TEXT OF JANA BODNÁROVÁ (IMAGE OF CHILD AND CHILDHOOD IN THE SCHOOL LITERARY COMMUNICATION)**

**Abstract:** *In this paper we focus on the analysis of two literary forms of child and childhood in the selected artistic text of Jana Bodnárová, which are among the texts for adults or which are from the interface of literature for adults and literature for children and youth. It is a work that reflect children (and especially girl) character or subject with their way of seeing and understanding of the world, or which are connected to the sources of childhood (emotional memory). We choose from the texts in which the reality is modeled from the perspective of a child or an adult and in which are viewed the function of characters, the community, social and ideological conditional. We also consider about reception's possibilities of artistic text in school environment and we add a proposal to work with the literary text.*

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

## Úvod

Podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre vyššie sekundárne vzdelávanie ISCED3<sup>1</sup> by mal študent nadobudnúť a rozvíjať poznávacie a čitateľské kompetencie, pamäťové, klasifikačné a aplikačné zručnosti – aplikovať literárnovedné poznanie na literárne texty s analogickou i odlišnou štruktúrou, integrovať získané literárnoteoretické a literárnohistorické poznatky, ako aj čitateľské skúsenosti s teoretickými a historickými vedomosťami i recepčnými skúsenosťami s inými druhmi umenia. Študent by mal získať a prehĺbovať svoje analytické a interpretačné zručnosti – chápať umelecké dielo ako

---

<sup>1</sup> Pozri ISCED3. 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](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie_oblasti/slovensky_jazyk_a_literatura_isced3.pdf)

štylizovanú autorskú výpoveď o svete, analyzovať literárny text a odhaliť funkciu jednotlivých prvkov textu vo vzťahu k jeho významovému plánu, interpretovať význam umeleckého textu a hodnotiť dielo v dobovom kontexte i z vlastného hľadiska a súčasnej perspektívy. Potenciálny recipient by mal prehlbovať svoje tvorivé a informačné zručnosti – transformovať text do iného žánru, vytvoriť iný text umeleckej povahy, získavať informácie z internetu a pod.

V tematickom celku Všeobecné otázky literatúry<sup>2</sup> reprezentujú vecný obsah predmetu predovšetkým pojmy – *text*, odborná, *populárno-náučná* a *umelecká literatúra* s jej poznávacou a estetickou funkciou, *estetický zážitok*, *poézia* a *próza*, ktoré sú systematizované z hľadiska rytmizovanej organizácie reči, a *literatúra faktu*. Z hľadiska získavania a upevňovania kľúčových kompetencií a napĺňania špecifických cieľov predmetu literatúra má študent dospieť k vytvoreniu ucelenej predstavy o pojmovom systéme literatúra a k pochopeniu estetického zmyslu literatúry, širšie, umenia, pričom vie charakterizovať podstatu estetického zážitku, porozumie estetikej i poznávacej funkcii diela a vie uplatniť pojmy pri interpretácii literárneho textu.

Avšak v nadväznosti na *motív i tému dieťaťa a detstva* vo vybraných umeleckých textoch súčasnej slovenskej autorky, poetky, prozaičky, dramatičky, tvorkyne performancií, ale aj kunsthistoričky, budeme uvažovať aj o niektorých ďalších literárnovedných kategóriách, ktoré možno napojiť na pojmy literatúra – *umelecká* – literárny druh, žáner („*príbeh obrazu*“ s detským subjektom ako *básnická výpoveď*...), téma, prostredie, subjekt básne, lyrické posolstvo básnickej výpovede, štylisticko-lexikálna a zvuková analýza básne, estetický zážitok plynúci z básne, *asociatívny princíp*; ako aj literatúra – vecná alebo populárno-náučná, či literatúra z rozhrania umenia a (umeno)vedy, teda *umelecko-náučná literatúra* – literárny druh, žáner (miniatúra, fragment...), *slovo a obraz*, príbeh obrazu, téma, prostredie, postava.

Výkonový vzdelávací štandard zas odzrkadľuje poznanie o základných literárnych pojmoch a ich klasifikácii, ako aj o podstate estetického zážitku a estetickom poslaní literárneho diela, či o jeho funkciách. Je samozrejmé, že sa dotýka aj významového a estetického vyznenia básne, či prozaického textu, ku ktorému študent dospieva na základe analýzy a interpretácie textu, ale aj porovnávaním svojej interpretácie a hodnotenia diela s odlišnými stanoviskami ďalších potenciálnych recipientov v školskej literárnej komunikácii vo vyššom sekundárnom stupni vzdelávania.

Avšak my ho doplníme aj o reflexiu *výtvarného umenia z perspektívy „dieťaťa“* – snívajúceho dospelého subjektu, teda cez snovú „detskú“ optiku ženského subjektu v básnickom texte; ako aj o reflexiu tohto druhu umenia z perspektívy dospelého subjektu, ktorý sa štylizuje *do pozície detskej postavy* a preberá jeho perspektívu nazerania na (jeho a „cudziu“) skutočnosť zobrazenú v „*príbehu obrazu*“.

## **1 Obraz dieťaťa a detstva vo vybraných umeleckých a umelecko-náučných textoch Jany Bodnárovej (sen 33, *Krívajúci chlapec*)**

V roku 2013 vydala Jana Bodnárová vo vydavateľstve Drewo a srd knihu básní či lyrických „popríbehov“ *Z periférií*, ktorá je kompozične členená na *Fraktály*, *Memories are made of this* a *S/z/en*. V tejto básnickej zbierke sa nachádza niekoľko básnických textov, ktoré jednoznačne reflektujú motívy a témy zviazané s obrazmi dieťaťa a detstva.

---

<sup>2</sup> Pozri ISCED3. 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](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie_oblasti/slovensky_jazyk_a_literatura_isced3.pdf)

Jedným z príkladov poetkinej reakcie na výtvarne stvárnenú (sakrálnu) tému je báseň *sen 33* z tretej časti Bodnárovej zbierky „popríbehov“ s názvom *S/z/en [39 snov]*, ktorá sa spája s umučením Ježiša Krista ako zmiernou obetou za ľudské hriechy. Poetka využije špecifický spôsob nazerania na skutočnosť. Výtvarné dielo, ktoré reflektuje, zobrazuje „studňu života“ a spolu so zástupom reprezentantov moci i jednotlivých stavov aj chudobné dievčatko vedúce slepca k „žriedlu večného života“. A práve perspektívu dieťaťa v ružových šatách prevezme básnický subjekt textu *sen 33*, aby vypovedal o biblickej téme a aby naznačil aj spoločenské a sociálne rozvrstvenie moci, ako aj postavenie chudoby v kontexte takej zásadnej situácie ako je situácia liturgie.

*„v tom sne som bola dievčatko v ružových šatách  
s pútnickou palicou. viedla som slepého muža. bol  
oblečený ako stredoveký felčiar. za nami šli, alebo  
sa plazili žobráci a bedári s okyptenými rukami,  
nohami. dolu pod nami som videla zástup iných  
ľudí – vyobliekaných kráľov, šľachticov a oproti  
nim kráľovné so šľachticnými... pod radmi týchto  
dychtivo dopredu smerujúcich ľudí stáli biskupi,  
preláti, pápež, mnísi... oproti nim mníšky a ich  
predstavené. TO hlavné sa dialo v strede. pod  
honosným prístreškom stál muž s trňovou korunou.  
vínny lis tlačil z jeho rany na hrudi krv.  
prúd horúcej krvi zachytávali do zlatých kalichov  
anjeli. muž stál v kamennej nádobe po kolená v krvi.  
strašne som sa bála, že sa mi dajú napiť tej Kristovej  
krvi. „Studňa života“ bola na obraze namalovaná  
obzvlášť perfekcionista.“ (Bodnárová, 2013, s. 91).*

Je zrejmé, že Bodnárovej poetická reakcia vychádza z dvoch zdrojov – z bdélého snenia a fantazijnej tvorby, ktoré „kombinujú“, novým spôsobom usporadúvajú či (de)formujú znaky a elementy reality. Autorkin „príbeh“ obrazu je spôsobom interpretácie „snových“ obsahov, ale v reakcii na výtvarné motívy a symboliku, ktorá je napojená na Starý i Nový zákon, je aj vysvetlením či čítaním „príbehu“ maľby.

Lyrický subjekt básnického „popríbehu“ nazerá na „situáciu“ obrazu (sna, predstavy, maľby), prežíva či reflektuje jeho tému z perspektívy dieťaťa (obr. 1 – zobrazeného na ploche maľby ako „prototextu“ v ľavej hornej polovici obrazu), ktoré vedie slepého starca k „studni života“, ku Kristovi. Symbol slepoty, ktorý sa vyznačuje prebytkom významu, pritom reprezentuje duchovnú slepotu, ktorá môže byť prijatím Kristovej krvi a účasťou na jeho obeti eliminovaná. Tradičné čítanie obrazu zľava doprava ustúpi pred básnickým a výtvarným spôsobom čítania „príbehu obrazu“ ako sna a subjekt básne i „príbehu za básňou“ sa vypovie (nielen) zo svojich pocitov. A tak sa segmenty obrazu v podobe motívov z tematického plánu obrazu a textu (dievča s palicou, slepec, žobráci a bedári, pútnici, duchovná a svetská moc, muž s trňovou korunou, vínny lis, rana, kamenná nádoba, Kristova krv, zlatý kalich, anjeli, „studňa života“) v kontexte paradigmatickej zásobárne textu stanú stimulom pre (re)konštrukciu „príbehu za básňou“, teda aj pre uplatnenie sa syntagmatického princípu výstavby textu ako princípu jeho umenovednej, ale vlastne umelecko-náučnej interpretácie („*Studňa života*“ bola na obraze namalovaná/ obzvlášť perfekcionista.), ako aj subjektívnej lyrickej intervencie v záujme zvládnutia či vyrovnania sa s reakciou na emotívny druh „snovej“ informácie.

Subjekt ponúka svoju reflexiu vizuálneho materiálu, umeleckého diela ako znaku, resp. jeho snovej rekonštrukcie ako virtuálnej udalosti. Na „ploche“ vizuálneho materiálu eviduje niekoľko plánov, takže vypovie o prvom pláne, ktorý je zastúpený duchovenstvom či cirkevnou mocou (*pod radmi týchto/ dychtivo dopredu smerujúcich ľudí stáli biskupi,/ preláti, pápež, mnísi... oproti nim mníšky a ich/ predstavené*), o druhom pláne, ktorý je reprezentovaný predstaviteľmi svetskej moci (*dolu pod nami som videla zástup iných/ ľudí – vyobliekaných kráľov, šľachticov a oproti/ nim kráľovné so šľachtičnými*), ako aj o treťom pláne či zadnej časti plochy obrazu, na ktorej sú zástupcovia chudoby. A práve z tejto perspektívy subjekt „snovej“ básne aj vystupuje a nazerá na skutočnosť, čo je príznačné pre poetku nesmierne citlivú na procesy desenzibilizácie človeka a jeho prežívania skutočnosti. Ohniskom obrazu je vínný lis, ktorý je symbolom premeny, z hrozna sa stáva víno, z utrpenia radosť, zo smrti nový život, z krvi eucharistický nápoj (Lurker, 1999, s. 134) – „*Kto je to, čo prichádza z Edomu, z Bozry v odeve červenom, ten, čo sa skvie vo svojom rúchu, vykračuje v plnej sile?*“ „*Ja som, ktorý hlásam pravdu, mocný na spásu.*“ „*Prečo je tvoja šata červená a tvoje rúcho ako šliapača v lise?*“ (Iz 63, 1 – 2). Symbol Kristovej krvi je potom reprezentantom obety za spásu ľudstva, čo sa básnicky vyjadrí aj veľkými grafémami – „*TO*“ (obeta – premena – spása – účasť na obete ako predpoklad spásy) – v kontrapunkte k malým písmenám básne, ako aj reakciou na obraz(n)ovú informáciu o ohnisku maľby. Oproti opisnému zvládnutiu témy (videného, predstavovaného, snového) obrazu sa presadí subjektívna reakcia na situáciu – *strašne som sa bála, že sa mi dajú napiť tej Kristovej/ krvi* –, aby sa umocnil dojem z obrazu a aby sa zároveň utlmil pocit strachu z participácie na Kristovej bolesti. Avšak ten je aj výrazom subjektívneho vedomia o veľkosti Kristovej obety, aj keď je nazeraný zo snovej „detskej“ perspektívy.

V každom prípade možno povedať, že snové či fiktívne je v tvorbe Jany Bodnárovej napojené na životné arteficiálne či nearteficiálne zdroje – „*Nič teda nie je klam, čo sa pri písaní vo mne vynára. Len v prepise to možno nie je celá pravda.*“ (Bodnárová, 2008, s. 34). Repertoár variantných motívov a symbolov v poeticky autobiografických a fiktívnych zónach básnických či prozaických textov sa podieľa na rozduchovaní mnohovýznamovosti textu. Jana Bodnárová svojou tvorbou i vo svojej tvorbe totiž pripomína: „*V autobiografiách je možno veľa tajných zón, zakázaných miest v spomienkach tela i mysle. Je to skôr pohyb medzi túžbou (konečne) hovoriť o sebe a túžbou (predsa len) nechať si vypáčiť tajnú skrinku, pretože nevieme, kto ju bude mať v rukách. Čo je asi v samom strede labyrintu spomienok?*“ (Bodnárová, 2008, s. 195). A tieto tajné zóny sú sprostredkované aj cez optiku detského, totiž citlivejšieho subjektu, ktorý je senzibilný na výkyvy a poryvy – spoločenské, sociálne či ideologické podmienenia bytia dieťaťa, ale vlastne aj dospelého danej doby, a tak sa funkcie „postavy“ z „popríbehu“ či subjektu básne stanú derivátom funkcie upozorňovať na (hodnotovú, citovú) desenzibilizáciu, a tak nepriamo rozjatrujú citlivosť na hodnotu „kríža“ a citu bezhraničnej lásky.

Kniha z pomedzia umeleckej literatúry a výtvarného umenia *Moja prvá galéria* (2005) je komponovaná ako autorkin dialóg s výtvarným umením, a to pri pohybe po osi času od najstarších čias až po rok 1960, ktorým je datované Nedeľné ráno (Slnce na druhom podlaží) Edwarda Hoppera, amerického maliara, grafika a predstaviteľa realizmu, ktorý *maľuje svetlo na stenách domu*<sup>3</sup> a zaujíma sa o kontrasty i tieň.

Autorka so zámerom sprístupniť umenovedné, ako aj zážitkové poznanie si volí svojskú „cestu“ – reprodukciu obrazu konfrontuje s *umelecko-náučným* komentárom či poetickým umeleckým textom s poznávacou hodnotou, ktorý je nielen spôsobom interpretácie skutočnosti zobrazenej prostriedkami a postupmi výtvarného umenia, ale zároveň ponúka

<sup>3</sup> Ide o Hopperov výrok, ktorým vyjadril, čo chce maľovať. Podľa *1000 obrazů, které musíte vidět* (1. vyd. Praha: Fortuna Libri, 2007, s. 785).

a „rozdúchava“ aj jeho estetickú hodnotu a „zažína“ zvedavosť potenciálneho recipienta. Spolubytie obrazu a slova, spôsob ich koexistencie v „zážitkovej encyklopédii“ sa totiž realizuje ako odkrývanie príbehu za obrazom či príbehu odvíjajúceho sa z obrazu. K vizuálnemu znaku sa prikladá v „priestore“ dvojstrany aj literárny text (nad)interpretujúci obraz. Tento postup má svoj pozitívny dopad na rozvíjanie fantázie recipienta, ako aj na vzbudzovanie záujmu o „príbehy“ obrazov, čo môže svedčiť o autorskej ambícii prostredníctvom dialógu dvoch druhov umení umocniť intenzitu sprostredkovaného zážitku a mohúcejšie pôsobiť dvomi druhmi umenia, či ich „kódmi“ na potenciálneho recipienta.

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

Príkladom Bodnárovej literárnej interpretácie obrazu môže byť reflexia barokového diela španielskeho maliara a grafika José de Ribera Chlapec s konskou nohou (obr. 2 – 1642, olej na plátne) s názvom *Krívajúci chlapec*. Štýl José de Ribera sa vyznačoval dramatickým využitím svetla a tieňa, prvkami naturalizmu, ktoré poukazovali na psychické alebo fyzické utrpenie zmrzačenej postavy, ako aj realistickými detailmi.

„Príbeh obrazu“ krívajúceho chlapca je príbehom, ktorý je zaznamenaný v prvej osobe singuláru, teda sprostredkúva nazeranie na neľahkú osobnú a spoločenskú, či sociálne podmienenú skutočnosť cez perspektívu detskej, tentoraz zmrzačenej chlapčenskej postavy:

*„Nemôžem za to, aký som sa narodil. Keby som si mohol vybrať sám, narodil by som sa radšej ako tamten oblak na oblohe. Alebo ako jeden z krov, ktoré sú za mnou. Ale čo! Ved' ich lístie ohrýzajú kozy. A oblak je chvíľu tu a potom tam.*

*Nakoniec sa z neho rozprší a on sa celkom rozplynie. Človek si nenavyberá.*

*Vidíte, na moju nohu niet topánky! Je ako kopyto koňa. Aj jednu ruku mám vykrivenú. Zato druhá dobre drží palicu a lístok s prosbou o almužnu.*

*Dobrí ľudia mi dajú jablká, paradajky, kozí syr, vajíčka a chlieb.*

*Všetko položím do veľkej brašne. Niekedy však za mnou bežia deti.*

*Hádzu do mňa kamene a kričia: „Trpaslík! Kónská noha! Škriatok! Zlý duch! Pekelník!“*

*Vtedy radšej rýchlo povyberám z brašne všetko, čo som dostal, a dám im to, len aby prestali do mňa hádzať kamene.*

*Ale niekedy, keď je obloha modrá a slnko svieti, keď nemám prázdne brucho a nebežia za mnou deti, vtedy si pískam.*

*Ako keby som bol pastierik z hôr, ktorý vôbec nekríva.“* (Bodnárová, 2005, s. 32).

Obraz sa stáva podnetom pre autorskú reakciu na „problém“ či tenziu zobrazeného „obsahu“ – zmrzačenie alebo poznačenie dieťaťa, chlapca, znakom inakosti, znakom „konskej nohy“, ktorý je dramaticky zdôraznený prostredníctvom kontrastného využitia svetla a tieňa. Tenzívnosť vybraných motívov textu – inakosť, údel, telesná deformácia, „kónská noha“, kamene, trpaslík, škriatok, zlý duch, pekelník, prázdne brucho, krívanie – a „príbehu obrazu“ sa zmiernuje prostredníctvom realistického „detského“ nazerania na nepriaznivú životnú skutočnosť – prijať údel, zmieriť sa s postihnutím, riešiť nepriazeň osudu a nežičlivosť detí, rozdať almužnu, ale predovšetkým prostredníctvom fantazijného potenciálu dieťaťa – snívať a túžiť, vyvažovať osobnú skúsenosť fantazijnými obrazmi (stať sa *oblakom*, *krom*, *pastierikom*, *písať si*).

Z poznania prírodného kontextu a jeho javov (oblaky, kry), na ktoré sa v prajnej „detskej“ predstavivosti chce premeniť, aby sa vzoprel ľudskému údely, sa odvodzujú jeho dôsledky.

A dieťa, ktoré pozná prírodu, vie i to, že aj prírodné skutočnosti sú pominuteľné – „*Veď ich lístie (krov, dopln. M. P.) ohryzajú kozy. (...) Nakoniec sa z neho (z oblaku, dopln. M. P.) rozprší a on sa celkom rozplynie.*“ Dospelé „detské“ poznanie o údele – „*Človek si nenavyberá.*“ – zas kompenzuje „dospelá“ detská schopnosť prosiť o almužnu – „*Zato druhá dobre drží palicu a lístok s prosbou o almužnu. Dobří ľudia mi dajú jablká, paradajky, kozí syr, vajíčka a chlieb.*“ Avšak osobná skúsenosť s výsmechom a zlom zo strany detí sa harmonizuje prostredníctvom dvoch možností. Prvá má povahu obrany „únikom“ („*Vtedy radšej rýchlo povyberám z brašne všetko, čo som dostal, a dám im to, len aby prestali do mňa hádzať kamene.*“), druhá zas pozitívnu tvorivú povahu fantazijného zmiernovania skutočnosti („*Ale niekedy, keď je obloha modrá a slnko svieti, keď nemám prázdne brucho a nebežia za mnou deti, vtedy si pískam. Ako keby som bol pastierik z hôr, ktorý vôbec nekríva.*“).

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

## **2 Návrh na prácu s literárnym textom v prostredí školy**

**Téma:** *Obraz dieťaťa a detstva v procese tvorivej interpretácie umeleckého a umelecko-náučného textu s detským subjektom a/alebo postavou*

### **Cieľ:**

- vzdelávací: identifikovať zmysel a estetickú hodnotu Bodnárovej umeleckého a/alebo umelecko-náučného textu s detským subjektom a/alebo postavou prostredníctvom tvorivej interpretácie, identifikovať žáner umeleckého a/alebo umelecko-náučného textu (báseň so snívajúcim „detským“ subjektom z „príbehu obrazu“, „príbeh obrazu“ s detským hrdinom), tému a problém básne a/či príbehu obrazu, prostredie, v ktorom subjekt prežíva situáciu a v ktorom sa „dej“ príbehu obrazu odohráva, dievčenský subjekt básne a/alebo chlapčenskú postavu ako hrdinu umelecko-náučnej prózy;
- výchovný: uvoľnenie a rozvíjanie tvorivosti, rozvíjanie fantázie, rozvíjanie schopnosti identifikovať a riešiť problém, pomenovať citovú, morálnu alebo etickú hodnotu vo vzťahu k dobovému (sprostredkovanému výtvarným dielom) a/alebo aktualizovanému (interpretáciou obrazu) systému hodnôt, rozvíjanie spolupráce a spolupatričnosti pri riešení problémov v skupine...

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

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

Jedna skupina študentov si pozrie obraz neznámeho maliara – „*Studňa života*“ a pokúsi sa o jeho rozbor – identifikovanie jednotlivých plánov obrazu, odkrytie poetiky anonymného maliara obrazu s dôrazom na hierarchizáciu postáv, na symbolický význam jednotlivých motívov vo vzťahu k biblickej symbolike, ako aj centrálnemu motívu vínného lisu, Krista a dievčatka vedúceho slepca k ohnisku obrazu, pričom vytvárajú obrazové asociácie k vybraným motívom (duhovenstvo – svetská moc – chudoba – sviatosť – obeta – láska...).

Druhá skupina študentov si prečíta básnický text Jany Bodnárovej *sen 33* z básnickej zbierky *Z periférií* a pokúsi sa o jeho interpretáciu – identifikovanie významu básnického



textu v pomere k jeho jednotlivým rovinám, motivický register básne, symbolický význam vybraných motívov vo vzťahu k biblickej symbolike a jej aktualizácii, dievčenský subjekt, spôsob zobrazenia (arteficiálnej) skutočnosti z perspektívy snívajúceho „detského“ subjektu, pričom vytvárajú slovné asociácie k vybraným motívom (*dievčatko – pútnická palica – slepec – bedári – králi – biskupi – stred – muž s trňovou korunou – vínný lis – Kristova krv – kalich...*).

Obe skupiny analyzujú a interpretujú vybrané formy umenia, hľadajú spoločné znaky, ako aj poetologické osobitosti vybraných diel, pričom rozčlenia zásadné pojmy (výtvarné umenie, literárne umenie, výtvarný znak, umelecký text, obraz, báseň, príbeh obrazu čítaný zľava doprava, príbeh obrazu vyjadrený básnickou formou, „studňa života“, vínný lis, Kristova krv, významové plány obrazu, lyrické posolstvo básne, hierarchia postáv, hierarchia hodnôt, maľba, farba, tvar, rytmizovaná organizácia reči, básnický obraz, asociatívny princíp, postavy obrazu, subjekt básne...) do dvoch stĺpcov:

Výtvarné dielo (*Studňa života*)

Umelecký básnický text (*sen 33*)

V ďalšej fáze hodiny po systemizácii vybraných termínov sa študenti metódou rozhovoru a komparácie pokúsia identifikovať význam a zmysel výtvarného diela a básnickej výpovede, ako aj ich estetickú hodnotu a kvalitu (estetickú účinnosť výtvarného a literárneho znaku) vo vzťahu k dobovej poetike, aby sa spolu prostredníctvom metódy brainstormingu vyslovili o odlišnostiach či osobitostiach autorských poetík – tém, problémov, prostredí, postavy „príbehu“ obrazu či subjektu básne, postupov a princípov tvorby – pri recepcii umeleckých diel (pr. výtvarné dielo priradzuje výsadu účasti na eucharistii primárne vybraným postavám podľa ich hierarchického usporiadania, zatiaľ čo báseň reaguje skôr na aktuálny stav a situáciu subjektu pri reflexii problému obrazu).

Vo fáze reflexie postáv „príbehu obrazu“ a subjektu básne v reakcii na tému a problém obrazu (sna, fantazijnej tvorby, výtvarného diela) použite metódu tvorivého písania a kreslenia alebo textovej a výtvarnej koláže, či montáže (porovnaj Fišer, 2001, s. 137), ktoré využívajú skôr „zrážku“ zdanlivo nesúvisiacich významových oblastí, hľadajú významové súvislosti medzi prvkami konkrétnych textových pasáží, resp. v našom prípade aj textu a výtvarného diela. Ich význam spočíva v stimulácii myslenia, v hľadaní „nových“ ciest či prekvapivých spojení medzi známymi oblasťami.

Na ploche širšieho bieleho okraja reprodukcie obrazu, o ktorý je rozšírená, dokreslite čiernym perom symboly – objekty, ktoré zastupujú jednotlivé vrstvy či reprezentantov moci (pr. svetskú moc môže zastupovať koruna, meč, zámok a pod.). Zároveň dopíšete na plochu reprodukcie krátke výpovede, ktoré by mohlo vysloviť dievčatko v ružových šatách vo vzťahu k jednotlivým plánom „príbehu obrazu“. Použite prvú osobu singuláru (pr. *Vedím slepca ku Kristovi, uzdraví ho...*).

Na ploche širšieho priesvitného okraja prepisu básne dokreslite alebo dopíšete symboly a asociácie, ktoré napájate na vybrané motívy básne (pr. *dievčatko v ružových šatách s pútnickou palicou* – púť životom, citlivosť, vedenie, smer, chudoba a pod.). Zároveň dopíšete na plochu básne pocity, ktoré by mohlo prežívať dievčatko v ružových šatách vo vzťahu k jednotlivým plánom „príbehu obrazu“. Použite prvú osobu singuláru (pr. *Bojím sa...*).

Prečo si snovú „detskú“ perspektívu nazerania na skutočnosť zvolila poetka Jana Bodnárová? Zaujmite stanovisko k využitiu detskej optiky, detského, totiž senzibilnejšieho spôsobu nazerania na skutočnosť.

Aká je funkcia detského subjektu v „popríbehu“ básnickej výpovede? Na aké hodnoty stvárňovanej či prežívanej skutočnosti upozorňuje?

V ďalšej fáze tvorivej prípravy koláže či montáže prepojte texty a obrazy. Rozstrihajte báseň alebo časti básne, časti reprodukcie obrazu, symboly a vytvorte výsledný esteticky účinný objekt.

Vo vzťahu k čitateľskej recepcii umelecko-náučného textu *Krívajúci chlapec* porovnávajte reprodukciu obrazu a „príbeh obrazu“ z pera Jany Bodnárovej.

Identifikujte tenzívne miesta umeleckého textu a výtvarného diela, ako aj výrazové prostriedky a postupy dvoch druhov umenia.

Vysvetlite, aký zástoj zaujíma postava obrazu k svojej životnej situácii. Porovnajme jej nazeranie na skutočnosť so spôsobmi riešenia kolízií života v duchu dobovej noetiky a etiky (obraz vznikol v r. 1642).

Do dvoch stĺpcov zapíšte znaky umeleckého a náučného textu (pr. básnický obraz, odborný výraz, estetická funkcia, poznávací funkcia diela a pod.).

Vyrozprávajte „príbeh obrazu“ z perspektívy toho, kto hádže kamene do krívajúceho chlapca, centrálnemu objektu obrazu a postavy jeho príbehu, resp. premiestnite postavu do iného prostredia.

Vyrozprávajte „príbeh obrazu“, ktorý je vašim obľúbeným výtvarným dielom.

## **Záver**

V príspevku sme sa venovali reflexii dvoch literárnych podôb dieťaťa a detstva vo vybraných umeleckých textoch Jany Bodnárovej, ktoré patria medzi texty pre dospelých alebo do oblasti rozhrania literatúry pre dospelých a literatúry pre deti a mládež. Ide o diela, ktoré reflektujú detskú postavu alebo subjekt s ich spôsobom videnia a chápania sveta a v ktorých sa skutočnosť modeluje z perspektívy dieťaťa alebo dospelého a pritom sa nazerá na funkcie postavy, jej spoločenské, sociálne či ideologické podmienenie. V nadväznosti na interpretáciu vybraných textov sme pripravili návrh práce s literárnymi textami v prostredí školy.

## **Literatúra**

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

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

BODNÁROVÁ, J. (2013). *Z periférií*. Bratislava: Drewo a srd, 2013. 82 s. ISBN 978-80-89550-07-4

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

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

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

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

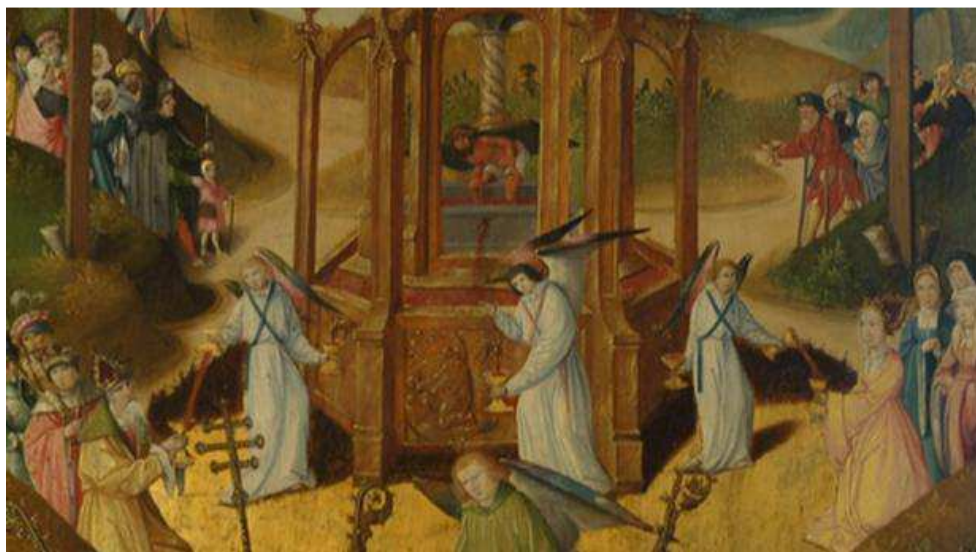
- GERMUŠKOVÁ, M. - PETRÍKOVÁ, M. - ČEKLOVSKÁ, N. (2013). *Tvorivé literárne písanie*. ACTA FACULTATIS PHILOSOPHICAE UNIVERSITATIS PREŠOVIENSIS. Vysokoškolská učebnica 55 (AFPh UP 375/456). 1. vyd. Ed. M. Germušková. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, Grafotlač, s.r.o., 2013. 100 s. ISBN 978-80-555-0658-6
- Jusepe de Ribera – *Le Pied-bot*. [online]. [Popis urobený 28. 4. 2014] Dostupné na internete: [http://cartelen.louvre.fr/pub/fr/image/62572\\_AD070041.jpg](http://cartelen.louvre.fr/pub/fr/image/62572_AD070041.jpg)
- LURKER, M. (1999). *Slovník biblických obrazů a symbolů*. 1. vyd. Praha: Vyšehrad, 1999. 368 s. ISBN 80-7021-254-3
- PETRÍKOVÁ, M. (2011). *Umelecký text v tvorivých interpretáciách. Teória – poetológia – aplikácia*. 1. vyd. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2011. 168 s. ISBN 978-80-555-0424-7
- PETRÍKOVÁ, M.: V súradniciach umenia (Jana Bodnárová). In: *Špecifická kultúrneho a spoločenského vývoja východného Slovenska*. Edits.: L. Makky, J. Migašová, Š. Haško. Prešov: Filozofická fakulta PU v Prešove, 2012, s. 234 – 242. ISBN 978-80-555-0739-2
- 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
- Studňa života* [online]. [Popis urobený 28. 3. 2014] Dostupné na internete: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/kultura/137980-neznamy-malir-studne-zivota/>
- 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](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie_oblasti/slovensky_jazyk_a_literatura_isced3.pdf)
- ZELINA, M. (1996). *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa (metódy výchovy)*. 2. vydanie. Bratislava: IRIS, 1996. 236 s. ISBN 80-967013-4-7

*Štúdiá vznikla v rámci riešenia projektu VEGA č. 1/0100/14 Obraz dieťaťa a detstva v textoch slovenskej umeleckej literatúry.*

### **Meno, adresa pracoviska**

PaedDr. Martina Petříková, PhD.  
Katedra knižničných a informačných štúdií  
Inštitút slovakistických, mediálnych a knižničných štúdií  
Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove  
Ul. 17. novembra č. 1  
Prešov  
080 01  
Slovenská republika  
[mpetrikova9@gmail.com](mailto:mpetrikova9@gmail.com)

## Prílohy



Obr. 1 Fragment obrazu majstra *Studne života*  
(<http://www.ceskatelevize.cz/ct24/kultura/137980-neznamy-malir-studne-zivota/>)



Obr. 2 Jusepe de Ribera – *Le Pied-bot*  
([http://cartelen.louvre.fr/pub/fr/image/62572\\_AD070041.jpg](http://cartelen.louvre.fr/pub/fr/image/62572_AD070041.jpg))

# DRUHY VĚT PODLE POSTOJE MLUVČÍHO VERSUS KOMUNIKAČNÍ FUNKCE (PŘÍSPĚVEK K TEORII A PRAXI KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVY)<sup>1</sup>

Eva Höflerová

**Resumé:** Článek se zabývá rozporem mezi aktuálními lingvodidaktickými postupy při výuce českého jazyka na 1. stupni ZŠ na straně jedné a cíli komunikační výchovy na straně druhé. Řešení nabízí konstruktivistický způsob výuky, který vychází důsledně z žákovských prekonceptů. Text přináší výsledky sondy, jež zjišťovala schopnost chápat obsah věty (výpovědi). Výsledky sondy porovnané s aktuálním lingvistickým poznáním vybízejí k úpravě stávajícího jazykového učiva ve 2. ročníku ZŠ. Ukazuje se, že učivo o druzích vět omezuje komunikační výuku – zužuje u sedmiletých dětí již existující povědomí o rozmanitosti komunikačních funkcí výpovědí.

**Klíčová slova:** věta, výpověď, věty podle postoje mluvčího, komunikační funkce výpovědi, výpovědní forma, lingvodidaktika

**Abstract:** Punctuation for sentences denoted in old Czech nothing but intonation and dynamic course of testimony. Set of terms denoting sentence by a formal point of view (indicative, imperative, interrogative, etc.) does not correspond the theory of linguistic communication. The article submitted test results, which shows that children's thinking is closer to modern linguistic theory than by the education simplistic interpretation. The author concludes that it is necessary to consider changing the content taught.

**Keywords:** sentence, utterance, types of sentences, communication functions of utterance, form of utterance, language teaching methodology

## Úvod

Úvahy o potřebě rozvíjet komunikační (řečové) dovednosti žáků se objevují v české pedagogické (nejen lingvodidaktické) odborné literatuře již mnoho desítek let. Vždy patrně existovalo rozčarování z toho, že několikaletý pobyt žáka ve škole a osvojení množství teoretických poznatků ještě nezaručí, že absolvent bude úspěšným komunikantem. Žák vybavený řečovými dovednostmi se dokáže účastnit komunikace jako perceptor i produktor, komunikační dovednosti má podloženy znalostmi – tedy výrazové verbální i neverbální prostředky při realizaci řeči mluvené i psané volí vědomě, vždy adekvátně

---

<sup>1</sup> Text vznikl za finanční podpory projektu GAČR P407/12/1830 Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka.

k charakteru situace, již se komunikačně zúčastňuje. Dosáhnout tohoto cíle, však není, jak se zdá, jednoduché.

## 1 Výuka jazyka a komunikačních dovedností – s otazníky

Procesem získávání komunikačních dovedností prochází každé zdravé dítě od prvních týdnů života. Učení (se) probíhá především pomocí intuitivních „pedagogických“ postupů dospělých: pochvalou, pokáráním, příkladem, opakováním náležitého komunikačního vzorce atd. Řečové dovednosti se upevňují s každým prožitkem komunikační úspěšnosti. Se začátkem školní docházky nastupuje fáze řízené edukace: Dítě se (postupně – během několika let) dozvídá, jak „se něco dělá slovy“<sup>2</sup> – učí se rozumět psanému a mluvenému textu (získává dovednosti receptora), učí se psát a zdokonaluje se v mluvení (získává dovednosti produktora) tak, aby obstálo v každodenní komunikaci, a to jak ve cvičných situacích školských, tak (zejména) i v reálné komunikaci mimo školu.

Školská vzdělávací fáze se však problematizuje a ne vždy přináší očekávané výsledky. Větší pozornost se věnuje výkladu a procvičování znalostí o formálních vlastnostech jazykového materiálu (žáci např. rozpoznávají slovesné tvary a určují jejich gramatické kategorie, méně se pak už – v soulase s komunikační lingvistikou – sděluje, jakou mají různé jazykové formy vliv na funkci výpovědi v reálné komunikaci.)

**V následujících řádcích se zabýváme jedním z témat jazykového vzdělávání dětí na 1. stupni ZŠ – učivem o druzích vět podle postoje mluvčího. Smyslem našeho zamyšlení je přispět k uvažování o tom, zda formalizace<sup>3</sup> jazykové výuky není překážkou výuce komunikační.**

Cílem výuky o větě ve 2. třídě ZŠ je v zásadě dosáhnout toho, aby děti rozeznaly hranice vět, aby psaly na začátku vět velké písmeno a na konci vět otazník<sup>4</sup>, tečku, nebo vykřičník a aby dokázaly věty přecíst (s ohledem na obsah a formu) s náležitou koncovou intonací. Jak bude zřejmé ze sondy, kterou jsme na začátku školního roku, tedy před seznámením s pojmy označujícími druhy vět, ve 2. ročníku učinili, naprosté většině dětí nedělá potíže znaménka správně umístit (viz zde část 3). Zvládnutí pravopisné formy tedy ohroženo není. Syntaktický pravopis je v této fázi výuky ještě jednoduchý. Nebylo by tedy užitečnější zabývat se tím, co „věta s vykřičníkem“ vlastně sděluje? Děti by na základě vlastních komunikačních zkušeností jistě přišly na to, že mluvčí větou *Přece tam nepůjdeš sám!* vyjadřuje údiv, obavy, pokyn, rozkaz... (záleželo by na kontextu, který je vždy nezbytný, výpovědi/věty se v reálné komunikaci bez kontextu nevyskytují). Dokonce i repliku, v níž se vyskytne výpověď se

---

<sup>2</sup> Parafraze názvu klíčové Austinovy lingvistické práce *Jak udělat něco slovy* chce zdůraznit, že v úvahách o výuce jazykového systému a s ní (snad) souznějící komunikační výuce musí být na prvním místě vědomí reálné komunikační funkce vyučovaných obsahů. Při výuce mateřského jazyka je situace složitější, dítě se učí uvažovat „zpětně“, učí se novému pohledu na prostředky, jež funkčně ovládá, učí se je pojmenovávat a identifikovat podle jejich systémových vlastností. To však neznamená, že jejich komunikační vlastnosti mají být sděleny v neúplnosti – mezilidská interakce je založena na dovednosti použít náležitě výrazové formy funkčně, na dovednosti „dělat něco slovy“.

<sup>3</sup> O škodlivosti formalizace jazykové výuky a jejích důsledcích pro vytváření vztahu žáků k češtině píše již ve 20. letech minulého století český lingvista Václav Ertl. Jeho rozsáhlá kritická stať (Ertl, V., 1928) je sice orientována především na problematiku výuky v nižších třídách gymnázií, tedy dětí desetiletých a starších, ale princip – škodlivost lpění na formě u jevů, jež žáci zvládají (je to jejich mateřština!), místo toho, aby byla řádně vysvětlena **funkce** těchto jevů – koresponduje s naším tématem.

<sup>4</sup> Učitelé mají nelehký úkol již u formy otázky: Jak se vyrovnat s nářečními rozdíly v intonaci? Rozhodují také, jaký volit jazykový materiál, aby byla doplňovací otázka žáky vůbec identifikována – např. při diktátu. Na základě lexikálního materiálu, tedy např. podle tázacího slova? To by bylo zcela přirozené, avšak diktování otázek doplňovacích s nesprávnou intonací (antikadencí) bývá bohužel nejčastějším řešením. Formalizace zvítězí.

smíšenou komunikační funkcí (např. když formulovaná zjišťovací otázka znamená výzvu), děti pochopí a chovají se jako kooperující vyspělí spolukomunikanti – nereagují na jen zvukovou stránku výpovědní formy, ale chápou výpověď komplexně – ve vztahu k celé komunikační situaci<sup>5</sup>.

## 2 Lingvodidaktická východiska úvah o větě/výpovědi<sup>6</sup> a její komunikační funkci

Prostor našich úvah tvoří

1. formulace cíle jazykové a komunikační výuky v Rámcovém vzdělávacím programu (RVP)<sup>7</sup>,
2. lingvodidaktická doporučení (a jejich poměr k lingvistickým poznatkům),
3. inspirace, jež nabízí pedagogický konstruktivismus<sup>8</sup>.

Zastavíme se podrobněji u bodů (1) a (2).

### 2.1 Komunikační výuka v RVP

ad a) Rámcový vzdělávací program formuluje v oboru Český jazyk a literatura, a to v oblasti Jazyk a jazyková komunikace, pro 1. období vzdělávání několikačetný soubor cílů. Některé jsou vyjádřeny zcela explicitně, připraveny k okamžitému naplnění konkrétním obsahem a otevřeny k realizaci v konkrétních činnostech: „žák [...] pečlivě vyslovuje, opravuje svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost“. Jiné vyžadují dodatečnou důkladnou konkretizaci, učitel musí na základě vlastních odborných znalostí<sup>9</sup> dosadit obsah: „žák [...] porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti, respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru“. Za významné proto považujeme odstavce, jež za úvodními formulacemi následují, obsahují totiž alespoň částečný výčet témat učiva. Je zde popsáno – s přihlédnutím k lingvistickému pojetí – co tvoří pečlivou výslovnost, je zpřesněno i to, co umožní porozumění psanému a mluvenému projevu v běžném mezilidském styku: „[...] mluvený projev – základy techniky mluveného projevu (dýchání, tvoření hlasu, výslovnost),

<sup>5</sup> Na otázku „Vysvětlí někdo ten rozdíl?“ se ve škole neočekává odpověď ano/ne, taková výpověď působí jako výzva k formulaci vysvětlení. Podrobněji na jiných příkladech viz Svobodová, J., 2000, s. 46n.

<sup>6</sup> Pojem věta a pojem výpověď bývají ve školské praxi zaměňovány, chovají se jako synonyma. Avšak zejména v souvislosti s úvahami podanými v tomto článku zdůrazníme, že pojem *věta* považujeme za tradiční označení graficky ohraničeného, gramaticky a významově správného úseku textu. V české škole je pojem věta pevně svázán s adjektivy „oznamovací, rozkazovací... atd. viz část (b). Z jednoslovného pojmu pro abstrahovanou (langueovou) jednotku promluvy se tak stává terminologické sousloví k označení promluv konkrétních (parolových). Konkrétní promluvě však náleží pojem „výpověď“, ještě lépe „výpověď s komunikační funkcí“. Konkrétní promluva je vázána na konkrétní komunikační situaci, má vztah k vlastnostem celé situace (k cíli komunikování, vlastnostem produktora, adresáta...). Podrobně rozebírá vztah pojmů věta a výpověď P. Karlík v úvodních kapitolách učebnice *Skladba češtiny* (1998, s. 17nn). V jednom z dílčích závěrů (tamtéž, s. 21) formuluje vztah obou pojmů zcela zřetelně: „Můžeme to říct také tak, že věta reálně existuje ve výpovědi, neboli že výpovědi jsou realizacemi věty (vět) v komunikačních situacích.“

<sup>7</sup> *Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013*. [online]. [cit. 2014-04-17]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>.

<sup>8</sup> Pedagogický konstruktivismus chápeme jako myšlenkový směr, který navazuje na psychologické a pedagogické úvahy J. Piageta, L. S. Vygotského a J. S. Brunera. Usiluje o optimalizaci kognitivního vývoje jedince zejména tím, že při řízeném procesu učení respektuje etapy vývoje myšlení a zkušenost získanou dosavadní přirozenou interakcí se světem.

<sup>9</sup> Předpokládají se znalosti z oblasti sémantické syntaxe, přehled o typech komunikačních funkcí, možnostech jejich realizací a variabilitách výpovědních forem.

vyjadřování závislé na komunikační situaci; komunikační žánry: pozdrav, oslovení, omluva, prosba, vzkaz, zpráva, oznámení, vypravování, dialog na základě obrazového materiálu; základní komunikační pravidla (oslovení, zahájení a ukončení dialogu, střídání rolí mluvčího a posluchače, zdvořilé vystupování), mimojazykové prostředky řeči (mimika, gesta)<sup>10</sup>. To, že nejsou navržené „komunikační žánry“ homogenním souborem komunikačních událostí, že jsou situacemi co do obtížnosti a struktury nesouměřitelné, snad lingvisticky vzdělanému a didakticky dobře poučenému učiteli nepřekáží.

## 2.2 Komunikační výuka v tradiční lingvodidaktice

Věty podle postoje mluvčího jsou tradičním obsahem učiva druhého ročníku ZŠ. První problém je, domníváme se, již v terminologii označující druhy vět. Ta není (a ve vývoji nebyla<sup>11</sup>) jednoznačná, v její složitosti lze spatřit snahu reflektovat to, že věta je ve skutečnosti kontextu zbavená výpověď (k pojmu věta a výpověď viz výše v pozn. 6) a že chybějící kontext může vzbuzovat pochybnosti o typu věty. Problémem zůstává „věta přací“: Jak chápat (pro školské podmínky) její funkci v běžné komunikaci, v dialogu? Je-li součástí reálné interpersonální komunikace, která provází reálnou činnost, funguje zpravidla jako sdělení komentující vlastní činnost mluvčího. Např. výpověď *Kéž bych to nekoupila!* – funguje jako (auto)výčitka, zároveň jako informace spolukomunikantovi o tom, že mluvčí není spokojena se svým nákupem. Přací věty typu *Ať už to skončí (!)*, *Kdyby tak už byl večer (!)*... jsou významným sdělením o prožívání situace, mluvčí musí počítat s tím, že jako přání chápáno bude jen velmi zřídka, vždy bude přijato především jako informace „o stavu duše“ aktuálního mluvčího v aktuální situaci. Dialogická podstata interpersonální komunikace vytvoří podmínky pro takovou odpověďovou repliku, která „větu přací“ vyhodnotí komplexně – na základě všech situačních faktorů. Pojem „věta přací“ je v ustálené řadě školských termínů (věta oznamovací, rozkazovací...) tedy anomálií – obsah věty přací v komunikaci funguje buď jako sdělení, nebo jako výzva.<sup>12</sup>

Terminologie usilující pojmenovat věty „podle postoje mluvčího“ chce vyřešit „postoj“ mluvčího k textu i k adresátovi, to však, jak se ukazuje, není pomocí stávající terminologie v úplnosti možné. Učitel znalý problematiky komunikačních funkcí, jejich škály a jejich výpovědních forem, si musí při podávání učiva o druzích vět uvědomovat nadměrné zjednodušení problematiky, a to až za hranice odborné správnosti. Chce-li ve výuce pěstovat rozvoj komunikačních dovedností, neobejde se bez pojmů *slib, pochvala, prosba, výtky, odmítnutí, námitka, otázka...*, tedy bez označení komunikačních funkcí konkrétních výpovědí. Současné učebnice pro 1. stupeň stále vycházejí (ne vždy důsledně) z kodifikační mluvnice,<sup>13</sup> která pracuje s pojmy *věta oznamovací, tázací, žádací a zvolací*. K větám *žádacím* se řadí v České mluvnici rozkaz, zákaz nebo přání, věty *zvolací* jsou definovány graficky – vykřičníkem, jenž reprezentuje míru citového zaujetí mluvčího. Přestože je učebnice v edukačním procesu jen vyučovací pomůckou, mnozí učitelé ji (mylně) chápou jako základní zdroj odborných poznatků. Často se tak dostávají do rozporu s RVP, v němž (v částech

<sup>10</sup> *Upravený RVP* – viz odkaz v pozn. 7.

<sup>11</sup> Počátkem minulého století (Ertl, V., 1916, s. 126nn) se pracovalo s následujícími pojmy: věta vypovídací (členěna podle funkce na dva typy – větu jisticí a podmíněčnou), věta žádací (zahrnovala větu rozkazovací a přací), věta tázací (doplňovací a zjišťovací) a věta zvolací (tj. věta vypovídací s citovým akcentem).

<sup>12</sup> Blíže text níže – o zařazení přání k větám žádacím v kodifikační mluvnici (Havránek, B. & Jedlička, A., 1988, § 173, odst. 2).

<sup>13</sup> Kodifikační příručkou pro hláskosloví, morfologii a syntax je stále Česká mluvnice Bohuslava Havránka a Aloise Jedličky, i když se způsob myšlení o funkčních a sémantických proměnách jazykových forem za poslední desetiletí mění. Učitelé musejí, samozřejmě, vzít na vědomí i změny tvaroslovných forem – jak byly doporučeny úpravami v letech 1993 a 1995.



věnovaných českému jazyku a komunikační výchově) je již zřetelný vliv komunikační (funkční) lingvistiky<sup>14</sup>.

Druhým problémem lingvodidaktických doporučení pro výuku na 1. stupni je užívání pojmu věta a výpověď. V projektu zkoumajícím z hlediska konstruktivismu podmínky pro výuku češtiny (viz pozn. 1) bylo při šetřeních směřujících k poznání prekonceptu věty zjištěno<sup>15</sup>, že děti již v předškolním období a na začátku školní docházky chápou slovo „věta“ jako označení promluvy svázané s nějakou situací, tedy jako označení konkrétní výpovědi (viz výše pozn. 6). Nerozlišují mezi výpovědi větnou a nevětnou (prokázalo se později i u sondy zde podané, viz př. 11 v Tabulce níže), registrují její komplexní komunikační význam. V závěrech k šetřením se uvádí: „Již v předškolním období [dítě/žák] identifikuje otázku na jedné straně a všechny ostatní výpovědi/věty na straně druhé. Záhy si též uvědomuje ve slyšených výpovědích význam prozodických prostředků, důrazu a tónového průběhu výpovědi, a nečiní mu proto problém rozlišit a správně umístit otazník, tečku i vykřičník v zápisu vět. Zdá se, že k tomu poučení o klasifikaci vět podle postoje mluvčího ke skutečnosti (učivo začátku 2. ročníku ZŠ) vůbec nepotřebuje.“<sup>16</sup>

### 3 Výzkumná sonda – inspirace pro praxi

#### 3.1 Vstupní lingvodidaktické aspekty

Sondou se zkoumala schopnost uplatnit dosavadní čtenářskou a řečovou zkušenost. Pochopení obsahu věty a jejího fungování v komunikaci bude naznačeno umístěním náležitého znaménka za „větou“. Pojem komunikační funkce výpovědi<sup>17</sup> jako korektiv při sestavování vhodného materiálu pro jazykovou i komunikační výchovu ještě ve slovníku učitelů-praktiků nezdolal.<sup>18</sup> Hledat spojnici mezi lingvistickou teorií a didaktickou praxí bude jeden z nejdůležitějších úkolů jazykového vzdělávání. Jsme přesvědčeni o tom, že děti jednotlivé komunikační funkce výpovědi velmi přesně rozlišují (jako receptoři i jako produktoři), omezit tedy jejich myšlení do několika kategorií „vět podle postoje mluvčího“ je, domníváme se, plýtváním sil na obou stranách. Zdá se však, že se v současnosti poznatky o funkci jazyka v komunikaci a jazyková výchova ve škole míjejí.

