

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury



JAZYK
LITERATURA
KOMUNIKACE
RECENZOVANÝ ODBORNÝ ČASOPIS

I/2018

Obsah

Přehledové texty

ROZPRÁVKA O SMRTI AKO RECEPČNÝ PROBLÉM Martina Petříková	7
DENÍKY S TEMATIKOU ŠOA V KONTEXTU LITEÁRNÍ VÝCHOVY Milan Mašát	26
UČENIE SA PROPRIÁM NA POZADÍ BLOOMOVEJ TEÓRIE MYSLE Mária Beláková	41
DIFFERENT – ATTRACTIVE (INNOVATIVE DIDACTIC APPROACHES TO TEACHING AND LEARNING SLOVENE) Simona Pulko, Melita Zemljak Jontes	55
ČTENÁŘSKÝ DENÍK, KULTURNÍ DENÍK: CESTA K ROZVÍJENÍ ČTENÁŘSTVÍ ŽÁKŮ Kristýna Šmakalová	71

Výzkumné texty

VĚDÍ ČEŠTINÁŘI, ŽE ČEŠTINA JE I JAZYK CIZÍ A DRUHÝ? Jiří Hasil	87
JAZYKOVÁ HRA AKO JEDNA Z METÓD VYUČOVANIA SLOVENSKEHO JAZYKA Jakub Hriňák	97
DIKTÁTY VE ŠKOLSKE PRAXI Kristýna Dufková – Žaneta Göbelová	106
PROBLEMATIKA VYUČOVANIA VYBRANÝCH SLOV V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ Beáta Murinová	117
TECHNIKY ROLOVEJ HRY PRI PRÁCI S ROZPRÁVKOU S DÓRAZOM NA POČÚVANIE A POROZUMENIE TEXTU Dana Kollárová	133

PŘEHLEDOVÉ TEXTY

ROZPRÁVKA O SMRTI AKO RECEPČNÝ PROBLÉM

Martina Petříková

Resumé: Medzi kľúčové žánre, ktoré sú určené pre detského recipienta, patrí (ľudová – autorská) rozprávka. Medzi rozprávky s postavou Smrti možno zaradiť aj rozprávku *Smrť kmotra a zázračný lekár z Dobšinského Prostonárodných slovenských povestí* a jej básnickú transformáciu z Rúfusových *Sobotných večerov*.

Recepciu žánru z (ne)intencionálnej literatúry v literárno-výchovnom procese a vo fáze budovania literárneho vzdelania považujeme za jednu z možností, ako prekonať problém tabuizovania témy, problému smrti a postavy Smrti v detskej literatúre. Smrť je totiž chápaná ako hranica, ktorej prekročenie znamená stratu života, a preto úzkosť zo smrti možno zmierňiť práve nazeraním za jej hranicu prostredníctvom umeleckej literatúry, teda komunikáciou o téme a probléme smrti a ich lepším pochopením v recepčnom procese.

Kľúčové slová: Literatúra, rozprávka o smrti, básnická transformácia, práca s textom v prostredí školy, metódy a formy práce.

THE FAIRY-TALE ABOUT THE DEATH AS A RECEPTIVE PROBLEM

Abstract: The folk – author tale belongs among the key genres that are addressed to the children's recipient. The fairy-tale *Smrť kmotra a zázračný lekár/ The Death godmother and the magic doctor in Dobšinský's Prostonárodné slovenské povesti/Slovak Folk Tales* can also be included among the fairy-tales with the figure of Death and its poetic transformation in Rúfus's *Sobotné večery/Saturday evenings*. Reception of the genre from (un)intentional literature in the literary and educational process and in the phase of literary

education building up is considered for one of the ways how to get over the problem of tabooing the topic, problem of the death and the character of Death in children's literature. The death is seen as the border whose crossing over is the loss of life and therefore anxiety from death can be reduced by looking at its border by means of artistic literature, by communication about the theme and the problem of death and their better understanding in the receptive process.

Key words: *Literature, Fairy-tale about the Death, poetic transformation, working with text in a school environment, methods and forms of work.*

Úvod

Podľa Inovovaného štátneho vzdelávacieho programu pre nižšie sekundárne vzdelávanie ISCED2¹ by sa v literárnej výchove mala rozvíjať schopnosť žiaka poznávať svet a zmocňovať sa ho esteticko-umeleckými prostriedkami, teda nezaujímať len kognitívny prístup k svetu.

V súčasnosti sa v komunikačno-zážitkovom modeli vyučovania literárnej výchovy kladie dôraz predovšetkým na rozvíjanie čitateľských a interpretačných zručností, pričom práve učiteľ ponúka podnety a pripravuje vhodné podmienky na to, aby si žiak osvojoval poznatky sám. Spomedzi kompetencií, ktoré sa rozvíjajú vyučovaním literárnej výchovy, vyberáme niektoré z nich, rovnako vyberáme aj niektoré spomedzi kľúčových literárnovedných pojmov, ktoré by si mal žiak v nižšom sekundárnom vzdelávaní osvojiť, prípadne rozvíjať v školskej literárnej komunikácii a v procese analýzy a interpretácie umeleckého textu *Smrť kmotra a zázračný lekár*.

Vo vybranom Rúfusovom texte sa s ohľadom na potenciálneho recipienta skĺbil dospelý a detský komponent, preukázala sa schopnosť básnika transformovať novelistickú rozprávku určenú pre dospelého recipienta do

1 Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie. [Popis urobený 16. 7. 2018] Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced2_spu_uprava.pdf Inovovaný štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy. Slovenský jazyk a literatúra – nižšie stredné vzdelávanie. [Popis urobený 16. 7. 2018] Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_nsv_2014.pdf

podoby básnickej rozprávky určenej aj pre mladšieho čitateľa. Ponúknuť mu tak inštrukciu, ako sa prostredníctvom básnického „príbehu“ s postavou Smrti konfrontovať s témou a problémom smrti, a tak prekračovať hranice smrti, uvedomiť si svoju konečnosť a o to viac aj zmysel života.

Obsah predmetu literárna výchova tvoria kontext a pojmy. Kontext je textovou zložkou vzdelávacieho štandardu, ktorú tvoria literárne žánre stanovené v obsahovom štandarde. V našom prípade sa budeme zaoberať aplikačným kontextom (druhy textov) – báseň, prozaický text (ľudová, autorská rozprávka, básnická rozprávka). Kontext predstavuje priestor pre rozvoj čitateľských a interpretačných kompetencií, ktoré sú spojené s osvojovaním si základných literárnoteoretických poznatkov.

(Literárnovedné) pojmy sú druhou časťou obsahového štandardu, súvisia s kľúčovými kompetenciami (kognitívnymi, komunikačnými, interpersonálnymi, intrapersonálnymi: formulovať a riešiť problémy, kriticky a tvorivo myslieť; prijať, spracovať a tvoriť informácie, formulovať svoj názor a argumentovať; akceptovať skupinové hodnoty, vžiť sa do pocitov a konania inej osoby; vytvárať a reflektovať vlastnú identitu a hodnotový systém, regulovať svoje konanie a chrániť vlastný život a pod.) a predovšetkým s predmetovými kompetenciami (nahlas a plynulo čítať básnický text, rešpektovať usporiadanosť básnického textu, vysvetliť pojmy báseň, prozaický text, rozprávka, básnická rozprávka, aplikovať literárnovedné vedomosti na literárny text s analogickou štruktúrou – ľudová a autorská rozprávka, analyzovať umelecký text z hľadiska témy, kompozície, štylizácie a metriky, vyhľadať vybrané jazykové a tematické prvky, ktoré sa podieľajú na estetickej účinnosti umeleckého diela, dospieť k chápaniu umeleckého diela ako autorovho modelu sveta, sformulovať vlastné hodnotenie diela a vyjadriť čitateľský zážitok.²

Medzi kľúčové literárnoteoretické pojmy, ktoré reprezentujú vecný obsah predmetu aj vo vzťahu k reflektovanému básnickému textu, patria:

2 Inovovaný štátny vzdelávaci program pre 2. stupeň základnej školy. Slovenský jazyk a literatúra – nižšie stredné vzdelávanie, s. 5. [Popis urobený 16. 7. 2018] Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_nsv_2014.pdf

text, téma textu, umelecká literatúra, báseň, rozprávka, hlavná myšlienka, štylisticko-lexikálna analýza básnického textu, vonkajšia kompozícia (nadpis, verš, strofa, súvislosť medzi nadpisom a textom), analýza významovej roviny básnického textu, motív, dej, literárna postava, čítanie s porozumením a pod.

Získavanie a upevňovanie vymenovaných kľúčových a predmetových kompetencií, ako aj cieľov literárnej výchovy v procese analýzy a interpretácie umeleckého textu Milana Rúfusa *Smrť kmotra a zázračný lekár*, ktorý svojou filozofiou nadviazal na rovnomenný prototext z Dobšinského *Prostonárodných slovenských povestí*, bude napojené aj na uvažovanie o ďalších vybraných literárnovedných kategóriách (literatúra – umelecká – literárny druh, žáner (*rozprávka*, básnická rozprávka), téma – problém textu, zászvetná postava Smrti, štylisticko-lexikálna analýza textu, estetický zážitok).

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

1 Od prototextu k básnickej rozprávke o Smrti

Slovenská ľudová rozprávka z tretieho zväzku *Prostonárodných slovenských povestí* s názvom *Smrť kmotra a zázračný lekár* v podaní *Jonatana Dobroslava Čipku z Malohontu, Pavla Dobšinského z Gemera a Sama Ormisa z okolia Banskej Štiavnice* je jednou z rozprávok, v ktorej sa stretávame s antropomorfizovanou **Smrťou**, považovanou za **zásvetnú postavu**.

V literárnovednom myslení sa zásvetná postava považuje za transcendentnú bytosť, bytosť s transcendentnými schopnosťami alebo bytosť pochádzajúca z transcendentných priestorov (Rakús, 1982, podľa Milčák,

2006, s. 8). V *Krátkom slovníku slovenského jazyka (2003)* je *Smrť* charakterizovaná ako zosobnenie smrti, či jej znázornenie v rozličných podobách, napr. v podobe kostry s kosou. Podľa *Synonymického slovníka slovenčiny (2004)* je pomenovaná aj smrťou, zubatou, zubaňou, či kosatou. Vo vybranej slovenskej ľudovej rozprávke, ktorá pôvodne nebola určená deťom, nadobúda postava Smrti podobu kostlivca a je stvárnená naturalisticky:

Raz ozve sa mu za chrbtom hlas:

„Nenáhli, neujdeš!“

*Ozrie sa, — a tu len tak zmihoce sa mu v očiach stvora vysoká, vyzia-
bla, bielou plachtou zastretá, ako čo by aj tam bola, aj nebola.*

„Milý mocný bože! Ktože si, čože si tu pri mne?“ zavzdychlo sa mu.

*„To nikdy neopytuj sa, kto som, čo som,“ vraví tá stvora. „Ja som na-
veky každému človeku za chrbtom! Povedz radšej, čo tak božekáš a bedá-
kaš?“ (...)*

*Ozrie sa na tú divnú stvoru a vidí ju pred sebou všetkým činom takú,
ako už o nej slyšal: temä holé, miesto očí jamy, čo by päst vošla do nich,
miesto nosa len diera doprostred tvári, zuby ako koly, hrdlo iba kostonky,
rebrá holé, nohy ako dve palice, v dlhej suchej ruke ostrá kosa, — a celá
kostrba, čo pohne sa, to kosti hrkocú, akoby zosypať sa mali na hromadu.*

*I uhádne, že to pokonná kmotra každého človeka — Smrť!“ (Dob-
šinský, 1958).*

Dej Rúfusovej básnickej rozprávky je redukovaný na niekoľko de-
jových segmentov (ovčiarovo rozprávanie o strasti stretnutie so Smrťou
skúška prísľub pomoci a inštrukcia, ako konať pri zázračnom uzdra-
vovaní chorých skúška ovčiarovo zlyhanie smrť). V autorskom texte
dochádza aj k redukcii naturalistických opisných častí a Smrť je zobrazená
básnickým spôsobom, a to prostredníctvom prirovnania jej hlasu *k puklej
spieži* (zvoncu), odpovede na básnickú otázku – „*Ktože to volá? Čudná
stvora.*“, či ďalších prirovnaní a výpovedí Smrti a nepriamo aj básnikových
výpovedí o smrti. O charakterových vlastnostiach postavy Smrti vypovedá
prísľub pomoci chudobnému ovčiarovi, keď splní úlohu, ako aj jej mlčanli-
vosť („*Zašuše iba na pol slova:/ smrť nehovorí dva razy!*“, Rúfus, 2004, s.
51) a vysvetlenie procesu umierania/smrti alebo, presnejšie, ich symbolov
(dohárajúce sviece).

Žalujúc ide svojou psotou.
Odrazu ako puklá spiež
znie za ním zvuk či hlas, či čo to:
„Nenáhli sa, mne neujdeš!“

Ktože to volá? Čudná stvora.
Akoby bola z popola.
Akoby tam, kde práve bola,
takisto ani nebola.

„Nespytuj sa ma: Čia si, či si.
Uhádneš ty aj bez toho.
A spomôžem ti, akže by si
aj ty mne trochu pomohol.
(Rúfus, 2004, s. 48).

Incipit či vstupná fáza kompozície vybranej ľudovej rozprávky je takáto: „*Kde bolo, tam bolo, v jednej tesnej doline bolo, do ktorej celý boží deň leda raz slnce nakuklo.*“ (Dobšinský, 1880–1883). Ide o funkčne zaťaženú vetu, ktorá určuje tematicko-kompozičný plán textu a napovedá o zúženom či „tesnom“ priestore pre život, o „tmavom“ mieste bez dostatku „slnka“, teda hodnôt, čo možno interpretovať v nadväznosti na symbolický význam motívov (*tesná dolina, boží deň, slnce leda raz nakuklo*) aj ako neurčitý rozprávkový svet nedostatku pozitívnych morálnych hodnôt.

V Rúfusovom básnickom texte získavame z úvodných konotačne bohatých výpovedí (a metafor) nielen emocionálnu, ale aj kognitívnu informáciu o vzdore človeka voči ťažkému osudu v situácii nedostatku, teda neprítomnosti ľudského záujmu, ba ani jeho perspektívy. Vypovedá sa metaforickým spôsobom o „*dne biedy*“, takže hĺbku vymedzeného priestoru (*dno*) v napojení na sociálny údel človeka (*biedu*) v metaforickom vyjadrení možno interpretovať doslovne aj metaforicky a konflikt medzi týmito interpretáciami potvrdzuje, že ide o metaforu (Ricoeur, 1997) – bieda nie je nádobou, aby mala dno. A tak možno uvažovať o vzdorovaní osudu „prehovorením“ o svojom trápení, teda vypovedaním sa zo strasti.

Raz jeden človek na dne biedy

takto sa priečil osudu:
„Akže ľudia aj boli kedy,
nie sú už viac a nebudú.“
(Rúfus, 2004, s. 48).

Introdukcia ľudovej rozprávky umocňuje predstavu o biede a nedostatku, keďže ovčiarova rodina je nezaujmom iných vyčleňovaná zo sociálneho, ba i náboženského kontextu do „deficitného“ priestoru. A to až do takej miery, že ani Božie prikázania (ako kultúrna náboženská nadstavba) nie sú vo vzťahu k ovčiarovej rodine okolím rešpektované. Jedno z prikázaní totiž žiada milovať Boha a bližneho, teda priat' mu dobro a akceptovať prosbu o „kmetrovstvo“, keďže pri krste sa zotrie dedičný hriech a dieťa sa obráti k Bohu, svetlu (Katechizmus katolíckej cirkvi). Avšak novorodené ovčiarovo dieťa nemá ani „*kto do krstu zaniest'*“:

„Ale tolké deti kohože by nevyjedli? Pomaly pomíňali sa všetky ovce na zárez a syra nebolo ako dorábať, nebolo teda kde vziať ani do seba ani na seba. A keď už potom ani na prsty nedali sa vyrátať tie páriky hladných detúreniec, ale žena zlahla mu už s dvadsiatym štvrtým, vtedy ešte len bola bieda nad biedy! Nikto viac neozrel sa oňho. Deti vrešťali, ktoré na peci, ktoré pod pecou, ktoré v ktorom kúte. Žena stenala na slame a len to jedno honila, čo z toho bude, keď im už nemá kto ani to dieťa do krstu zaniest'.“ (Dobšinský, 1958).

V básnickej rozprávke sa vstupná situácia ovčiarovho príbehu spája s rozprávaním o životnej situácii jeho rodiny:

*„Len počúvajte, čo sa stalo:
Žena mi bola v pôlohu
a narodilo sa nám dieťa –
človek, prvý tvor po Bohu.*

*A predsa nikto z ľudí nechce
ho ku svätému krstu niesť.
Chudobní sme a na krstinách
nemáme za čo piť a jesť.*

*Chodil som, prosil, darmo, pane.
Sám sebe som bol pohonič.
Pre dieťa, svetom oplúvané,
hoc ešte nevie o ňom nič.“*
(Rúfus, 2004, s. 48).

V porovnaní s prototextom sa v básnickom texte posilňuje vedomie o dieťati – človeku, teda v nadväznosti na biblický kontext vedomie o tom, kto je *prvým tvorom po Bohu*, koho nielen podľa Desatora prikázani máme milovať ako seba samých a kto je najmenší, ale aj o tom, kto je, metaforicky vyjadrené, *svetom oplúvaný*, vyčleňovaný zo sveta a ponižovaný, opovrhovaný.

Perspektíva riešenia tematizovanej situácie v ľudovej rozprávke sa načrtáva spolu so vstupom **zásvetnej** postavy do textu. **Smrť** kmotra je postavou, ktorá preberá viaceré funkcie v „morfológii“ rozprávky (Propp, 1971) – funkciu *darcu* („*dar za dar*“) a *pomocníka* pri riešení ťažkých úloh, ktoré kladie pred ovčiara v jeho „novonadobudnutej“ funkcii liečiteľa sám život, ale vlastne ktoré s ním rieši či pomáha riešiť sama antropomorfovaná Smrť. Tým sa stáva súčasťou nevšednej **figurálnej dvojice** (človek a Smrť), aj keď je „*naveky každému človeku za chrbtom*“: sprevádza „novým“ životom v kmotrovtve nielen ovčiara, keď sa spolupodieľa na materiálnom zaistení jeho rodiny, ale spoluurčuje aj životy iných ľudí z ovčiarovho „dosahu“, keď ich pomáha liečiť. Zároveň preberá funkciu toho, kto *trestá* porušenie poriadku či prikázani daných svetu:

„A od týchto čias toto bude tvoje remeslo. Budú ťa rozvážať na všetky strany ku chorým, pri každom iba na to pozoruj, či mňa pri nohách a či pri hlave človeka zazrieš. Keď budem pri nohách, urobíš, ako ti pri tomto prvom kážem a každý ozdravie, keď ale ja pri hlave chorého zastanem, ten je už môj, tomu už dohára, ty iba staň si k nemu a prežehnaj ho, aj seba. No ale budem ti na pomoci a ty v krátkom čase zbohatneš. Iba vieš čo, človeče? Chráň sa lakomstva, lebo zhynieš!“ (Dobšinský, 1958).

V básnickom texte ponúka riešenie bezvýchodiskovej situácie taktiež Smrť vstupujúca do textu, keďže preberá funkciu darcu a pomocníka pod podmienkou splnenia úlohy:

*„Prenes ma čo len na kúsočku,
ponos ma chvíľu na pleciach.
Ale ti vravím – nekrič pritom,
že som ti ťažká a že strach*

*nedá ti ďalej, že ťa tlačím,
že padneš so mnou v údese.
Smrť neublíži iba tomu,
ktorý jej váhu unesie.“ (Rúfus, 2004, s. 49).*

Metaforicky sa vyjadrí, že rozprávková úloha – *preniesť/uniesť/ponosiť* Smrť na pleciach je aj úlohou nárokovajúcou si na emocionálnu a kognitívnu zrelosť človeka, teda na schopnosť uniesť vedomie bytia v blízkosti smrti.

V ľudovej rozprávke Smrť ako *spravodlivá postava* najsamprv odmení či obdarí ovčiara, ale napokon ho potrestá. Ovčiar totiž naplní prvú zo „skúšok“ – zanesie Smrť k mestskej bráne a ani do tretice sa nepostažuje na jej ťarchu, vďaka čomu získava kmotra a liečiteľské schopnosti. Avšak nadobudnuté bohatstvo postavu zmenia, lakomstvo preváži nad rešpektom pred nastoleným a prirodzeným poriadkom odchodov ľudí z tohto sveta, teda odporúčaním, ba i varovaním Smrti, takže postava zlyháva a poruší **zákaz**:

„Dakedajší bedár z tesnej doliny v meste tiež zhrdol i stvrdol. Zbohatnúc kremä tých liečil, čo mu vopred a dobre platili. To kmotru Smrť mrzelo. Jednak ho vopred varovala, aby chránil sa lakomstva, lebože zhynie. Ani inšie neostávalo už naposled, len aby toto naplnilo sa aj na ňom.“ (Dobšinský, 1958).

V Rúfusovom texte uzatvára Smrť s ovčiarom dohodu, ktorú ovčiar taktiež poruší:

*„Rob ako vravím! Nezabudni:
keď uvidíš ma v dome stáť
pri hlave chorého, tam uхни!
Už ani krôčik, ani piad!“*

*Lebo kde ja som deja paňou,
tam sa už končí každý dej.
Kde prišla smrť, tam viac už za ňou
nepríde nikto, rozumej.*

*A čo je dané, to je dané.
Len s úctou môžeš popri tom.
Nežiadaj nahor padať kameň,
rieku tiecť hore korytom.*

*Ak príde, hod'ju medzi lotrov –
chamtivosť ľudskú, prekliatu.
A budem bývať dobrou kmotrou
tebe i tvojmu dieťaťu.“
(Rúfus, 2004, s. 49–50).*

*(...)
„Či si, či nie si spravodlivá,
si prosto smrť a prosto si.*

*Rob teda ty, čo robiť musíš,
ja budem robiť to, čo smiem.
Uniesol som ťa ťažkú. Skúsim,
možno i život unesiem.“*

*Ibaže s každou hrudou zlata,
čo vyslúžila jeho zvesť,
ťažšie a ťažšie bývalo mu
samého seba v sebe niesť.*

*(...)
Ten človek robil miesto v sebe
pre stále nové imanie.
Ak to s ním takto pôjde ďalej,
kmotrička, čo v ňom ostane?*

*Nevidíš, že sú veci živé
niekedy ťažšie ako ty?
Pripomeň sa mu a ho vyved'
z tej zatratenej lakoty!*

*No živé ide svojou cestou,
smrť svojou. Až to zamrazí.
Zašušle iba na pol slova:
smrť nehovorí dva razy!
(Rúfus, 2004, s. 51).*

Na rozdiel od ľudovej rozprávky, v ktorej rozprávač z odstupe vyrozpráva príbeh ovčiara, v Rúfusovom texte sa prihovára Smrti so záujmom o človeka, ktorý podlieha lakomstvu. Ľudská ambícia *uniesť život* vyjadrená metaforicky sa konfrontuje so spojením *uniesť smrť*, a tak sa premeriavajú hodnoty života pred tvárou smrti (pokora) s protihodnotami ako následku ohrozenia lákadlami života – živými vecami (lakomstvo).

Zatiaľ čo život je situovaný na svetlo, Smrť sa pričleňuje k priestoru jaskyne a nielenže robí, čo musí, ale je aj správkyňou sviec – symbolov života, ako aj smrti, keď sviece dohoria.

Perspektíva porušenia dohody či zákazu je napojená na spojenie „*samého seba v sebe niest'*“, či *uniesť sa*, či *neuniesť*, a tak sa vypovie o možnosti človeka rozhodnúť sa, zvládnuť situáciu či obstáť v skúške svedomia.

V ľudovej rozprávke sa situácia, v priebehu ktorej má byť potrestané porušenie zákazu, rovnako ako v **incipite** situuje do „*tesného*“ a „*temného*“ priestoru, ktorý asociuje nemorálnosť či duchovnú smrť, kde antropomorfizovaná Smrť čaká na ovčiara. Opätovne sa zdôrazní aj motív svetla, ktoré sa spája s Božou spravodlivosťou a s konaním podľa Božích prikázaní či s rešpektovaním zákonitosti života. Aj motív sviece ako symbolu ľudského života sa uplatní v štruktúre rozprávky a jej horenie zastupuje plynutie života. Zhasnutie svetla pritom znamená smrť.

„Nie div, že cestu pomýlil a zblúdil ani sám nevedel kde. Zamotal sa do jednej tesnej doliny a na konci k jednej temnej diere. V strachu pred

nocou utiahol sa do nej. A tu ti, ako na varte, stojí kmotra Smrť pred ním a víta si ho:

„Vitaj, kmotríček môj premilený, vitaj! Dávno čakám v tomto mojom paláci už len na teba. No keď si mi len došiel! Ale nestrachuj sa ma ani najmenšie, veď mňa jednak žiaden neobíde, ani ty si ma raz obísť nemohol. Ale ani o to neboj sa, že by u mňa svetla nebolo. No, čo desíš sa!“

A tu pojala ho pekne za ruku a voviedla ďalej dnu ako do nejakej paloty. Tam ako v nejakom nádhernom kostole plno voskových sviec horí po stenách navešaných: jedny ešte len čo zažívajú sa, druhé už blčia, ako najkrajšie a veselo, tretie spolovice už odhorené, nešlahajú už tak plameňom, ale svietia a horia ticho, pomenšie, štvrté rozlievajú sa a dohárajú.“ (Dobšinský, 1958).

Možno teda v prípade postavy ovčiara uvažovať o duchovnej smrti ako následku morálneho zlyhania, nielen o fyzickej smrti ako prirodzenej súčasť životného kolobehu, čím rozprávka napĺňa aj mravoučnú funkciu a svoj zámer. Zásvetná postava sa stáva *sudcom*, ktorý nadväzuje na Božie pravdy, zúročuje ich v živote a *rozprávka* sa stáva prezentáciou takého typu človeka a konania, ktorým postava vstupuje do „svetla“, ale vlastným pričinením z neho aj vystupuje, keď morálne zlyháva.

V Rúfusovej básnickej rozprávke Smrť ponúka symbolické vysvetlenie o plynutí a ukončení života, ale aj následku chybného ovčiarovho rozhodnutia – „*Schýbil si, ako mnohí iní./ Pod! Urazil si súdené./ Zaránky našli pri jaskyni/ len jeho telo studené// a pri ňom tie dve zlaté vrecia.*“ (Rúfus, 2004, s. 52).

Explicit ľudovej rozprávky sa napája na segment rozprávania ako náboženského výkladu (plynutia) života a jeho konca (porovnaj podobenstvo o Boháčovi a Lazárovi z Evanjelia podľa Lukáša, Lk 16, 19–31). Fyzická smrť ako následok duchovnej smrti v hriechu je totiž negatívnym vyústením života. V duchu filozofie a noetiky rozprávkového žánru ústredné pozitívne postavy žijú „večne“, keďže zdieľajú lásku a ďalšie pozitívne (kresťanské) hodnoty, žijú s perspektívou večného života. A ak sa život zavŕši v symbolickom dohorení sviece života ako prirodzenom následku života, tak zvykne byť zavŕšený aj vo svojom pozitívnom zmysle.

Avšak v prípade vybraného textu sa postava ovčiara v žánri, ktorý zvyčajne pozná „iba“ ustálené „typy“ postáv (hrdina, škodca a pod.), zmení, podľahne hriechu, a tak hynie aj pre večný život v duchu náboženského výkladu uzavretia života. V Liste Rimanom (Rim 6, 23) čítame: „*Lebo mzdou hriechu je smrť, ale Boží dar je večný život v Kristovi Ježišovi, našom Pánovi.*“

„A tá svieca ti mu už dohárala, len stolko, že nevyhasla. Milého lakomca iba striaslo, že či by ozaj už len taký kúšтик toho mal! Začal prosiť a modlikať sa:

„Ach, kmotrička Smrť, lenže mi len zažnite aspoň pol sviečocky ešte. Rád by som si požit pri týchto dukátikoch. Nože no, aspoň kým si ich domov zanesiem!“

Ale Smrť uprosiť sa nedala. Tu lakomec, čo nasilu chcel žiť, pochytíl sám druhú sviecu a chcel si ju zažať na tej dohárajúcej. Ale čože? Ruky už triasli sa mu, iba čo dohárajúci knôtik sám si postrčil a vyhasil. Bolo po ňom!“ (Dobšinský, 1958).

Postava **Smrti** v rozprávke teda vyznieva ako postava, ktorá je nositeľom hodnôt ako spravodlivosť, súcít a pod., v súlade s prirodzeným či Božím poriadkom dejov (zrodenie – smrť, rešpektovanie hodnôt a pravidiel – odmena, popieranie hodnôt – negatívne dôsledky). Prirodzené deje totiž splyývajú s tými udalosťami, ktoré v súlade s očakávaním o uzavretí sa žánru rozprávky, ako aj o naplnení sa jej filozofie vedú k následkom, ktoré sú v súlade s Božími prikázaniami a filozofiou morálneho života.

V Rúfusovej rozprávke sa dopovie o paradoxe v živote človeka – „*býval veľký, kým bol malý*“ (Rúfus, 2004, s. 53), o prekročení hranice v smere k zlyhaniu svedomia, ale aj k *zrúteniu neba nad* sebou, ako to zaznamenala aj *rozprávočka*.

2 Smrť ako hranica

O hraniciach možno premýšľať ako o čiarach, ktoré oddeľujú administratívne celky či územia, alebo ktoré tvoria rozhranie medzi javmi, úsekmi či oblasťami (KSSJ, 2003), teda aj medzi úsekmi ľudského života a medzi životom i smrťou. V prenesenom zmysle slova možno potom uvažovať aj

o **smrti ako hranici**³, ktorá oddeľuje pozemský priestor od zászvetia alebo transcendentných priestorov. Vedomie o smrti ako premene, ktorou strácame život a stávame sa mŕtvym telom (Řičan, 2004, s. 366), teda prekračíme rozhranie medzi životom a smrťou v smere k nebytiu či neexistencii (nevnímať, necítiť, nemyslieť, nebyť si vedomý, Řičan, 2004, s. 367), vedie k prehodnocovaniu jednotlivých segmentov (úsekov, dejov) života či jeho hodnôt. Pred tvárou smrti alebo s vedomím smrti (seba samého či iného – blízkeho človeka, iných ľudí či živých tvorov) ako hranice, ktorej prekročenie znamená koniec duševného života, sa ocitáme v situácii hľadania odpovedí na otázky o existencii či neexistencii posmrtného života, ale aj na povahu umierania a jeho uzavretia sa v smrti, či na smrť ako psychologickú realitu.

Takéto otázky a odpovede sa formulujú, ba kumulujú aj v priebehu našej konfrontácie so zranením či smrťou, alebo prostredníctvom umeleckej literatúry, rozprávok a rozprávání o smrti/Smrti v jednotlivých vývinových etapách nášho života.

Básnické uchopenie témy a problému v rozprávke s postavou Smrti, ale aj filozofické poznanie o živote a smrti, ktoré básnik vyjadruje aj prostredníctvom gnóm („*Smrť neublíži iba tomu, / ktorý jej váhu unesie.*“, „*Uniesol som tá ťažkú. Skúsím, / možno i život unesiem.*“, „*Nevidíš, že sú veci živé/ niekedy ťažšie ako ty?*“, „*A býval veľký, kým bol malý, / svoje si žijúc po svojom.*“ Rúfus, 2004, s. 48–53. A pod.), vedie potenciálneho čitateľa k uvažovaniu o s/Smrti, ktorá *neurčuje*, kedy svieca *zhasne*, a k jej pochopeniu ako predpokladu pochopenia a naplnenia zmyslu života.

V Rúfusovej rozprávke je Smrť v nadväznosti na Dobšinského text, v ktorom má zászvetná postava pevné zásady či „hranice“ (Hartmann, 2015), taktiež postavou s pomerne pevnými hranicami v myslí, keďže presne zachováva pravidlá, *dodržiaava sľuby*, aj jej telesné hranice sú sčasti zobrazené podobne a svedčia o „hraničnosti“ situovania postavy z transcendentných priestorov v pozemskom kontexte – „*Akoby bola z popola. / Akoby tam, kde práve bola, / takisto ani nebola.*“ (Rúfus, 2004, s. 48), o priepustnosti hraníc

3 Miestom smrti či odpočinku po smrti je hrob, ktorý symbolicky odkazuje na posvätné hory, symbolicky sa svojou formou vzťahuje na bydlisko zomrelého, dom či chrám, a je zviazané s nádejou na znovuzrodenie. (Becker, 2002, s. 88).

medzi pozemským a zásvetným či transcendentným svetom. V Dobšinského rozprávke naturalistický opis morfológie postavy Smrti ju v úvodnej časti situuje skôr do postmortálneho kontextu.

Hranice súvisiace s cítením možno charakterizovať ako priepustnejšie hranice, čo sa prejaví nielen tým, že Smrť pomôže človeku, ktorému nikto nepomohol v ľudskom kontexte, ale aj jej vonkajšími prejavmi citu („*A ona sa ti po tej skúške/ spokojne naňho usmeje.*“ Rúfus, 2004, s. 49), či v jej jazyku – a to používaním deminutív (*kúsoček, krôčik, bielučku, kmotrík milný...*), ktoré ovčiar v Rúfusovej verzii nepoužíva.

Ešte presvedčivejšie Rúfus vypovedá o hraniciach človeka, o *začiatku i konci človeka* v rozprávkových podobenstvách *Zabitá sestra* a *Pecko sprostáčik*.

3 Návrh na prácu s umeleckým textom v prostredí školy

Téma: *Rozprávka o Smrti v procese tvorivej interpretácie básnickej rozprávky*

Cieľ:

- *vzdelávací:* identifikovať význam a zmysel Rúfusovho textu, jeho estetickú, poznávaciu (filozofickú) a výchovnú hodnotu prostredníctvom tvorivej interpretácie, identifikovať žáner umeleckého textu (básnická rozprávka), tému, problém/y, fragmenty deja, zásvetnú postavu;
- *výchovný:* uvoľnenie a rozvíjanie tvorivosti, fantázie, rozvíjanie schopnosti identifikovať a riešiť (filozofický) problém, pomenovať hodnotu života a zmysel chápania smrti, ako aj citovú (schopnosť uniesť smrť), morálnu alebo etickú hodnotu (spolupatričnosti), rozvíjanie empatie, porozumenia, spolupráce pri riešení problémov v skupine.

Metódy: dialogické metódy, tvorivé písanie, analýza a interpretácia umeleckého textu, slovné alebo obrazové asociácie...

Stratégie rozvoja osobnosti: axiologizácia, kognitivizácia, socializácia, emocionálna

Motiváciou pre výchovno-vzdelávacie činnosti môže byť rozhovor o strate či smrti a možnostiach ich zvládnutia.

Rovnako možno viesť rozhovor o ľudovej rozprávke s postavou Smrti alebo motívom smrti a jej básnickej transformácii:

Prekonalí ste stratu blízkeho či známeho človeka?

Ako ste situáciu zvládli?

Kto vám pomohol prekonať stratu?

Môže umelecká literatúra utlmiť problém straty alebo smrti?

Áké podnety či návrhy na zvládnutie ťažkej životnej situácie môže umelecký text ponúknuť recipientovi?

Čítali ste rozprávku/rozprávky s postavou Smrti (alebo inou zásvetnou postavou)?

Po prečítaní Rúfusovho básnického textu si myslíte, že jeho autor nadviazal na Dobšinského rozprávku voľnejšie alebo práve naopak?

Práca s umeleckým textom:

Žiaci sa rozdelia do skupín (1. a 2.) a spoločne hľadajú odpovede na otázky:

- Pomenujte kľúčové motívy, témy a problémy ľudového a autorského textu,
- definujte žáner rozprávky,
- uvažujte o rozdieloch medzi básnickou a prozaickou rozprávkou,
- identifikujte spoločné a odlišné znaky oboch rozprávok o Smrti,
- pomenujte postavy textu a ich funkcie v príbehu,
- identifikujte, do akej miery sa redukoval dej prototextu v básnickej rozprávke, ako aj to, do akej miery sa zmenil opis a charakteristika Smrti,
- vysvetlite rozdiel medzi smrťou a Smrťou v rozprávke,
- vytvorte slovné asociácie (podnet – odpoveď) k vybraným motívom (smrť – Smrť),
- porovnajte jazyk a štýl oboch rozprávok, ako aj prehovory postáv a rozprávača,
- identifikujte a porovnajte kompozície textov (nadpis, odsek, verš, strofa, súvislosť medzi nadpisom a textom),
- vysvetlite, aký je postoj postáv Smrti, ovčiara, príp. rozprávača k životu a smrti,

- identifikujte významy (jednotlivých plánov/rovín) a zmysel textu.

Záver

V príspevku sme sa venovali recepcii vybraného žánru (ľudovej – autorskej) rozprávky, *Smrť kmotra a zázračný lekár* z Dobšinského *Prostonárodných slovenských povestí*, a predovšetkým jej básnickej transformácii z Rúfusových *Sobotných večerov*.

Recepciu žánru z (ne)intencionálnej literatúry v literárno-výchovnom procese a vo fáze budovania literárneho vzdelania považujeme za jednu z možností, ako prekonať problém tabuizovania témy, problému smrti a postavy Smrti v detskej literatúre. Smrť je totiž chápaná ako hranica, ktorej prekročenie znamená stratu života, a preto úzkosť zo smrti možno zmierniť práve nazeraním za jej hranicu prostredníctvom umeleckej literatúry, teda komunikáciou o téme a probléme smrti a ich lepším pochopením v recepčnom procese.

Literatúra

- BECKER, U. (2002). *Slovník symbolů*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 352 s. ISBN 978-80-7178-612-8.
- BETTELHEIM, B. (2017). *Za tajemstvím pohádek*. 2. upravené vyd. Praha: Portál, 2017. 392 s. ISBN 978-80-262-1172-3
- DOBŠINSKÝ, P. (1880–1883). *Prostonárodné slovenské povesti*. Turč. Sv. Martin, 1880–1883.
- DOBŠINSKÝ, P. (1958). *Prostonárodné slovenské povesti (zv. 3)*. Bratislava: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, 1958. 558 s. [online]. [Popis urobený 12. 4. 2018] Dostupné na internete: http://zlatyfond.sme.sk/dielo/389/Dobsinsky_Prostonarodne-slovenske-povesti-Treti-zvazok/bibliografia#ixzz4vJZiz9Kj
- Inovovaný štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2014. 84 s. [online]. [Popis urobený 16. 7. 2018] Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_nsv_2014.pdf
- HARTMANN, E. (2015). *Hranice v nás a vo svete. Nový pohľad na svet*. Bratislava: Vydavateľstvo F, 2015. 150 s. ISBN 978-80-88952-82-4
- KAČALA, J. – PISÁRČIKOVÁ, M. – POVAŽAJ, M., eds. (2003). *Krátky slovník slovenského jazyka*. 4. doplnené a upravené vyd. Bratislava: Veda, 2003.

- Katechizmus katolíckej cirkvi. [online]. [Popis urobený 12. 4. 2018] Dostupné na internete: <http://www.katechizmus.sk/index.php>
- KRAUSOVÁ, N. (1972). Dve segmentačné roviny epického textu. In: *Slovenská literatúra*, 19, 1972, s. 234.
- MILČÁK, P. (2006). *Postava a jej kompetencie v rozprávkovom texte*. Levoča: Modrý Peter, 2006. 92 s. ISBN 80-85515-67-9.
- NOVÝ ZÁKON S KOMENTÁRMÍ A MARGINÁLIAMI JERUZALEMSKEJ BIBLIE. (2008). Trnava: Dobrá kniha, 2008. 514 + mapy + index. ISBN 978-80-7141-625-8.
- PETTY, G. (1996). *Moderní vyučování*. 3. vyd. Praha: Portál, 1996. 382 s. ISBN 80-7178-978-X
- PISÁRČIKOVÁ, M., ed. (2004). *Synonymický slovník slovenčiny*, 3. vyd. Bratislava: Veda, 2004.
- PROPP, Vladimír J. (1971). *Morfológia rozprávky*. Preložila N. Čepanová. 1. vyd. Bratislava: Tatra, 1971. 192 s.
- RAKÚS, S. (1982). *Próza a skutočnosť*. Bratislava: Smena, 1982. 200 s.
- RICOEUR, P. (1997). *Teória interpretácie: diskurz a prebytok významu*. Bratislava: Archa, 1997. 136 s. ISBN 80-7115-101-7
- RÚFUS, M. (2000). Smrť kmotra a zázračný lekár. In: *Dielo VI*. 1. vyd. Bratislava: MilaniuM, 2004, s. 48–53. ISBN 80-89178-02-2
- Štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia). Príloha ISCED3A. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2009. 65 s. [online]. [Popis urobený 28. 3. 2014] Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie_oblasti/slovensky_jazyk_a_literatura_isced3.pdf
- VALČEK, P. (2000). *Slovník literárnej teórie A – J*. 1. vyd. Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov, 2000. 280 s. ISBN 80-8061-121-1
- VAŠKO, M. (2010). *Milan Rúfus*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 2010. 128 s. ISBN 978-80-220-1522-6
- VŠETIČKA, F. (1986). *Kompoziciána. O kompozičnej výstavbe prozaického diela*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1986. 272 s.
- ZAJAC, P. (1993). *Pulzovanie literatúry*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1993.
- ZELINA, M. (1996). *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa (metódy výchovy)*. 2. vydanie. Bratislava: IRIS, 1996. 236 s. ISBN 80-967013-4-7

Kontakt

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

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

DENÍKY S TEMATIKOU ŠOA V KONTEXTU LITEÁRNÍ VÝCHOVY

Milan Mašát

Resumé: Příspěvek se zaměřuje na vybrané literárně zpracované paměti osob, které byly určitým způsobem zasaženy nacistickou vyhlazovací mašinerií. Deníkové záznamy prezentujeme v kontextu jejich edukačního potenciálu. Literární svědectví jedné linie válečných událostí mají značný potenciál k formování recipientů, k budování jejich axiologických hodnot, k prezentaci zásad demokracie, k eliminaci xenofobie, rasismu, nesnášenlivosti či k předcházení stigmatizace určité skupiny osob.

Deníky mohou být žákům na základní škole blízké, a to zejména autorydokladů, autentickou, otevřeností, upřímností a rovněž tematizováním obecně lidských problémů osob určitého věku. U vybraných deníků prezentujeme krátké ukázky, na kterých demonstrujeme možnosti práce s těmito texty v kontextu literární výchovy na druhém stupni základních škol a také v konotaci se soudobými poznatky oborové didaktiky literatury.

Klíčová slova: šoa, holokaust, deníky, druhý stupeň základní školy, didaktika literatury

DIARIES WITH THE SHOAH THEME IN CONTEXT OF LITERARY EDUCATION

Abstract: The paper focuses on selected literary memories of people who have been hit in some way by the Nazi extermination machine. The diary records are presented in the context of their educational potential. The literary testimony of one line of war events has considerable potential to form recipients, to build their axiological values, to present principles of democracy, to eliminate xenophobia, racism, intolerance, or to prevent stigmatization of a particular group of people.

Diaries may be close to pupils at elementary school, especially document authors, authenticity, openness, sincerity, and also the topic of general human problems of people of a certain age. For selected journals we present short examples demonstrating the possibilities of working with these texts in the context of literary education at the second level of elementary schools and also in connotation with the contemporary knowledge of the field didactics of literature.

Keywords: *shoah, holocaust, diaries, second grade of primary school, didactics of literature*

Úvod

Cílem našeho příspěvku je prezentovat možnosti využití deníků s tematikou šoa v rámci literární výchovy na druhém stupni základních škol. Deníkové záznamy s vymezenou problematikou jsou podle našeho mínění vhodným prostředkem pro formování společensky žádoucího profilu každého občana žijícího v demokratickém společenství. Rozhodli jsme se prezentovat ukázky z vybraných děl a vybavit je komentářem, jak lze s vybraným úryvkem v hodinách literární výchovy na druhém stupni základních škol pracovat. Náměty k činnostem s vybranými ukázkami směřujeme na druhý stupeň základních škol, protože právě základní vzdělávání je v České republice povinné.

Soudobá oborová didaktika literatury sestává na předpokladu, že hlavním východiskem literární výchovy je umělecký text (srov. Hník, 2014, 2015), za který lze písemně zaznamenané vzpomínky také považovat. Tato teze stojí zejména na teoretické koncepci formativního působení uměleckých vyprávění v oblasti modelování vlastností jedince, přičemž by v rámci tohoto procesu mělo docházet ke zdůraznění pozitivních vzorů jednání, k podtržení axiologických hodnot v rovině demokracie, svobody slova, svobody vyznání, odstraňování mýtů a předsudků v nejrůznějších oblastech lidského soužití a také k eliminaci xenofobie a rasismu. Právě v oblasti rasismu a xenofobie jsou literárně zpracovaná vyprávění s tematikou šoa vhodným etalonem v rámci prezentace pozitivních i negativních vzorů.

Terminologické ukotvení

Fenomén šoa¹ lze v dnešní době vnímat jako varování před nesnášenlivostí, předsudky a před perzekucí určité skupiny osob, ať už má toto seskupení společné náboženské vyznání, orientaci, politické a jiné názory (Jacoby 2017) či jako výstrahu tomu, kdo se nějakým způsobem odlišuje (Abrams 1997). Šoa je hrůzným příkladem, kam až mohou zákazy, které postupně nabývaly na síle, stigmatizace a další perzekuční praktiky dospět. Výsledkem jsou koncentrační a vyhlazovací tábory, které se staly konečnou etapou v životě Židů, kteří do poslední chvíle zůstali přesvědčeni, že žádný člověk, národ v civilizovaném světě dvacátého století by nemohl přijít s myšlenkou vyhlazení celého určitého společenství.

Pojmem šoa rozumíme prožívání událostí druhé světové války z pozice židů/Židů². Domníváme se, že tematika šoa je v současné době velmi aktuální, jak jsme již naznačili výše. Literárně zpracované vzpomínky na období druhé světové války reflektující osudy židovského obyvatelstva jsou pro recipienty důležité v několika rovinách. Poskytují autentický dobový záznam, na který lze pohlížet z historického hlediska jako na důkaz perzekuce židů/Židů. Malý (2016, s. 164) v konotaci s naším tvrzením říká, že „deníky pak, s ohledem na to, že paměť, a ta literární zvláště, je velmi nespolehlivá, mohou sloužit jako jediný skutečně relevantní autentický literární dokument“. Na literární záznamy s tematikou protizhkovských represí lze nahlížet rovněž z psychologického hlediska jako na záznam interního vývoje jejich autorů. Podle našeho názoru spočívá stěžejní úloha zápisů reflektujících perzekuci Židů v rovině osobní výpovědi, která je nezkreslená

-
- 1 „Shoah is the Hebrew word for „catastrophe“. This term specifically means the killing of nearly 6 million Jews in Europe by Nazi Germany and its collaborators during the Second World War. The English-speaking countries more commonly use the word Holocaust, which is Greek for „sacrifice by fire (Mémorial de la Shoah, 2017). Šoa je hebrejský výraz pro katastrofu. Tento termín se specificky váže k zavraždění téměř šesti milionů evropských Židů nacistickým Německem a kolaboranty s tímto režimem během druhé světové války. Anglicky mluvící země častěji užívají termín holokaust, jenž je řeckého původu a znamená obětování ohněm. Překlad autor příspěvku.
 - 2 Viz Lingea s. r. o. 2017. Ve válečných letech bylo zavražděno šest milionů osob židovské národnosti (viz Nadler, 2017).

a která ve značné míře případů popisuje každodenní starosti osob nejvíce postižených nacistickým režimem. Memoárová literatura, jíž jsou deníky pevnou součástí, „vždy pracuje s popisem konkrétních událostí, s dokladovým materiálem, s dokumenty, korespondencí, soukromými zápisky atd., vždy svou podstatou tkví v literatuře dokumentární a tvoří specifickou, relativně samostatnou složku této literatury, protože konkrétním událostem vypsáním v časovém sledu je propůjčen subjektivní pohled pisatelův, který skutečnost přibližuje a zdůvěrňuje” (Válek, 1984, s. 137).

Deníky židovských dětí

V příspěvku se budeme zabývat zápisy, jejichž autory jsou děti/mladí lidé. Vybrali jsme tyto texty, a to především kvůli věku autorů záznamů. Domníváme se, že právě věkové specifikum může žáky základních škol zaujmout, lze jej využít jako motivační prvek, a to nejen proto, že způsob podání určitých událostí fokusem dospívajících ve válečných letech by mohl být bližší teenagerům v jednadvacátém století. V neposlední řadě zastáváme názor, že nepatetický tón zápisů každodenních událostí³ ve zvolených denících často doplněný postřehy dospívajících (včetně osobních starostí, ale i radostí) zvýší motivaci žáků k četbě literatury s danou tematikou. Jsme si vědomi, že nelze na zvolenou problematiku nahlížet zjednodušeně, při seznamování žáků s deníkovými záznamy židovských dětí z období druhé světové války musíme mít na paměti, že dítě jakožto autorský subjekt píše texty, které jsou specifické tím, že autor-dítě/dospívající kvůli okolnostem, při kterých zápisy vznikají, zrychleně proniká do světa dospělého (Zajac, 1989 in Urbanová, 2018). Z tohoto důvodu musíme vybírat ukázky velmi uvážlivě a brát v potaz množství specifických psychosociálních, historických, kulturních a jiných aspektů a také si musíme být vědomi, že vznik deníku byl často motivován potřebným únikem z reality spojeným s „katarzním účinkem“ (Urbanová 2018, s. 269). Ony aspekty ovlivňovaly autory deníků a svým způsobem se na jejich vzniku podílely. Z výše uvedeného vyplývá skutečnost, že „tvorba židovských dětí je svou výchozí strategií odlišná od tvorby pro děti“ (Urbanová, 2018, s. 257).

Lze konstatovat, že deníky jsou hodnověrným svědectvím o dané době. Autentické výpovědi jsou podle našeho názoru nejvěrnějším mediátorem

3 Čistě věcné poznámky tvoří například *Deník Otty Wolfa*.

mezi historickou událostí a osobami zainteresovanými. Jehuda Bauer, izraelský historik českého původu, ve své publikaci *Úvahy o holocaustu* (2009, s. 39) říká, že „přímé výpovědi těch, kteří přežili, a dochované autentické popisy (deníky, korespondence) zanechané Židy, kteří nepřežili, naše pochopení [holocaustu] usnadňují“.

Všechny námi vybrané deníky byly vydány po smrti svých autorů, což zvyšuje autenticitu záznamů, můžeme říci, že se literární svědectví odehrávají teď a tady⁴, bez patosu, bez určité změny pohledu na dané události, bez potřeby zpětně se vyrovnat s prožitou realitou. Autoři zaznamenávají své osobní pocity, své dojmy, naděje a smutky, a to z potřeby vyrovnat se s prožívanými událostmi, nebýt sám⁵ nebo se zabavit. Zde je rozdíl od memoárů, jež vznikly s časovým odstupem od válečných let. Autor už na určité události nahlíží jinak, s odstupem, zapisuje (nebo vydává) deník z pocitu zpětného vyrovnání se s prožitými událostmi či z potřeby podat svědectví o dané historické etapě.

Deníky psané židovskými dětmi v období perzekuce jakožto autentické záznamy o pronásledování židovského obyvatelstva lze rozdělit do dvou skupin. První skupina je tvořena deníky vzniklými v koncentračních táborech. Tyto záznamy jsou charakteristické jednak každodenními starostmi spojenými především s bojem o holé přežití (nedostatek jídla, špatné hygienické podmínky, téměř nulová lékařská péče a podobně) a také jsou naplněny obavami z budoucnosti, zejména z transportů „na východ“. Druhá skupina deníků vznikla v samotných vyhlazovacích táborech. Každodenní starosti z koncentračních táborů nabyly na intenzitě, a to zvláště tím, že po osobách internovaných ve vyhlazovacích táborech byla vyžadována těžká otrocká práce. Kolorit táborového života byl doplněn obavami z plynových

4 Tzn. v době a místě svého vzniku.

5 Například vytvoření fiktivního adresáta záznamů či dopisů, jak se s tím setkáme například u *Deníku Rivky Lipszycové*. V podobné rovině lze vnímat také občasná oslovování sebe sama jako „ty“, vytvoření alter ega. S tímto vyrovnáváním se s válečnou realitou se setkáme například u deníku Etty Hillesum, který pro vydání pod názvem *Přervaný život. Deníky Etty Hillesum 1941–1943* připravil J. G. Gaarlandt. K problematice specifických rysů pamětí, vzpomínek a kreseb židovských dětí viz Urbanová 2018, s. 93–95. Obdobně lze vnímat oslovování deníku „ty“, vytvoření fiktivního posluchače, který slouží jako „vrba“, jíž se může vše říci a která nic neprozradí (například *Deník Věry Kohnové*).

komor a jinými zrůdnými praktikami nacistického režimu. Vězni tedy byli vystaveni každodennímu fyzickému boji o holé přežití, který byl spojen s psychickým terorem. Tyto dvě odlišné a zároveň podobné životní situace lze zaznamenat také v deníkových záznamech, a to explicitně (například vyjádření obav z plynových komor) i implicitně (například ztráta vůle k životu patrná z formy záznamů).

V příspěvku se zaměříme především na méně známé deníky židovských dětí. Známé a významné dílo objevující se v čítankách⁶, Deník Anne Frankové, zmiňovat nebudeme⁷. Domníváme se, že existují stejně kvalitní méně známá literární svědectví, která lze (nejen) žákům představit. Vzhledem k rozsahu příspěvku zmíníme tři díla, na kterých se budeme snažit demonstrovat, jak lze s úryvky v rámci literární výchovy pracovat. Na obdobné kvalitativní úrovni jako Deník Anne Frankové se nachází Deník Věry Kohnové, který lze právem považovat za plnohodnotnou alternativu Deníku Anne Frankové, navíc vzniklou v Protektorátu Čechy a Morava. V příspěvku se také budeme věnovat Přervanému životu. Deníku Etty Hillesum 1941–1943 a Deníku Otty Wolfa 1942–1945⁸. Výběrem zmiňovaných deníků netvrdíme, že jiné nelze využít ve výuce literární výchovy na druhém stupni základní školy, pouze se domníváme, že dané záznamy jsou schopny podnítit zájem mladých recipientů o danou problematiku a že vhodně reprezentují danou dobu a vymezené téma. V příspěvku se zájemně věnujeme nejen deníkům českých židovských dětí a dospívajících, ale vybrali jsme i deník zahraniční, a to zejména kvůli zdůraznění faktu, že

6 Čítanka 9 nakladatelství Prodos (Dorovská & Řeřichová, 2001). Viz Mašát, 2017.

7 O významu *Deníku Anne Frankové* vypovídá také skutečnost, že Urbanová ve své publikaci *S holokaustem za zády. Téma holokaustu v české a překladačové literatuře pro děti a mládež po roce 1989* (2018) se *Deníku* explicitně věnuje ve třech z patnácti kapitol monografie a v několika dalších kapitolách je dílo Anne Frankové zmíněno. O závažnosti *Deníku* rovněž svědčí fakt, že inspiroval vznik značné míry beletristických titulů, například *Láska Anny Frankové* (Dogar, 2011), *Život po Anně Frankové* (Meijer, 2012), *Anna Franková: komiksový životopis* (Jacobson, 2013). Ze stejného důvodu se v rámci příspěvku nezabýváme ani deníkovými záznamy Petra Ginze, přičemž si uvědomujeme jejich kvalitu, která podle našeho názoru nemá v dané oblasti literatury obdobu (například Pressburger, 2004).

8 *Deník Otty Wolfa 1942–1945* se svým způsobem vymyká, poněvadž vznikl v době, kdy se se svou rodinou ukrýval poté, co nenastoupil do transportu.

se perzekuce netýkala pouze osob židovské národnosti žijících v Protektorátu, ale že židovské obyvatelstvo bylo pronásledováno i za jeho hranicemi.

Deník Etty Hillesum

Pátek ráno (12. června 1942).

Teď se zřejmě snaží prosadit zákaz vstupu Židů do zelinářství. Židé mají odevzdat jízdní kola, nesmějí jezdit tramvají a platí pro ně zákaz vycházení po osmé hodině večerní.

Deprimují-li mě tato nařízení, tak jako dnes ráno, kdy mě málem zadusila jako olověné závaží, pak mi vlastně nejde o ta holá opatření, ale rozlévá se ve mně hluboký smutek a hledá příležitost, aby se mohl ospravedlnit. Musím-li odučit nepříjemnou hodinu, nahání mi to stejný strach a sklíčenost jako nejhorší opatření okupační moci. Nejsou to tedy jednotlivé vnější okolnosti, ale je to vždy můj vnitřní pocit: poraženectví, nejistota nebo cokoli jiného, co propůjčuje vnějším okolnostem smutné nebo hrozivé zdání. Ve mně působí vždycky všechno zevnitř navenek, nikoli zvnějšku dovnitř. Hrozivým opatřením – a je jich skutečně dost – většinou srazí ostří má vnitřní jistota a důvěra, a jestliže jsou vnitřně zpracována, ztrácejí mnoho ze své hrozivé moci. (Hillesum & Gaarlandt, 2005, s. 137–138)

První deník, kterému se budeme blíže věnovat, je deník Etty Hillesum, který po válce k vydání připravil J. G. Gaarlandt. Jak už jsme v článku naznačili, považujeme za důležité zdůraznit žákům, že se perzekuce osob židovské národnosti netýkala pouze uzavřeného prostoru Protektorátu Čechy a Morava, ale že nacistická mašinerie pronásledovala Židy i za jeho hranicemi. Právě z tohoto důvodu jsme jako reprezentativní vzorek vybrali Přervaný život. Deníky Etty Hillesum 1941–1943.

Ukázka prezentuje postupné odepírání základních lidských práv Židům stejně, jako tomu bylo v Protektorátu (Židé smějí jezdit tramvají pouze v zadním voze, zákaz vycházení po osmé hodině večerní, zákaz vstupu do vybraných společných prostor, možnost nákupu pouze v omezených hodinách)⁹. Oproti situaci v Protektorátu Čechy a Morava zde au-

9 Viz například Kryl et al. 2011.

torka deníku zdůrazňuje nařízení odevzdat jízdní kola, v Holandsku jeden z hlavních dopravních prostředků.

Ve druhé části záznamu Etta popisuje své vnitřní prožívání nastalé situace, vykresluje pocity, které jí zákazy způsobují a které postupně vedou ke ztrátě důstojnosti, k omezení základních lidských práv a svobod. Etta si zároveň uvědomuje nutnost nepoddát se okupační moci, nutnost zachovat si alespoň zbytky důstojnosti, k čemuž využívá deník, kterému se může se svými pocity svěřit, ke kterému může být upřímná.

V úryvku poznámka o „odučené hodině“. Situace v Holandsku byla obdobná jako v Protektorátu, Židé byli vykázáni ze škol, Etta vyučuje tajně, mimo zraky okupační moci. Doučování pro ni zároveň znamená alespoň malý přivýdělek, který lze využít k obstarání si potravin na černém trhu.

Po krátkém vhledu do interpretace vybraného úryvku se pokusíme naznačit určité možnosti, jak lze s ukázkou pracovat v hodinách literární výchovy na druhém stupni základní školy, přičemž se budeme snažit o propojení různých předmětů (mezipředmětové vztahy), zapojení průřezových témat¹⁰ a o vymezení klíčových kompetencí¹¹, které jsou žáky při práci s ukázkou osvojovány.

Navržený metodický postup

1) Úryvek necháme žáky přečíst samostatně, aniž bychom jim k ukázce cokoliv říkali. Tato fáze je důležitá pro první seznámení žáků s textem, který s největší pravděpodobností neznají.

2) V rámci třídy se úryvek přečte nahlas.

3) Žáci si samostatně napíší pět slov, která vystihují jejich pocit z ukázky (lze využít jakékoli slovní druhy včetně interjekcí, která mohou v určitých případech pomoci žákům lépe vystihnout pocity z úryvku).

4) Společné sdílení napsaných slov, pokud se někteří žáci v určitých slovech shodují, nad totožnými slovy můžeme rozvést diskuzi.

5) Interpretace daného úryvku a jeho rámcové zasazení do historicko-spoločenské situace. V této fázi by mělo dojít k vysvětlení, že Židé nejenom

10 Průřezová témata viz Jeřábek, 2017, s. 126–145 (kapitola 6 v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*).

11 Klíčové kompetence viz Jeřábek, 2017, s. 10–13.

v Protektorátu Čechy a Morava, ale také v ostatních zemích okupovaných nacisty byli postiženi stejným osudem. Považujeme za důležité tuto myšlenku zdůraznit, protože žáci by si podle našeho názoru měli uvědomit celosvětový dosah nacistické moci v období druhé světové války (a její následky po skončení tohoto konfliktu).

6) Diskuze o podnětech, které vedly židovské děti k psaní deníků. Zdůraznění pozitiv, která jim psaní přinášelo.

7) Žáci na základě informací a dojmů, které při práci s ukázkou získali, výtvarně vyjádří vnitřní život (pocity) Etty Hillesum.

Mezipředmětové vztahy: výtvarná výchova, zeměpis (geografie), dějepis, výchova k občanství, etická výchova.

Průřezová témata: osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova.

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské.

Deník Otty Wolfa 1942–1945

18. ČERVENCE 1942, NEDĚLE 56. TÝDEN

Jdeme do lesa potokem a jíme polévku. Spíme potom do 10 h a já s Lici do ½ 2 h. Jíme chléb se sádlem. Potom jdeme na plácek. Právě čistím tatovi boty a slyšíme šustiti. Je vítr, a proto byla osoba až u nás. Je to Hl. Velmi byl překvapen a zaručil se nám, že nikomu nic neřekne. Situace je prý výborná, on každý den poslouchá. Sicílie je obklopena anglo-amer. válečným loďstvem. Jsme celí vzrušení. On už není v kanceláři, chodí s poštou. On je moc prima člověk. Je hezky. Odpoč. jsme na plácku a mama a Lici si našly plácek dole. Večeříme chléb s hořčicí. Snad tam dnes dá Sl. chleba. O 10 h jdeme vařit. Potraviny tam Sl. dal, ale chleba ne. Píše, že v sobotu už o 6 h nedostal chleba a že se pokusí dnes dostat. Doma máme jen kousek a brambor málo. Sl. dále píše, že Rusové podnikli generální ofensivu Orel, Kursk, Charkov a udělali 3 velké vlny. Tedy situace ohromná. Noviny tam jsou také. Italové označují vojenskou situaci na Sicílii za vážnou. Tedy moc brzo je vážná, sotva týden po vyloďení. [...] (Wolf, 2011, s. 139–140)

Záznam Otty Wolfa se svým způsobem v oblasti deníkových záznamů židovských dětí vymyká. Deník lze charakterizovat jako věcné poznámky o každodenních/všedních (dnešním prizmatem nevšedních) starostech. Domníváme se, že by memoáry Otty Wolfa mohly na žáky působit do značné míry zdlouhavě, proto považujeme za důležité zdůraznit, že deník si Otta psal poté, co se svou rodinou nenastoupil do transportu a po celou dobu války (od června 1942 do května 1945) se rodina ukrývala střídavě v lese a u známých v okolí Olomouce. Právě situace, v jaké deník vznikal, z něj činí výjimečné svědectví o síle vůle člověka k životu.

Vybraná ukázka prezentuje situaci, kdy Wolfův úkryt v lese náhodně objevil Hl. (Otta v deníku nikoho nejmenuje, a to z důvodu, že by se deník dostal do nepovolaných rukou). Ze záznamu se také dovídáme, že rodině pomáhal přežít Sl., který jim obstarával jídlo a od něhož se ukrývající dovídali informace o vývoji války. Z uvedeného záznamu je zároveň patrná značná míra naděje, že válečný konflikt již brzy skončí. Domníváme se, že zmínka o Deníku Otty Wolfa 1942–1945 a Přerванém životu po sobě může rozvinout podnětnou diskuzi o formálních a obsahových rozdílech mezi jednotlivými deníky.

Navržený metodický postup

1) Samostatné přečtení ukázky. Následně recipienty necháme napsat, co je na úryvku zaujalo.

2) Společné přečtení úryvku.

3) Diskuze o záznamech, které si žáci vypracovali v první fázi práce s ukázkou. S největší pravděpodobností se budou v některých bodech shodovat. Diskuze nad shodnými zmínkami a jejich důvody k jejich poznamenání.

4) Žáci si zkusí sami vytvořit deníkový záznam svého dne, ideálně neděle (stejně jako Otta Wolf). Některé žakovské záznamy se přečtou.

5) Interpretace daného úryvku a jeho zasazení do společensko-historickéhóramce se zdůrazněním společenské a sociální situace rodiny Wolfů, motivace jejich jednání, nebezpečí, která jim i osobám, které rodině pomáhají, hrozí. Diskuze na téma „hrdinové (ne)všedních dnů“.