Při formulaci výpovědi pro text sondy, který byl sedmiletým dětem předložen, jsme volili formy, u nichž by způsob pochopení (tedy přiřazení příslušného znaménka) prokázal schopnost dětí posuzovat (psanou) výpověď komplexně.<sup>19</sup> Formulacemi testovacích výpovědí jsme sledovali ověřit tyto předpoklady:

<sup>14</sup> Například v kolektivní publikaci *Průvodce učitele k učebnicové řadě pro 5. ročník základní školy* (bliže viz seznam literatury) je doporučeno upevnit znalosti o druzích vět (v tradičním pojetí), ale na vnitřní části přebalu – jako významově nadřazené vodítko – jsou uvedeny klíčové kompetence žáků (podle RVP), jež obsahují pojmy označující realizaci komunikačních funkcí výpovědi.

<sup>15</sup> Hájková, E. et al., 2013, s. 104. Zjištění zde podaná byla učiněna na základě vyhodnocení poznámek z řízeného rozhovoru.

<sup>16</sup> Tamtéž, s. 106.

<sup>17</sup> Pojem *komunikační funkce* (KF) se vyjadřuje to, že v realizované výpovědi není důležitý jen její obsah. Způsobem, jakým je obsah formulován, usiluje mluvčí dosáhnout nějakého cíle (usiluje o realizaci svého komunikačního záměru) – chce změnit stav věcí, chce dostat informaci... atd. Učitelé češtiny se v posledních nejméně dvaceti letech seznamují s pojmem během vysokoškolského studia. Ve výuce na základních, ale bohužel ani na středních školách sémantická syntax zatím nepřevládla, přestože např. výuka cizích jazyků ji reflektuje intenzivně.

<sup>18</sup> Je pochopitelné, že ve vyjadřování směrem k dětem je třeba volit jiné výrazové prostředky. Způsob učitelova myšlení by však měl být korigován relevantními odbornými pojmy.

<sup>19</sup> Pro zjištění dovednosti identifikovat otázku byly voleny formulace odpovídající otázce zjišťovací i doplňovací, a to jak s tázacím výrazem (3, 5, 9, 14), tak bez něj (6, 12). Jeden z příkladů sondy (13) byl formulován jako

1. U standardně formulovaných (komunikačních) funkcí výpovědi umístí žáci znaménko vždy s ohledem na obsah věty. Standardností se rozumí v této situaci zejména pořádek slov a přítomnost či nepřítomnost tázacích zájmen a zájmných příslovcí ve funkci tázacího výrazu.
2. Žáci nejsou poučeni o vztahu slovesného způsobu a druhu věty. Posuzování komunikační platnosti výpovědi nemohlo být ovlivněno přítomností/nepřítomností imperativu, kondicionál nebyl zařazen.
3. Skupiny vět byly komponovány tak, že některé z nich (4, 9, 12, 15) byly co do komunikační funkce nezřetelné, některé byly typické smíšeností KF (např. výpověď č. 6).
4. Řešení budou vykazovat minimální chybovost – žák (před poučením o větách podle postoje mluvčího) dokáže znaménka za větami umístit správně – pracuje s (byť nevědeckým, ale v komunikaci ověřeným) prekonceptem komunikační funkce výpovědi. Jak vyplynulo z řízeného rozhovoru při jiném šetření (viz výše), žáci bezpečně odlišují především výpovědi s otázkovou platností a výpovědi s „důrazem“.<sup>20</sup>

### 3.2 Průběh testování

Žákům druhé třídy jsme předložili (v době před probíráním učiva o druhích vět) list papíru se skupinami „vět“ (v tomto kontextu nebyl použit pojem výpověď). Skupiny byly tvořeny trojicí, v jednom případě čtveřicí vět (viz Tabulka níže). Na konci vět nebylo uvedeno znaménko. Děti byly vyzvány, aby se tichým čtením seznámily s obsahem vět a znaménka (tečku, otazník, vykřičník) doplnily. Instrukci nedoprovázelo žádné další sdělení, které by ovlivnilo směr jejich uvažování. Žáci nebyli upozorněni ani na to, že mohou skupiny vět považovat za soubor informací vztahujících se k jedné a téže komunikační události. Při prostudování jednotlivých pracovních archů však bylo zřejmé, že i grafická úprava podporující záměrné horizontální členění celého textu je dětem srozumitelná, skupiny vět byly správně pochopeny jako spojitý text.

### 3.3 Výsledky testu

Děti si během tichého čtení rekonstruovaly potenciální komunikační platnost výpovědi. Promítla se sem individuální komunikační zkušenost (zajímavé je např. sledovat, kam žáci kladou vykřičník – viz např. pole 4C, 5C, 6C), ale i schopnost posoudit funkci slovosledu a proniknout do lexikální sémantiky vět.

#### Tabulka 1

Znaménka za větami – kvantitativní výsledky<sup>21</sup>

		<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
	<b>Text výpovědi</b>	<b>TEČKA A</b>	<b>OTAZNÍK</b>	<b>VYKŘIČNÍ K</b>	<b>NEVYŘEŠEN O</b>
<b>1</b>	Včera jsme byli v lese	92,4	0,1	2,2	4,3
<b>2</b>	Sbírali jsme houby	82,6	3,3	8,7	5,4

přání. Text č. 11 je souvětím se zapojenou propozicí. Děti ji (zcela přirozeně a správně) pochopily jako komplexní sdělení s jednou KF.

<sup>20</sup> Tolerance k umisťování tečky a vykřičníku je dána již úpravou pravidel z roku 1957 – viz Dokulil, M., 1958.

<sup>21</sup> Příklady byly předloženy k řešení 92 respondentům. Výsledky jsou uvedeny v procentech.

3	Kdy jste byli naposledy v lese vy	8,7	87	5,4	0
4	Už mám velký hlad	43,5	2,2	43,5	8,7
5	Kdy bude oběd	13,0	75,0	8,7	4,3
6	Podáš mi, prosím, příbor	18,5	58,7	23,9	0
7	Nekřič	18,5	5,4	64,1	12,0
8	Malá Ema ještě spí	58,7	16,3	19,6	5,4
9	Copak ji chceš vzbudit	12,0	78,3	10,9	
10	Zítřejší pojedeme na výlet	69,6	7,6	16,3	7,6
11	Nevíme, jaké bude počasí	54,3	34,8	5,4	4,3
12	Bude konečně svítit sluníčko	18,5	66,3	7,6	6,5
13	Hlavně ať neprší	55	2,2	35,9	2,2
14	Proč je tu takové ticho	12,0	79,3	6,5	3,3
15	Poslouchej pozorně	56,5	3,3	33,7	6,5
16	Možná uslyšíš nějaké zvuky	60,9	19,6	15,2	6,5

V komentáři ke kvantitativním výsledkům se vrátíme k formulacím vstupních lingvodidaktických aspektů.

ad 1) Byly předloženy výpovědi, kdy pro jednu KF byly použity rozmanité, avšak komunikačně standardní výpovědní formy.

- Pro otázku doplňovací (obtěžněji odlišitelnou intonačně pro stoupavě klesavou intonaci a tedy obtěžněji ve vědomí žáka rekonstruovatelnou) jsme volili výpovědní formu s tázacím slovem (př. 3, 5, 9, 14), ale i bez něj (12) s rozmanitými výpovědními formami. Z výsledků je zřejmé, že s tímto obtěžným příkladem si většina dětí poradila bezchybně (pole 3B, 5B, 14B). To, že byla některými dětmi označena jako výpověď s tečkou, souvisí nepochybně s klesavou intonací výpovědi a s malou zkušeností pracovat jak se slovosledem, tak s kontextem. (Pro učitele může být takové zjištění významným impulzem k racionalizaci výuky v duchu komunikační výchovy.)
- Zjišťovací otázka (příklad č. 9) byla formulována pomocí tázacího výrazu na začátku (ten je častější u doplňovacích otázek) a navíc mohla být pocíťována jako výpověď s funkcí expresivní (výčitka), kde není antikadence (koncová či nekoncová) tolik zřetelná. Většina dětí volila znaménko správné (otazník), nebo přijatelné (vykřičník).
- Pozoruhodné je umístění otazníku u výpovědi 6 a 8 (dětmi byly výpovědi pochopeny jako zjišťovací otázky. V žádném případě nelze tato řešení považovat za chybná, naopak, svědčí o schopnosti identifikovat obě (potenciální) komunikační funkce.

ad 2) Jeden z nejvýraznějších důsledků formalizovaného učení na 1. stupni je situace, kdy žáci na 2. stupni (ale i studenti starší) klasifikují větu s vykřičníkem jako rozkazovací a slovesný způsob zde použitý jako imperativ. Respondenti v naší sondě (nepoučení o formě slovesného způsobu) kladli vykřičník všude tam, kde pocíťovali, že sdělení je důrazné. Zajímavé je, že v souladu s možností danou úpravou pravidel pro psaní znamének z roku 1957<sup>22</sup> nedoplnila více než polovina dětí vykřičník za výpověď č. 15 – obsahující významný indikátor výzvy – sloveso v imperativu. Výpověď chápali, patrně v souladu se svou dosavadní komunikační zkušeností, jako klidnou, nikoli jako důraznou.

<sup>22</sup> Viz odkaz v pozn. 20.

Očekávala se značná variabilita v umístění vykřičníku, ten náleží jak k větám „oznamovacím“ a „pracím“ (pak se z nich stanou „zvolací“), tak k větám „rozkazovacím“. Předpoklad se naplnil, děti v rekonstrukci přisuzovaly naléhavost většině výpovědí konstatačních, ale i zjišťovací otázky (9C)<sup>23</sup> a přání (13C).

ad 3) Řešení výpovědí s nezřetelnou komunikační funkcí opět potvrdilo, že většina dětí je schopna posoudit obsah a formu výpovědi zcela správně – i když nejsou řešení totožná.<sup>24</sup>

Výpověď 4 (Už mám velký hlad) lze primárně skutečně chápat buď jako klidné sdělení, nebo zvolání. Nezkušenost s posuzováním slovosledu přinesla i řešení s otazníkem – ale popravdě – nemohla by být výpověď ve stávající formě skutečně opatřena otazníkem?

Výpověď 5 (Malá Ema ještě spí) otevírá možnost umístění kteréhokoliv znaménka, podobně jako text v položce 10 (Zítřka pojedeme na výlet).

Zdá se, že smíšenost komunikačních funkcí bude skutečně i u tak malých dětí dobrým námětem ve výuce komunikačních dovedností. Výpověď č. 6 (Podáš mi, prosím, příbor) byla zpracována všemi dětmi s výsledkem, který znovu (podobně jako v příkladu 9) zřetelně odráží jejich dosavadní komunikační zkušenost: Výpověď lze chápat jako pokyn bez důrazu, otázku s výzvovou platností či důrazný pokyn.

ad 4) Z výše uvedených poznámek je zřejmé, že doplňuje-li dítě znaménko za větou bez zvukové předlohy, bez možnosti řídit se aktuální zvukovou realizací – nemůže prakticky chybovat. V našem vzorku lze za chybné řešení označit snad jen výsledky v polích 2B, 3C, 7B, 13B, 15B a pochopitelně – neřešené výpovědi.

## Závěr

Lingvistika formulovala v posledním desetiletí teorie, které přesvědčivým způsobem vysvětlují souvislost mezi jazykovým systémem a řečovou činností jako nejvyšší a nejdokonalejší formu interpersonální komunikace. Lingvodidaktika deklaruje pro výuku českého jazyka nezbytnost cílů komunikačních (viz citace z RVP výše v části 2), jednotlivé části obsahu jazykového učiva však zachovává v rovině popisu, nezmiňuje explicitně hledisko funkční. Učivo o druzích vět podle postoje mluvčího v konfrontaci s poznáním vlastností promluv jako výpovědí s konkrétní komunikační funkcí je patrně nejkřiklavějším případem nesouladu mezi školní výukou a moderními jazykovědnými poznatky. Dítě již od začátku rozvoje individuální řečové činnosti formuluje výpovědi s jistou (časem se zpřesňující) komunikační funkcí – žádost, nesouhlas, výzva...aj. (Podrobněji např. u J. Kesselové, 2008, s. 121nn, K. Šebesty, 1999, s. 39nn). Rovněž jako adresát se dítě chová stejně – své chování přizpůsobuje významu slyšené výpovědi jako celku, tedy její komunikační funkci, nikoli jen významům jednotlivých slov jen jejich tvarům. Po příchodu do školy, kdy již komunikuje rozšířeným repertoárem komunikačních funkcí a zdokonalilo se i ve výpovědních formách, se dozvídá, že vše, co se naučilo rozlišovat a třídit (pokyn, žádost, výčitka, poděkování, prosba, námitka, nesouhlas, odmítnutí, otázka), je nutno vtěsnat do pojmů věta oznamovací, rozkazovací, tázací, prací (a zvolací).

<sup>23</sup> Vyskytli se jednotlivci, kteří smíšenost KF naznačovali oběma znaménky. Do kvantitativních výsledků byla zahrnuta vždy jen znaménka umístěná jako první v řadě.

<sup>24</sup> Pozoruhodným způsobem se dětské chápání výpovědí shoduje s doporučeními pro užívání znamének za větou v historických mluvnicích – viz text v monografii *Čeština ve škole 21. století – III. Jazykové jevy v dětských prekonceptech*, 2013, s. 86–87. Znaménko za větou především signalizovalo intonační a dynamické charakteristiky výpovědi v mluvené podobě, tedy vyjadřovalo jistým způsobem proměnlivost funkce sdělovaného obsahu.

Další „škody“ v procesu komunikační výchovy nastanou, když není dobře vyložena funkce tvarů slovesného způsobu, a to již na 1. stupni ZŠ.<sup>25</sup> Indikativ bývá spojován pouze s větou oznamovací a to, že se může vyskytovat ve všech „druzích vět“, nebývá náležitě zdůrazněno. Kondicionál je výrazová forma odstiňující význam sdělení ve všech typech vět, jeho funkce však bývá omezena na použití ve výpovědích se splnitelnou či nesplnitelnou podmínkou.<sup>26</sup> V komunikační zkušenosti dětí (ve 4. třídě, kdy se slovesný způsob probírá) jsou již výpovědi s rozmanitými komunikačními významy, které tento složený slovesný tvar (ve spisovné i nespisovné podobě) obsahují. Induktivní postup při osvojování funkce sloves v podmiňovacím způsobu, nemůže přinést nepochopení. Vysvětlit (deduktivně) význam abstraktního slova „podmínka“ je podstatně obtížnější a většinou vede k zúžení jeho významu. Indikátory komunikačních funkcí (tedy v současném pojetí výrazy pomáhající poznat význam obsahu a funkce jednotlivých „vět podle postoje mluvčího“) mohou být připomenuty i při zjednodušujícím výkladu o slovních druzích (zpravidla až na 2. stupni). Větší pozornost by mohla být věnována částicím, zájmenům a zájmených příslovcím v roli indikátorů komunikačních funkcí, málo se opakují jevy související se slovosledem výpovědi (např. v návaznosti na slohové vyučování).

Ukazuje se, že striktní dělení vět podle postoje mluvčího (byť s tolerantním přístupem k užívání vykřičníku<sup>27</sup>) blokuje jeden z hlavních úkolů formulovaných RVP: „Jazyková výuka, jejímž cílem je zejména podpora rozvoje komunikačních kompetencí, vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání“.<sup>28</sup>

Poznat stav dosavadní žákovské zkušenosti (prekoncept) ve vztahu k jazykovému jevu, jenž má být předmětem výuky, je základním východiskem pro konstruktivistickou výuku – „naivní prekoncept“ – často vázaný na subjektivní, tedy neabstrahovatelnou a do jiných situací nepřenositelnou zkušenost bude transformován do podoby v různé míře abstrahované a učitelem přiměřeně formulované – do poznatku. Ten pak bude nástrojem myšlení v situacích dalších, a to jak v těch jazykových tématech, která budou ve výuce následovat, tak v běžné, nevýukové komunikační praxi.

## Literatura:

- [1] ADÁMKOVÁ, P., Čípová, I., Horáčková, M., Kulhavá, M., Nečasová, R. Neužilová, V. & Smolíková, K. (2007). *Průvodce učitele k učebnicové řadě pro 5. ročník základní školy*. Brno: Didaktis.
- [2] BRABCOVÁ R. et al. (1990). *Didaktika českého jazyka pro studující oboru učitelství na prvním stupni základní školy*. Praha: SPN.
- [3] ČECHOVÁ, M. (1998) *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV.
- [4] ČECHOVÁ, M. & Styblík, V. (1998). *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- [5] DOKULIL, M. (1958). Rozdělovací znaménka v nových Pravidlech českého pravopisu. *Naše řeč* [online]. 41 (5–6) [cit. 2014-04-17]. Dostupné z WWW: <<http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=4621>>.

<sup>25</sup> K problémům způsobeným ne zcela přesným vyložením základních tvaroslovných termínů se vyjadřuje M. Čechová (in Čechová, M. & Styblík V., 1998, s. 46n).

<sup>26</sup> V *Didaktice českého jazyka* (Brabcová, R. et al., 1990) zpracoval část Osvojování slovesných kategorií (s. 136–156) Josef Hubáček. Promyšlený induktivní způsob výuky je zde aplikován především na zvládnutí formy slovesných tvarů.

<sup>27</sup> Viz odkaz v pozn. 20.

<sup>28</sup> *Upravený RVP*. Viz odkaz v pozn. 7.

- [6] ERTL, V. (1916). *Gebauerova krátká mluvnice česká*. Praha: Unie.
- [7] ERTL, V. (1928). Mateřský jazyk a střední škola. *Naše řeč* [online].12 (3–4) [cit. 2014-04-17]. Dostupné z WWW: <<http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=2475>>.
- [8] GREPL, M. & Karlík, P. (1998). *Skladba češtiny*. Olomouc: Votobia.
- [9] HÁJKOVÁ, E. (1998). Poznámky k didaktickým problémům učiva češtiny (zvláště v 5. ročníku ZŠ). *Češtinář*, 6 (1), 18–21.
- [10] HÁJKOVÁ, E., Babušová, G., Hejlová, H., Höflerová, E., Janovec, L. & Kucharská, A. (2013). *Čeština ve škole 21. století – III. Jazykové jevy v dětských prekonceptech*. Praha: PedF UK.
- [11] HAVRÁNEK, B. & Jedlička, A. (1988). *Česká mluvnice*. Praha: SPN.
- [12] KESSELOVÁ, J. (2008). Sémantické kategorie v ranej ontogenéze reči dieťaťa. In Slančová, D. (Ed.), *Štúdie o detskej reči* (121–167). Prešov: Prešovská univerzita.
- [13] KLIMOVIČ, M. (2011). *Listy, čo nepadajú zo stromov* [online]. Projekt v rámci publikace Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie. [cit. 2014-04-03]. Dostupné z WWW: <<http://www.indi.pf.unipo.sk/files/projekty/1.pdf>>.
- [14] SVOBODOVÁ, J. (2003). *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky: počáteční fáze výuky mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta.
- [15] ŠEBESTA, K. (1999). *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.
- [16] *Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013*. [online]. [cit. 2014-04-17]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>.

**Doc. PhDr. Eva Höflerová, Ph.D.**  
Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta  
Katedra českého jazyka a literatury  
Mlýnská 5  
701 03 Ostrava 1  
[eva.hoeflerova@osu.cz](mailto:eva.hoeflerova@osu.cz)

# PROJEKT LITERACY A VYUŽITÍ TYPOGRAFIE PRO ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI U JEDINCŮ S DYSLEXIÍ

Kamila Balharová

**Resumé:** Příspěvek seznamuje s možnostmi, jak pomocí vhodné typografie podpořit rozvoj čtenářské gramotnosti u jedinců s dyslexií. Seznamuje s celoevropským projektem Literacy, který je financovaný Evropskou komisí v oblasti informačních a komunikačních technologií v rámci 7. rámcového programu. Cílem projektu je vytvořit portál přizpůsobený formou i obsahem dospívajícím a dospělým jedincům s dyslexií tak, aby jim pomohl lépe se začlenit do společnosti, osvojit si učební dovednosti, adaptační strategie a metody, jak zvládnout úkoly spojené se čtením a psaním v životě. Portál je vytvářen ve čtyřech jazycích a konsorcium projektu je složeno z odborníků jak z oblasti ICT, tak z oblasti poradenství.

**Klíčová slova:** typografie, gramotnost, Literacy, čtenářská gramotnost, dyslexie, Astronomie bez dalekohledu

**Abstract:** The article provides an introduction to possibilities how to support the development of literacy of dyslexics via the use of suitable typography. It introduces the all-european LITERACY project, funded by the European Commission in an area of information and communication technologies as a part of 7th framework programme. The project is aimed at creating a portal adjusted both by design and content to the needs of adolescent and adult dyslexics to help them with inclusion to the society, gaining learning techniques, adaptation strategies and methods to achieve tasks concerning reading and writing in everyday life. The portal is created in four language versions by a consortium composed of specialists in ICT as well as counseling.

**Key words:** typography, literacy, Literacy, reading literacy, dyslexia, Astronomy without telescope

## 1 Gramotnost – funkční gramotnost

Být negramotný ve společnosti, kde na gramotnost není kladen žádný důraz, kde není vyžadována, není nevýhodou. Král si nechal poselství přečíst i napsat svým písařem nebo zповěd níkem a všichni to považovali za normu. Gramotní byli kněží a později i písaři, kteří se vzdělávali v církevních školách. Gramotnost byla na svém počátku výhodou, výsadou některých vrstev obyvatelstva. Umožňovala něco, co ostatní nemohli. Pokud někdo neuměl číst a psát, neobešel se bez písaře a byl zcela odkázán na jeho služby, pokud se chtěl domluvat psaným slovem na dálku, napsat nějakou smlouvu či si ji přečíst. Být gramotný se ale postupně stávalo normou a gramotný člověk v gramotné společnosti začal být jen jedním z mnoha. Ale tím narůstala i nevýhoda negramotnosti v takovémto prostředí.

Nicméně i pojmy analfabet, gramotnost a negramotnost se vyvíjejí. V roce 1958 se na půdě UNESCO hovořilo o negramotném člověku tehdy, když „není schopen přečíst, napsat a pochopit krátký a jednoduchý text týkající se jeho každodenního života“.<sup>1</sup> V roce 1978 se již setkáváme s pojmem funkční gramotnost. Experti UNESCO revidovali předchozí definici z roku 1958, rozšířili ji a zpřesnili: „Funkčním analfabetem je člověk, který se nemůže podílet na všech těch činnostech vyžadujících schopnost číst a psát, jež jsou nutné k efektivnímu fungování jeho skupiny a komunity, a také nemůže sám používat čtení, psaní, počítání pro rozvoj svůj vlastní a své společnosti.“<sup>2</sup>

Funkčně negramotná osoba tak může umět číst a psát, ale není schopná číst nebo psát v

<sup>1</sup>Records of the General Conference, Tenth Session - Paris 1958, resolutions. UNESCO, Paris 1959, 93.

<sup>2</sup>Records of the General Conference, Twentieth Session, Paris, 24 October - 28 November 1978, vol 1: Resolutions, Annex I. UNESCO, Paris 1979, 18.

dostatečné míře na to, aby se vyrovnala s každodenními požadavky života ve společnosti, ve které žije. Funkční gramotnost tedy souvisí také se schopností porozumět textu na určité úrovni. V souvislosti s využíváním informačních technologií ve společnosti se začíná spojovat i s těmito technologiemi. Protože může být překážkou pro pracovní a společenské uplatnění, je vhodné jí věnovat zvýšenou pozornost.

V současném světě 21. století má asi většina z nás představu, že analfabeti - jedinci, kteří v rodném jazyce nedokáží číst, psát a počítat - s nástupem povinné školní docházky téměř vymizeli nebo že se tento problém týká pouze rozvojových zemí. Tonarová ve svém článku „Písmenka znají, ale text nechápu“ popisuje situaci na Mostecku, kde navzdory povinné školní docházce je na úřadu práce registrováno kolem stovky negramotných uchazečů o zaměstnání, a udává kolem 1200 lidí, kteří trpí tzv. funkční negramotností, tedy umí trochu číst, ale nechápu smysl textu.<sup>3</sup>

## 2 Výzkum a sledování čtenářské gramotnosti

Čtenářská gramotnost je jednou ze součástí funkční gramotnosti. V prvních letech školní docházky získávají žáci základ čtenářské gramotnosti jako jednu z nejdůležitějších dovedností, která tvoří podklad jejich dalšího vzdělávání. Také jim může přinášet potěšení ve volném čase. Výsledky v tomto období sleduje Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA). Provádí výzkum PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), který mimo jiné zkoumá v pětiletých intervalech dosažené úrovně čtenářské gramotnosti jako schopnosti rozumět a používat formy psaného jazyka, které vyžaduje společnost. Probíhá v různých zemích světa a soustředí se na děti ve čtvrtém roce školní docházky, zabývá se i jejich zkušenostmi se čtením v rodině a ve škole.<sup>4</sup>

Projekt Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) PISA (Programme for International Student Assessment) je mezinárodní výzkum v oblasti vzdělávání zaměřený na patnáctileté žáky a čtení, matematiku a přírodní vědy. Zkoumá, jak jsou tito žáci na konci základního vzdělávání připraveni pro úspěšné uplatnění v reálném životě. Čtenářskou gramotností v tomto období se již rozumí schopnost porozumět psanému textu, zabývat se jím, přemýšlet o něm a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a aktivní účasti ve společnosti. Od roku 2000 výsledky českých žáků ve čtenářské gramotnosti klesaly. Tento pokles byl konečně zastaven a výsledky šetření z roku 2012 ukazují, že se čeští žáci zlepšili a v současnosti dosahují úrovně výsledků z roku 2000.<sup>5</sup>

Pojetí čtenářské gramotnosti se tedy rozšiřuje a mění podle věku a rozvoje jednotlivce. Někteří žáci však mají s výukou čtení a následně se čtenářskou gramotností velké problémy. Po vyšetření u odborníka se většinou zjistí, že takový žák má dyslexii.

## 3 Dyslexie a čtenářská gramotnost

Dyslexie (porucha čtení) je mozkový typ poruchy učení, který zeslabuje schopnost osoby číst. Žáci s dyslexií jsou zařazeni podle školského zákona 561 mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do kategorie vývojové poruchy učení. Výkonové ukazatele statistického šetření, které uvádí MŠMT ve svých statistikách (2010 - 2013), dokládají jejich počet. V tabulce jsou pro názornost uvedeni žáci, kteří byli v daném roce žáky základních škol a byli zařazeni mezi žáky s vývojovou poruchou učení, mezi které patří i dyslexie. Za poslední čtyři roky se jedná o 4 % všech žáků základních škol (viz tabulka 1).<sup>6</sup>

<sup>3</sup> TONAROVÁ, Š. *Nejméně stovka uchazečů o práci na Mostecku neumí číst a psát*. [online]. [cit. 2014-01-12]. Dostupné z: <http://www.novinky.cz/kariera/220382-nejmene-stovka-uchazecu-o-praci-na-mostecku-neumi-cist-a-psat.html>.

<sup>4</sup> MULIS, V. S. I., MARTIN, M. O., KENNEDY, A. M., TRONG, K. L., SAINSBURY, M. PIRLS 2011© TIMSS & PIRLS *International Study Center Lynch School of Education, Boston College, 2009*. Překlad a úprava: Eva Potužníková, 2010. Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010, str.5. ISBN 978-80-211-0607-9.

<sup>5</sup> PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V. a kol. *Hlavní zjištění PISA 2012 Matematická gramotnost patnáctiletých žáků*. Česká školní inspekce, 2013. ISBN 978-80-905632-0-9.

<sup>6</sup><http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-vykonove-ukazatele>



Počet žáků/datum sčítání	k 30. 9. 2010	k 30. 9. 2011	k 30. 9. 2012	k 30. 9. 2013
Žáci - SPUCH	32981	34251	34521	35147
Celkem žáků	789486	794642	807950	827654
Žáci - SPUCH v %	4,10%	4,30%	4,10%	4,20%

Tabulka 1 Stav počtu žáků základního vzdělání s vývojovou poruchou učení k datu statistického sčítání.

Pokud chceme, aby i tito žáci mohli uspět v testech čtenářské gramotnosti, je třeba jim věnovat speciální péči a rozvíjet jejich čtenářské schopnosti na mnoha úrovních a podle doporučení specialistů, neboť každý žák s dyslexií potřebuje specializovaný přístup k rozvoji čtenářských schopností.

V České republice se věnuje z hlediska gramotnosti velká pozornost žákům s dyslexií, hlavně na 1. stupni základní školy. Čím dál více učitelů i odborníků dokáže těmto dětem pomáhat, máme dostatek materiálů. S přibývajícím věkem žáků ale klesá množství materiálů, které se zaměřují na podporu rozvoje gramotnosti a jsou určeny či přizpůsobeny pro jejich věkovou kategorii.

S tím, jak se pojem gramotnost vyvíjí, je třeba věnovat čím dál více pozornosti i starším jedincům s dyslexií. Příkladem naplňujícím tuto snahu je populárně naučná kniha *Astronomie bez dalekohledu* zaměřená na rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků s dyslexií na 2. stupni základní školy. Na dospívající a dospělé jedince s dyslexií se zaměřuje v současnosti probíhající výzkumný projekt *Literacy*, financovaný Evropskou komisí.

Kniha i projekt pracují s typografií zaměřenou na jedince s dyslexií. Typografií ve vztahu k dyslexii se budeme zabývat nejen z hlediska tiskového písma, ale i výtvarným a technickým řešením tiskoviny. Jedná se o jednu z možností, která pomáhá s rozvojem čtenářské gramotnosti jedinců s dyslexií a usnadňuje jim čtení. Výsledky výzkumů zaměřených na typografii ukazují, že například velikost písma má vliv na porozumění textu nejen u žáků (bez dyslexie) ve 4. ročníku, ale i u starších.<sup>7</sup> U žáků s dyslexií je to ještě důležitější. Vliv typografie na rozvoj čtenářské gramotnosti není příliš znám. Studenti a žáci s dyslexií si buď náhodně vybírají to, co se jim líbí, nebo se snaží čtení vyhnout úplně. Učitelé ne vždy mají pochopení pro výběr komiksů ke čtení. Výběr je často ovlivněn i tím, že je kniha plná obrázků zjednodušujících porozumění textu a že jsou texty psány Comic Sansem, což je typ písma, který podle výzkumů British Dyslexia Association (BDA) nejlépe vyhovuje při čtení právě jedincům s dyslexií.<sup>8</sup>

#### 4 Kniha *Astronomie bez dalekohledu*

S vlivem typografie na porozumění textu pracuje i populárně naučná kniha *Astronomie bez dalekohledu*. Je zaměřená na rozvoj čtenářské gramotnosti u starších jedinců s dyslexií a hned na úvod je vyzývá, aby si všimli typů písma v knize a uvědomovali si, který jim nejvíce vyhovuje. V knize najdou hned tři typy písma. Texty jsou psány Ariallem, úkoly a jejich řešení Comic Sansem a báje k jednotlivým souhvězdím Calibri. Všechny vybrané typy patří mezi bezpatková písma a jsou volena proto, že bezpatkové písmo se jedincům s dyslexií čte lépe než patkové písmo (př. Times New Roman).

Přehlednost a jednoduchá orientace je v knize nastavena tím, že každá kapitola má přesně stanovenou koncepci, i grafickou, která se pak opakuje v celé knize. První dvě stránky se věnují odbornému textu a jeho porozumění. Čtenáři se v knize mohou dozvědět spoustu informací

<sup>7</sup> GOSYOVÁ, M. *Závislost pochopení textu na typu a velikosti písma*. In A. Kucharská (Ed) *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál, 1998, pp 35-40. ISBN 80-7178-244-0.

<sup>8</sup><http://www.bdadyslexia.org.uk/about-dyslexia/further-information/dyslexia-style-guide.html>

o astronomii - o hvězdách a dalších nebeských tělesech, která jsou vidět pouhým okem v noci a některá i ve dne, jak se pohybují a proč to tak je. Pro snadnější orientaci a také pro lepší čtení jsou v textu vyznačena některá slova tučným písmem.

Na dalších dvou stranách jsou informace o souhvězdích. Aby se souhvězdí lépe pamatovala, je každé doplněné obrázkem a zkrácenou verzí báje, ve které se čtenáři dozvědí, odkud se podle ní souhvězdí na nebe dostalo. Kromě těchto informací je kniha doplněna o mnoho her, otázek a úkolů, které souvisejí s obsahem kapitol a procvičí, zda čtenáři textu porozuměli.

Na konci knihy najdou slovníček odborných výrazů s jejich vysvětlením, katalog všech popisovaných souhvězdí i s jejich obrázky a rejstřík pojmů, který nemůže chybět v žádné odborné publikaci. Kniha je doplněna správným řešením úkolů. Ta úmyslně nejsou uvedena samostatně na konci knihy, jak to často bývá, ale jsou rozeseta po celé knize. Je to proto, aby si čtenáři procvičili orientaci a vyhledávání v textu. Číslo strany, na které lze řešení najít, je uvedeno v závorce za konkrétním úkolem. Aby ale řešení nerušilo při čtení vlastní knihy, je psáno menším typem písma.

Kniha:

- pracuje s krátkými, ale přitom odbornými texty,
- dokazuje, že práce s odborným textem může být zábavná,
- procvičuje zrakové vnímání, sluchové vnímání, paměť a pozornost při práci s textem,
- vzhledem k úpravě a krátkým textům je vhodná pro starší žáky s dyslexií nebo poruchou pozornosti.

Jedním z cílů, proč byla tato kniha vydána, je i poukázání na to, aby si jedinci s dyslexií vybírali typ písma, který se jim lépe čte. Práce s knížkou především podporuje čtenářskou gramotnost tím, že vyžaduje přečtení textů i zamýšlení se nad nimi. Mnoho úkolů v ní je zaměřeno na podporu dovednosti vyhledávání informací v textu, práce s ním, a především logického uvažování, domýšlení a představivosti. Přehlednost ve stavbě textu, snadná orientace, větší řádkování, velká písmena, důležitá slova vyznačena tučně i velký formát celé knihy, to vše se snaží usnadnit čtení jedincům s dyslexií.

## 5 Mezinárodní výzkumný projekt Literacy



Obrázek 1 Projekt Literacy – online portál.

Typografii pro jedince s dyslexií věnuje velkou pozornost i celoevropský projekt Literacy, který byl zahájen v roce 2012 a je financovaný Evropskou komisí v oblasti informačních a komunikačních technologií v rámci 7. rámcového programu (Grantová dohoda č. 288596, FP7-ICT-2011.5.5). Tento projekt má do konce února 2015 vytvořit portál pro dospívající a dospělé jedince s dyslexií, ale i pro ostatní, kteří mají problémy v oblasti čtenářské gramotnosti. Tento portál je vytvářen ve čtyřech jazycích – angličtině, maďarštině, češtině a hebrejštině. Konsorcium projektu je složeno z odborníků jak z oblasti ICT, tak z oblasti poradenství. Podílil se na něm sedm organizací z pěti zemí:

Indra Sistemas S.A., Španělsko; INDRA

B&M InterNets s.r.o., Česká republika; BMI

Univerzita Vídeň, Rakousko; UNIVIE

Maďarská akademie věd, institut psychologie, Maďarsko; HAS

AnimaScan Ltd, Izrael

Centrum pro technologie ve vzdělávání, Izrael; CET

Pedagogicko-psychologická poradna Brno, Česká republika; PPP

Logo projektu představuje obrys počítače, na jehož monitoru jsou tři lidé, kteří se drží kolem ramen. Vyjadřuje hlavní filozofii celého projektu, a to podporu inkluze lidí se znevýhodněním v

oblasti čtenářských dovedností.

Odborníci si pokládali mnohé otázky ohledně formy i obsahu portálu. Cílem projektu je poskytnout nástroj na bázi informačních technologií, který umožní jedincům s dyslexií osvojit si učební dovednosti, adaptační strategie a metody, jak zvládat čtení. Vzhledem k tomu, že se jedná o výzkumný projekt, je obsah i forma cíleně přizpůsobována budoucím uživatelům portálu.

V rámci projektu Literacy je respektován HUMAN CENTER DESIGN, tj. design (ve smyslu procesu tvoření) zaměřený na člověka, který se řídí filozofií, že produkt by se měl přizpůsobovat uživateli. Proto od samotného začátku tvorby portálu úzce spolupracují odborníci na dyslexii a odborníci v oblasti ICT s dospívajícími a dospělými jedinci s dyslexií. V otázce typografie vychází z doporučení British Dyslexia Association<sup>9</sup> a pro českou populaci ze zjištění Balharové<sup>10</sup> ohledně úprav textů tak, aby byly přátelské pro uživatele s dyslexií. Tato doporučení jsou následně zohledněna při tvorbě portálu, zadána k posouzení konečným uživatelům a portál je následně opět upravován podle jejich připomínek.

Proces tvorby portálu začal přípravným výzkumem a tvorbou uživatelských profilů, na které navázaly rozhovory s budoucími uživateli portálu. Zahrnoval studium teoretických poznatků o dyslexii, zkoumání webů určených lidem s poruchami vnímání. Na základě získaných informací bylo vytvořeno 10 možných profilů návštěvníků portálu Literacy. Tento počet byl pak dále zúžen a byly vybrány ty kategorie návštěvníků, kterým můžeme nejvíce pomoci. Takovouto cílovou skupinou jsou jedinci, kteří:

- jasně vnímají překážky a aspekty sociální exkluze způsobené dyslexií,
- disponují alespoň základní schopností používat počítač,
- chtějí na sobě pracovat.

Celkem se v 1. fázi projektu podařilo získat informace od 30 dospělých a dospívajících jedinců s dyslexií. Cesta k tomuto číslu však nebyla jednoduchá. V průběhu získávání respondentů pro spolupráci v projektu bylo třeba udělat mnoho kroků.

## 6 Respondenti v ČR

Nejprve jsme projekt zveřejnili v České televizi i s výzvou, aby se nám ozvali ti dospělí s dyslexií, kteří mají zájem se na projektu podílet. Prezentovali jsme ho na seminářích pro speciální pedagogy a na setkání s dospělými s dyslexií. Ti již mají v České republice samostatnou skupinu, kterou podporuje Dyscentrum a Česká společnost Dyslexie.

Další kontakty se podařilo získat mezi studenty střední školy. Tito studenti s dyslexií jsou zároveň klienty PPP v Brně. Vliv na získání a zapojení studentů do projektu má obrovské aktivní zapojení profesorky této školy. V databázi poradenských kontaktů byli vyhledáni ti, kteří jsou již dospělí a v minulosti byli v péči poradny. Největší úspěch mělo při získávání respondentů osobní doporučení a oslovení vlastních bývalých i současných klientů PPP. Z řad rodičů dětí s dyslexií, kteří mají v současnosti dítě trpící touto poruchou, byli osloveni a získáni tři respondenti.

Celkem tedy bylo osloveno 40 kontaktů, z nichž se do 1. fáze (interview a cardsorting) zapojilo 30. Z toho jedna žena se zapojila pouze do interview, protože se vyjádřila, že počítač ke svému životu nepotřebuje.

Ze statistik MŠMT vyplývá, že okolo 4 % žáků základních škol má některou z vývojových poruch učení, z toho je výrazně více hochů než dívek. U dospělých žádná podobná statistika není k dispozici. Mezi našimi respondenty (jedinci s dyslexií) bylo 75 % mužů a 25 % žen.

Věkové rozložení respondentů se pohybuje od 15 let do 42 let. Nejvíce jich je v rozmezí 15 – 20 let, kdy se ve většině připravují na zaměstnání. Cílem projektu je zlepšit schopnosti jedinců dokončit vzdělání a rozvinout jejich schopnosti, aby dokázali uspět na pracovním trhu a v zaměstnání. V rámci Komunitní zóny pak chceme umožnit výměnu zkušeností mezi uživateli. Pro použití portálu se zdá, že zpětnou vazbu získáme od vzorku, který by mohl mít podobné zastoupení i v budoucnosti. Jedinci nad 30 let se zkušeností v zaměstnání, často také již rodiče dětí s dyslexií,

<sup>9</sup><http://www.bdadyslexia.org.uk/about-dyslexia/further-information/dyslexia-style-guide.html>

<sup>10</sup> BALHAROVÁ, K. Specifické poruchy učení, typografie a KamiNet. In: *Škola jako místo setkávání*. Univerzita Karlova: Praha, 2010. ISBN 987-80-7308-310-6.

se mohou podělit o své zkušenosti s mladšími, kteří ještě v životě své uplatnění hledají. Výhodou mladších je naopak to, že nebývají tolik svázaní zvyklostmi a mají přitom velkou možnost ovlivnit si vzhled portálu svým výběrem.

### Graf 1 Věkové rozložení respondentů.

Nejvíce respondentů (50 %) má v současnosti ukončené základní vzdělání. Střední školu ukončilo 36 % respondentů. Bakalářské studium ukončilo, stejně jako magisterské, 7 % respondentů.

Většina dále studuje, někteří jsou zaměstnaní, dvě jsou na mateřské dovolené, jeden je v současnosti nezaměstnaný a snaží se svou situaci řešit.

Podarilo se dosáhnout poměrně vyrovnaného poměru mezi dospívajícími a dospělými s dyslexií. Ve věkovém rozmezí 15 – 20 let bylo 52 %, druhou část – 48 %, tedy téměř polovinu, pak tvoří dospělí, kteří:

- ještě studují,
- mají vzdělání dokončené a v současnosti jsou zaměstnaní,
- mají dokončené studium a jsou nezaměstnaní,
- jsou na mateřské dovolené, ale nemají zaměstnání.

## 7 Interview

Bylo důležité, aby tvůrci designu získali autentický obraz o životě dospělých jedinců s dyslexií. Proto se jako nejlepší vhodný kandidát na první interview jevil právě člověk, který se pohybuje ve stejné oblasti – ICT. První interview nebylo strukturované, bylo založeno na přístupu zaměřeném na člověka (Motschnig a Nykl 2011) a na principech dotazování, které se zaměřuje na pozitivní poznání osobnosti dotazovaného (Barret a Fry 2005). Interview trvalo dvě hodiny, vedl ho ICT specialista na tvorbu designu a posloužilo k vytvoření autentického prvotního obrazu o životě s dyslexií.

Kvůli škálovatelnosti provádění a zpracování rozhovorů bylo toto první interview vzato jako prototyp a byla analyzována jeho struktura. Vznikl dokument s principy a strategií interview, tématickými okruhy i příklady otázek. S tímto polostrukturovaným interview bylo provedeno dalších sedm pilotních šetření. Ta ukázala na mnoho problémů, se kterými se při práci s textem a na internetu dospělí a dospívající jedinci s dyslexií potýkají. Abychom zjistili, v jaké četnosti se tyto problémy vyskytují, byly zahrnuty do dodatku k interview, na který odpovědělo 20 respondentů.

Největším problémem respondentů je cílené soustředění na čtení, zvláště v delších textech. Tuto dovednost přitom po nich vyžadují v práci nebo ve škole. Nerozumí tomu, co čtou, nebo se na čtení musí hodně soustředit, což odčerpává jejich energii. Také se stává, že se v textu ztrácejí.

Při psaní mají problémy s tím, že jinak formulují věty, nepíší gramaticky správně a jsou si toho vědomi (v zaměstnání, škole to po nich vyžadují), uvědomují si, že nepíší správně shodu podmětu s přísudkem.

Na internetu se jako největší problém jeví reklamy a jejich rušivý vliv na orientaci v textu. Design potřebují mít kontrastní, vadí jim nezřetelně napsaný, pohyblivý a blikající text. Často vadí i

mnoho textu, hlavně pokud není vhodně členěn.

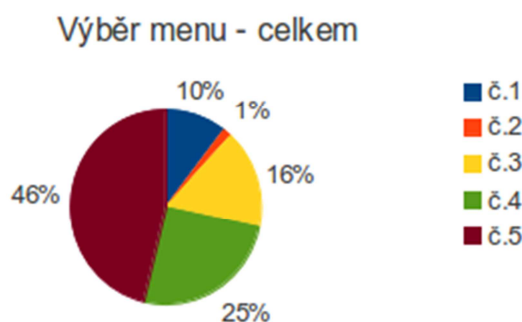
## 8 Cardsorting a výběr menu

Cardsortingem bylo zkoumáno, jaký typ obsahu si budoucí uživatelé na portálu přejí mít. Tento nástroj umožňuje budoucím uživatelům ovlivňovat informační strukturu, obsah i tlačítka na webu. Výběr menu pak umožnil respondentům podílet se na tvorbě formy portálu.

Pracovníci UNIVIE ve spolupráci s HAS a ostatními partnery navrhli na společných setkáních obsah a funkce portálu. Ty pak byly převedeny do 60 kartiček, jejichž názvy navozují představu obsahu i funkci budoucího portálu. Do souboru byly přidány prázdné kartičky, aby si budoucí uživatelé mohli napsat i vlastní návrhy. Následně se sešla pracovní skupina UNIVIE a PPP. Všichni odborníci, kteří měli spolupracovat s respondenty, si práci s kartičkami vyzkoušeli, debatovali o tom, jak přistupovat k práci jednotně. Domluvilo se jednotné zadání pro respondenty, aby bylo co nejjednodušší a nejsrozumitelnější. Úkolem bylo nejprve rozdělit kartičky na ty, které by v portálu chtěli mít a které ne. Pokud respondenti názvu na kartičce nerozuměli nebo si nedovedli představit obsah, měli se ptát zadavatele. Poté měli z kartiček sestavit vlastní menu. Pokud jim něco chybělo, mohli si to doplnit na volnou kartičku a zařadit do svého menu. Výsledné vlastní menu bylo vyfotografováno.

V rámci výběru menu bylo respondentům předloženo 5 návrhů, z nichž si měli vybrat ten, který jim vyhovuje nejlépe. Návrhy byly prezentované jako série 2 - 3 obrázků, které znázorňovaly cestu webem. Navrhl je Dominik Hagelkruys – člen týmu Literacy za UNIVIE. Podstata prvních tří menu - velké ikony seřazeny do mřížky – byla inspirována návrhem Evy Gyarmathy, odbornice na dyslexii (HAS) a podpořena Břetislavem Beránkem, IT odborníkem (BMI). Podobá se menu používanému v dotekových zařízeních. Menu se lišilo pouze způsobem zobrazení průchodu webem. Čtvrtý návrh připomínal listování knihou a pátý návrh počítal se svislým rozbalovacím menu na levé straně.

Graf ukazuje, že se většina (46 %) přiklání k výběru menu č. 5, tedy menu na levé straně se svislým rozbalováním. V komentářích se objevuje, že se jedná o typ menu, které ze své zkušenosti znají, že se ve známém prostředí cítí bezpečněji a příliš netouží po změnách. Výsledky indikují, že respondenti preferují tradiční model rozbalovacího menu.



Graf 2 Výběr jednotlivých menu.

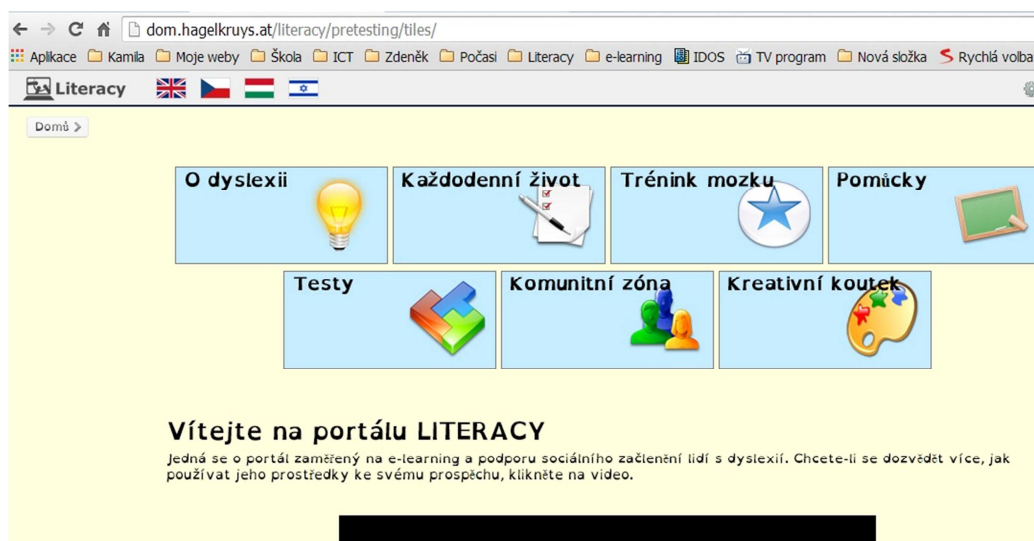
Zajímavé je porovnání vlivu věku na výběr menu. Všichni respondenti nad 20 let preferovali levé menu se svislým rozbalováním označené číslem 5, ti ve věku 15 - 19 vybírali v 39 % menu č. 4, které bylo navrženo jako listování knihou, ale i u nich získalo levé menu se svislým rozbalováním vysoké hodnocení (24 %). Protože se velmi lišily výsledky šetření od předpokladů některých odborníků v projektu, byl vytvořen první prototyp portálu ve dvou verzích – tlačítkové menu a vertikální menu. Testování bylo zaměřeno na navigaci na portálu a výběr ikon. Výběr ikon probíhal za pomoci nastavení na internetu <http://dom.hagelkruys.at/literacy/iconesting/CZ/>.

Nejprve opět probíhalo pilotní testování (PPP), aby se vyladily připomínky a problémy. Na jejich základě tým UNIVIE vytvořil dva soubory přímo na webu, čímž se zásadně zjednodušuje

testování v prostředí internetu a při testování s respondenty na dálku.

Bylo provedeno 26 testování navigace i ikon. Na první pohled si 17 respondentů vybralo vertikální menu a 9 respondentů tlačítkové menu. Zajímavé bylo, že 7 respondentů své konečné rozhodnutí změnilo. Pět si vybralo na první pohled tlačítkové menu, ale po splnění úkolů konstatovali, že jim lépe vyhovuje menu vertikální. Dva respondenti si nejprve vybrali vertikální menu, ale po splnění úkolů si vybrali tlačítkové, které se podle nich zdá přitažlivější, přehlednější. Konečný výběr po splnění úkolů vychází takto: 20 respondentů by dalo přednost vertikálnímu menu a 5 tlačítkovému. Čtyři respondenti (naprosto nezávisle na sobě) by uvítali hybrid tlačítek a vertikálního menu – kdyby zároveň s menu v butonech vyskákaly na levé straně záložky předchozích úrovní.

Nezávisle na tom, jaké si respondenti vybrali menu, rychleji pracovali s vertikálním menu.



Obrázek 2 Projekt Literacy – tlačítkové menu.

Respondenti pozitivně hodnotí tlačítkové menu jako prvoplánově přehlednější, vizuálně přitažlivější. Oceňovali pěkné barvy a líbí se jim velikost tlačítek. Jako nevýhody jmenovali, že prototyp neukazuje všechna podmenu po cestě, jen zrovna rozkliknutou úroveň (to ale není pravda, nevnímají cestu, která se zobrazuje v horní části stránky), je pro ně únavné projít celou plochu tlačítek, ztrácí se v nich, vadí jim malé písmo, někdy méně čitelný font písma.



Obrázek 3 Projekt Literacy – vertikální menu.