6) Aniž bychom předem prozradil osud Otty a jeho rodiny, zkusí žáci odhadnout, jak se jejich osud vyvíjel až do konce války. Na závěr rozpravy

prozradíme, že Otta Wolf válku nepřežil (byl zavražděn vlasovci – ruskou jednotkou, která nacistům pomáhala vyhledávat a zabíjet partyzány).

Mezipředmětové vztahy: sloh, dějepis, výchova k občanství, etická výchova.

Průřezová témata: osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, multikulturní výchova.

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské.

Deník Věry Kohnové

Jinak ještě nikdo ze známých u registrace nebyl. Tak jsem zvědava, jak nám to dopadne. Také jsem zvědavá na Emila a Dolfiho. Hned, jak přijdu ze Sokolovny, oznámím ti, deníčku, jak nám to dopadlo. ----- Tak, zaplať Pán Bůh, už jsme doma. Byli jsme tam skorem tři hodiny. Jedeme ve II. transportě. Od neděle za týden, 18. 1., už jdeme do Sokolovny a po několika dnech rovnou na dráhu. Budu se s tebou, deníčku, muset rozloučit. Vezmeme si s sebou jen ne důležitější věci. Jsem už beztak u konce deníku. Chtěla jsem si pořídit druhý deník. Takhle to ovšem nejde. Je mi to dost líto. (Kohnová 2006, s. 188)

Ukázka z Deníku Věry Kohnové popisuje situaci, kdy se autorka deníku dozvídá, že je předvolána do transportu. Úryvek také demonstruje nařízení, kdy si osoby, které byly do transportu vybrány, mohou s sebou vzít pouze nejnnutnější věci (zavazadlo nesmělo překročit váhu 50 kilogramů na osobu)¹². Ze záznamu je implicitně patrná značná míra úlevy, která Věru naplnila poté, co skončilo období očekávání transportu.

Za zmínku také stojí do značné míry intimní oslovení deníku – „ty“. Tato situace, která je aplikována v rámci celého deníku, je podle našeho názoru vyvolána základní lidskou potřebou mít někoho, komu se lze svěřit, aniž by byl člověk souzen a také potřebou vypovídat se. V tomto bodě se deník Věry Kohnové vymezuje vůči dvěma předchozím deníkům.

Navržený metodický postup

- 1) Společné přečtení ukázky z Deníku Věry Kohnové.

12 Viz například Bryant 2012.

2) Žáci ve dvojicích napíší tři substantiva a dvě adjektiva, která podle jejich názoru vystihují zmíněnou ukázkou.

3) Žáci samostatně napíší krátký úryvek (dle individuálních možností) inspirovaný ukázkou z Deníku Věry Kohnové, který obsahuje substantiva a adjektiva, která si zaznamenali v rámci práce ve dvojici.

4) Společné přečtení žákovských úryvků.

5) Interpretace ukázky a její zasazení do společensko-historické situace.

6) Diskuze o pocitech úlevy, která může nastat paradoxně v situaci, kdy se již stane něco, čeho se obáváme.

7) Žáci zkusí vytvořit báseň vycházející z daného úryvku apostrofy (anonymně).

Mezipředmětové vztahy: dějepis, výchova k občanství, etická výchova.

Průřezová témata: osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, multikulturní výchova.

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské.

Závěr

V příspěvku jsme se pokusili přiblížit edukativní možnosti deníků dětí, které byly postiženy perzekucemi zaměřenými proti osobám židovské národnosti v období druhé světové války. V první části článku jsme se snažili nastínit vybraná pozitiva k zařazení deníkové tvorby mladých do hodin literární výchovy na druhém stupni základních škol. Deníkové záznamy mohou být žákům daného stupně vzdělávání blízké, a to hned v několika rovinách – věkem autorůzapisů, autenticitou a bezprostředností záznamů, specifickým náhledem na události. Zároveň jsme konstatovali nutnost vnímat vymezené literární záznamy jako tvorbu dětí, a ne jako tvorbu pro děti. Tato skutečnost je velice důležitá na poli prezentace záznamů žákům na základních školách.

Druhá část příspěvku je věnována třem vybraným deníkům, respektive úryvkům z nich. Ke každé ukázce jsme se pokusili naznačit, jak lze s daným dílem na základních školách v rámci literární výchovy pracovat. Navržené schéma (schémata) nelze vnímat jako striktně dané, jako neměnné, ale jedná se o návrh forem a metod, jak je možno žáky s ukázkami seznámit,

přičemž vycházíme ze současných poznatků didaktiky literatury. Každý návrh forem a metod práce jsme vybavili konstatováním o rozvíjených klíčových kompetencích tak, jak je postuluje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, seznamem rozvíjených průřezových témat a také možnými přesahy do ostatních předmětů (mezipředmětové vztahy).

Domníváme se, že deníkové záznamy židovských dětí z období druhé světové války jsou vhodným etalonem pro prezentaci problematiky šoa žákům na základních školách prostřednictvím literární výchovy. Šoa-texty (při vhodně zvolených formách a metodách) mají schopnost pozitivně formovat žáky v oblasti axiologických, etických a morálních hodnot, a tím v budoucnosti tragédiím podobným šoa předcházet.

Seznam literatury

Primární literatura

- DOGAR, Sharon. (2011). *Láska Anny Frankové*. Líbeznice: Víkend.
- FRANK, Anne. (1992). *Deník Anny Frankové*. Praha: Lidové noviny.
- HILLESUM, Etta & GAARLANDT, J. G. (2005). *Přervaný život*. Deníky Etty Hillesum 1941–1943. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství.
- JACOBSON, Sidney. (2013). *Anne Franková: komiksový životopis*. Praha: Paseka.
- KOHNNOVÁ, Věra. (2006). *Deník Věry Kohnové*. Středokluky: Zdeněk Susa.
- LIPSYCOVÁ, Rivka. (2016). *Deník Rivky Lipszycové*. Praha: Práh.
- MEIJER, Berthe. (2012). *Život po Anně Frankové*. Praha: Epoque.
- PRESSBURGER, Chava. (2004). *Deník mého bratra*. Zápisky Petra Ginze z let 1941–1942. Praha: Trigon.
- WOLF, Otta. (2011). *Deník Otty Wolfa 1942–1945*. Praha: Sefer.

Sekundární literatura

- ABRAMS, I. (1997). *Elie Wiesel – Nobel Lecture* [online]. In World Scientific Publishing CO. [cit. 19. 10. 2017]. Dostupné z WWW <<http://www.nobelprize.org/>>.
- BAUER, Jehuda. (2009). *Úvahy o holokaustu*. Praha: Nakladatelství Academia.
- BRYANT, Chad. (2012). *Praha v černém*. Nacistická vláda a český nacionalismus. Praha: Argo.
- DOROVSKÁ, D., &ŘEŘICHOVÁ, V.(2001). *Čítanka 9*. Olomouc: Prodos.

- HNÍK, Ondřej. (2014). Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké po-
vahy k didaktice estetickovýchovného oboru. Praha: Karolinum.
- HNÍK, Ondřej. (2015). Didaktika literatury: od polemických diskurzů po formo-
vání samostatného oboru. In *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*.
Brno: Masarykova univerzita.
- JACOBY, J. (2017). Forgetting the Holocaust [online]. In *Aish HaTorah Literacy*.
[cit. 22. 9. 2017]. Dostupné z WWW: <<http://www.aish.com/>>.
- JERÁBEK, J. et al. (2017). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.
[online]. In *msmt.cz*. [cit. 7. 3. 2018]. Dostupné z WWW: <[http://msmt.cz/
vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ucebni-dokumenty](http://msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ucebni-dokumenty)>.
- KRYL, M. et al. (2011). Rasismus, antisemitismus, holocaust. Ústí nad Labem:
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.
- LINGEA S. R. O. (2017). Slovník současné češtiny. [online]. In *Lingea*. [cit. 6. 11.
2017]. Dostupné z WWW: <[https://www.nechybujete.cz/slovník-soucasne-ces-
tiny/%C5%A1oa?>](https://www.nechybujete.cz/slovník-soucasne-ces-
tiny/%C5%A1oa?>)>.
- MALÝ, Radek. (2016). Deníková tvorba mladých ve stínu holokaustu. In *Válečné
dětství a mládí (1939–1945) v literatuře a publicistice*. Praha: Karolinum.
- MAŠÁT, Milan. (2017). K uplatnění tematiky šoa v literárních čítankách pro druhý
stupeň základních škol. [online]. In *Jazyk – literatura – komunikace*. [cit. 7. 9.
2018]. Dostupné z WWW: <<http://jlk.upol.cz/index.php/cislo-2-2017>>.
- MÉMORIAL DE LA SHOAH. (2017). What is the Shoah? [online]. In *Mémorial
de la Shoah*. [cit. 22. 9. 2017]. Dostupné z WWW: <[http://www.memorialde-
lashedoah.org/](http://www.memorialde-
lashedoah.org/)>.
- NADLER, R., A., M. (2017). Was the Holocaust Only Against Jews? [online]. In
Aish HaTorah Literacy. [cit. 21. 9. 2017]. Dostupné z WWW: <[http://www.
aish.com/](http://www.
aish.com/)>.
- URBANOVÁ, Svatava. (2018). S holokaustem za zády. Téma holokaustu v české
a překladové literatuře pro děti a mládež vydávané po roce 1989. Ostrava: Os-
travská univerzita.
- VÁLEK, Vlastimil. (1984). Vztah memoárové literatury k literatuře dokumentární.
[online]. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity STUDIA MI-
NORA FACULTATIS PHILOSOPHICAE UNIVERSITATIS BRUNENSIS*.
[cit. 7. 9. 2018]. Dostupné z WWW: <[https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/
handle/11222.digilib/107731/D_ScientiaeLitterarum_31-1984-1_18.pdf](https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/
handle/11222.digilib/107731/D_ScientiaeLitterarum_31-1984-1_18.pdf)>.

Kontakt

Mgr. Milan Mašát
Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogické fakulty UP v Olomouci
Žižkovo náměstí 5
771 40 Olomouc
e-mail: milan.masat01@upol.cz

UČENIE SA PROPRIÁM NA POZADÍ BLOOMOVEJ TEÓRIE MYSLE

Mária Beláková

Resumé: Štúdia sa zaoberá vnímaním propriálnej problematiky a učením proprií u detí i dospelých jedincov. Cieľom je poukázať na problematické miesta didaktiky vlastných mien a na nedostatočne spracované teoretické východiská. Príspevok načrtáva niektoré z aspektov prítomných pri učení proprií, no zároveň poukazuje na sporné body, akými sú lexikálny kontrast, odmietanie onymickej polyreferenčnosti, rozlišovanie medzi apelatívnu a propriálnou lexikou. Tvrdenia sú podložené výsledkami prieskumov.

Kľúčová slova: propriálna problematika, apelatívna a propriálna sféra, onymická polyreferenčnosť, identifikácia, diferenciacia, onymický obsah, encyklopedický obsah, lexikálny kontrast

Abstract: The study deals with the perception of proper noun problem and learning of them by children and adults. To point to the problematic parts of didactics of proper nouns and to the insufficiently elaborated theoretical bases is the aim of this study. The study outlines some of the aspects present at learning of proper noun, also it points to disputed points, like lexical contrast, rejection of onymic polyreference, differentiation between appellative and proper noun lexis. The claims are based on research's results.

Key words: proper noun problem, appellative and proper noun sphere, onymic polyreference, identification, differentiation, onymic content, encyclopedic content, lexical contrast

Úvod

(Príspevok venujem pamiatke Dr. M. Majtána s vďakou za všetky cenné onomastické i mimoonomastické podnety a prejavenu dôveru.)

Štúdiá vznikla na základe výskumu, ktorý je súčasťou grantovej úlohy **VEGA č. 1/0289/16 Hydronymia Malého Dunaja**.

Propriálna problematika, napriek tomu, že je v česko-slovenskom onomastickom priestore dostatočne preskúmanou a neustále sa rozvíjajúcou oblasťou (na Slovensku jej položili základy V. Blanár a M. Majtán), na poli didaktickom patrí k najmenej prebádaným. Rovnako tak môžeme hovoriť aj o podrobnejších psychoonomastických výskumoch, ktoré na Slovensku, ale aj v celosvetovom meradle, zatiaľ absentujú. V rámci lingvodidaktiky sa u nás propriám venovala L. Sičáková a neskôr M. Tkáčová, a to so zameraním na primárne vzdelávanie. Pre sekundárny stupeň bola určená publikácia *Didaktika vlastného mena (vlastné meno ako príbeh a hra)*; (Beláková, 2010). Monografické diela založené na striktnom vedeckom bádani didaktiky proprii sa dosiaľ u nás neobjavili.

Nedostatok informácií a odbornej literatúry spôsobuje, že vyučovanie propriálnej problematiky je poznačené neustálym opisno-systémovým prístupom, bez možnosti zaradenia akýchkoľvek prvkov konštruktivistickej teórie. V slovenskom školstve, rovnako ako v mnohých iných krajinách, sa učebná látka o vlastných menách zredukovala na ich pravopisnú stránku, ako to dokumentujú aj záväzné didaktické materiály (Vzdelávacie štandardy zo slovenského jazyka pre primárne i sekundárne vzdelávanie, 2017). Požiadavka na vyučovanie proprii je v nich sformulovaná len v 3. ročníku primárneho vzdelávania, a to v znení, že „žiak má vedieť vysvetliť pojem všeobecné a vlastné podstatné meno, rozlíšiť ich v texte a uplatňovať pravidlá slovenského pravopisu pri písaní vlastných mien a osôb, zvierat, vecí, miest, mestských častí, obcí, ulíc, pohorí, riek, potokov a štátov.“ (Vzdelávacie štandard, 2017, s. 21). Vo vyšších ročníkoch sa propriálna problematika cielene nevyučuje, a to ani na vyššom sekundárnom stupni. Zjednodušene povedané: Všetko, čo sa má žiak naučiť o propriách, si má osvojiť v 3. ročníku základnej školy, príp. vo 4. ročníku prezentuje

svoje výsledky formou kontrolného diktátu *Vlastné podstatné mená*. Žiak v tomto veku, podľa Piagetovej teórie kognitívneho vývinu, prechádza štádiom konkrétnych operácií, ktoré je charakteristické, okrem iného, aj tým, že dieťa dokáže už narábať s abstraktnými pojmami, ale s oporou v konkrétnych predmetoch (tých, ktoré môže zmyslovo vnímať). „Dôležité sú konkrétne skúsenosti detí, pri ktorých sa prechádza od zmyslového vnímania k uplatňovaniu logických postupov. Dieťa musí najprv látku vnímať, pochopiť jej podstatu a zapamätať si encyklopedické veci“ (Sičáková, In: Liptáková, 2011, s. 368). Zúženie a zredukovanie problematiky vlastných mien do 3. ročníka primárneho vzdelávania, bez ďalšieho špirálovitého „nabalovania“ vedomostí preto nepovažujeme za efektívne. Domnievame sa, že dôkladné pochopenie tejto problematiky je oveľa zložitejšie, než ho dokážeme na základe výsledkov aktuálneho bádania vysvetliť. Ako sa zmieňuje P. Bloom (2015, s. 121), pri osvojovaní jazyka zohrávajú vlastné mená špecifickú úlohu, pretože sú medzi prvými slovami, ktoré sa dieťa naučí, a zároveň prispievajú k rozvíjaniu myslenia. Proces osvojovania si slov ako-takých, a teda aj proprií, je však neznámy. P. Bloom (2015) nazýva túto oblasť „neprebádanou krajinou“, pričom propriálna problematika patrí k najmenej objasneným. Vzhľadom na stav skúmanej problematiky si preto v príspevku nenárokujeme na jej celkové objasnenie, no načrtne možných východiská k ďalšiemu bádaniu.

Graf 1: Analýza hydroným z hľadiska zaradenia do apelatívnej a propriálnej sféry

Obr. 1: Ukážka spracovanej tabuľky

Graf 2: Kategorizácia slov do apelatívnej a propriálnej lexiky

Graf 3: Prehľad distribúcie jednotlivých položiek u všetkých respondentov

Stat'

Ako aktuálne východisko sme použili trojkrokový metodický postup osvojovania propriálnej problematiky L. Sičákovvej (In: Liptáková et al., 2011, s. 371): 1. odlišiť proprium od apelatíva; 2. určiť druh vlastného mena; 3. umožniť rozlišovať (diferencovať) jednotliviny medzi sebou. Postup, ktorý načrtla L. Sičáková, samozrejme, nespochybujeme, no

v príspevku použijeme jeho reverznú podobu, pretože 3. bod považujeme za najjednoduchší z hľadiska myšlienkových operácií jedinca. Možno ho spoľahlivo sledovať už v komunikácii s deťmi predškolského veku, ktoré sú mimoriadne citlivé na špecifikačné znaky. Dokumentujeme to rozhovorom s 5-ročným dieťaťom:

„Ty by si sa mohla volať Ninka!“

D: „Nie, pretože nemám krátke vlásky!“

„Tak potom by si sa mohla volať Elizabetka!“ (má dlhé vlasy ako respondentka)

D: „Nie, Elizabetka má sestričku!“ (respondentka ju nemá)

„Tak by si sa mohla volať Elsa!“

D: „Ale ja nemám modré šaty!“

„A keby si mala modré šaty, môžeš sa volať Elsa?“

D: „Nie, lebo nemám čarovnú paličku!“

„Keby si mala čarovnú paličku, už by si sa mohla volať Elsa?“

„Áno, ale iba akožná¹, nie faktická!“

Vo výpovedi vidíme silnú tendenciu o diferencovanie vlastnej osoby od osôb iných. Antroponymum reprezentuje osobu, ktorej meno si dieťa osvojilo spolu s encyklopedickým obsahom. Na základe konkrétneho myslenia spája toto meno s konkrétnymi osobami a dokáže vo výpovedi antroponymum identifikovať, hoci ho nechápe na propriálnej úrovni, vedome ho nedokáže ani zaradiť do propriálnej triedy.

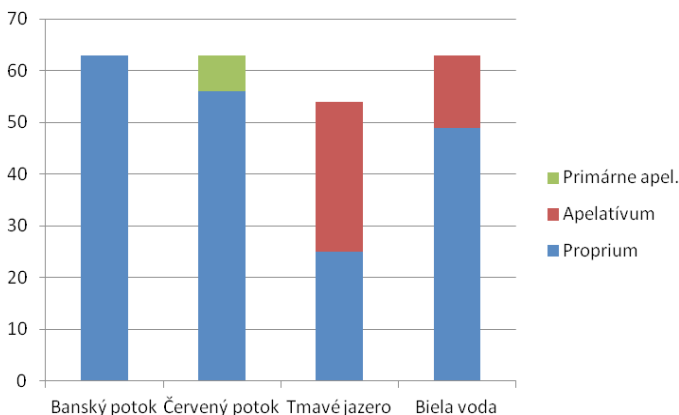
Opačný prípad nastáva v situácii, keď dieťa nepozná všetky špecifikačné znaky, ktorými sa jednotlivé objekty odlišujú, t. j. nemá s objektmi dostatočnú konkrétnu skúsenosť, resp. nemá osvojený encyklopedický obsah. Takúto situáciu možno ilustrovať príkladom, keď dieťa pomenúva všetky bábiky v modrých šatách s čarovnou paličkou v ruke Elsami, napriek tomu, že Elsa je jediná postava vo filme Ladové kráľovstvo. Dieťa v tomto veku nerozlišuje apelatívnu a propriálnu sféru, čo sa môže silne prejaviť aj v tendencii rozšírenej extenzie (Bloom, 2015, s. 48). Tento prístup sa však prirodzeným zrením stráca a dieťa začína vnímať individualizačné príznaky.

1 Akožná – fiktívna, nie reálna; faktická – reálna, naozajstná.

Dosiaľ však nie je známe, na základe čoho jedinec vyberá podstatné znaky jednotlivín a prečo niektoré znaky abstrahuje ako nepodstatné.

Druhým krokom pri osvojovaní propriálnej problematiky je určovanie druhu propria, pri ktorom si žiak všima generické príznaky (Sičáková, In: Liptáková et al., 2011, s. 371). Používa pritom nižší stupeň abstrakcie, kategorizácie, s výsledkom generalizácie, ktorá je však už náročnou myšlienkovou operáciou. Pri osvojovaní pojmov sa dieťa učí na základe tzv. perцепčnej podobnosti, t. j. pri kategorizácii postupuje podľa toho, či ide o predmet alebo nepevnú látku, rastlinu alebo kameň, živú entitu alebo neživú... , napr. či sa jeden pes podobá druhému psovi viac než stromu“ (Bloom, 2015, s. 149). Pri tvorení pojmov pevných predmetov postupuje najčastejšie na základe tvaru, hoci rozhodujúca je aj farba, povrch a pod. Pri nepevných látkach rozhoduje povrch a farba (ibid.). Pri kategorizácii proprií postupuje jedinec podobne. Využíva tiež podobnosť, ale na základe generických sémantických príznakov (Sičáková, In: Liptáková et al., 2011, s. 372). Hoci je teoreticky tento proces objasnený, v praxi ho vnímame ako problematický. V prieskume z roku 2016² sme zistili, že dospelí respondenti nedokázali správne určiť onymickú triedu až v 83 % prezentovaných proprií (hydroným). Pri kategorizácii postupovali na základe asociácie, ktorá je prítomná ako základná myšlienková operácia pri každom učení sa slovám. Hoci v tomto prieskume takmer jednoznačne určili hydronymá, ktoré mali určujúci prívlastok (potok, voda, jazero a pod.), v aktuálnom prieskume neboli výsledky totožné. V prípade, že sme respondentom ponúkli hydronymá graficky neodlíšené od apelatív, miera správneho zaradenia sa znížila. Pri slovných spojeniach *banský potok*, *červený potok*, *tmavé jazero* a *biela voda* postupovali respondenti akoby nesystémovo. Kým v prípade *banského potoka* a *červeného potoka* určili slovo ako proprium až 63 a 58-krát (zo 63 odpovedí), pri *bielej vode* to bolo len 49-krát (17 odpovedí malo apelatívny charakter) a pri *tmavom jazere* iba 25-krát (9 apel., 29 apel. s propriálnou potencialitou);(Graf 1).

2 Výsledky sme prezentovali v príspevku Miesto proprií v konštruktivisticky chápanej výučbe slovenského jazyka (Problematika prekonceptov) počas konferencie konanej v Prahe 24.–26. 4. 2017. Štúdia je v tlači.



Graf 1: Analýza hydroným z hľadiska zaradenia do apelatívnej a propriálnej sféry

Respondenti vnímali apelatívnu časť *potok* ako propriálnu súčasť, avšak v prípade substantív *voda* a *jazero* tento kľúč nepoužili, práve naopak pojmy v nich evokovali apelatívny charakter pomenovania. Otáznym pre nás zostáva, prečo významovo blízke apelatíva vnímali respondenti odlišne. Jasná nie je ani odpoveď na otázku, ktoré faktory ovplyvnili kategorizáciu pomenovaní a prečo prívlastok vyjadrujúci farbu chápali rozlične. Môžeme usudzovať, že respondenti postupovali podľa istých zažitých konvencií, pri ktorých sa prívlastok *tmavý* používa viac v apelatívnom význame. Istú úlohu by tu potom zohrávala konvencia, na ktorú upozorňuje aj P. Bloom (2015, s. 134) pri osvojovaní významov nových slov. Pomenovanie charakterizuje ako kreatívny akt, založený na konotáciách a konvenciách, to znamená, že dieťa predpokladá, že napríklad slovo označujúce jedinca je antroponymom. Ak však zistí, že slovo antroponymom nie je, zmení pôvodnú interpretáciu, a to na základe pozorovania iných. Analogicky by sme teda mohli usudzovať, že respondenti na základe konvencie prisúdili slovné spojenie k apelatívnej sfére. Mohli pritom asociovať na základe iných, v hydronymách neobvyklých prívlastkov – *špinavé jazero*, *hlboké*, *priezračné* a podobne. Určenie druhu propria sa nám teda javilo ako problematické, a to aj z dôvodu, že respondenti nedokázali spoľahlivo odlíšiť propriálnu a apelatívnu sféru.

Rozlíšenie apelatívnej a propriálnej zložky, podľa nášho názoru, predstavuje v školskej praxi, najproblematickejšie miesto. Dieťa má na základe sprostredkovaných informácií získať vedomosť, že všeobecné pomenovanie odkazuje na nekonečný počet vzájomne zameniteľných referentov, pričom pri vlastných menách je prítomný iba jeden referent, ktorý verne nasleduje jednotlivinu (porov. Bloom, 2015, s. 128). Ak teda dieťa pozná všeobecné pomenovanie predmetu, má tendenciu iné pomenovanie chápať ako vlastné meno (ibid.). S touto tendenciou súvisí aj neochota detí prijímať viaceré varianty na označenie jedinej osoby. Už štvorročné dieťa disponuje znalosťou, že jeden objekt nemôže mať dve vlastné mená a dva objekty nemôžu mať jedno vlastné meno (Bloom, 2015, s. 133). Príkladom môže byť špecifická situácia rozšírenej extenzie na slovo matka. Dieťa, ktoré je v úzkom každodennom kontakte s matkou, ju bude označovať „*mamička, mama, maminka, mamulienka* a pod. (porov. aj Slančová et al., 2018, s. 280)“, pričom apelatívum bude vo vedomí dieťaťa plniť funkciu propria – slovo identifikuje túto ženu ako jeho rodičku a zároveň ju diferencuje spomedzi ostatných matiek. Dieťa na túto bytosť vzhliada ako na jedinečnú. Pri rozhovore s deťmi predškolského veku sme navodili situáciu, v ktorom sme ich matku označili krstným menom. Deti odpovedali rovnako: „To nie je..... (krstné meno), to je moja mama!“ Prejavil sa tu princíp lexikálneho kontrastu.

Neznamená to však, že v prípade onymickej polyreferenčnosti (1 pomenovanie – viac referentov) nie sú deti schopné si túto skutočnosť osvojiť. Dokážu tolerovať množstvo, ak majú s ním konkrétnu skúsenosť. Ako príklad uvedieme rozhovor s 5-ročným dieťaťom:

„*Môžu existovať dve Moniky?*“

D: „*Áno, veľká a malá*“.

„*Môžu existovať aj dve Valérie?*“

D: „*Nie, nemôžu!*“

V týchto prípadoch je dieťa schopné tolerovať polyreferenčnosť, avšak prirodzene vyhľadáva rozlišovacie znaky a dve rovnako pomenované osoby od seba odlišuje, čo je viditeľné v prívlastkoch „*veľká*“ a „*malá*“. Tento jav je prirodzený a prebieha aj v mysli dospelých jedincov. Najviditeľnejšie môžeme neochotu k polyreferenčnosti a potrebu deiferenciácie sledovať pri

tvorbe prezývok alebo aj priezvisk v minulosti (príslušníci jedného rodu, napr. *Benkovský* môžu byť nositeľmi viacerých prezývok – *Tomanovi*, *Antalov*, *Adamkini* a pod.). Potreba diferencovať jedincov alebo objekty s rovnakým menom je predispozičná.

Vráťme sa však k problematike rozlišovania apelatív a proprií vo výpovedi. Akým spôsobom ich jedinec dokáže identifikovať? Schopnosť rozlišovať medzi apelatívom a propriom sme zisťovali prieskumom u študentov pedagogickej fakulty. Zvolili sme vzorku 63 respondentov, ktorých úlohou bolo priradiť vopred zadaný súbor slov k apelatívnej alebo propriálnej sfére (Obr. 1). Následne sme ich vyzvali, aby vyznačili farebne tie apelatíva, ktoré môžu plniť funkciu propria. Využili sme súbor hydronym, ktoré sme získali terénnym výskumom v povodí Malého Dunaja. Hydronymá sme zapísali malými začiatočnými písmenami, aby sa študenti nerozhodovali mechanicky na základe majuskuly.

Všobecné podstatné mená:	Vlastné podstatné mená:
jablonka, struha, barina, barvienok, biela voda , brodisko, pánty, pisárka, rázsoška, žliabok, šenkárka, zálistok, žobrák , bager, baňa, harmónia, hubertus, kotlíky, koreň, kadrúbok, pastierňa, riziko, šúr , solčárka, tmavé jazero	Rebeka, Banský potok, Blatina, Červený potok

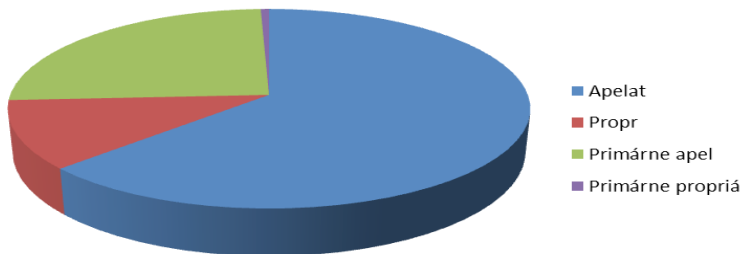
Obr. 1: Ukážka spracovanej tabuľky (namiesto fareb tučne)

Prieskum nám nepotvrdil všetky hypotézy, no potvrdil, že jedinec má tendenciu vnímať slovo skôr ako apelatívum než ako proprium. Respondenti pri odlišovaní apelatívnej a propriálnej sféry postupovali vylučovacou metódou – ak slovo nie je apelatívom, malo by byť propriom, prípadne naopak. Ak respondent poznal slovo zo svojej slovnej zásoby ako apelatívum, pričlenil ho najprv do tejto skupiny. Následne uvažoval o možnosti plniť propriálnu funkciu (v tejto oblasti boli respondenti nejednotní a postupovali podľa vlastných kritérií) a ak zväžil, že apelatívum nemá potencialitu byť propriom, ponechal ho v apelatívnej lexike. Pri vzorke 1473 analyzova-

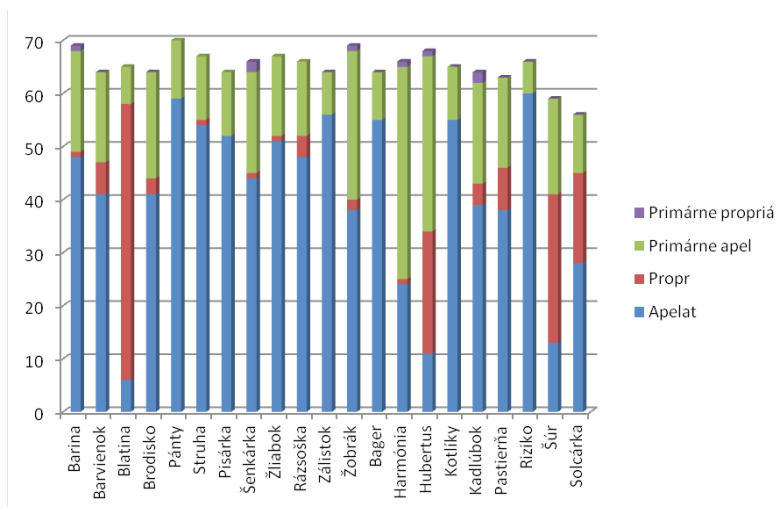
ných slov³ respondenti až v 861 prípadoch označili slová ako čisté apelatíva, 152 týchto slov malo absolútne propriálny charakter a 453 slov sa pohybovalo na hranici apelatívnosť – propriálnosť, t. j. slovo mohlo ako proprium plniť apelatívnu (8) a ako apelatívum propriálnu funkciu (345);(Graf 2). Aj v tomto prípade sa však ukázala tendencia vnímať slovo primárne ako apelatívum, pretože zo vzorky 453 slov bolo ako propriá s možnosťou fungovať ako apelatívum, označených iba 10 slov. Súvisí to s prirodzeným procesom proprializácie, t. j. vznikom vlastných mien na apelatívnom základe. Aj pri analýze respondenti vychádzali zo znalosti apelatívneho základu. Ak v ich slovnej zásobe figuroval apelatívny pojem, zaradili najprv slovo medzi apelatíva. Následne zvažili možnosť pojmu fungovať ako proprium a na základe istých prvkov (ktoré zatiaľ nevieme pomenovať), prehodnotili svoj prístup. Toto zistenie korešponduje s výskumom P. Blooma (2015) o osvojovaní si slov.

P. Bloom (2015, s. 128) pri výskume detí predškolského veku zistil, že ak poznajú všeobecné pomenovanie predmetu, majú tendenciu iné pomenovanie tohto predmetu chápať ako vlastné meno. Tento proces súvisí s javom, ktorý P. Bloom (2015, s. 73) nazýva princípom vzájomnej výlučnosti. Vzniká otázka, či by tento princíp mohol fungovať aj opačne – Ak dieťa pozná vlastné meno jedinca, príp. objektu, či by jeho apelatívne označenie vnímalo ako apelatívum alebo proprium. Tejto otázke sme dosiaľ pozornosť nevenovali. Zaujímá nás, akým spôsobom jedinec dokáže rozlíšiť, či prezentované slovo patrí do apelatívnej alebo propriálnej sféry. Pri prieskume sme predpokladali, že respondenti budú za propriálne pomenovania považovať tie, ktoré nie sú súčasťou ich aktívnej apelatívnej zásoby. Tento náš predpoklad sa nenaplnil, a to ani v prípade, že respondenti nepoznali význam daktorých slov (*struha, kadlúbok, solcárka*). Aj v tomto prípade prevažovala tendencia určiť slovo ako apelatívum. V prípade slova *solcárka* bol však rozdiel medzi apelatívnym a propriálnym chápaním najmenší zo všetkých analyzovaných slov (28 apelatív, 17 proprií). Z analýzy nám vyplynulo, že pojem *solcárka* respondenti vnímali ako proprium na základe asociácie s antroponymom alebo propriom s antroponymickým

3 Napriek tomu, že pracujeme s hydronymami, používame malé začiatkové písmeno, pretože sme ho v takomto tvare prezentovali aj respondentom. Malé začiatkové písmeno sme zvolili z dôvodu jeho neutrálnosti.



Graf 2: Kategorizácia slov do apelatívnej a propriálnej lexiky



Graf 3: Prehľad distribúcie jednotlivých položiek u všetkých respondentov

motivantom: „Určil som ho ako vlastné meno, pretože mi pripomína meno. Pripomína mi prezývku.“. Tento jav by bolo vhodné detailnejšie preskúmať na väčšej vzorke respondentovi neznámych slov. Slovo s rovnakým významom *šúr* určovali podobne viac ako vlastné meno, avšak už nie na základe rovnakej asociácie. Názov určili ako vlastné podstatné

meno, pretože im tak „pripadalo“. Problematike rozlišovania a diferenciácie hydroným sme sa čiastočne venovali aj v príspevku Miesto proprií v konštruktivisticky chápanej výučbe slovenského jazyka (Problematika prekonceptov)⁴, ktorý sa zakladal na skúmaní schopnosti budúcich pedagógov rozlišovať onymické triedy proprií s motivačne nepriehladným názvom. Len na ilustráciu uvedieme jeden z príkladov. V prípade hydronyma *Sisak* iba 24 respondentov z 51 dokázalo slovo určiť ako proprium, pričom ako hydronymum ho neurčil ani jeden z nich. Pri rozlišovaní apelatívnej a propriálnej zložky si pomáhali respondenti podobne znejúcimi slovami, čím sa nám potvrdila funkcia asociácií založených na zvukovej podobnosti slov. Takto uvažovali aj respondenti pri slovách *pastierňa* („znie to ako nejaká dedina“, „pripomína mi to nejaký kopec“) či *rázsoška* („pripomína mi to vlastné meno“). Úloha „zvukovej asociácie“ bola viditeľná aj v rozhovore s 10-ročným dieťaťom, ktorému sme prezentovali slovo *Hong Kong* a následne *bung du*. Na základe časovo-priestorovej styčnosti dvoch za sebou idúcich informácií (porov. aj P. Bloom, 2015) dokázalo dieťa vymyslené slovo *bung du* vnímať ako proprium. Vzniká teda otázka, prečo aj v tejto situácii neprejavilo tendenciu označiť slovo ako apelatívum. Situáciu by sme mohli čiastočne vysvetliť pomocou teórie mysle, založenej na vrodenej schopnosti dieťaťa porozumieť výpovedi dospelého a predvídať jeho komunikačný a referenčný zámer. Túto schopnosť skúmal Simon Baron-Cohen (1995, In.: Bloom, s. 68) u autistických jedincov, u ktorých dospel k záveru, že „učenie sa slovám je typom intencionálnej inferencie, resp. „čítaním mysle“, t. j. schopnosťou dieťaťa porozumieť myslí druhého ešte predtým, ako začne hovoriť“. Túto schopnosť možno nazvať sociálnou kogníciou, teóriou mysle, čítaním mysle, pragmatickým porozumením a pod. (Bloom, 2015). P. Bloom (2015, s. 69–71) zistil, že už 9-mesačné dieťa dokáže pripisovať výpovedi zámer, avšak nedokáže sa naučiť slovo bez pomenovacieho aktu, t. j. bez prítomnosti osoby, ktorá danú vec pomenuje. Sleduje pritom cieľ, ktorý dospelý vložil do výpovede. Vo vyššie uvedenom príklade o *Hong Kongu* a vymyslenom slove *bung du* dieťa vydedukovalo zámer hovoriaceho a vyhodnotilo slovo ako proprium, hoci to nemuselo zodpovedať skutočnosti.

4 Príspevok je v tlači.

Zaujímavé výsledky prinieslo aj slovo *hubertus*, ktoré respondenti až v 11 prípadoch vnímali ako výlučné apelatívum a v 33 prípadoch ako apelatívum s možnou propriálnou funkciou. Ako jednoznačné proprium ho určilo iba 24 respondentov, a to aj napriek tomu, že mnohým z nich pripomínalo antroponymum *Hubert*. Naopak, slovo *blatina* označili až v 52 prípadoch ako absolútne propriálne (v 6 ako apelatívne a v 7 ako apelatívne so schopnosťou byť propriom), pretože im formálne pripomínalo iné hydronymá. Úlohu tu zohrala aj sémantika lexémy – „Slovo *blatina*“ mi pripomínalo zmes hliny a vody, preto som ho určila ako vodný názov!“ Veľmi podobne uvažovali viacerí respondenti. Zdá sa, že forma, v tomto prípade aj hydroformant, zohráva podstatnú úlohu, pretože respondenti aj napriek malému začiatočnému písmenu dokázali slovo identifikovať ako proprium. Pri výskume sme sa usilovali použiť súbor hydroným, ktoré nie sú bežne známe, pretože znalosť názvu onymického objektu by mohla skresľovať výsledky.

Vychádzajúc z teórie P. Blooma (2015, s.136) sme predpokladali, že respondenti budú inak vnímať slová označujúce bytosti a inak neživé telesá. P. Bloom (ibid.) zistil, že deti pred vyslovením prvého slova vnímajú svet ako sústavu jednotlivín a druhov a predmety kategorizujú, pričom na vnímanie živých bytostí používajú iné mechanizmy ako na vnímanie neživých telies. Predpokladali sme, že by sa podobný mechanizmus mohol prejavovať aj na úrovni rozlišovania pomenovaní bytostí a objektov. Výsledky nepoukázali na výraznejší rozdiel na úrovni vnímania, avšak pri pomenovaniach bytostí (*šenkárka*, *žobrák*, *pisárka*) bolo apelatívne vnímanie oveľa jednoznačnejšie (*šenkárka* – 56 oproti 1 propriálnemu; *žobrák* 56 oproti 4 propriálnym; *pisárka* 63 oproti 1 propriálnemu). Úlohu tu zohrala jazyková skúsenosť so spomínanými apelatívami. Rovnako však respondenti chápali aj pomenovania neživých objektov (*bager*, *zálistok*, *kotlíky*, *pánty*), pri ktorých jednoznačne určovali apelatívny charakter. Spomedzi slov zaujalo abstraktum *riziko*, ktoré bolo na 100% chápané ako apelatívum. Mohli by sme sa domnievať, že príčinou je práve abstraktná forma substantíva. Dieťa, a predpokladáme, že aj dospelý jedinec, uvažuje o nových slovách na základe „predispozície porozumenia jednotlivinám“ (Bloom, 2015, s. 123), prezentovaným prevažne konkrétnymi predmetmi, pričom sa ako dôležitý faktor prejavuje celosť predmetov, nie ich časti. Spôsob fungovania nie je zatiaľ známy.

Záver

Čiastkové zistenia, hoci nepriniesli novú teóriu, svedčia o zložitosti vnímania vlastných mien. Odporúčame preto v edukácii vychádzať z nominačného aktu a pomenovacieho motívu, ako to zdôrazňuje aj L. Sičáková (In: Liptáková et al., 2011). Ako nevyhnutný sa javí aj kontext, v ktorom dieťa vstupuje do kontaktu s propriom, a to nielen na úrovni auditívnej, ale aj sémantickej (o kontexte porov. aj P. Bloom, 2015, s. 20). Treba si vo vyučovaní uvedomiť, že slovo, a teda aj proprium, je dieťaťu vždy prezentované niekým, niekde a za nejakým účelom a učenie sa preto stáva zároveň sociálnym aktom (Bloom, 2015, s. 63). Dieťa si popri význame slova osvojuje aj niečo o myšlienkach iných, o spôsobe, akým na prezentované slová nazerajú. Pri prezentácii vlastného mena postupujme teda od najjednoduchších myšlienkových operácií, upriamujme pozornosť na špecifikačné príznaky slov, s ktorými deti oboznamujeme. Tiež odporúčame používať množstvo príkladov z rovnakej propriálnej triedy, ale aj príkladov zvukovo podobných. Vhodné je upozorňovať tiež na formu vlastného mena, pretože, ako sme zistili prieskumom, zohráva pri interpretácii dôležitú úlohu.

Literatúra

- BELÁKOVÁ, M.: *Vlastné meno ako príbeh a hra*. Trnava: TYPI Universitatis, 2010. 128 s.
- BELÁKOVÁ, M.: *Hydronymia severných prítokov povodia Malého Dunaja*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2014. 218 s. Vydané elektronicky.
- BLOOM, P.: *Jak se děti učí významu slov*. Praha: Karolinum, 2015. 296 s. ISBN 978-80-246-3095-3
- LIPTÁKOVÁ, L. et al.: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita – Pedagogická fakulta, 2011. 580 s. ISBN 978-80-555-0462-9
- SLANČOVÁ, D. et al.: *Desať štúdií o detskej reči*. Prešov: Veda, 2018. ISBN 978-80-224-1638-2

Kontakt

PaedDr. Mária Beláková, PhD.
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave
Katedra slovenského jazyka a literatúry
maria.belakova@truni.sk

DIFFERENT – ATTRACTIVE (INNOVATIVE DIDACTIC APPROACHES TO TEACHING AND LEARNING SLOVENE)¹

Simona Pulko, Melita Zemljak Jontes

Abstract: *The paper presents innovative didactic approaches to teaching and learning Slovene, emphasizing teaching methods and pedagogic practices. The practices are specifically oriented towards individualization and differentiation, adapted to the capabilities and needs of the learners, spontaneous learning, problem approach, critical and creative, analytical-synthetic thinking, problem solving. These innovative didactic approaches also include new, modern technologies which provide continuous access to learning resources. The research is being developed within the framework of the project Slovenščina na dlani.*

Key words: *teaching methods, didactic approaches, formative learning, individualization, differentiation*

1 About the project *Slovenščina na dlani*

Project *Slovenščina na dlani* (*Slovene in the palm of your hand*) is an interactive learning e-environment intended to enrich Slovene lessons in elementary and secondary schools. It is based on tools for automatic creation and review of exercises supported by a corpus of texts, dictionary descrip-

1 This paper was written as part of the the project »*Slovenščina na dlani* (JR-ESS-PROŽNE OBLIKE UČENJA)«. The investment is financed by the Slovene state and the European Union through the European social fund.

tions of phrases, prefaces and a knowledge base (<http://projekt.slo-nadlani.si/sl/>).

2 A review and introduction to the learning materials used for innovative didactic approaches

Learning materials for Slovene lessons, for sixth to ninth grade of primary school and first to fourth grade of grammar school and technical colleges were analysed.

The entire analysis includes all didactic methods, but the article specifically focuses on innovative didactic approaches. 24 primary school learning materials and 20 grammar school and technical college learning materials have been analysed.

2.1 Methodology

The learning materials were reviewed and analysed according to their didactic approaches. The didactic methods were taken note of, counted and the percentage of all the methods in the analysed materials was calculated.

Workbooks are the base of the analysis, and coursebooks are only included when the texts in them are used as the basis for further activities. 14.614 is the cumulative number of all the analysed exercises where we examined the didactic methods behind them.

The aim of the analysis was to gain data on the occurrence frequency of individual didactic methods in learning materials and to point out innovative didactic approaches.

2.2 Analysis of innovative didactic approaches in primary school learning material

Authentic roles that the students play in: everyday user (filling in an order form, filling in a payment form, filling in forms in general, writing letters, writing letters of apology), researcher (collecting old games from the past), editorial committee member (selecting book reviews, language editing, designing a review booklet which would stimulate reading in school),

designing a food menu in form of a table or designing a school food menu of their choice, journalist (writing online classified advertisements, editing those advertisements, writing an e-advertisement), cook (writing instructions on how to cook their favourite meal), proof-reader and reviewer (language proof reading and writing an opinion on a text, correcting mistakes in cards and advertisements, etc.), reporter (writing a newspaper report), graphic designer (creating a cartoon), TV reporter, traveller, travel writer (writing a travel report for a travel magazine), tourist guide (preparing a detailed timetable of show visits between 18.00 and 24.00 within a limited timeframe), critic (critique of a book or show).

The learning materials contain a few exercises that involve **videos**: games from the past, describing a machine, describing an old machine (Internet, the attic, etc.), one exercise involving place names and proper nouns involves a walk through a place, library, etc. which can also be done virtually, and the preparation of a video.

Audio recordings are rarely used. There is for example an audio recording of an illness description.

The **analysed learning materials** also contain **didactic games** such as the net, quizzes about occurrences in nature, about signs, about person descriptions, riddles, rebuses, cross word puzzles, pictograms (about different sports), non-verbal explanations (plans, sketches, etc.); interesting cartoons, maps, playful instructions on how to use commas (*Vsebinske vrečke potresemo po besedilu, počakamo, da se vejice razvrstijo na prava mesta ... /sledi nadaljevanje/ Presneto, zmanjkalo mi je instant vejic.* /“Pour the contents of the bag over the text and wait for the commas to rearrange themselves, /continuation/ Darn, I have run out of instant commas.”), preparing a quiz, making leaflets, billboards, posters, giving directions with the help of a map.

The analysed learning materials also contain exercises that stimulate the learners to look for information online by getting them to look for word definitions, use lexicons, manuals, etc., use web sites such as *Fran, Tedx, Slovar slovenskega knjižnega jezika (Standard Slovene dictionary)*, look for Slovene proverbs online, look for information in a classic telephone book and an online version of it, write emails, send invitations to teachers, look for information on historical figures, check out online stores, use maps and generally look for information (spelling of geographical names).

2.3 Analysis of innovative didactic approaches in high school learning

Authentic roles that the students play in the materials: linguistically informed user (the tourist agency text in the material is interesting, but there are grammar mistakes interfering with it, so the students correct the mistakes and send the text to the agency with a polite accompanying letter), an independent traveller (finding out when and where to check in the luggage, confirm the ticket, go through customs and board a plane), get information from a friend or an airport employee at the information desk about the everyday user (understand what the information on the flight ticket means), writing a report about a car crash as a witness (what happened, describing the incident, informing the police), writing a formal complaint, writing a letter to the editor (Letters of the readers), journalist (writing comments about an advertisement such as what the ad is advertising, reasons for posting it, what the author of the ad was trying to evoke in the reader, which linguistic and non-linguistic features did he use, how did the ad influence them as readers and why did it convince them, the students also decide whether the authors of the ad followed any ethical guidelines, what the reactions of the majority of readers might be, what will be the consequences of posting the advertisement), writing an introduction to a longer award announcement (looking for information on the awards online, writing a report about the event), PR person (takes care of public relations at “Hiša eksperimentov” (House of experiments), creates an event calendar for the upcoming year, creates an advertisement to attract more companies to cooperate with “Hiša jezikov” (House of languages)), advertiser (creating an advertisement for their favourite object), critic (an objective review of a book), a show host (eg.: a show host for an evening programme), researcher/scientist (writing an unknown word definition entry for the *Standard Slovene dictionary* (*Slovar slovenskega jezika*)), a forum writer (the students ask questions and experts answer them, the student has to follow the rules of successful communication), clerk (writing a receipt, two groups: first: preparing the e-VEM project, second: applying for the e-VEM project), minute taker (writing minutes for a class meeting on saving options for the school (class teacher, headmaster, janitor)), a learning material author (writing a subchapter (instructions for writing

a subchapter included)), graphic designer (creating an advertisement for a book that will be published in a youth magazine), investigative journalist (job related research on public opinion (research on the factors for movie choice in young people between the ages 13 and 20)), political candidate (creating a slogan for their campaign if they were running for student council, creating a political advertisement to convince their voters).

The analysed high school learning materials do not involve any video, auditory and didactic game usage.

The analysed high school learning materials also include exercises where the students look for information online on Wikipedia and other websites.

3 Overview and analysis of innovative didactic approaches in current e-environments

All the freely accessible online materials for teaching Slovene in primary school grades 6 to 9, and high school (grammar school and general and technical vocational colleges) between the grades 2 and 4 have been reviewed and analysed.

The analysis includes all didactic methods, but this article focuses on the innovative methods.

13 e-materials have been analysed.²

3.1 Methodology

The e-materials have been reviewed and analysed according to the didactic methods in them. The methods have been noted and counted, and percentages of all methods in the analysed materials have been calculated.

The cumulative number of the exercises where the method has been identified is 14.560.

The aim of the analysis was to gain data on the number of individual methods in the e-materials and to point out the innovative didactic approaches in them.

2 The freely accessible e-materials are listed in references.

3.2 Analysis of innovative didactic approaches in e-materials

The analysis includes the usage of the following e-dictionaries: *Slovar slovenskega knjižnega jezika*, *Slovenski pravopis*, *Slovar tujk*, *Etimološki slovar*, Pleteršnikov *Slovensko-nemški slovar* and *Nemško-slovenski slovar*.

Quite a few exercises include using videos: watching a music video, watching a cartoon online, looking at a map online and finding places, finding dialectal groups on an online dialectal map, watching a video (oral performance by a student, excerpt of a movie, excerpt of a Prešeren's *Zdravljica* recital), watching a summary of a recently discussed learning topic recorded by the teacher or the students, simulations (illustrated).

Some exercises also include using audio: listening to an audio recording online (recorded by the teacher or the students, monologue, dialogue or multiple speaker texts), writing a dictation following an audio recording prepared by the teacher, listening to an audio recording of words being declined, listening to the text *Kuharske Bukve* by Jurij Dalmatin, listening to songs online, listening to the sounds and repetitions of the sounds of the Standard Slovene language (recorded by the teacher), listening to an answer key of an exercise already completed and checking the correct answers.

The analysed exercises in the freely accessible e-materials include working with online texts and pictures such as looking for texts in a prescribed or self-chosen daily journal (*Lady, Delo*), looking at photographs (eg.: signs for place names) and having a task to accompany them, looking at online comments, looking online for pictures pertaining to a specific topic, watching an interview and doing tasks that connect to said interview, reviewing different law regulations on the usage of the Slovene language on web pages.

The learning e-materials also include some didactic games: solving re-buses, playing Hangman, quizzes for knowledge check ups and comics as lesson warm ups.

4 Findings about the analysed didactic approaches in the printed and learning e-environments

The analysed printed materials and learning e-environments offer quite a few options of innovative didactic approaches, but individual

types of approaches are quite rare. Especially the high school materials show almost no usage of video and sound material. It was also expected that the freely accessible materials would include more options of using the Internet, given that they themselves are provided through an e-environment.

5 Theoretical basis for specifying innovative didactic approaches in the e-environment*Slovenščina na dlani*

The findings of the analysis present the basis for planning didactic approaches in the learning e-environment *Slovenščina na dlani* (*Slovene in the palm of your hand*). The e-learning environment will take teaching methods into account that prioritise new technologies which enable a nonstop access to the learning materials, provide individualization for the user and pertain to their specific abilities and needs, support spontaneous learning, have a problem-oriented approach, encourage critical, creative, analytical-synthetical thinking, encourage solving problems and being active. Models of group and social learning will be incorporated, usage and creation of a connected learning group (networking) will be enabled and all of the activities will be systematically assigned and horizontally and vertically connected. The learning e-environment will enable teaching anyone, anywhere at any time. It will contribute towards the students' improved language and online source and tool use, and as a consequence contribute towards their general skill improvement. Through encouraging the users to be actively involved in flexible learning forms, the options a user has to become a successful member of society and the workforce improved, and they get skills that help them to function in the modern technological world and provide them with the necessary adaptability to deal with the changing demands of the job market. This is also the main difference between these materials and the existing e-materials which come across as predominantly static and create the need to provide a more unified e-learning environment or interactive environment with dynamic exercises and explanations modelled after the principle of video games and apps.

5.1 Formative learning

Formative learning is an effective tool that leads to better learning and teaching because it encourages students to take responsibility for their learning, puts the learning and the learner into the centre of the learning process, encourages the students' engagement and motivation, is highly adapted to the differences between the students, including their pre-existing knowledge, develops assessment that is adjusted to the given goals and standards, and focuses on formative feedback which improves learning achievements.

Key elements of formative guidance

Formative guidance is based on students (and parents) being more involved in the planning of learning, which means they also get a bigger responsibility concerning the learning outcomes. The students plan their personal goal with the help of the teacher and by providing feedback and thus reach the set goal. This provides the usage of individualization guidelines and also enables differentiation, all while keeping the students' abilities and capabilities in focus. With this process it is constantly monitored where in the learning journey the student currently is, where they are going, and what they will do once they get there. This is a very appropriate approach as it is rooted in the student's pre-existing knowledge, develops the student's strong points, encourages the improvement of their weak points, the students co-create the learning process and are provided with more motivation, independence and activity.

The innovative didactic approaches in the learning e-environment enable the students to be actively involved in the planning of the learning process as much as possible and thus provide the students with more responsibility for their own achievements and as a consequence develop a more responsible young person.

The mentioned learning e-environment provides that as attested by teachers who already use this form of formative guidance.

5.2. Authentic assessment forms

What do authentic assessment forms demand from the students? They demand using their knowledge and skills to solve real life problems (considering the developmental phase of the learner).

These exercises are realistic, demand contemplation, encourage innovation and demand critical thinking from the students about their own work (discovering their strong and weak points). The authentic challenges are similar to actual real life problems (that is what makes them reasonable and worth the effort). The guideline for creating those real life problems is the question: “How would this problem look in real life?”

Typical authentic exercises:

- Simulations: eg.: role playing and dramatizations (eg.: apologising for not doing their homework).
- Performing for different audiences like in a TV show or a conference (eg.: discussing a school field trip).
- Expressing themselves in different forms of non-fiction writing such as letters to the editor, diary entries, articles, reports, etc. (eg.: diary entry about a school trip).
- Writing fairytales, poems, fables, etc.
- Researching and investigating (eg.: names for tools in their local dialect).
- Discussions and debates (eg.: school lunches).
- Teaching younger students, giving advice (eg.: as a tourist guide guiding other students through their home town).
- Making things, plans as carpenters, architects, etc.

Typical roles in which we put the students:

- journalist, advertiser, reporter, columnist, etc.,
- editor,
- writer, poet,
- dramatist,
- critic,
- actor,
- researcher,
- everyday user of different forms (bank forms, postal forms, menus, etc.),
- editorial board member,
- everyday roles we play in everyday life (eg.: parent, home cook, witness, sales manager, etc.),

- traveller, travel writer,
- tourist guide,
- proof-reader,
- TV show guide,
- learning material author.

5.3 Experiential learning

It is a process where knowledge is created through transforming experiences. After Kolbo's (2015) four stage model, we have to incorporate:

- a concrete experience,
- a contemplated observation and reflection,
- forming abstract concepts and generalizations,
- testing these concepts in specific circumstances.

Methods of experiential learning include the students in the learning process, which stimulates their motivation, raises their engagement, increases their empathy, etc. The students change their established viewpoints and connect previously disconnected viewpoints.

Experiential learning provides the students with a deeper understanding of the subject matter and encourages them to express their creativity and development of different skills, basic thinking skills – comparing, classification, generalization, defining, concluding, analysing and researching. It also enables the students to develop critical thinking skills – analysing arguments, testing hypotheses, proper language use and it also improves communication skills – listening, holding a dialogue and expressing opinions.

Experiential learning can realise a wide variety of educational goals in an individual's cognitive as well as emotional development. With the help of the teacher, students independently, ingeniously and creatively present the given situation, solve the problem and learn the subject matter. Along with the intellectual processes going on, there are also emotional and imaginative activities involved.

6 Conclusion

Innovative didactic approaches point out teaching methods and pedagogical practices which emphasize individualization or the adaptation to

the student's abilities and needs and their specifics, spontaneous learning, problem solving, critical and creative thinking, analytical-synthetic thinking, problem solving and drive, and also using new technologies that enable a constant access to the learning materials. By actively involving the students in the learning process via using flexible teaching methods, the individual's possibilities for a successful integration into society and the workforce can be improved. Teachers should follow the principles of individualization and differentiation while planning the learning process, they should think about the possibilities of experiential learning, about including authentic exercises and the options of formative guidance. While doing this, the teacher will find the learning e-environment *Slovenščina na dlani* a welcome help.

7 Sources

- Peter Avbar in Damijana Dolenc, 2013: Od glasov do knjižnih svetov 6, Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 6. razredu osnovne šole, Jezik in književnost. Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Dubravka Berc Prah, Tanja Slemenjak, Saša Pergar, 2016: Barve jezika 1, Učbenik za slovenščino v 1. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Dubravka Berc Prah, Tanja Slemenjak, Saša Pergar, 2016: Barve jezika 1, Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 1. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol (1. del, 2. del). Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Dubravka Berc Prah, Tanja Slemenjak, Katja Premru Kampuš, 2016: Barve jezika 2, Učbenik za slovenščino v 2. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Dubravka Berc Prah, Tanja Slemenjak, Katja Premru Kampuš, 2016: Barve jezika 2, Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 2. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Nana Cajhen, Nevenka Drusany, Dragica Kapko, Martina Križaj Ortar, Marja Bešter Turk, 2014: Slovenščina za vsak dan 8, Učbenik za slovenščino v 8. razredu osnovne šole. Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Nana Cajhen, Nevenka Drusany, Dragica Kapko, Martina Križaj Ortar, Marja Bešter Turk, 2014: Slovenščina za vsak dan 8, Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 8. razredu osnovne šole (1. del, 2. del). Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Nana Cajhen, Nevenka Drusany, Dragica Kapko, Martina Križaj Ortar, Marja Bešter Turk, 2015: Gradim slovenski jezik 6. Ljubljana: Založba Rokus Klett.

- Nana Cajhen, Nevenka Drusany, Dragica Kapko, Martina Križaj Ortar, Marja Bešter Turk, 2017: Slovenščina za vsak dan 9, Učbenik za slovenščino v 9. razredu osnovne šole. Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Nana Cajhen, Nevenka Drusany, Dragica Kapko, Martina Križaj Ortar, Marja Bešter Turk, 2017: Slovenščina za vsak dan 9, Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 9. razredu osnovne šole (1. del, 2. del). Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Milena Čuden, Tatjana Košak, Jerica Vogel, 2012: Slovenščina 8, samostojni delovni zvezek za slovenski jezik v osmem razredu osnovne šole (2. del). Ljubljana: Mladinska knjiga Založba.
- Milena Čuden, Tatjana Košak, Jerica Vogel, 2013: Slovenščina 9, samostojni delovni zvezek za slovenski jezik v devetem razredu osnovne šole (1. del). Ljubljana: Mladinska knjiga Založba.
- Milena Čuden, Tatjana Košak, Jerica Vogel, 2013: Slovenščina 9, samostojni delovni zvezek za slovenski jezik v devetem razredu osnovne šole (2. del). Ljubljana: Mladinska knjiga Založba.
- Milena Čuden, Tatjana Košak, Jerica Vogel, 2014: Slovenščina 7, samostojni delovni zvezek za slovenski jezik v sedmem razredu osnovne šole (1. del). Ljubljana: Mladinska knjiga Založba.
- Mateja Hočevar Gregorič, Milena Čuden, 2014: Slovenščina 6, samostojni delovni zvezek za slovenski jezik (1. del). Ljubljana: Mladinska knjiga Založba.
- Mateja Hočevar Gregorič, Milena Čuden, 2014: Slovenščina 6, samostojni delovni zvezek za slovenski jezik (2. del). Ljubljana: Mladinska knjiga Založba.
- Mateja Hočevar Gregorič, Milena Čuden, 2014: Slovenščina 6, učbenik za slovenščino v 6. razredu. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba.
- Marjana Hodak, Jerica Vogel, Silva Kastelic, 2013: Slovenščina 2, Z besedo do besede, Učbenik za slovenščino – jezik v 2. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba.
- Marjana Hodak, Jerica Vogel, Silva Kastelic, 2013: Slovenščina 2, Z besedo do besede, Zbirka nalog za slovenščino – jezik v 2. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba.
- Marjana Hodak, Jerica Vogel, Silva Kastelic, David Puc, 2014: Slovenščina 3, Z besedo do besede, Učbenik za slovenščino – jezik v 3. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba.
- Marjana Hodak, Jerica Vogel, Silva Kastelic, 2014: Slovenščina 3, Z besedo do besede, Zbirka nalog za slovenščino – jezik v 3. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba.
- Marjana Hodak, Jerica Vogel, Silva Kastelic, 2014: Slovenščina 4, Z besedo do besede, Učbenik za slovenščino – jezik v 4. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba.

- Marjana Hodak, Jerica Vogel, Silva Kastelic, 2014: Slovenščina 4, Z besedo do besede, Zbirka nalog za slovenščino – jezik v 4. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol (1. del). Ljubljana: Mladinska knjiga Založba.
- Marjana Hodak, Jerica Vogel, Silva Kastelic, 2015: Slovenščina 1, Z besedo do besede, Učbenik za slovenščino – jezik v 1. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba.
- Marjana Hodak, Jerica Vogel, Silva Kastelic, 2015: Slovenščina 1, Z besedo do besede, Zbirka nalog za slovenščino – jezik v 1. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba.
- Dragica Kapko, Nana Cajhen, Nevenka Drusany, Martina Križaj Ortar, Marja Bešter Turk, 2014: Slovenščina za vsak dan 7, Učbenik za slovenščino v sedmem razredu osnovne šole. Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Dragica Kapko, Nana Cajhen, Nevenka Drusany, Martina Križaj Ortar, Marja Bešter Turk, 2014: Slovenščina za vsak dan 7, Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 7. razredu osnovne šole (1. del, 2. del). Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Petra Kodre, 2012: Od glasov do knjižnih svetov 7, Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 7. razredu osnovne šole, Jezik in književnost. Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Petra Kodre, 2013: Od glasov do knjižnih svetov 8, Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 8. razredu osnovne šole, Jezik in književnost. Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Petra Kodre, 2013: Od glasov do knjižnih svetov 9, Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 9. razredu osnovne šole, Jezik in književnost. Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Martina Križaj Ortar, Marja Bešter Turk, Marija Končina, Mojca Poznanovič, Mojca Bavdek, 2013: Na pragu besedila 2, Učbenik za slovenski jezik v 2. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Martina Križaj Ortar, Marja Bešter Turk, Marija Končina, Mojca Poznanovič, Mojca Bavdek, 2013: Na pragu besedila 2, Delovni zvezek za slovenski jezik v 2. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Martina Križaj Ortar, Marja Bešter Turk, Marija Končina, Mojca Poznanovič, Mojca Bavdek, 2013: Na pragu besedila 4, Učbenik za slovenski jezik v 4. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Martina Križaj Ortar, Marja Bešter Turk, Marija Končina, Mojca Poznanovič, Mojca Bavdek, 2013: Na pragu besedila 4, Delovni zvezek za slovenski jezik v 4. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Martina Križaj Ortar, Marja Bešter Turk, Marija Končina, Mojca Bavdek, Mojca Poznanovič, Darinka Ambrož, Stanislava Židan, 2014: Na pragu besedila 1,

- Učbenik za slovenski jezik v 1. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Martina Križaj Ortar, Marja Bešter Turk, Marija Končina, Mojca Bavdek, Mojca Poznanovič, Darinka Ambrož, Stanislava Židan, 2014: Na pragu besedila 1, Delovni zvezek za slovenski jezik v 1. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Martina Križaj Ortar, Marja Bešter Turk, Marija Končina, Mojca Poznanovič, Mojca Bavdek, 2014: Na pragu besedila 3, Učbenik za slovenski jezik v 3. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Martina Križaj Ortar, Marja Bešter Turk, Marija Končina, Mojca Poznanovič, Mojca Bavdek, 2014: Na pragu besedila 3, Delovni zvezek za slovenski jezik v 3. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Vesna Kumer, Črt Močivnik, Mojca Smolej, Tomaž Koncilijski, 2016: Slovenščina v oblaku 6, Učbenik za slovenščino v 6. razredu. Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Program osnovna šola. Učni načrt. Slovenščina. Dostop 14. 11. 2017 na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf.
- Učni načrt. Slovenščina. Gimnazija. Splošna, klasična, strokovna gimnazija. Dostop 14. 11. 2017 na: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_SLOVENCINA_gimm.pdf.
- Jerica Vogel, Milena Čuden, Tatjana Košak, 2012: Slovenščina 8, učbenik za slovenski jezik v osmem razredu osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba.
- Jerica Vogel, Milena Čuden, Tatjana Košak, 2012: Slovenščina 8, samostojni delovni zvezek za slovenski jezik v osmem razredu osnovne šole (1. del). Ljubljana: Mladinska knjiga Založba.
- Jerica Vogel, Milena Čuden, Tatjana Košak, 2013: Slovenščina 9, učbenik za slovenski jezik v devetem razredu osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba.
- Jerica Vogel, Milena Čuden, Tatjana Košak, 2014: Slovenščina 7, učbenik za slovenski jezik v sedmem razredu osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba.
- Jerica Vogel, Milena Čuden, Tatjana Košak, 2014: Slovenščina 7, samostojni delovni zvezek za slovenski jezik v sedmem razredu osnovne šole (2. del). Ljubljana: Mladinska knjiga Založba.