Vertikální menu bylo pro respondenty přehlednější, rychleji se jim v něm hledá, lépe se orientují, bylo pro ně snadnější vracet se o jeden až dva kroky zpět, byli rádi, že stále vidí podmenu. Mezi negativy se ve velké míře objevilo malé písmo, malá velikost menu. Ojedinele pak, že menu je přehledné, dobré, ale je to nuda.

## Závěr

Potvrzuje se, že i pro českou populaci jedinců s dyslexií jsou vhodná doporučení British Dyslexia Association ohledně typografie textů, neboť veškeré připomínky k designu od respondentů týkajících se typografie, se s nimi shodují. U jedinců s dyslexií hraje důležitou roli kromě velikosti písma, které potřebují větší i v dospělosti, i barva pozadí, vzdálenost jednotlivých písmen od sebe, použité řádkování, typ písma, grafické prostředky pro zvýraznění. Každý preferuje jiné přizpůsobení, přesto lze sestavit základní pravidla.

- 1) Velká písmena (12 - 14 point) a použití bezpatkového písma, například Comic Sans, Arial, Calibri.
- 2) Řádkování 1,5.
- 3) Nepodtrhávat, nepoužívat kurzívu, důležitá slova pro pochopení vyznačit tučně.
- 4) Přehlednosti a jednoduché orientaci napomáhají kratší odstavce, použití odrážek a číslování. (Číslování je přehlednější než odrážky.)
- 5) Nastavit k výběru několik možností kontrastu barevného pozadí a barvy písma. Využít tmavé písmo na světlém, ale ne bílém pozadí.
- 6) Řádky by neměly být příliš dlouhé, doporučuje se 60 – 70 znaků.
- 7) Pokyny psát jasně, krátce v jednoduchých větách. Nepoužívat zkratky.
- 8) Použití grafiky a piktogramů napomáhá vyhledávání a orientaci v textu.
- 9) Publikovat v dostupných a běžných formátech, aby je bylo možné číst pomocí software pro čtení.

Pokud tato pravidla budeme my pedagogové používat při přípravě našich studijních materiálů pro žáky a studenty, pomůžeme tím i těm, kteří mají se čtením problémy nejen z důvodu dyslexie, zjednodušíme jim orientaci v nich a učení. V současnosti je to o to jednodušší, že se čím dál více prosazuje vzdělávání pomocí informačních technologií, které umožňují individuální nastavení podle potřeb jednotlivců.

Nepotvrdila se domněnka, že i pro uživatele s dyslexií bude platit současný trend vývoje designu webových aplikací. Dospívající a dospělí jedinci s dyslexií mají své potřeby i v této oblasti a je třeba si to v budoucnu uvědomovat.

## Literatura

[1] BALHAROVÁ, K., MOTSCHNIG, R., STRUHÁR, J., HAGELKRUYS, D. *A Case Study of Applying Card-sorting as an Initial Step in the Design of the LITERACY – Portal for People with Dyslexia*. In Proceedings of the Conference Universal Learning Design, Brno 2013. Brno: Masaryk University p. 143–157. ISBN 978-80-210-6270-2.

[2] BALHAROVÁ, K., STRUHÁR, J. *Literacy/ Gramotnost – online portál pro e-learning a podporu sociálního začleňování jedinců s dyslexií*. In KREJČOVÁ, L., MERTIN, V. Eds. *Škola místo setkávání - sborník příspěvků z konference*. Univerzita Karlova. Praha, 2013, str. 187 - 201. ISBN 978-80-7308-446-2.

[3] BALHAROVÁ, K., PROKŠ, Z. *Astronomie bez dalekohledu*. Praha: Dyscentrum, 2013. ISBN 978-80-87581-01-8.

- [4] BALHAROVÁ, K. *Specifické poruchy učení, typografie a KamiNet*. In: Škola jako místo setkávání. Univerzita Karlova: Praha, 2010. ISBN 987-80-7308-310-6.  
BRITISH DYSLEXIA ASSOCIATION [online]. *Dyslexia Style Guide*. Bracknell. Dostupné na: <http://www.bdadyslexia.org.uk/about-dyslexia/further-information/dyslexia-style-guide.html> [cit 25. 4. 2014]
- [5] GOSYOVÁ, M. *Závislost pochopení textu na typu a velikosti písma*. In A. Kucharská (Ed) *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál, 1998, pp 35-40. ISBN 80-7178-244-0.  
MULIS, V. S. I., MARTIN, M. O., KENNEDY, A. M., TRONG, K. L., SAINSBURY, M. PIRLS 2011© TIMSS & PIRLS *International Study Center Lynch School of Education, Boston College, 2009*. Překlad a úprava: Eva Potužníková, 2010. Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-211-0607-9.
- [6] PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V. a kol. *Hlavní zjištění PISA 2012 Matematická gramotnost patnáctiletých žáků*. Česká školní inspekce, 2013. ISBN 978-80-905632-0-9.  
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-vykonove-ukazatele>
- [7] TONAROVÁ, Š. *Nejméně stovka uchazečů o práci na Mostecku neumí číst a psát*. [online]. [cit. 2014-01-12]. Dostupné z: <http://www.novinky.cz/kariera/220382-nejmene-stovka-uchazecu-o-praci-na-mostecku-neumi-cist-a-psat.html>.
- [8] UNESCO: Records of the General Conference, Twentieth Session, Paris, 24 October - 28 November 1978, vol 1: *Resolutions, Annex I*. UNESCO, Paris 1979, s.18.
- [9] UNESCO: Records of the General Conference, Tenth Session - Paris 1958, *Resolutions*. UNESCO, Paris 1959, s. 93.
- [10] VOJTOVÁ, V., BALHAROVÁ, K., *Literacy jako mezioborová intervence pro podporu inkluze*. In: VOJTOVÁ, V., ČERVENKA, K. et al. *Intervence pro inkluzi*. 1. vyd. Brno: MU, 2013, 256 s., 173 – 186. ISBN 978-80-210-6645-8.

**PhDr. Kamila Balharová**  
Pedagogicko-psychologická poradna Brno  
Zachova 1 (projekt Literacy)  
ZŠ Tábořská 45  
Praha



# NÁZORY IMIGRANTŮ V ČESKÉ REPUBLICĚ A ŠVÉDSKU NA JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Milena Öbrink Hobzová

**Resumé:** Příspěvek *Názory imigrantů v České republice na jazykové vzdělávání* prezentuje výsledky výzkumu, který byl proveden v roce 2012 mezi účastníky bezplatných jazykových kurzů v České republice a Švédsku. Jeho cílem bylo zjistit, zda existují v České republice a Švédsku rozdíly v názorech na jazykové vzdělávání u účastníků jazykových kurzů pro imigranty. Ze získaných výsledků vyplynulo, že neexistuje statisticky významný rozdíl v názorech respondentů, ačkoliv se v obou zemích jedná o jiné tradice jazykového vzdělávání a jiný systém poskytování kurzů pro přistěhovalce.

**Klíčová slova:** *dospělí imigranti, názory na jazykové vzdělávání, kurzy českého jazyka, kurzy švédštiny pro imigranty, vzdělávání dospělých*

## THE OPINIONS OF IMMIGRANTS IN THE CZECH REPUBLIC AND SWEDEN ON LANGUAGE EDUCATION

**Abstract:** *The paper The opinions of immigrants in the Czech Republic and Sweden on language education is concerned with the results of research done in 2012 among the immigrants who participated in free language education. The aim of the research was to find out whether there are any differences between the countries mentioned above in opinions on provided language education. It was found out that in spite of different traditions of language education for immigrants in the Czech Republic and Sweden there are no statistical relevant differences.*

**Key words:** *adult immigrants, opinions on language education, courses of Czech for foreigners, courses of Swedish for immigrants, adult education*

### Úvod

Nejen vzhledem ke společensko-politickým změnám v roce 1989, ale především v důsledku vstupu České republiky do Evropské unie řešíme v současné době problematiku spojenou s migrací a integrací přistěhovalců do české společnosti. Začlenění jak dospělých imigrantů, tak jejich dětí však nebude možné bez znalosti českého jazyka. Tím, že děti cizinců absolvují školní docházku na českých školách, setkávají se s češtinou každodenně. Pro dospělé přistěhovalce existuje také řada možností, jak se naučit češtinu – od zpoplatněných jazykových kurzů na soukromých agenturách a školách až po bezplatnou jazykovou výuku, již poskytují neziskové organizace či Centra na podporu integrace cizinců, které patří pod Správu uprchlických zařízení Ministerstva vnitra.

Jazykové vzdělávání dospělých přistěhovalců má však delší tradice, jež sahají ještě před rok 1989, neboť tehdy na území dnešní České republiky proudili pracovníci z ostatních komunistických zemí. Předtím, než se tito cizinci dostali do pracovního procesu, museli projít jazykovými kurzy (1). Organizací jazykových kurzů reagovalo na konci 60. a 70. let 20. století na pracovní migraci také Švédsko, které se v tehdejší době v důsledku přistěhovalectví měnilo z kulturně homogenní společnosti v zemi kulturně velmi rozmanitou. Do současnosti však tato severská země vybudovala systém jazykového vzdělávání pro imigranty (tzv. *SFI – Svenska för invandrare*), který je dostupný všem skupinám přistěhovalců – jak pracovním imigrantům, tak těm, jimž byla na území Švédska přiznána mezinárodní ochrana (2).

Příspěvek *Názory imigrantů v České republice na jazykové vzdělávání* prezentuje výsledky výzkumu, který byl proveden v roce 2012 mezi účastníky bezplatných jazykových kurzů v České

republiky a Švédska. Jeho cílem bylo zjistit, zda existují v České republice a Švédsku rozdíly v názorech na jazykové vzdělávání u účastníků jazykových kurzů pro imigranty.

## 1 Teoretická východiska výzkumu

Jedním z důvodů, proč jsme považovali náš výzkum za aktuální, byl fakt, že pedagogických výzkumů zabývajících se vzděláváním přistěhovalců, převážně těch dospělých, není mnoho (Průcha, 2009).

K volbě srovnání problematiky jazykového vzdělávání dospělých cizinců se Švédskem nás vedly historické souvislosti, které lze vysledovat v přistěhovaleckých tradicích České republiky a Švédska. Uvedená severská země má dlouholeté zkušenosti a propracovanou politiku vzdělávání dospělých. Oba dva státy jsou v současnosti cílovou zemí přistěhovalců: lze tvrdit, že Česká republika zažívá vlnu migrace ve spojení se vzrůstající životní úrovní od poloviny 90. let, zatímco Švédsko se stalo cílovou zemí pro přistěhovalce již v 70. letech 20. století. Tehdy do uvedené severské země směřovali pracovní přistěhovalci, jichž se zde ocitlo 416 600 (3). Podobný počet cizinců se podle Českého statistického úřadu nacházelo na území České republiky k 30. 9. 2012 celkem 438 870 cizinců s různými typy pobytu (4).

Ve Švédsku od začátku migrace začal vznikat systém jazykového vzdělávání, které si klade za cíl zajistit pro dospělé s jiným mateřským jazykem než švédštinou základní znalosti švédského jazyka tak, aby tito lidé uměli komunikovat a aktivně se účastnit společenského a pracovního života ve Švédsku (5). Uvedené kurzy SFI jsou dělené do tří vzdělávacích stupňů, tzv. „Studieväg“ 1 (skládá se z kurzů A, B), 2 (zahrnuje kurz B a C) a 3 (kurzy C, D), jež se zaměřují na různé vzdělané skupiny imigrantů. Zmíněné kurzy jsou však přístupné bez poplatku jak přistěhovalcům ze zemí EU, tak tzv. třetích zemí, či lidem, jimž byla již udělena mezinárodní ochrana, tj. azyl.

V České republice existují různé formy bezplatné nabídky jazykových kurzů pro různé skupiny přistěhovalců – např. pro azylanty je zde k dispozici jazykové vzdělávání zajištěné v rámci Státního intergačního programu (6). Cizinci z tzv. třetích zemí mohou např. využít služeb Center na podporu integrace cizinců (7). Obě skupiny však mohou využít jazykových kurzů na jazykových agenturách.

Protože v České republice neexistuje ucelený národní systém jazykového vzdělávání pro dospělé přistěhovalce, předpokládali jsme, že přistěhovalci budou mít *pozitivnější* názory na jazykové vzdělávání ve Švédsku než v České republice.

## 2 Vlastní výzkuné šetření

V České republice se našeho výzkumu zúčastnilo celkem 95 respondentů, ve Švédsku se nám podařilo získat data od 222 respondentů. Naším záměrem bylo oslovit ty respondenty, kteří docházejí do bezplatných jazykových kurzů. Ve Švédsku se jednalo o účastníky jazykových kurzů SFI a v České republice studující v kurzech českého jazyka, které organizují Centra na podporu integrace cizinců. Výzkumný soubor jsme získali vícenásobným výběrem (8). V praxi to znamenalo, že jsme nejdříve vylosovali tři kraje, poté v nich jednu školu či místo, kde působí Centrum na podporu integrace cizinců, a poté jednotlivé kurzy. Data jsme sbírali v obou zemích v průběhu roku 2012 a to pomocí metody dotazníku, který měl několik jazykových mutací. V České republice jsme měli k dispozici českou, ruskou, ukrajinskou, vietnamskou a anglickou verzi dotazníku. Ve Švédsku jsme však byli dopředu upozorněni na to, že jakékoliv překlady do jazyků těch přistěhovalců, kteří tvoří většinu účastníků v SFI kurzech, by mohly být vnímány jako znevýhodnění dalších skupin. Proto jsme zvolili pouze švédsko-anglickou mutaci.

Pro lepší srozumitelnost jsme nepoužili pouze slovní vyjádření na škále (*rozhodně ano* – *spíše ano* – *spíše ne* a *rozhodně ne*), ale také emotikony. Zároveň upozorňujeme, že jsme jazyk používaný v dotazníku museli zjednodušit.

Získaná data jsme nejdříve analyzovali v rámci *třídění prvního stupně* (9), během kterého jsme získali četnosti odpovědí u každé z otázek. Ty jsme dále podrobili analýze v rámci *třídění*

druhého stupně vhodným statistickým testem. Zvolili jsme *U-test Manna a Whitneyho při velkých četnostech* (10).

K analýze dat jsme přitupovalo tím způsobem, že jsme přiřazovali body podle toho, jak respondet reagoval na jednotlivé otázky: *určitě ano* – 1 bod, *spíše ano* – 2 body, *spíše ne* – 3 body, *určitě ne* – 4 body. Předpokládali jsme, že ten jedinec, který by se vyjádřil o jazykovém vzdělávání nejpozitivněji, by na každou z 11 otázek odpověděl *určitě ano*. Maximální hodnocení bylo proto 44 bodů.

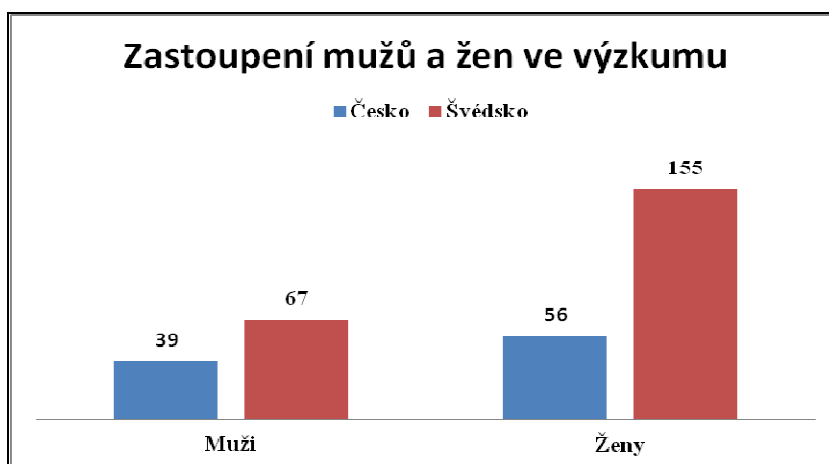
Naším cílem bylo však zjistit, zda v České republice a Švédsku existují rozdíly v názorech na jazykové vzdělávání u účastníků jazykového vzdělávání pro imigranty.

Věcná hypotéza tedy zněla: *Mezi názory účastníků k jazykovému vzdělávání v kurzech pro dospělé migranty existují v České republice a ve Švédsku rozdíly.*

Na základě věcné hypotézy jsme zformulovali následující statistickou hypotézu:

$H_0$ : *V názorech u účastníků jazykového vzdělávání pro imigranty v České republice a Švédsku neexistuje statisticky významný rozdíl.*

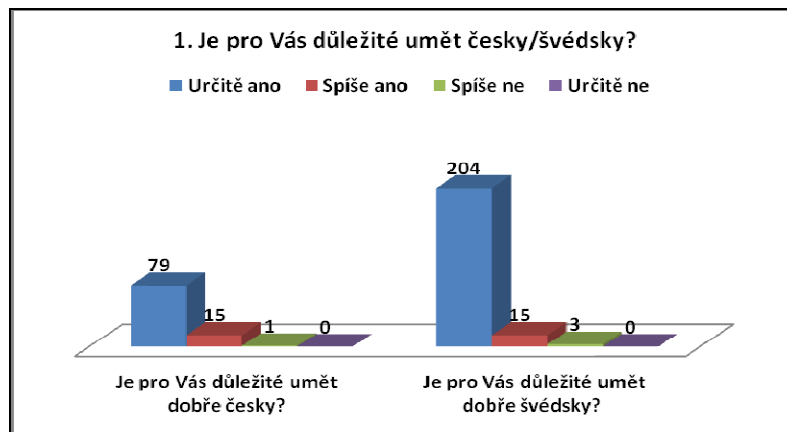
$H_A$ : *V názorech u účastníků jazykového vzdělávání pro imigranty v České republice a Švédsku existuje statisticky významný rozdíl.*



**Graf 1** Zastoupení mužů a žen ve výzkumném vzorku

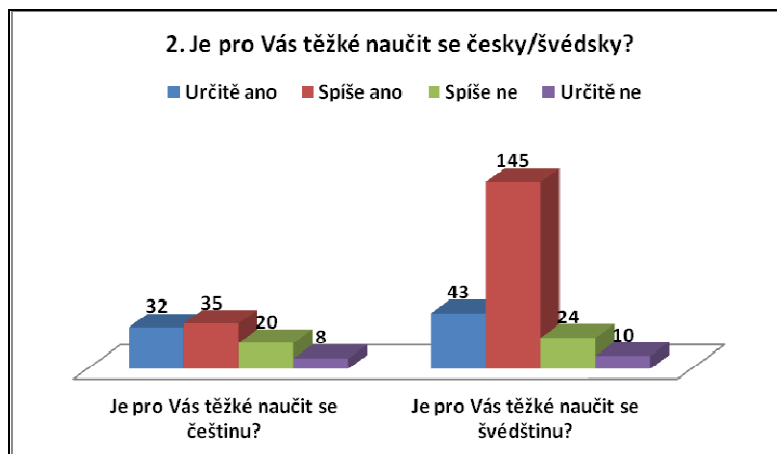
Jak je patrné z výše uvedeného grafu 1, ve výzkumném vzorku bylo jak ve Švédsku, tak v České republice zastoupeno více žen než mužů.

Z níže prezentovaného grafu 2 vyplývá, že většina respondentů jak v České republice, tak ve Švédsku je si vědoma toho, že znát češtinu či švédštinu je pro ně důležité. Žádný respondent není toho názoru, že by jazyk přijímací země nemusel vůbec znát.



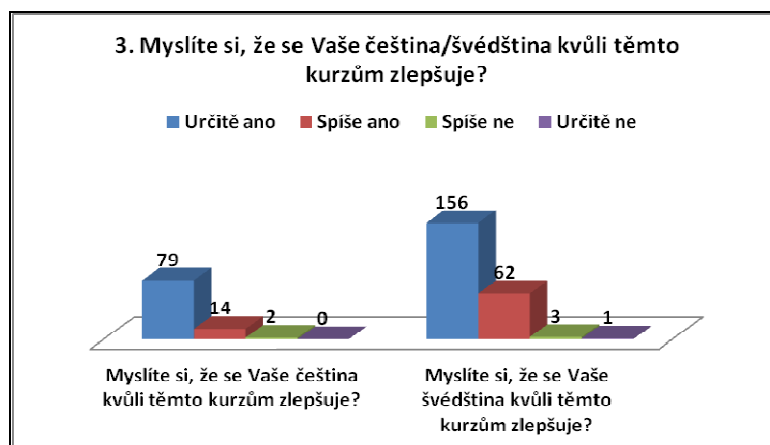
**Graf 2 – Je pro Vás důležité umět česky/švédsky?**

Graf 3 znázorňuje, jak bylo obtížné pro respondenty naučit se nový jazyk. Jak lze ze získaných dat pozorovat, většina respondentů je toho názoru, že je *spíše těžké naučit* se česky či švédsky. Tento výsledek jsme získali v obou zemích. Je možné, že důvodem toho, proč většina respondentů vnímá těžkosti při učení se novému jazyku, souvisí s jejich jazykovým zázemím.

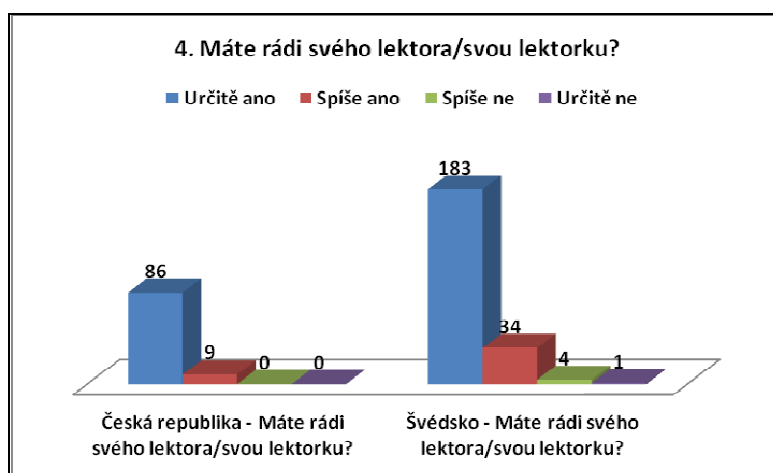


**Graf 3 – Je pro Vás těžké naučit se češtinu/švédštinu?**

Úkolem třetí položky bylo zjistit, jak respondenti hodnotí své pokroky v jazyce ve vztahu k navštěvovaným kurzům. Jak lze však vidět z grafu 4, většina respondentů v obou zemích je přesvědčena o tom, že jim poskytované kurzy prospívají.

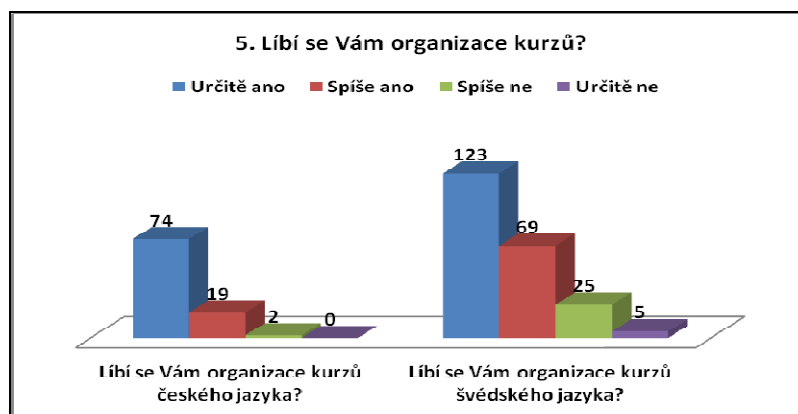


**Graf 4 – Myslíte si, že se Vaše čeština/švédština kvůli těmto kurzům zlepšuje?**



**Graf 5 – Máte rádi svého lektora/svou lektorku?**

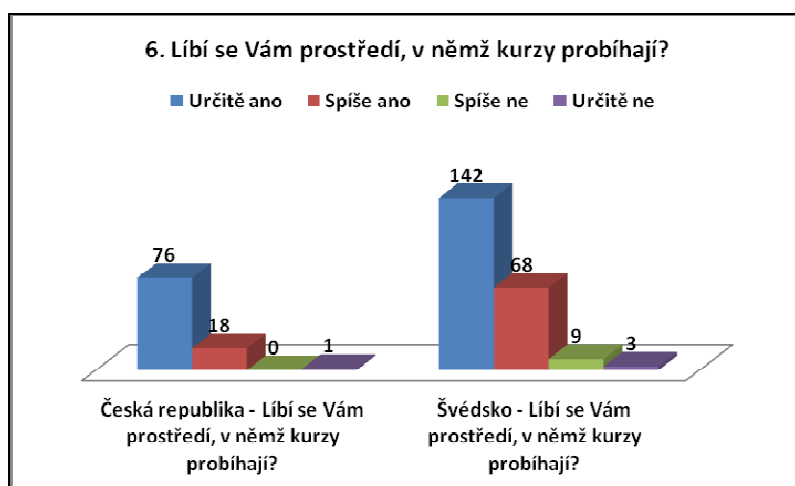
Lektor je vzdělávání dospělých nejen facilitátorem, ale také motivátorem, který pomáhá dospělým překlenout bariéry v učení. Proto jsme položku zaměřující se také na názory respondentů na lektora zařadili do výzkumu. Graf 5 však ukazuje, že většina respondentů hodnotí svého lektora velmi kladně.



**Graf 6 – Líbí se Vám organizace kurzů?**

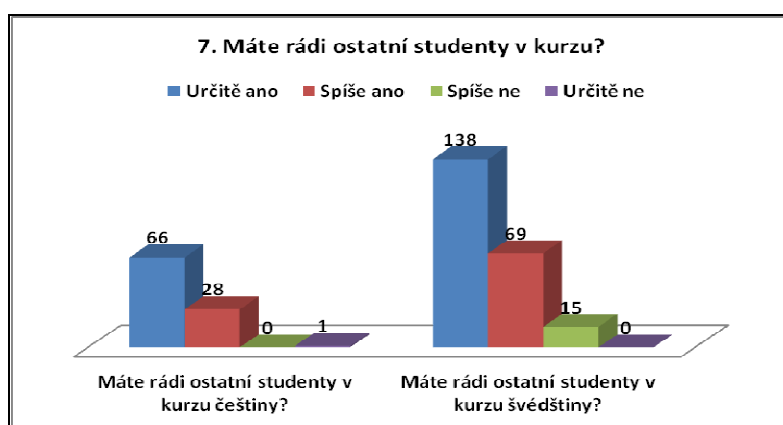
Protože rovněž organizace kurzů hraje roli v odstraňování bariér ve vzdělávání dospělých, zjišťovali jsme v našem výzkumu názory na uvedenou problematiku. Z grafu 7 vyplývá, že většina respondentů vnímá organizaci kurzů za výhodnou. Ve Švédsku se zde již objevilo 69 respondentů, již byli spíše spokojeni s organizací kurzů SFI.

Většina respondentů je však spokojena s tím, v jakém prostředí výuka jazyků probíhá – a to jak v České republice, tak Švédsku. Vyskytly se však také odpovědi, v nichž respondenti byli *spíše* spokojeni či nespokojeni. V posledním případě se objevilo nespokojených respondentů více ve Švédsku, jejich počet je však vzhledem k celkovému počtu ve výběru zanedbatelný.



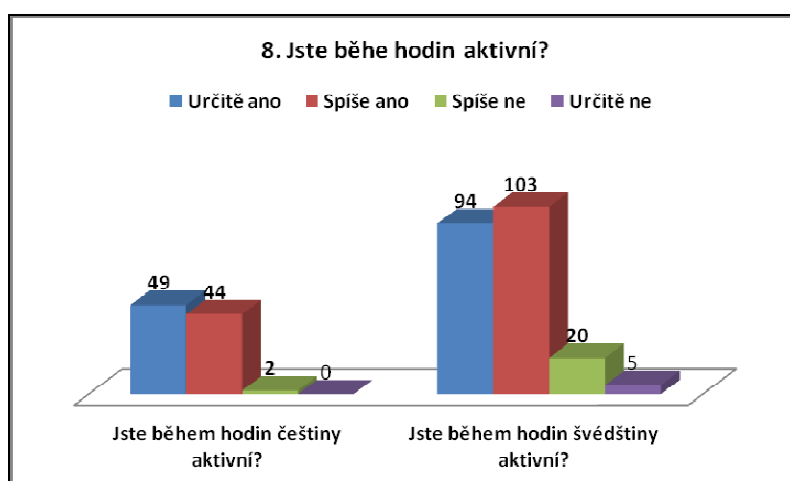
**Graf 7 – Líbí se Vám prostředí, v němž kurzy probíhají?**

Graf 8 znázorňuje, jak respondenti vnímali své kolegy v kurzu. Do této položky se promítalo, jaká interakce mezi lidmi/účastníky kurzu převažovala, zda docházeli respondenti do kurzu rádi už jen proto, že v něm panovala příznivá atmosféra, či nikoliv. Z odpovědí respondentů je však patrné, že se spíše ve Švédsku objevily případy, kdy studující své kolegy *spíše* nevmínali tak pozitivně jako v České republice.



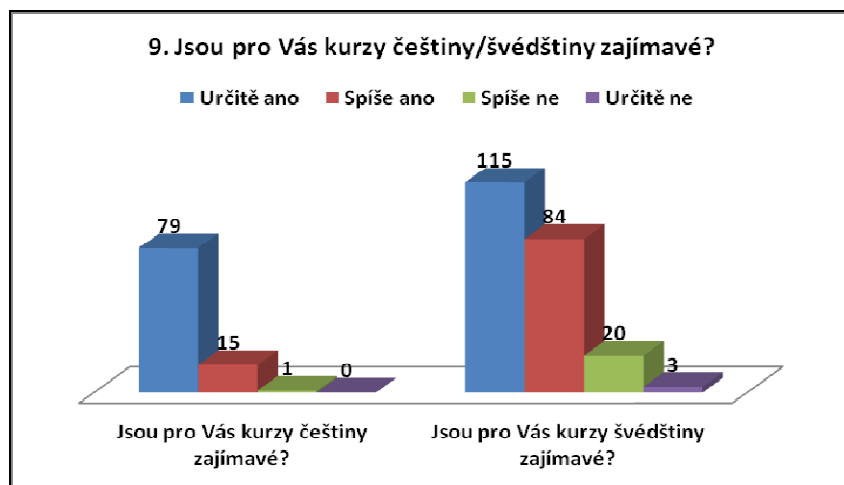
**Graf 8 – Máte rádi ostatní studenty v kurzu?**

Graf 9 zobrazuje výsledky položky týkající se toho, jak vnímají respondenti svou vlastní aktivitu v hodinách. Za aktivní se rozhodně považuje 49 respondentů z řad přistěhovalců v Česku, ve Švédsku se však takto neohodnotila ani polovina respondentů v našem výzkumu.



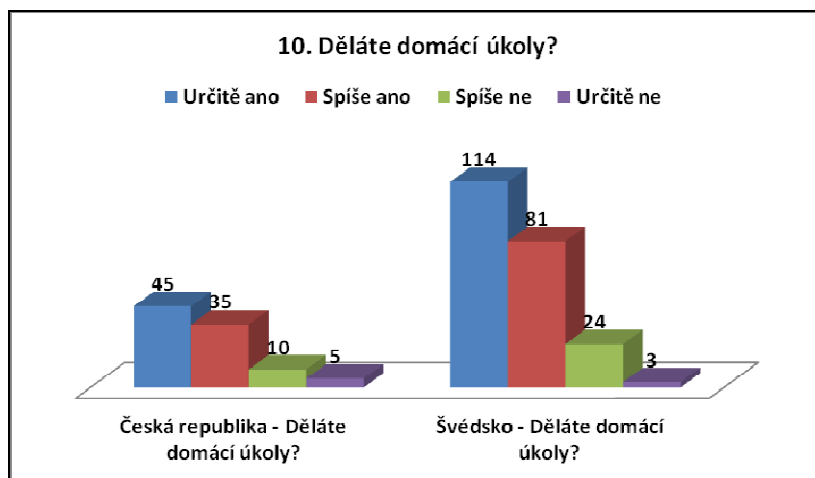
**Graf 9 – Jste během hodin aktivní?**

„Určitě zajímavé“ jsou kurzy pro většinu respondentů – a to jak v České republice, tak Švédsku, ačkoliv v této severské zemi vyjádřilo spokojenost celkově méně respondentů (viz graf 10).



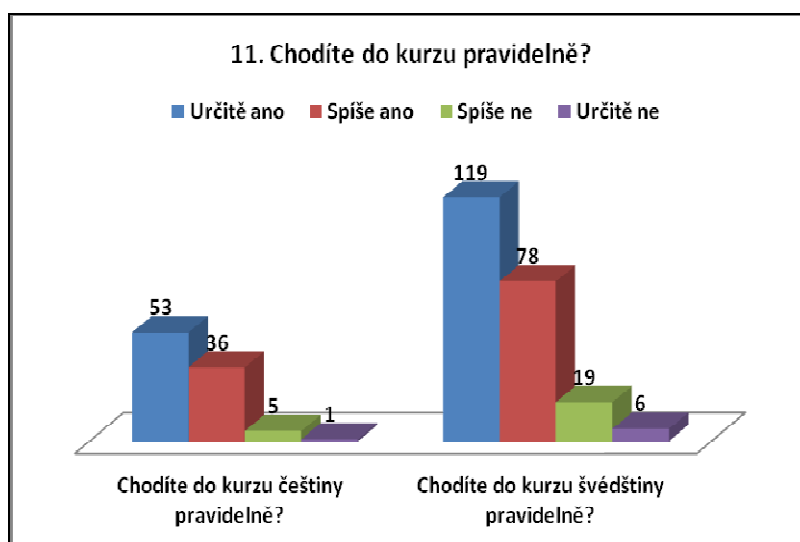
**Graf 10 – Jsou pro Vás kurzy češtiny/švédštiny zajímavé?**

Zároveň nás ve výzkumu zajímalo, jak se respondenti do hodin připravují. U této položky respondenti neodpovídali tak jednotně. Necelá polovina účastníků našeho výzkumu v České republice se doma „zcela určitě“ připravuje, ve Švédsku je však tento počet vyšší.



**Graf 11 – Děláte domácí úkoly?**

Poslední položka, jejíž výsledky jsou patrné v grafu 12, zjišťovala, zda dochází podle svého vlastního názoru respondenti do kurzů pravidelně. Z výsledků je zřejmé, že více než polovina respondentů z obou zemí dochází do kurzů pravidelně, „spíše pravidelně“ více než třetina.



**Graf 12 – Chodíte do kurzu pravidelně?**

Pro ověření hypotéz jsme se rozhodli použít metodu – *U-test Manna a Whitneyho při velkých četnostech*.

Nejdříve bylo nutné vypočítat testová kritéria  $U$  a  $U'$ . Ty je možné získat z následujícího vztahu:

$$U = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_1 \cdot (n_1 + 1)}{2} - R_1 \text{ a } U' = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_2 \cdot (n_2 + 1)}{2} - R_2$$

Ve výše uvedených vzorcích je  $n_1$  je četnost hodnot v první skupině,  $n_2$  je četnost hodnot ve druhém výběru.  $R_1$  je součet pořadí v první skupině,  $R_2$  je součet pořadí ve druhém výběru. Pro testování statistické významnosti zvolíme z hodnot  $U$  a  $U'$  tu, která je menší. Hladina významnosti je 0,05.

Výsledky dosažené v obou skupinách jsme seřadili podle velikosti a zaznamenali do tabulky, kde  $n_1$  byla pro nás četnost ve Švédsku, čili 222,  $n_2$  četnost respondentů v České republice - 95. Součet pořadí  $R_1 = 37625$  a  $R_2 = 12778$ . Jestliže dosadíme do příslušných, výše uvedených, vzorců, dostaneme:  $U = 8218$  a  $U' = 12872$ . Jako kritérium tedy zvolíme hodnotu  $U$ . Pomocí této hodnoty pak vypočítáme normovanou náhodnou veličinu  $u$  (11). Použijeme vzorek na obrázku 1:

$$|u| = \frac{U - \frac{n_1 \cdot n_2}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2 \cdot (n_1 + n_2 + 1)}{12}}}$$

**Obrázek 1 Vzorec pro výpočet normované náhodné veličiny  $u$**

$U$  je vypočítaná hodnota testového kritéria,  $n_1$  je četnost ve skupině respondentů ze Švédska ( $n_1 = 222$ ) a  $n_2$  je četnost ve skupině respondentů v České republice ( $n_2 = 95$ ). Po dosazení do výše zmíněného vzorce jsme získali  $u = -0,38081$ ,  $|u| = 0,38081$ .

Tuto vypočítanou hodnotu jsme srovnali s kritickou hodnotou  $u_{0,05} = 1,96$  pro hladinu významnosti 0,05.

Protože vypočítaná hodnota  $u$  byla menší než hodnota kritická pro hladinu významnosti 0,05, nemohli jsme nulovou hypotézu odmítnout, tedy ji přijímáme:

***V názorech u účastníků jazykového vzdělávání pro imigranty v České republice a Švédsku neexistuje statisticky významný rozdíl.***

*1 volný řádek*

## Závěr

Cílem našeho příspěvku bylo prezentovat výsledky výzkumu, který proběhl v roce 2012 mezi účastníky jazykových kruzů češtiny a švédštiny pro dospělé přistěhovalce. Ve výzkumném



šetření jsme si kladli za cíl zjistit, zda existují v České republice a Švédsku rozdíly v názorech na jazykové vzdělávání u účastníků jazykových kurzů pro imigranty.

Na základě ověřování hypotéz můžeme konstatovat, že se nám nepodařilo prokázat, že mezi názory respondentů v obou zemích existují rozdíly. Protože jsme nedokázali vyvrátit nulovou hypotézu, jsme nuceni navzdory našim původním předpokladům prohlásit, že názory švédských a českých přistěhovalců na jazykové vzdělávání se neliší.

Tyto závěry však shledáváme velmi zajímavými, neboť nás vedou k úvaze, že ani jedna z existujících možností, tj. jazykové vzdělávání nabízené přistěhovalcům v rámci spíše neformálního vzdělávání (Česká republika), ani propracovaný systém jazykových kurzů ve Švédsku, nevede k úplné spokojenosti dané cílové skupiny.

Švédsko dělí jazykové kurzy podle úrovně vzdělávání, kde se lidé setkávají s jazykově odlišnými skupinami účastníků, takže jsou nuceni cílový jazyk používat i ve třídě. Ačkoliv by tento systém měl motivovat k celoživotnímu vzdělávání, účastníci těchto kurzů mají stejný postoj k nabízené službě jako skupina přistěhovalců v České republice, jež dochází do intenzivních kurzů pouze dvakrát týdně (dokonce nám ve výpočtu vyšel mírný rozdíl ve prospěch českých respondentů/nebo lépe řečeno ve prospěch jazykového vzdělávání v České republice, byl však statisticky nevýznamný).

## Literatura

[1] KOCOUREK, Jiří. Stručný historický přehled o česko-vietnamských vztazích a působení Vietnamců v ČR. 6. 5. 2008.

[2] LINDBERG, Inger a Karin SANDWALL. Nobody's darling? Swedish for adult immigrants: A critical perspective. 2007.

[3] BOYE-MØLLER, Monica. Language Training For Immigrant Workers in Sweden. 1973, s. 505.

[4] ČESKÝ STATISTICKÝ ÚSTAV. Cizinci na území České republiky k 30. 9. 2012. [online]. [cit. 7. 6. 2013], [aktualizováno 4. 4. 2013], 2013.

[5] SKOLVERKET. What is Swedish tuition for immigrants? [online]. [cit. 9. 4. 2013], 2013.

[6] UHEREK, Zdeněk a kol. *Analýza státního integračního programu pro azylanty*. 2012. SUZ MV ČR. Důležité informace. [online]. [cit. 2. 5. 2014], 2013.

[7] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2007.

[8] RYŠAVÝ, Dan. *Metody a techniky sociálního výzkumu*. 2002, s. 65.

[9] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2007, s. 92.

[10] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2007, s. 96.

[11] BOYE-MØLLER, Monica. Language Training For Immigrant Workers in Sweden. *International Labour Review*. Vol. 108, No. 6, 1973, p. 505-515. Oxford [u.a.]: Wiley-Blackwell. ISSN 0020-7780.

- [12] ČESKÝ STATISTICKÝ ÚSTAV. Cizinci na území České republiky k 30. 9. 2012. In: *Czso.cz* [online]. [cit. 7. 6. 2013], [aktualizováno 4. 4. 2013], 2013. Dostupné z: <[http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/tabulky/ciz\\_pocet\\_cizincu-001#.UdkxMawUr2Y](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/tabulky/ciz_pocet_cizincu-001#.UdkxMawUr2Y)>.
- [13] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [14] KOCOUREK, Jiří. Stručný historický přehled o česko-vietnamských vztazích a působení Vietnamců v ČR. In: *ASI-milování* [online]. [cit. 14. 5. 2013], 6. 5. 2008. Dostupné z: <<http://www.asimilovani.estranky.cz/clanky/narodnosti-v-cr/vietnamci.html>>.
- [15] LINDBERG, Inger a Karin SANDWALL. Nobody's darling? Swedish for adult immigrants: A critical perspective. *Prospect*, Vol. 42, No. 3, 2007, p. 79-95. ISSN 0814-7094. Dostupné z: <[http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/prospect\\_journal/volume\\_22\\_no\\_3/Nobodys\\_darling.pdf](http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/prospect_journal/volume_22_no_3/Nobodys_darling.pdf)>.
- [16] RYŠAVÝ, Dan. *Metody a techniky sociálního výzkumu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. 107 s. Studijní texty pro distanční studium. ISBN 80-244-0577-6.
- [17] SKOLVERKET. What is Swedish tuition for immigrants? In: *Skolverket.se* [online]. [cit. 9. 4. 2013], 9. 1. 2013. Dostupné na internetu:<[http://www.skolverket.se/om-skolverket/in\\_english/2.877/2.883/2.900](http://www.skolverket.se/om-skolverket/in_english/2.877/2.883/2.900)>. SUZ MV ČR. Důležité informace. In: *Integračnícentra.cz* [online]. [cit. 2. 5. 2014], 2013. Dostupné z: <<http://www.integracnicentra.cz/PoskytovaneSluzby/ObecneInformace.aspx>>.
- [18] UHEREK, Zdeněk a kol. *Analýza státního integračního programu pro azylanty*. 1. vyd. Praha: Etnologický ústav AV ČR. 2012. 273 s. ISBN 978-80-87112-65-6.

### **Jméno, adresa pracoviště**

Milena Öbrink Hobzová, Mgr., Ph.D.

Katedra křesťanské výchovy, Cyrilometodějská teologická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Univerzitní 22

771 11 Olomouc

Email: [milenahobza@email.cz](mailto:milenahobza@email.cz)

Příspěvek byl podpořen z projektu IGA\_CMTF\_2014\_017.

# ŠLABIKÁRE NA SLOVENSKU – KOMPARATÍVNA ANALÝZA

Miriam Valášková

**Resumé:** *Obsahom príspevku je prezentácia výsledkov výskumu, v rámci ktorého sme komparatívne analyzovali všetky MŠ SR schválené šlabikáre, ktoré sú k dispozícii ako učebná pomôcka pri vyučovaní materinského jazyka v 1. ročníku ZŠ- teda pri vyučovaní čítania a písania. Naším cieľom bolo na základe tejto analýzy napomôcť pedagógom pri výbere kvalitnej učebnice rozvíjajúcej porozumenie čítaného textu prvákov.*

**Kľúčové slová:** *šlabikár, obsahová analýza, štrukturálne komponenty učebnice, porozumenie, žiak prvého ročníka*

**Key words:** *first textbook, document analysis, structural component of school book, comprehension, students of first grade*

**Abstract:** *The text presents a comparative analysis- research of all school books, approved by the Ministry of education of the Slovak Republic. Our goal was, based on this analysis to help educators in the selection of high – quality textbooks, developing comprehension of students of first grade.*

## Úvod

Je nespochybniteľné, že v rámci rozvoja gramotnosti je najzásadnejším- „prelomovým“ obdobím obdobie učenia sa čítať a písať konvenčným spôsobom, ktoré sa v prevažnej miere uskutočňuje v rámci edukácie v prvom ročníku ZŠ. Tým samozrejme nechceme spochybniť dôležitosť rozvoja gramotnosti v predchádzajúcich ani nasledujúcich obdobiach života človeka, keďže zgramotňovanie chápeme ako celoživotný proces (viď Pupala, 2001).

V počiatočnom vzdelávaní je preto veľmi dôležité venovať pozornosť spôsobom a metódam, ktoré sa uplatnia v procese edukácie nevynímajúc aplikáciu vhodných didaktických pomôcok a prostriedkov vrátane učebníc. Zvlášť, keď je v súčasnosti zdôrazňovaná potreba inovatívnych prístupov k vyučovaniu čítania a písania so zreteľom na rozvoj funkčnej gramotnosti (Gavora, 2002) už od prvého ročníka ZŠ (viď napr. Gavora, Zápotočná, 2003).

Realita je však taká, že na Slovensku pretrváva aplikácia len jednej metódy vyučovania čítania a písania, a to je analyticko-syntetická metóda. Tejto metóde sa doposiaľ podriaďuje aj štruktúra a obsahové zameranie učebnice čítania a písania - šlabikára. Paradoxom je, že táto metóda je už niekoľko desaťročí odbornou a vedecko-výskumnou komunitou kritizovaná (viď napr. Kolláriková a kol., 1998) pre jej prílišné bazírovanie na nácviku techniky čítania a písania v zmysle (de)kódovania abecedného kódu, pričom ponúka minimálny priestor na rozvoj vyššie spomínanej funkčnej gramotnosti, vrátane rozvoja porozumenia. Preto v pedagogickej praxi absentuje rozvoj porozumenia v čítaní (a v písaní) a porozumenie procesu čítania (a písania) u prvákov a s tým spätá ich vnútorná motivácia pre túto činnosť.

Samotné štátne pedagogické dokumenty (viď ŠVP ISCED 1- Jazyk a komunikácia) a ich uplatnenie v praxi spôsobujú túto - tak trocha schizofrenickú situáciu: na jednej strane deklarácia rozvoja porozumenia, na druhej strane preferencia aplikácie analyticko-syntetickej

metódy s jej vyššie načrtnutými obmedzeniami. V snahe o zmysluplnú edukáciu potom volia pedagógovia také kompromisné riešenia, prostredníctvom ktorých sa snažia do praxe v rámci (na tomto mieste už niekoľkokrát spomínanej) unifikovanej metódy implementovať inovatívne prvky. K obdobnému kompromisnému riešeniu pristupujú aj tvorcovia učebníc – šlabikárov.

Keďže považujeme šlabikár za didaktický prostriedok, ktorý najvýznamnejšou mierou ovplyvňuje kvalitu vyučovania čítania a písania, exaktne - vo výskumnom overovaní sme zisťovali, v ktorom zo šlabikárov používaných na Slovensku sú inovatívne prvky implementované najvýraznejšie. Inak povedané, chceli sme zistiť, ktorý zo šlabikárov je v tomto zmysle najkvalitnejší.

## 1. Metodológia výskumu

Predmetom výskumu bolo zistiť a porovnať kvalitu jednotlivých, na Slovensku používaných učebníc- šlabikárov. Kvalita učebnice sa samozrejme môže hodnotiť podľa rôznych kritérií. My sme si z celého množstva možností vybrali analyzovať šlabikár z hľadiska jeho štruktúrálnej vybavenosti. Naším cieľom bolo zistiť kvalitu šlabikárov podľa miery ich didaktickej vybavenosti na základe frekvencie výskytu štruktúrálnych komponentov so špecifickým zreteľom na tie, ktoré obsahujú inovatívne prvky, tzn. bezprostredne podporujú rozvoj porozumenia (v čítaní a písaní) prvákov.

Ako výskumnú metódu sme použili obsahovú analýzu textu. Predmetom našej analýzy boli tri šlabikáre pre 1. ročník, schválené Ministerstvom školstva SR a v čase realizácie výskumu používané v základných školách:

1. Štefeková, Kamila., Culková, Romana. *Šlabikár pre 1. ročník základnej školy* (ďalej len šlabikár A).
2. Virgovičová, Lýdia. *Šlabikár pre 1. ročník základnej školy* (ďalej len šlabikár B).
3. Nemčíková, Margita., Hirková, Alžbeta. *Šlabikár Lipka pre 1. ročník základných škôl* (ďalej len šlabikár C).

Hoci pre všetky tri učebnice je východisková analyticko- syntetická metóda výučby čítania (a písania), každá z nich túto metódu spracováva, či prezentuje svojim vlastným spôsobom, má osobitú štruktúru a svoj vlastný koncepčný rámeč.

Keďže ide o deskriptívno- komparatívny výskum, hypotézy sme si explicitne nestanovovali.

### 1.1 Analýza šlabikárov podľa miery ich didaktickej vybavenosti

Šlabikáre sme najprv analyzovali na základe frekvencie výskytu štruktúrálnych komponentov, pričom sme vychádzali z modelu didaktickej vybavenosti učebníc podľa J. Průcha (1998). Tento všeobecný model sme modifikovali tak, aby bol kompatibilný so špecifickou učebnicou - šlabikárom. Na základe zamerania nášho výskumu sme zredukovali východiskový počet komponentov. Z pôvodných troch „aparátov“ (viď Průcha, tamtiež) sme sa zaoberali iba dvoma z nich- „aparátom prezentácie učiva“ a „aparátom riadiacim učením“. Tento redukovaný model uvádzame v tabuľke 1.

Tabuľka 1 Analyzované štruktúrne komponenty v špecifickej učebnici - šlabikári

Aparát prezentácie učiva	Verbálne komponenty	Výkladový text
		Východiskový text
		Štruktúrovaný východiskový text z obrázkov
		Text prezentujúci úlohu
		Východiskový text na precvičovanie grafém v písanej podobe

		Maľované čítanie
	Obrazové komponenty	Nápovedné obrázky
Aparát riadiaci učenie	Verbálne komponenty	Didaktické hry
		Inštrukcie k úlohám komplexnejšej povahy
		Odkazy na iné zdroje informácií
	Obrazové komponenty	Využitie prednej a zadnej obálky pre schémy, tabuľky a pod.

Didaktickú vybavenosť jednotlivých skúmaných šlabikárov sme najskôr zhodnotili percentuálne, na základe výpočtov koeficientov podľa vzorca  $E(\%) = E_{IO}/E_{IV} \cdot 100$  (Průcha, tamtiež, s. 94). Ide o percentuálne vyjadrený podiel využitých komponentov z počtu možných komponentov (viď tabuľka 1). Potom sme porovnávali frekvenciu výskytu štruktúrnych komponentov v jednotlivých šlabikároch, pričom sme výsledky interpretovali so špecifickým zreteľom na to, či sa identifikované štruktúrne komponenty priamo podieľajú na rozvoji porozumenia v čítaní (a písaní).

## 1.2 Prezentácia výsledkov výskumu

### 1.2.1 Aparát prezentácie učiva

Na základe **percentuálne vyjadreného podielu použitých komponentov** z počtu možných komponentov sme pri *aparáte prezentácie učiva* zaznamenali minimálne rozdiely medzi tromi skúmanými šlabikármi. Šlabikáre B a C obsahovali všetky nami vybrané verbálne aj obrazové komponenty (viď tabuľka 1), tzn. koeficient ich didaktickej vybavenosti v rámci aparátu prezentácie učiva bol  $(8/8) \cdot 100 = 100\%$ . V šlabikári A absentoval jeden komponent- *štruktúrovaný východiskový text z obrázkov*, preto koeficient jeho didaktickej vybavenosti bol  $(7/8) \cdot 100 = 92,9\%$ . Takýto výsledok potvrdzuje, že tvorcovia súčasných učebníc zohľadňujú pri tvorbe aj poznatky z teórie učebníc a snažia sa cielene zakomponovať všetky štruktúrne komponenty z aparátu prezentácie učiva, ktoré by mal moderný šlabikár obsahovať.