8 E-sources

Projekt slovenščina za 8. razred OŠ:

E-gradiva, slovenščina, Projekt slovenščina za 8. razred OŠ: http://www.s-sers.mb.edus.si/gradiva/w3/slo8/000_mapa/index.html; Neumetnostna besedila.

Slovenščina v oblaku:

Slovenščina v oblaku 6: <http://www.devetletka.net/gradiva/slovenscina/6/>;
Dodatna gradiva: <https://mauthor.rokus.com/svo6/demo/>.

E-učbeniki SIO.si:

8. razred: <http://eucbeniki.sio.si/slo8/index.html>;

9. razred: <http://eucbeniki.sio.si/slo9/index.html>.

Gradim slovenski jezik 6:

6. razred: <http://www.devetletka.net/index.php?r=downloadMaterial&id=2421&file=1>.

Od glasov do knjižnih svetov 6:

6. razred: <http://www.devetletka.net/gradiva/slovenscina/6/>.

Slovenščina (vaje 6.–9. razred):

http://www2.arnes.si/~osljjk6/slovenscina_ps/slovenscina_6_9r.htm.

Zbirka spletnih nalog Devetka.net:

<http://devetka.net/index.php?r=-1&p=36&t=794&n=-1&sid=fe138b19ba11d098aaf4f4ddade8dd9a>.

Slovenščina za gimnazije in srednje šole:

E-gradiva, slovenščina, Slovenščina za gimnazije in srednje šole: <http://gradiva.txt.si/slovenscina/>; 2. letnik: http://www.s-sers.mb.edus.si/gradiva/w3/slo/000_mapa/index.html;

E-gradiva, slovenščina, Slovenščina za gimnazije in srednje šole: <http://gradiva.txt.si/slovenscina/>; 3. letnik: <http://gradiva.txt.si/slovenscina/slovenscina-za-gimnazije-srednje-sole/3-letnik/>;

E-gradiva, slovenščina, Slovenščina za gimnazije in srednje šole: <http://gradiva.txt.si/slovenscina/>; 4. letnik: <http://gradiva.txt.si/slovenscina/slovenscina-za-gimnazije-srednje-sole/4-letnik/>;

E-gradiva, slovenščina: Slovenščina za triletne šole <http://gradiva.txt.si/slovenscina/>.

E-učbeniki SIO.si:

1. letnik: <http://eucbeniki.sio.si/slo1/index.html>.

9 References

- Barica Marentič Požarnik, 1992: Izkustveno učenje – modna muha, skupek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja?. *Sodobna pedagogika*, letnik 43, št. 1–2. 1–16.
- –, 1992: Sistemska povezanost med sestavinami načrtovanja, izvajanja in vrednotenja izkustvenega učenja. *Sodobna pedagogika*, letnik 43, št. 3–4. 101–118.

Ada HOLCAR BRUNAUER, Cvetka BIZJAK, Marjeta BORSTNER, Janja CO-TIČ PAJNTAR, Vineta ERŽEN, Mihaela KERIN, Natalija KOMLJANC, Saša KREGAR, Urška MARGAN, Leonida NOVAK, Zora RUTAR ILC, Sonja ZAJC, Nives ZORE, 2017: *Formativno spremljanje v podporo učenju. Priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: ZRSŠ.

Ključni elementi formativnega spremljanja. Dostopno na: <https://www.zrss.si/strokovne-resitve/ponudba-resitev/formativno-spremljanjepreverjanje>; pridobljeno 16. 9. 2018.

David A. KOLB, 2015: *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River (New Jersey): Pearson Education.

Simona PULKO, Melita ZEMLJAK JONTES, 2011: *E-slovenščina – izziv za učitelja in dijaka. Slavistika v regijah – Maribor*, Zbornik Slavističnega društva Slovenije. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. Ur. Boža Krakar-Vogel. 145–150.

Simona PULKO, Melita ZEMLJAK JONTES, 2013: *E-slovenščina – most med učiteljem in učencem. Jazyk – literatura – komunikace2*, 1–8. <http://jlk.upol.cz/index.php/cislo-2-2014>.

Simona PULKO, Melita ZEMLJAK JONTES, 2013: *E-izobraževanje kot kombinirano izobraževanje pri pouku slovenščine = E-learning as blended learning at teaching Slovenian. Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij [zbornik referatov] = Modern approaches to teaching coming generation [conference proceedings]*. Ur. Mojca Orel. Polhov Gradec: Eduvision. 743–755. http://edu-vision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20EDUvision%202013_splet.pdf.

Kontakt

Simona Pulko, Melita Zemljak Jontes
Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta,
Oddelek za slovanske jezike in književnosti
University of Maribor, Faculty of Arts,
Department for slavic languages and literature
simona.pulko@um.si, melita.zemljak@um.si

ČTENÁŘSKÝ DENÍK, KULTURNÍ DENÍK: CESTA K ROZVÍJENÍ ČTENÁŘSTVÍ ŽÁKŮ

Kristýna Šmakalová

Resumé: Učitelé českého jazyka stanovují vlastní pravidla pro vedení čtenářských, popř. kulturních deníků. Při sestavování těchto pravidel se však setkávají s mnohými obtížemi. Tou největší je neochota dětí číst. Příspěvek se věnuje problematice užívání čtenářských a kulturních deníků jako prostředku k rozvíjení čtenářství u žáků skrze tzv. povinnou a doporučenou četbu. Zaměříme se na způsob zapisování čtenářského zážitku, jak jej určují vyučující.

Klíčová slova: čtenářský deník, kulturní deník, povinná četba, doporučená četba, čtenářský zážitek, reflexe četby

Abstract: Teachers of the Czech language set their own rules for writing to the reading diary, cultural diary. There are, however, many difficulties in compiling these rules. The biggest is the unwillingness of children to read. The paper deals with the use of reading and cultural diaries as a means for the development of reading by pupils through the so-called compulsory and recommended reading. We focus on how to write the reader's experience according to the teacher's rules.

Key words: reading diary, cultural diary, compulsory reading and recommended reading, reading reflection

Úvod

Čtenářství a čtenářské preference žáků na druhém stupni základních škol se postupně, vlivem doby, mění. Učitelé využívají čtenářské a kulturní deníky jako prostředek k rozvíjení čtenářství žáků. Žáci zapisují dle stanove-

ných požadavků své myšlenky a prožitky z četby. Učitelé pak tyto záznamy používají nejen k ověření splnění zadání, ale i k prohlubování zájmu dětí o čtení. Značný vliv na funkčnost tohoto prostředku má i způsob zadání a výběr četby, kterou má žák přečíst.

Na úvod je třeba si vydefinovat pojmy čtenářský deník a kulturní deník, povinná, doporučená četba, čtenářství.

Čtenářství Gejgušová (2011, s. 13) vymezuje jako „*soustavnou, dlouhodobou aktivitu, jako uvědomělou zálibu ve čtení, která se formuje a postupně rozvíjí od dětského věku pod vlivem rodiny, školy, médií, dalších kulturních a institucí a hodnotových měřítek společnosti.*“

Čtenářský deník slouží k zaznamenávání přečtených knih, ať již z vlastní iniciativy čtenáře, nebo dle požadavků učitele. Toman (2008, s. 81, 82) definuje čtenářský deník jako „*...obraz čtenářské a kulturní úrovně žáků a studentů, jejich aktivity, samostatnosti, kreativity, studijních dovedností a schopností, odrážejí jejich mentální předpoklady, osobnostní a čtenářské potřeby, motivace a zájmy i literární a jazykové kompetence. Stávají se jejich vhodnou učební pomůckou (zdrojem informací, zásobníkem čtenářských zážitků, zkušeností a hodnotících soudů), funkčně využitelnou při samostatné práci ve standardní literární výuce, ve slohu i ostatních vyučovacích předmětech.*“ Žák by si měl na základě vytvořených zápisků z četby rozvíjet schopnost porozumění textu, osvojení informací z textu a jejich přijetí. Pokud píše o četbě, předpokládáme, že rozumí obsahu textu.¹

Kulturní deník vnímáme jako rozšířenou verzi čtenářského deníku, do nějž žáci zapisují nejen přečtené knihy, ale také své zážitky z návštěv kulturních akcí. Dle Věříšková a kol. (2007, s. 59) je „*kulturní deník prostorem k přemýšlení a sebevyjádření žáka,*“ neměl by být bezduchou povinností sloužící pouze k hodnocení žáka.

Mnohdy se v praxi stává, že se pod pojmem kulturní deník de facto skrývá čtenářský deník. Žáci jsou tedy vedeni pouze k záznamu své četby. Popřípadě se setkáme i s opačným jevem čtenářský deník je ve skutečnosti deníkem kulturním.

Samotná četba žáků je realizována jako mimoškolní aktivita, často hovoříme o mimoškolní, doporučené či povinné četbě. Termín doporučená četba definuje Gejgušová (2011, s. 15) jako „*termín označující četbu,*

1 S čtenářskými deníky se učí děti pracovat již na prvním stupni ZŠ.

čtenářské aktivity realizované mimo školní výuku, avšak vyžadované a nějakým způsobem regulované školou.“ Na druhém stupni základních škol se obvykle setkáváme se dvěma přístupy k zadání četby. Prvním z nich se z doporučené četby stává v očích žáků četba „povinná“. Učitel pevně stanoví konkrétní tituly, které má žák v průběhu školního roku přečíst, zadá i přesný počet knih. Následně aktivitu žáka hodnotí dle zadaných kritérií. Tento přístup často žáky od četby odrazuje, zvláště objevují-li se v povinné četbě převážně tituly neatraktivní, dnes již „klasické četby“, jako jsou například prózy B. Němcové, A. Jiráska aj.

Druhý přístup klade důraz na samotnou aktivitu žáka, ponechává mu svobodu výběru literatury. Vyučující pouze reguluje počet knih dle schopností žáka. Z hlediska rozvoje žákova zájmu o knihy a četbu hodnotíme tento přístup jako efektivní formu zadávání mimoškolní četby. Žáci po většinou vybírají tituly blízké jejich zájmům a učitel sám může nalézt ve výběru četby žáka inspiraci pro obohacení své čtenářské zkušenosti.

Výše zmíněné postupy lze kombinovat. Vyučující nabízí žákům možnost výběru knih ze sepsaných seznamů doporučené literatury, popřípadě zadá jeden povinný titul pro celou třídu a další tituly do stanoveného počtu si mohou žáci zvolit sami. Taktéž učitelé mohou stanovit konkrétní žánr, na jehož základě by si měli žáci vybírat knihu.² I žáci sami se mohou podílet

2 Jako příklad uvádíme zadání četby do čtenářského deníku pro 6. ročník (jedná se o přesné zadání vyučující):

1x kniha pohádek (např. Arabský květ pouště, Zpívající housle, Erben – České pohádky, Němcová – Pohádky, Andersen – Pohádky, Čapek – Devatero pohádek, Aškenázy – Praštěné pohádky, Drda – pohádky....)

1x kniha bájí (např. Staré řecké báje a pověsti, Staré pověsti české, Pověsti našich hor, Mertlík – Příběhy Odysseovy....)

1x kniha bajek (např. Olbracht – O mudrci Bidpajovi a jeho zvířátkách, Lada – Bajky, Fontaine – Bajky, Ezop – Bajky....)

1x kniha poezie pro děti (např. autoři Jiří Žáček, Ludvík Aškenázy, Vítězslav Hálek, Josef Kainar, Jaroslav Seifert, Zdeněk Svěrák, Emanuel Frynta....)

1x dobrodružná kniha (např. London – Bílý Tesák, Volání divočiny, Štorch – Volání rodu, Lovci mamutů, Osada havranů, Bronzový poklad May – Vinetou, Běhounek – Robinsoni, Kipling – Knihy džunglí, Tomeček, Poláček, Verne – Tajuplný ostrov – můžete vybrat jakékoli převyprávěné Ondřejem Neffem, Defoe-Novotný – Robinson Crusoe....)

na tvorbě seznamů doporučené literatury. Dle stanovených kritérií mohou doplnit učitelův seznam o tituly, které považují za atraktivní.³

Otázkou zůstává stanovení počtů přečtených titulů pro jeden školní rok. Na základě rozhovorů s učiteli a sledování diskuzí učitelů na sociálních sítích jsme zjistili, že rozpětí počtu požadovaných přečtených titulů se pohybuje mezi 4–8 knihami⁴ za školní rok na druhém stupni ZŠ. Jako inspirace při vytváření seznamu doporučených titulů slouží vyučujícím různé webové stránky⁵ i společné diskuze na sociálních sítích, kde si navzájem poskytují rady, tipy a inspiraci.⁶

Záznam četby žáků – kritéria hodnocení

Jak jsme již výše zmínili, samotnou četbu a prožitek z ní zapisují žáci do čtenářských či kulturních deníků na základě zadání vyučujícího⁷. Je na uvážení každého učitele, zda bude se záznamy žáků dále pracovat, například ve výuce mluvnice či slohu, a nezůstane tak tedy pouze u sledování a hodnocení četby žáků.

1x kniha vědecko-fantastická nebo fantasy (např. Pacovská – Ostrov zasněžení, Únosce draků, Tolkien – Pán prstenů, Hobit

1x kniha pro mládež (např. Majerová – Robinsonka, Rudolf – Metráček, nebo další, Lanceová – cokoliv, Zinnerová – Tajemství proutěného košíku, Steklač – Mirek a spol., Šmahelová – Velké trápení, Kinney – Deník malého poseroutky, Roald Dahl – jakákoliv.....)

Antoine de Sain Exupéry – Malý princ

- 3 Žáci mohou doporučovat zajímavé tituly svým spolužákům v průběhu celého školního roku. Podnikavý učitel využije zápisky ze čtenářských deníků tak, že umožní žákům představit ostatním nové atraktivní knihy ze své četby.
- 4 V případě kulturního zážitku bývá stanovena minimální hranice – jeden zážitek za rok/poleťtí.
- 5 www.ctenipomaha.cz, www.ctesyrad.cz, www.rostemesknihou.cz, aj.
- 6 Učitelé společně vytvářejí seznamy literatury pro dané ročníky, zaměřují se hlavně na současná díla. Seznamy může každý z nich doplnit o další zajímavé knihy. Výhodou sociálních sítí je rychlost, s níž mohou vyučující reagovat na sdílené příspěvky.
- 7 Pro vyhodnocení způsobu záznamu čtenářského a kulturního zážitku jsme využili učitelé stanovená pravidla (celkem deset rozdílných zadání) a obsah diskuze učitelů na sociální síti. Lze konstatovat, že tito vyučující po svých žácích vyžadují spíše vedení kulturního deníku.

Hodnocení zápisů probíhá na základě stanovených kritérií⁸, ta určí každý učitel dle svého uvážení. Záznamy o četbě většinou učitelé kontrolují čtvrtletně či v pololetí. Jako kritéria pro hodnocení nejčastěji stanovují: formální náležitosti, vlastní názor na knihu/komentář, někteří vyučující hodnotí i pravopis.⁹

Formální náležitosti, které má žák při zápisu dodržovat, zůstávají u většiny učitelů stejné. V případě záznamu četby se jedná se o bibliografické údaje (název, autor, rok vydání, nakladatelství, někdy je požadován překladatel, ilustrátor i počet stran), někteří vyučující požadují i informaci o tom, kdy byla kniha čtena¹⁰.

Jestliže žák navštívil kulturní akce, formální náležitosti se liší dle konkrétního typu události, důkazem návštěvy akce se stává přiložená vstupenka. Jako příklad uvádíme požadavky na kulturní deník pro šestý ročník ZŠ Botanická.

Do kulturního deníku patří přečtené knihy (min. 5 za rok), shlédnuté filmy, divadelní představení nebo navštívené koncerty a zajímavá místa.

- zápis knihy – název, autor, popř. překladatel, krátký popis děje, charakteristika postavy, hodnocení proč se kniha líbila / nelíbila*
- zápis filmu – název, režie, scénář, obsazení, hlavní postavy, krátký popis děje, charakteristika postavy, hodnocení proč se film líbil / nelíbil*
- zápis divadelního představení – název, režie, scénář / předloha, žánr, obsazení, krátký popis děje, hodnocení*
- zápis koncertu – název, vystupující, krátká informace k hudebnímu tělesu / kapele, hodnocení*

8 Na začátku školního roku učitelé obvykle žákům předkládají v tištěné podobě stanovená pravidla, jak si vést záznamy. Ta si žáci vlepují do záznamového deníku.

9 Zpestřením pro žáka může být hodnocení jeho záznamu třetí osobou – rodič, sourozenec, spolužák. Dítě získává zpětnou vazbu nejen od učitele. Třetí osoba mu může poskytnout náměty k zamyšlení, upozornit jej na silné i slabé stránky záznamu. V případě, že se hodnotitelem stane rodič, vnímáme přidanou hodnotu v rozvoji možné diskuze nad četbou mezi dospělým a dítětem. Společně strávený čas rozhovorem nad knihou v rodinném zázemí považujeme za jednu z cest k posílení žákova zájmu o četbu.

10 Datace čtení knih poskytuje vyučujícím informace, zda se žák ve čtení zlepšuje (čte rychleji, častěji, více knih). V případě dlouhého čtení knih učitel může zjišťovat, proč žák četl tento titul tak dlouho.

- *zápis turistického místa – název místa, kraj, krátké informace, hodnocení*

Mezi kulturní akce nezařazují někteří vyučující návštěvu sportovního utkání¹¹, zoologické zahrady či cirkusu. Pokud však učitel umožňuje popsat jedinci jakýkoli kulturní zážitek bez omezení volby, tedy i včetně návštěvy sportovního zápasu, dá se předpokládat přítomnost většího množství zajímavých záznamů. Žák svůj popsaný prožitek může obohatit i o vlastní báseň, ve které zachytí své myšlenky. Jako přidanou hodnotu vnímáme i fakt, že se skrze tyto zápisky vyučující seznamuje se zájmy žáka, nepřímou i jeho rodinným zázemím, a lépe tak může reagovat na jeho individuální potřeby v četbě¹². Nad zhodnocenými kulturními zážitky žáků lze v hodině literární výchovy rozvést diskuzi.

Zvláště z formálních záležitostí vyčleňujeme způsob zápisu samotné četby, pro nějž použijeme označení důkaz o četbě. Pod pojmem důkaz o četbě si lze představit záznam obsahu díla, charakteristiku postavy, hodnocení díla. Věnujeme-li se způsobu zadání záznamu obsahu přečteného díla učitelem, zjišťujeme, že se požadavky jednotlivých učitelů příliš neliší (vyžadují výše zmíněné důkazy o četbě – obsah díla, vypsání hlavních postav, charakteristiku postav a hodnocení díla). Rozdílnost v zadání spatřujeme:

a) *v požadované délce např. popiš prostředí a dobu děje; stručný nástin děje (napíšeš několika větami obsah knihy, maximálně 5–8 řádků); obsah – stručný, stačí pár vět, soustřeď se na hlavní postavy (kdo), hlavní děj (o čem), kdy se to odehrálo a kde (prostředí), napiš vlastními slovy – neopisuj nic z obalu knížky ani odjinud, zkus to samostatně; napiš obsah jednou větou; přeformuluj téma příběhu vlastními slovy.*¹³ Poslední dvě zmíněná zadání se blíží snaze zjistit od žáků hlavní myšlenku díla. Schopnost nalézt a popsat hlavní myšlenku díla je dokladem žákova porozumění textu.

b) *v zadání charakteristiky postav např. vyber si 2–3 postavy z knihy, které mi přišly důležité, a napiš jejich charakteristiku., jaká je tvá nejoblí-*

11 Zde nerozlišují, zda bylo dítě divákem nebo účastníkem utkání.

12 Učitel například může žákovi doporučit pro něj atraktivní tituly.

13 Důvodem, proč učitelé po žácích požadují zapsání stručného obsahu díla v pár větách, má být nejen zjištění, zda dítě knize porozumělo, ale také zamezení možného opisoání obsahů knih z internetu.

benější postava a proč, charakterizuj hlavní postavu – v čem je zvláštní, je kladná či záporná. Zde vyžadují učitelé schopnost dítěte obhájit své názory. Ty následně podložit i vhodným důkazem – často jím bývá citace z textu.

Největším úskalím pro získání důkazu o četbě díla se stává samotné hodnocení žáka. Vyučující vyžadují komplexní hodnocení, které se neomezuje pouze na větu: *Kniha se mi líbila/nelíbila.*¹⁴ Přesto se však v oddílu, který se věnuje posouzení knihy, objevují zadání: *hodnocení – tvůj názor na knihu nebo pocit z knížky (jestli se ti knížka líbila, nebo jestli byla nudná, co se ti na ní líbilo, co se ti nelíbilo, proč).* Někteří učitelé podněcují žáky k hlubšímu hodnocení díla skrze návodné otázky a úkoly: *Zhodnot autorovu práci v literární kritice (jestli je kniha něčím přínosná, odůvodni).; Ukazuje příběh na nějaký problém, jaký? Řekl autor touto knihou něco o životě?; Obohatila mě kniha novými pohledy na svět? V čem konkrétně?; Komu ze svých kamarádů, bych ji doporučil a proč?; Jak se mi kniha četla (odůvodni své pocity – např. ze začátku jsem se nudil, ale když Pepa uviděl, jak lupiči vybírají strýcův trezor, začala být napínavá a já se od ní nemohl odtrhnout).* Odpovědi a splnění úkolů následně tvoří hlavní část záznamu četby¹⁵ a je jim věnována značná pozornost v celkovém hodnocení zápisu četby, neboť vyučující očekávají, že zde žák prokáže hlubší vhled do díla. Díky zpracování zadání učitelé zjistí, který žák nad obsahem knihy dále přemýšlí, zda je schopen vidět i „za“ příběh.

Důležitým aspektem hodnocení díla/kulturní akce je svoboda dítěte vyjádřit se negativně, čímž se učí vyjádřit svůj názor, který by zároveň mělo opřít i o vhodné argumenty.

Poslední z výše zmíněných kritérií hodnocení záznamu četby žáka se stává předmětem diskuzí mezi učiteli českého jazyka a literatury. Otázka zda hodnotit či nehodnotit pravopis v čtenářských/kulturních denících závisí na preferencích daného učitele. Traditionalistické pojetí vnímání čtenářského deníku jako prostředku propojení slohu a literární výchovy pravopis zohledňuje. To se však může stát příčinnou nechuti žáků vést si záznamy o četbě. Jestliže chceme, aby žák zaznamenával do čtenářského či kultur-

14 Na otázku: Proč se mi líbila? Neradi nacházíme odpověď: Kniha se mi líbila, protože byla tenká. Měla velké písmo. Měla hodně ilustrací a málo textu.

15 Učitelé se povětšinou v diskuzích shodli, že by celkový rozsah záznamu četby neměl přesáhnout stranu o velikosti A4.

Kriteria	Práce je nedostatečná (0)	Práce je dostatečná (1)
Formální náležitosti	<ul style="list-style-type: none"> – Zápisy chybí – Čtenářský deník nepředložen 	<ul style="list-style-type: none"> – Zápisy jsou čitelné, ale práce není vůbec členěna – Deník obsahuje jen jednu knihu nebo film či divadlo – Ze zápisu nejsou patrné požadované bibliografické údaje, neobsahuje ani základní (autor,název, ...) – Čtenářský deník odevzdán v dalších termínech
Pravopis	<ul style="list-style-type: none"> – Zápisy chybí – Čtenářský deník nepředložen 	<ul style="list-style-type: none"> – V práci jsou chyby v základních pravopisných jevech – Práce vykazuje i formální chyby
Důkazy o četbě	<ul style="list-style-type: none"> – Zápisy chybí – Čtenářský deník nepředložen 	<ul style="list-style-type: none"> – Je vybírán opakovaně stejný způsob záznamu, – Práce není pěkně graficky ztvárněna – Kniha není zařazena nebo je zařazena k žánru špatně – Chybí ukázka i zdůvodnění
Vlastní zhodnocení a komentář jiné osoby	<ul style="list-style-type: none"> – Zápisy chybí – Čtenářský deník nepředložen 	<ul style="list-style-type: none"> – Nepracuje s kriterii a nevysvětlí další osobě jejich smysl – Hodnocení další osobou chybí nebo je z něj patrné nepochopení – Kroky ke zlepšení své práce nezformuluje

Tabulka 1. Čtenářský deník – kritéria hodnocení a úspěšnosti

Práce splňuje většinu stanovených požadavků (2)	Vynikající práce, která splňuje všechny požadavky (3)	Body
<ul style="list-style-type: none"> – Zápisy jsou čitelné, práce je členěna, ale je nepřehledná – Deník neobsahuje předepsaný počet zápisů (knihy, filmy, divadelní představení, rozhlasová hra) – Ze zápisu nejsou patrné všechny požadované bibliografické údaje, – Čtenářský deník odevzdán v prvním náhradním termínu 	<ul style="list-style-type: none"> – Zápisy jsou čitelné, práce členěna do odstavců, zvýrazněny hlavní body, použity mezinadpisy, barevné podtrhávání apod. – Ze zápisu jsou patrné všechny požadované bibliografické údaje – Deník obsahuje předepsaný počet zápisů (knihy, filmy, divadelní představení, rozhlasová hra) – Čtenářský deník odevzdán v termínu 	
<ul style="list-style-type: none"> – V práci je pár drobných gramatických nedostatků – Práce je bez formálních chyb 	<ul style="list-style-type: none"> – Práce je bez formálních chyb – V práci jsou zvládnuty probrané gramatické jevy 	
<ul style="list-style-type: none"> – Je vybírán opakovaně stejný způsob záznamu, – Práce je pěkně graficky ztvárněna – Kniha není zařazena nebo je zařazena k žánru špatně – Vybrána vhodná ukáзка, ale chybí zdůvodnění (proč) 	<ul style="list-style-type: none"> – Kniha zařazena k žánru – Vybrán vždy jiný způsob záznamu, pěkně grafické ztvárnění – Vybrána vhodná ukáзка, která je zdůvodněna (proč) 	
<ul style="list-style-type: none"> – Pracuje s kriterii úspěšnosti a vysvětlí další osobě systém hodnocení (oceňuji, doporučuji) – Zajistí si hodnocení další osobou na základě kriterií – Nepopíše kroky k další práci a zlepšení 	<ul style="list-style-type: none"> – Pracuje s kriterii úspěšnosti a vysvětlí další osobě systém hodnocení (oceňuji, doporučuji) – Zajistí si hodnocení další osobou na základě kriterií – Na základě zápisu zformuluje kroky k další práci 	
	Celkem:	

zdroj: www.fzs-chlupa.cz/wordpress/wp-content/uploads/cten.denik-hodnoceni.docx

co	vysvětlení	body
základní údaje o knize	můj záznam obsahuje název knihy, autora, (překladaatele, ilustrátora), rok a místo vydání, hlavní postavy	2 body
shrnutí příběhu	děj jsem shrnul/a do 3 až 5 smysluplných vět, které vystihují hlavní dějovou linii (kdo, kde, kdy, zápletka, řešení) – jsou to mé věty, nejsou opsány z internetu nebo z knihy	3 body
co mi příběh připomněl	napsal/a jsem, co se mi při čtení příběhu vybavilo nebo o čem jsem přemýšlel/a, vysvětlil/a jsem proč	3 body
otázky pro autora	autorovi knihy jsem položil/a 1 nebo 2 otevřené otázky, na které bych se rád/a zeptal/a	2 body
hodnocení	v záznamu jsem zhodnotil/a, co se mi na knize líbilo a co ne, vysvětlil/a jsem proč	3 body
grafika (dobrovolné)	můj záznam obsahuje libovolně zpracovaný obrázek k příběhu knihy	1 bod
celkové provedení	můj záznam obsahuje výše uvedené body, je na něm patrná práce, je úhledný, odevzdal/a jsem ho včas a bez většího množství gramatických chyb	3 body

Tabulka 2. Čtenářský deník – kritéria hodnocení zdroj:www.campanus.cz/kosinova/wp.../Čtenářský-deník_5_třída_kriteria_osnova.docx

ního deníku svůj prožitek z četby, domníváme se, že je třeba od omezení v podobě hodnocení pravopisu odstoupit. Tím dítěti poskytujeme větší volnost ve vyjadřování svých myšlenek. Žák se necítí svazován, získává vlastní intimní prostor pro rozvíjení svých prožitků z četby i návštěvy kulturní akce.

Zároveň je však důležité chyby v textu nepřehlížet. Vyučující na chyby žáka upozorní¹⁶, popřípadě s nimi dále pracují ve výuce jazyka.

Na závěr této části přikládáme ukázkou kritérií hodnocení čtenářského deníku tak, jak je stanovil vyučující. První stanovují požadavky pro druhý stupeň ZŠ, druhé se zaměřují na 5. ročník ZŠ. Jak je z tabulek patrné, kritéria pro hodnocení čtenářských deníků se příliš neliší, ačkoli se jedná o první a druhý stupeň.

Rozvoj čtenářství skrze čtenářské a kulturní deníky

Potenciál čtenářských a kulturních deníků jako prostředku k rozvíjení čtenářství¹⁷ spatřujeme nejen v záznamu četby žáků, skrze její zpracování si jedinci ukládají do paměti informace o knize, ale hlavně v následné práci s těmito zápisky. Jak už jsme dříve zmínili, je důležité, aby deníky nesloužily jen formálně k hodnocení žáků¹⁸, ale měly i své další využití.

Jednou z cest k rozvoji zájmu o čtení knih je mluvení o nich. Právě záznamy z četby mohou sloužit jako opěrné body společné diskuze žáků a učitele o díle, které žáci četli a následně si k němu zaznamenali poznámky do deníku. Jistě během rozmluvy naleznou řadu podnětů a témat, s nimiž se dá nadále pracovat, ať se již jedná o rozdílné porozumění textu, rozdílné vnímání hlavního hrdiny či odlišné závěrečné hodnocení díla. Učitel poskytuje dítěti možnost obhájit své postoje a názory nejen v písemném projevu, ale také ústně. Zároveň jej však učí přijímat jiný úhel pohledu na stejnou věc (knihu).

Četba knih rozvíjí u dětí slovní zásobu, kterou mohou využít při další práci se svými zápisky. Učitelé by měli podporovat aktivitu žáka, v níž by

16 V případě konzultací nad žákovými záznamy jej vyučující může vyzvat k přečtení záznamu a opravení chyb. Učitelé spíše volí možnost zvýraznění chyby přímo v textu či poznámkou na okraj listu.

17 Vrátime-li se k dřívější definici čtenářství – jedná se o dlouhodobý proces. Jako učitelé můžeme sledovat rozvoj a progres ve čtenářství žáků v době, kdy je učíme. Snažíme se vytvářet dostatečné základy k tomu, aby i nadále nacházeli zálibu ve čtení.

18 Učitelé nejen hodnotí dodržování záznamů do deníku, někteří žáky z přečtených knih zkouší, aby ověřili, zda žák skutečně knihu četl.

zúročil nabitě vědomosti a zkušenosti z četby. Jako příklad uvádíme vlastní tvorbu žáka. Ten se může pokusit u přečteného příběhu změnit závěr; převést příběh do jiného literárního žánru, převést děj příběhu do jiné doby; na základě tématu knihy napsat nový příběh aj.

Všechny z výše zmíněných možností kladou značné požadavky na čas a aktivitu učitele i žáka.