Samozrejme, vyššie uvedené percentuálne hodnotenie má izolovane minimálnu výpovednú hodnotu, preto sme zároveň porovnávali **frekvenciu výskytu štruktúrnych komponentov** v jednotlivých šlabikároch. Na základe spracovania údajov v tabuľke 2 je zrejmé, že frekvencia výskytu týchto komponentov bola najvyššia v šlabikári A (179x), v šlabikári C (161x) a nakoniec v šlabikári B (144x).

Tabuľka 2 Frekvencia výskytu štruktúrnych komponentov v rámci *aparátu prezentácie učiva* v šlabikároch A, B, C

Aparát prezentácie učiva - Verbálne komponenty	A	B	C
1.výkladový text	23	17	26
2.východiskový text	16	12	20
3.ilustrácia ako východiskový text	10	14	6
4.štruktúrovaný východiskový text z obrázkov	0	3	1
5.východiskový text na precvičovanie grafém v písanej podobe	11	32	26
6.maľované čítanie	17	14	28
7. text prezentujúci úlohu	62	50	52
Aparát prezentácie učiva – Obrazové komponenty			
7.Nápovedné obrázky	40	2	2

SPOLU	179	144	161
-------	-----	-----	-----

Konkrétnejšie informácie sme získali na základe **interpretácie** vyššie uvedených **dát**.

Očakávané najviac zastúpený štrukturálny komponent vo všetkých troch šlabikároch bol *text prezentujúci úlohu*. Je to prirodzená a najviac frekventovaná súčasť učebníc. Ide o úlohy, ktoré korešpondujú s preberaným učivom rôznym spôsobom napomáhajú pri jeho precvičovaní. Na každej dvojstrane jednotlivých šlabikárov sa nachádzala aspoň jedna takáto úloha. V závislosti od svojho zamerania a v závislosti od miery ich komplexnosti sme však zaznamenali evidentné rozdiely medzi jednotlivými šlabikármi. Najjednoduchšie úlohy, ktorým chýbala komplexnosť, sme identifikovali v šlabikároch B a C. V prevažnej miere sa vyskytovali v prípravnom období. Štruktúra týchto izolovaných úloh bola opakujúca sa, zameraná najviac na sluchové rozlišovanie - identifikáciu prvej hlásky, pričom v ďalšej izolovanej úlohe sa priradzovalo príslušné veľké tlačené písmeno (napr.: *Povedz, čo počuješ na začiatku slova.*; *Pozoruj písmeno.*; *Nájdí a zakrúžkuj.*, *Napiš.*). Naproti tomu v šlabikári A, kde mal tento štrukturálny komponent tiež najvyššie zastúpenie v prípravnom období, mali úlohy jednak komplexnejší charakter (tzn. jedna úloha bola zameraná na precvičovanie viacerých schopností a vedomostí) a boli v pravom slova zmysle aplikačného charakteru (napr. *pomenuj obrázky a napiš k nim prvé písmená slov a prečiarkni v riadku obrázok, ktorý tam nepatrí.*). V takto koncipovaných úlohách už nešlo o schematické precvičovanie, kde vzniká riziko, že žiak úlohu rieši bez porozumenia, len na základe predchádzajúceho návodu. Išlo o riešenie problémovej úlohy, ktorej súčasťou je zdôvodnenie riešenia (tzn. len dieťa, ktoré skutočne pochopilo učivo, môže túto úlohu zmysluplne vyriešiť). Tento typ úloh je charakteristický pre koncepcie, ktoré vychádzajú z inovatívnych prístupov k rozvoju gramotnosti.

Taktiež nás neprekvapilo, že priemerne druhým najopakujúcejším sa štrukturálnym komponentom v šlabikároch bol *východiskový text na precvičovanie grafém v písanej podobe*. Logicky, nachádza sa v šlabikároch až od nácvičného obdobia. Najvýraznejšie využitie tohto komponentu sme zaznamenali v šlabikári B. V tomto šlabikári sa teda najviac bazíruje na klasickom oboznamovaní sa s abecedným kódom vo všetkých jeho podobách, zdôrazňujúc práve nácvik písaného písma. Najmenej je tento štrukturálny prvok využívaný v šlabikári A, ktorý sa koncepcie líši od ostatných dvoch šlabikárov aj v tom, že sa nácvik písaného písma začína až po prebratí tlačenej písma. Takýto postup je v zhode s inovatívnymi prístupmi k čítaniu. Poznaním jedného typu písma - veľkého tlačeného, s ktorým sa dieťa bežne stretáva v rámci písanej kultúry aj mimo ZŠ, má šancu skôr začať čítať (a písať) zmysluplné celky-slová a vety s porozumením, nie je zaťažované súbežným učením sa ďalších, pre neho neznámych „lingvistických kódov“.

Tretím, priemerne najviac sa vyskytujúcim štrukturálnym prvkom v šlabikároch bol *výkladový text*. Keďže šlabikár má medzi učebnicami špecifické postavenie, za *výkladový text* v ňom umiestnený sme považovali každé novopreberané písmeno/grafému. Nachádzal sa vo všetkých troch šlabikároch od začiatku nácvičného obdobia, avšak v každom zo šlabikárov je zastúpený iným počtom preberaných grafém. V šlabikároch A a C sa postupnosť vyvodzovania grafém vyznačuje striedaním samohlások a spoluhlások, čo v podstate umožňuje, aby prváci čo najskôr mohli začať čítať zmysluplné celky – slová, vety. V šlabikári A sa nachádzajú tieto grafémy len v tlačenej podobe a tak sa, ako sme prezentovali vyššie, proces porozumenia v čítaní deťom ešte viac sprístupňuje. V porovnaní s týmito šlabikármi, v šlabikári B sa vyvodzujú najskôr samohlásky, a potom spoluhlásky – čím sa zabráni rozvoju porozumenia v čítaní od počiatku zaškolenia, ako je to zvyčajne v inovačných trendoch rozvoja gramotnosti. Ide opäť o dôkaz, že koncepcia tohto šlabikára je striktné prioritne

založená len na klasickej dekodovanej, precvičovanej jednotlivých písmen v ich tlačenej a písanej podobe.

Dalším, v poradí štvrtým najfrekvencovanejšie sa priemerne vyskytujúcim komponentom je *východiskový text*. V šlabikároch ho prezentujú všetky slová, vety, slovné spojenia, prostredníctvom ktorých sú žiaci oboznamovaní s novým písmenom. Ide o rôzny počet príkladov, v ktorých sa nachádza novo preberaná graféma. V šlabikároch A a C sa nachádzajú pri každom vyvodzovanom písmene, no v šlabikári B sa objavujú až neskôr, po prebratí všetkých samohlások. Opäť je to dôkaz, že tento šlabikár nie je zameraný na rozvíjanie porozumenia u žiakov od začiatku zaškolenia.

*Východiskový text* mal v šlabikároch aj jednu, pre tento typ učebnice charakteristickú, veľmi špecifickú podobu. Najvýraznejšie sa vyskytoval v podobe *textu, v ktorom sú niektoré slová nahradené obrázkom* – ako tzv. *maľované čítanie*. Tento štruktúrny prvok výrazne uľahčuje čítanie slov, viet, textov. V šlabikári B sa objavuje v porovnaní s ostatnými šlabikármi A a C oneskorene, opäť až po prebratí všetkých samohlások. Tým sa zasa odďaľuje rozvoj porozumenia v čítaní prostredníctvom tohto šlabikára.

*Ilustrácia ako východiskový text* bola ďalším komponentom obsiahnutým vo všetkých troch šlabikároch. Okrem poznávacej funkcie tu súběžne plní aj motivačnú a estetickú funkciu. Prioritne uľahčuje deťom pochopenie učiva, vyskytuje sa najmä v prípravnom období, kde má dominantné postavenie. Za rušivý element vyskytujúci sa pri tomto komponente (ako aj v celom šlabikári B) považujeme postavičku zeleného Mart'anka, ktorý v preberaných témach (napr. *začiatok školského roka, pravidlá na ceste, časti dňa a činnosti vykonávajúce počas dňa, detské ihrisko, ovocie a zelenina, jesenné oblečenie*) nemá opodstatnenie. Na žiakov, ktorí by chceli hľadať medzi preberanou témou a touto postavičkou nejaký súvis, môže pôsobiť mätúco. Je to opäť dôkaz nekonceptnosti tohto šlabikára.

Naopak, originálne využitie špecifického obrázkového komponentu – *nápovedných obrázkov v šlabikári A*, svedčí o premyslenej koncepcii tohto šlabikára, pre ktorý je východiskové porozumenie v čítaní. Práve systematickou aplikáciou nápovedných obrázkov, ktoré zabezpečuje ich priame umiestnenie na každú dvojstranu učebnice, je tento šlabikár výnimočný. Autorky aj v metodickej príručke (Štefeková, Culková, 2007) nabádajú učiteľov, aby umožnili žiakom ich každodenne používať, čo im má uľahčiť spoznávanie jednotlivých písmen abecedy prostredníctvom rozvíjania fonematického uvedomovania prvej hlásky v slove. Pri takejto aplikácii tohto štruktúrného komponentu prváci spravidla po dvoch mesiacoch výučby poznajú všetky písmená (minimálne) veľkej tlačenej abecedy (Štefeková, Culková, tamtiež), čo im uľahčí následný, alebo aj paralelný rozvoj čítania (a písania) s porozumením, tzn. čítania nielen slov, ale aj viet a textov. Naproti tomu v šlabikároch B a C sú nápovedné obrázky umiestnené tradične na prednej a zadnej strane knihy a pracuje sa s nimi „klasicky“ – postupne pri vyvodzovaní konkrétneho písmena sa použije len jeden zodpovedajúci nápovedný obrázok. Pri takomto využití sa prváci učia jednotlivé písmená „tradične“ zdĺhavo v priebehu celého školského roku.

Najmenej aplikovaným štruktúrnym komponentom v šlabikároch bol *štruktúrovaný východiskový text z obrázkov*. Tento štruktúrny komponent pomáha rozvíjať naratívne schopnosti žiakov. Hoci sa nachádza aj v šlabikári B, jeho zmysluplná aplikácia je znemožnená redukovaním počtu obrázkov len na dva základné, a taktiež nesprávne koncipovanou úlohou k obrázkom, ktorá nenavedie žiakov na to, aby prerozprávali dej (viď Virgovičová, 2010, s.8; s.11), ale aby len izolovane pomenovávali obrázky. V skutočnosti je efektívne využitý tento komponent len na jednom mieste v šlabikári C (Nemčíková, Hirková, 2011, s.8-9), kde je prostredníctvom obrázkov vyjadrený dej rozprávky. Na základe inštrukcie žiaci majú porozprávať príbeh podľa obrázkov, ale aj dokresliť chýbajúci obrázok. Aplikácia tohto komponentu zabezpečuje okrem vyššie uvedeného nielen rozvoj tvorivosti, ale aj knižných konvencií (viď bližšie Valášková, Petrová, 2007), čím sa v konečnom dôsledku

stáva efektívnym didaktickým nástrojom rozvíjajúcim porozumenie v čítaní. Preto nás prekvapilo, že sa v šlabikári A, ktorý na základe analýzy považujeme za učebnicu podporujúcu rozvoj porozumenia, vôbec nenachádza.

### 1.2.2 Aparát riadiaci učenie

Na základe **percentuálne vyjadreného podielu použitých komponentov** z počtu možných komponentov sme pri *aparáte riadiaceho učenie* zaznamenali rozdiely medzi troma skúmanými šlabikármi. Šlabikár A a C obsahoval rovnaký počet štrukturálnych komponentov z *aparátu riadiaceho učenie*, takže koeficient jeho didaktickej vybavenosti bol  $(2/4) \times 100 = 50\%$ . Koeficient didaktickej vybavenosti šlabikára B  $(1/4) \times 100 = 25\%$  obsahoval iba komponent *Využitie prednej a zadnej obálky pre schémy, tabuľky*.

Percentuálne hodnotenie sme opäť doplnili číselnými údajmi reprezentujúcimi **frekvenciu výskytu štrukturálnych komponentov** v jednotlivých šlabikároch, ktoré uvádzame v tabuľke 3. Na základe spracovania údajov v tejto tabuľke je evidentné, že frekvencia výskytu štrukturálnych komponentov z aparátu riadiaceho učenie bola najvyššia v šlabikári A (25 x), v šlabikári B (2x) a výrazne najmenej v šlabikári C (len 1x).

Tabuľka 3 Frekvencia výskytu štrukturálnych komponentov v rámci *aparátu riadiaceho učenie* v šlabikároch A, B, C

<b>Aparát riadiaci učenie</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
Verbálne komponenty	<b>Štefeková</b>	<b>Virgovičová</b>	<b>Nemčíková</b>
1. didaktické hry	24	0	0
2. inštrukcie k úlohám komplexnejšej povahy	0	0	0
3. odkazy na iné zdroje informácií	0	0	1
<b>Aparát riadiaci učenie</b>			
Obrazové komponenty			
4. Využitie prednej a zadnej obálky pre schémy, tabuľky	1	1	1
<b>SPOLU</b>	<b>25</b>	<b>1</b>	<b>2</b>

Konkrétnejšie informácie sme opäť získali na základe **interpretácie** vyššie uvedených **dát**.

Vo všetkých šlabikároch sme identifikovali komponent *Využitie prednej a zadnej strany obálky pre schémy a tabuľky*. V šlabikári A sú tu umiestnené najdôležitejšie metodické postupy pri práci so šlabikárom a návody na didaktické hry, čím sú prístupné nielen pre učiteľov, ale aj pre rodičov detí. Tým sa vhodne zvyšuje ich šanca na aplikáciu aj v rodinnom prostredí. V šlabikári B a C na tomto mieste nachádzame nápovedné obrázky, pričom v šlabikári C tu okrem nich nájdeme aj podrobný obsah s časovo-tematickým plánom. Ako sme už uviedli vyššie, umiestnenie nápovedných obrázkov na prednej či zadnej strane nepovažujeme z hľadiska zmysluplného rozvoja gramotnosti za vhodné, keďže sa týmto umiestnením znižujú efektívne možnosti ich každodennej aplikácie žiakmi.

Šlabikár A ako jediný zo šlabikárov obsahoval špecifický verbálny štrukturálny komponent- *didaktické hry*. Tento prvok je považovaný za jeden z nosných, obohacujúcich výučbu veľkým potenciálom (pri vhodnej aplikácii a pri vhodne zvolenom obsahu) napomôcť rozvoju porozumenia v čítaní (a písaní) u prvákov. Didaktické hry, ktoré sme identifikovali v tomto šlabikári, svojím obsahovým zameraním aj spôsobom realizácie nepochybne patria práve k tým, ktoré nielenže zabezpečujú individuálny prístup hravou formou, ale podporujú rozvoj porozumenia. Konkrétne to bolo desať rôznych hier, ktoré sa v obmenách pravidelne vyskytovali v tomto šlabikári, čím sa stali súčasťou vyučovania: *Tajná matematika, Hra na*



*robota, Hra na detektíva, Hra na postreh, Hra na posteh 123, Hra s písmenkami, Tichá hra, Hra doplnovačka, Hádej, koľko eur máme, Šašovinky.* Pre nedostatok priestoru pre konkrétnu charakteristiku všetkých uvedených hier (viď Štefeková, 2007) uvádzame ako príklad hru *Šašovinky*. V nej majú žiaci dopĺňať prediktabilný text (opakujúcu sa vetu) obrázkom a neskôr slovom alebo dokončením vety, napr. *V taške mám...a*, pričom žiak si vylosuje obrázok napr. piva, postele apod., ktorý je neskôr nahrádzaný slovom. Práve vtipná „pointa“ môže žiakov vnútorne motivovať na čítanie ďalších, aj obťažnejších slov. Je nepochybné, že takýmto spôsobom sa učia čítať, či sú priamo vedené k čítaniu s porozumením. Takýto typ hry má okrem rozvojatvornej aj diagnostickú funkciu. To je opäť po obsahovej stránke, ako väčšina komponentov v šlabikári A, v zhode s inovačnými trendmi v rozvoji gramotnosti.

V ostatných dvoch šlabikároch sme didaktické hry nenašli. K šlabikáru C tiež boli vytvorené hry, sú však umiestnené spolu s ich pravidlami a vysvetlením v Príručke pre učiteľa *k súboru Lipka* (Hirková, 2010). Za negatívum považujeme, že v samotnom šlabikári na ne nenájdeme priamy odkaz, takže vo vyučovaní nemusia byť vôbec aplikované, na rozdiel od tých v šlabikári A.

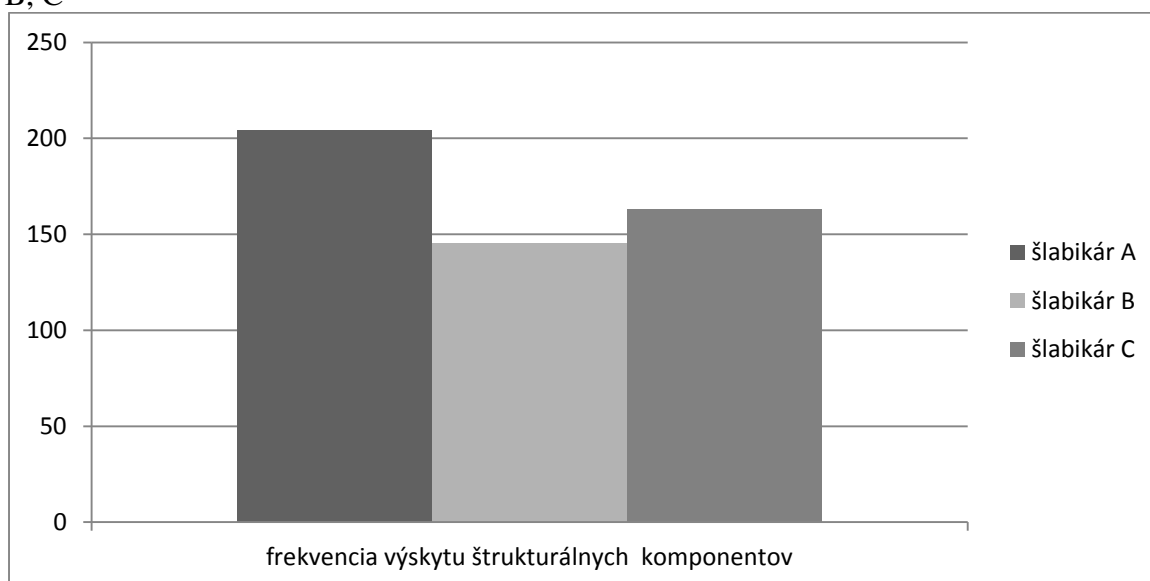
Šlabikár C ako jediný zo šlabikárov obsahoval 1x *Odkaz na iné zdroje informácií*. Konkrétne to bola úloha, kde mali žiaci pracovať so svojou obľúbenou knihou (Nemčíková, Hirková, 2011, s.31). Tento verbálny komponent tiež považujeme za prostriedok pre rozvoj porozumenia v čítaní a funkčnej gramotnosti, keďže napomáha žiakom naučiť sa pracovať s viacerými zdrojmi textových informácií.

V žiadnom zo šlabikárov sme neidentifikovali komponent *inštrukcie k úlohám komplexnejšej povahy*. Považujeme to za negatívum, lebo ide o štrukturálny komponent, ktorý napr. v podobe návodov na rôzne pracovné činnosti rozvíja funkčnú gramotnosť, a ktorý by mali „moderné“ šlabikáre obsahovať.

## Výskumné závery

Na základe frekvencie výskytu jednotlivých štrukturálnych komponentov v rámci *aparátu prezentácie učiva a riadiaceho učenie* môžeme skonštatovať, že **miera didaktickej vybavenosti učebnice šlabikára bola najvyššia v šlabikári A, najnižšia v šlabikári C** (viď graf 1).

Graf 1 Sumárna komparácia frekvencie výskytu štrukturálnych komponentov v šlabikároch A, B, C



Zaujímavé bolo, že v rovnakom poradí sa umiestnili šlabikáre aj keď sme ich analyzovali z aspektu výskytu inovatívnych prvkov.

**V šlabikári A** sme zaznamenali **najvyšší počet prvkov**, ktoré sa podieľajú na **rozvíjaní porozumenia v čítaní (a písaní)**. Tieto prvky sme nachádzali v rámci každého identifikovaného štruktúrného komponentu. Už pri *výkladovom texte* v podobe preberaných písmen tento šlabikár naznačoval, že prostredníctvom neho bude prezentovaná iná, než bola doposiaľ na Slovensku zaužívaná, klasická koncepcia čítania a písania. Grafémy boli vyvodzované postupne – striedaním spoluhlások a samohlások, pričom sa nácvik písaných písmen odkladá až po zvládnutí písmen (veľkej) tlačenej abecedy. Ide o inovatívny prvok, v zmysle inovatívnych socio- konštruktivistických prístupov k rozvoju gramotnosti sa v iniciálnych štádiách zaškolenia odporúča rešpektovať a nadväzovať na dosiahnuté individuálne schopnosti detí, ktoré sa o. i. prejavujú aj v počiatkových pokusoch písať tlačným písmom. Žiaci teda môžu od začiatku zaškolenia zmysluplne využívať písmo, s ktorým sa už stretli aj pred vstupom do prvej triedy a sú prostredníctvom šlabikára A cielene vedení k poznávaniu tohto typu písma. Výrazne tomu napomáha ďalší štruktúrny komponent *nápovedné obrázky*, ktoré majú k dispozícii žiaci na každej dvojstrane. Takouto aplikáciou nápovedných obrázkov sa tento šlabikár zásadne odlišuje od iných šlabikárov. Pri ich dennodennom používaní majú žiaci šancu naučiť sa celú abecedu oveľa skôr než žiaci vyučovaní aplikáciou šlabikárov B alebo C, ktorí sa s jednotlivými písmenami (aj prostredníctvom nápovedných obrázkov) oboznamujú postupne, v priebehu takmer celého roku. Inak povedané, prostredníctvom nápovedných obrázkov v šlabikári A sa sa urýchľuje a uľahčuje proces rozvoja čítania s porozumením. Tento proces je podporovaný aj ďalším štruktúrnym prvkom - *východiskovým textom*, ktorý sa v šlabikári A nachádza od začiatku nácvičného obdobia a prostredníctvom neho sa žiaci oboznamujú s významovými celkami- slovami, vetami, textami obsahujúcimi preberané písmeno. Východiskový text tu má rôzne podoby – najmä v podobe tzv. *malovaného čítania* uľahčuje proces porozumenia v čítaní (aj slabším čitateľom), resp. pri čítaní pre prvákov obťažnejších slov, ktoré sú im sprostredkované obrázkami. Pomocou *textov prezentujúcich úlohu* majú žiaci možnosť aplikovať doterajšie poznatky riešením problémových úloh komplexnejšieho charakteru. Osobitú postavu majú v tomto aplikačnom procese *didaktické hry*, ktoré zábavným spôsobom rozvíjajú porozumenie v čítaní a zároveň slúžia učiteľovi ako diagnostický nástroj- opäť v zhode s inovatívnymi socio- konštruktivistickými prístupmi. Efektívna a zmysluplná aplikácia učebnice je dotvorená v rámci komponentu *Využitie prednej a zadnej strany obálky pre schémy a tabuľky*, čím sa veľmi efektívne môže nielen učiteľ, ale prípadne aj rodič oboznámiť s najdôležitejšími metodickými postupmi pri práci so šlabikárom a návodmi na didaktické hry. V tejto učebnici absentujú len 3 komponenty rozvíjajúce porozumenie: 1. *inštrukcie k úlohám komplexnejšej povahy*, ktoré by podporovali rozvoj funkčnej gramotnosti, 2. *štruktúrovaný východiskový text z obrázkov*, ktorý by umocňoval rozvoj porozumenia prostredníctvom prerozprávania deja pomocou aplikácie súboru obrázkov, 3. *odkaz na iné zdroje informácií* rozvíjajúci u žiakov schopnosť pracovať s viacerými zdrojmi informácií, zároveň rozvíjajúci knižné konvencie a konvencie tlače (viď Petrová, Valášková, 2007).

Posledné dva spomínané komponenty sme našli v **šlabikári C**, ktorý síce reprezentuje **klasickú koncepciu čítania a písania**, ale **obohatenú o niektoré z inovatívnych prvkov**, tzn. nachádza sa niekde na pomedzí medzi tradičnou a inovatívnou koncepciou šlabikára. **Najtradičnejšie prevedenie analyticko-syntetickej metódy** sme identifikovali v **šlabikári B**, ktorý svojím zameraním slúži výhradne na nácvik dekódovania s výrazným akcentom na písané písmo. Nenašli sme v ňom inovatívne prvky zamerané na rozvoj čítania (a písania) s porozumením v iniciálnych štádiách zaškolenia.

**Záver**

Hoci je na Slovensku jedinou preferovanou (a mnohí učitelia si dokonca myslia, že jedinou možnou) metódou analyticko- syntetická metóda, je potešiteľné, že sme zaznamenali pokusy „infiltrácie“ inovatívnych prístupov a postupov v rámci niektorých z dostupných šlabikárov. Najvýraznejšia implementácia sa prejavila v šlabikári od autoriek Štefekovej a Culkovej (2007, 2011), ktorého koncepcia v istom zmysle prekračuje tradičný rámec tejto metódy. Zápotočná (2012, s. 69) ju považuje za *sľubnú alternatívu* hláskovej, analyticko-syntetickej metódy. Je považovaná skôr za hláskovú, syntetickú metódu- žiaci sa najskôr učia syntetizovať hlásky do slabík a slabiky do slov bez použitia písmen, no nielen tým je výnimočná. Je výnimočná tiež tým, že upustila od tradičného drilu v prospech zábavného a zmysluplného učenia s porozumením. Preto, aj na základe vyššie uvedených výsledkov, odporúčame učiteľom a ostatnej odbornej verejnosti siahnuť práve po tejto učebnici.

### **Literatúra**

HIRKOVÁ, Alžbeta. *Príručka pre učiteľa k súboru Lipka*. Bratislava: Aitec. 2010. 90s. ISBN 978-80-89375-01-1.

GAVORA, P. Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. In *Pedagogická revue*, 2002, roč. 54, č. 4, s. 171 - 181.

GAVORA, Peter - ZÁPOTOČNÁ, Oľga. et al. *Gramotnosť : vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava : UK PDF, 2003. 112 s. ISBN 80-223-1869-8,

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana. et al. *Komunikácia písanou rečou*. Bratislava: PDF UK, 1998. 87 s. ISBN 80-88868-43-2.

NEMČÍKOVÁ, Margita - HIRKOVÁ Alžbeta. *Šlabikár Lipka pre 1. ročník základných škôl 1. časť*. Bratislava: Aitec. 2009.80s. ISBN 978-80-89375-07-3.

PETROVÁ, Zuzana - VALÁŠKOVÁ, Miriam. *Jazyková a literárna gramotnosť v materskej škole. Teoretické súvislosti a možnosti jej rozvíjania*. 1.vydanie. Bratislava: Renesans. 2007. 65 s. ISBN 80-969777-5-8.

PRŮCHA, Jan. *Učebnice: teórie a analýzy edukačného média*. Brno: Paido, 1998. 145 s. ISBN 80-85931-49-4.

PUPALA, Branislav. Teórie učenia a ich odraz v poňatí vyučovania. In *Předškolní a primární pedagogika / Předškolská a elementárna pedagogika*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7, s. 200 - 202.

ŠTEFEKOVÁ, Kamila - CULKOVÁ, Romana. *Metodické poznámky k šlabikáru, písankám a čítanke pre 1. ročník základných škôl*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2007. 148 s. ISBN 978-80-7158-784-2.

ŠTEFEKOVÁ, Kamila - CULKOVÁ, Romana. 2011. *Šlabikár pre prvý ročník ZŠ. 1. časť*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2011. 80 s. ISBN 978-80-8120-085-4.

VIRGOVIČOVÁ, Lýdia. *Šlabikár pre 1. ročník základných škôl. 1. časť*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana. 2010.96 s. ISBN 978-80-8120-021-2.

ZÁPOTOČNÁ, Oľga. *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní. Teoretické východiská a didaktické realizácie*. Bratislava: Veda, 2012. 141 s. ISBN 978-80-224-1281-0

PaedDr. Miriam Valášková, PhD.  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA, UNIVERZITA KOMENSKÉHO  
Račianska 59  
Bratislava 813 34  
SR

# PROSTŘEDKY KOHERENCE V TEXTECH NEJMLADŠÍCH UŽIVATELŮ JAZYKA

Jana Kusá

**Resumé:** Autorka příspěvku se zaměřuje na zkoumání písemných projevů nejmladších uživatelů grafického systému jazyka, tzn. dětí ve věku 7 až 9 let. Koncepce výzkumného šetření a jeho teoretická báze staví na současném neuspokojivém stavu písemného projevu mladé generace, který často postrádá myšlenkovou a textovou soudržnost, a tedy i celkovou srozumitelnost. Cílem autorky je popsat základní prostředky koherence textových elementů žáků prvního stupně základní školy, kteří neznají všechna gramatická a stylistická pravidla a s koherencí pracují intuitivně. Výzkumná sonda se rovněž věnuje klasifikaci nejčastějších jevů, jež soudržnost textu narušují.

**Klíčová slova:** koherence, písemný komunikát, mladí uživatelé jazyka, obsahová analýza

**Abstract:** Author of the paper focuses on research of written expressions of youngest language graphic system users; it means children aged 7–9. Conception of the research survey and its theoretical base is built on the present unsatisfactory state of the written expression of young generation that often misses thought and text coherence and thus whole meaningfulness. Our objective is to describe basic coherence means of text elements of pupils at elementary school who do not know all the syntactic rules and work with the coherence on the intuitive basis. Author also focuses on classification of the most common phenomena that interrupt the text coherence.

**Key words:** coherence, written communicate, young language users, content analysis

## Úvod

Text jakožto výsledek produktivní činnosti přímo odráží úroveň komunikačních schopností jeho autora. Písemné projevy uživatelů jazyka všech věkových kategorií však mnohdy vykazují značné nedostatky, a to jak pravopisné, tak gramatické či stylistické. Jak uvádějí mnozí odborníci, kteří se zabývají jazykovými dovednostmi žáků základních a středních škol, písemné projevy často nejenže obsahují množství pravopisných chyb, zároveň jsou myšlenkově chudé a mnohdy se pohybují na hranici srozumitelnosti [1].

Grafickou podobu jazyka a písemné produkční dovednosti si dítě osvojuje od samého počátku školní docházky. Vzhledem k tomu, že se jedná o dlouhodobý proces, je nezbytné věnovat rozvoji písemného projevu značnou pozornost, postupně odhalovat a odstraňovat nedostatky, tak aby nevznikly chybné automatismy, které se mohou projevit ve všech rovinách jazyka. Cílem jazykové výchovy je, aby uživatelé jazyka byli schopni vytvářet texty, které jsou plně srozumitelné a reprezentativní, jsou smysluplné, vyznačují se lineárním sledem myšlenek a zároveň jsou logicky členěné.

## 1 Koherence textu

K základním vlastnostem kvalitního textu patří koherence. Koherencí rozumíme soudržnost dvou nebo více textových elementů, ze kterých se daný text skládá, a to jak v rovině obsahové, tematické, tak z hlediska formálního, gramatického. Můžeme hovořit rovněž o vnitřní propojenosti textu.

K tomu, aby byl text vnitřně koherentní, lze využít mnohé jazykové prostředky, které systém daného jazyka zahrnuje. Jedná se zejména o prostředky gramatické a lexikální. Co se týká gramatiky, je provázanost a spojitost textu podmíněna shodou osoby, rodu a čísla. Na koherenci textu se podílí rovněž aktuální členění, tedy tzv. tematicko-rematická posloupnost. V koherentních českých psaných textech se setkáváme nejčastěji se dvěma základními způsoby, a to tematizací

rématu, kdy se réma výpovědi stává tématem výpovědi další, a průběžným tématem, které se vyskytuje v po sobě následujících výpovědích, a je tedy dále rozvíjeno několika částmi rematickými. Spojitost textu a jeho stylistickou vytríbenost podporují také elipsy, spočívající v záměrném neopakování již zmíněných výrazů či rozsáhlejších výpovědních úseků. Z hlediska lexikálního vzniká soudržnost textu užitím totožných výrazů ve výpovědích, které následují po sobě. Tyto výrazy jsou v českém jazyce často kombinovány s ukazovacími zájmeny nebo přívlastky, jež přináší další informaci [2]. Daný jev lze označit termínem rekurence a částečná rekurence [3] v případě jiné slovnědruhové platnosti (např. *hrát – hra*). Rovněž je možné nahrazovat výrazy synonymy, antonymy, hyperonymy, hyponymy či výrazy vzniklémi na principu parafráze nebo metafory. Prostředky koherence jsou také tzv. zástupné výrazy, které odkazují k jiným lexikálním jednotkám v textu a užívají se zejména z důvodů stylistických, tedy za účelem vyhnout se opakování stejných výrazů. K zástupným výrazům patří zobecňující substantiva, osobní, ukazovací, přívlastňovací, vztažná a neurčitá zájmena a zástupná příslovce. K lexikálním prostředkům koherence řadíme také konektory – jedná se například o spojky, jež uvozují samostatnou větu, vytýkácí a modifikační částice.

## 2 Písemný projev nejmladších uživatelů jazyka

Při koncipování výzkumné sondy jsme vycházeli ze skutečnosti, že je nutné zachytit charakter koherence textů, které vytvářejí žáci primární školy. Právě v období, kdy již ovládají grafickou podobu jazyka, dochází k rozvíjení schopnosti samostatné písemné produkce. Podle platných kurikulárních dokumentů jsou žáci vedeni k osvojení základních slohových struktur a seznamují se s jednoduchými slohovými útvary. K očekávaným výstupům první etapy vzdělávání, která trvá tři roky, patří schopnost vytvářet jednoduchá sdělení, která budou věcně a formálně správně, tzn., budou smysluplná, obsahově a gramaticky soudržná [4].

Úroveň písemného projevu žáka se bezpochyby zvyšuje s množstvím jazykových jevů, s nimiž se seznamuje a jež postupně aplikuje do vlastní produkční činnosti. Jak uvádí T. Givón [5], je soudržnost textu jevem multifaktoriálním. Při výstavbě textu se na jeho koherenci podílí jak složka gramatická, tedy aplikování gramatických stop, tak složka lexikální, při níž dochází k účelnému využití prvků slovní zásoby. Výuka slohu je tedy v těsném sepětí s výukou jazykovou. V primární škole, a zejména tedy v prvních třech ročnících, se však žáci seznamují v teoretické rovině pouze s některými jazykovými jevy, které se podílejí na koherenci textu – je to např. práce se slovy opačného významu, se slovy souřadnými, nadřazenými a podřazenými a se slovy příbuznými. Zároveň však žáci užívají množství jazykových prostředků intuitivně (a to jak gramatických, tak lexikálních), tedy analogicky k vlastnímu mluvenému projevu a bez přímé návaznosti na jazykové vyučování.

## 3 Metodologie

Vzhledem ke skutečnosti, že mezi očekávané výstupy první etapy vzdělávání patří schopnost vytvářet texty vnitřně spojitě, je pravděpodobné, že písemné projevy nejmladších uživatelů jazyka obsahují základní prostředky textové návaznosti, které jsou v dalších etapách rozvíjeny a užívány s vyšším zřetelem ke stylistické vytríbenosti textu.

Na základě této skutečnosti jsme stanovili hlavní cíl analýzy, kterým je deskripce elementárních prostředků koherence na základě rozboru písemných projevů nejmladších uživatelů jazyka. Naší snahou je zjistit, jaké gramatické a lexikální prostředky se podílejí na soudržnosti prvních písemných projevů žáků. Domníváme se, že je nutné identifikovat, které jazykové struktury jsou pevně fixované již z období předškolního a automaticky se přenášejí z projevu mluveného do projevu psaného. Zároveň se zaměřujeme na klasifikaci těch jevů, které soudržnost textů narušují. Průzkumná sonda má tedy dvě základní roviny:

- deskripce elementárních prostředků koherence;
- deskripce chyb v koherenci textu.

K realizaci průzkumné sondy jsme zvolili metodu obsahové analýzy. Po vymezení analytických jednotek, kterými se staly ucelené písemné projevy žáků, byly jednotlivé texty kódovány, tzn., byly vyhledávány prostředky koherence a zároveň jevy, jež koherenci textu narušují. Výstupem této fáze je soubor textů označený kódy a kategorizační systém elementárních prostředků koherence a problematických jevů, který je zdůvodněn samotnými daty a jejich analýzou. Obsahová analýza koherence textu má dvě roviny, vymezené na základě různých jazykových oblastí, jež se na soudržnosti textu podílejí. Jedná se o rovinu gramatickou a rovinu lexikální. Každý jev je při analýze tedy kódován dvouúrovňově – např. *lexikální prostředek / synonymum*.

Průzkumný soubor tvoří texty žáků ve věku od 7 do 9 let. V průběhu průzkumné sondy vytvářeli žáci čtyři souvislé texty. Tato úloha vždy navazovala na předcházející aktivity, jež spočívaly v tom, že se žáci společně s vyučujícím, který není přímým členem výzkumného týmu, věnovali určitému tématu (kočka, telefon, balónek a hodiny), hovořili o něm, četli doprovodný text, s nímž následně pracovali, a teprve po těchto úvodních aktivitách vytvářeli souvislý text na dané téma, a to metodou volného psaní (samotné produkční činnosti nepředcházelo vytvoření osnovy či jiná pomoc se strukturou a soudržností textu). Ve většině případů se jedná o komunikáty sestávající pouze z několika vět (cca 5 až 10). Žáci, kteří se účastnili výzkumného šetření, ovládají grafickou podobu jazyka, s vlastní produkční činností, která spočívá v písemném záznamu vlastního myšlenkového proudu, však teprve začínají.

#### 4 Výsledky analýzy

V první fázi obsahové analýzy jsme vyhledávali gramatické a lexikální prostředky koherence. Zároveň jsme identifikovali nekoherentní místa v textu a rekonstruovali jsme příčiny nesoudržnosti.

V oblasti gramatické bylo zjištěno, že žáci zpravidla dodržují shodu osoby, čísla a rodu. Píší-li text z pohledu první osoby jednotného či množného čísla, zpravidla se této osoby drží a volí tvary tak, aby byla shoda zachována (např. *Když kupujeme balónek, musíme ho pevně držet.*). Zároveň jsme se u několika textů setkali s neúčelným porušením shody, které má negativní vliv na jeho soudržnost (např. *Na mobilu jsou digitální čas. // Když se nadechne helia, tak budeš mluvit jako čipmánek.*). V oblasti syntaktické jsme se při obsahové analýze zaměřovali na způsob práce s tematickou a rematickou složkou. U komunikátů nejmladších uživatelů jazyka se ve většině případů objevuje tzv. průběžné téma. Žáci se přísně drží zadaného tématu a často pouze přidávají jednotlivé rematické části (*Kočka je černá a mourovatá a bílá. Pije mléko. Bojí se psa. Je hravá. Hraje si s klubíčkem.*), mnohdy zachovávají plné znění průběžného tématu (*Kočka přede, protože se jí něco líbí. Kočka pije mléko. Kočka se bojí psa. Kočka umí hned po narození příst.*). V menší míře pracují žáci s tematizací rématu (*Létá balónek, protože je v něm helium. Helium je vzácný plyn.*).

Větší míra prostředků koherence byla zjištěna v rovině lexikální. Nejčastěji se v textech nejmladších uživatelů jazyka vyskytuje opakování totožných výrazů, které lze považovat za elementární prostředek koherence textu. Žáci se drží daného tématu, nevolí však pestrou slovní zásobu a v části tematické užívají identické výrazy (*Hodiny mají ručičky. Hodiny jsou vzácné. Hodiny zvoní. // Kočka umí příst. Kočky se bojí psa. Kočkám svítí oči. // Můžeme se dívat na fotky. Můžeme posílat esemesky a obrázkové zprávy. Můžeme hrát hry i fotit. Můžeme volat babičce, dědovi, tetě i strejdovi. Můžeme volat záchranku, policajty.*). Často dochází k opakování celých částí výpovědi (*Hodiny mají ciferník. Hodiny mají velkou ručičku a malou ručičku. // Kočce svítí oči. Kočkám svítí oči, protože mají v očích svítící koberec.*). Opakování totožných výrazů je prostředkem koherence textu, v této míře však způsobuje určitou stylistickou neobratnost. Můžeme jej tedy považovat za elementární prostředek soudržnosti textu, který je u nejmladších uživatelů jazyka užíván intuitivně, ale prozatím bez zřetele ke stylistické rovině. Se synonymy však žáci této věkové kategorie cíleně nepracují ani v jazykovém vyučování. S antonymy, hyperonymy,

hyponymy se v jazykovém vyučování seznamují, v textech je však jako prostředek textové návaznosti nevyužili. Opakovaný výraz je mnohdy obohacen o zájmeno v pozici přívlastku (např. *Hodiny. Každé hodiny mají ciferník.*). Při analýze textů jsme se ojediněle setkali rovněž s částečnou rekurencí (*Helium je lehčí než vzduch. Když se nadechne helia, tak budeš mluvit jako čipmánek. // Je hravá. Hraje si s klubíčkem.*).

Žáci této věkové kategorie pracují rovněž v částech komunikátů s osobními zájmeny (*O kočce. Svítí jí oči. // Když kupujeme balónek, musíme ho pevně držet. // O balónekách. Musíme je pevně držet. // Létá balónek, protože je v něm helium. // Kočka přede, protože se jí něco líbí.*). Spíše mají tendenci okolnosti znovu pojmenovávat (*Kočkám svítí oči, protože mají v očích svítící koberec.*). Naopak velmi často intuitivně využívají možnost vynechání zájmena třetí osoby a vytvářejí věty s prázdnou pozicí podmětu, která je v češtině výrazným prostředkem koherence (*Kočka je černá a mourovatá a bílá. Pije mléko. Bojí se psa. Je hravá. Hraje si s klubíčkem.*).

Kromě porušení shody a přílišného opakování totožných výrazů způsobuje chyby v koherenci textů nejmladších uživatelů jazyka často nadměrná eliptičnost, která skrývá významové vztahy a oslabuje obsahovou soudržnost (*V balónku je helium, může nám uletět. Helium je lehčí než vzduch. → V balónku je helium. Balónek nám může uletět, protože helium je lehčí než vzduch.*). Stylistickou úroveň snižuje také nadměrné opakování slov namísto využití elipsy (*Hodinky mají velkou ručičku a malou ručičku. → Hodinky mají velkou a malou ručičku.*). Obsahová soudržnost bývá narušena rovněž spojováním obsahově nesouvisejících vět (např. *Helium je plyn, který je vzácný. Můžeme mluvit, protože máme jazyk. V balónku je helium, může nám uletět.*).

## **Závěr**

Obsahovou analýzou textové produkce nejmladších uživatelů jazyka jsme dospěli k deskripci elementárních prostředků koherence textu. Lze konstatovat, že texty vykazují určité rysy koherence, a to v rovině lexikální i gramatické. Nejčastěji žáci volí rekurenci či částečnou rekurenci, které na jedné straně zajišťují soudržnost textu, na straně druhé však při nadměrném opakování snižují jeho stylistickou úroveň. S opakováním tematických částí souvisí rovněž využití tzv. průběžného tématu. Žáci ve věku 7 až 9 let pracují také s osobními zájmeny, intuitivně rovněž zájmena vynechávají v případě, že je jejich užití neúčelné. V analyzovaných textech však docházelo také k narušení koherence, nejčastěji vlivem nadměrné eliptičnosti, porušením shody, opakováním výrazů či spojováním obsahově nesouvisejících vět.

Výsledky obsahové analýzy je možné zohlednit při práci v jazykovém a slohovém vyučování, tak aby skutečně u žáků docházelo k aplikaci gramatických struktur a lexikálních prvků při písemné produkci. Zároveň bude nutné navázat dalšími výzkumnými sondami, které popíší koherenci textů ostatních věkových kategorií a u jiných typů textu, např. vypravování, při kterém se mohou prostředky koherence projevit odlišným způsobem. Poté bude možné sledovat, zda uživatelé jazyka setrvávají v rovině elementárních prostředků koherence nebo se posunují na další úroveň, nahrazují identické výrazy synonymy, antonymy, využívají parafráze, metafory, pracují s tematizací rématu, účelně využívají elipsu apod.

## **Poznámky**

Modifikovaný text článku v angličtině byl publikován ve sborníku konference SGEM 2014 *International Multidisciplinary Scientific Conferences on Social Sciences and Arts.*



## Literatura

- [1] PRŮŽOVÁ, H. (2013). *Na okraj hodnocení slohových prací*. Dostupné na: <http://www.ceskaskola.cz/2012/09/helena-pruzova-na-okraj-k-hodnoceni.html>.
- [2] KARLÍK, P.; NEKULA M. a RUSÍNOVÁ, Z. (2012). *Příruční mluvnice češtiny*. Nakladatelství Lidové noviny, Praha. ISBN 978-80-7106-624-8.
- [3] DUDEN 4. (1995). *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. 5, völlig neu bearb. und erw. Auflage. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich. ISBN 978-3411040469.
- [4] BALADA, J., et al. (2007). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [DX Reader Version]. Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/RVP\\_ZV\\_EN\\_final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/RVP_ZV_EN_final.pdf).
- [5] GIVÓN, T. *Coherence in text, coherence in mind*. Pragmatics & Cognition, Volume 1, Number 2, 1993, s. 171-227(57).

### **Mgr. Jana Kusá, Ph.D.**

Katedra českého jazyka a literatury  
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého  
Žižkovo nám. 5  
771 40 Olomouc  
e-mail: [jana.kusa@upol.cz](mailto:jana.kusa@upol.cz)  
tel.: +420585635611

# **PŘEHLEDOVÉ STUDIE**

## PŘÍPRAVA SLOVNÍKU REGIONÁLNÍCH AUTORŮ LITERATURY PRO DĚTI A MLÁDEŽ Z OBLASTI LIBERECKA.

Jakub Marvan

**Resumé:** *V naší literární vědě zcela schází lexikografická publikace zaměřená na regionální autory píšící literaturu pro děti a mládež. Plánovaný slovník by se tak mohl stát vůbec prvním svého druhu v naší republice. Formulace hesel bude obsahovat nejdůležitější informace vztahující se k autorovu vzdělání, zaměstnání a činností spjatým s literární tvorbou. Jádrem hesel bude informace o jeho tvorbě pro děti a mládež.*

**Klíčová slova:** *Slovník regionálních autorů, literatura pro děti a mládež, regionální autoři.*

**Abstract:** *In domestic literature is a total lack of the lexicographical publications focused on authors dealing with literature for children and youth. Planned dictionary could be the first of it's kind in our country at all. Formulation of the headings will contain the most important information related to author's education, employment and activities related to literary creation. The core of the headings will be an information about his creation for children and youth.*

**Key words:** *regional authors dictionary, children and youth literature, regional authors.*

„Literaturou pro děti a mládež rozumíme ta literární díla, která jejich tvůrce záměrně adresoval nedospělým příjemcům, ale i texty, jež byly primárně určeny dospělým a teprve postupem času se stávaly součástí četby dětí a mládeže.“<sup>(1)</sup>

Regionální literatura pro děti a mládež je i po několikerych pokusech v podobě publikovaných slovníků, regionálních výzkumů na Ostravsku a Opavsku, či referátů přednesených na konferencích stále spíše na okraji zájmu literární vědy.

Dovolte mi zde proto představit projekt vznikající na Katedře českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Technické univerzity v Liberci a vycházející ze semináře Interpretace dětské regionální literatury. Jeho cílem je seznámení s autory regionu Liberecka a jejich tvorbou určenou dětem a mládeži, či systematické vedení studentů k osvojení metod literární regionalistiky a jejich aplikace v praxi.

Zmíněným projektem rozumíme slovník, který si však nečiní nárok na úplnost, a to ani v regionálním měřítku, měl by však zahrnovat asi padesátku výrazných autorských osobností regionu, přičemž převahu budou tvořit spisovatelé píšící od konce druhé světové války. Plánovaný slovník by se tak mohl stát vůbec prvním svého druhu v naší republice, zejména díky jasnému prostorovému vymezení, a proto by neměl ujít zájmu odborné, ale i laické veřejnosti v daném regionu. Jednotlivá hesla pro budoucí slovník vznikají převážně v rámci výuky výše uvedeného předmětu, na práci se podílí také projekt Studentské vědecko-umělecké činnosti Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci, která se snaží podporovat odbornou práci studentů nad rámec jejich studijních povinností daných studijními plány.

---

<sup>1</sup> ŠUBRTOVÁ, Milena (et. al). Slovník autorů literatury pro děti a mládež II. Čeští spisovatelé. Vyd. 1. Praha: Libri, 2012. ISBN 978-80-7277-506-4, s. 13.

Formulace jednotlivých hesel bude odpovídat úzu slovníkových řad vydávaných kupříkladu nakladatelstvím Libri, které v roce 2012 publikovalo druhý díl *Slovníku autorů literatury pro děti a mládež*, věnovaný českým tvůrcům. To znamená, že v biografické části hesla budou obsaženy nejdůležitější informace vztahující se k autorovu vzdělání, zaměstnání a činností spjatým s jeho literární tvorbou. Část hesla referující o literární tvorbě bude mít volnější strukturu, odpovídající charakteru zobrazovaného autora. Jádrem hesel bude informace o jeho tvorbě pro děti a mládež, jimž bude věnováno více prostoru než dílům ostatním.

Hesla mají především věcně informativní charakter, nicméně nevyhýbají se hodnotícím aspektům zohledňujícím dobový i současný literární kontext. Zároveň upozorní na autory, kteří svým významem přesahují regionální horizont. Připomenutím těchto souvislostí si uživatelé slovníku budou moci uvědomit specifičnost svého regionu, to co ho odlišuje od regionů jiných a čím je zvláštní a svébytný. Svým zaměřením na osobnosti a jevy, jež výrazněji představují nebo reflektují liberecký region, a přispívají tak k formování jeho kultury, však mohou katedra i fakulta demonstrovat svůj záměr zabývat se regionální problematikou podrobně a v obyvatelích regionu tak svým snažením probudit pocit sounáležitosti s touto oblastí a rozšířit o ní obecné povědomí.

V úvodu slovníku bude vymezen region, z něhož vybíráme autory literatury pro děti a mládež. Ten odpovídá současnému Libereckému kraji skládajícímu se ze čtyř bývalých okresů: jsou to okresy Liberec, Jablonec nad Nisou, Semily a Česká Lípa.

Budou zde také stanovena kritéria pro zařazení autorů a děl do regionální literatury. Ta budou v zásadě vycházet z charakteristiky regionální literatury, jak ji podává Slovník literární teorie. Cituji: Regionální literatura jsou v běžném pojetí všechna literární díla, v nichž se výrazným způsobem odráží autorův vztah k určitému kraji, k jeho zvláštnostem společenským, kulturním i jazykovým, k jeho etnické i přírodní osobitosti. V užším smyslu jde o literaturu, která slouží specifickým kulturním potřebám určité kraje a spoluvytváří místní kulturní život.<sup>(2)</sup> Dalším kritériem pro zařazení autorů do slovníku bude jejich působení v regionu či jejich narození v něm, i když kritérium rodáctví bude třeba ještě přesněji zhodnotit.

Závěrem snad jen připomenou, že samotná práce na slovníku je v samém počátku. Mnohé může být změněno i obměněno, je třeba navštívit několik regionálních i celostátních archivů či muzeí, sepsat na padesátku hesel, vybrat nosná díla autorů, avšak hlavní myšlenka zůstává neměnná: vytvořit užitečný slovník regionálních autorů literatury pro děti a mládež, který bude srozumitelnou příručkou studentům i pedagogům, kteří se literaturou pro děti a mládež zabývají.