Závěr

V současné době, kdy děti na druhém stupni základní školy věnují četbě v mimoškolním prostředí méně času, učitelé českého jazyka hledají cestu, jak žáky vést ke knihám. Jednou z těchto cest je zadání činnosti, která s četbou souvisí – vedení si záznamového deníku. Základem rozvoje čtenářství skrze čtenářské a kulturní deníky je stanovení přiměřených nároků na zápis četby, nabídka adekvátních a atraktivních titulů k četbě a následná práce se záznamy.

Literatura:

- FILOVÁ, Sylva. (2017). *Podpora čtenářství na 2. stupni ZŠ prostřednictvím práce se čtenářskými deníky* (diplomové práce). Dostupné z: <https://library.upol.cz/arl-upol/cs/csg/?repo=upolrepo&key=73963344844>
- GEJGUŠOVÁ, Ivana. (2011) *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství = Non-mandatory reading and goals of literary education at elementary schools: proportion of recommended reading within the children's actual reading*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- HOMOLOVÁ, Kateřina. (2013) *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezská univerzita v Opavě.
- TOMAN, Jaroslav. (2008) Doporučená četba se zvláštním zaměřením na současnou četbu pro mládež. In: SCHACHERL, Martin (ed.). *K moderní výuce českého jazyka a literatury*. (s. 75–86) České Budějovice: Gymnázium Vodňany.
- VĚŘÍŠOVÁ, Irena & kol. (2007) *Kudy vede cesta ke čtenáři?: rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. Praha: GAC.
- Kulturní deník – šestá třída. [cit. 2018-09-23]. Dostupné z: <http://www.zsbotanicka.cz/index.php/tridy/sesta-trida/279-co-je-kulturni-denik>

Čtenářský deník – kritéria hodnocení a úspěšnosti. [cit. 2018-09-20]. Dostupné z: <http://www.fzs-chlupa.cz/wordpress/wp-content/uploads/cten.denik-hodnoceni.docx>

Čtenářský deník – kritéria hodnocení. [cit. 2018-09-20]. Dostupné z: http://www.campanus.cz/kosinova/wp.../Čtenářský-deník_5_třída_kriteria_osnova.docx

Článek vznikl za podpory projektu IGA_PDF_2018_018 s názvem
Role literární výchovy na základní škole v rozvoji čtenářství.

Kontakt

Mgr. Kristýna Šmakalová
Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta UP v Olomouci
Žižkovo nám. 5, Olomouc 77140

VÝZKUMNÉ TEXTY

VĚDÍ ČEŠTINÁŘI, ŽE ČEŠTINA JE I JAZYK CIZÍ A DRUHÝ?

Jiří Hasil

Resumé: Dnes v téměř každé základní i střední škole potkáme žáky/studenty, pro něž čeština není rodným jazykem. Jak probíhá jejich začleňování do školního prostředí a co toto začleňování ovlivňuje? Jaká je na českých školách v tomto ohledu situace? Změnila ji vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a jsou žáci-cizinci skutečně žáky se speciálními potřebami? Umějí školní psychologové a pracovníci pedagogicko-psychologických poraden objektivně posoudit potřeby těchto žáků? Týká se začleňování žáků-cizinců pouze češtinářů? A jsou učitelé českého jazyka a učitelé ostatních předmětů připraveni na začleňování žáků-cizinců?

Klíčová slova: jazyk rodný; jazyk mateřský; jazyk cizí; jazyk druhý; čeština; výuka; žák-cizinec; integrace; žák se specifickými potřebami

Abstract: Today, in almost every primary and secondary school, we meet pupils / students for whom Czech is not a native language. How do they integrate into the school environment and what influences this integration? What is the situation in Czech schools in this regard? Has the Act on Pupils with Specific Needs changed it, and are pupils-foreigners really pupils with specific needs? Are school psychologists and staff of pedagogical and psychological counseling objectively assessing the needs of these pupils? And are the teachers of the Czech language and the teachers of other subjects prepared for the integration of pupils-foreigners? At least some of these questions will try to answer the paper.

Key words: native language; mother tongue; foreign language; the second language; Czech; teaching; pupil-alien; integration; pupil with specific needs

Úvod

V současné době musejí učitelé, ale i ostatní školští pracovníci čelit novým výzvám. Jednou z nich je přítomnost žáků/studentů s odlišným mateřským jazykem. Podle údajů MŠMT ČR ve školním roce 2017/2018 navštěvovalo mateřské školy celkem 2,9 % dětí-cizinců a základní školy 2,4 % žáků-cizinců, na středních školách studovalo 2,18 % žáků-cizinců a na školách vysokých 14 % studentů-cizinců. Jejich nejčastější zemí původu je Ukrajina (26,6 %), Vietnam (21 %), Slovensko (20,7 %), Rusko (7,7 %), Bulharsko (2,3 %), Mongolsko (2,1 %) a dále Moldavsko (1,7 %), Rumunsko (1,7 %), Polsko (1,6 %) a Čína (1,6 %). Nejvíce takových žáků je ve školách v Praze a dále v kraji Středočeském, Jihomoravském, Plzeňském, Ústeckém a Karlovarském, nejméně jich je v kraji Vysočina a v kraji Olomouckém a Zlínském.¹ Dle údajů Národního ústavu pro vzdělávání² bylo v Česku ve školním roce 2016/2017 na základních školách zapsáno 20 237 žáků-cizinců, což představuje 2,2 % všech žáků. Žáci cizinci navštěvovali 4 482 českých základních škol z celkového počtu 4 489 základních škol. V tomto školním roce v Česku tak bylo pouze 7 základních škol, kde nebyli žáci-cizinci zapsáni. Do těchto statistických údajů ale nejsou zahrnuti žáci/studenti s českým státním občanstvím, ale s odlišným mateřským jazykem.³ Celkové počty žáků/studentů, jejichž mateřštinou není čeština, jsou mnohem vyšší.

1 Statistické údaje jsou převzaty z elektronického portálu In kluzivní škola.cz – <https://www.inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>

2 Tyto údaje zatím nebyly veřejně publikovány.

3 Zde je třeba učinit terminologickou poznámku. V dnešní době se již ustálil názor, že termín *žák s odlišným mateřským jazykem* je širší než termín *žák-cizinec*. Zopakujeme, že termínem *žák-cizinec*, ev. *student-cizinec* označujeme jedince, který nemá české státní občanství a velmi často dostatečně neovládá český jazyk (výjimkami jsou např. Vietnamci, kteří od útlého mládí žijí v českém prostředí, nebo Číňané, o nichž se zmiňovala M. Čechová). Žákem/studentem s odlišným mateřským jazykem je žák/student-cizinec a nebo žák/student, státní občan České republiky, jenž z různých důvodů neovládá dostatečně český jazyk, jehož mateřským jazykem je jazyk jiný. Může to být i jedinec, který dlouhodobě pobýval s rodiči v zahraničí, tam navštěvoval školské zařízení a posléze se vrátil do Česka a nastoupil do některého českého školského zařízení.

Stať

Závažným problémem převážně většiny českých školských zařízení je tedy začleňování těchto žáků do školního prostředí a do školních kolektivů. Je to problém již dlouhodobý, ale až v několika posledních letech začíná být koncepčně a centrálně řešen.

Již v devadesátých letech se začali touto problematikou zabývat pracovníci katedry bohemistiky Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem pod vedením Marie Čechové. Výsledky jejich výzkumů prováděných pomocí několika grantů, do nichž byli zapojeni pedagogové i z dalších bohemistických pracovišť v ČR, byly publikovány převážně v časopisech Český jazyk a literatura, Naše řeč a Bohemistika.⁴ Časopis Český jazyk a literatura uveřejnil i Metodický list k vyučování českému jazyku pro učitele žáků-imigrantů (Čechová – Zimová, 2002–2003). Danou problematikou se průběžně zabývali a zabývají i další, např. Milan Hrdlička (2009), Marie Hádková (2010), Jaromíra Šindelářová (2008), Ilona Balkó a Ludmila Zimová (2005), Svatava Škodová (2012), Karel Šebesta (2011), Jiří Hasil (2004–2005) i další.⁵ Byla vydána i řada učebnic češtiny pro malé i větší cizince.⁶

V poslední době na základě novely školského zákona⁷ a především na základě vyhlášky MŠMT ČR č. 27/2016 sb., O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (ve znění účinném od 1. 9. 2017)⁸ se problematika začleňování žáků-cizinců do školního prostředí stává aktuálnější a mnohé instituce se jí začínají vážně věnovat, např.

4 Souhrnně Čechová 2012 a Čechová 2017, tam viz odkazy na jednotlivé články.

5 Odkazy na literaturu zde uvádíme pouze ve výběru; dále např. Škodová – Cvejnová, 2017; Šindelářová – Škodová, 2012; Šebesta a kol, 2017; Hrdlička, 2002; Hasil, 2001–2002; Hasil, 2016–2017 a další.

6 Např. Hrubá, 2004; Dousková – Štenclová – Fraňková, 2005; Kotyková – Lejnarová, 2005; Hasilová, 2006; Andrášová – Podepřelová a kol., 2008; Štindlová a kol., 2008; Škodová, 2010; Gjurová, 2011; Cvejnová, 2011; Hronová – Hron, 2011; Škodová, 2012; Svobodová, 2012. Další učebnice doporučené pro výuku žáků-cizinců viz internetový portál Inkluzivní škola (<https://www.inkluzivniskola.cz/cestina-druhy-jazyk/ucebnice>).

7 Viz <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2018>.

8 Viz <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-1>.

můžeme jmenovat Národní ústav pro vzdělávání, společnost Člověk v tísni či Inkluzivní škola.

Jaká je ale situace v českých školách? Výstižně ji popsala již na konci devadesátých let Marie Čechová: „České školy přistupovaly a ještě i přistupují k výuce cizinců ve smíšených třídách různě. Někde považují tento problém za závažný, jinde si ho vůbec nepřipouštějí, zejména je-li takovýchto dětí ve škole málo nebo pečují-li o jejich vzdělávání cílevědomí rodiče (např. dost běžné jsou české opatrovatelky a soukromé doučování u čínských dětí). Většina učitelů byla a někteří stále ještě jsou (přes vznik různých učebnic a pomocných materiálů zvláště v posledních několika letech) při výuce cizinců odkázáni pouze na své vlastní schopnosti a zkušenosti. Učitelé vymýšlejí učební postupy, ověřují si jejich efektivnost a sami se učí ze svých vlastních omylů“ (Čechová, 2012, 229). Bohužel musíme konstatovat, že se situace v našich školách od doby, kdy Marie Čechová prováděla své výzkumy, příliš nezměnila.

Je však třeba také konstatovat, že se po přijetí ministerské vyhlášky O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných začíná alespoň v některých ohledech měnit. Především je nutno uvést, že žáky s odlišným mateřským jazykem nepovažujeme za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Žák s odlišným mateřským jazykem netrpí žádným psychickým či fyzickým handicapem, „pouze“ neovládá vůbec nebo v dostatečné míře český jazyk a pochází z odlišného sociálního a kulturního prostředí. V tom je jeho jinakost a v tom spočívají i jeho speciální potřeby. Zmiňovaná ministerská vyhláška ale umožňuje školským zařízením s těmito žáky určitým způsobem pracovat a začleňovat je do školního prostředí a do školního kolektivu a urychlit tak jejich „inkluzi“, tedy začlenění, do českého sociálního, kulturního a historického prostředí. Především umožňuje školám čerpat na jejich začleňování finanční prostředky. Podmínkou toho je vyjádření pracovníků příslušné pedagogicko-psychologické poradny. V tomto vyjádření je třeba uvést, do jaké skupiny žák s odlišným mateřským jazykem náleží, a to na základě posouzení jeho jazykové kompetence v češtině. Domníváme se, že je neefektivní, ba zcela nesmyslné, testovat tyto žáky pomocí testů vycházejících ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.⁹

9 SERR je dostupný v českém překladu na webových stránkách MŠMT ČR (<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>)

V zatím nepublikované metodice Národního ústavu pro vzdělávání nazvané Metodické doporučení pro poskytování péče žákům-cizincům ve školských poradenských zařízeních se sice uvádí, že autoři této metodiky si jsou vědomi toho, že SERR není přizpůsoben specifikům žákovské populace do 16 let a že neexistuje odpovídající referenční rámec vhodný pro populaci žáků mezi 3 a 15 lety, ale na následujících stránkách v doporučeních pro pracovníky školských poradenských zařízení ze SERRu vycházejí. Navrhují, aby do prvního stupně PO byli zařazeni žáci/studenti, kteří ovládají češtinu na úrovni vyšší než je úroveň B1¹⁰, do druhého stupně PO žáci/studenti, jež češtinu ovládají na úrovni B1 nebo B2¹¹ a do stupně třetího ti, kteří ovládají český jazyk na úrovni A1 nebo A2¹². Paradoxní je, že metodika vůbec neuvažuje o těch žácích s odlišným mateřským jazykem, kteří český jazyk neovládají vůbec. Připomeňme, že žáci zařazení do třetí skupiny PO mají nárok na čerpání podpory v nejvyšším možném rozsahu. A připomeňme také skutečnost, že pracovníci pedagogicko-psychologických poraden nejsou na toto posuzování odborně připraveni. Proto Národní ústav pro vzdělávání v současné době připravuje vzdělávací cyklus přednášek nazvaný Včasné rozpoznání potřeby podpory u žáka z odlišného kulturního prostředí – se zaměřením na školská poradenská zařízení a školní po-

-
- 10 Sami autoři doporučení konstatují, že je u žákovské populace obtížné určit úroveň C1, neboť dle SERRu tito mluvčí ovládají cizí jazyk na vysoké úrovni a jsou odborníky v různých oblastech lidské činnosti (ovládají např. příslušnou odbornou terminologii).
 - 11 Uživatel jazyka na úrovni B2 např. detailně rozumí hlavním myšlenkám všeho, co je pronášeno spisovnou češtinou, rozumí přednáškám a diskuzím týkajících se jeho oboru, rozumí většině rozhlasových a dokumentárních pořadů, pokud jsou ve spisovném jazyce. Stejně tak ve velké většině rozumí televizním pořadům. Umí používat vhodné strategie k porozumění, např. při poslechu se soustředí na hlavní body a využívá kontextu. Dále umí podrobně popsat širokou škálu témat z okruhu jeho zájmů, ústně shrnout vyslechnuté rozhovory a diskuse, umí převyprávět děj filmu nebo divadelního představení. Umí logicky strukturovat myšlenkové pochody a zároveň je vzájemně propojovat a je schopen napsat podrobné texty typu slohové práce, eseje na témata z okruhu jeho zájmů. Umí písemně shrnout informace z různých pramenů a médií, v textu je schopen vyzvednout důležité body.
 - 12 Např. na úrovni A2 se předpokládá, že se uživatel jazyka domluví se v obchodě, na poště nebo v bance při vyřizování jednoduchých záležitostí. Je schopen požádat o jednoduché informace týkajících se dopravy a cestování, objednat si jídlo a pití v restauraci, zeptat se na správnou cestu. Umí vyjádřit pozvání, omluvu, naznačit, co má rád.

radenská pracoviště.¹³ Jsme přesvědčeni, že pro efektivní začlenění žáka/studenta s odlišným mateřským jazykem do školního kolektivu a pro jeho zařazení do příslušného stupně PO je důležité posouzení jeho komunikační kompetence při zohlednění faktu plynoucího z toho, z jakého kulturně historického a sociálního prostředí pochází. V žádném případě tedy nejde o pouhé zjištění úrovně jeho jazykové kompetence podle SERR.

Pro žáky/studenty s velmi nízkou či nulovou úrovní ovládnání českého jazyka je nesmírně důležité, ba přímo nezbytné, aby byli, jak konstatovala již Marie Čechová, zařazováni do běžných tříd s českými žáky „až po absolvování intenzivní jazykové přípravy, neboť žák, který není schopen se domluvit ve vyučovacím jazyku, má pochopitelně potíže nejen ve vyučování češtině, ale také v jiných vyučovacích předmětech, a tak se ztěžuje i jeho pozdější uplatnění v majoritní společnosti“ (Čechová, 2012, 229). Je nezbytné, aby tuto jazykovou přípravu vedli kvalifikovaní učitelé českého jazyka znalí lingvodidaktických zásad pro výuku češtiny jako jazyka cizího a druhého. I následnou výuku českého jazyka by měli vést tito učitelé. Je jich v českých školských zařízeních dostatek? Domníváme se, že nikoli.

Začlenění žáků/studentů s odlišným mateřským jazykem do školního prostředí a zajištění jejich úspěšného zvládnutí nároků v ostatních vyučovacích předmětech předpokládá i účinnou spolupráci češtinářů s učiteli ostatních předmětů. Při výuce ostatních předmětů se musí žák/student s odlišným mateřským jazykem vyrovnat nejen se svým jazykovým handicapem, ale např. i s tím, že není zvyklý užívat latinského písma, že je zvyklý číst i psát zprava doleva, že jeho dosavadní výuka probíhala jinak a v jiném sociokulturním prostředí, že není obeznámen se středoevropskou kulturou a že má i odlišné sociokulturní návyky (smrkání pro studenty z Asie, ale i z Ruska a Ukrajiny; pasivita asijských žáků/studentů...). Proto je nezbytné ve všech předmětech pro tyto žáky/studenty připravit individuální studijní plány atd.

Začleňování významně mohou ovlivnit i další školští pracovníci – nejen ředitel školy, ale i vychovatelé, vedoucí zájmových kroužků, kuchařky ve

13 Odborně budou program zajišťovat především pracovníci ÚBS FF UK, KBO PedF UJEP a instituci dalších Marie Čechová, Ludmila Zimová, Jiří Hasil, Ana Adamovičová, Ilona Starý Kořánová, Anna Nedoluzhko a Pavla Kubíčková. První cyklus přednášek je plánován na zimní semestr školního roku 2018/2019.

školní jídelně, školník, uklízečky. Ti všichni by měli být na začleňování žáků/studentů s odlišným mateřským jazykem zainteresováni.

Všichni školští pracovníci by měli být nakloněni spolupráci s rodiči žáků/studentů s odlišným mateřským jazykem. Měli by být schopni rodiče přesvědčit o nezbytnosti začlenění jejich dětí do školního prostředí a o nutnosti jejich zapojení do tohoto procesu. Zároveň tím napomohou k začlenění rodičů samých do českého sociokulturního a jazykového prostředí. Pokud o to rodiče projeví zájem, měla by škola i pro ně zajistit výuku českého jazyka (mohou je učit odděleně od dětí, nebo společně s jejich dětmi formou tandemové výuky¹⁴).

A zdaleka ne na posledním místě je třeba motivovat k začlenění žáků/studentů s odlišným mateřským jazykem též spolužáky těchto žáků, a to jako kolektiv třídy či školy, ale i jednotlivce. Pokud si žák/student s odlišným mateřským jazykem brzy najde v kolektivu své kamarády, s nimiž bude trávit i svůj volný čas a kteří mu budou pomáhat s plněním školních povinností, rychle zvládne jinak složitý a náročný proces vedoucí k jeho začlenění do školního kolektivu i do české majoritní společnosti.

Závěr

Jsou učitelé českých školských zařízení na zvládnutí všech těchto složitých a náročných úkolů spojených se začleňováním žáků/studentů s odlišným mateřským jazykem do školních kolektivů připraveni? Jsou na tyto úkoly připraveni pracovníci pedagogicko-psychologických poraden? A vědí češtináři, že čeština je i jazyk druhý a cizí? A ovládají příslušné lingvodidaktické zásady pro výuku češtiny jako druhého a cizího jazyka u žáků různého věku?

Důvodně se domníváme, že nikoli.¹⁵ Je proto nezbytné, aby všichni učitelé našich základních a středních škol (ale i škol mateřských) byli náležitě proškoleni o této problematice. Totéž se týká i pracovníků pedagogicko-psychologických poraden. Je jen dobře, že dnes se tohoto úkolu ujímá

14 Blíže k tomu viz Hasil – Hasilová, 2011, 341–343.

15 Bylo by jistě více než užitečné provést mezi učiteli, pracovníky pedagogicko-psychologických poraden a dalšími školskými pracovníky seriózní průzkum, jak tyto zásady ovládají a zda jsou si jich vůbec vědomi.

nejen Národní ústav pro vzdělávání, ale i další instituce, např. Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, Inkluzivní škola, Člověk v tísní a další. A je na ředitelích jednotlivých škol (především těch, které působí v krajích s největší koncentrací žáků/studentů s odlišným mateřským jazykem), aby svým učitelům umožnili účast na příslušných školeních a kurzech (jde nejen o časové uvolnění, ale i o úhradu školného). Jak jsme již uvedli výše, týká se to učitelů všech předmětů, nejen učitelů českého jazyka.

Z tohoto důvodu by všechny fakulty, které připravují budoucí učitele, měly do studijních plánů zařadit takový seminář, který by učitele odborně připravil na práci se žáky/studenty s odlišným mateřským jazykem.

A studenti učitelství českého jazyka a učitelství pro 1. stupeň ZŠ by měli povinně absolvovat seminář o češtině jako cizím a druhém jazyku a měli by se povinně seznámit s didaktikou češtiny pro cizince. Na FF UK v Praze je sice možné studovat navazující magisterský obor Učitelství češtiny jako cizího jazyka, ale počet jeho absolventů je velmi nedostačující a na všech školách v Česku nemohou absolventi tohoto oboru působit. Je proto nezbytné, aby všichni učitelé českého jazyka absolvovali alespoň výše zmíněný seminář. Budoucí češtináři o tuto problematiku zájem mají, svědčí o tom například naše osobní zkušenost z vedení takových seminářů na katedře bohemistiky PF UJEP v Ústí nad Labem a v Ústavu bohemistických studií na FF UK v Praze.

Literatura

- BALKÓ, I., ZIMOVÁ, L. (2005): O jazycích, zemích a kultuře našich spolužáků, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem.
- ČECHOVÁ, M. (2012): Řeč o řeči, Academia, Praha.
- ČECHOVÁ, M. (2017): Život s češtinou, Academia, Praha.
- ČECHOVÁ, M., ZIMOVÁ, L. (2002–2003): Metodický list k vyučování českému jazyku pro učitele žáků-imigrantů, In: Český jazyk a literatura, 53, č. 4, s. 179–184.
- HÁDKOVÁ, M. (2010): ČEŠTINA Z DRUHÉ STRANY ANEB ČEŠTINA V ROLI JAZYKA NEMATEŘSKÉHO, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem.
- HASIL, J. (2001–2002): Jak se vyjadřují děti českých krajanů aneb O Budilinkoví, In: Český jazyk a literatura, 52, č. 7–8, s. 167–169.
- HASIL, J. (2003–2004): Čeština v českých školách z pohledu celoevropského, In: Český jazyk a literatura, 54, č. 4, s. 157–163.

- HASIL, J. (2004–2005): Několik poznámek k začleňování nečeských žáků do českého školního prostředí, In: Český jazyk a literatura, 55, č. 4, s. 173–177.
- HASIL, J. (2016–2017): Potřebujeme nové vzory českých podstatných jmen?, In: Český jazyk a literatura, 67, č. 5, s. 243–249.
- HASIL, J., HASILOVÁ, H. (2011): Tandem rodič–dítě ve výuce češtiny pro cizince, In: HASIL, J., HRDLIČKA, M. (eds.), PSÁNO DO OBLAK, Sborník k nedožitým sedmdesátinám prof. Jana Kuklíka, Karolinum, Praha, s. 341–343.
- HRDLIČKA, M. (2002): CIZÍ JAZYK ČEŠTINA, ISV, Praha.
- HRDLIČKA, M. (2009): Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka, Karolinum, Praha.
- ŠEBESTA, K. (2011): Žákovský korpus a jeho využití pro češtinu jako druhý jazyk, In: 20 let vývoje didaktiky cizích jazyků, Technická univerzita v Liberci, Liberec
- ŠEBESTA, K. a kol. (2017): Vyučování cizího jazyka: terminologický slovník, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Praha.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2008): Čeština jako cizí jazyk v evropském kontextu, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J., ŠKODOVÁ, S. (2012): Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem.
- ŠKODOVÁ, S. (2012): Kapitoly z lingvodidaktiky češtiny jako cizího jazyka, Technická univerzita v Liberci, Liberec.
- ŠKODOVÁ, S., CVEJNOVÁ, J. (2017): Jazyková integrace a komunikace s cizinci: (úroveň A2), NUV, Praha.
- Školský zákon: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucin-nem-od-1-9-2018> (poslední stažení 29. 9. 2018)
- Vyhláška MŠMT ČR: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-1> (poslední stažení 29. 9. 2018)
- SERR: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky> (poslední stažení 30. 9. 2018)
- ANDRÁŠOVÁ, H., PODEPŘELOVÁ, A. a kol. (2008): Desetiminutivky. Čeština pro cizince, Klett, Praha.
- CVEJNOVÁ, J. (2011): Česky, prosím. Start, Karolinum, Praha.
- DOUSKOVÁ, J., ŠTENCLOVÁ, K., FRAŇKOVÁ, L. (2005): Česky vesele a hezky, Centa, Brno.
- GJUROVÁ, N. (2011): Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky, Portál, Praha.
- HASILOVÁ, H. (2006): Pozor, začínáme! 1, 2, Fortuna, Praha.
- HRONOVÁ, K., HRON, J. (2011): Ahoj, jak se máš?, Didakta, Praha.
- HRUBÁ, J. (2004): Čeština pro děti cizinců, MSD, Brno.

- KOTYKOVÁ, S., LEJNAROVÁ, I. (2005): Čeština pro malé cizince 1,2, Knižní klub, Praha.
- SVOBODOVÁ, J. (2012): Učíme se česky 1 (pracovní učebnice), Harry Putz, Liberec.
- ŠKODOVÁ, S. (2010): Domino: Český jazyk pro malé cizince 1, Wolters Kluwer, Praha.
- ŠKODOVÁ, S. (2012): Domino: Český jazyk pro malé cizince 2, Wolters Kluwer, Praha.
- ŠTINDLOVÁ, B. a kol. (2008): Česky v Česku I/II, Akropolis, Praha.

Kontakt

PhDr. Jiří Hasil, Ph.D.

katedra bohemistiky

Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně
České mládeže 8, 400 01 Ústí nad Labem

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

JAZYKOVÁ HRA AKO JEDNA Z METÓD VYUČOVANIA SLOVENSKEHO JAZYKA

Jakub Hriňák

Abstrakt: *Predkladaný príspevok predstaví jazykovú hru ako metódu ovplyvňujúcu motiváciu žiakov a ich výsledky pri dosahovaní stanoveného cieľa vyučovacej jednotky. Keďže sa uvedená metóda významným spôsobom podieľa na lepšom porozumení prezentovanej jazykovej problematiky a efektívnej fixácii nadobudnutých poznatkov, pričom odstraňuje vo vyučovaní stereotypnosť, je potrebné venovať jej významu a zavádzaniu do praxe zvýšenú pozornosť. Hoci sú jazykové hry z hľadiska didaktiky efektívnym prostriedkom k získaniu nových poznatkov, v praxi sú недоceňované. Vystáva problém pri ich zavádzaní, čo dokumentuje aj prieskum prezentovaný v príspevku.*

Kľúčové slová: *slovenský jazyk, didaktika, jazyková hra*

Abstract: *The contribution deals with the language game as a procedure that influences the motivation of pupils and their results in achieving the given goal of the lesson. As this procedure eliminates the stereotype in teaching and significantly contributes to a better understanding of the language and to the effective fixation of the acquired knowledge, it is important to pay attention to its importance and to put it into practice. Despite the fact that the language games are an effective means of gaining new knowledge, they are underestimated in practice. Introduction of language games is connected with problems, what it is also documented by the survey presented in the contribution.*

Key words: *Slovak language, didactics, language game*

Úvod

Potreba sústrediť pozornosť na žiaka, zvýšiť jeho záujem o školu a predmet transformáciou obyčajného výkladu na pozitívny zážitok, ako aj potreba prípravy žiaka na život prepájaním teoretických poznatkov s ich praktickým využívaním sa v súčasnosti stávajú oblasťou, ktorej je venovaná čoraz väčšia pozornosť. V uvedenej súvislosti sa pozornosť diskusií centralizuje na voľbu vhodných vyučovacích metód, ktoré budú zodpovedať potrebám žiakov, ako aj na potrebu kontinuálneho pokračovania v zmene systémovo-opisného spôsobu vzdelávania na komunikačný spôsob. V danej spojitosti sa otvárajú diskusie o význame aktivizujúcich metód a v ich rámci aj o význame didaktickej hry.

Napriek narastajúcej akcentácii významu didaktických hier nevenuje množstvo publikácií, materiálov či diskusií pedagógov pozornosť využitiu danej metódy vo výučbe slovenského jazyka. Cieľom príspevku je nielen poukázať na prednosti didaktických hier a priblížiť dôvody pre ich zaradenie do vyučovacieho procesu, ale aj upriamiť pozornosť na aktuálnu situáciu v oblasti využívania uvedenej metódy na hodinách slovenského jazyka.

Stať

Didaktická hra je do výučby zaraďovaná s cieľom sprostredkovať žiakom poznatky netradičným a zaujímavým spôsobom, ktorý dokáže aktivizovať záujem žiakov o predmet či dané učivo a motivovať ich k lepším výkonom. Žiakov je možné aktivizovať mnohými metódami, no vzhľadom na ich potreby a ontogenetické východiská sa ako jedna z najefektívnejších javí práve didaktická hra. Jej výhoda a efektivita spočíva najmä v prirodzenosti spôsobu, ktorým vplýva na znalosti žiaka a jeho motiváciu stať sa aktívnym článkom edukačného procesu. Pre nesporné prednosti by didaktické hry mali byť súčasťou každého vyučovacieho predmetu. Výnimkou nie je ani slovenský jazyk, práve naopak, pri jeho výučbe by mali byť didaktické hry využívané omnoho intenzívnejšie, pretože poznatky, ktoré žiakom tento predmet sprostredkúva, sú nimi často vnímané, v porovnaní s inými predmetmi, ako menej názorné, bez možnosti využívať demonštráciu. Dané vnímanie predmetu zväčša súvisí s prílišným využívaním monologických

metód, ktoré robia jazyk abstraktnejším a náročnejším na pochopenie. Ak žiaci pri jazykovej hre vyvodlia princípy či charakteristické znaky samostatne alebo dostanú možnosť aplikovať už získané poznatky prakticky počas hry, uvedomia si význam preberaného učiva a nebudú si klásť otázku, ako im dané informácie v živote poslúžia.

Zaradenie didaktickej hry do edukácie si od učiteľa vyžaduje značnú dávku času, vedomostí o žiakoch a prebratom učive, ako aj množstvo poznatkov z psychológie či didaktiky a, samozrejme, aj veľkú dávku kreativity. Najšť však vhodné jazykové hry, ktoré sú ušité na mieru potrebám učiteľov slovenského jazyka, nie je vôbec jednoduché, pretože absentujú odborné monografie zamerané na danú tému. V slovenskom priestore sú známe Jazykové hry v 5.–8. ročníku základnej školy od Antona Pažitného a Jazykové a literárne hry pre 1. a 2. stupeň základnej školy od Zuzany Bariakovej, Anny Gálisovej a Kataríny Vančíkovej. Do popredia sa preto dostáva problém nedostatočného množstva materiálov zaoberajúcich sa jazykovou hrou, ktoré by pomohli učiteľom slovenského jazyka pri implementácii didaktických hier do výučby. I keď sa o zážitkovom a emočnom vyučovaní, o aktivizujúcich metódach, o jazykových hrách diskutuje čoraz viac, zväčša sa v tejto súvislosti stretávame s publikáciami, ktoré sú zamerané na využívanie takýchto metód na primárnom stupni vzdelávania. Svoje uplatnenie a význam však majú aj vo vyšších stupňoch. V súčasnosti však napriek tomuto faktoru a nesporným výhodám didaktických hier neexistuje množstvo publikácií, materiálov či diskusií pedagógov, ktoré by sa venovali ich využívaniu vo vyšších ročníkoch. Učiteľ preto musí venovať v mnohých prípadoch značné množstvo času príprave takejto hry, čo sa stáva výraznou prekážkou pri jej implementácii do výučby, pretože sa tým predlžuje čas strávený prípravou pedagóga na vyučovanie. I keď dosiaľ z našej strany nebol tejto problematike venovaný výskum, príprava pedagóga na vyučovanie tvorí výraznú a časovo náročnú zložku učiteľského povolania.