Vzorový medailon: **Jaroš Lubomír**, \*10. 7. 1956 Liberec, prozaik, dramatik. Doktorát získal roku 1984 na Farmaceutické fakultě Univerzity Karlovy v Hradci Králové. V současnosti pracuje jako lékárník v Novém Městě pod Smrkem. První knihou pro dětské čtenáře je *Tajemství křišťálové jeskyně* (2004) s výraznou lokalizací k okolí Hrádku nad Nisou, kam jezdí za babičkou hlavní dětské hrdinové žijící v Novém Městě pod Smrkem. Při svých toulkách děti prozkoumávají zejména okolní přírodu a nově objevené podzemní prostory. Příběh o knížeti Miliduchovi vypráví *Vítr na věčnost* (2009). Starším dětem, ale i dospělým čtenářům je určena kniha *Vojtíšek* (2009). Jedná se o soubor 22 pohádek, v nichž se prolíná svět kouzel a fantazie s reálným dětským světem. Každá pohádka tu má svoji osobitost, čímž kniha získává na rozmanitosti a zároveň neztrácí celkový půvab a ráz. Následující *Podivné svědectví Václava Korce* (2011) navazuje na nejlepší tradice literatury pro mládež. Samotný děj se neomezuje na běžnou zápletku, ale na skautském příkladu

<sup>2</sup> VLAŠÍN, Štěpán (et. al). *Slovník literární teorie*. Vyd. rozšířené 2. Praha: Československý spisovatel 1984, s. 312.

zcela nenásilně vštěpuje mladému čtenáři ty nejušlechtlejší lidské zásady. Dává mu také návod, jak prožít plnohodnotný život bez zbytečných výstřelků, které tak často provázejí dospívání. Příběh se odehrává na Liberecku a vystupují v něm skutečné osoby a reálie. Podobně pravdivá je i většina příhod z běžného skautského života. *Tři balady o bludné lásce* (2012) ostře vybočují z dosavadní autorovy tvorby přibližováním osudů lidí v mezních situacích. Téhož roku vyšla také divadelní hra fraškovitého charakteru *U mučednického kůlu aneb Jak se obětovat pro umění*.

## Literatura

ŘEŘICHOVÁ, Vlasta. DOROVSKÝ, Ivan. *Pojetí světové literatury pro děti a mládež ve Slovníku světové literatury pro děti a mládež a v CD-ROM Autoři světové literatury pro děti a mládež*. In *Současnost literatury pro děti a mládež*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. ISBN 80-7372-139-06.

ŠUBRTOVÁ, Milena (et. al). *Slovník autorů literatury pro děti a mládež II. Čeští spisovatelé*. Vyd. 1. Praha: Libri, 2012. ISBN 978-80-7277-506-4.

VLAŠÍN Štěpán (et. al). *Slovník literární teorie*. Vyd. rozšířené 2. Praha: Československý spisovatel, 1984.

„Možná že vše i tato chvíle je pouze hra, hra pro hru i na život“  
(Jaroslav Jan Paulík –  
Arizona)

## HRA JAKO MOŽNOST POZNÁNÍ ANEB KDYŽ SI VELCÍ HRAJÍ

Mgr. Daniel Jakubíček, Ph.D.

**Resume:** *V intencích uvažování nad pojmy „tradiční a netradiční“ se v našem článku pokoušíme zamyslet nad smyslem umění v kontextu vzdělávacího procesu. V kontextu uměleckého směru poetismu se pokoušíme definovat roli fantazie v procesu vzdělávání jako „hru pro hru“ a „hru pro život“. Na konkrétních příkladech z díla Karla Konráda pak tyto termíny vymezujeme a zároveň zdůrazňujeme fantazii jako nezastupitelnou složku vzdělávacího systému.*

**Klíčová slova:** *Hra, hravost, poetismus, umění, fantazie, poznání světa, Karel Konrád*

**Abstract:** *Considering the meaning of the terms “traditional and non-traditional”, in this article, we attempt to think about the meaning of art in the educational process. In the context of the Poetism art movement, we attempt to define the role of fantasy in the educational process as “a game for a game” and “a game for life”. We define these terms using examples from the works of Karel Konrad, and we conclude that fantasy is an irreplaceable component of educational process.*

**Key words:** *Game, Playfulness, Poeticism, Art, Fantasy, Recognition of the World, Karel Konrad*

Zamýšleje se nad náplní mého budoucího příspěvku, uvažoval jsem, které období našich literárních dějin nejlépe obráží téma konference. „Tradiční a netradiční“, v rámci konference se snaží ukázat jak nejlépe podat žákům a studentům poznatky, které by se měly stát základními kameny pro stavbu jejich životů.

Vychovávat patřilo od nepaměti k důležitým cílům umění, spisovatelé tento cíl naplňovali tradičními i méně tradičními postupy a využívali různých prostředků, díky nimž vydávali svá svědectví o cestě lidstva k pokroku. Umění se tak stalo významným prostředkem vzdělávání.

Východiskem k mému článku se stala parafráze Komenského výroku „škola hrou“, který mnohdy v lidovém duchu vnímáme, ne jako výchovu dramatickým uměním, praktickými ukázkami životních situací, ale jako zkušenost předanou prostřednictvím „hry“ „zábavy“ a „oddychu“.

Berme tento článek jako odkaz k inspiračním zdrojům, které nám můžou usnadnit vstup do světa intelektu dětí a mládeže a přivést nás k vzdělávacím metodám, jejichž

prostřednictvím přirozeně otevřeme bránu touhy po vědění i tam, kde obvykle nařikáme nad ignorancí současného světa.

Poté, co jsem pro přílišnou obecnost zavrhl odpověď, že v každé době (naštěstí) existovali lidé, jež si nejen dovedli „hrát“, ale kteří si skutečně „hráli“, poměrně rychle se mi vybavily 20. léta minulého století. Kromě jiného to byla doba dvou radostí (a radost by měla jít společně s hravostí vždy ruku v ruce), tedy jednak radostí nad přežitím do té doby největšího válečného konfliktu, a jednak radosti a ideálů nad právě vzniklou Československou republikou. A bylo to právě ve 20. letech minulého století, kdy pod vlivem valících se událostí příslušníci tzv. Avantgardy hledali způsob jak nově, v nových podmínkách oslavit život v jeho nejpřirozenějších projevech. Ve snaze po naplnění tohoto „programu“ se utvořil směr, jenž nazýváme POETISMEM<sup>1</sup>.

V rámci dichotomie projevů lidského individua v oblasti „PRÁCE x ODPOČINEK“ se umělci hlásící se k poetismu zaměřili spíše na druhou složku.<sup>2</sup> Odpočinek však neměl být pouhým lenošením a zbůhdarmým povalováním..., ne náhodou připomíná Karel Teige již v jednom z prvních poetistických manifestů slova Otokara Březiny: „*Po šesti dnech práce a budování světa je krása sedmým dnem duší*“ (Teige (Avantgarda /1/ 1971: 556)). A právě z hlediska sedmého dne pak specifikuje poetismus jako umění „*ležérní, dovádivé, fantaskní, hravé, neheroické a milostné*“ (Teige (Avantgarda /1/ 1971: 556)). Připomeneme-li také slova Vítězslava Nezvala, že „*poetismus je metoda, jak nazírat svět, aby byl básní*“ (Nezval (Avantgarda /2/ 1972: 549)). a znovu doplníme myšlenkou Karla Teiga, který se o poetismu zmiňuje jako o **hře krásných slov, kombinaci představ a předivů obrazů**, zdají se snad východiska mých dalších úvah konkrétnější.

Pojem „**hra**“ nabývá v rámci poetismu mnohotvárného postavení. Z hlediska dějotvorného se může v textu v různých obměnách objevit jako předmět zobrazení, ale také jako součást kompozičního plánu umělecké výstavby textu. Autor jí může využívat k neverbální, často jinotajné komunikaci se čtenářem. „**Hra** a **hravost**“ jako literární prostředek může v četných interpretacích zaměřených na hledání odpovědí po smyslu života a světového řádu získávat filozofický podtext. V řadě případů pak ztratit svou původní „jen“ hrací náplň a svou proměnou se stát důležitým ukazatelem ontologických hodnot.

Než se pustím do podrobnější analýzy dovolím si malou terminologickou odbočku, k níž mě přivedlo několik odstavců v článku Žoržety Čolákové „*Básnický jazyk poetismu*“. Žoržeta Čoláková v něm upozorňuje na skutečnost, že se pojmy „**hra** a **hravost**“ ne zcela kryjí, připomínajíc slova P. Winczera o tom, že hra v poezii je umělecká činnost, řízená určitými pravidly, zatímco hravost předpokládá spontánnost jazykových impulzů a fantazii nezávislou na logice<sup>3</sup>, odvozuje, že „*Kdybychom brali v úvahu jeho bezprostřední frivolnost (míněno poetismu pozn. D. J.), zjistili bychom, že jeho hlavním rysem bude ne hra, ale hravost, což je zřejmě jak v tematickém navázání na cirkus, sport a dobrodružství, tak v básnické stavbě, skládané volným spojením asociací... Hravost je poetisty pokládána za imanentní, původní stav lidského tvůrčího ducha a proto je uvedena do představitivosti nového básnického jazyka.*“ (Čoláková 1999: 53) Tato slova jsou platná a nepostrádají vnitřní logiku,

<sup>1</sup> Přestože se poetismus díky různým příručkám neodmyslitelně pojí především s básnictvím, zaměřil jsem se při analýze především na prózu. Metodologicky i próza vychází s týchž kořenů a „*obdobné principy jako v poezii se uplatňují i v poetistické próze, která vychází z požadavků téhož programu a klade si podobné cíle: představovat svět jako nekonečný zdroj okouzlení, přetvářet jeho běžnou, navyklou podobu do uměleckého tvaru zásahem fantazie a hry*“ (Kubínová 1982: 15)

<sup>2</sup> Srovnej Šaldovu stať „O poetismu“ (Šalda 1961: 195 – 200) v níž rozebírá Teigův poetistický manifest a kde se přímo o tomto problému zmiňuje: „*Teige rozdělil svět radikálním řezem na dvě sféry. Jedna je sféra rozumu, konstrukce, práce, všedního dne; druhá iracionální, hry, zábavy, svátku.*“

<sup>3</sup> Srovnej (Čoláková 1999: 53 – 56)

ale v určitých momentech dochází k významovému prolínání hry a hravosti. Domnívám se, že sami poetisté chápali „**hru** a **hravost**“ jako dvě strany téže mince. V řadě poetistických prohlášeních a článcích sami upozorňují, že nechtějí nový svět vymýšlet, ale uspořádáním starého odhalit jeho novost. Je beze sporu pravdou, že vedle toho poetisté odmítali účast logiky na uměleckém utváření nového světa<sup>4</sup>, ovšem měli bychom tato slova brát s jistou poetistickou nadsázkou, neboť je-li někde logika, pravidla a řád hledejme je v pořádku a uspořádání, tedy i v tom, jemuž chtěli podrobit svět i poetisté.

Zajímavým způsobem prolínání „**hry** a **hravosti**“ dokumentuje román Jaroslava Jana Paulíka *Arizona*<sup>5</sup>, v němž jedna z hlavních postav Reflektor, shrnuje v jistém smyslu základní poetistické postuláty v závěru své rozmluvy s kolegou trampem, když říká: „*Údolí, kopce a řeka tady kolem s velkým nebem nad hlavou je moje Arizona, je jedno jaká jména dali lidé lesům a roklím a řece kolem této špinavé hospody, pro mě je to Arizona, můj sen, má hra, můj život*“ Poetisté tedy povýšili hravost na princip básnického poznání světa, jejich zásluhou se hra stává klíčem k poznání smyslu života. Hravost významně přispívá k odhalení skutečně nezastřené tváře člověka, k demaskování jeho skutečných pohnutek a úmyslů, k určení prostoru jeho lidství: „*Rozloha je v nás, Marku, nosíme ji sebou každou minutu svého dne, můžeš jí rozšířit svůj pokoj, ulici i stůl v bance u kterého sčítáš má dáti – dal.*“ Jen člověk hravý má šanci překročit onu šedivou mez každodennosti. „*Jistě, je na nás, abychom dali krajině velikost, nebo ji zjednodušili na zahrádku schovanou za směšným litinovým plotem.*“ Hravost činí člověka vnímavějším a pomáhá nalézt a odkrýt význam věcí, které všem ostatním unikají. Můžeme říct, že hravost přetavuje svět a způsobuje, „*aby se ti přímo před očima měnila obvyklá tvářnost věcí, aby mizely pod rukama hodnoty dávno vyzkoušené, aby ses přestal dívat vážně na vážné věci a nevážně na nevážné.*“ Hra, i přes platnost určitých pravidel činí život svobodnějším, odstraňuje bariéry a oklikou navrácí člověka k svému já. „*Kde je hranice mezi hrou a dobrodružstvím, kde je hranice mezi flirtem a láskou. Dobrodružství není mimo nás, ale v nás, latentní a věčně živé.*“

Hra sama osobě vyhovovala poetistickému pojetí světa i z ryze praktických důvodů. Právě hravost vydělovala poetismus v protikladu k proletářské literatuře. Nejde zde jenom o problém umění všedního a svátečního, jak jej rozebírá ve svém článku Jiří Wolker (Wolker (*Avantgarda* /1/ 1971: 216 - 219)). Zatímco proletářské umění mělo slovy Josefa Hory „*vyjádřit tradičním jazykem nové funkce hromadných zápasů, hromadné práce, chtěla lyrickými prostředky dramatizovat gesto proletáře, uvědomujícího si svoji sílu.*“ (Hora (*Avantgarda* /2/ 1972: 85)), poetismus měl být uměním života, „*nikoli zaměstnáním, spíše obecnou potřebou. /.../ Když člověk žil jako pracující občan, chce žít jako osoba, jako básník.*“ (Teige (*Avantgarda* /1/ 1971: 555, 556)). A právě v tomto aspektu je důležité je už samotné obecné povědomí, které chápe hru jako protiklad práce. Je-li s prací spojena nutnost, v jistém smyslu vázanost, je hra charakteristická svou nenuceností, volností a samostatností. Domnívám se, že právě spojení hry s hodnotami svobodného ducha, rozhodování, úsudku vůle a obrazotvornosti tvoří základní princip nejen poetiky poetismu, ale její zdůraznění zůstává trvalým odkazem budoucím generacím.

Poetistickým obdobím prošlo mnoho umělců z generace narozených na přelomu 19. a 20. století. Vedle básníků, jež se pokoušeli vyjádřit „*novou, bezčetnou a skvoucí krásu světa*“ (v próze např. Vítězslav Nezval (*Karneval*, 1926; *Kronika z konce tisíciletí*, 1929) je třeba připomenout úsilí několika prozaiků mezi nimiž významné místo zaujímají Vladislav Vančura (*Rozmarné léto*, 1926; *Hrdelní pře anebo Přísloví*, 1930), Jiří Mařánek (*Utrpení pětihranného*

<sup>4</sup> Srovnej s Nezvalovým manifestem *Kapka inkoustu*, kde je na nevhodnost logiky na obrazotvorném procesu poukázáno.

<sup>5</sup> Citované pasáže jsou přepisem rozhlasové četby na pokračování z Paulíkova románu.



Boba, 1926; Kouzelný deštník, 1928 a Amazonka a břichomluvec, 1928), Jaroslav Jan Paulík (Zadní Indie, 1927; Arizona, 1928), Karel Schulz (Dáma u vodotrysku, 1926). Tuto čtveřici pak doplňuje Karel Konrád. Spojujícím prvkem všech zmíněných próz je výrazné uplatnění autorského subjektu ve výstavbě textu a z toho vyplývající lyrizace textu. Ta vychází z posílené fantazijní složky a vytváří zvláštní esteticko-literární napětí, jež se nejčastěji uvolňuje smyslem pro mnohotvárnost světa a dadaistickým humorem či fantastickou groteskou. Pochopitelně, že míra uplatnění zmíněných prvků kolísá, a tak můžeme v rámci prózy vymezit dva základní proudy, jednak syžetový a jednak lyrický.

Poetistický tvůrčí typ Karla Konráda<sup>6</sup> se naplnil především ve čtyřech prózách ROBINSONÁDA (1926), RINALDINO (1927), DINAH (1928) a v neposlední řadě také v próze EPIŠTOLY K NESMĚLÝM MILENCŮM (1941). Do okruhu těchto próz bychom ještě mohli přiřadit také knihu VE SMĚRU ÚHLOPŘÍČNY (1930), která svým charakterem jako by doplňuje prvotinu Robinsonádu, zůstala však v jejím stínu. Spojujícím článkem všech Konrádových próz (včetně těch, které nespádají do poetistického období) je zvláštní zaujetí slovem, které v prozaikovi „...prozradilo básníka, kterého unáší kypivý příliv dojmů a pocitů, vnímaných se svější bohatou citlivostí a rozvířovaných vznětlivou rafinovaností v celé kaskádě překvapujících asociací představových.“ (Piša 1964: 233)

Geneze vzniku všech Konrádových titulů napsaných v poetistickém období je shodná, původně byly psány a otiskovány časopisecky (Kmen, Čin, Trn, Večerník Rudého práva, Pravda, Tvorba atd.) v průběhu dvacátých a začátků třicátých let. Ve své konečné knižní podobě se objevily během jednoho roku po časopiseckém uveřejnění, výjimkou byly pouze Epištoly k nesmělým milencům, ty si svou čtenářskou premiéru odbyly pod názvem „UMĚNÍ, JAK ZÍSKATI SRDCE DÍVKY“ v roce 1930, a Konrád se k nim vrátil až pod tlakem nacistické okupace, kdy využil nadčasovosti svého tématu k vyjádření odporu vůči okupantům a potvrzení myšlenky nezničitelnosti „lidského“ v člověku.

Chceme-li najít konkrétní společné jmenovatele všech čtyř próz, z něhož by vyšly naše další úvahy, hned na první pohled se nám vynořuje téma MLADÍ a LÁSKY. Nejen že oba dva náměty, jež rozpracovává v řadě nejrůznějších variacích a podáních spolu úzce souvisí, ale také s nimi koresponduje prvek hravosti. Jak MLADÍ, tak LÁSKU si bez epitetonu „hravý“ lze jen těžko, respektive LÁSKA a MLADÍ bez hravosti ztrácí svou přirozenost a místo životního prožitku mění se v přežitek.

Nemějme však představu, že Karel Konrád zachycuje MLADÍ jen pod zorným úhlem tradičního fyziologického pojetí (ikdyž i tento význam odpovídá zobrazované skutečnosti), Konrádovo „mladí“ je mladí ducha, které se projevuje hravým přístupem k životu. I věkem starý člověk může být mladým a naopak mladí se může utápět v myšlenkovém stáří. Takovým případem je spolužák Antonína Zemánka (titulní hrdina knihy Rinaldino) z doby vysokoškolských studií Laštovička „měl kolmé uši a v obličejí samé uhry. Mluvil jako po špičkách: pane kolego, račte, co soudíte, pane kolego – jaký máte názor - “ (Konrád 1966: 110) Laštovička je člověk nehavý, nerozumí hře, proto zákonitě dochází ke nejednomu konfliktu. „Laštovička se osopil na Toníka: - Vy -vy- nejste pan kolega, nevzdělanče, vy jste vůl, venkovský vůl! – Toník se rozeběhl jako před brankou a nakopl ho.“ (Konrád 1966: 110) Toníkův žert, kdy při chemickém pokusu do Laštovičkovy zkumavky v níž vyráběl berlínskou modř vhodil vajíčko a k veselí všech ostatních pokazil jeho pokus se měnit

<sup>6</sup> „Konrád se etabloval v literatuře jako hlavní představitel té větve poetistické prózy, která zcela opustila epické principy a stavěla důsledně na lyrizaci textu. Konrád jí dociloval uplatněním principu hravé, asociativní obraznosti, silným formálním zřením ozvláštňujícím zejména nejmenší stavebné složky (slovo, metaforu, větu), povýšením určité nálady nebo atmosféry na sjednocujícího činitele prozaického celku a nepřetržitým subjektivním hodnocením evokované skutečnosti“ (Lexikon 1993: 835)

v klaunský výstup završený fotbalovým kopem. Ten nesměruje ani tak na Laštovičkův zadek, ale, ale je věnován vysokoškolskému systému. Zesměšněním vážné chvíle (chemického pokusu) je zkarikován systém výchovy jež není v tradovaném duchu Komenského požadavku „škola hrou“. A je to právě škola, která v mladých lidech svými požadavky na přísné dodržování společenských kodexů a drilem, či mechanickým přístupem k lidské osobnosti ubíjí a potlačuje přirozenou hravost. V tomto smyslu vyznívá také závěrečné kantorské pokárání směřované k mladému provinilci: „*Pan profesor se za ním podíval a usmál se. – To přece nejde, pane Zemánku, abychom si ještě hráli na vysoké škole.*“ (Konrád 1966: 110) Karel Konrád sám propuštěný učitel měl ke koncepci rakousko-uherského a také československého školství řadu výhrad. Několik jich formuloval v próze PŘEDSTAVA SLOVA, v níž vzpomíná na vlastní středoškolská studia: „...naše ucho mnoho a mnoho trpělo tuzemskými výrobky, jimž bylo nám učit se zpaměti... Je nám neobyčejně hořko, vzpomene-li si, že francouzští mladíci se učili z Racina, Moliéra, zatímco nám nezbylo než proklínati vynález poezie, té znamenité nudy, arcinudy. ... Filologie učí pouze o kmeni, o kořenech, kůře a o letech, která jsou v soustředných kruzích znatelná na vykrojené desce. Kdybych byl ministrem vyučování, zavedl bych na školách nový předmět: představu slova. Filologii bych na věky přiřadil k historii; mezi války a mír.“ (Konrád 1989: 26, 27). Mnohé ze svých názorů vprojektoval Konrád do Antonína Zemánka, za vše hovoří fakt, že i on vysokoškolská studia předčasně opouští a od organizovaného učení spěje k samostudiu.

Nejen knižní hrdinové jsou mladí, mladým byl ve 20-tých letech i Karel Konrád a tak nezbyvá, než doložit tvrzení z názvu článku, totiž, že Karel Konrád patřil k těm lidem, kteří si nejen hrát uměli, ale také hráli. Abychom zůstali věrní mottu, vyjděme z možnosti rozdělit Konrádovské hry na „**hry na život**“ a „**hry pro hru**“. Rozdíl mezi oběma typy není možná příliš patrný, možno dokonce říci, že se velmi často oba typy prolínají, přesto se je pokusme blíže specifikovat.

Se hrou na život se v Konrádových textech nejčastěji setkáváme v dějovém pásmu. Aktéry této hry jsou konkrétní postavy, které se hraním buď snaží opustit svůj dosavadní život a upadají (z hlediska svého okolí) v pasivitu či apatii, nebo se naopak svému okolí jeví velmi aktivními, jejich aktivita směřuje k nalezení smyslu života či místa na světě. Hra v tomto případě supluje život, aby aktéra buď navrátila do života, respektive aby mu jej obohatila nebo aby jej definitivně životních reálií zbavila a sama život nahradila. Z tohoto hlediska můžeme hovořit o hrách aktivních a pasivních.

Aktérem první hry je Antonín Zemánek alias Rinaldino. Jeho aktivního životního pojetí si všiml ve své recenzi již František Götz: „*Čtete-li... román..., máte pořád představu mladého kamzíka, nabitého šťávami, prudkou krví a dravými smysly. Život je mu přirozeným výbojem sil a energie, koncentrovaných v leydenské láhvi jeho těla.*“ (Götz 1927: 3). Aktivita titulního hrdiny je hrou, stejně tak jako životním hledačstvím. Přestože např. Arne Novák vytknul Konrádovi, že „*nedovede nakreslit ani nejprimitivnější postavu*“ (Novák 1927: 3), domnívám se, že se Konrádovi podařilo citlivě zachytit přelomový moment, kdy si mladý muž začne uvědomovat, že „*jsou dívky, vedle nichž se cítíš strašlivě ošizen, že s nimi jenom jdeš*“ (Konrád 1966: 99). Toníkovo erotické putování od Inky k Ince se stává nejen cestou zasvěcení do tajů života, nýbrž cestou poznání ceny svobody ducha a rozhodování. Spolužačka Inka se stává jeho osudovou ženou, jejich vztah se neustálými rozchody, mýněním a setkáváním mění v milostnou hru, která obsáhla několik podob lásky. Dějová osnova, byť skromná, zachycuje lásku nevědomou, lásku probuzenou, lásku násilnou, lásku vzpomínek a konečně lásku poznanou. Duchovním zrání titulního hrdiny velmi výrazně kopíruje vývoj lidské hravosti v letech mládí a dospívání. Hlavní hrdina je zachycen v životním období, kdy

se z dětské hry, řečeno slovy Václava Příhody, : „ztrácí /.../ téměř úplně biologická hodnota, /.../ ale roste její úkol sociální a kulturní. /.../ Hry se značně intelektualizují a /.../ slouží skoro výhradně k relaxaci. /.../ Rovněž jejich povaha se definitivně mění, /.../ nastupují hry sexuální.“ (Příhoda 1983: 42)

V úvodu zastihujeme Antonína Zemánka v „ušlápnutém“ prostředí maloměstského gymnázia. Sám „hlučný“ překonává „ušlápnutost“ hravostí, v této chvíli je to hravost živelná. Projevuje se zálibou ve sportu (stává se jedním z nejlepších gymnaziálních hráčů fotbalu), který zpočátku vytlačuje i zájem o dívky. K hranici erotických a flirtovacích her se teprve blíží. „Hle, kolem Antonína Zemánka jde Inka s novým příložníkem. Napjatá blůzička se chvěje jako oheň, jenž přeskočil na spánky Toníkovy. /.../ Toník rychlým pohybem odkryl její sukýnky až do stropu. Vykřikla, jako by vrazil nůž až po rukojeť do jejího srdce, krev potřísnila obličej, a nový příložník se rozlomil natříkrát.“ (Konrád 1966: 65). První výrazné setkání Toníka Inky má charakter antipatie, která se sice v duchu, ale nikoli prostředky laciné četby mění v milostný cit. Oba póly se odehrávají ve školním prostředí, první (scéna s příložníkem) během přestávky, druhý během fyzikálního pokusu s přenosem elektrické energie. „Toník vypátral ruku Inky; byla jako horká srst, vlekl po ní prsty, Zašeptala: - Toníčku...- Snad ani necítili elektrickou jiskru. Přeběhla jako myška a dívky vypískly. Odpoledne šel Toník s Inkou do parku. /.../ Široká úroda vlasů se vlnila po ramenou jako lán zralého obilí a lesk kročejů připomínal srnky z královských obor. Kde bývají také potoky lemované vrbovým proutím. Jejich hladkost a ohebnost je proslulá. /.../ V zatáčce parku, která měla srdčitý tvar, visel vodotrysk; Toník se zadíval na Inku, ve zraku jí poletoval blankytný motýl. Blížil se k němu po špičkách. Krátký skok – aniž o tom věděl- umístil však polibek na její bradu. – Nemá ještě vyvinutý rty, - řekl a dal si ruce do kapes, jsa velice zklamán.“ (Konrád 1966: 79)

Přestože z prvního sblížení převažuje spíše rozpačitý dojem, erotické napětí se dále stupňuje a vrcholí násilným milostným činem „Toník sevřel vzlykající Inku v zápětí a vlekl ji do parku. Cestou vážil slova na falešné decimálce. Pak umlkl, otáleje úzkostí. Náhle, v tiché pěšince, přitlačil ji na kmen břízy, aby mohl lépe líbat. Měla krásnou, vlhkou pusou; skrz šaty cítil její vroucnost a začal kousat, kousat. Plenit šiji a ramena. Bránila se. Ale Toník ji Oblehl a sevřel, o luzné a sličné Kartágo, tehdy si také ženy rvaly vlasy zoufale plačice; a pentle kolem krku, která jí tolik slušela, se rozvázala. A když líbal nárty nohou, ono vypouklé a velice křehké místečko, propukla v nový pláč. /.../ Byl nucen sáhnouti do blůzičky. Vykřikla a zrudla; celá byla brunátná. Toníkovi bylo divné, že brunátný je rudý. Bruna je přece bílý, sněhobílý kuň, svatý Václave, vévodo České země!“ (Konrád 1966: 84-5)

Všimněme si Konrádova jazyka, každá milostná situace má své specifické metafory a přirovnání pocházející z různých oblastí lidských zájmů a prostředí. V první pseudomilostné scéně hraje důležitou, nejen symbolickou roli příložník a představa nože, zejména v srdci dívky, ve druhé již skutečně milostné scéně jsme přeneseni do přírody, která poskytla také metafory, také poslední scéna se odehrává v přírodním prostředí, jejímu násilnému charakteru však vyhovovaly metafory z prostředí historického a válečného – napadení Kartága Římany, ironicky rovněž vyznívá závěrečné vlastenecké připomenutí sv. Václava.

Rinaldinova školní léta jsou přerušena odvedením na frontu, kde jej živí pouze vzpomínka „První šrapnel se rozevřel nad hlavou. Toník se přitiskl k zemi; slyšel krev téci potokem. A v ústech cítil Inku. Hladil její copy, jak se mu zdály těžké, ani oči nemohl pozvednouti, a její naděrka, neslychaná naděrka!“ (Konrád 1966 105) Vzpomínka zmizela s koncem války, která taky změnila charakter jeho hry, došlo k její skutečné erotizaci a zároveň intelektualizaci. Inka zmizela z obzoru a v Praze potkává Lidunku, s níž prožívá skutečně bouřlivý erotický vztah, ovšem ani jej nenaplnuje uspokojením. Odchází z Prahy a

míří na venkov, do hor, kde jako učitelka pracuje Inka. Momentem odchodu z Prahy se radikálně mění nejen prostředí, nýbrž také struktura románu, jenž se přibližuje charakteru romantické tragedie, Toník Zemánek se proměňuje ve vůdce loupežníků Rinaldina. Překvapivá zásadní změna prostředí i struktury vyprávění měla autorovi pomoci obejít neradostnou sociální skutečnost blížící se hospodářské krize. „*Nedostatek reálné odezvy nemá tu za následek pesimistický nihilismus, ba naopak vydražďuje k hazardní aktivitě*“ (Polan 1964: 175) Ovšem i jánošíkovská póza v samotném závěru mizí, setkává se s Inkou, v níž poznává pravé štěstí. Jejím únosem přímo z vyučovací hodiny román končí. V jeho konci spatřuji typický Konrádovský paradox, Antonín Zemánek, nalézá svobodu, duševní klid v náručí a připoutáním se ke své staré lásce. „*náhle se Toník sehnul a objal Inku okolo sametového pasu; Zvedl ji k sobě, to uplakané, teplé peříčko. Kuň pyšně zarehtal a běžel vpřed... Inka se schoulila na Toníkovu hrd' jako hodná a bázlivá holčička; dlouze ho políbila zvlněnými ústy.*“ (Konrád 1966: 160) Hra, která jej přivedla zpět do živého světa končí, titulní hrdina dospěl k cíli, pocitu svobody.

Z hlediska použitých jazykových prostředků je zvláštní fakt, že v happyendu Konrád náhle přechází k velmi prostému slohu, bez jakýchkoli zjemňujících účinků metafor a dalších literárních figur. Prostý sloh může být jednak zdůrazněním vstupu hrdiny do reálného života a jednak působí kontradiktory k happyendovému konci příběhu.

Příkladem aktéra pasivní hry je úředník Ludvík z novely Dinah. „*snivec, nahražující si zevní svět bohatou fantastičností*“ (Hora 1928: 3), „*pasivní osobnost jež žije výhradně svému lyrickému pudu*“ (Hora 1928/9: 177). I přes vnější pasivitu žije Ludvík poměrně bohatým vnitřním životem jenž koresponduje s Konrádovou uměleckou metodou, kterou F. X. Šalda vidí v paměti „*paměť, ale ne logická, nýbrž obrazivá; paměť ne slov a vzorců, nýbrž paměť vůní, ovzduší, záření, záchvěvů, dotyků, všeho co nemá jména.*“ (Šalda 1928/9: 137) Ludvíkova Dinah je představa inspirovaná poslechem gramofonové desky, představa reálná jenom pro něj, v ní vidí sám nesvobodný (zavřený v kriminále) symbol svobody. Jeho hra však pohlcuje realitu, namísto aby jí pouze doplňovala a pod jejím dojmem „*uspořádala*“. Výsledkem pak je, že namísto pevnějšího připoutání k životu jej odvádí z tohoto světa, v němž není schopný navázat trvalý vztah.

Povídkou je nastaveno zrcadlo zmechanizovaným lidským vztahům, jež jsou produktem moderní civilizace. V duchu svého levicového smýšlení vinu za tento stav připisuje Konrád politické realitě konce 20-tých let.

Hra po hru má své výrazné postavení v kontextu kompoziční výstavby textu. Jako ten, kdo si hraje zde zřetelněji vystupuje především sám autor jako vypravěč či demiurg textové osnovy. Jeho hrátky vycházejí především ze slovního základu. Konrádovo slovo „*...nemá komunikační poslání, jeho cílem není sdělovat, informovat, vyjadřovat určitou myšlenku, nýbrž naopak: dokázat, že vnějšek, viditelnost věcí neodpovídá jejich podstatě, že všechno kolem nás existuje v neustálém rozbroji s pojmovou jednoznačností, danou slovům jejich komunikační předurčeností.*“ (Čoláková 1999: 49) Slovní vtipy dotváří často paradoxy, které vytvářejí zvláštní podstatu jeho humoru. „*Touha se skládá z pěti písmenek... dvojnásobná touha je deset písmen: SEBEVRAŽDA*“ (Konrád 1966: 28) Konrád naplňuje definici, že humoristou je člověk, jenž dovedně boří cizí iluze, když předtím zničil své, a který aby ukázal relativitu všeho, zesmutňuje veselí a obveseluje smutek. „*U Čechů se projevuje smutek poměry a sedáním, po břehu chodila, na kámen usedla. Smutek mladých dívek je bezejmenný. Frenetický.*“ (Konrád 1966: 54) Řada humorných závěrů má podobu slovních hříček a hádanek. „*Matematika má také svůj smutek v čísle 13, třináct malých černoušek bumbalo rum a milenka v pořadí třináctá bude jistě dcera učitele.*“ (Konrád 1966: 55) Řada příběhů svou

alogičností a zbavením vši kauzality připomínají lidové anekdoty. „*Jedna dívka povídala druhé. – Koho bys nejraději milovala? Centra, beka, křídlo, spojky nebo halva? - - Já bych nejradši, - odtušila otázaná, - brankáře, protože smí brát do rukou -*“ (Konrád 1966: 56)

Má-li pravdu Karel Teige, když v jednom ze svých posledních poetistických manifestů tvrdí, že úkolem moderního umění, a tedy úkolem poetismu „*vybudovat velikolepý lunapark... Magic-city, která byla by prostě sídlem zábavného uličnictví, rozpustilosti, radosti z ukrutných pohybů, překvapení, senzací, odvahy a obratnosti aktérů i strojů, radosti z podívané na akce i atrakce, optickým potěšením z barev a tvarů, potěšením poslouchat kluk a zvuky, zkrátka radostí všech smyslů v bezstarostném slohu. /.../ Efektní atrakce optické i fonetické, barevné reflektorické hry v pohybu, základním elementem takové magic-city je pohyb ... veliká dynamická symfonie.*“ (Teige (Avantgarda /1/ 1971: 585-6)). Přistoupíme-li na tuto hru, pak je v ní meziválečné a zvláště poetistické dílo Karla Konráda důležitým stavebním elementem a atraktivním obohacením velkého lunaparku moderního umění. Myslím si, že řada Konrádovských atrakcí je živá svým zájmem o člověka a jejich „slavnostní“ znovuodhalení pomůže částečně korigovat jistou „zapomenutost i zapominanost“ jejich autora. Zároveň nám tento spisovatel, sám učitel, radí, kde hledat cesty k pochopení světa a života i mimo „tradiční“ vzdělávací systém.

#### LITERATURA:

- Avantgarda známá a neznámá. Sv. 1, Od proletářského umění k poetismu 1919 - 1924.* red. Štěpán Vlašín. Praha: Svoboda, 1971.
- Avantgarda známá a neznámá. Sv. 2, Vrchol a krize poetismu 1925 - 1926.* red. Štěpán Vlašín. Praha: Svoboda, 1972.
- ČOLÁKOVÁ, Žoržeta. *Básnický jazyk poetismu.* Česká literatura 1999, č. 1.
- GÖTZ, František. *Zbojnická mystifikace zbojnického mládí.* Národní osvobození. 1.6. 1927.
- HORA, Josef. *Konrádova Dinah.* Kmen. 1928/1929
- HORA, Josef. *Karel Konrád – Dinah.* Literární noviny 13. 12. 1928
- HORA, Josef. *Literární poznámky (Příspěvek k diskusi).* Avantgarda. roč. 1. č. 5. červen 1925. (také Avantgarda /2/ 1972: 85).
- KONRÁD, Karel. *Robinsonáda, Rinaldino, Dinah.* Praha: Československý spisovatel, 1966.
- KONRÁD, Karel. *Odletěte, ptáci mé slabosti.* Praha: Novinář 1989
- KUBÍNOVÁ, Marie. *V magických zrcadlech poetismu.* In. *Magická zrcadla (antologie poetismu).* Praha: Československý spisovatel, 1982.
- Lexikon české literatury. Osobnosti, díla, instituce.* sv. II./2. red. Vladimír Forst. Praha: Academia, 1993.
- NEZVAL, Vítězslav. „*Kapka inkoustu*“ ReD. roč. 1. 1927/1928. č. 9. str. 307 – 314. (také Avantgarda /2/ 1972: 539 – 551)
- PÍŠA, Antonín Matěj. *Básník dětí svého věku.* In *Stopami prózy.* Praha: Československý spisovatel, 1964.
- POLAN, Bohumil. *První prózy Karla Konráda.* In *Život a slovo.* Praha: Československý spisovatel, 1964.
- PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky II. (Vývoj člověka od patnácti do třiceti let).* SPN: Praha, 1983.

SEZIMA, Karel. */bez názvu/* Lumír 1929/1930.

ŠALDA, František Xaver. *Studie z české literatury*. Praha: Československý spisovatel, 1961.

ŠALDA, František Xaver. *Z cest moderního českého romanopisectví*. Šaldův zápisník 1928/1929.

TEIGE, Karel. „*Poetismus*“ HOST. roč 3. 1923/1924. č. 9-10. str. 197 – 204. (také Avantgarda /1/ 1971: 554 – 561)

TEIGE, Karel. *O Humoru, klaunech a dadaistech*. Sršatec. č. 38 – 40, 1924. (také Avantgarda /1/ 1971: 571 – 585)

WOLKER, Jiří. *Umění všední či nedělní?* Var roč. 1. 15.3. 1922. str. 251 – 254. (také Avantgarda /1/ 1971: 216 - 219)

# TUJA LITERARNA BESEDILA PREDSTAVITI V DVEH JEZIKIH CIZY LITERARNY TEXTI DAVAT V DVUCH JAZYKACH

Jože Lipnik

**Resumé:** Pouk maternega jezika poteka v vseh oblikah šol od prvega razreda do mature. En del vsebine je književna vzgoja ali književnost. Pri književnosti učenci spoznavajo literarna besedila, literarno teorijo in literarno zgodovino. Ob književnosti se vzgajajo in moralno rastejo. Poleg nacionalnih umetnostnih besedil spoznavajo učenci tudi besedila tujih avtorjev. Ta besedila so navadno prevedena v nacionalni jezik. Zanimivo bi bilo slišati (ali tudi brati) besedila poleg nacionalnega jezika tudi v originalu. Za to pa je potrebno originalni jezik poznati. Vsaj nekaj takih jezikov učitelji materinščine in tudi učenci poznajo. Besedilo v originalu (še posebej poezija) lahko zveni drugače kot v prevodu. Spoznati ali vsaj slišati besedilo v obeh jezikih pomeni za učence obogatitev.

**Abstract:** Vyuka materbeho jazyka pritomna je ve všech formah škol od prvny třidi do maturi. Gil naplna je literarna vychova nebo literatura/kniževnost. U kniževnosti žaci upoznavaji literarny texti, literarny teorie a literarne dejni. Podle kniževnosti vychuji se a noralne rustu. Mimo nacionalnych umeleckych textů upoznavaji žaci aj texti cizych autorů. Ty texty običejne přeloženi jsou ve nacionalny jazyk. Interesantmo bylo by slišet (aj čist) texti vedle nacionalneho jazyka aj v originale. Pre to je nutno originalny jazyk poznat. Aspoň nekolik takovych jazyků učitele materniho jazyka a taky žaci poznaji. Text v originale (ešte zvlášť poezie) možna ma zvuk inny než v preklade. Upoznavati nebo slišeti text ve oba jazykach znamena pre žaků zbohatnost.

## 1 Tuja literarna besedila predstaviti v dveh jezikih

### *Materni jezik*

Pouk maternega jezika poteka v vseh oblikah šol od prvega razreda do mature. En del vsebine je književna vzgoja ali književnost.

Šolski sistem v Sloveniji in tudi v drugih državah daje materinemu jeziku poseben pomen in zato posebno vlogo. Na vseh stopnjah izobraževanja do mature je materinščina predmet, kateremu je namenjenih največ ur. Poznavanje materinščine je osnova za poznavanje vseh drugih predmetov. Največkrat sestavljata predmet dve različni področji, to je sporazumevanje in z njim jezikovni sistem ter branje, obravnavanje umetniških in neumetniških tekstov, kar je književnost.

### *Književnost*

Pri književnosti učenci spoznavajo literarna besedila, literarno teorijo in literarno zgodovino. Ob književnosti se vzgajajo in moralno rastejo.

Že v predšolski dobi, v otroškem vrtcu in tudi doma, spoznavajo otroci literarna besedila. Seveda so to besedila, ki so ustrezna za otroke. Otroci taka besedila poslušajo na različne načine od neposrednega ustnega pripovedovanja do prikazovanja z najmodernejšo tehnologijo. To so besedila v maternem jeziku,; nekatera so originalna, nekatera prevedena, a

to za otroke ni pomembno; v zgodnjih letih otroci uživajo ob besedilih, se z njimi veselijo, včasih se tudi istovetijo z junaki iz besedil.

Postopoma, počasi pa učenci v osnovni šoli pričnejo spoznavati tudi najosnovnejše značilnosti literarne teorije in pozneje tudi literarno zgodovino. Sodobni pristopi, kot so interpretacija in/ali problemski pouk, postavljajo na prvo mesto literarno besedilo in šele ob njem literarno teorijo in literarno zgodovino. Moderne oblike pouka povezujejo literarno zgodovino in tudi literarno dogajanje s spoznanji iz realne (splošne) zgodovine. Pri tem spoznavajo domačo in tujo literaturo/književnost.

### *Tuja književnost*

Poleg nacionalnih umetnostnih besedil spoznavajo učenci tudi besedila tujih avtorjev. Ta besedila so navadno prevedena v nacionalni jezik.

Učni načrti v grobem nakazujejo, katere tuje avtorje naj učenci spoznajo; tako v osnovni kot tudi v srednji šoli. Za maturo učni načrti celo natančno imensko zahtevajo poznavanje domačih in tujih avtorjev in njihovih del. Na osnovi tega je celo nastal *Leksikon domačih in tujih književnikov* kot priročnik za maturante. V seznamu je striktno določenih 72 domačih in 53 tujih književnikov. Seveda noben seznam ne more biti popoln in enkraten, zato se taki sezname dopolnjujejo in spreminjajo. Poleg tega pa imajo učitelji in učenci/dijaki možnost spoznavati tudi druge avtorje in druga književna dela, poleg teh seznamov.

### *Besedila v tujih jezikih*

Zanimivo bi bilo slišati (ali tudi brati) besedila poleg nacionalnega jezika tudi v originalu. Za to pa je potrebno originalni jezik poznati. Vsaj nekaj takih jezikov učitelji materinščine in tudi učenci poznajo. Besedilo v originalu (še posebej poezija) lahko zveni drugače kot v prevodu.

V Sloveniji in tudi v drugih evropskih državah se učenci, dijaki, študentje učijo po enega, dva, tri in tudi več tujih jezikov. Količina in kvaliteta znanja sta odvisna od učnih načrtov in učnih materialov, najbolj pa seveda od učiteljev in učencev. Predvidevamo lahko, da so učenci že zgodaj usposobljeni razumeti besedila v tujih jezikih, seveda v tistih, ki se jih učijo v šoli. Tudi učitelji materinščine v večini obvladajo vsaj po dva tuja jezika. Nekateri učenci in njihovi starši pa obvladajo take tuje jezike, kakršnih večina ne pozna; tudi ti učenci in tudi njihovi starši pa so lahko v pomoč za govorico, branje in poslušanje v različnih tujih jezikih.

Poezija lahko ima med mnogimi lastnostmi tudi melodičnost in oblikovno podobo. Ker imajo različni jeziki različno melodičnost, lahko zveni poezija v prevodu drugače kot v originalu. V slovenščini je besedni naglas svoboden, lahko je na katerem koli zlogu. Knjižni jezik dopušča mnoge dvojnice, npr. srcé in sŕce ali televizíja in televízija. Nekateri jeziki pa te svobode nimajo. Npr. češčina in slovaščina imata naglas na prvem zlogu besede, poljščina ima naglas na predzadnjem zlogu besede. Zaradi tega je včasih prevajanje zelo zapleteno.

Problem, ki se veže na obliko in vsebino, je lahko akrostih. Tako ima npr. Prešernov Sonetni venec trikrat zapisan akrostih *Primicovi Julji*, v češkem prevodu (ki so ga obravnavali češki študentje) pa tega akrostiha sploh ni in pesem na ta način izgubi del svoje vrednosti. V takem primeru bi bilo zelo imenitno spoznati pesem tudi v originalu.

Pred leti sem na simpoziju v Berlinu predstavil idejo o poznavanju delčka književnosti v originalu in prevodu in ideja je bila dobro sprejeta. Žal se projekt ni nadaljeval.



### *Nova vrednost za učence*

Spoznati ali vsaj slišati besedilo v obeh jezikih pomeni za učence obogatitev.

V času moderne tehnologije in široke jezikovne razgledanosti učiteljev in učencev, se ob sprejemanju književnosti v več jezikih spremeni v večjo vrednost in verjetno tudi v večje zanimanje za umetniško besedo.

### **Literatura**

[1] LIPNIK, Jože ((1995): *Leksikon domačih in tujih književnikov*. Maribor. Založba Obzorja.

[2] ROSANDOC, Dragutin (1991): *Netodika književne vzgoje*. Maribor, Založba Obzorja.

**Dr. Jože Lipnik**  
Filozofska fakulteta Maribor  
Slovenija

# SOCIALNE ZVRSTI PRI ŠOLSKI OBRAVNAVI KNJIŽEVNIH BESEDIL

Simona Pulko

**Resumé:** *Pri obravnavi književnih besedil z narečnimi prvinami ne moremo spregledati mladega bralca in njegovega doživljanja besedil slovenskih avtorjev. Te mu lahko skozi učne vsebine približamo kot avtorje domačega okolja in s tem vključujemo narečno govorico v pouk, saj je v zadnjih 15. letih raba socialnih zvrsti pridobila drugačno vlogo. Narečje se ne samo ohranja, ampak tudi vsakodnevno zavestno uporablja, in to v nepričakovanih govornih položajih, kot odraz jezikovne ozaveščenosti. To narekuje drugačne/sodobne pristope pri obravnavi književnih besedil z narečnimi prvinami, posledično pa neprisiljeno in učinkovito povezuje književni ter jezikovni pouk.*

**Ključne besede:** *socialne zvrsti, slovenski jezik, književna besedila z narečnimi prvinami, mladi bralec.*

## Uvod

Pri obravnavi književnih besedil, ki vsebujejo kakršne koli narečne prvine, kar v slovenskem literarnem ustvarjanju ni redkost, ne gre spregledati predvsem pomena vidika mladega bralca in njegovega doživljanja besedil slovenskih avtorjev. Te lahko namreč mlademu bralcu skozi učne vsebine približamo kot pokrajinske avtorje, ki živijo oziroma so živeli v njihovem domačem okolju, in s tem vključujemo narečje/krajevni govor/mestno govorico v sam pouk, saj je v zadnjih petnajstih letih raba socialnih zvrsti (predvsem narečnost) dobila povsem drugačno vlogo. Narečje se namreč ne samo ohranja, ampak tudi vsakodnevno zavestno uporablja, in to v govornih položajih, kjer narečna raba ni pričakovana. Ob tem je treba opozoriti na dejstvo, da tovrstna raba ni pogojena z jezikovno neozaveščenostjo, ampak je prav jezikovna ozaveščenost tista, ki predstavlja most med narečnim in knjižnim brez negativnega prizvoka pri rabi narečnega. To narekuje drugačne pristope pri obravnavi književnih besedil, posledično pa neprisiljeno in učinkovito povezuje književni ter jezikovni pouk.

## 1 Socialnozvrstna razmerja v slovenskem jezikovnem prostoru

V zadnjih dveh desetletjih raziskovanja slovenske narečne govorice se v središče raziskovanja ne postavlja več samo opazovanja jezikovnih zakonitosti, ampak tudi odnos govorcev do narečja in narečnega, odnos med samimi narečji in postavitev narečnega ob bok knjižnim zvrstem jezika.

Narečno je v socialnozvrstnem sistemu slovenskega jezika postavljeno v dvodelni sistem knjižno – neknjižno (Toporišič 2000: 14), pri čemer lahko tvorjeni izraz neknjižno izkazuje tudi manjvrednostno konotacijo. V zadnjih predvsem dvajsetih letih je kot odgovor na možno negativno konotacijo nastalo precej razprav, ki neknjižno, torej tudi narečno, postavljajo v enakovreden položaj knjižnemu jeziku (Pogorelec 1965: 132–156 in 1998: 56–65, Škofic 1991, Zorko 1995: 339–352, 2001 Koletnik: 245–254, Smole 1997: 281–288, Smole 2004:

321–330, Šekli 2004: 41–58, Kenda Jež 2004: 263–276, Tivadar 2004: 437–452, Vogel 2004: 453–468, Krajnc 2005: 13–22, Valh Lopert 2005: 15–63 idr.).

Poudariti je treba, da narečno in njegov pomen nista predrušana le v ozkem jezikovnem pomenu, narečno dobiva pozitivno vlogo v filmu, književnosti, glasbi, gledališču idr. Drugačna vloga narečnega v slovenskem predvsem državnem prostoru je posledica vzpostavitve slovenskega knjižnega jezika kot državnega jezika po osamosvojitvi Slovenije,<sup>1</sup> s čimer je bila končno dosežena najvišja uradna stopnja jezikovne samostojnosti in s tem izguba strahu pred jezikovno ogroženostjo. S tem se je sprostil tudi odnos do socialnih zvrsti jezika in njihove rabe, v slovenskem kulturnem prostoru je tako prišlo zlasti do revitalizacije narečnega (Just),<sup>2</sup> lahko pa sproščenost v izražanju vodi tudi v popolno nasprotje, tj. v banalizacijo narečnega (prav tam), kar se kaže predvsem v rabi štajerskih, dolenskih in primorskih govorov.

## **2 Socialnozvrstno/narečno v književnih besedilih**

Narečno tudi v književnih besedilih prevzema vlogo umetnostnega jezika. Tako narečno ne predstavlja več grdega, robatega jezika, ki bi se ga bilo treba sramovati, temveč predstavlja najpristnejši izraz človekove duševnosti in njegovih čustev (Čeh 2004: 469). S tem narečje presega zaprtost in postaja nosilec umetniškega izraza; tako lahko raba narečnega v književnih besedilih predstavlja diferenciacijo oseb; narečno izraža osebno identiteto; velikokrat pa zavestna raba socialnozvrstno obarvane besede na ključnem mestu v besedilu izrazi ekspresivno moč, ki je knjižna beseda ne bi (z)mogla.