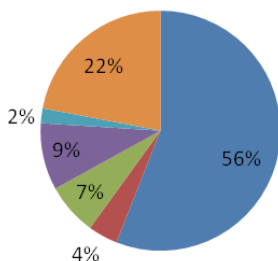
V ostatnom čase, v súvislosti s kontinuálnym vzdelávaním, vzniká množstvo atestačných prác zameraných práve na tému didaktickej hry, pretože téma je z hľadiska spracovania kvalifikačnej práce považovaná za menej náročnú. Ich charakter je však prevažne teoretický, bez hlbšieho výskumu, ktorého cieľom by bola analýza rozmanitých aspektov spojených s aplikáciou fenoménu didaktickej hry do pedagogickej praxe. Učitelia tak často kopírujú už obhájené atestačné práce a volia rovnakú štruktúru

práce. Jediným prínosom týchto výstupov sú metodické námety a návrhy konkrétnych didaktických hier, no bez vedeckej opory. Pedagógovia často v prácach prezentujú ako hry aj tie činnosti, ktoré nespĺňajú kritériá kladené na hru. Problematika tak potom stojí na nevedeckej platforme a je založená na intuitívnom vnímaní učiteľa.

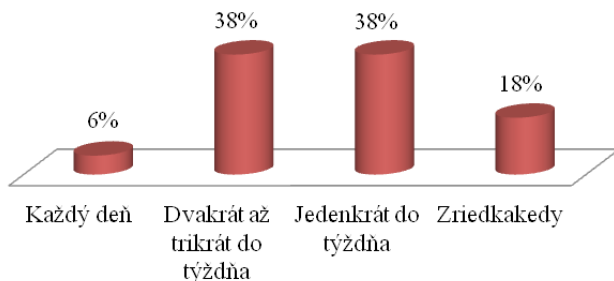
Implementácia jazykovej hry do výučby však okrem neuspokojivého množstva publikácií venujúcich sa tejto problematike naráža aj na omnoho väčšie úskalie, ktorým je postoj samotných pedagógov. Niektorí učitelia danú metódu berú ako samozrejmosť, ďalší využívajú svoje osvedčené metódy a majú rešpekt či nevôľu zaraďovať didaktickú hru do výučby. Aj preto sa dodnes nestala bežnou súčasťou vyučovacieho procesu na Slovensku, čo dokázal i prieskum realizovaný v radoch učiteľov slovenského jazyka na nižšom sekundárnom stupni vzdelávania. Prieskum sa zameril na percepciu didaktickej hry z pohľadu učiteľov slovenského jazyka. Respondenti uviedli vo svojich definíciách mnoho atribútov didaktickej hry. Niektoré definície boli komplexnejšie, poukazujúce na dobrý prehľad vyučujúceho v danej oblasti, iné definície boli veľmi strohé a pôsobili dojmom, že respondent nie je dobre zorientovaný v problematike didaktických hier (Graf 1). Väčšina učiteľov podľa výsledkov prieskumu nedisponuje poznatkom o tom, že je didaktická hra vyučovacou metódou a zväčša je označovaná ako aktivita, prostriedok či dokonca pomôcka, prípadne sa označeniu úplne vyhýbajú. Didaktickú hru označilo ako vyučovaciu metódu iba 10% učiteľov, pričom jeden respondent umiestnil k tomuto označeniu otáznik. Taktiež sa preukázalo, že respondenti vo väčšine prípadov nemajú znalosť o všetkých výhodách tejto vyučovacej metódy a nepoznajú všetky oblasti, ktoré hra u žiaka rozvíja. V 22% definícií je respondentmi metóda didaktickej hry spájaná s napĺňaním vzdelávacích cieľov, pričom sa nevenuje pozornosť výchovným a komunikatívnym cieľom, pri ktorých didaktická hra zohráva taktiež významnú úlohu.

Postoj učiteľov slovenského jazyka k jazykovej hre v danom stupni štúdia je relatívne pozitívny. 60% respondentov uviedlo, že didaktická hra je efektívnou a praktickou metódou. Z percentuálneho hľadiska vyjadrilo svoj súhlas alebo čiastočný súhlas s aplikáciou didaktických hier na nižšom stupni sekundárneho vzdelávania 96% respondentov, z čoho vyplýva, že táto vyučovacia metóda má, podľa názoru učiteľov slovenského jazyka, svoje miesto v danom stupni štúdia. Paradoxom je, že i napriek uvedenému

- Hravá forma, prostredníctvom ktorej si žiaci precvičujú i upevňujú učivo a získavajú nové vedomosti
- Neuvedená definícia
- Prostriedok podieľajúci sa na zvyšovaní aktivity a motivácie žiakov
- Vyučovacia metóda/didaktická metóda
- Spôsob (iný ako klasická vyučovacia hodina)
- Hra, ktorá pomáha pri výučbe a zameriava sa na dosiahnutie edukačných cieľov vyučovania



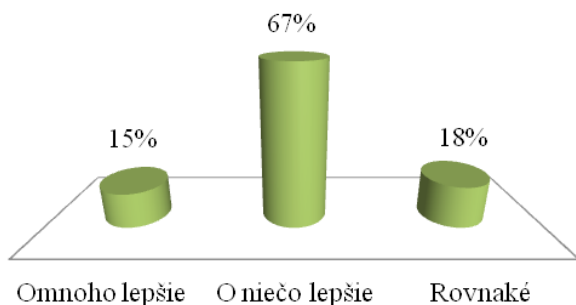
Graf 1: Definície pojmu didaktická hra uvedené respondentmi



Graf 2: Frekvencia využívania didaktickej hry na hodinách slovenského jazyka

vyjadreniu iba 44% respondentov využíva jazykovú hru viac než jedenkrát do týždňa. Zároveň je potrebné poznamenať, že pri tvrdení o efektívnosti didaktických hier počas hodín slovenského jazyka vyjadrili všetky subjekty súhlas alebo čiastočný súhlas, no viac než polovica z nich ju do vyučovania zaraďuje jedenkrát do týždňa či zriedkakedy (Graf 2). Uvedená situácia je determinovaná postojom k didaktickej hre, ktorá je pedagógmi stále vnímaná ako časovo náročná na prípravu i realizáciu. I keď je didaktická hra považovaná za efektívnu metódu, 7% respondentov ju považuje za metódu vhodnú len na vyplnenie hluchého miesta počas hodiny.

Napriek všetkým nesporným výhodám didaktických hier vo výučbe, ale i napriek pozitívnemu postoju učiteľov slovenského jazyka k didaktickej hre v teoretickej rovine, nie je didaktická hra v praxi zaraďovaná do výučby v dostatočnej miere a frekvencii a znalosť rôznych didaktických hier a vlastný inventár jazykových hier sú u pedagógov na veľmi nízkej úrovni. Vyššie uvedená nepriaznivá situácia v oblasti využívania didaktických hier na hodinách slovenského jazyka nastáva i napriek tomu, že viac než tri štvrtiny respondentov spozorovali po využití tejto aktivizujúcej metódy zlepšenie výsledkov žiakov. Z percentuálneho hľadiska zaznamenalo zlepšenie výsledkov žiakov až 82% učiteľov, no 56 % z nich i napriek tomu využíva didaktickú hru na hodinách slovenského jazyka v minimálnej miere (Graf 3).



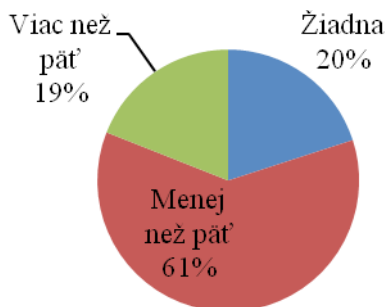
Graf 3: Výsledky žiakov po používaní didaktických hier na hodinách slovenského jazyka

Cieľom prieskumu nebolo zistiť iba frekvenciu zaradovania didaktickej hry do edukácie, ale aj to, aké jazykové hry na hodinách slovenského jazyka dominujú. Zamerali sme sa tiež na prehľad respondentov v danej oblasti a v neposlednom rade i na repertoár jazykových hier subjektov. Desať subjektov uvedený priestor nevyužilo a neuviedlo odpoveď, prípadne iba uviedlo odpoveď, že jazykovú hru využívajú. Respondenti v prieskume uviedli celkovo 157 jazykových hier, ktoré počas hodín slovenského jazykavyužívajú, z čoho vyplýva, že každý respondent uviedol v priemere 3 hry. Uvedené dáta napomáhajú analýzu súčasného stavu v oblasti využívania jazykových hier na hodinách slovenského jazyka. Ako už bolo uvedené v predchádzajúcej časti príspevku, napriek tomu, že učitelia považujú didaktickú hru za efektívnu a praktickú metódu, ktorá zlepšuje výsledky žiakov a podieľa sa na ich motivácii, nezaraďujú ju príliš často do výučby. Tento výsledok prieskumu je podporený i výsledkami nižšieuviedenej tabuľky (Tabuľka 1), ktorá poukazuje nielen na skromný repertoár jazykových hier v edukácii, ale aj na nedostatočný prehľad respondentov v danej oblasti. Najväčšie percento odpovedí tvoria nevyplnené položky, v ktorých respondenti neuviedli ani jednu jazykovú hru, ktorú počas svojej výučby využívajú. Druhý najväčší podiel tvoria odpovede obsahujúce dve jazykové hry. Medzi najčastejšie používané jazykové hry respondentov patria pexesá (15%), dopĺňovačky (13%), krížovky (13%), tajničky (13%), slovné hračky (13%), hádanky (9%) a jazykolamy (9%).

Počet jazykových hier	Početnosť	Percento
Žiadna	11	20%
Jedna	7	13%
Dve	10	19%
Tri	7	13%
Štyri	9	16%
Päť	3	5%
Šesť	5	9%
Deväť	3	5%

Tabuľka 1: Počet jazykových hier uvedených jedným respondentom

Lepšiu orientáciu vo výsledku prieskumu prináša súhrnné grafické zobrazenie počtu jazykových hier uvedených respondentmi (Graf 4).



Graf 4: Priemerný počet jazykových hier uvedených respondentmi

Niektoré z uvedených jazykových hier nie sú náročné na čas strávený ich prípravou, tieto hry si často nevyžadujú vopred pripravené pomôcky a pedagóg ich môže do vyučovacej jednotky zaradiť i spontánne. Iné hry nie je možné realizovať bez vopred pripravených pomôcok, takýmito hrami sú napríklad pexeso, doplňovačky a podobne. I keď sa medzi respondentmi často objavuje názor, že jazyková hra je časovo náročná, nie je možné s ním celkom súhlasiť, pretože mnohé hry si, ako sme práve uviedli, nevyžadujú zdĺhavú prípravu a ani mnoho času pri realizácii. Ak sa hra nezaraďuje do výučby náhodne a samoúčelne, ale ak je jej zaradenie realizované s cieľom rozvíjať či upevňovať poznatky žiakov, nie je možné argumentovať časovou náročnosťou, pretože môže byť využitá namiesto samostatnej práce či monologického výkladu pedagóga.

Na záver je potrebné poznamenať, že realizovaný prieskum upriamil pozornosť na nelichotivú situáciu v oblasti využívania inovatívnych metód pri výučbe slovenského jazyka a preukázal, že úskalím pri implementácii didaktických hier do vyučovania slovenského jazyka sú predovšetkým dva činitele. Jedným z týchto činiteľov je nedostatočná pripravenosť učiteľov slovenského jazyka v danej oblasti. Druhý činiteľ sa spája s nedostatočnou pozornosťou, ktorá je využívaniu jazykových hier na vyšších stupňoch vzdelávania venovaná. Práve na základe uvedených faktorov by mali byť

jazykové hry integrované do učebníc slovenského jazyka a pozornosť by mala byť venovaná i rozširovaniu spolupráce s metodickými centrami pri zvyšovaní informovanosti učiteľov v predmetnej oblasti.

Záver

Napriek pozitívnemu prístupu k didaktickej hre zo strany žiakov, väčšiny učiteľov a mnohých rodičov, didaktické hry nie sú bežnou súčasťou vyučovacích hodín. Voči danej vyučovacej metóde sa taktiež vyskytujú i negatívne názory zo strany niektorých pedagógov. Do popredia sa dostáva obraz reálneho stavu v oblasti didaktických hier, ktorý ukazuje, že tieto hry síce sú pozitívne hodnotené, prijímané a uznávané ako dôležité v teoretickej oblasti, no z hľadiska praxe sú naďalej podceňované, vylučované a vnímané ako zdlhavé. Z uvedeného dôvodu je potrebné venovať v pedagogickej praxi pozornosť zmene myslenia pedagógov, ale aj snahe o dôslednejšie zavádzanie jazykových hier do výučby slovenského jazyka a rozširovanie repertoáru i vedomostí pedagógov v oblasti predmetných hier.

Kontakt

Mgr. Jakub Hriňák
Trnavská univerzita v Trnave
Pedagogická fakulta
Priemyselná 4
918 43 Trnava

DIKTÁTY VE ŠKOLSKÉ PRAXI

Kristýna Dufková – Žaneta Göbelová

Resumé: *Diktáty a pravopisná cvičení jsou nedílnou součástí výuky českého jazyka na našich školách. Cílem příspěvku je poukázat na fenomén diktátu při výuce pravopisu na českých základních a středních školách z perspektivy budoucích učitelů českého jazyka. Autorky prezentují výsledky dílčí sondy na téma diktáty a jejich využití v praxi.*

Klíčová slova: *diktáty, český jazyk, typy diktátů, základní škola, střední škola*

Abstract: *Dictations, spelling and punctuation exercises are important part of the Czech language teaching at schools. The aim of the article is to focus on the dictations as one of the phenomenon at Czech Primary and High schools from the point of view of future teachers. The authors will present the results of the questionnaire based on the topic of dictations and its practical usage in the lessons.*

Key words: *dictations, Czech language, dictation types, Czech Primary school, Czech High school*

Úvod

V didaktikách českého jazyka z 80. let 20. století (Čechová & Styblík, 1989) se upozorňuje na přeceňování významu pravopisu a na časté podřizování jazykového vyučování pravopisnému výcviku, který v minulosti výrazně převyšoval rozvoj vyjadřovacích dovedností žáků a studentů. Tradiční metoda diktátu, kdy si učitel připraví text, následně nadiktuje celé třídě a potom ho sám opraví a oznámkuje, se dostává pod drobnohled. Do

popředí zájmu se dostává rozvoj komunikačních schopností žáků. Začínají se postupně hledat alternativní a inovativní přístupy ve výuce českého jazyka (např. Hauser, 2007; Pastyřík, 2001; Svobodová, 2003).

Stat'

Davis a Rinvoluceri v roce 1988 vydávají velmi inspirativní monografii *Dictations: new methods, new possibilities*, ve které se snaží ukázat učitelům různé obměny tradičního diktátu, který je v 80. letech označován za zastaralý, nudný a orientovaný příliš na učitele. (Autoři považují za tradiční diktát ten, který je zcela v rukách učitele.) Autoři přináší novou metodologii diktátů, kterou označují jako atraktivní nejen pro studenty, ale i pro učitele.

V knize si kladou základní metodologické otázky a skrze odpovědi přináší učitelům inspiraci, jak se může k diktátům přistupovat zábavněji, jak lze přesouvat nenásilně aktivitu a odpovědnost na studenty, jak vedle prapopisu zdokonalovat i vyjadřovací schopnosti a dovednosti aj.

Otázky a odpovědi, které tvoří strukturu celé knihy *Dictations: new methods, new possibilities*, jsou následující:

1) Kdo diktuje?

- učitel
- tři hlasy; student si vybere ten, od kterého chce slyšet diktát
- dva studenti sobě navzájem
- student si nahraje diktát svým hlasem

2) Kdo vybírá text diktátu?

- text je z učebnice
- učitel
- studenti
- učitel nabídne několik textů a studenti si vyberou
- studenti nabídnou několik textů a vybere učitel

3) Jak by měl být text dlouhý?

- jedno slovo
- smysluplná skupina slov

- úryvek textu
- text čtený neustále dokola

4) Jaký by měl být hlas diktujícího?

- šepot
- křik
- hlas mluví spatra, nečte text
- zpěv
- hlas čte a v pozadí hraje hudba
- diktující i ti, kteří budou psát, si udělají před diktátem relaxační cvičení

5) Musí posluchači psát všechno diktované?

- ano, všechno
- ano, všechno nadiktované a připojí vlastní postřehy
- ne, vybrané části
- ne, pouze ty pasáže, se kterými posluchač souhlasí
- ne, posluchač mění text podle toho, co on sám chce vyjádřit

6) Kdo opravuje diktát?

- studenti svůj vlastní diktát
- studenti spolužákův diktát
- počítač
- učitel
- nikdo

Diktát jako jedna z forem prověřování znalostí pravopisu je součástí vyučování českého jazyka od nepaměti a stále je studenty vnímán jako stresující, demotivující, těžký, nudný, nepříjemný, zbytečný až děsivý. Tato a ještě mnohá přídavná jména vyjadřující negativní postoj k diktátům uvádějí studenti Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové v provedené dílčí sondě na téma Diktáty ve školské praxi. Zároveň se většina shoduje na tom, že český pravopis je složitý, 171 dotázaných (z celkového počtu 229), tj. 75 %. Pouze 34 z dotázaných studentů ho považuje za jednoduchý, 24 respondentů se nedokázalo rozhodnout.

Z čeho tedy negativní postoje k diktátům mohou pramenit? Je to obtížnost českého pravopisu, nebo strnulé didaktické vedení ze strany učitelů

češtiny? Zamysleme se nad výrokem jedné respondentky, budoucí učitelky českého jazyka „*Přístup učitele k diktátům a jeho prezentování této aktivity dětem je často velice negativní. Využívat diktáty jako nástroje trestu mi přijde nevhodné. Pokud se diktáty budou využívat ze strany učitele pozitivně, mohlo by to zlepšit přístup dětí k učení českého pravopisu. Přístup dětí k diktátům na mě působí odmítavě a v některých případech rezignovaně. Tyto pocity připisují špatnému zacházení s diktáty.*“ A přikloníme se všichni k výroku „*Diktát je klasika, na které se nedá nic změnit...*“?

V dotazníku jsme se ptaly, jak studenti vnímali a dodnes vnímají diktáty, které psali v průběhu svých školských let. Odpovědělo nám 229 studentů (38 mužů, 191 žen). Jednalo se o studenty učitelství 1. stupně a 2. stupně ZŠ, učitelství pro SŠ a studenty neučitelského oboru Jazyková a literární kultura. Věk studentů byl kolem 20 let, povinnou školní výukou tedy procházeli na konci 20. století a v první a druhé dekádě 21. století.

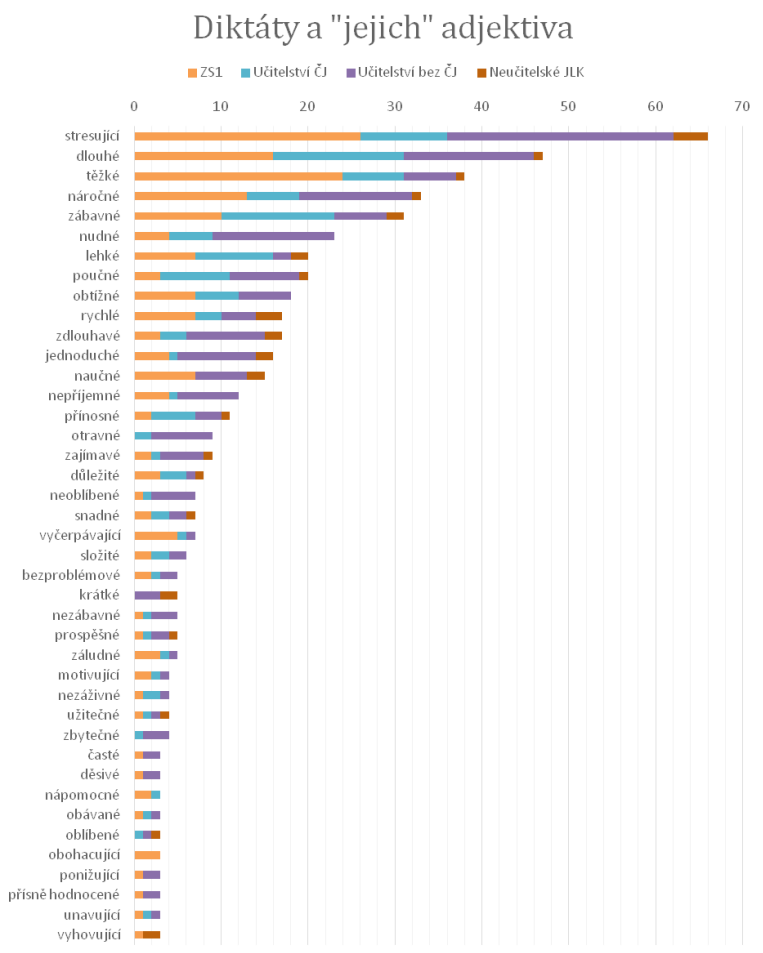
Na samém začátku dotazníku jsme zjišťovaly, jaká hodnotící přídavná jména podle jejich názoru nejlépe vystihují školské diktáty. V tomto bodě jsme se tedy soustředily na slovní vyjádření konotací, které slovo „diktáty“ doprovázejí.

První graf ukazuje všechna sesbíraná adjektiva, příp. sousloví obsahující adjektiva, která měla četnost alespoň 3. Každý student měl možnost se k diktátům vyjádřit třemi adjektivy. Naším cílem bylo nechat respondentům větší prostor pro vyjádření jejich vztahu k diktátům, zároveň jsme si byly vědomy toho, že pokud by se respondenti vyjadřovali pouze jedním adjektivem, mohlo by takové hodnocení sklouznout pouze do dichotomie *dobrý – špatný, těžký – lehký*, atp.

Adjektiva, která měla četnost alespoň tři, jsou následující (v abecedním pořadí): *bezproblémové, časté, děsivé, dlouhé, důležité, jednoduché, krátké, lehké, motivující, nápomocné, náročné, naučné, neoblíbené, nepříjemné, nezábavné, nezázivné, nudné, obávané, oblíbené, obohacující, obtížné, otravné, ponižující, poučné, prospěšné, přínosné, přísně hodnocené, rychlé, složité, snadné, stresující, těžké, unavující, užitečné, vyčerpávající, vyhovující, zábavné, zajímavé, záladné, zbytečné, zdlouhavé.*

V Grafu č. 1 uvádíme tato adjektiva dle četnosti, barevně jsou rozlišeny odpovědi studentů „ZS1“ (Učitelství pro první stupeň základních škol), „Učitelství ČJ“ (respondenti studující učitelské obory, z nichž alespoň je-

den je Učitelství pro II. stupeň základních škol – český jazyk a literatura nebo Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání), „Učitelství bez ČJ“ (všechny ostatní učitelské obory, tedy bez oboru obsahujícího český jazyk a literaturu) a „Neučitelské JLK“ (neučitelský obor Jazyková a literární kultura, který ovšem s českým jazykem a literaturou jako takovou bezprostředně souvisí).

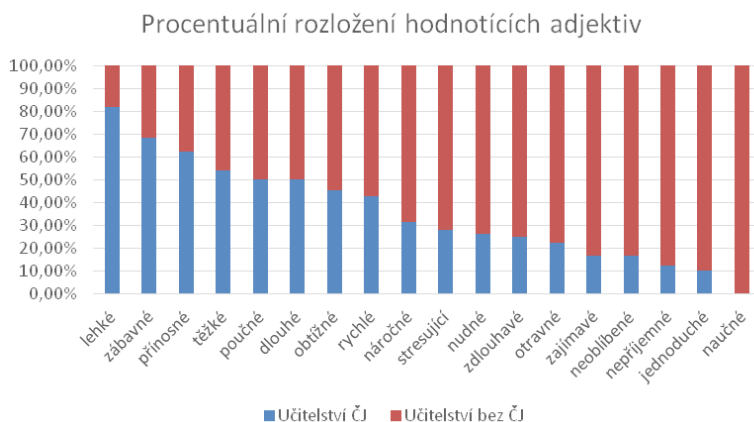


Graf č. 1: Adjektiva vztahující se k pojmu „diktáty“ a jejich četnost

Dvakrát se pak vyskytla následující adjektiva (řazena podle abecedy): *hrozivé, hrozné, kontrolní, kvalitní, namáhavé, nečekané, neočekávané, neúspěšné, nevyhovující, nezajímavé, očekávané, opakující se, pohodové, potřebné, problematické, procvičovací, protivné, strašidelné, stresové, středně těžké, únavné, uspěchané, vylepšující známku, vysilující, zákeřné, zvládnutelné.*

Jednou se vyskytla následující adjektiva či slovní spojení (řazena podle abecedy): *agresivně hodnotící, bezchybné, bezvýznamné, bolestivé, boží, demotivující, depresivní, doplňovací, hrůzostrašné, chaotické, chvalitebné, inspirující, komplexní, komplikované, malicherné, málo časté, matoucí, monotónní, na poslech zřetelné, napínavé, neaktuální, nečasté, negativní, nejhorší, nejisté, nejlehčí, nejnepříjemnější, nekomplikované, nelehké, nenáročné, nepodstatné, nepotěšující, nepředvídatelné, nepřehledné, nepřínosné, nepřipravitelné, nesmyslné, nesrozumitelné, neutrální, nevyrovnané, nevyzpytatelné, nutné, oddechové, odpočinkové, opakovací, plně chytáků, pohoršující, pomalé, ponaučující, povinné, pozitivní, procvičující, průměr zhoršující, překvapivé, překvapující, když jsem měl nejlepší diktát ze třídy, přemýšlivé, přiměřeně rychlé, přísně známkové, riskantní, rozvíjející, samostatné, spravedlivé, strastiplné, testovací, těžce hodnotitelné, tipovací, tolerantní, učenlivé, účinné, úderné, uměle udržující již zastaralé, reálné nevyužitelné výrazy, utvrzující, uvolněné, uvolňující, vhodné, vítané, vtípné, výborně hodnocené, vydařené, výjimečné, výuku zpestřující, vyžadující pozornost, vzdělávací, zapeklité, záživné, zlepšující, zmatené, ztracené.*

Zajímavé se nám jeví srovnání použitých adjektiv u respondentů studujících učitelství s českým jazykem a literaturou („Učitelství ČJ“) a učitelství bez tohoto oboru („Učitelství bez ČJ“). Prvních patnáct adjektiv u kategorie „Učitelství ČJ“ (podle četnosti): *dlouhé, zábavné, stresující, lehké, poučné, těžké, náročné, nudné, obtížné, přínosné, zdoluhavé, rychlé, důležité, otravné, snadné.* Prvních patnáct adjektiv u kategorie „Učitelství bez ČJ“ (podle četnosti): *stresující, dlouhé, nudné, náročné, zdoluhavé, jednoduché, poučné, otravné, nepříjemné, zábavné, těžké, obtížné, naučné, zajímavé, neoblíbené.* Lépe jsou tato data zachycena v následujícím grafu (Graf č. 2), kde se ukazuje předpokládané, tedy že pozitivnější vztah k diktátům mají budoucí učitelé a učitelky českého jazyka a literatury. V grafu jsou představena adjektiva v procentuálním rozložení.



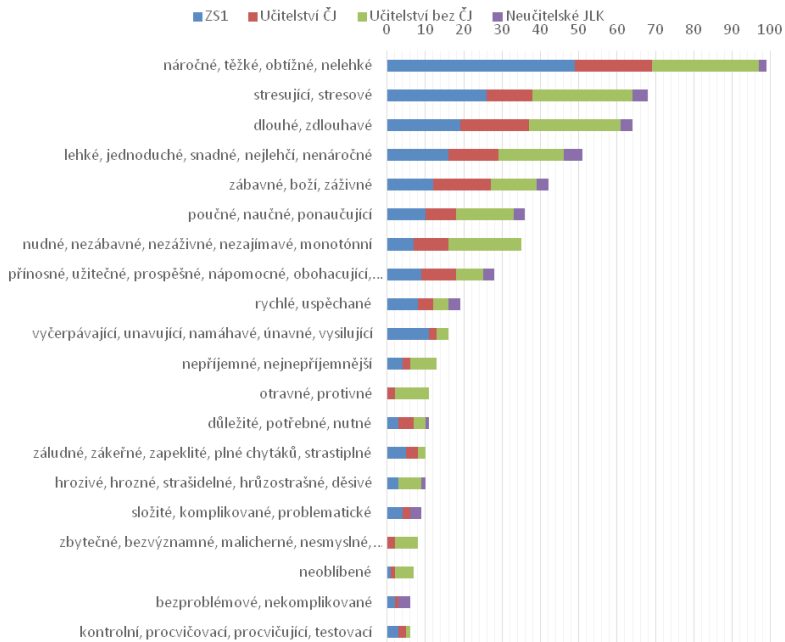
Graf č. 2: Srovnání procentuálního rozložení hodnotících adjektiv použitých u respondentů kategorie „Učitelství ČJ“ a „Učitelství bez ČJ“

V dalším grafu (Graf č. 3) představujeme synonymické řady sesbíraných adjektiv. Tak si můžeme utvořit obrázek nejen o převažujících adjektivech, která se k diktátům v myslích respondentů vážou, ale také o jednotlivých hnízdech. Seskupily jsme tak do jedné položky grafu např. adjektiva „náročné, těžké, obtížné, nelehké“ a „složitě, komplikované, problematické“, ačkoliv jsme si dobře vědomy toho, že takové utřídění je výrazně subjektivního charakteru a zatemňuje významové nuance jednotlivých slov.

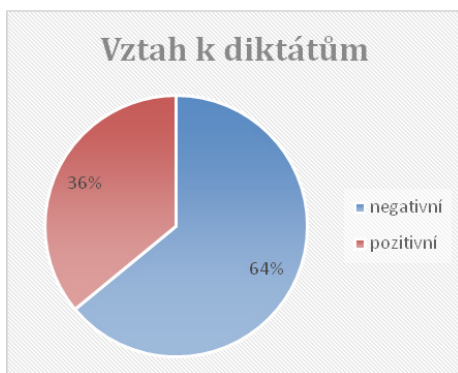
Na základě sebraného materiálu jsme se dále pokusily určit, zda jsou diktáty opravdu stále ještě vnímány jednoznačně negativně; jako zastaralý prostředek zkoušení, testování. Každému adjektivu jsme přiřadily příznak „negativní“, „pozitivní“, nebo „neutrální“. Příznak „neutrální“ jsme přiřazovaly nejen k adjektivům z hlediska pozitivnosti a negativnosti jednoznačně neurčitelným (např. adjektiva „kontrolní, procvičovací“ aj.), ale také k adjektivům, která se mohou vztahovat k oběma kategoriím (nap. adjektiva „časté, středně těžké“ aj.). Do grafu jsme započítaly všechny výskyty daného jevu.

Jeví se nám, že velice zajímavým a zcela neočekávaným (a v mnohém také alarmujícím) výstupem našich dotazníků je zjištění, že respondenti, studenti PdF UHK, zacházejí se slovy a slovními spojeními nekonvenčním způsobem. Diktáty tak jsou např. „*agresivně hodnotící, depresivní, mali-*

Synonymické řady



Graf č. 3: Synonymické řady adjektiv vztahujících se k pojmu „diktáty“ a jejich četnost



Graf č. 4: Adjektiva vyjadřující kladný a záporný vztah k diktátům

cherné, nejisté, nepřipravitelné, neúspěšné, neutrální, nevyrovnané, pohoršující, přemýšlivé, riskantní, spravedlivé, tolerantní, učenlivé, uvolněné“.

Dále nás zajímalo, jak diktáty na ZŠ a SŠ probíhaly. Kdo diktoval, co nejčastěji se diktovalo a jak dlouho, kdo hodnotil a jak probíhaly následné opravy. Všechna zjištění odráží tradiční pojetí, které je shodně popisováno v didaktikách českého jazyka (např. Hauser, 1994, 2007; Čechová, 1998). Tedy diktáty diktoval učitel, který si připravil libovolný text buď zaměřený na probíranou jazykovou problematiku, anebo text vhodný ke komplexnímu prověření znalostí. Časový interval se pohyboval od 5 až po 30 minut v závislosti na délce diktovaného textu, čase ve výuce a věku žáků/studentů.

Hodnocení známkou 1–5 prováděl vždy učitel, v drtivé většině za 1–2 chyby stupeň dolů v systému rozlišování hrubých a malých chyb, na který již v 80. letech upozorňují čeští didaktici a vnímají ho jako nevhodný a nazývají ho jakýmsi pozůstatkem z dob, kdy byla jazyková výuka zcela podřízená potřebám pravopisu. (Čechová & Styblík, 1989)

Opravy, pokud vůbec probíhaly, byly vždy stejné. Chyby, které učitel opravil, student znova opsal pod text diktátu a zdůvodnil jeho správnost (většinou písemně, někdy ústně v rámci následující hodiny češtiny). Četnost psaní diktátů byla různá a v podstatě závisela na učiteli. Z dotazníku je patrné, že zatímco na ZŠ byly diktáty pravidelně do výuky češtiny zařazovány, na SŠ se už psaly jenom tzv. kontrolní diktáty, jejichž nejčastěji zmiňovaná frekvence byla dvakrát za pololetí. Diktát se stal na SŠ nástrojem pouhého testování, cvičné diktáty vymizely.