## **3 Socialnozvrstno/narečno v književnih besedilih v šoli**

Glede na raziskave in ugotovitve teh je smiselno razmišljati o drugačni vlogi književnosti z narečnimi elementi ali narečne književnosti v učnih načrtih za osnovne in srednje šole. Osnovnošolski učni načrt učitelju omogoča/dopušča možnost vključitve pokrajinskih avtorjev v obravnavo, upoštevajoč bralne interese mladih bralcev, saj so v vsakem razredu zgolj tri obvezna besedila, sicer učni načrt ponuja nabor predlaganih besedil. Učni načrt v svojih ciljnih celih priporoča vključevanje pokrajinskih avtorjev v obravnavo: »spoznavajo besedila v učnem načrtu predlagana oziroma druga književna besedila po izbiri učitelja in učencev (na primer besedila lokalnih avtorjev in...)«<sup>3</sup>

V učnih načrtih za srednje tehniške, strokovne šole in gimnazije je ta možnost izbire zaradi natrpanega učnega načrta z obveznimi vsebinami skoraj onemogočena.

---

<sup>1</sup> To velja tudi že za čas po uveljavitvi enotnega knjižnega jezika v 19. stoletju (Čeh 2004: 470).

<sup>2</sup> Spletni vir:

[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](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.

<sup>3</sup> Spletni vir: [www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/.../os/.../UN\\_slovenscina\\_OS.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/.../os/.../UN_slovenscina_OS.pdf); str. 56. Pridobljeno: 22. 4. 2014.

Pri obravnavi umetnostnih besedil z narečnimi prvinami na eni strani in narečne književnosti na drugi strani ne gre zanemariti mladega bralca in njegovega doživljanja besedil slovenskih avtorjev. Avtorje lahko namreč mlademu bralcu skozi učne vsebine približamo kot pokrajinske avtorje, ki živijo oziroma so živeli v njihovem domačem okolju, in s tem vključujemo narečje/krajevni govor/mestno govorico v sam pouk, posledično pa neprisiljeno in učinkovito povezujemo književni ter jezikovni pouk (Zemljak Jontes, Pulko 2013).

#### 4 Vidiki preučevanja socialnozvrstnega/ narečnega v književnih besedilih

Narečno v umetnostnih besedilih je moč preučevati z različnih vidikov, in sicer glede na razmerje med knjižnim in neknjižnim v besedilu, glede na ciljno bralstvo in glede na uveljavljanje oz. popularizacijo v različnih medijih.

Sistemske lahko opazujemo<sup>4</sup>:

a) književna besedila, zapisana v knjižnem jeziku z neknjižnim besedjem in/ali glasovjem, z oblikoslovnimi ter s skladijskimi značilnostmi (npr. Prežihov Voranc, France Bevk, Ivan Potrč, Tone Partljič, Feri Lainšček, Janja Vidmar),

b) v celoti neknjižna, tj. narečno pisana književna besedila (npr. Feri Lainšček), in

c) književna besedila, zapisana sopostavljeno ali zaporedno v knjižni in neknjižni oz. neknjižni in knjižni socialni zvrsti jezika (npr. Dušan Šarotar, Štefan Kardoš, Feri Lainšček, Milivoj Miki Roš, Milan Vincetič).

Neknjižno oz. narečno je moč najti v delih za mladino (npr. Feri Lainšček, Janja Vidmar, Prežihov Voranc, Tone Partljič, France Bevk) in v delih za odrasle (npr. Feri Lainšček, Prežihov Voranc, Tone Partljič, France Bevk, Dušan Šarotar, Štefan Kardoš, France Tomšič, Vlado Žabot).

Ena izmed temeljnih nalog jezikovne kulture (splošno veljavno za knjižni jezik) je popularizacija jezika (Kalin Golob 1996: 40–43), kar lahko sistemsko postavimo tudi za neknjižni jezik. Popularizacija neknjižnega jezika se je v preteklosti najbolj kazala v proznih umetnostnih besedilih, v zadnjih desetletjih pa je opazen razcvet na manj pričakovanih ali popolnoma nepričakovanih področjih, še posebej v filmu (npr. *Moja ata*, *socialistični kulak*; *Rdeče klasje*; *Petelinji zajtrk*; *Traktor*, *ljubezen in Rock'n'Roll*), gledališču (npr. *Čaj za dve*; *Gajaš arestant*), v poeziji, tudi uglasbeni (npr. Lainšček, *Kreslin*, *Orlek*, *Mi2*), in na spletu.

Narečno v umetnostnih besedilih prevzema vlogo umetnostnega jezika, s čimer zgolj socialnozvrstna oznaka narečnega ne zadostuje več, saj vse bolj prehaja v ospredje funkcija/vloga narečnega kot nosilca umetniškega izraza, (a) bodisi na ključnih mestih v besedilu (b) bodisi s pomenskimi širitvami/različicami knjižnega enopomenskega izraza.

V analizi bo upoštevano uresničevanje cilja, ki ga priporoča učni načrt, tj. obravnava pokrajinskega/lokalnega avtorja, in sicer izbrana književna dela Toneta Partljiča. Tudi sicer je avtor v učnem načrtu umeščen na seznam predlaganih avtorjev, v analizi pa bodo obravnavana naslednja dela:

- ▶ Tone Partljič: *Hotel sem prijeli sonce* (1998);<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Klasifikacija je povzeta po: Melita ZEMLJAK JONTES, Simona, PULKO 2014: (Ne)moč narečne besede. V 5. festival slovenske narečne književnosti, 29.–31. maj 2014. JUST, Franci (ur.). *Dialekta 2014: [programska knjižica]*. Murska Sobota: Podjetje za promocijo kulture Franc-Franc, 30–40.

- ▶ Tone Partljič: *Slišal sem, kako trava raste* (1990);
- ▶ Tone Partljič: *Dupleška mornarica* (1996).

Vsa književna besedila sodijo v kategorijo književnih besedil, zapisanih v knjižnem jeziku z nekknjižnim besedjem.

Narečno zagotovo izraža osebno identiteto, saj nevtralni knjižni izraz ne udejanja umetniškega izraza v tolikšni meri, kot to zmore narečni izraz. Partljič na ključnih mestih v dobesednem navedku premege govora uporabi narečno izrazje (Partljič 2002: 15):

a) kot izraz stiske petletne deklice, ki jo je pretepel gospodar, mati pa jo je poimenovala *nebodigatreba*. V temni noči se skozi vas odpravi k ženski, ki ji predstavlja upanje, ne ustavi je ne črn pes, ne bela smrt s koso na rami:

*Tetíca, jaz sem tè zdaj prišla.*

Narečno besedje je ključni nosilec čustvene stiske otroka, zato je raba narečnega kot maternega jezika, v katerega smo rojeni, edina logična. Uporabljena je na ključnem mestu v besedilu in izraža ekspresivno moč, ki je knjižna beseda ne bi (z)mogla.

Ali pa

*Takega otrokeca bi pa jaz rada imela.* (Partljič 2002: 12) Tudi odziv prijazne ženske v narečju je logičen in pričakovan.

Ali pa

*Tecite, stric, letite, botra so v jarku, nemrejo vstati.* (Partljič 2002: 50).

Narečno izrazje je odraz stiske otroka, ki potrebuje pomoč odraslega.

Izrazita je tudi socialnozvrstna raba pri premem govoru v dobesednem navedku, tudi s slabšalnim prizvokom, npr. (Partljič 1998: 48):

*Prókleti čehák, kaj se tak dereš, nam bojo vse krave na Hrvaško pobegnile.*

Ali pa

*Tonček bi bía priden čehák, či le ne bi tak rad péa.* (Partljič 1995: 38).

V Partljičevih delih je veliko lastnih imen in vzdevkov, ki so ključni nosilci osebne identitete, bodisi ljubkovalnih bodisi slabšalnih:

*Franček 'mali France', Kravžlasti Pep 'skodrani Jože', Mali Pep 'majhen Jože', Vanč 'Ivan', Grega 'Gregor', Joža 'Jože'* (Partljič 1996).

Ali pa

*Franček 'mali France', Micika 'mala Marija', Klarička 'Klaričeva', Gela 'Angela', Zizek, Tonalona, Hanzi 'mali Ivan'...* (Partljič 2002).

---

<sup>5</sup> Za zbirko črtic *Hotel sem prijeli sonce* je Tone Partljič leta 1982 prejel Levstikovo nagrado, tj. nagrado, ki jo Založba Mladinska knjiga že od leta 1949 podeljuje za dosežke na področju otroške in mladinske književnosti in je ena najstarejših nagrad na področju književne ustvarjalnosti na Slovenskem.

Ali pa

Tinček 'mali Tine', Verica 'mala Vera', Lizika 'mala Elizabeta' (Partljič 1995).

Pomenske širitve/različice knjižnega enopomenskega izraza so pri Partljiču pogost element narečnega kot nosilca umetniškega izraza, npr. (Partljič 2002):

*bicikel, kolo, dvokolo* 'kolo'.

Oče sinu, ki zvedavo sprašuje, zakaj oče kolo poimenuje dvokolo, kolo in bicikel, če pa mu doma pravijo zgolj bicikel, pojasnjuje, da ima vsaka dobra stvar več imen, tako tudi kolo.

Zlasti izrazita je socialnozvrstna raba pri premem govoru v dobesednem navedku, npr. (Partljič 1998: 48):

*Prókleti čehák, kaj se tak dereš, nam bojo vse krave na Hrvaško pobegnile.*

Partljičev jezik je sočen, živ, velikokrat odstopa od knjižnega. Poleg narečnih izrazov se pojavljajo tudi nižje pogovorni (Partljič 1995), npr. *prókleti čehák* 'presnet, preklet'; *Partlič frdaman* 'presnet, preklet'; *zarukana Pesnica* 'neumna, zabita'; včasih tudi vulgarizmi: *kaj zajebavaš* 'dražiti koga, norčevati iz koga'.

Omeniti velja še eno značilnost Partljičevega pisanja. Pri dobesednem navedku premege govora pisatelj ne pojasnjuje narečnih izrazov, ko le te vpleta v samo pripoved, pa jih velikokrat pojasni, npr. (Partljič 1995: 25):

*fedre* (Fedre smo pri nas pravili vzmetem.)

Ali pa

*šamrl* (majhen stolček, ki smo mu pravili »šamrl«) (Partljič 1995: 42).

## Sklep

Pri obravnavi književnih besedil, ki vsebujejo kakršne koli narečne prvine, kar v slovenskem literarnem ustvarjanju ni redkost, ne gre spregledati predvsem pomena vidika mladega bralca in njegovega doživljanja besedil slovenskih avtorjev. Te lahko namreč mlademu bralcu skozi učne vsebine približamo kot pokrajinske avtorje, ki živijo oziroma so živeli v njihovem domačem okolju, in s tem vključujemo narečje/krajevni govor/mestno govorico v sam pouk, saj je v zadnjih petnajstih letih raba socialnih zvrsti (predvsem narečnost) dobila povsem drugačno vlogo.

Narečno v umetnostnih besedilih prevzema vlogo umetnostnega jezika, postaja nosilec umetniškega izraza. Raba narečnega je velikokrat izraz osebne identitete, pogosto pa prav zavestna raba socialnozvrstno obarvane besede na ključnem mestu v besedilu ali s pomenskimi širitvami/različicami knjižnega enopomenskega izraza izrazi ekspresivno moč, ki je knjižna beseda ne bi (z)mogla, kot kažejo obravnavani primeri iz izbranih Partljičevih mladinskih književnih besedil (*Hotel sem prijeli sonce, Slišal sem, kako trava raste, Dupleška mornarica*).

## Literatura

- [1] ČEH, Jožica, 2004: Funkcija narečnega jezika v literarnem besedilu. V *Aktualizacija jezikovnozvrstne teorije na Slovenskem: členitev jezikovne resničnosti*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete, 469–478.
- [2] JUST, Franci: Izdelano v literarnem laboratoriju Ferija Lainščka po postopku duhovno-pesniške arheologije. Lainščkov narečni literarni opus. [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](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.
- [3] KALIN GOLOB, Monika, 1996: *Jezikovni koticiki in jezikovna kultura*. Ljubljana: Jutro, 41–43.
- [4] KENDA JEŽ, Karmen, 2004: Narečje kot jezikovnozvrstna kategorija v sodobnem jezikoslovju. V *Aktualizacija jezikovnozvrstne teorije na Slovenskem: členitev jezikovne resničnosti*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete, 263–276.
- [5] KOLETNIK, Mihaela, 2001: Mariborski pogovorni jezik. ČZN 72, 245–254.
- [6] KRAJNC Mira, 2005: *Besedilne značilnosti javne govorjene besede. Na gradivu sej mariborskega mestnega sveta. Zora 35*. Maribor: Slavistično društvo, 13–22.
- [7] H. LUNDBERG, Grant, 2007: Perceptual Dialectology and the Future of Slovene Dialects. *Slovenski jezik – Slovene Linguistic Studies* 6, 97–109.
- [8] OROŽEN, Martina, 2003: Odvisnost narečnega besedišča in načina upovedovanja (izražanja) od spreminjajočega se načina življenja. Maribor: Založba Zora 26, 310–318.
- [9] PARTLJIČ, Tone, 1995: *Slišal sem, kako trava raste*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- [10] PARTLJIČ, Tone, 1996: *Dupleška mornarica*. Ljubljana: Založba Pisanica.
- [11] PARTLJIČ, Tone, 2002: *Hotel sem prijeti sonce*. Ljubljana: Založba Karantanija.
- [12] POGORELEC, Breda, 1965: Vprašanja govornega jezika. V *Jezikovni pogovori*. Ljubljana: Cankarjeva založba, 132–156.
- [13] POGORELEC, Breda, 1998: Jezikovno načrtovanje govornega jezika pri Slovencih. V *Jezik za danes in jutri*. Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije, 56–65.
- [14] POZNAHOVIČ JEZERŠEK, Mojca idr., 2011: Program osnovna šola, Slovenščina, Učni načrt. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Spletna stran je dostopna na [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_slovenscina\\_OS.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf); pridobljeno 6. 5. 2014.
- [15] PULKO, Simona, 2007: *Sporočanje v osnovni šoli*. Maribor: Založba Zora 45.

- [16] PULKO, Simona, Melita ZEMLJAK JONTES, 2007: Raba zemljepisnih različkov slovenskega jezika glede na stopnjo izobraževanja in različne govorne položaje. V V. Smole (eds.). *Slovenska narečja med sistemom in rabo* (Obdobja, Metode in zvrsti, 26). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 353–369.
- [17] PULKO, Simona, Melita ZEMLJAK JONTES, 2011: Narečje kot izhodišče govornega in pisnega (po)ustvarjanja mladostnikov. V *Dialekta 2011*. Gornja Radgona: Franc-Franc, 25–29.
- [18] SMOLE, Vera, 1997: Slovenska narečja in zanimivejši pojavi v razvoju kratkega vokalizma. V Aleksandra Derganc (eds.). *Zbornik predavanj*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti, 281–288.
- [19] SMOLE, Vera, 2004: Nekaj resnic in zmot o narečjih v Sloveniji danes. V *Aktualizacija jezikovnozvrstne teorije na Slovenskem: členitev jezikovne resničnosti*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete, 321–330.
- [20] ŠEKLI, Matej, 2004: Jezik, knjižni jezik, pokrajinski oz. krajevni knjižni jezik: genetskojezikoslovni in družbenostjezikoslovni pristop k členjenju jezikovne stvarnosti (na primeru slovenščine). V *Aktualizacija jezikovnozvrstne teorije na Slovenskem: členitev jezikovne resničnosti*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete, 41–58.
- [21] ŠKOFIC, Jožica, 1991: *Problemi slovenskega pogovornega jezika*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- [22] TIVADAR, Hotimir, 2004: Podoba in funkcija govornega knjižnega jezika glede na neknjižne zvrsti. V *Aktualizacija jezikovnozvrstne teorije na Slovenskem: členitev jezikovne resničnosti*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete, 437–452.
- [23] TOPORIŠIČ, Jože, 2000: *Slovenska slovnica*. Maribor: Založba Obzorja, 14.
- [24] VALH LOPERT, Alenka, 2005: *Kultura govora na Radiu Maribor*. Zora 36. Maribor: Slavistično društvo, 15–63.
- [25] VOGEL, Jerica, 2004: Nekateri vidiki zvrstnosti govornega diskurza s stališča prejemnika. V *Aktualizacija jezikovnozvrstne teorije na Slovenskem: členitev jezikovne resničnosti*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete, 453–468.
- [26] ZEMLJAK JONTES, Melita, Simona PULKO, 2011: Govorica mladostnikov v šoli – narečna ali nenarečna? = The language of pupils in school – dialectal or not?. V JESENŠEK, Marko (ur.). *Globinska moč besede: red. prof. dr. Martini Orožen ob 80-letnici*, (Mednarodna knjižna zbirka Zora, 80). Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta, 407–420.
- [27] ZEMLJAK JONTES, Melita, Simona PULKO 2013: Narečno v izbranih umetnostnih besedilih slovenskih avtorjev za (mlade) bralce/Dialectal in selected literary texts of Slovenian authors for (young) readers. V 4. festival slovenske narečne književnosti, 24.–26. oktober 2013. JUST, Franci (ur.). *Dialekta 2013: [programska knjižica]*. Murska Sobota: Podjetje za promocijo kulture Franc-Franc, 30–50.



[28] ZEMLJAK JONTES, Melita, Simona, PULKO 2014: (Ne)moč narečne besede. V 5. festival slovenske narečne književnosti, 29.–31. maj 2014. JUST, Franci (ur.). *Dialekta 2014: [programska knjižica]*. Murska Sobota: Podjetje za promocijo kulture Franc-Franc, 30–40.

**Simona Pulko**  
Univerza v Mariboru  
Filozofska fakulteta

# SOCIALNE ZVRSTI KOT IZHODIŠČE ZA USVAJANJE KNJIŽNEGA JEZIKA PRI JEZIKOVNEM POUKU

Melita Zemljak Jontes

**Resumé:** Prispevek predstavlja rabo socialnih zvrsti slovenskega jezika kot izhodišče za usvajanje knjižnega jezika in posameznih besedilnih vrst pri jezikovnem pouku. V raziskave je vključen neslučajnostni vzorec učencev 6. do 9. razreda in dijakov gimnazije (15–18 let). V zadnjih petnajstih letih med mladostniki narečje ni več govor manj izobraženih, pač pa postaja vse bolj izraz jezikovne identitete intelektualcev tudi v nepričakovanih govornih položajih. Raziskava ugotavlja, da se govorci različnih narečnih govornih področij med seboj sporazumevajo in tudi sporazumejo z rabo lastnega narečja, redko prestopajo h knjižni ali drugi normi, kar narekuje drugačne/sodobne pristope pri jezikovnem pouku.

**Ključne besede:** socialne zvrsti, slovenski jezik, jezikovni pouk, sodobni pristopi, gimnazijec.

## Uvod

Prispevek predstavlja rabo socialnih zvrsti slovenskega jezika kot izhodišče za usvajanje knjižnega jezika in posameznih besedilnih vrst pri jezikovnem pouku. V raziskavo je bil vključen neslučajnostni vzorec učencev 6. do 9. razreda in dijakov gimnazije (mladostniki od 15. do 18. leta). Tovrstno odločitev je pogojevalo predhodno raziskovalno delo, ki je pokazalo, da v zadnjih petnajstih letih med mladostniki narečje ni več govor manj izobraženih slojev prebivalstva, pač pa postaja predvsem zaradi globalizacijskih procesov v družbi vse bolj izraz jezikovne identitete intelektualcev tudi v govornih položajih, v katerih narečna raba ni pričakovana (lokalne radijske in televizijske postaje, glasba, literatura, film, gledališče). Raziskava skuša prikazati socialnozvrstno raznolikost pri sporazumevanju v posameznih besedilnih vrstah in skuša ugotoviti, ali se govorci različnih narečnih govornih področij izbranega vzorca med seboj sporazumevajo in tudi sporazumejo z rabo lastnega narečja ali s primoranostjo prestopa h knjižni ali drugi normi. Izsledki analiziranega vzorca potrjujejo, da narečje kot danost ostaja oz. ponovno postaja vrednota, kar narekuje drugačne/posodobljene pristope pri jezikovnem pouku.

## 1 Socialna zvrstnost slovenskega jezika

Slovenski jezik je eden izmed južnoslovanskih jezikov in je po normativni slovnici slovenskega jezika, *Slovenski slovnici*, razdeljen na tri temeljne zvrsti: socialne, funkcijske in prenosniške (Toporišič 2000: 13). Prispevek se ukvarja z rabo socialnih zvrsti slovenskega jezika, ki jih deli jezik na knjižni in neknjižni.

Knjižni jezik je rabljen za komunikacijo na splošno, in sicer na celotnem slovenskem prostoru, s čimer prinaša v ospredje predvsem nacionalno in narodnopredstavitveno vlogo. Neknjižni jezik je v rabi predvsem na geografsko določenih območjih. Knjižni jezik razlikuje svojo zborni in splošnopogovorno različico (prva je predvsem zapisana, druga pa večinoma govorjena), neknjižni jezik pa je razdeljen na neknjižni pogovorni jezik in različne narečne skupine (Toporišič 2000: 14). V *Slovenskem pravopisu* (2001: 125) je knjižni jezik razdeljen na knjižno zborni in knjižno pogovorno zvrst, torej se dva danes veljavna normativna

priročnika razlikujeta že v poimenovanju zvrsti knjižnega jezika, tj. v pogovornem jeziku. Neknjižni jezik je v *Slovenski slovnici* opredeljen kot tisti, ki se za sporazumevanje uporablja na točno določenih zemljepisnih področjih, razdeljen pa je na neknjižni pogovorni jezik, mestne govorice in narečja (Toporišič 2000: 14, 21–24). V *Slovenskem pravopisu* (2001: 127–128) so neknjižne zvrsti razdeljene kot v *Slovenski slovnici*.

Zborni jezik izkazuje svojo rabo večinoma s strani izobražencev (z dokončano najmanj srednjo šolo) v javnih govornih položajih, najpogosteje v zapisanih besedilih, redkeje tudi v vnaprej pripravljenih govorjenih besedilih (branih, recitiranih ipd.) (Toporišič 2000: 15). Manj strogo rabljena različica zbornega jezika je splošnopogovorni jezik, katerega uporabnik je sicer isti kot uporabnik zbornega jezika, vendar je drugačna situacijskost rabe, ki je večinoma v neformalnih, pogosto zasebnih in vnaprej nepripravljenih, najpogosteje spontanih govornih položajih (Toporišič 2000: 16).

Med neknjižnimi socialnimi zvrstmi slovenskega jezika velja izpostaviti neknjižne pogovorne jezike, ki lahko prerastejo geografsko opredeljenost z namenom opravljanja istih (nacionalne in narodnopredstavitvene ter drugih) vlog, kot jih opravlja slovenski knjižni jezik kot nacionalni jezik (Toporišič 2000: 21). Gre za jezik večjih geografskih središč, ki s svojim geografskim središčnim položajem posledično predstavljajo tudi upravno, izobraževalno, cerkveno središče regije, s čimer njihov jezik izoblikujejo (dnevni) priseljenci (npr. uslužbenci, šolarji idr.) iz ožje ali (običajno redkeje) širše okolice. Tako lahko govorimo npr. o govorih Ljubljane, Maribora, Celja, Kranja, Kopra itd. (npr. Škofic 1991; 1994: 571–578; Valh Lopert 2005: 15–63; 2007: 261–273; 2010: 81–90; 2011: 121–134 idr.; Koletnik 2001: 245–254). Neknjižni pogovorni jeziki s svojimi značilnostmi predstavljajo vmesno stopnjo med knjižnim jezikom in narečji, saj običajno vsebujejo večje število narečnih značilnosti. Martina Orožen izpostavlja, da je bilo dosedanje razmišljanje o jeziku osredotočeno predvsem na narečja s staro poljedelsko (in zemljepisno) kulturo, danes pa je zaradi močnejšega vpliva sociolingvističnih dejavnikov nujno raziskovati narečno v industrijskih središčih z narečnim zalednjem (Orožen 2003: 317). Na oblikovanje in razvoj jezika vplivajo notranjejezikovni (fonetični, oblikoslovni, analogični) in izvenjezikovni dejavniki, ki so pogosto tudi osebno zaznamovani (sociolingvistični, psiholingvistični) (Orožen 2003: 310).

Za slovensko jezikovno okolje je značilno, da se govoreči najprej nauči govora svojega primarnega okolja (svoje družine, rojstnega kraja) (Makarova 2004: 288), ki večinoma ni knjižni jezik, slednjega pa se večina začenja učiti z vstopom v šolski izobraževalni sistem. Zato je še kako pomembno, da posameznik ob vstopu v šolo obvlada in pozitivno sprejema svoj, materni govor oz. jezik, s pomočjo katerega lahko usvaja knjižno (vsenarodno in narodnopovezovalno) knjižno normo, tj. nacionalni jezik, in oba »jezika« sopostavi tudi kot enakovredna in kot vrednoti, ne pa knjižnega jezika kot prestižnega.<sup>1</sup>

V zadnjih letih je bilo veliko napisanega o (ne-)knjižnih socialnih zvrsteh slovenskega jezika in poskusih sprememb njihove klasifikacije (Pogorelec, 1965: 132–156; 1998: 56–65, Škofic, 1991, Zorko, 1995: 339–352, Koletnik, 2001: 245–254, Smole, 1997: 281–288, Smole, 2004: 321–330, Skubic, 2001: 209–226; Šekli, 2004: 41–58, Kenda Jež, 2004: 263–276, Tivadar, 2004: 437–452, Vogel, 2004: 453–468, Valh Lopert, 2005: 15–63, Valh Lopert, 2013: 41–51 idr.). V. Smole je pred desetletjem pripravila zanimiv predlog ponovne klasifikacije socialnih zvrsti jezika, ki predlaga izključitev izrazov *knjižni* in *neknjižni* jezik, saj lahko v zavesti uporabnikov predstavlja pozitivno oz. negativno konotacijo. Razmerje med knjižnim in neknjižnim jezikom je grafično predstavila kot spiralno povezavo med obema, pri čemer knjižni jezik ne bi mogel delovati več kot prestižni jezik, temveč bi bil le postavljen v

<sup>1</sup> O tem na primer H. Tivadar (2004: 439).

opozicijo naravnemu narečnemu (lokalnemu) govoru, med njima pa bi lahko klasificirali nepreštevno množico različic govornega jezika (Smole 2004: 323–324).

V. Smole (2004: 323), M. Šekli (2004: 42–43), K. Kenda Jež (2004: 266) razpravljajo o Brozovičevi sistemski jezikovni delitvi na organske in neorganske idiome<sup>2</sup> oz. konkretne in abstraktne. Pojem organski idiom lahko razumemo v pomenu naravni jezik, gre torej za jezik (idiom), ki ima rojene govorce in je torej biološko nujen (Šekli 2004: 43 po Golden 1996: 1–5; tudi Smole 2004a: 323 in Kenda Jež 2004: 266). Knjižni oz. standardni (slovenski) jezik po Šekliju ni genetska jezikovna, temveč družbena jezikovna pojavnost, ki bi jo po Brozoviču lahko definirali kot konkretni, tj. sistemski neorganski idiom najvišje hierarhične stopnje in je rezultat standardizacijskih postopkov že od druge polovice 16. stoletja (prav tam: 45–46 po Brozović 1970: 10–14). Knjižni jezik je torej nastal iz organskega idioma in kot neorganski idiom vpliva na neorganske idiome ter posledično tudi povzroča njihovo približevanje ali celo izginotje; v takem primeru bi knjižni jezik postal organski idiom (prav tam: 47). Pokrajinski knjižni jezik definira kot (prav tam: 48) »konkretni, tj. sistemski neorganski idiom, ki na nekem zemljepisno omejenem območju znotraj »jezika« ali dela »jezika« opravlja družbeno sporazumevalno vlogo namesto »krovnega« knjižnega jezika oz. jo opravlja skupaj z njim zaradi odsotnosti ali le delne prisotnosti le-tega«. Prestižnost knjižnega jezika v primerjavi z narečji je izkazana v nekaterih raziskavah (Tivadar 2004: 437–452) kot inherentna lastnost knjižne zvrsti jezika, saj je bil knjižni jezik uporabljan v realnih besedilih, tj. v radijskem govoru, za intelektualno zahtevnejša besedila, tudi če so bila prosto govornjena.

Prestižnost pa se ne kaže le v razmerju knjižni : neknjižni jezik, ampak tudi v odnosu med posameznimi narečji. K. Kenda Jež izpostavlja, da raziskave na skorajda vseh jezikovnih področjih izpričujejo asimetrični razvoj narečij, pri čemer obstajajo različki z višjo ali visoko prestižnostjo, ki ne samo da ohranjajo svojo jezikovno strukturo, ampak jih govorce celo zavestno gojijo in kultivirajo, uporabljajo v vedno širšem funkcijskem obsegu (Kenda Jež 2004: 264).<sup>3</sup> Morda ima pri tem vse večji pomen tudi delitev posameznih jezikovnih različkov na zemljepisna in socialna narečja, kot jih opredeljujeta npr. D. Jutronić (2000: 257) in K. Kenda Jež (2004: 267).<sup>4</sup>

Omenjene raziskave poudarjajo, da se narečna, torej neknjižna govornica, ne pojmuje več kot nekaj negativnega, ampak kot pozitivno, kot prvi oz. materni jezik, v katerega je vsak govorec rojen; knjižnega jezika se v šolskem sistemu običajno šele priučimo (Pulko 2007).

## 2 Slovenski jezik in jezikovna kultura

Vprašanja jezikovne kulture so za slovenski jezik poznana in aktualna že od prvih znanih zapisov v slovenskem jeziku. Gledano v najširšem možnem smislu, je jezikovna kultura tisti segment človeškega razvoja, ki omogoča sporazumevanje in hkrati sporazumevanje bogati ter spreminja. Je del jezika, ki se izgrajuje z razvojem človeka, gledano mikrokozmično, tudi z

<sup>2</sup> D. Brozović definira idiom kot (Brozović 1970: 10) »splošen, kvalitativno in hierarhično nevtralen in nespecificiran termin«.

<sup>3</sup> Razmišljanje o prestižnosti v jeziku lahko sicer tudi povezujemo z razmišljanji o sociolektih (kultivirani, obrobni, ekscesni) (Skubic 2004: 297–320).

<sup>4</sup> Mednarečni prestiž je jasno viden povsod: na vseh zemljepisnih območjih, na katerih se stikata dva neknjižna različka govora (s tem mislim v prvi vrsti na krajevne govore, tudi na narečne meje in meje narečnih skupin), govorce enega ali drugega različka običajno zelo jasno prepoznavajo njune najmanjše razločevalne značilnosti; v zadnjih letih, predvsem takoj po osamosvojitvi Slovenije, ponujajo sodobni slovenski filmi in risanke s svojimi sinhronizacijami nešteto primerjav (npr. govori različnih narečnih področij, realizirani v karakterizaciji oseb v nanizankah (npr. *Teater paradiznik*, *TV Dober dan*), risankah (npr. *Strela McQuinn*). Pogosto velja, da je prestižnost opazna v govorih osredneslovenskega govornega področja, z oddaljenostjo od središča države pa se zmanjšuje tudi prestižnost.

razvojem vsakega posameznega človeka, zagotovo sprva nezavedno, kasneje pa z večjo ali manjšo mero zavedanja. Tovrstno zavedanje pa v vsakem jeziku govorce na določeni razvojni točki pripelje do želje, izoblikovati nekaj, kar bi jih združevalo in jim predstavljalo jezikovno normo ter običajno tudi vrednoto. Tovrstno oblikovanje in izgrajevanje je dolgotrajen proces, ki se nikoli prav zares ne konča, saj se spreminja hkrati z vrednotami in merili družbe, v kateri jezikovna skupnost živi in deluje. Jezik je človekov najpomembnejši simbolni in družbeni sistem, socialna institucija (Ule 2005: 131).

*Enciklopedija slovenskega jezika* jezikovno kulturo označuje kot jezikovno-stilno raven kakega besedila v smislu dobrega, ustreznega, dognanega ter kot vedo o primernosti uporabljanih jezikovnih /.../ in sporočanjskih /.../ sredstev v kakem besedilu določene funkcijske zvrsti in izbrane stalne oblike sporočanja s sopomenskim izrazom jezikovna omika(nost) (Toporišič 1992: 75). Obe pomenski razlagi ustrezata terminu jezikovne kulture v ožjem pomenu besede, to je dobra oz. slaba raba jezika ter (ne)upoštevanje slovničnih, pravopisnih, pravorečnih in sporočanjških pravil. Jezikovna kultura v širšem pomenu besedne zveze pa je poseben del teorije knjižnega jezika, ki jo je teoretično razvil Praški lingvistični krožek v 20. in 30. letih 20. stoletja (Kalin Golob 1996: 13).

O načelih, ki so podlaga jezikovni kulturi, je natančneje pisal Boris Urbančič, bohemist in raziskovalec slovensko-čeških jezikovnih stikov. Preučeval je češko teorijo knjižnega jezika, pri čemer ga je najbolj zanimala jezikovna kultura, in sicer razmerja med splošno rabo, normo in kodifikacijo, posebej v slovenskem besedoslovju, stilistiki, izrazito v pravopisu, a tudi v jezikovnem sestavu. O vsem tem je pisal v številnih prispevkih, nato pa v knjigi *O jezikovni kulturi* (izdaje 1972, 1973, 1987) (Korošec 1993/94: 199).

Načela jezikovne kulture so po Borisu Urbančiču tako zasnovana na (a) funkcijskem (ki kaže nacionalni odnos do jezika; njegov namen je usposabljanje jezik za njegove naloge v družbi in času (Urbančič 1987: 14)), (b) domačijsko-nacionalnem in (c) purističnem (slednja kažeta emocionalni odnos do jezika) vidiku (Urbančič 1987: 34–37). V teh načelih se pravzaprav kažeta tudi osebna in nacionalna identiteta (Blažević, Rončević, Šepić 2007: 51–54; Šakić, Kotrla 2007: 605–616). Vsi trije vidiki so izjemnega pomena za oblikovanje osebne in nacionalne identitete (Blažević, Rončević, Šepić, 2007; Šakić, Kotrla, 2007; Jensterle Doležal 2001: 381–388).

### **3 Socialne zvrsti jezika in šolski sistem**

M. Jesenšek (2004: 686–690, 693) povezuje zgodovinska dejstva slovenščine kot učnega jezika (npr. Miklošičevo in Slomškovo stališče) s sodobnimi jezikovnimi razmerami. Poudarja, da naj bi jezikovna politika delovala predvsem decentralizirano in naj bi se pomikala na regionalno raven, torej naj bi regionalno povezovala. Med drugim poudarja kakovosten pouk slovenščine na šolah vseh stopenj in meni, da je treba odpreti vprašanje jezikovne zavesti in preseči pojma »lep jezik« in »pravilni jezik«. Zapiše, da (prav tam: 687) »/o/ jeziku ne moremo razmišljati le ozko v jezikovnih okvirih (ali celo ločeno razmišljati o narečju in knjižnem jeziku), ampak moramo upoštevati tudi zgodovinske, kulturnopolitične, literarnozgodovinske, sociolingvistične in druge vzroke, ki vplivajo na položaj in rabo jezika v prostoru in času«. Jezikovna zavest naj bi tako pregnala strahove o naši jezikovni ogroženosti (prav tam). Slovenistika je po Jesenškovem mnenju neločljivo povezana z državo in njenima jezikovno ter nacionalno politiko, zato je še kako pomembna ustreznost pouka slovenskega jezika na vseh stopnjah izobraževanja. Opozarja na problematiko nihanja ustreznega in manj ustreznega pouka slovenskega jezika, normiranje slovenščine in zanemarjanje slovenščine kot učnega jezika, to pa povzroča razkorak med rabo jezika in jezikovnim sistemom (Jesenšek 2004: 688).

M. Jesenšek opozarja še na en vidik poučevanja slovenskega jezika v osnovni in srednji šoli, in sicer, da (Jesenšek 2004: 688) »/p/oznanstvenost jezikovnega pouka povzroča odpor«, s čimer se strinja tudi M. Trobevšek, ko piše, da (2009: 380) »se učenec, obložen z jezikoslovno terminologijo, slabo znajde pri pisanju nezahtevnih besedil /.../, /d/ijaki se splošno učijo za pozabo«. Vsekakor je nujno slediti načelu znanstvenosti in sistematičnosti, kot ga predstavlja F. Žagar (1996: 20) in kar pravzaprav poudarja tudi M. Jesenšek: v šoli je treba najprej uzaveščati jezik v rabi, šele nato ga je smiselno opisovati na abstraktni ravni in ga učiti šele v tretjem triletju osnovne šole (Jesenšek 2004: 689). Takrat je otrok namreč šele zmožen abstraktnega mišljenja v zadostni meri. Postavlja se vprašanje, zakaj se spoznanja o otrokovi zmožnosti abstraktnega mišljenja tako težko uveljavljajo v praksi, da so potrebna razprav še v letu 2004 (Jesenšek) in deset let kasneje (op. M. Zemljak Jontes), ko pa je vendarle didaktično načelo primernosti pouka razvojni stopnji učencev in postopnosti že dolgo znano, tudi v didaktiki slovenskega jezika in književnosti (Žagar 1996: 15–16). Enega izmed razlogov lahko zagotovo najdemo v postopnosti uveljavljanja novih teoretičnih spoznanj v prakso. Temeljno je torej najprej usposobiti učenca, da razume sporočilo in da ga zna seveda tudi tvoriti (Jesenšek 2004: 689). M. Jesenšek poudarja, da moramo razmišljati predvsem o sporočanjso ustreznem jeziku (prav tam: 693).

M. Trobevšek meni, da (2009: 382) bi bil »/e/den od smiselnih ciljev jezikovne vzgoje /.../ ravno zavedanje o tej različnosti, ki se je nekako izgubila v šolski slovnici in v slovenski zavesti – torej zavedanje o relativnosti jezikovne norme, kritičnost do nje, zavestna sproščenost v jezikovnem vedenju«. Poudarja, da (prav tam: 384) je namen slovnice materinščine, da sploh omogoča govorjenje o jeziku, to pa ne gre, če ni preprosta.

Institucionalno delovanje v slovenskem formalnem šolskem sistemu poteka v vzgojno-izobraževalnem sistemu sistematično od vrtca, še posebej pa od vstopa v osnovno šolo, in je zapisano (s tem tudi uzakonjeno) v učnih načrtih, čeprav se občasno zdi, da je v sistemu prisotna pretežno horizontalna, manj pa prepotrebna vertikalna povezanost posameznih stopenj šolskega sistema. B. Urbančič o tovrstnem sodelovanju razpravlja kot o tretji smeri prizadevanj za jezikovno kulturo, za katero zapiše, da (Urbančič 1987: 12) »zahteva, da ga opravljajo resnični strokovnjaki«.

Vprašanje jezika, jezikovne kulture in socialnih zvrsti jezika je posebej izpostavljeno na predmetnem področju slovenščine, na drugih predmetnih področjih pa je opazen velik manjko. Vprašanje je, koliko je vse troje prisotno v šolski praksi, v zavesti učiteljev in posledično tudi učencev, dijakov ter študentov in v medpredmetnem povezovanju na vseh stopnjah izobraževanja. Sploh medpredmetno povezovanje slovenskega jezika z drugimi predmetnimi področji (z zgodovino, geografijo, likovno umetnostjo itd.) je ključnega pomena za vzpostavitev in dvig jezikovne kulture posameznika in določene šolske skupnosti, ne glede na predmetno področje oz. kot pridobivanje splošnih izobraževalnih kompetenc. Ne gre torej le za jezikovni pouk, temveč tudi za jezikovno(kulturno) vzgojo nasploh.

B. Pogorelec zapiše, da je šola ključna za posredovanje temeljnega védenja o knjižnem jeziku in njegovih komunikacijskih razsežnostih (1996: 43), dodati bi bilo vendarle treba, da je nujno tudi védenje o neknjižnih zvrsteh jezika in zavedanje o njihovem pomenu ter njihovo medsebojno povezovanje.

V Republiki Sloveniji je državno šolanje organizirano na predšolski in osnovnošolski, srednješolski in višješolski ter visokošolski stopnji,<sup>5</sup> delovanje vsake izmed njih pa je

---

<sup>5</sup> Shema sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji v šolskem/študijskem letu 2012/2013 je dostopna na spletni strani

zakonsko določeno. Jezikovnokulturne vsebine z uvidom v socialnozvrstni sistem slovenskega jezika so na različnih stopnjah šolanja znotraj teh zakonskih določil različno opredeljene, ponekod sploh ne ali tudi pomanjkljivo. Cilji osnovnošolskega izobraževanja so zapisani v *Zakonu o osnovni šoli* (Uradni list RS, št. 81/2006 z dne 31. 7. 2006); povzemam le temeljne cilje: razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti, védenja o zgodovini Slovencev, njihovi kulturni in naravni dediščini ter spodbujanje državljske odgovornosti; razvijanje pismenosti in razgledanosti na besedilnem, naravoslovno-tehničnem, matematičnem, informacijskem, družboslovnem in umetnostnem področju.<sup>6</sup>

*Učni načrt* za slovenščino v osnovni šoli<sup>7</sup> opredeli predmet Slovenščina (Poznanovič Jezeršek idr. 2011: 4) »kot materni/prvi jezik za večino učencev in kot drugi jezik/jezik okolja za pripadnike manjšin /in/ je ključni splošnoizobraževalni predmet v osnovni šoli. Učenci se pri njem usposablajo za učinkovito govorno in pisno sporazumevanje v slovenskem jeziku, razvijajo zavest o pomenu materinščine in slovenščine, o slovenščini kot državnem in uradnem jeziku, o njenem položaju v Evropski uniji in njeni izrazni razvitosti na vseh področjih javnega in zasebnega življenja. Cilji predmeta se uresničujejo z jezikovnim in književnim poukom v sklopu štirih sporazumevalnih dejavnosti: poslušanja, branja, govorjenja in pisanja. Namen jezikovnega pouka je razviti sporazumevalno zmožnost v slovenskem (knjižnem) jeziku, to je praktično in ustvarjalno obvladovanje vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti pa tudi jezikovnosistemskih temeljev. Pri književnem pouku se učenci srečujejo z umetnostnimi/književnimi besedili ter tudi ob njih poleg sporazumevalne zmožnosti razvijajo doživljajsko, domišljjskoustvarjalno, vrednotenjsko in intelektualno zmožnost. Z zaznavanjem kulturnih, etičnih, duhovnih in drugih razsežnosti, ki jih premore besedna umetnost kot eden najuniverzalnejših civilizacijskih dosežkov, ki je za obstoj slovenstva še posebno pomemben, se utrjujejo kulturna, domovinska in državljska vzgoja ter medkulturna in širša socialna zmožnost.«

Izpostavljeni so zavest o pomenu materinščine in slovenščine nasploh, o položaju (slovenskega) jezika na vseh področjih javnega in zasebnega življenja z namenom razvijanja sporazumevalne zmožnosti slovenskega jezika; v oklepaju je zapisan knjižni jezik, ki pa ravno zaradi svoje tovrstne izpostavljenosti kaže na raznovrstnost socialnih zvrsti jezika, ki še zdaleč niso samo knjižne. Ključno je tudi obvladovanje jezikovnosistemskih temeljev, vse pa je seveda povezano tudi s književnim poukom.<sup>8</sup>

---

[http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Aktualno/Shema\\_VI\\_SLO\\_12\\_13.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Aktualno/Shema_VI_SLO_12_13.pdf); pridobljeno 6. 5. 2014. Prispevek zaradi razsežnosti problematike podrobneje predstavlja predvsem osnovnošolski sistem državnega institucionalnega izobraževanja. Srednješolsko izobraževanje nadaljuje in pogloblja zastavljene cilje osnovnošolskega izobraževanja, terciarno izobraževanje pa skuša udejaniti dve temeljni vlogi izobraževanja slovenskega jezika: a) izobraževanje v slovenskem jeziku in b) izobraževanje o slovenskem jeziku. Izobraževanje v slovenskem jeziku je kot zakonska odredba zaukazano v več uradnih državnih dokumentih (*Ustava Republike Slovenije, Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko (2007–2011 in 2014–2018), Zakon o javni rabi slovenščine, Zakon o visokem šolstvu*) in načrtano v resolucijah (*Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2007–2011 in Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018*), izobraževanje o slovenskem jeziku pa poudarja predvsem izobraževanje o strokovnih jezikih v terciarnem izobraževanju slovenskega šolskega sistema. Neverjetno se zdi, da se je treba še v 21. stoletju ukvarjati tako z enim kot z drugim vprašanjem.

<sup>6</sup> Zakon o osnovni šoli je dostopen na spletni strani [http://www.mizs.gov.si/si/delovna\\_podrocja/direktorat\\_za\\_predsolsko\\_vzgojo\\_in\\_osnovno\\_solstvo/osnovno\\_solstvo/](http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/osnovno_solstvo/); pridobljeno 6. 5. 2014.

<sup>7</sup> Uradni naziv: *Program osnovna šola, Slovenščina, Učni načrt*.

<sup>8</sup> O povezavi jezikovnega in književnega pouka z vidika rabe socialnih zvrsti jezika gl. npr. M. Zemljak Jontes, S. Pulko (2013b: 30–50), S. Pulko, M. Zemljak Jontes (2011: 25–29).

V splošnih ciljnih predmeta je opredeljeno, da (Poznanovič Jezeršek idr. 2011: 6) »/p/redmet slovenščina omogoča oblikovanje osebne, narodne in državljske identitete ter razvijanje ključnih zmožnosti vseživljenjskega učenja – predvsem sporazumevanje v slovenskem (knjižnem) jeziku, socialno, estetsko, kulturno in medkulturno zmožnost, učenje učenja, informacijsko in digitalno pismenost, samoiniciativnost, kritičnost, ustvarjalnost, podjetnost ipd.«

Jezikovni (in književni) pouk je v *Učnem načrtu* razdeljen na posamezna vzgojno-izobraževalna obdobja, pri čemer je jezikovnokulturna komponenta eksplicitno opredeljena v operativnih ciljnih jezikovnega pouka (pri književnem pouku pa mestoma in bolj implicitno), npr. v razdelku 'Oblikovanje in razvijanje zavesti o jeziku, narodu in državi', usvajanje in uzaveščanje jezikovnega sistema pa v drugih razdelkih, najbolj eksplicitno v 'Razvijanje jezikovne in slogovne zmožnosti ter zmožnosti nebesednega sporazumevanja (za izboljšanje sporazumevalne zmožnosti)' in 'Razvijanje metajezikovne zmožnosti'; vse teoretično je seveda v nadaljevanju vsebinsko podprto. V drugi točki *Učnega načrta* so ponujeni jezikoslovni izrazi, ki naj jih učenci poznajo, razumejo in uporabljajo. Vsa tri vzgojno-izobraževalna obdobja izpostavljajo opazovanje, opisovanje in predstavljanje lastnega jezika, slovenščine kot uradnega in državnega jezika ter odnosa do njega in do drugih uradnih jezikov v Republiki Sloveniji. Drugo in tretje vzgojno-izobraževalno obdobje tudi teoretično uokvirjata socialnozvrstno razslojenost slovenskega jezika s poudarkom na okoliščinah rabe socialnih različkov slovenskega jezika.

V *Učnem načrtu* za slovenščino so predvidene tudi medpredmetne povezave, in sicer (Poznanovič Jezeršek idr. 2011: 108–109) »s sporazumevalnimi in drugimi dejavnostmi učencev ter teme in vsebine obravnavanih besedil«. Zapisano je še, da (prav tam) »/k/ temu pripomore tudi, da slovenščina v Republiki Sloveniji ni le učni predmet, temveč tudi jezik«. Poudarjena je povezava med besednim sporazumevanjem na slušni in vidni ravni z nebesednim, tj. likovnim, gibalnim, glasbenim, tudi računalniškim (digitalnim) opismenjevanjem ipd., predstavljene pa so seveda tudi povezave s področjem književnosti, ki prav tako ponujajo marsikatero možnosti izvedbe in povezavo z okoljem.

#### **4 Raziskave socialne zvrstnosti na Slovenskem**

Raziskave socialne zvrstnosti na Slovenskem so relativno nove, v zadnjih letih kot posledica rastoče globalizacije in za tem možnosti razmaha neknjižnih socialnih zvrsti jezika kot odraza lastne, osebne identitete, tudi vse pogostejše. To so npr. raziskave J. Škofic (O oblikovanju slovenskega pogovarjalnega jezika; 1994), V. Smole (Nekaj resnic in zmot o narečjih v Sloveniji danes; 2004; Pomen in vloga slovenskih narečij danes; 2007), G. H. Lundberga (Perceptual Dialectology and the Future of Slovene Dialects; 2007), Z. Jana (Narečje pri pouku slovenskega jezika kot materinščine; 2007) in M. Bitenc (Jezik za katedrom: pogledi dijakov na narečje oziroma knjižni pogovorni jezik; 2009).

J. Škofic (1994: 571–578) prikazuje rezultate raziskave (opravljene s pomočjo anketnega vprašalnika in prisostvovanja različnim govornim položajem), v kateri opazuje spreminjanje govora srednješolk iz mengeškega gorenjskega in beltinškega prekmurskega narečja v ljubljanski pogovorni jezik (srednješolke so obiskovale PTT srednješolski center, v katerem so zbrani dijaki iz celotne Slovenije). Z raziskavo ugotavlja, da skupini govork razumeta socialnozvrstno razslojenost slovenskega jezika različno, da je različno pojmovanje lastne pokrajinske in govornookoljske pripadnosti, v zavesti prekmurskih beltinških govork so tri socialne zvrsti slovenskega jezika (*narečje, pogovorni jezik, knjižni zborni jezik*), v zavesti gorenjskih mengeških govork pa le dve (*domači govor/narečje, knjižni zborni jezik*), različna



je tudi nuja prilagajanja svojega domačega govora knjižni normi. Največ vnašanja neknjižnih socialnozvrstnih odstopanj v knjižni jezik je opazila na glasoslovni ravni zaradi najmanjšega zavedanja glasovne narečnosti.

V. Smole (2004a: 321–330) išče, tudi s pomočjo anketnega vprašalnika, odgovore na navidezno neizpodbitne trditve v slovenskem jezikovnem prostoru: (1) narečja »izginjajo« (narečja so še kako rabljena); (2) narečje je jezik neurbanega okolja, njegovi nosilci pa so neizobraženi in manj izobraženi prebivalci (največji odstotek narečno govorečih družin je v vaškem okolju, zelo velik pa tudi (z izjemo Ljubljane) v urbanih manjših in večjih (pokrajinskosrediščnih) naseljih); (3) narečje (krajevni govor) je jezik družine (narečje se uporablja v neformalnih govornih položajih ne glede na kraj ali v svojem kraju, ne le znotraj družine); (4) mladi narečja ne govorijo več (ta trditev je bila s strani anketirancev ovržena); (5) mladi do narečja nimajo nikakršnega odnosa (tudi ta trditev je bila s strani anketirancev ovržena); (6) ženske so zanesljivejše govorke narečij (tudi ta trditev je bila s strani anketirancev ovržena).

V. Smole v svojem drugem prispevku (2007: 557–563) razpravlja o sprejetosti narečne jezikovne zvrsti v druge sfere javnega življenja (v film, medije, politiko na državnem nivoju in v pouk). Omenja, da raziskav o dejanski rabi jezikovnih različkov praktično ni, prednost pa daje predvsem učiteljevemu izboru jezikovnega različka (ne učenčevemu), saj (prav tam: 559) »ima slednji pravico in dolžnost, da se knjižnega jezika do vključno srednje šole še uči«. Avtorica v prispevku polemizira o dilemi, ali je narečni govor res most do usvojitve knjižnega jezika, in poudarja, da je poleg temeljnega cilja šolanja, usvojitve knjižne zvrsti jezika, pomembno tudi uzaveščanje narečnega/mestnega govora in opozarjanje na tipične razlikovalne lastnosti.

Raziskava G. H. Lundberga (2007: 97–109) pokaže nekaj zanimivih ugotovitev o rabi narečij in odnosu do njih s strani mladih (študentov), pri čemer je velika večina vprašanih izjavila, da je v otroštvu govorila v narečju, nekaj manj jih bo svoje domače narečje naučilo tudi svoje otroke, polovica pa jih ocenjuje, da je narečje zelo pomembno za lastno identiteto.

Z. Jan (2007: 497–506) predstavlja svoje dolgoletne izkušnje s poučevanjem slovenščine in z njimi opozarja na premalo izkoriščene možnosti dialektologije v šolski praksi. Mnenja je, da bi moral učitelj poučevati materinščino v vsakem kraju drugače, kar pa je zagotovo uresničljivo le deloma; preveliko teoretiziranje oz. znanstvenost dialektoloških spoznanj v šoli ne prinese zelenih rezultatov pri usvajanju knjižnega jezika, pač pa je dobrodošlo predvsem izhajanje iz besedišča domačega govora, domačih nalog iskanja narečnega izrazja, ki šele kasneje privede do lažjega govornega nastopanja dijakov v razredu, ugotavljanja glasoslovnih značilnosti narečnega govora ipd.

M. Bitenc (2009: 75–81) v sociolingvistični raziskavi o učiteljevem izboru socialne zvrsti jezika preverja poglede dijakov na narečje oz. knjižni pogovorni jezik s pomočjo anketiranja dijakov dveh razredov (v enem razredu je avtorica ob predstavitvi ciljev anketiranja govorila v knjižnem pogovornem, v drugem razredu pa v narečnem jeziku). Rezultati kažejo s strani dijakov nižje vrednotenje narečnega govora v šolskih okoliščinah in glede na avtoričino vlogo strokovnjakinje za slovenščino ustreznost rabe knjižne zvrsti jezika.

V soavtorstvu Simone Pulko in avtorice prispevka ali samostojno je nastalo več prispevkov, ki se dotikajo rabe socialnih zvrsti slovenskega jezika v šolskem prostoru: S. Pulko, M. Zemljak Jontes: Raba zemljepisnih različkov glede na stopnjo izobraževanja in različne govorne položaje (2007); pod mentorstvom oz./ali somentorstvom S. Pulko in M. Zemljak Jontes je na Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete Univerze v

Mariboru nastalo devet diplomskih del z obravnavo tematike po istem vzoru ali s prilagoditvami anketnih vprašalnikov (2009–2013); 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 (2013a); M. Zemljak Jontes, S. Pulko: (Ne)moč narečne besede (2014); M. Zemljak Jontes, S. Pulko: Govorica mladostnikov v šoli – narečna ali nenarečna? (2011) in *Dialectal awareness as identity* (2013b); M. Zemljak Jontes: Kritični jezikovnokulturni vpogled v oddaje televizije Slovenija (2010). Izpostavljene bodo tri ključne raziskave.

Prispevek Raba zemljepisnih različkov glede na stopnjo izobraževanja in različne govorne položaje (2007: 353–369) je prvi in ključni v nizu obravnav rabe zemljepisnih različkov slovenskega jezika avtoric S. Pulko in M. Zemljak Jontes. Zemljepisne različke slovenskega jezika obravnava *glede na stopnjo izobraževanja* (v drugem in tretjem triletju osnovne šole, v gimnazijskem srednješolskem programu ter v izbranih univerzitetnih študijskih programih Pedagoške in Filozofske fakultete v Mariboru) in *glede na različne govorne položaje (šolsko okolje* (učenec/dijak/študent : učenec/dijak/študent, učenec/dijak/študent : učitelj, učenec/dijak/študent : druge uradne osebe v izobraževalni ustanovi); *domače okolje* (vrstnik : vrstnik, otrok : starši, sokrajan : sokrajan)). Tematika je osvetljena s teoretičnega in z empiričnega vidika (tj. z izvedbo in analizo anketnega vprašalnika, ki vključuje učence, dijake in študente predvsem severnoštajerskega govornega področja). Raziskava je pokazala, da se v rabi zemljepisnih različkov kažejo razlike glede na stopnjo izobraževanja in glede na govorne položaje, v osnovni šoli pa se relevantne razlike kažejo tudi glede na spol.

Identitetni dejavnik je posebej izpostavljen v prispevkih *Govorica mladostnikov v šoli – narečna ali nenarečna?* (2011: 407–420) ter *Dialectal awareness as identity* (2013b: 69–81) predvsem z vidika vse večje hitrosti življenja in globalizacije, ki vplivata na hitrejšo soočanje z jezikovnimi inovacijami in jezikovnimi spremembami v katero koli jezikovno zvrst. Za pripravo prispevka je bil s pomočjo anketnega vprašalnika analiziran po en oddelek dijakov gimnazijskega programa (1. do 4. letnik), posneto je bilo govorno zvočno in vidno gradivo (23,07 minut govora, 10 različnih besedil (5 besedil pripravljenih vnaprej, branih, 5 besedil pripravljenih le konceptualno, sicer pa izvedenih spontano), besedila so bila različna glede na število udeležencev v govornih dejanjih (eno- do večgovorna)), dijaki pa so izhajali iz petih narečnih skupin (panonska, štajerska, koroška, gorenjska in primorska). Narečne značilnosti so v raziskovanih besedilih močno prisotne, in sicer na vseh jezikovnih ravneh (glasoslovna raven: redukcija glasov in glasovnih sklopov, pomiki naglasnega mesta, spremembe kakovosti in kvantitete samoglasnikov; oblikoslovna raven (neknjižne samostalniške in pridevniške končnice, glagolska obrazila); skladijska raven (besedni red); besedišče (raba prevzetega izrazja in slengizmov: *šalabajzeri, stara, šit, kul, ful*)). Raziskava je pokazala, da je raba lastnega narečnega govora še kako prisotna, tako med učnimi urami zlasti med diskusijo, manj pri vodenem odgovarjanju na vprašanja; v medsebojnem sporazumevanju ne med učnimi urami so narečne (neknjižne) prvine rabljene skoraj brez izjeme, govorniki različnih narečnih govornih področij izbranega vzorca pa se med seboj sporazumevajo in tudi sporazumejo z rabo lastnega narečja; prestop h knjižni ali drugi normi tako niti ni potreben, pogovorna približevanja so redka.

Prispevek *Dialectal awareness as identity* (2013b: 69–81) izpostavlja vprašanje medgeneracijskih razlik govora govorcev istega zemljepisnega govornega (neknjižnega) področja. V ta namen so bila analizirana besedila starejše (roj. leta 1931) in mlajše (srednješolci, roj. okrog 1996) generacije govorcev. Ugotovljeno je, da se v rabi jezika pojavljajo tako sorodnosti kot tudi razlike. Sorodnosti v rabi jezika starejše in mlajše generacije so predvsem nekatere glasoslovne: *-a: > -e:* (*'ke:j*), *- ə - > -e-:* (*'je:s*), *-o- > -u-*

(z'lu:), -a- > -u- ('kuk), razlike v rabi jezika starejše in mlajše generacije pa so glasoslovne (mlajše generacije uporabljajo manj dvoglasnikov kot starejše), v večji meri predvsem na besedni ravni: raba mašil ('e:j/'ej; ə; 'lej/'le:j, 'ne/'ne:, 'no, 'ja, 'a:jdi), slenga ('sɔ:ri, 'su:per, 'o:'ke:j), vulgarizmov (pizda'ri:ja), splošnih germanizmov ('pu:caš, z'ri:xtam), hrvatizmov ('bok 'bɔ:k), dosti je ponovitev istega izraza: pu've:j pu've:j; 'bog 'bok; 'ja, a 'ja; v besedišču mladostnikov prevladujejo slengizmi in vulgarizmi, jezik prevzemanja pri mlajših generacijah pa je večinoma angleški, pri starejših nemški. Identiteto je tako moč opazovati kot izraz osebne identitete ali identitete skupnosti, v povezavi z eno ali drugo pa se kaže različna raba socialnih zvrsti jezika.

## Sklep

Raba raznovrstnih socialnih zvrsti slovenskega jezika v različnih situacijah postaja predvsem zaradi vplivov globalizacije in osamosvojitve Slovenije še kako aktualna. Neknjizno namreč pridobiva prestižnost v primerjavi s knjižnim jezikom, ki je za prestižnega veljal predvsem v še ne tako davni preteklosti, pred 15 do 20 leti. Neknjizne zvrsti jezika so danes marsikdaj uporabljane brez zadržka v medsebojni komunikaciji ne glede na vrsto komunikacij, če je le zadoščeno načelu razumljivosti. Novim načinom pogleda na socialno zvrstnost slovenskega jezika se počasi prilagajajo tudi učni načrti (predvsem za slovenščino) na različnih stopnjah izobraževanja, najbolj v osnovni šoli, in kot nujno izhodišče za usvajanje knjižnega jezika postavljajo nekknjižno govorico, tj. materni jezik večine govorcev slovenščine na Slovenskem. Razsikave kažejo, da nekknjižne socialne zvrsti slovenskega jezika med mladostniki vse bolj postajajo tudi odraz osebne jezikovne identitete, na katero so mladi večinoma tudi ponosni.

## Literatura:

- [1] Maja BITENC, 2009: Jezik za katedrom: pogledi dijakov na narečje oziroma knjižni pogovorni jezik. *Infrastruktura slovenščine in slovenistike*. Ur. Marko Stabej. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (Obdobja, 28). 75–81.
- [2] Branka BLAŽEVIĆ, Marina RONČEVIĆ, Tatjana ŠEPIĆ, 2007: Etnicitet, identitet i jezik kao čimbenici očuvanja kulturnog nasljeđa naroda. *Jezik i identiteti. Zbornik*. Ur. Jagoda GRANIĆ. Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku. 51–59.
- [3] Dalibor BROZOVIĆ, 1970: *Standardni jezik. Slavenski standardni jezici i usporedna slavistika. Teorija, usporedbe, geneza, povijest, suvremena zbilja*. Zagreb. 9–38.
- [4] Marija GOLDEN, 1996: *O jeziku in jezikoslovju*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za primerjalno jezikoslovje. 1–5.
- [5] 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.
- [6] Alenka JENSTERLE, 2001: Ontološka vprašanja slovenskega jezika. *Slovenski knjižni jezik – aktualna vprašanja in zgodovinske izkušnje*. Ur. Ada Vidovič Muha. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (Obdobja, 20). 381–388.
- [7] Marko JESENŠEK, 2004: Razvoj slovenske jezikovne politike nekoč in danes. *Hartmanov zbornik (Studia Historica Slovenica, letn. 4 (2004), št. 2–3)*. Ur. Darko Friš. Maribor: Zgodovinsko društvo dr. Franca Kovačiča. 681–694.

- [8] Dunja JUTRONIĆ, 2000: Morphological changes in the urban vernacular of the city of Split. *International journal of the sociology of language*. Berlin, New York. 147. 65–78.
- [9] Monika KALIN GOLOB, 1996: *Jezikovni kotički in jezikovna kultura*. Ljubljana: Jutro. 13.
- [10] Karmen KENDA JEŽ, 2004: Narečje kot jezikovnozvrstna kategorija v sodobnem jezikoslovju. *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). 263–276.
- [11] Mihaela KOLETNIK, 2001: Mariborski pogovorni jezik. *ČZN* 72. 245–254.
- [12] Tomo KOROŠEC 1993/1994: Boris Urbančič – osemdesetletnik. *Jezik in slovstvo* 39/5. 199–200.
- [13] Grant H. LUNDBERG, 2007: Perceptual Dialectology and the Future of Slovene Dialects. *Slovenski jezik – Slovene Linguistic Studies* 6. 97–109.
- [14] Irina MAKAROVA, 2004: Jezikovno prilagajanje in variantnost pogovorne ljubljansčine. *Aktualizacija jezikovnozvrstne teorije na Slovenskem*. Ur. Erika Kržišnik. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (Obdobja, 22). 287–296.
- [15] Martina OROŽEN, 2003: Odvisnost narečnega besedišča in načina upovedovanja (izražanja) od spreminjajočega se načina življenja. Maribor: Založba Zora 26. 310–318.
- [16] Breda POGORELEC, 1965: Vprašanja govornega jezika. Jože Toporišič: *Jezikovni pogovori*. Ljubljana: Cankarjeva založba. 132–156.
- [17] – –, 1996: Jezikovno načrtovanje in jezikovna politika pri Slovencih med 1945 in 1995. *Jezik in čas*. Ur. Ada Vidovič Muha. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete. 41–61.
- [18] – –, 1998: Jezikovno načrtovanje govornega jezika pri Slovencih. Ljubljana: *Jezik za danes in jutri*. 56–64.
- [19] Mojca POZNANOVIČ JEZERŠEK idr., 2011: Program osnovna šola, Slovenščina, Učni načrt. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Spletna stran je dostopna na [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_slovenscina\\_OS.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf); pridobljeno 6. 5. 2014.
- [20] Simona PULKO, 2007: *Sporočanje v osnovni šoli*. Maribor: Založba Zora 45.
- [21] 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.
- [22] – –, 2011: Narečje kot izhodišče govornega in pisnega (po)ustvarjanja mladostnikov. *Dialekta 2011*. Gornja Radgona: Franc-Franc. 25–29.
- [23] *Slovenski pravopis*, 2010. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Znanstvenoraziskovalni center Slovenske akademije znanosti in umetnosti,

Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU. 125, 127, 128. Spletna stran je dostopna na <http://bos.zrc-sazu.si/sp2001.html>.

[24] Sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji v šolskem/študijskem letu 2012/2013. Spletna stran je dostopna na [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Aktualno/Shema\\_VI\\_SLO\\_12\\_13.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Aktualno/Shema_VI_SLO_12_13.pdf); pridobljeno 6. 5. 2014.

[25] Andrej E. SKUBIC, 2001: Mesto standardnega jezika v jezikovnem repertoarju posameznika. V: *Slovenski knjižni jezik – aktualna vprašanja in zgodovinske izkušnje*. Ur. Ada Vidovič Muha. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (Obdobja, 20). 209–226.

[26] Vera SMOLE, 1997: Slovenska narečja in zanimivejši pojavi v razvoju kratkega vokalizma. *Zbornik predavanj, XXXIII. SSJLK*. Ur. Aleksandra Derganc. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti. 281–288.

[27] – –, 2004: Nekaj resnic in zmot o narečjih v Sloveniji danes. *Aktualizacija jezikovnozvrstne teorije na Slovenskem*. Ur. Erika Kržišnik. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (Obdobja, 22). 321–330.

[28] – –, 2007: Pomen in vloga slovenskih narečij danes. *Slovenska narečja med sistemom in rabo* (Obdobja, Metode in zvrsti, 26). Ur. Vera Smole. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 557–563.

[29] Marija ŠAKIĆ, Marina KOTRLA, 2007: Materinski jezik i nacionalni identitet – javna percepcija građana Hrvatske. *Jezik i identiteti. Zbornik*. Ur. Jagoda Granić. Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku. 605–616.

[30] Matej ŠEKLI, 2004: Jezik, knjižni jezik, pokrajinski oz. krajevni knjižni jezik: genetskojezikoslovni in družbenostnojezikoslovni pristop k členjenju jezikovne stvarnosti (na primeru slovenščine). *Aktualizacija jezikovnozvrstne teorije na Slovenskem*. Ur. Erika Kržišnik. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (Obdobja, 22). 41–58.

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

[32] – –, 1994: O oblikovanju slovenskega pogovarjalnega jezika. *SR 42/4*. 571–578.

[33] Hotimir TIVADAR, 2004: Podoba in funkcija govornega knjižnega jezika glede na nekknjižne zvrsti. *Aktualizacija jezikovnozvrstne teorije na Slovenskem*. Ur. Erika Kržišnik. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (Obdobja, 22). 437–452.

[34] Jože TOPORIŠIČ, 1992: *Enciklopedija slovenskega jezika*. Ljubljana: Cankarjeva založba. 75.

[34] – –, 2000: *Slovenska slovnica*. Maribor: Založba Obzorja. 14, 15, 16, 21–24.

[36] Marko TROBEVŠEK, 2009: Pouk materinščine in jezikoslovje. *Infrastruktura slovenščine in slovenistike*. Ur. Marko Stabej. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (Obdobja, 28). 379–384.

[37] Mirjana ULE, 2005: *Psihologija komuniciranja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

- [38] Boris URBANČIČ, 1987: *O jezikovni kulturi*. Ljubljana: Delavska enotnost. 12, 14, 34–37.
- [39] Alenka VALH LOPERT, 2005: *Kultura govora na Radiu Maribor*. Zora 36. Maribor: Slavistično društvo. 15–63.
- [40] – –, 2007: Mariborski pokrajinski pogovorni jezik na komercialnem radiu (Radiu City). *Besedje slovenskega jezika* (Zbirka Zora, 50). Ur. Marko Jesenšek. Maribor: Slavistično društvo. 261–273.
- [41] – –, 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.
- [42] – –, 2013: *Med knjižnim in neknjižnim na radijskih valovih v Mariboru*. Maribor: Litera. 43.
- [43] Ulrike VOGL, 2012: Multilingualism in a standard language culture. *Standard Languages and Multilingualism in European History*. 1–40.
- [44] Zakon o osnovni šoli: Uradni list RS, št. 81/2006 z dne 31. 7. 2006. Spletna stran je dostopna na [http://www.mizs.gov.si/si/delovna\\_podrocja/direktorat\\_za\\_predsolsko\\_vzgojo\\_in\\_osnovno\\_solstvo/osnovno\\_solstvo/](http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/osnovno_solstvo/); pridobljeno 6. 5. 2014.
- [45] Melita ZEMLJAK JONTES, 2010: Kritični jezikovnokulturni vpogled v oddaje Televizije Slovenija. *Sodobna slovenska književnost*. Ur. Alojzija Zupan Sosič. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (Obdobja, 29). 393–402. Spletna stran je dostopna na [http://www.centerslo.net/files/file/simpozij/simp29/53\\_Zemljak.pdf](http://www.centerslo.net/files/file/simpozij/simp29/53_Zemljak.pdf); pridobljeno 6. 5. 2014.
- [46] 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.
- [47] – –, 2013a: 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.
- [48] – –, 2013b: Dialectal awareness as identity. Ur. Ernestina Carrilho. *Current approaches to limits and areas in dialectology*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars. 69–81.
- [49] – –, 2014: (Ne)moč narečne besede. 5. festival slovenske narečne književnosti, 29.–31. maj 2014. *Dialekta 2014. Festivalna knjižica*. Ur. Franci Just. Murska Sobota: Podjetje za promocijo kulture Franc-Franc. 30–40.
- [50] Zinka ZORKO, 1995: *Narečna podoba Dravske doline*. Zbirka Piramida 3. Maribor: Kulturni forum. 339–352.
- [51] – –, 2000: Ali naj pouk slovenščine v porabskih osnovnih šolah temelji tudi na narečni podstavi?. *Živeti z mejo = A határral élni = Živjeti uz granicu = Leben mit der Grenze*,

*Materinščina, dejavnik osebne in skupnostne narodnostne identitete = Az anyanyelv, az egyén és a közösség nemzeti identitásának tényezője = Materinski jezik, element osobnoga i zajedničkoga nacionalnog identiteta = Die Muttersprache als Faktor der persönlichen und gemeinschaftlichen nationalen Identität: [zbornik referatov na znanstveno-kulturnem srečanju v Murski Soboti, 5.–6. junija 1998]* (Narodne manjšine, 4). Ur. Vera Klopčič. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja = Institute for Ethnic Studies: Slovenska akademija znanosti in umetnosti; Monošter = Szentgotthárd: Zveza Slovencev na Madžarskem. 181–188.

[55] – –, 2006–2007: Od slovenskega prekmurskega narečja h knjižnemu jeziku v osnovni šoli. *Diachronia w badaniach nad językiem i w dydaktyce szkoły wyższej*, (Rozprawy Komisji Językowej). Ur. Teresa Majdzińska. Łódź: Łódzkie Towarzystwo Naukowe, t. 52. [281]–296.

[56] France ŽAGAR, 1996: *Didaktika slovenskega jezika v osnovni šoli*. Maribor: Založba Obzorja. 15–16, 20.

**Melita Zemljak Jontes**

Univerza v Mariboru

Filozofska fakulteta

# VÝCHOVA LITERATÚROU

Brigita Lehoťanová

**Resumé:** Príspevok prezentuje vyučovací predmet výchova literatúrou, ktorý je zameraný na prácu s literárnym textom ako prostriedkom rozvoja osobnosti.

**KLúčové slová:** tvorivo-humanistická výchova, výchova literatúrou, práca s literárnym textom, rozvoj osobnosti

**Abstract:** The article presents teaching subject Education by literature that is focused on working with literary text as an instrument for development of personality.

**Keywords:** creative humanistic education, education by literature, working with the literary text, development of personality

Na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave majú študenti možnosť absolvovať študijný odbor sociálna pedagogika. Po jeho absolvovaní sa môžu uplatniť ako pestúni a profesionálni rodičia, výchovní pracovníci v oblasti mimoškolskej výchovy a výchovy mimo vyučovania, organizátori neformálneho vzdelávania pre deti mládež a dospelých, pracovníci štátnej správy a samosprávy v oblasti starostlivosti o dieťa a mládež, sociálni pedagógovia v štátnych, súkromných alebo mimovládnych organizáciách zameraných na komunitnú podporu výchovy a vzdelávania, sociálni pedagógovia v sociálnych službách. Absolventi študijného odboru teda budú môcť pracovať s intaktnou populáciou i so sociálne a emocionálne postihnutými.

V bakalárskom stupni štúdia tohto študijného odboru je v študijnom programe i povinne voliteľný predmet výchova literatúrou. Predmet vychádza z koncepcie tvorivo-humanistickej výchovy. Je zameraný na tvorivú prácu s literárnym textom. Cieľom predmetu je viesť študentov ku koncepčnému, invenčnemu a účinnému využívaniu literatúry na rozvoj osobnosti.

Ďalším cieľom kurzu je viesť študentov k účasti na aktuálnom literárno-kultúrnom dianí. Dve hodiny týždenne, ktorými je dotovaný predmet výchova literatúrou, neumožňujú zaradiť takéto aktivity priamo do vyučovania zážitkovou formou. Z hľadiska budúcej pedagogickej praxe však považujeme za dôležité, aby sa študenti naučili využívať možnosti práce s literatúrou, ktoré ponúkajú rozličné inštitúcie. Dobrovoľná účasť na týchto podujatiach umožňuje študentom spolurozhodovať, prevziať zodpovednosť. Študenti nereagovali len na naše informácie o zaujímavých podujatiach. Prichádzali i s vlastnými návrhmi.

Výučba predmetu výchova literatúrou je založená na uplatňovaní didaktických princípov orientovaných na rozvoj osobnosti po stránke kognitívnej aj nonkognitívnej. Uplatňujú sa v nej stratégie zamerané na aktívne učenie sa. Podporuje vnútornú motiváciu.

Kurz sa skladá z teoretického vstupu do problematiky a z aplikačnej časti. Študenti dostanú zoznam literatúry, s ktorou odporúčame pracovať. Literárne texty sú zamerané na tieto témy:

- fyzické násilie,
- krádež,
- klamstvo, podvod,
- osočovanie, ohováranie,



- závislosť
- strach, odvaha,
- vzťah k autoritám,
- prijímanie inakosti,
- spolupatričnosť, priateľstvo,
- láska.

Výber tém je podmienený zameraním študijného odboru. Študenti sa podieľajú na tvorbe zoznamu literatúry, ktorá sa danými témami zaoberá. Dopĺňajú zoznam o ďalšie diela, ktoré by mohli využiť vo svojej pedagogickej praxi.

Práca s literárnym textom rozvíja komunikačnú kompetenciu, vplýva na kognitívizáciu, socializáciu, axiologizáciu, autoreguláciu a na kreativizáciu osobnosti. Umožňuje čitateľovi konfrontovať svoje postoje s postojmi literárnych postáv. Môže sa s nimi stotožniť, no môže ich aj odmietnuť. Analýza konania postáv môže viesť i k regulácii správania čitateľa. Práca s literárnym textom rozvíja emocionálnu inteligenciu. Jej zložkami sú schopnosti sebareflexie, sebaregulácie, sebamotivácie, empatie, angažovanosti.

Pri analyzovaní literárneho textu spojenom s diskusiou rozvíjame najmä:

- analytické a hodnotiace schopnosti,
- argumentačné schopnosti,
- schopnosti tvorivo riešiť problém,
- schopnosti vnímať verbálnu i nonverbálnu komunikáciu partnera,
- metakognitívne spôsobilosti.

V práci s literárnym textom uplatňujeme stratégie tvorivého vyučovania.

F. E. Williams (1972) uvádza tieto stratégie

- učte pomocou paradoxov,
- učte pomocou sledovania atribútov a vlastností predmetov, javov a vecí,
- učte pomocou analógií,
- učte žiakov vidieť a chápať rozdiely, protiklady,
- klad'te podnecujúce otázky,
- používajte príklady na zmenu, dynamiku,
- používajte príklady a úlohy na zvyky, obyčaje, rigiditu (strnulosť myslenia),
- umožnite žiakom hľadanie, organizujte skúmanie, bádanie, objavovanie,
- učte žiakov výskumne pracovať,
- budujte toleranciu k viacznačnosti, viacvýznamovosti,
- umožnite intuitívne vyjadrovanie,
- učte žiakov nie prispôbovať sa, ale napredovať, rozvíjať,
- ved'te žiakov k tomu, aby študovali životopisy a prácu tvorivých ľudí,
- žiadajte od žiakov, aby hodnotili situácie,
- rozvíjajte tvorivé videnie žiakov,
- cvičte tvorivé počúvanie,
- rozvíjajte tvorivé čítanie,
- cvičte tvorivé písanie,

V práci s literárnym textom uplatňujeme stratégie humanistickej výchovy.

J. H. Ellens (1990) uvádza tieto stratégie:

- opatera – pozitívne prijímanie človeka,
- posilňovanie ega – uisťovanie sa o schopnosti zvládnuť záťažové životné situácie, rozvoj myslenia a cítenia,
- reflexia citov – rozpovedanie prežívania, citov, postojov,
- reflexia skúseností – porozprávanie vlastných skúseností a spätná väzba zameraná na uvedomenie si seba a na svoje zlepšenie,

- interpersonálna analýza – rozbor miery presnosti interpretácie medziľudských vzťahov,
- analýza vzorov – nadväzuje na interpersonálnu analýzu s cieľom uprednostňovať efektívnejšieho asertívneho správania sa,
- podnecovanie – systém odmien za pozitívne správanie sa,
- sebaodhalenie – odhaľovaním vlastných slabých stránok smerovať k hľadaniu možností ako hodnotne žiť i napriek ich existencii, ak nemožno slabé stránky prekonať,
- hodnotová orientácia – pomáhajúce pri vytváraní pozitívneho hodnotového systému osobnosti,
- prehodnocovanie skúseností – uvedomenie si disfunkčných dôsledkov správania a hľadanie možných riešení,
- uvedomenie si seba, svojho tela – registrovanie informácií, ktoré nám dáva naše telo,
- interpretácia – vytváranie hypotéz o vzťahoch, ktoré poskytujú iný, nový pohľad na správanie.

Podporujeme asertívne správanie. Za dôležité považujeme, aby študenti vedeli

- vyjadrovať vlastné pocity a city primeranou formou,
- požiadať o to, čo potrebujú,
- kultivovane odmietnuť,
- prijať odmietnutie bez urážky,
- primeraným spôsobom vyjadriť kritiku a pochvalu.

Motivujeme študentov k tvorivosti

- vytváraním tvorivej klímy,
- rozvíjaním pozitívnych aspirácií,
- rozvíjaním vnútornej motivácie,
- riešením divergentných úloh,
- riešením problémov,
- uplatňovaním stratégií tvorivého vyučovania.

Postupujeme tak preto, aby sa študenti naučili takto postupovať i vo svojej pedagogickej práci. Klientmi študentov sociálnej pedagogiky môžu byť ľudia rozličných vekových kategórií. Mnohí študenti majú záujem pracovať v školských kluboch detí a v centrách voľného času. To sa odzrkadľuje v projektoch, ktoré patria k výstupom predmetu. Študenti si často vyberajú prácu s literatúrou pre deti mladšieho školského veku. Na seminároch návrhy analyzujeme a zlepšujeme. Študenti sa tak učia neuspokojiť sa s existujúcim stavom, skvalitňovať svoju prácu. Študenti sa v priebehu kurzu výrazne zlepšujú. Odzrkadľuje sa to na kvalite prezentovaných prác. V prácach prezentovaných neskoršie, býva menej chýb, práca je efektívnejšia a invenčnejšia. Študenti oceňujú využiteľnosť výstupov kurzu v pedagogickej praxi. Preto sa snažia, aby zoznam literatúry, s ktorou by mohli pracovať bol čo najbohatší, usilujú sa, aby súbor návrhov na prácu s konkrétnymi literárnymi textami bol kvalitný. Učia sa pracovať zodpovedne samostatne, pri zdokonaľovaní návrhov aktívne spolupracujú. Sú vnútorne motivovaní podávať dobrý výkon. Študenti chodia na vyučovanie radi. I preto je radosť vyučovať tento predmet.

Z dôvodu lepšej predstavy o zameraní predmetu uvádzame ukážku práce s textom k téme priateľstvo. Ide o ľudovú rozprávku, ktorá bola publikovaná v časopise Slniečko. Tento časopis považujeme za najkvalitnejší slovenský časopis pre deti. Uvedený návrh práce s textom rozprávky odporúčame využiť v školskom klube detí. Prácu s textom odporúčame začať rozhovorom.

*Môže byť pre človeka pozorovanie zvierat užitočné?  
Čo viete o myši poľnej?*

*Čo by ste chceli o nej vedieť? Pokúste sa nájsť odpovede na internete. Prečítame si rozprávku Myška záchrankyňa. Podľa názvu odhadnite, o čom bude rozprávka.*

Bolo raz jedno mestečko, ktoré cez zimu postihol hladomor. Úroda na poliach nebola veľká a keď napadol sneh, minula sa aj tá posledná troška zo zásob, ktoré mestečko malo. Ľudia boli veľmi nešťastní. Ved' akože prežijú tuhú zimu bez jedla? V mestečku bol kláštor, kde žil osamelý mních. Každý večer študoval, čítal, prepisoval knihy. A každý večer sa k nemu na stôl vkradla malá sivá myška. Pricupitala ktovie odkiaľ, chvíľku posedela pred pracujúcim mníchom a pozorovala ho svojimi tmavými očkami.

*Ako by mohol dať mních myške najavo, že sa teší z jej návštevy?*

Mních jej zakaždým posunul dajakú omrvinku alebo kúsok chlebička, aby sa jej poďakoval za návštevu.

Lenže keď prišiel hladomor, mních čoskoro nemal ani tej myške čo ponúknuť. Samému mi škvíka v bruchu, povedal jej, „a veru, ani drobnú omrvinku nemám pre teba.“ Myška akoby mu rozumela. Zbehla zo stola do svojej diery a o pár okamihov priniesla mníchovi na stôl zrnko obilia.

*Odplatila myška mníchovi jeho pohostinnosť?*

Mníchovi to začalo vŕtať v hlave. „Odkiaľ je tento drobný boží dar, hm? Kde máš svoju tajnú skrýšu?“ pýtal sa myšky. Mních sa rozhodol, že na to príde. Vzal kľbko nite a jemne ho priviazal myške o chvost. Keď sa myška rozbehla do svojej skrýše, mních ju mohol ľahko nasledovať – dierou v stene, druhou stranou von, pomedzi drevo, cez záhradu a na poli myška šup do jamy. Mních nelenil, vzal lopatu a začal kopať na mieste, ktoré mu myška ukázala. Kopal a kopal, až narazil, až narazil na starú zabudnutú pivnicu.

Keď sa prekopal dnu, uvidel obrovskú miestnosť, ktorá bola až po vrch naplnená pšenitou.

*Oplatilo sa mníchovi pozorovať správanie myšky?*

*Nechá si mních pšenicu len pre seba, alebo sa podelí s ostatnými ľuďmi?*

*Zvyknete sa aj vy podeliť s kamarátmi?*

Novina sa po meste rýchlo rozniesla a čoskoro všade rozvoniaval čerstvý upečený chlebiček. Všetci ľudia sa dosýta najedli a mestečko bolo zachránené. Keď večer prišla myška pozrieť mnícha, ten jej odviazal niť, ktorú mala ešte stále na chvoste, a povedal jej: „Ďakujeme ti, drobný kamarát. Zachránila si celé mesto. Niekedy aj malí môžu vykonávať veľké činy!“

*Je podľa vás dôležité poďakovať sa za pomoc?*

*Deti si vyberú, ktorú úlohu budú riešiť:*

*A) Súhlasíte s tým, že aj malí môžu vykonávať veľké činy? Viete o veľkom čine, ktorý vykonali deti? Napíšte o tom.*

*B) Máte aj vy dobrých kamarátov, ktorí vám pomohli v ťažkej chvíli? Napíšte o tom.*

V práci s rozprávkou sa uplatňovali tieto stratégie tvorivého vyučovania:

- učte pomocou sledovania atribútov a vlastností predmetov, javov a vecí,
- klad'te podnecujúce otázky,

- používajte príklady na zmenu, dynamiku,
- používajte príklady a úlohy na zvyky, obyčaje, rigiditu (strnulosť myslenia),
- umožnite žiakom hľadanie, organizujte skúmanie, bádanie, objavovanie,
- umožnite intuitívne vyjadrovanie,
- žiadajte od žiakov, aby hodnotili situácie,
- rozvíjajte tvorivé videnie žiakov,
- rozvíjajte tvorivé čítanie,
- cvičte tvorivé písanie.

V práci s rozprávkou sa uplatňovali tieto stratégie humanistickej výchovy:

- posilňovanie ega – uisťovanie sa o schopnosti zvládnuť záťažové životné situácie, rozvoj myslenia a cítenia,
- reflexia skúseností – porozprávanie vlastných skúseností a spätná väzba zameraná na uvedomenie si seba a na svoje zlepšenie,
- interpersonálna analýza – rozbor miery presnosti interpretácie medziľudských vzťahov,
- podnecovanie – systém odmien za pozitívne správanie sa,
- hodnotová orientácia – pomáhajúce pri vytváraní pozitívneho hodnotového systému osobnosti,

Spolu absolvovalo predmet 108 študentov. 51 bolo ohodnotených stupňom A, 26 stupňom B, 15 stupňom C, 12 stupňom D a 4 stupňom E. Všetci študenti zvládli bodované požiadavky v riadnom termíne. Vnútorňú motiváciu zaoberať sa prácou s literatúrou podnecovali i nebodované aktivity. Svedčí o tom fakt, že študenti navštevovali literárne podujatia i po absolvovaní predmetu. A dokonca na ne pozývali i svojich priateľov.

Domnievame sa, že predmet výchova literatúrou má svoje opodstatnenie v študijnom programe študijného odboru sociálna pedagogika.

## Literatura

- (1) ELLENS, J. H. 1990. *Actualization therapy*. In D. G. Benner (ed.) Baker encyclopedia of psychology. Baker Books House Grand Rapids 1990.
- (2) WILLIAMS, F. E. *A Total Creative Program for Individualizing and Humanizing the Learning Process*. New Jersey: Educational Technology Publications, Englewood Cliffs 1972.
- (3) *Myška záchrankyňa*. Ľudová rozprávka. 2012. In Slniečko. ISSN 1335-6488. s. 8-9.

## Kontakt

PaedDr. Brigita Lehotánová, PhD.  
 Univerzita Komenského  
 Pedagogická fakulta  
 Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky  
 Račianska 59  
 813 34 Bratislava  
 Slovenská republika  
[brigita.lehotanova@gmail.com](mailto:brigita.lehotanova@gmail.com)

## IMPLICITNOSŤ METÓDY, OBSAHU A MENTÁLNEHO MODELU IMPLICITNESS OF A METHOD, CONTENT AND MENTAL MODELS

Zuzana Kováčová

**Resumé:** *Proces tvorenia textu v školských podmienkach treba podrobnejšie analyzovať, aby sa odhalila podstata vzťahu medzi kognitívnymi procesmi a štylizovaním textu. Algoritmus textotvorného procesu v závislosti od slohového postupu, resp. od naračných postupov. Komunikačná kompetencia jednotlivca patrí k rozhodujúcim edukačným cieľom súčasného reformovaného vzdelávacieho systému v oblasti materinského jazyka ako aj cudzích jazykov.*

**Kľúčová slova:** *text, kognitívny funkcia jazyka, pretext, prototext, metatext, jazyk, reč, mentálne modely*

**Abstract:** *Process of creating text in school conditions is necessary to analyse to expose the nature of the relationship between cognitive processes and styling the text. Algorithm of creating text depends on stylistic approach, respectively on narrative approach. The individual's communicative competence belongs to decisive educational goals of current reformed educational system in mother tongue and foreign languages*

**Key words:** *text, cognitive function of the language, pretext, prototext, metatext, language, speech, mental models*

Moderné vyučovanie je moderné postojom učiteľa i žiakov k procesu nadobúdania nových vedomostí. Inými slovami, žiak musí byť pripravený na percepciu nových poznatkov a aktívny v procese ich rozumového akceptovania. Iniciatíva vydať sa na cestu poznávania by mala vychádzať z jeho prirodzenej zvedavosti a aktivity. Na druhej strane učiteľ by mal byť pripravený žiaka viesť, vzbudzovať v ňom zvedavosť a postupnými krokmi riadiť jeho napredovanie. Odbornosť učiteľa vychádza tak z jeho profesijnej špecializácie, ako aj z poznania zákonitostí ľudskej psychiky a z poznania myšlienkových operácií. Lokša – Lokšová (2003, s. 65) hovoria o princípoch rozvíjania tvorivosti žiakov v tvorivom vyučovaní takto: „*Tvorivosť je vlastná všetkým psychicky zdravým jedincom, má procesuálny charakter, preto sa rozvíja činnosťou. Tvorivá činnosť žiaka má veľký význam pre rozvoj jeho poznávacích a rozumových schopností. V školskej praxi to znamená zmenu úloh netvorivého typu na tvorivé a konvergentného typu na divergentné úlohy.*“ Zmyslom tvorivého vyučovania, tak ako to uzatvára spomenutá dvojica autorov, je autentická osobnosť, ktorá dokáže samu seba rozvíjať a motivovať k učeniu i k tvorivej činnosti.

Súčasná odborová didaktika sa opiera o poznatky kognitívnych vied, teória vyučovania slovenského jazyka ako aplikatívna disciplína popri teórii textu a teórii komunikácie nachádza výraznú metodologickú oporu v kognitívnej lingvistiky. Kognitívna lingvistika nadviazala na teóriu modelov a modelovania a ako samostatná disciplína si vymedzila predmet skúmania ako aj vlastné metódy a postupy. V centre jej pozornosti je ľudské vedomie, poznanie a funkcie jazyka v kognitívnych procesoch. Využíva poznatky štruktúrneho opisu jazykových rovín, ich systematickosť a úplnosť, aby ich použila v nových súvislostiach.

Kognitívna lingvistika je založená na integrácii v tom zmysle, že zjednocuje otázky teoretickej lingvistiky, psycholingvistiky, psychológie jazyka i neurolingvistiky, usúvst'ážňuje aspekty reprezentácie a spracovania jazyka. Integrujúci prístup otvára kognitívnej lingvistike nové interdisciplinárne perspektívy. Týmto prístupom prekračuje tradične vymedzený predmet lingvistiky. Jej ústrednou požiadavkou je skúmať jazykové správanie ako celok a ukázať jeho kognitívnu komplexnosť.

### **1 Tvorivosť a heuristická schéma**

Z hľadiska organizácie vyučovania sa tvorivé vyučovanie vyznačuje využívaním heuristických schém. Podstatou je navodenie problému podľa preberanej témy, pričom východiskom pre formuláciu problému je práca s konkrétnym jazykovým materiálom. Predmetom záujmu je text, v ktorom sa alebo vyskytujú skúmané javy jazykovej podstaty, alebo text, ktorý sa analyzuje ako celok, ako útvar a je východiskom pre tvorivú textotvornú činnosť žiakov. Heuristická schéma vyučovania učí žiakov systematickej práci, dáva priestor pre individuálnu tvorivosť, výsledkom čoho sú rôzne alternatívne riešenia, resp. neobvyklé riešenia.

Z hľadiska organizácie vyučovania sa tvorivé vyučovanie vyznačuje využívaním heuristických schém. Podstatou je navodenie problému podľa preberanej témy, pričom východiskom pre formuláciu problému je práca s konkrétnym jazykovým materiálom. Predmetom záujmu je text, v ktorom sa alebo vyskytujú skúmané javy jazykovej podstaty, alebo text, ktorý sa analyzuje ako celok, ako útvar a je východiskom pre tvorivú textotvornú činnosť žiakov. Heuristická schéma vyučovania učí žiakov systematickej práci, dáva priestor pre individuálnu tvorivosť, výsledkom čoho sú rôzne alternatívne riešenia, resp. neobvyklé riešenia.

Za osobitnú podskupinu sa považuje heuristická metóda, ktorá je vhodná pre starších žiakov a študentov a predpokladá spoluprácu v skupine, resp. kooperáciu. Podstatou metódy je hľadanie čo najväčšieho možného počtu riešení. Žiaci diskutujú o riešeniach, dokazujú ich správnosť, polemizujú o novej realizácii. Metóda je špecifická tým, že na záver reprezentant skupiny vystúpi pred ostatnou časťou triedy, prednesie riešenia, obhajuje ich, argumentuje.

Za heuristické metódy je považovaná aj metóda diferencovaných úloh. Podstatou je fakt, že učiteľ ponúka žiakom vybrať si z väčšieho počtu úloh, ktoré by chceli riešiť. Úlohy z hľadiska náročnosti nie sú rovnocenné, rovnocennosť sa meria množstvom operácií, ktoré sú nevyhnutné k vyriešeniu úlohy. Výsledkom je fakt, že najlepší žiaci uprednostňujú najvyšší stupeň náročnosti úloh a opačne. Samotný fakt riešenia problému a úspešnosť riešenia žiaka vnútorne motivuje, čo je považované za najvyšší stupeň motivácie, ktorá nekončí vyriešením jedného problému, ale pretrváva dlhodobo. Dlhodobé pretrvávanie je pripisované emočnej angažovanosti.

Podobne sú za tvorivé, a teda aj moderné metódy označované projektové metódy, ktoré podľa J. Kalafutovej a M. Ganajovej (2008, s. 97) umožňujú rozvíjať samostatnosť žiakov. Každá z uvedených metód sa vyznačuje svojou zážitkovou podstatou, pretože žiak zažíva zvedavosť o správnosti riešenia, zažíva napätie z procesu riešenia problému, prežíva eufóriu objaviteľa a v konečnom dôsledku úspech z vlastnej práce.

### **2 Práca s textom ako tvorivá metóda**

Uvedené metódy majú svoje miesto vo vyučovaní slovenského jazyka, a to tak v jeho lingvistickej ako aj slohovej zložke. Zatiaľ čo tvorenie textu samo o sebe v procese komponovania slohovej úlohy predstavuje uplatnenie problémovej metódy, a to v podobe riešenia problému – témy, v lingvistickom vyučovaní musí formuláciu problému premyslieť a problémovú situáciu navodiť učiteľ. Úlohu musí koncipovať s prehľadom o množine vedomostí, ktorými žiaci disponujú a ktoré sú relevantné pre riešenie daného problému.

V súvislosti s jazykovým vzdelávaním v školských podmienkach všetky znaky tvorivosti nesie práca s textom. Z hľadiska kompetenčného vzdelávania je text/prehovor konečným produktom

komunikačnej aktivity jedinca a z jeho podoby je možné úroveň individuálnej komunikačnej kompetencie rekonštruovať, tak ako sa toho dožaduje významný český lingvista J. Kořenský (1989).

Práca s textom je koncentrovaná predovšetkým v jazykovej zložke predmetu slovenský jazyk a literatúra, konkrétne v slohovej výchove. Z iného aspektu žiak pracuje s textom v zložke literárna výchova, kde je však v popredí sprostredkovanie estetickej informácie, no vzhľadom na slovesnú podstatu literárneho textu nemožno medzi jednotlivé zložky predmetu klásť ostrú hranicu.

Práca s textom je odrazom komunikačných kompetencií jedinca za predpokladu, že je dodržaný jej individuálny charakter. Text by mal byť vždy dielom jedného autora, prejavom jeho názorov, postojov, vôle a mal by odrážať jeho mentálne dispozície. V školských podmienkach dochádza k variovaniu okolností, za ktorých text vzniká. Okolnosti sú dané tak obsahom vzdelávania, vekom žiaka, ako aj teoretickými vedomosťami o slohových postupoch a žánroch.

Východiskom nadobúdania nových vedomostí o jazyku, predmetom pozorovania fungovania jazykových prostriedkov ako aj výsledkom tvorivej aktivity žiakov je v súčasnej škole text. Text sa takto dostáva do centra pozornosti vždy z iného uhla pohľadu. Text ako zdroj informácií súvisí s kognitívnou funkciou jazyka. Text ako prirodzené prostredie pre fungovanie jazykových prostriedkov súvisí s analyticko-syntetickými operáciami žiakov a text ako výsledok komunikačných aktivít žiaka je prejavom schopnosti aplikovať teoretické vedomosti. Niekoľko násobná a systematicky prehlbovaná schopnosť produkovať text postupne prerastie do komunikačnej kompetencie. Vo všeobecnosti je text charakterizovaný (Mistrík 1985, s.57) ako jazykovo-tematická štruktúra so zámerným usporiadaním výpovedí, ktorými sa vyjadruje relatívne uzavretý myšlienkový komplex. J. Mistrík hovorí, že text je jazykový znak, ktorý má všetky štyri aspekty jazykového znaku: sigmatiku, syntaktiku, sémantiku, pragmatiku. Sigmatický aspekt sa manifestuje tým, že textom sa označujú predmety, deje, udalosti, vlastnosti. Syntaktický aspekt znamená, že sa vzťahuje aj na iné prejavy z oblasti verbálnej alebo mimoverbálnej. Sémantický aspekt textu spočíva v tom, že text má vždy istý obsah, ktorý zanecháva odraz vo vedomí človeka. Pragmatickým aspektom sa rozumie závislosť textu od adresáta a situácie. Pojem textu je v istom zmysle synonymom pojmu komunikát. Rozdiel medzi komunikátom a textom spočíva v tom, že komunikát je obsahovo aj formálne uzavretá textová jednotka, pri používaní ktorej sa zdôrazňuje komunikačný aspekt, t.j. proces prenosu informácie.

Prvé predstavy žiakov o súvislosti textu vznikajú v súvislosti s čítaním rozsiahlejších textových útvarov (na hodinách literárnej výchovy) a v súvislosti s reprodukciami prečítaného. Reprodukcia je v centre pozornosti tak čítania ako aj reprodukčného slohu a z hľadiska neskoršieho originálneho tvorenia textu predstavuje nevyhnutný predstupeň produkcie textu ako komunikátu. Samotná podstata textu vždy závisí od komunikačnej funkcie, ktorá sa v školských podmienkach špecifikuje ako slohový útvar. Práca s textom sa v priebehu vzdelávania kvalitatívne mení, v optimálnych podmienkach by mal byť viditeľný posun jednotlivca od krátkych pragmatických prehovorov k rozsiahlejším textom, ktoré nadobúdajú ikonickosť a zážitkovosť ako imanentnú výrazovú hodnotu.

### **3 Individuálna tvorba textu**

Produkcii textu ako výsledok tvorivej činnosti žiaka na hodinách slohu považujeme za prejav jeho individuálnej tvorivosti, na začiatku ktorej stojí problémová úloha. Problémom je vo svojej podstate predpísaná téma, žánr a z neho vyplývajúci slohový postup. Problémová úloha je aktivizujúci prvok, ktorý mobilizuje všetky mentálne schopnosti žiaka, je pre neho výzvou, ktorú chce zvládnuť, ale jej výsledok dopredu nepozná. Tak samotné problémové učenie ako aj práca s textom majú znaky kognitívneho učenia, ktoré mobilizuje nielen rozumové schopnosti jedinca, ale aj jeho emócie. Tie sa prejavujú tak v nasadení pri zvládnutí problému, ako aj v jeho stotožnení sa s témou. Kognitívne učenie sa považuje za najefektívnejšie učenie, pretože sa súčasne aktivizujú centrá mozgovej kôry tak v ľavej ako aj v pravej hemisfére. Tu je podstata rozdielu v miere efektívnosti učenia sa. Zatiaľ čo direktívne učenie je založené len na logických postupoch a jeho epicentrom je ľavá hemisféra, kognitívne učenie aktivizuje emocionálnu angažovanosť a prebieha v pravej hemisfére. Spojenie logických operácií

a emočného prežívania spôsobí efektívnejšie učenie sa s dlhodobým efektom. Úrovnne učenia a súčasne učenie s dlhodobým efektom prináša Ďuriš (1990,s. 58) takto: 1. Kognitívne učenie: nezávislé skúmanie, sebariadenie, využívanie prameňov zdokonaľovania produktu „konajúci odborník“.

2. Afektívne učenie: Zvnútorňovanie hodnôt, zapojenie a do produktívneho života, smerovanie k seberealizácií. S kognitívnym učením sa spájajú myšlienkové operácie aplikácia, analýza, syntéza, hodnotiace posudzovanie, metodologické a výskumné zručnosti a spôsobilosti, transformácie, metafora a analógia. S afektívnym učením sa spája rozvoj sebauvedomovania, otvorenosť voči komplexným citom, konfliktu. Nastáva uvoľnenie, rozvoj, vývin hodnôt, psychologická istota v tvorbe, fantázia, predstavivosť. Kognitívne učenie rozvíja fluenciu, flexibilitu, originalitu, elaboráciu, poznanie a pamäť. Afektívne učenie podporuje zvedavosť, ochota odpovedať, reagovať, otvorenosť voči novým skúsenostiam, riskovanie, citlivosť na problémy, tolerovanie viacznačnosti, sebadôvera.

V súčasnosti za východisko slohovej výchovy môžeme považovať teóriu textu. Teória textu je relatívne nová lingvistická disciplína, ktorá sa etablovala v osemdesiatych rokoch dvadsiateho storočia. Nazýva sa tiež textová syntax, hypersyntax, suprasyntax. Predmetom jej záujmu je text a elementárna textová jednotka. Táto disciplína hľadá zákonitosti utvárania textu a identifikuje jeho vlastnosti, ako aj typologické vzťahy medzi časťami textu. Teória textu prerastá do multidisciplinárnej vedy. K lingvistike sa pri skúmaní textu pripojila i psycholingvistika, sociolingvistika, literárna veda, informatika, etnografia a ďalšie vedné disciplíny. Cieľom teórie textu je skúmať i to, ako sa text používa, t. j. ako sa recipuje a produkuje. Poznatky majú veľký význam pre teóriu i prax vyučovania slovenského jazyka. Za základné vlastnosti textu sa považujú: komunikačný zámer, kohézia, koherencia.

Komunikačnému zámeru sa podriaďujú všetky zložky textu. Text teda plní rozličné funkcie: komunikatívnu, apelatívnu, estetickú, rekreačnú, zábavnú, úžitkovú. Druhou základnou vlastnosťou textu je jeho kohézia (súdržnosť). Ide o vzájomnú nadväznosť jednej vety na druhú a tým sa vytvára súdržnosť celého textu. Veta sa viaže nielen na predchádzajúcu vetu, ale aj na nasledujúce vety. Kohézne prostriedky, ktoré zabezpečujú nadväznosť viet, nazývame konektory.

Nadväznosť v texte sa uskutočňuje pomocou jazykových prostriedkov: gramatických, lexikálnych, grafických. Každý text je súčasne kontext – nadväzuje na niečo, opiera sa o niečo a s niečím súvisí.

Treťou základnou vlastnosťou textu je koherencia. Podstatou je tematická spojitosť textu. Jeho časti sú tematicky zjednotené. Každý text má hlavnú tému. O fungovaní koherencie sa čitateľ najlepšie presvedčí, keď určitá časť textu chýba.

Jazyk slúži na tvorbu viet ako základných jednotiek komunikácie, z ktorých tematických usporiadaním postupne vzniká súvislý text.

Proces tvorby textu sa začína tematizáciou (Miko, 1970, s. 48), t.j. rámcovým vymedzením témy. Signalizuje vstup do textotvorného procesu. Text sa tvorí rozvinutím témy do takej podoby, ktorú nazývame obsahom. Téma tvorí zosťručenú predstavu, námet, plán budúceho textu. Téma nadobúda špecifické vlastnosti v každom konkrétnom texte. Pri výbere témy sa učiteľ opiera predovšetkým o individuálne dispozície žiakov, kreačnú a vyjadrovaciu zručnosť, o teoretické poznatky nadobudnuté priebežne v jednotlivých ročníkoch.

Téma je vyšším plánom (skúsenostný komplex autora, komunikačný postoj). Tvorí vo vedomí človeka istý celok a sú podkladom pre komunikáciu. Téma pri lineárnom rozvinutí sa ne stráca, ale sa hromadí, narastá. To, čo si čitateľ zapamätá, sa bezprostredne viaže k téme, k obsahovým komponentom textu a k jednotlivým vetám osve. Obsah textu dáva komunikácii zmysel, forma určuje kvalitu, smer, cieľ.

Text chápeme ako jednotku jazyka a obsahu v ich komunikačnom uplatnení. Text je totiž v podstate kultúrne vyššia forma reči. Ďaleko predstihuje svojho staršieho druhu, ktorým je ústny prejav. Text je komunikačná správa vysielaná expedientom a adresovaná percipientovi. Text je výsledný produkt rečovej činnosti so všeobecnými, ako aj špecifickými prvkami (Miko, F. 1989, s. 55).



Textom sa rozumie postupnosť obsahovo-tematických a formálnych, jazykových a kompozičných prostriedkov. Text ako všeobecnejší pojem stojí nad pojmom jazykový prejav, ale aj nad pojmami slohový útvar a kontext.

V súčasnej, t.j. modernej škole plní text niekoľko funkcií. Niektoré z nich prekračujú hranice slovenského jazyka ako vzdelávacieho predmetu, no nemožno nevidieť súvislosti medzi zručnosťami, ktoré sa formujú v školskom prostredí od prvopočiatkov čítania a písania a funkciami jazyka. Na tomto mieste máme na mysli kognitívnu (poznávaciu) funkciu jazyka, ktorá sa realizuje (od istého veku) ako sprostredkovanie vedomostí rôzneho druhu a z rôznych odborov prostredníctvom textov. Text sa stáva komunikátom, ktorý je určený žiakovi ako zdroj informácií a ako sprostredkovateľ vedomostí. Uvedená funkcia textu je založená na schopnosti čítania s porozumením, t.j. tzv. kritického čítania.

V súvislosti s komunikačným princípom vyučovania slovenčiny treba v procese poznávania gramatického systému materinského jazyka pripísať textu ďalšiu úlohu. Text sa stáva materiálom, na ktorom sa demonštruje konkrétny jazykový jav. Po vyabstrahovaní gramatického pravidla text opäť slúži ako cieľ, t.j. ako intencne tvorený komunikát nasýtený konkrétnym gramatickým javom. Napr. môže ísť o požiadavku tvoriť texty s istým typom viet, resp. súvetí.

Text sa v súčasnej škole musí stať meradlom pre posudzovanie komunikačnej kompetencie jednotlivca. Inak povedané, komunikačnú kompetenciu jednotlivca by sme mali posudzovať z individuálnych textov/prehovorov žiakov.

#### **4 Poznávanie jazykového systému na pozadí netradičných textov – nástroj zážitkovosti**

Komunikatívne vyučovanie neznamená jednostranné preceňovanie prehovor/textov a minimalizovanie poznatkov z oblasti štruktúrneho opisu jazykových rovín. Kompetentná produkcia textu je založená na operatívnom využívaní pravidiel spisovnej výslovnosti, ortografie, na vedomostiach z oblasti morfológie, syntaxe a stylistiky. Jazykové učivo však treba poznávať na pozadí prirodzených prehovorov/textov, tak ako fungujú v objektívnej realite, resp. ako sa vyskytujú v spoločenskom styku v písomnej podobe.

Komunikatívny princíp vo vyučovaní slovenského jazyka nespočíva v podceňovaní poznávania systémových jazykových javov, ale naopak, poznávanie jazykového systému z konkrétnych prehovorov, výpovedí, textov a následné uvedomované používanie jazykových javov v konkrétnych prehovoroch s cieľom efektívnej komunikácie. Poznanie gramatiky materinského jazyka je nevyhnutným predpokladom kultúrneho a kultivovaného jazykového prehovoru zasadeného do konkrétnej komunikačnej situácie.

Uvedomované poznávanie jazykového systému musí vždy vychádzať z pozorovania. V tejto fáze sa uplatňuje analytické myslenie, z ktorého vyvstanú isté tendencie, tie sa na základe syntézy koncentrujú do viacerých pravidiel, ktoré sa nakoniec zovšeobecňujú a v školskej praxi majú podobu poučky, resp. poučenia. Školská poučka je modifikované pravidlo – poznatok z príslušnej časti lingvistiky, ktoré sa prispôsobuje z dvoch hľadísk: 1. Všeobecné lingvistické poznatky sa interpretujú v limitovanom rozsahu, to znamená, že školské pravidlo zostáva otvorené a postupne sa dopĺňa v intenciách cyklického, resp. špirálového osnovania učiva. 2. Lingvistické učivo je abstraktnej povahy, preto sa modifikuje tak, aby bolo prístupné mysleniu žiaka ako vekovo špecifickej osoby.

Prinášame niekoľko textov, ktoré je možné využiť ako východiskový materiál vhodný na pozorovanie jazykových javov a neskoršiu abstrakciu všeobecných jazykových zákonitostí, resp. gramatických pravidiel. V našej prvej prípadovej štúdií ide o text reklamy, ktorý je mimoriadne nasýtený neologizmami a anglicizmami. Text možno zaradiť ako východiskový pri učive o neologizmoch, resp. o diferenciacii slovnej zásoby. Zaujímavé je posúdenie nevyhnutnosti cudzej lexikálnej jednotky v texte určenom slovenskému percipientovi. Text reklamy možno použiť tiež ako východisko pri učive o dynamike slovnej zásoby a pri argumentovaní nevyhnutnosti pestovania kultúry reči, 8. a 9. ročník ZŠ a 1. a 2. ročník SŠ. V podmienkach strednej školy vedieme žiakov

k tomu, aby zaujali postoj k opodstatneniu preberania cudzích lexikálnych jednotiek do vlastných prehovorov. Význam a podobu cudzích slov konfrontujeme s normatívnym opisom v kodifikačných príručkách.

### *Zlatý bažant*

*Chodili sme na stretnutia, dnes chodíme na mítingy,/mali sme vrátnikov, dnes máme informátorov./Zo sekretárok sú Office manažérky, z riaditeľov direktori./Pozeráme CD a DVD vo full HD, najlepšie 3D./Jeme popcorn, čipsy, fastfood, chystáme barbecue./Vo fitnesscentre/ robíme bodybuilding, v beauty salóne peeling, hairstyling, facelifting a po šoppingu sme in/ v imidžovom outfite./Mailujeme, esemeskujeme, chodíme na čety, na blogy, na weby./Našťastie ešte stále nechodíme na bier, ale jednoducho na pivo, spolu na svetové slovenské pivo./Zlatý bažant.*

<http://www.kamnapivo.sk/webtron/zlaty-bazant-kampan-newspeak.html>

(Pozn.: Text je pravopisne neupravený, prebraný z internetovej stránky.)

Podľa Krátkeho slovníka slovenského jazyka (KSSJ), Slovenského národného korpusu (SNK), Slovníka súčasného slovenského jazyka (SSSJ) a Slovníka cudzích slov (SCS) majú vybrané cudzie slová tento význam:

*míting* – z anglického *meeting*, čo znamená verejné zhromaždenie, schôdzka (KSSJ, 2003, s. 332). Toto slovo bolo na základe fonetickej podoby prevzaté do slovenčiny a jeho písomná podoba zodpovedá teda anglickej výslovnosti a píšeme ho ako míting.

*informátor* – 1. živ. kto informuje, 2. neživ. prístroj, publikácia podávajúca informácie (KSSJ).

*office* [ofis] - je anglické slovo a v slovenčine ho môžeme preložiť ako úrad, administratívny orgán, jeho budova. SNK vysvetľuje toto slovo ako kancelária, malá miestnosť pre personál. V KSSJ ani v Pravidlách slovenského jazyka (PSP) sa toto slovo nenachádza a používa sa len hovorovej podobe, resp. v rámci administratívneho slangu.

*manažér* – je z anglického slova *manage*, čo znamená viesť, riadiť. Od tohto slovesa sa vytvorilo podstatné meno mužského rodu *manager*, ktorý sa v slovenčine etabloval a dnes ho v podobe *manažér/manažérky* nájdeme v KSSJ s vysvetlením: 1. ekon. vedúci, riadiaci pracovník vo výrobe podniku, 2. organizačný pracovník, ktorý efektívne riadi nevýrobnú inštitúciu;

*direktor* – KSSJ vysvetľuje toto slovo z hovorového hľadiska ako: riaditeľ školy, závodu.

Reklamný spot na pivo Zlatý Bažant obsahuje aj skratky, napríklad *CD, DVD, 3D*:

*CD* = Compact Disc, v slovenčine vyslovované na základe skrátenej podoby [cédé] je nesklonné a znamená týkajúci sa kompaktnej platne, cédečka. V KSSJ sa nachádza podoba *cédečko* (s.83) zo skratky *CD* podľa anglického *compact disc*, čo znamená kompaktná platňa.

*CD* – vysvetľuje SSSJ ako nosič textovej, zvukovej, grafickej i obrazovej informácie v digitálnej podobe, kompaktný disk, kompaktná platňa, cédečko. *CD* je skratka z anglického *Compact Disc* a fonetická výslovnosť je [cédé] (SSSJ, 2006, s. 199).

*DVD* = Digital Versatile Disc v našom jazyku používaná podoba [dé vé dé, dí ví dí] znamená: 1. nosič pre digitálny záznam a prehrávanie počítačových, zvukových a hlavne obrazových dát (napr. filmu) s veľkým objemom pamäte a vysokou kvalitou záznamu, digitálny videodisk: viacúčelové DVD; 2. prehrávač digitálnych videodiskov: počítač s DVD (podľa SNK); SSSJ opisuje DVD ako kompaktný disk umožňujúci digitálne zaznamenávať obrazové informácie, digitálny videodisk, univerzálny digitálny disk (SSSJ, 2006, s. 829). Podobne ako od skrátenej formy *CD* „cédečko“ sa v hovorovej slovenčine tvorí aj „dévedéčko“. Tento tvar sa však na rozdiel od „cédečka“ v KSSJ nenachádza;

*popcorn* – vyslovované ako [popkorn] je slovo anglického pôvodu. V slovenčine máme pre toto anglické slovo pomenovanie pukance. Znamená biele rozpukané zrná upečenej kukurice (KSSJ, s. 603). V súčasnosti je však tendencia používať najmä v ústnej podobe výraz *popkorn*.

*barbecue* [bárbikjú] – je nesklonné podstatné meno anglického pôvodu, označuje piknik v prírode, pri ktorom sa opeká mäso na špeciálnom zariadení a ako mäso upečené na ražni alebo rošte (SSSJ, 2006, s. 229);

*bodybuilding* [-ilding] – podstatné meno anglického pôvodu označuje telesné cvičenie zamerané na zväčšovanie svalstva, na formovanie tela, kulturistika (SSSJ, 2006, s. 325), fitnesscentrum – podľa KSSJ (s.164) znamená stredisko, miestnosť s telocvičným vybavením na udržiavanie telesnej kondície, posilňovňa. Toto substantívum, hoci je cudzieho pôvodu, sa v našom jazyku natoľko udomácnilo, že sa čoraz menej pociťuje ako cudzie a je súčasťou slovenskej slovnej zásoby;

*peeling* – Slovník cudzích slov opisuje toto slovo ako odstránenie drobných častí povrchovej (odumretej) pokožky na tvári pomocou krému, emulzie. V slovenskom jazyku ho nájdeme v cudzej, teda nie zdomácnenej podobe. Výslovnosť toho podstatného mena mužského rodu je prevzatá na základe anglickej výslovnosti a vyslovuje sa u nás ako *piling*;

*hairstyling*- slovo anglického pôvodu, ktorého písomná ako aj výslovnosť podoba plne zodpovedá anglickému pravopisu a výslovnosti. V slovenčine by sme týmto pojmom mohli označiť premyslené tvarovanie účesu, resp. celková úprava;

*imidž* – je slovo z pôvodného anglického image. V slovenčine prebrala do písomnej podoby jeho pôvodná výslovnosť [imidž] a KSSJ toto slovo charakterizuje ako vonkajšie pôsobenie, vzhľad; celkový dojem; dobré meno (s.218);

Od podstatných mien *sms* a *e-mail* v slovenčine tvoríme slovesá *mailovať*, *esemeskovať*: *esemeskovať* je sloveso utvorené od slova *esemeska*, čo je skratka SMS z anglického *Short Message Service*, hovorovo krátka textová správa posielaná a prijímaná mobilným telefónom (SSSJ, 2006, s. 902); *e-mailovať* [imejl] – posilať, poslať správy prostredníctvom elektronickej pošty, e-mailu, mailovať, mejlovať (SSSJ, 2003, s. 884);

*chat* – [čet] je slovo z angličtiny a možno ho preložiť ako neformálna debata, rozprávanie sa prostredníctvom počítača a počítačovej siete internet (SCS, 2000, s. 70) alebo aj ako rozhovor spočívajúci vo výmene textových replík. V SSSJ je opísané sloveso *četovať*, od ktorého je odvodené podstatné meno *čet*. Znamená to priamo komunikovať s konkrétnou osobou alebo s viacerými osobami na internete prostredníctvom písaného textu (SSSJ, 2006, s. 498);

*web* – internetová služba (sieť) prepájajúca prostredníctvom odkazov navzájom rozličné zdroje informácií. Takto charakterizuje slovo Slovník cudzích slov v SNK. Využíva sa aj skrátaná podoba *www*, čo znamená World Wide Web [vórlđ vajd veb].

Slová cudzieho pôvodu nachádzajúce sa v reklamnom spote na pivo *Zlatý bažant* možno rozdeliť do troch skupín: 1. Cudzí slová používané v pôvodnej cudzej podobe, písanej aj ústnej, sú súčasťou slovnej zásoby, hoci v spisovnej slovenčine ich možno nahradiť domácimi výrazmi. Pociťujú sa ako neologizmy, teda ako slová nové, ktoré sú len krátku dobu v slovnej zásobe.

2. Skupina slov cudzieho pôvodu, ktoré boli v slovenskom jazyku kodifikované a na základe zvukovej podoby získalo cudzie slovo slovenský pravopis ako aj výslovnosť (*meeting* – *míting*). 3. Tretiu skupinu slov predstavujú zdomácnené slová cudzieho pôvodu. Tieto sa v našom jazyku natoľko udomácnili, že sa pociťujú ako domáce, bežne používané a ich písomná podoba zodpovedá pravopisu nášho jazyka.

V jazyku sa okrem cudzích slov a slov cudzieho pôvodu vyskytujú skratky a značky cudzieho pôvodu. Sú to najmä skratky odborných termínov, ktoré sú viacslovné a z praktických dôvodov je ich používanie v skrátenej podobe výhodnejšie a aj zaužívanejšie, ako napríklad CD, DVD. Tieto sú nesklonné, no v súčasnosti je tendencia skloňovať ich.

V ďalšej prípadovej štúdií ide o text, ktorý možno didakticky a motivačne využiť pri opise slovnej zásoby z hľadiska významu. Žiaci majú za úlohu vybrať z textu slová, ktoré sú viacvýznamové a konfrontovať svoje tvrdenia s ich opisom v Slovníku slovenského jazyka. Takáto práca s textom má veľký význam pre formovanie jazykového vedomia žiaka a kultúru prejavu.

Ďalší príklad pre identifikáciu polysémie v jazyku a pre uvedomenie si výrazových dimenzií jazyka.

### Lasica a Satinský: Mäso

*S mäsom,/keď sa stretnem s čerstvým mäsom,/je mi celkom jedno, kde som/k chutnému stehnu/slinky sa zbehnú,/v dutine ústnej skrátka raj,/naozaj, naozaj.*

*Bôčik,/keď prerastený bôčik zočím,/tak som, tak som schopný spáchať zločin,/som schopný zabiť, len preto, aby/bol bôčik okamžite môj.*

*Ktovie koľko pojem/ovarových kolien,/pre bravčové pliecko/zradil by som všetko,/pre hovädzí móčink/aj do hrobu skočím,/občas mám zlý sen,/bezmäsitý deň.*

*S mäsom/nepodlieham nikdy stresom,/taký, taký somár totiž nie som,/aby som pre tú/nešťastnú Betu/podstúpil kalorickú diétu.*

*S mäsom,/keď sa stretnem s mladým mäsom,/s mäsom, vždy mi zide na um, že som/ženatý šťastne,/a tak len žasnem,/ten pohľad, to je skrátka raj,/naozaj, naozaj.*

*Oči hladkajú jej ladný bôčik,/bôčik, najmôjdušu, stačí krôčik,/viem celkom iste,/ježišikriste,/že bôčik by bol raz-dva môj.*

*<http://www.supermusic.sk/skupina.php?idpiesne=132326&sid=>*

Práca s takýmto druhom textu má vplyv na uvedomovanie si princípu prenášania pomenovania v jazyku a na vznik viacvýznamových slov.

Moderné vyučovacie metódy sú tie metódy, ktoré aktivizujú žiaka, resp. zabezpečujú jeho rozumovú aktivitu. Fakt individuálnej aktivity žiaka sa spája s jeho motiváciou, ktorá ho vedie k novým poznatkom a ktorá determinuje jeho výsledok, resp. mieru úspešnosti. Za najefektívnejšiu motiváciu sa považuje vnútorná motivácia a tá vyrastá z vnútorného presvedčenia. Zatiaľ čo napr. motivácia zarobiť peniaze sa považuje za vonkajšiu, motivácia dosiahnuť úspech či slávu sa považuje za motiváciu vnútornú. Preto treba k znakom súčasnej školy pridať preferovanie metód práce, ktoré podporujú vnútornú motiváciu žiaka.

Metódy tradičného vyučovania sú v ostrom kontraste s metódami problémového vyučovania. Ich hlavným cieľom je rozvíjať samostatné tvorivé myslenie u žiakov, a to predovšetkým riešením problémových úloh.

Vyučovanie, v ktorom sa uprednostňuje a aplikuje problémová metóda, predstavuje typ voľnejšie riadeného vyučovania, na ktorom žiaci buď sami alebo pomocou učiteľa analyzujú problémovú situáciu, formulujú problém, hľadajú vhodné riešenia. Žiaci nedostávajú hotové vedomosti, ale ich získavajú vlastnou činnosťou. Práca s textom ako vyučovacia metóda je tu poznačená výraznými didaktickými úpravami, resp. obmedzujúcimi a špecifikujúcimi inštrukciami zo strany učiteľa. Text môže slúžiť ako žánrová ukážka (pri nácviku slohových postupov), prípadne ako demonštrácia fungovania špecifických lexikálnych, syntaktických, štylistických prostriedkov v konkrétnom jazykovom prejave. Vety textu môžu slúžiť ako osnova pre ďalšie činnosti žiaka zamerané na vlastnú rečovú aktivitu (prerozprávanie- tvorba metatextu), alebo ako východisko (motivácia) pre tvorbu vlastného jazykového komunikátu. Vek žiakov ZŠ umožňuje učiteľovi výrazne didakticky a metodicky transformovať text, resp. ho využiť v pedagogickom procese z jedného, nám zvoleného aspektu.

Nazdávame sa, že z hľadiska teórie komunikácie a kognitívnej psychológie pri vyvodzovaní poznatkov jazykovo-systémového charakteru či pri aktivizovaní textotvorných procesov ide vždy o parciálne sprostredkovanie mentálnych modelov, ktoré majú veľkú variabilitu, ale ľudský mozog si z nich vyberá len spoločný a opakujúci sa invariant, ktorý ukladá ako schému a podľa už osvojených schém (Jagacinski, Miller, 1978, s. 428) sa potom v situáciách, ktoré vyhodnotí ako relevantné a korešpondujúce rozhodne pre zodpovedajúci model verbálneho správania. Podľa aktuálnych poznatkov kognitívnej psychológie (Sternberg, 2002, s. 243) je možné špecifikovať tieto znaky mentálnych modelov: Mentálny model je ako celok subjektom neuvedomiteľný: človek si uvedomuje len jeho časť, proces jeho vzniku a rozvoja je pre nositeľa takmer nedostupný. Mentálny model uplatňuje mechanizmus mapovania, preto je ovplyvnený ďalšími, a to hlavne podobnými mentálnymi

modelmi. Mentálny model je zložkou dlhodobej pamäte a podlieha zákonitostiam pamäťových procesov, nemá pevné hranice.

Štandardné školské zvládnutie témy je dané istými konvenčnými očakávaniami v komunikovaní danej témy. Neštandardné zvládnutie je alebo nenaplnenie triviálnych modelov riešenia, alebo naopak, je to také zvládnutie obsahu a formy, ktoré predstavuje nové videnie, intuíciu, uvedomovanie si príležitosti, nezávislosť úsudku, ochota podstúpiť riziká, nekonvenčnosť myslenia, čo prináša nachádzanie nových významov.

Text je najkomunikovanejší útvar v období tretieho tisícročia. V snahe zabezpečiť rozumovú aktivitu jednotlivca v procese vzdelávania, je text považovaný nielen za komplexný zdroj informácií, je označovaný ako najefektívnejší sprostredkovateľ vzťahov, ale súčasne je považovaný za prirodzený komunikát, v ktorom autor/žiak špecifikuje svoj pohľad na svet a exponuje svoje znalosti.

Prostredníctvom textu sa dieťa stretáva so svetom, ktorý mu je čiastočne známy a čiastočne neznámy. Je mu sprostredkovaná realita, v ktorej sa z istého aspektu identifikuje a z iného aspektu poznáva. Z hľadiska vzniku/tvorenia textu je autorský text absolútnym prejavom porozumenia reči i svetu, lebo tu sa človek stáva tvorcom.

Ak chceme vytvárať mentálne modely, musíme vytvárať aj skusmé úsudky o tom, čo bolo mienené, ale ešte nie povedané. Mentálne modely sú potvrdením toho, že pri porozumení textu musíme porozumieť nielen významu slov, ale musíme porozumieť aj kombinácii slov, ktoré sú integrované do reprezentácií rozprávania či expozícií. Jednoznačné textové časti vedúce k jedinému mentálnemu modelu sú ľahšie pochopiteľné než pasáže vedúce k viacnásobným mentálnym modelom.

Moderné vyučovanie je založené na využívaní poznatkov o prirodzených procesoch formovania reči, na poznaní komunikačných situácií a vzorcov správania, ktoré sa konvencionalizovali v danej kultúre a na podporovaní individuálnych dispozícií jednotlivca. Tvorivé vyučovanie kladie nároky predovšetkým na učiteľa, vyžaduje od neho dobré odborné znalosti, poznanie konkrétnych metód, prístupov (príprava na vyučovaciu hodinu), postupov (realizácia hodiny), stratégií a ich zvládnutie v praxi.

Metóda vyplýva z učebného obsahu, konkrétneho vzdelávacieho cieľa a z mentálneho modelu v istej štandardizovanej a vyabstrahovanej podobe, ktorý prináleží konkrétnej vekovej skupine detí/žiacov/štvrtov. Tieto tri činitele treba chápať ako navzájom sa limitujúce prvky.

## Literatúra

[1] DOLNÍK, J. – BAJZÍKOVÁ, E.: Textová lingvistika. 1. vyd. Bratislava : Stimul, 1998. 134 s. ISBN. 80-85697-78-5.

[2] DOLNÍK, J.: Jazyk – človek – kultúra. Bratislava : Kalligram, 2010. ISBN 978-80-8101-377-5.

[3] ĎURIŠ, L.: Tvorivé myslenie a psychológia. Bratislava SPN: 1990, s. 58.

[4] CHOMSKY, N. A.: Syntactic structures. The Hague : Mouton, 1957, 175 s.

[5] JAGACINSKI, R. J.- MILLER, R. A.: Describing the Human Operator's Internal Model of a Dynamic System. In: *Human Factors*, roč. 20, 1978, s. 425 – 433.

[6] JOHNSON – LAIRD, PHILLIP N.: Mental Models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness. Cambridge : University Press, 1983. 167 s.

- [7] KALAFUTOVÁ, J., GANAJOVÁ, M.: Využívanie projektovej metódy vo výučbe chémie. In: Metodologické otázky výskumu v didaktike chemie. Hradec Králové, 2009. ISBN 978-80-7435-018-4
- [8] KOŘENSKÝ, J.: Teorie přirozeného jazyka. Praha : Academia, 1989. 135 s.  
Krátky slovník slovenského jazyka. Veda, vydavateľstvo SAV. Bratislava 2003. ISBN 80-244-0750-X.
- [9] LOKŠA, J. – LOKŠOVÁ, I. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0374-2
- [10] MIKO, F.: Aspekty literárneho textu. Nitra : Ústav jazykovej a literárnej komunikácie PF, 1989. s.197.
- [11] MIKO, F.: Štýl ako stereotyp a ako tvorba modernizácie slohovej výchovy. In : *K modernizácii vyučovania slovenského jazyka*. Bratislava : SPN, 1980. s. 21 – 35.
- [12] MIKO, F.: *Text a štýl*. Bratislava : Smena, 1970. 167 s.
- [13] MISTRÍK, Jozef: *Štylistika*. Bratislava : SPN, 1985. 581 s.
- [14] SMITH, E.: Concepts and thought. In : *R. J. Sternberg & E. E. Smith, The psychology of human thought*. New York : Cambridge University Press, 1988. s. 147.
- [15] STERNBERG, R. J.: *Kognitivní psychologie*. Praha : Portál, 2002. 636 s.
- [16] VAŇKO, J.: *Komunikácia a jazyk*. Nitra :UKF Nitra, 1999. 201 s. ISBN 80 – 8050 – 253 – 6
- Príspevok je publikovaný a podporovaný v súvislosti s riešením projektu VEGA, č. 1/0754/12  
*Antropocentrické sémantické kategórie v slovenčine (v porovnaní s inými slovanskými jazykmi)*

**Doc. PaedDr. Zuzana Kováčová, PhD.**  
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre  
Filozofická fakulta  
Štefánikova 67  
949 74 Nitra  
[zkovacova@ukf.sk](mailto:zkovacova@ukf.sk)

# 1 METAKOGNÍVNE PROCESY A PROCES POROZUMENIA TEXTU

Dana Cibáková

**Resumé:** Cielom príspevku je priblížiť, čo je to metakognícia, metakognitívne procesy a ako spolu súvisia s porozumením textu. V rámci danej problematiky vychádzame zo základných postulátov kognitívnej lingvistiky, opierame sa o teórie porozumenia textu, o teórie metakognitívneho, kognitívneho a rečového vývinu žiaka primárnej školy. Súčasťou príspevku je názorná ukážka z výskumu, ktorý bol zameraný na rozvíjanie metakognitívnych stratégií pri procese porozumenia vecného textu u žiakov primárnej školy.

**Kľúčová slova:** metakognícia, metakognitívne procesy, proces porozumenia textu, žiak primárnej školy

**Abstract:** The aim of the article is refer what it's metacognition, processes of metacognition and how they are related with understanding of the text. In the context of the issue we based on the basic postulates of cognitive linguistics, based on the theory of understanding of the text, theory of cognitive, metacognitive and speech development of the student at the primary school. Part of the post is to demonstrate a sample of the research, which was focused on developing meta-cognitive strategies in the process of understanding a text for students at the primary school.

**Key words:** Metacognition, Processes of Metacognition, Processes of Text Comprehension, Student at the Primary School.

## Úvod

John Flavell bol prvým, ktorý sa zaoberal otázkami týkajúcimi sa oblasti metakognície. Metakogníciu chápe ako oblasť, ktorá pomáha ľuďom lepšie rozumieť, lepšie učiť sa, dosahovať lepšie edukačné výsledky a robiť múdre a zmysluplné rozhodnutia. Pomenúva proces myslenia, ktorý sme všetci schopní niekedy „zapnúť“, ale len zriedka udržať tak dostatočne dlho, aby sme z neho vedeli získať výhody. Flavell sa zmieňuje o procese, odrážajúcom naše vlastné myslenie a sleduje, ako nás naše myslenie dostáva bližšie alebo ďalej k nášmu cieľu (podľa Larkin, 2010).

Metakognícia je procesom, ktorý je nevyhnutným pri učení sa z textu. Znamená „poznávanie poznávania“ a rozvíjanie kľúčovej kompetencie „učiť sa, ako sa učiť“. Pojem metakognícia sa skladá zo slova meta – v gréčtine ponad, po; kognícia – je poznávanie. „Metakognícia je vyššia rovina poznávania, než je prebiehajúci poznávací proces. Pri čítaní je kontrola, hodnotenie a regulácia procesu čítania – s dôrazom na porozumenie textu. Žiak, ktorý má rozvinuté metakognitívne zručnosti, si vie stanoviť cieľ čítania, vie, na čo sa má pri čítaní sústrediť“ (Gavora, a kol., 2008, s. 81 – 82).

Cielom mnohých učiteľov je udržať žiakov pri úlohách, napríklad riešiť matematické úlohy, písať príbehy alebo precvičovať iné nevyhnutné zručnosti žiakov, ktoré je potrebné získať aj pre život mimo školy. Cielom mnohých detí je zvládnuť, dokončiť úlohy, prácu čo najrýchlejšie a najúspešnejšie. Odmenou za to je pre nich možnosť hrať sa alebo nemusieť sa úlohám venovať opäť či pochvala od učiteľa. Nie sú to len deti, ktoré zmyšľajú takýmto spôsobom. Veľa dospelých ľudí má cieľ, čo najrýchlejšie a najefektívnejšie dokončiť svoju prácu a venovať sa niečomu viac zábavnému. Bohužiaľ, metakognícia „nezapadá“ do takéhoto spôsobu práce. Efektívnejší a rýchlejší spôsob práce nesie so sebou spomalenie procesu myslenia. Napriek tomu, odmena môže zvýšiť motiváciu a záujem, udržať pozornosť pri úlohe a rozvíjať schopnosti a stratégie umožňujúce prepájať vedomosti z jednej oblasti do druhej. Stávať sa viac „metakognitívnym“ je však

o spomalení a o čase tešiť sa z procesu myslenia, dokonca aj obdivovať schopnosť, že vieme rozmýšľať o mnohých rozličných veciach a dovoliť nám sledovať svoje myšlienky.

Či metakogníciu môžeme definovať ako vedomý akt alebo ako nejaké spôsoby automatického spracovania, ktoré môžu byť tiež metakogníciou, je stále otázkou diskusie medzi odborníkmi. Automatické spracovanie je definované ako rýchle, vyžadujúce si málo úsilia a kontroly zo strany subjektu a týka sa nižších stupňov vedomia.

Existuje teória, ktorá navrhuje dve formy pohľadu na metakogníciu: Prvá hovorí o nezávislosti od veku a o nevyžadovaní žiadneho kognitívneho úsilia, druhá hovorí o vedomom správaní, ktoré sa stáva zautomatizovaným s rastúcim vekom a precvičovaním. Táto druhá forma je problematická pre teoretikov zaoberajúcich sa metakogníciou, pretože kognitívny, poznávací akt, ktorý je raz zahrnutý v poznávacom repertoári sa môže stať zautomatizovaným a nedostupným pre uvedomovanie (Larkin, 2010, s. 3 – 5).

## 1 Metakognitívne procesy a proces porozumenia textu

„Keď požiadame vyspelého čitateľa, aby opísal, ako recipuje text, vie povedať, aké ciele si stanovil pri recepcii daného textu, na ktoré časti textu kládol dôraz, ako si počínal, keď nerozumel istému úseku textu, a podobne. To znamená, že vyspelí recipienti si všímajú nielen obsah textu, ale aj svoje vlastné činnosti, ktoré uskutočňujú pri sledovaní textu“ (Gavora, 1991, s. 90). Procesy, ktoré sprevádzajú recepciu a vyskytujú sa aj pri iných kognitívnych činnostiach, sa nazývajú metakognitívne. „Metakognícia znamená „poznávanie poznávania“. Je to aktívne sledovanie a riadenie vlastných kognitívnych činností“ (Gavora, 1992, s. 90).

P. Gavora (1992) delí metakognitívne procesy podľa fázy recepcie textu, a to na:

- metakognitívne procesy na začiatku recepcie textu;
- metakognitívne procesy v priebehu recepcie textu;
- metakognitívne procesy po dokončení recepcie textu.

Pri metakognitívnych procesoch na začiatku recepcie textu si recipient určí cieľ, čo chce recepciou daného textu dosiahnuť. „U žiaka tento vlastný cieľ vzniká na základe transformácií cieľa recepcie, ktorý stanovuje učiteľ“ (Gavora, 1992, s. 92).

Prognózovanie a monitorovanie sú metakognitívne procesy, ktoré sa uplatňujú v priebehu recepcie textu. Vyspelý recipient v tejto fáze okrem recipovania úseku textu sa pokúša o predvídanie obsahu a nasledujúcich častí textu. „Tento jav sa nazýva prognózovanie obsahu textu“ (Gavora, 1992, s. 93). Prognózovanie možno považovať aj za diagnostickú pomôcku, pretože odhaľuje spôsob, akým prebieha recepcia textu. Doterajšie výskumy o úrovni prognózovania ukazujú, že naň vplyvávajú tri vlastnosti recipienta, a to doterajšie vedomosti, schopnosť identifikácie vzťahu medzi obsahom recipovaného textu a vedomosťami recipienta a schopnosť kritického zhodnotenia variantov prognózy (Gavora, 1992, s. 94).

Proces monitorovania pri recepcii textu sa začal v súvislosti s tým, že recipient si uvedomuje a sleduje úspešnosť postupu, ktorý pri recipovaní textu používa. „Monitorovanie je prejavom sebaregulácie. Je to sledovanie a riadenie vlastných činností v procese recepcie textu. Ide o činnosti kontrolné a hodnotiace. Pri neschopnosti adekvátneho monitorovania dochádza k závažným chybám pri recepcii textu“ (Gavora, 1992, s. 94).

O priebehu procesu monitorovania usudzujeme prostredníctvom pozorovania vonkajšieho správania recipienta. Ide o sledovanie rýchlosti a plynulosti, ako recipient sleduje očami text, ako sa často vracia v texte späť, ako skáče dopredu a podobne. Iným spôsobom pozorovania je verbalizácia pri recipovaní textu, kde učiteľ sa pýta žiaka, aby mu nahlas vyslovil svoje myšlienkové pochody a následne učiteľ tieto výroky analyzuje. Problémy môžu nastať u žiakov, ktorí majú problém s verbalizáciou myšlienkových pochodov, pretože ich formulácie nie sú presné.

Často sa stáva, že deti zdôrazňujú podružné veci a podstatné veci preceňujú. Za účinné sa považuje kladenie otázok pri recepcii textu, kde recipient sám formuluje otázky zamerané na obsah textu a hľadá na nich odpovede. „Takéto vlastné otázky (self-questioning) sú významným prvkom monitorovania recepcie textu“ (Gavora, 1992, s. 95).



Známe sú rôzne klasifikácie porúch pri recepcii textu. Ako príklad ponúkame taxonómiu porúch pri porozumení textu, ktorú vypracovali A. Collins a E. E. Smith (Collins, Smith, Gavora, 1992, s. 97):

I. „Neporozumenie slova

- neznáme slovo,
- známe slovo, ktoré v uvedenom kontexte nedáva zmysel.

II. Neporozumenie vety

- nemožná interpretácia,
- viacero možných interpretácií,
- interpretácia je v rozpore s vedomosťami recipienta.

III. Neporozumenie, v akom vzťahu je jedna veta k druhej

- interpretácia jednej vety je v rozpore s druhou,
- nemožno nájsť spätosť medzi vetami,
- viacero možných vzťahov medzi vetami.

IV. Neporozumenie štruktúry textu

- nemožno nájsť hlavnú myšlienku časti alebo celého textu,
- nepochopenie, prečo sa v texte vyskytujú iné časti,
- nepochopenie konania istých postáv (v literárnych textoch)“.

V tejto taxonómii sú predložené poruchy na základe zložiek textu – slov, viet a väčších textových celkov. K rôznym druhom porúch môžeme pristupovať aj z pohľadu rôznych aspektov, napríklad ako z hľadiska zhody medzi vedomosťami žiaka, obsahom textu, zámerom pôvodcu textu. Vtedy môžu nastať situácie, že recipient má:

- nedostatočnú vedomosť o realite, ktorá je v texte vyobrazená – následná neschopnosť interpretovať text;
- vedomosť o realite v texte, ale nerozumie jej – v prípade nejasného alebo veľmi ťažko zrozumiteľného textu;
- schopnosť interpretácie textu, ale interpretácia nie je zhodná s autorovou;
- interpretácia je rovnaká, ako interpretácia autora, ale neschopnosť vytvorenia vlastnej interpretácie (Gavora, 1992, s. 97).

Medzi metakognitívne procesy po dokončení recepcie textu patrí schopnosť recipienta zhodnotiť úspešnosť svojej činnosti, či bol cieľ recepcie dosiahnutý. V prípade žiakov zhodnotenie robí učiteľ.

Podľa M. Zelinu (1996) metakognitívne procesy zahŕňajú:

- „sebapozorovanie v „druhom pláne“, teda nie sledovanie obsahu, ale formy, dynamiky prejavu;
- sebavypočúvanie, sebavypytyvanie sa;
- sebareguláciu“.

M. Zelina (1996) priradzuje metakognitívne zručnosti k oblasti kognitivizácie osobnosti a zároveň vetyčuje metódy, ktoré obsahujú:

- „cvičenie sa v predpovedaní, odhadovaní, predikcii dôsledkov činností, predvídavosti – čo sa stane keď?;
- dozor, kontrolu, vládu nad výsledkami vlastnej činnosti;
- monitorovanie vlastnej aktivity – ako som to urobil, robil?;
- testovanie reality – má zmysel, čo robím, čo som robil?;
- koordinácia a kontrola pri učení a riešení problémov“.

Úlohou rozvíjania metakognitívnych zručností je viesť žiakov k tomu, aby sledovali vlastnú prácu a nevykonávali ju len mechanicky. Okrem sledovania činností vlastnej aktivity je dôležité aj sledovanie činností, ktoré vykonávajú ich rovesníci. Vytvára sa tak možnosť vyjadrenia vlastných pocitov pri aktivite, zhodnotenie postupu, čo bolo na postupe zlé, prípadné dobré a podobne (Zelina, 1996, s. 31). Dôležité postavenie pri rozvíjaní metakognitívnych stratégií má recepcia textu. Recepcia textu (učenie sa z textu) je zámerná činnosť, ktorá predstavuje súhrn týchto procesov: motivovanie, porozumenie textu, zapamätávanie, vybavovanie z pamäti, metakognícia a percipovanie (vnímanie) textu.

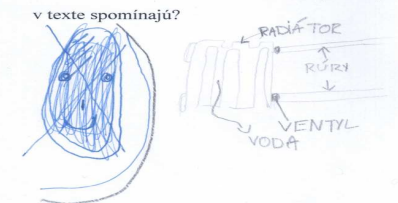


Tretia otázka je formulovaná na základe tretej úrovne, a to schopnosti interpretovať a integrovať informácie z textu (čitateľ konštruuje význam nad rámec textu, pričom využíva svoje predchádzajúce poznatky, vedomosti a skúsenosti).

1. O čom bol text? Aké otázky by si dal kamarátovi, aby si zistil, či pochopil text?  
*Radiátor bol v obývačke teplý a v izbe bol prechladnutý. Z radiátora tiekla hrdzavá voda.*

1. Kde bol radiátor teplý a kde chladný? Čiá bola voda v radiátore? Či padal vŕšň deň?  
 1.  
 2.  
 3.

2. Čo by mal kamarát nakresliť, aby si lepšie zapamätal informácie, ktoré sa v texte spomínajú?



3. Vymysli nejakú zábavnú úlohu pre kamaráta, ktorá by mu pomohla lepšie pochopiť text.

DOPLNŇOVACIA SLOV

PRIŠIEL  PÁN .

ZISTIL  JE  VEĽMI .

RADIÁTORA  HRDZAVÁ .

KTORÉ SLOVÁ TREBA DOPLNÍŤ

1. učta RADIÁTOR, OPRAVIŤ, SUSED.

2. učta VLADKO, ŽE, RADIÁTOR, STU DENY.

3. učta ZI, TIEKLA, VODA.

Obr. 2 Ukážka žiackej práce – 2.ročník ZŠ

Môžeme konštatovať, že žiaci si osvojili niektoré z metakognitívnych stratégií sprostredkovaných vo výskumných jednotkách. Systematickým prístupom k práci s textom vo výskumných jednotkách si žiaci obohatili úroveň svojich metakognitívnych zručností, ktoré dokázali aplikovať pri tvorení úloh samostatne. Títo žiaci vytvárali vlastné úlohy, v ktorých metakognitívne stratégie sprostredkované výskumnými jednotkami majú svoj odraz. Musíme podotknúť, že v úlohách žiakov sa nenachádzajú úplne všetky stratégie, ktoré im boli sprostredkované, ale ide o väčšinu z nich, ktoré aj napriek časovému odstupu odzrkadľujú trvácnosť pamäťových stôp u žiakov (viac Cibáková, 2012).

### Záver

Na to, aby sa recepcia textu mohla uskutočniť, musí človek vynaložiť isté úsilie. Musí sa aktivizovať. Bez vôle vnímať text, porozumieť mu a zapamätať si ho recepcia nemôže prebiehať. Táto vôľová angažovanosť je preto nevyhnutným predpokladom recepcie textu. Žiak recipuje text preto, aby nadobudol vedomosti, ktoré žiada škola. Mnohé z nich použije pri riešení úloh a príkladov. Na ich základe si však rozvíja i zručnosti a schopnosti. Inými slovami, ako každý

produkt komunikačnej činnosti aj písomný text vznikol kvôli niečomu (motivačný aspekt) a pre niečo (cieľová stránka, komunikačný zámer). Autor napísal text preto, aby čitateľovi niečo oznámil a niečo povedal. Čitateľ siahne po texte, keď hľadá informácie, ktoré potrebuje. Niektorí žiaci si dostatočne uvedomujú význam recepcie textu i potrebu konkrétnych informácií. Iní majú o tomto len nejasnú predstavu. Preto výsledky recepcie textu u jednotlivých žiakov bývajú odlišné. Nemôžeme ich však v mnohých prípadoch pripísať nízkej úrovni recepcie žiaka, ale už samotnému predpokladu tejto recepcie – žiakovej zameranosti a motivácie.

Skúsený recipient textu môže recipovať text rutinovane, rýchle a do značnej miery neuvedomene. Neuvedomenosť je dôkazom toho, že procesy recepcie textu zvládol dokonale, a že prebiehajú plynule a bez problémov. Neuvedomenosť je tu znakom efektívnej recepcie, nie je to teda negatívny jav. V závislosti od úrovne recipienta i od obťažnosti textu môže byť väčšia alebo menšia časť textu recipovaná týmto neuvedomeným spôsobom. Niektorú časť textu teda môže recipient spracúvať s vyššou uvedomovanosťou, inú s nižšou.

Za istý ideál, ku ktorému by sme mali žiaka viesť, preto možno považovať neuvedomenú, neproblematickú recepciu textu. Cesta k dosiahnutiu tejto úrovne však vedie cez postupné uvedomovanie si vlastnej činnosti a jej zlepšovanie pod vedením učiteľa. Toto uvedomovanie sa má týkať tých činností žiaka s textom, ktoré mu robia problémy a musí na ne vynakladať veľkú námahu. Ostatné činnosti, ktoré uskutočňuje plynule a ľahko, netreba transformovať do vedomej polohy. Je však potrebné mu dať možnosť, aby ich používal a ďalej rozvíjal (Gavora, 1992).

Odvolačiac sa na rôzne výskumy u nás alebo v zahraničí môžeme konštatovať, že recipovanie textu u žiakov má často povrchný charakter, čo znamená, že u žiakov dochádza k neporozumeniu textu, a tak sa ho žiaci učia naspamäť, mechanicky ho reprodukovujú. Odrazom je aj umiestnenie našich žiakov v medzinárodnej hodnotiacej štúdií PIRLS, PISA, kde v oblasti porozumenia textu dosahujú priemerné výsledky.

**Príspevok vznikol za podpory projektu POST-UP II – Podpora vytváření excelentních výzkumných týmů a intersektoriální mobility na Univerzitě Palackého v Olomouci II. Č. 8100122667/12.**

## **Literatura**

- CIBÁKOVÁ, D. 2012. Jazyk a kognícia v rozvíjaní porozumenia textu u žiaka primárnej školy. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2012. 251 s.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 594 s.
- GAVORA, P. a kol. 2008. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Príručka pre učiteľa. Nitra: Enigma, 2008. 185 s.
- LARKIN, S. 2010. *Metacognition in young children*. New York: Routledge, Taylor & Francis group, 2010. 182 s.
- GAVORA, P. 1992. *Žiak a text*. Bratislava: SPN, 1992. 121 s.
- ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 1996. 228 s.

**Mgr. Dana Cibáková, Ph.D.**  
**Univerzita Palackého v Olomouci**  
**Pedagogická fakulta**  
**Katedra českého jazyka a literatury**  
**Žižkovo nám. 5**  
**771 40, Olomouc, Česká republika**  
**e-mail: dana.cibakova@upol.cz**

# **RECENZE**

## Literáronymá v slovenskej literatúre

prof. PaedDr. Pavol Odaloš, CSc., Dr. h. c.

Profesor PaedDr. Pavol Odaloš, CSc., Dr. h. c., soustředí svoji vědeckou činnost zejména na současný slovenský jazyk, onomastiku, sociolingvistiku a didaktiku slovenského jazyka. V posledních deseti letech realizoval mnohá rozsáhlá a dlouhodobá výzkumná šetření v oblasti literární onomastiky, zaměřená na literárněonomastickou analýzu děl několika slovenských spisovatelů, konkrétně L. Balleka, M. Kukučina, F. Švantnera, P. Kondače, E. Gombaly, P. Hruze a M. E. Matkina. Jejich vyústěním a sumarizací je monografie *Literáronymá v slovenskej literatúre*, vydaná v roce 2012 Fakultou humanitních vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Při svých vědeckých bádáních vychází prof. Odaloš ze slovenské i zahraniční literárněonomastické tradice, zároveň však dosavadní přístupy k analýze literárních vlastních jmen hodnotí a na jejich základě konstruuje vlastní terminologický aparát, čímž koncepční rámec literární onomastiky významně obohacuje, a to zvláště v těch oblastech, které dosud teoretické ukotvení postrádaly. Mimořádně přínosná je již samotná stratifikace onymie, při níž autor aplikuje kritérium základní kategorie společnosti a vyčleňuje tzv. literáronymii, tedy onymii fungující ve virtuálním literárním díle, a sociálonymii, jakožto soubor vlastních jmen fungujících v reálné skutečnosti.

V první kapitole monografie se autor věnuje teoretickému vymezení tzv. literáronyma, základní jednotky literáronomastiky, jímž rozumí literární vlastní jméno. Reaguje tak na skutečnost, že onomastika (a nejen slovenská) do této doby neměla jednoslovný, přesný a výstižný termín pro označení literárních vlastních jmen. Prof. Odaloš aktualizuje doposud užívanou klasifikaci proprií a literární vlastní jména do ní přímo včleňuje. Aplikací výše uvedeného kritéria dochází ke klasifikaci sestávající ze sociálonym (konkrétně z bionym, geonym a chrematonym), na jejichž základě mohou vzniknout literáronyma. Autor rovněž připomíná několik možných způsobů výzkumu literáronym a prezentuje výzkumný přístup aplikovaný při vlastním literáronymickém bádání, který kombinuje hledisko sociolingvistické, systémové a funkční, a umožňuje tedy komplexní analýzu literárních vlastních jmen. Terminologii literáronomastiky potom dotváří autorem navrhovaná a důkladnou analýzou značného souboru uměleckých textů ověřená typologie literáronym, sestávající z literáronym autorských, literáronym fungujících i v běžném životě a literáronym konkrétních, reálně existujících osob, které vstoupily do prostoru literárního díla. Pozoruhodná je rovněž práce s termínem nominalizační systém literáronym, jímž je míněn systém vlastních jmen užívaný v daném literárním díle, případně v celé spisovatelově tvorbě či v některém z jeho tvůrčích období. Monografie opět nabízí důsledně vnitřně strukturovanou typologii nominalizačních systémů, která je základním teoretickým východiskem pro vlastní literáronomickou analýzu uměleckých textů.

V druhé a třetí kapitole monografie aplikuje prof. Odaloš zkonstruovaná teoretická východiska při analýze uměleckých textů různého charakteru. Zprvu se věnuje transformaci literáronym v makropodmínkách – jejich změny tedy sleduje z pohledu diachronního, a to v kontextu vývoje slovenské literatury v průběhu několika století od osvícenství a klasicismu až po postmodernu dvacátého století.

Značnou pozornost pak zaměřuje zejména na změny slovenských literárónym v mikropodmínkách, tedy v literární tvorbě jednoho autora. Analýzy uměleckých textů vybraných slovenských spisovatelů tvoří samotné jádro monografie, přičemž můžeme opět vysledovat přímou kontinuitu mezi prezentovanou teorií a přístupem k popisu literární onymie daných spisovatelů. Pozornost je vždy věnována jednak funkcím analyzovaných literárónym, jednak jejich pozici ve spisovatelově nominačním systému literárónym. Oceňujeme zejména autorovu schopnost pohlédnout na transformaci literárních vlastních jmen komplexně, s důsledným zohledněním společenských faktorů či dalších motivací determinujících jejich vznik. Prof. Odaloš vždy zároveň charakterizuje typ onymického systému daného spisovatele či určitého období jeho tvorby. Vychází z dichotomie literární/plošný onymický systém, kterou vymezuje na základě toho, zda se literární čas shoduje či neshoduje s časem historickým. Studie co do počtu stran nejobsáhlejší je věnována interpretaci literárónym ve třech obdobích tvorby Ladislava Balleka – v období předpalánském, palánském a postpalánském. Na výzkumy F. Buffy navazuje prof. Odaloš analýzou literárónym v drobných prózách Martina Kukučina, přičemž si stejně jako u tvorby L. Balleka všímá zejména funkcí literárních vlastních jmen, způsobu jejich tvoření a typů, na základě čehož přibližuje autorův onymický systém. V následujících částech monografie analyzuje autor onymické systémy vybraných děl dalších významných slovenských autorů – románů Františka Švantnera, novel a románů prozaika Pavla Kondače, básnické sbírky Čierny drozd Eduarda Gombaly, prozaického díla Pavla Hruže a čtyř románů současného slovenského spisovatele publikujícího pod pseudonymem Maxim E. Matkin.

Monografie *Literárónymá v slovenskej literatúre* přináší potřebný koncepční rámec teorie literárních vlastních jmen. Vysoká odbornost prezentovaných teoretických východisek, množství analyzovaných textů, logická struktura a přehlednost publikace poukazují na autorův precizní přístup k badatelské činnosti a na dlouhodobý zájem o slovenskou literární onymii. Zcela jistě se tato mimořádná odborná publikace stane nepostradatelnou oporou pro odbornou veřejnost v oblasti literární onomastiky, slovakistiky a dalších příbuzných disciplín.

**Mgr. Jana Kusá, Ph.D.**

Katedra českého jazyka a literatury  
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého  
Žižkovo nám. 5  
771 40 Olomouc  
e-mail: jana.kusa@upol.cz  
tel.: +420585635611



**ISBN 1805-689X**