Co se týče motivace žáků a studentů k psaní diktátů, jedinou motivací byly udělované známky, výjimečně za bezchybný výsledek bylo získání nějaké odměny (na ZŠ). V dotazníku se také objevilo psaní diktátu jako jedna z možných forem trestu pro celou třídu. Výmluvné nám přijde vyjádření jedné ze studentek: *„Ve škole mi chybělo více cvičných diktátů bez známek. Samotný diktát pro mě byl velice stresující, protože jsem si v tak krátkém čase nemohla na nic vzpomenout a výsledná špatná známka byla velice demotivující.“*

Tradiční diktáty se od 90. let 20. století postupně rozšířily z hodin češtiny i do vyučování cizích jazyků. 141 respondentů uvádí, že psali diktáty i ve výuce cizích jazyků. Jediným rozdílem oproti češtině byly jejich délky. U cizojazyčných diktátů se totiž jednalo spíše o procvičování pouhých slov

a slovních spojení a hodnocení chyb bylo uváděno jako mírné a shovívavé. Otázku týkající se oblíbenosti diktátů v češtině a cizojazyčné výuce odpovídali studenti následovně: 69 studentů uvádělo větší oblíbenost diktátů v češtině, protože jim dělaly menší potíže a nemuseli se na ně příliš připravovat, 66 studentů mělo naopak raději cizojazyčné diktáty, protože byly výrazně kratší a mírněji hodnocené, 27 respondentů nebavily diktáty žádné, pouze 11 studentů bavily diktáty všechny.

Zahraniční i tuzemské didaktiky se tedy již od 80. let věnují tématice diktátů z různých úhlů pohledu, ale v praktické výuce českého jazyka na ZŠ a SŠ se zatím změnilo jen velmi málo. Pouze 7 z 229 respondentů uvádí, že kromě tradičních diktátů využívali v hodinách i tzv. běhací diktát. Alternativu tradičně pojatého diktátu dokázalo vymyslet 29 respondentů, jmenovitě vymýšlení vlastních diktátů žáky/studenty, doplňování vlastních sloves a přídavných jmen do diktovaného textu, využití zpěvu namísto pouhého diktování, vzájemné diktování textu bez zásahu učitele, diktát s využitím pantomimy, diktát podle obrázků, psaní diktovaného textu na počítači bez použití automatických oprav a losování diktátu z předpřipravených lístečků.

Ať už diktáty jsou, nebo nejsou oblíbené mezi žáky a studenty, všichni studenti studující obory s českým jazykem potvrdili, že budou diktáty ve své praxi využívat, protože je považují za dobrý nástroj k procvičování a testování pravopisu. Současně si 172 respondentů myslí, že diktáty vypoovídají o úrovni znalostí českého pravopisu a pouze 39 respondentů zastává opačné stanovisko, protože si myslí, že žák/student dělá chyby, které by jinak nedělal, z důvodu velkého stresu, časové náročnosti, rychlého tempa diktování, případně diagnostikování dyslexie.

Závěr

V závěru tedy můžeme shrnout, že diktáty jsou a budou využívané učiteli českého jazyka i jazyků cizích, protože jsou velmi dobrým nástrojem k nácviku, procvičení i testování pravopisu a mají vysokou výpovědní hodnotu o znalostech pravopisu. Z našeho šetření ale také vyplynulo, že tradiční diktáty jsou vnímány spíše negativně a to i přesto, že se už v 80. letech 20. století objevují alternativní typy diktátů, které lépe vyhovují požadavkům komunikační výuky, do praxe jsou zaváděny minimálně, izolovaně.

Nesmíme se ale spokojit s využíváním pouze tradiční formy diktátu. Musíme neustále přemýšlet a hledat nové, účelné, pestré a zábavné formy diktátu, abychom u našich budoucích žáků a studentů eliminovali hodnocení diktátů jako *stresující, nudné, nepříjemné, vyčerpávající, zbytečné, ponižující, děšivé* a podpořili vnímání diktátů jako *zábavné, naučné, přínosné, motivující, obohacující a inspirující*.

Literatura

- Čechová, M., & Styblík, V. (1989). *Didaktika češtiny*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Čechová, M., & Styblík, V. (1998). *Čeština a její vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Davis, P., & Rinvoluceri, M. (1988). *Dictations: new methods, new possibilities*. Cambridge University Press.
- Hauser, P., et al. (1994). *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita.
- Hauser, P., et al. (2007). *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pastyřík, S. (2001). *Češtinářský inspiromat*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Svobodová, J., et al. (2003). *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky*. Ostrava: Ostravská univerzita.

Kontakt

Kristýna Dufková
Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové
Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové III

Žaneta Göbelová
Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové
Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové III

PROBLEMATIKA VYUČOVANIA VYBRANÝCH SLOV V PRIMÁRNYM VZDELÁVANÍ

Beáta Murinová

Resumé: *Príspevok v teoretickej časti prináša pohľad na problematiku týkajúcu sa vyučovania vybraných slov v primárnom vzdelávaní. Analyzuje najčastejšie pravopisné problémy spôsobené interferenciou. Mapuje názory učiteľov na príčiny slabej aktivity, práce a motivácie žiakov pri vyučovaní slovenského jazyka. Aplikačná časť prináša konkrétne námety na motiváciu pravopisu a ponúka aktivity zamerané na vyučovanie vybraných slov.*

Kľúčová slova: *vybrané slová, etymologický pravopisný princíp, motivácia v pravopise vybraných slov, interferencia, komunikačné vyučovanie*

Abstract: *The theoretical part of this paper deals with the issue of teaching the so-called „selected words“ of Slovak in the primary education. It analyses the most frequent grammar issues caused by inference. It introduces the opinions of the teachers on the causes of the poor activity, performance and motivation of pupils during Slovak language classes. The practical part of the paper deals with the ideas how to enhance pupils' motivation and offers activities targeted at teaching the so-called „selected words“.*

Keywords: *lists of the „selected words, ethymological grammar approach, motivation in teaching the „selected words“, inference, communicative teaching*

Úvod

Vyučovanie vybraných slov patrí k náročným činnostiam vzhľadom na zapamätávanie značnej skupiny slov s písaním ypsilonu po obojakej spo-

luhláske. Keďže ide o pamäťové učenie, je nutné hľadať metódy a formy práce, aby sa vyučovanie stalo záživnejším a motivujúcim. Mnohí učitelia spájajú najčastejšie problémy vyučovania slovenského jazyka s oblasťou zvládania pravopisu. Práve aj tento fakt často prispieva u žiakov k negatívnemu vzťahu k vyučovaciemu predmetu slovenský jazyk. Tento príspevok mapuje príčiny slabej aktivity žiakov v predmete slovenský jazyk, predkladá niekoľko aktivít a nápadov študentov a učiteľov, ktoré vznikli na základe čiastkových úloh v rámci seminárnych cvičení z didaktiky slovenského jazyka. Sú snahou prispieť k tomu, aby sa vyučovanie pravopisu stalo zaujímavejším a zábavnejším.

1 Vybrané slová

Vybrané slová tvoria významnú skupinu domácich slov vyznačujúcu sa písaním ypsilonu po obojakej spoluhláske. Pravopis týchto slov je postavený na etymologickom pravopisnom princípe. Na ich vyvodenie neexistuje kľúč, preto si vyžadujú náročný myšlienkový proces zapamätania. V rámci komunikačno-poznávačej koncepcie výučby a zároveň aj princípu komplexnosti a integrity vyučovacieho predmetu slovenský jazyk je dôležité upriamiť pozornosť na sémantiku týchto slov a snažiť sa dostať ich do aktívneho slovníka žiaka.

L. Liptáková (2011, s. 330) odporúča „učivo o vybraných slovách integrovať so slovotvorným učivom o slovotvornom hniezde.“ Spomínaná autorka preferuje pri vytváraní slovotvorných hniezd vytvárať pojmové mapy so základnými a významovo príbuznými slovami. Tak sa u žiakov vytvárajú prirodzené asociačné väzby medzi základnými vybranými slovami a slovami významovo príbuznými.

V minulosti bol zaužívaný pojem odvodené slová. No nie všetky slová s y/y po obojakej spoluhláske s rovnakým koreňom ako vybrané slová sú odvodené. V súčasnosti sa v súvislosti s vybranými slovami upúšťa od termínu odvodené slová, ktoré sa nahrádza označením príbuzné slová alebo aj slovná rodinka, pretože nie všetky slová vznikli odvodením od základového vybraného slova, napr. slovo *drevorytec* vzniklo skladaním. Žiaci v primárnom vzdelávaní odborný termín slovotvorné hniezdo poznajú pod označením slovná rodinka. Žiaci v treťom ročníku v rámci špecifických cieľov vedia tvoriť skupiny príbuzných slov patriacich do slovných rodiniek. Ide o slová

zoradené na základe sémantickej príbuznosti. Sú skupiny základných vybraných slov, od ktorých je možné vytvoriť početnejšiu skupinu príbuzných slov, ako napr. *ryba, syr, mydlo*, avšak pri niektorých slovách ako napr. *pýr, mys, Torysa* to nie je možné. Preto je potrebné pri výučbe takýchto slov využívať obrazový materiál, aby došlo k ich zapamätaniu a k správnej kategorizácii.

Tvorenie príbuzných slov je pre žiakov náročné, pretože nie všetky predmetné skupiny slov sa nachádzajú v ich aktívnej lexike. Význam niektorých vybraných slov je neznámy. Je zaujímavé, že niekedy aj vysokoškolskí študenti prekvapia svojou neznalosťou sémantiky niektorých vybraných slov. O tom sme sa presvedčili na základe vlastnej skúsenosti na hodinách didaktiky slovenského jazyka. Ide napr. o slová: *pytačky, vyhňa, trysk, prýštiť*. Ide zrejme o slová, ktoré môžeme charakterizovať ako zastarané a knižné. To neraz svedčí aj o slabšom záujme o minulosť a knižnú kultúru zo strany študentov. Preto v procese výučby vybraných slov je nevyhnutné vyvodiť význam všetkých predmetných slov. Keďže vytváranie príbuzných slov je pre žiakov náročné, je potrebné vysvetliť vzťahy medzi vybranými a príbuznými slovami. Následne je dôležité precvičovať pravopis týchto slov a snažiť sa, aby ich žiaci využívali vo svojich hovorených prejavoch. Ak sa žiaci s vybranými slovami stretnú aj na iných vyučovacích predmetoch, je potrebné upevňovať tieto získané poznatky z vyučovacích hodín slovenského jazyka, a tak rozvíjať aj medzipredmetové vzťahy. Na osvojenie pravopisu vybraných slov má veľký vplyv časté opakovanie, zapojenie rôznych zmyslov, využitie piesní s touto tematikou, didaktických hier, vtipov, ktoré nastolia pozitívnu motiváciu a prispievajú k zážitkovému vyučovaniu.

J. Palenčárová (2003, s. 95–96) uvádza ako základné predpoklady osvojovania si vybraných slov znalosť vybraných slov a vybavovanie radov vybraných slov. Vybrané slová sú v jednotlivých radoch usporiadané podľa sémantickej príbuznosti a rytmicky. Je zaujímavé, že aj keď ich mnohí žiaci dokážu vymenovať, aplikaçne ich nevedia pravopisne správne použiť. V súčasnom jazykovom vyučovaní nejde o memorovanie radov vybraných slov, ale skôr o uvedomené osvojovanie a správne používanie v grafickom prejave.

Učivo týkajúce sa vybraných slov je náročné aj z dôvodu, že po obojakých spoluhláskach sa v nevybraných slovách píše jota. Tu sa často stretávame s interferenciou, ktorá sa prejavuje v zvukovo podobných slovách v rámci vyučovania vybraných slov. Ide o slová, ktoré sa nazývajú homofóny. Pri pravopisnej diferenciacii týchto slov je nutné pracovať so sémantikou slova,

a to konkrétnym použitím slov vo vetách a taktiež dostatočným využívaním obrazového materiálu, ktorý je podnetným zdrojom v rámci rozvíjania slovej zásoby žiakov. Interferenciu v oblasti osvojovania si pravopisných zručností spôsobujú najmä nasledujúce skupiny slov: *dobyť – dobiť, byť – biť, bydllo – bidlo; my – mi, mykať – mihať, mys – miss, mýlka – Milka; pýsk – pisk, pýcha – pichá, dopyt – dopiť, prepych – prepichnúť; rým – Rím, kryštál – krištál, ryža – rizoto, skryť – skriňa; od synka – sinka, syra – síra, sýta – sitá, syčí – sipí; vyť – viť, výr – vír; nazývať – zívaf. Pri týchto slovách je dôležité komentované písanie so zdôvodňovaním pravopisných javov.*

Okrem interferencie môžu byť pravopisné problémy spôsobené nedostatočným osvojením si pravopisného javu, nesprávnym pomerom medzi vedomosťami, zručnosťami a pravopisnými cvičeniami a súčasným preberaním viacerých gramatických javov (Palenčárová, 2003, s. 87).

Písomná reč je v porovnaní s hovorenou rečou viac uvedomovaná, zámernejšia, teda podnecuje rozvíjanie abstraktných myšlienkových procesov dieťaťa. V zhode s L. Liptákovou (2012, s. 50–51) môžeme potvrdiť, že úlohou učiteľa je, aby žiak pochopil zmysel pravopisného učiva, ktoré mu pomôže písomne komunikovať v rôznych životných situáciách.

2 Aktivizujúce metódy v procese osvojovania si pravopisu vybraných slov

V tejto časti uvádzame niekoľko aktivít zameraných na osvojovanie si pravopisu vybraných slov. Vybrané slová sú usporiadané do jednotlivých radov podľa sémantickej príbuznosti a rytmicky. Preto sa snažíme zvlášť v primárnej edukácii dodržiavaním zásady názornosti využívať najmä prácu s obrázkovým materiálom, ktorý pomôže žiakom sémanticky diferencovať, či ide o vybrané alebo nevybrané slovo. Na fixáciu vybraných slov sa často využívajú rytmické a pohybové zručnosti žiakov za pomoci piesní, básní, riekaniek, ktoré obsahujú tieto slová.

Aktivita č. 1: Ukáž správne písmeno po obojakej spoluhláske

Pravopis vybraných slov je vhodné precvičovať aj bez písania, a to formou ukazovania kartičiek so štyrmi grafémami: *i, í, y, ý*. Metodický

postup práce je založený na precvičovaní pravopisu joty a ypsilonu po obojakej spoluhláske. Učiteľ hovorí žiakom rôzne slovné spojenia, obsahujúce vybrané a nevybrané slová, následne majú žiaci frontálne po danej spoluhláske zdvihnúť správnu kartičku s jotoou alebo ypsilonom. Tak učiteľ získa celkový prehľad o zvládnutí učiva v rámci celej triedy. Ak žiak zdvihne nesprávne písmeno, zapíše si celé slovné spojenie do zošita, aby sa postupne fixoval daný pravopisný jav. V nasledujúcej časti na ilustráciu uvádzame niekoľko slovných spojení: *bidlo pre sýkorky, trvalé bydlisko, dobiť batérie, dobyt hrad, byť v zahraničí; biť palicou; myknúť sa od strachu, mihnúť sa v dialke, my všetci, podaj mi kľúče, bola to mýlka, naša malá Milka; pichnúť sa do prsta, pyšný otec, voňavé pirohy, pýriť sa od hanby, urobiť si piknik, ísť na pytačky; ryžové polia, výborné rizoto, vynikajúca skrýša, prázdna skriňa, kryštálový cukor, krištálovo čistý, vytvoriť rým, Rímska ríša, had syčí, sipiaca hus, hasičské auto, detský zásyp, dostať osýpky, sypký sneh, siplavý zvuk, syrový koláč, sírový zápach; let výra, vzdušný a vodný vír, počuť vytie vlkov, viť venček, visieť na stene, vidieť brata, zvíťaziť v súťaži; pozývať na návštevu, zívajú prázdnotou, zívajú únavou.*

Nasledujúca časť ponúka precvičovanie vybraných slov na základe zrakovej diferenciacie. Ide o vybrané slová, ktoré sú ukryté vo vetách. Texty vytvorili študenti odboru učiteľstvo pre primárne vzdelávanie.

Aktivita č. 2: Hľadaj ukryté vybrané slová

Múdry **bankár** sa niekedy tiež pomýli. (ryba)

Bola tma, **akoby** lampa zhasla. (kobyľa)

Janko sa vliekol, **akoby** ťahal ťažký balvan. (byť)

Mali sme **my** šťastie, keď sme stihli utiecť. (myš)

Janko bol ako **nemý**, **totiž** nechcel povedať vôbec nič. (mýto)

Dnes sú ostrovy **drahé**, treba ísť radšej na dovolenku na Slovensku. (vydra)

Veľké **kopy toho** odpadu nás prekvapili. (kopyto)

Z **ropy** skrátka vzniká aj benzín. (pysk)

Oranžový **rám** svietil najviac z celého okna. (výr)

Vlasy **na** hlave som si zase dnes prefarbil. (syn)

Dobrých **lyžiarov** nie je v našej dedine veľa. (rýchly)

Prvý **škaredý** výkres som hodila do koša. (výška)

Všetky **názvy**, ktoré si zapamätali, mali napísať do zošita. (zvyk)
Túry v okolí nášho lesa sú krásne. (úryvok)
Od bytu sa ozývali čudné zvuky. (odbyt)
Keby volala mama, povedz, že už sme doma. (byvol)
Bol oblečený tak teplo, akoby prišiel z **do by** ľadovej. (byl)
Mama zavolała z práce, **aby strýčko** kúpil chlieb. (bystrý)
Z jeho **pokory to** určite nevyplýva. (koryto)
Porezal som sa o **ostrý** cínový pliešok. (strýc)
Ocko povedal Jožkovi, **aby ťa** odprosila. (byť)
Naše **nosy rýchlo** zacítili krásnu vôňu kvetín. (syr)
Je tu teplo, ale **my sa** tu cítime dobre. (mys)
Položil do trávy **kaľušu**. (vykať)
Do šálky nasypal toľko cukru, **akoby čaj** chcel na med premeniť.
(obyčaj)
Akoby linajka bola pre teba vzduch. (bylina)
Vydry žartovali s rybami. (ryža)
Išli do **hory** ťažko pracovať. (ryť)
Bol to veľmi nepresný a **slabý** kop hlavného útočníka. (býk)
Tváril sa tak, **akoby volil** už stokrát. (byvol)
Pre ostrihané **vlasý Paťka** plakala celý deň. (sypan)
Na nový **byt čakali** dlhé roky. (Bytča)
Bosý tyran bežal hore dedinou. (sýty)
Ktorý prišiel včera z **basý čalúnika**? (syčal)
Starý Pafo je už veľmi nedoslýchavý. (rýpať)
Tatry sú naše veľhory. (rys)
Dnes sa budeme učiť **choroby trávenia**. (byť)
Stromy lesa lákajú ľudí do parku. (omyl)
To rysavé teliatko sa mi páči najviac. (Torysa)
Našli sme **stopy štekajúceho** psa. (pyštek)
Krúpy skákali do polievky. (pysk)
Krstná vykladá nákup z tašky. (návyk)
Ktorý **mesiac** je tretí? (rým)
Slepý **rýchlo** reaguje na zvuky. (pýr)
Michal **Tupý tam** prišiel ráno. (pýta)
Veru sme **my dlážku** v sobotu neočistili. (mydlá)
Naša **Bystrica** je pekné mesto. (aby)

Na **byt** čakalo v meste niekoľko ľudí. (Bytča)
Naša mama začuje aj celkom slabý **kašeľ**. (býk)
U nich ešte aj **kravy** ťahali voz. (vyť)

Aktivita č. 3: V krajine vybraných slov (študentka Daniela Kotúľová, PF KU)

Cieľ: Upevniť poznatky o vybraných slovách v 4. ročníku, ich pravopis, získané poznatky využiť pri tvorbe súvislého prejavu. Rozvíjať komunikačnú zručnosť písanie.

Pomôcky: Obálky so zadanými úlohami, nápovedné obrázky

Forma práce: Kooperatívne vyučovanie.

Postup: Učiteľ rozdelí žiakov do skupín, každá skupina dostane obálku s vopred pripravenou úlohou a obrázkom, ktorý môže žiakom napomôcť k invencii slovnej zásoby vybraných slov. Skupiny majú nasledovné úlohy:


1. skupina – napíš vybrané slová do slniečkovej osnovy, ktoré označujú pomenovania osôb (napr. syn),
2. skupina – napíš vybrané slová do slniečkovej osnovy, ktoré označujú pomenovania zvierat (napr. myš),
3. skupina – napíš vybrané slová do slniečkovej osnovy, ktoré označujú vlastné podstatné mená (napr. Bytča),
4. skupina – napíš vybrané slová spolu so zvukovo zhodnými slovami do slniečkovej osnovy (napr. Milka – mýlka).

Ukážky žiackych produktov na nasledujúcej strane.

Študentka Katarína Blaščáková, PF KU

Didaktická pomôcka na homonymné vybrané slová

Y / Ľ



B:

Y _ _ _ _

Ľ _ _ _ _

M: _____

P: _____

R: _____


S: _____

V: _____

Z: _____

DOPLŇ A NAPÍŠ NIEKTORE ĎALŠIE
 VYBRANÉ SLOVÁ, KTORE MÁMEJ ROVNAKO,
 ALE ICH VÝZNAH SA
 NIEKTORE HOŠŤA A2 NHAGRESLIŠ!

Ľ / Ľ



B:

Ľ _ _ _ _

Ľ _ _ _ _

M: _____

P: _____

R: _____

S: _____

V: _____

Z: _____

Študentka Terézia Hamacková, PF KU

CD-METODIKA.PDF - Adobe Acrobat Reader DC

Terézia Hamacková
Pedagogická fakulta KU
Ružomberok

Motivačná štvorcmerovka na vybrané slová

Si ťikový...

O	A	T	R	Y	Z	A	A	K	K	
H	T	I	Y	R	A	H	Y	R	S	
R	V	S	S	Y	S	Y	U	S	Y	
Y	M	F	A	T	V	R	O	M	R	
Z	O	G	V	I	R	K	A	T	T	
O	T	U	E	L	R	Y	B	A		
K	Y	H	R	J	Y	E	M	K		
B	R	Y	Z	G	A	T	U	S	P	
K	O	R	T	N	A	C	K	A		
O	R	Y	B	T	S	E	C	H	U	T

... a tak ti s úsmevom gratulujem k úspechu!

Hľadané slová:
 korytnačka
 koryto
 koryba
 koryt
 obryok
 ryba
 rybn
 ryf
 rybný
 rybník
 rybník
 rybník
 rybník

Didaktická pomôcka na homonymné vybrané slová

Študentka Erika Števuliaková, PF KU

Metóda: Hádzanie kockou

Téma: Vybrané slová

1. OPIŠ: Opíš vybrané slovo.
2. POROVNAJ: Ja a vybrané slovo – porovnaj!
3. ASOCIUJ: Čo máš spoločné s tým slovom?
4. ANALYZUJ: Ku ktorej skupine obojakých spoluhlások dané slovo patrí? Je to podstatné meno, sloveso, zámeno, predpona?
5. APLIKUJ: Kedy používame to slovo? Predveď pantomímou.
6. ARGUMENTUJ: Prečo si si vybral práve to? A ktoré ti ide najlepšie?

V nasledujúcej časti uvádzame mnemotechnické pomôcky – súbory viet, ktoré vytvorili študentky odboru učiteľstvo pre primárne vzdelávanie pre žiakov za účelom zapamätať si následnosť obojakých spoluhlások. Každé slovo vo vete sa začína na obojakú spoluhlásku podľa poradia.

Babka mala pre Robka schovanú velkú zmrzlinu.

Blízko múru plakal raz starý vysoký Zdeno.

Babka mala pekný rybniak schovaný v záhrade.

Babičke Márii priniesol Roman starú vlnenú zásteru.

Boh mi preukazuje rôznym spôsobom velké zázraky.

Babka má pre Romanku svoj vlastný zámok.

Babka Marta prišla ráno s vedrom zeleniny.

Babka mi práve radila smelo vziať zákusok.

Babka mala psa Rexa s velkými zubami.

Boris mohol pomôcť rodičom s voľbou zubára.

Barbara má peknú retiazku so vzácnym zirkónom.

Barborčina mačka pojedla raz s skoro všetky zemiaky.

Babka mala pod rebrikom sedem veselych zajacov.

Boris mal pikantné rezne s varenou zeleninou.

Brat má pri robote svoje vlastné zvyky.

Bystrá Marienka pomohla rozkošnému Silvovi vyrobiť zvonček.

Bystrý Miško pracoval rýchlo s Viktorom Zubatým.

Barborčka mešká, pretože roztrhla sivé vreče zvončekov.

Byť milý počas rozličných situácií vie zabrať.

Bibiána má pri rieke skrýšu v zrube.
Braňo mohol pomôcť Robovi s velkou záťažou.
Beáta mala príliš rezký slovník, vraj zaujímavý.
Bratislava musí ponúkať robotníkom stále viac zážitkov.
Bobík, malý psík, robí svoj velký zvyk.

3 Návrhy študentov a učiteľov k motivácii pravopisných zručností

Na základe pedagogických skúseností môžeme potvrdiť, že pravopis vo všeobecnosti nepatrí k obľúbeným činnostiam žiakov, preto si vyžaduje zo strany učiteľa vyvíjať úsilie pri hľadaní spôsobov, ktoré budú nápomocné v procese motivácie žiakov. Preto sme v rámci čiastkových úloh na hodinách didaktiky slovenského jazyka zadali študentom, ale aj pôsobiacim učiteľom otázku týkajúcu sa motivácie pravopisných zručností, zvlášť motivácie diktátov. V nasledujúcej časti uvádzame ich odpovede:

Z vyjadrení učiteľov k písaniu diktátov:

V prvom rade sa snažím čo najmenej používať slovo diktát. Aj cvičné diktáty sa snažím nazývať motivačne – ako hry so slovami. Často vyberám zaujímavé a zábavné diktáty z Heviho Diktárora od D. Heviera. Pri precvičovaní pravopisu využívam obrázkové zošity. V prvom ročníku a tiež aj na začiatku druhého ročníka využívam obrázkové písanie, teda im poviem, ktoré slovo môžu nakresliť. Žiaci do textu kreslia vynechané slová. Napríklad: Ema má malú (obrázok myšky). Na nástenku im dávam tabuľku, do ktorej si žiaci za úspešné zvládnutie pravopisnej úlohy dávajú motivačné pečiatky.

Vo štvrtom ročníku pri vybraných slovách, ktoré tvoria homonymné dvojice so slovami, v ktorých sa píše jota, napríklad byť – biť, bydló – bidlo, výr – vír atď., dávam žiakom príbeh na správne dopĺňanie y, i, í, ý. Vtedy, keď zle doplnia písmeno, význam príbehu je iný a zároveň smiešny. Žiaci majú radi odmenu za správne doplnenie písmen, preto využívam v druhom a treťom ročníku ako odmenu obrázky (s vybodkovanými časťami) alebo tajný obrázok na vymaľovanie, ktorý vznikne pospájaním čísel. Na

konci školského roka, ak správne napíšu diktát, po vyučovaní ich pozvem na zmrzlinu.

Pri diktovaní diktátu zámerne niektoré slová nevyslovím, ale namiesto nich ukážem obrázok toho slova. Obrázok sa snažím vybrať dostatočne veľký, aby ho všetky deti videli a zapísali si slovo, ktoré predstavuje obrázok. Tlesknutím ich vždy upozorním na to, že ukazujem obrázok.

Keď som chodila na základnú školu, písali sme diktát na začiatku každej hodiny slovenského jazyka. Za každý dobre napísaný diktát sme dostávali hviezdičky a za tri hviezdičky bola jednotka v žiackej knižke. Diktáty neboli dlhé, také na päť riadkov, ale stále boli o niečo inom. Pre mňa to bola dostatočná motivácia a pri každom veľkom diktáte som si bola istejšia a mala som podstatne menej chýb. Mój názor je, že keď učiteľ povie deťom, aby si precvičili doma diktát, máloktorý žiak si ten diktát s rodičmi precvičí, a tak týmto spôsobom si žiaci každú hodinu upevňujú učivo, a je to veľmi dobré.

Návrh motivácie písania diktátov (študenti odboru učiteľstvo pre primárne vzdelávanie)

Písanie diktátov by som realizovala takou formou, že počas hodiny by si žiaci do zošitov písali vety, ktoré učiteľ diktuje, netušiac, že píšu diktát. Malo by to odstrániť panický strach žiakov z písania diktátov. Po napísaní by sa dozvedeli, že práve napísali diktát. Zozbierali by sa zošity na kontrolu. Takto by mali aj rodičia prehľad o tom, ako deti píšu diktáty a možno by to pomohlo pri korekcii chýb.

Na nástenku by som im urobila obrázkovú tabuľku, na ktorú by si žiaci za odmenu podľa mojich pokynov dávali určitý počet pečiatok, alebo vyfarbili určitý počet políčok. Žiaci by súťažili, kto sa dostane vyššie/ďalej. Jedným z dôvodov, prečo deti nerady píšu diktáty je podľa mňa to, že učitelia deti diktátmi strašia. Čo si ja pamätám, vždy nám v škole hovorili: „no, veď počkajte, dám vám diktát a potom uvidíte!“ Keď sme sa niečo nenaučili, tak sa nám učitelia vždy vyhrážali diktátmi a písomkami. Ja by som deti motivovala niečím netradičným. Možno by som s nimi zo za-

čiatku nepísala klasické diktáty. Skúsila by som sa s nimi zahrať na učiteľov. Rozdala by som im napísané diktáty a ony by ich opravovali. Myslím si, že deti by si postupne písanie diktátov obľúbili. Dôležité je žiakov nestrašiť a nevyhrážať sa im písaním diktátov.

Motivácia na diktát závisí od konkrétneho ročníka. V nižších ročníkoch (v prvom a druhom ročníku) by sa dalo motivovať pomocou maňušiek, ktoré by nevedeli písať diktát a deti by im mali pomôcť ho správne napísať. V treťom ročníku by to mohla byť napr. zmenená forma diktátu – diktovala by som a niektoré slová by mali deti dopĺňať za pomoci obrázkov, ktoré by som im ukázala (vhodné napr. pri diktátoch na vybrané slová).

Motivačné rozprávania

Kde bolo, tam bolo, bola raz jedna dievčinka. Bola veľmi krásna a rodičia na ňu dávali pozor, aby sa im nestratila. No raz priniesli dievčatko samé na lúku, aby išla natrhať materinu dúšku pre mamičku, lebo bola chorá. Otec musel ostať doma, aby sa mohol starať o mamičku. Keď dievčatko trhalo na lúke materinu dúšku, zrazu k nej priletel drak a uniesol ju. Zavrel ju do komnaty a povedal jej: „Zachrániť ťa môže iba usilovný žiak, ktorý napíše diktát ako najlepšie vie.“ Deti, kto mi pomôže vyslobodiť dievčatko? Určite to rady robíte všetci. Ja ho zachrániť nemôžem, lebo nie som žiak. Určite sa niekomu podarí zachrániť dievčatko, aby mohlo bežať domov k svojej mamičke a pomôcť jej uzdraviť sa vďaka materej dúške. Keď napíšete diktát, tak vám k nemu napíšem, či ste svojim diktátom dievčatko zachránili. Ak sa vám to nepodarí dnes, budete si aj doma precvičovať pravopis a nabadúce sa vám to už istotne podarí. V nižších ročníkoch je dobré využiť motiváciu maňuškou.

Žiaci, viete, čo sa mi dnes v noci snívalo? Bola som v lese ako malá muška. Poletovala som si sem a tam, až som priletela do zvieracej školy. Mali tam práve hodinu slovenského jazyka a otvárali si zošity. Nevedela som, čo sa bude diať, a tak som sledovala. Pani učiteľka si otvorila knižku a začala diktovať. Až vtedy mi svitlo, že títo žiaci píšu diktát. Keď dopísali, pani učiteľka im ho hneď skontrolovala. A na moje prekvapenie boli veľmi zlé známky. Mne sa zdal byť tento diktát veľmi ľahký, pretože som si ho

aj sama zapamätala. A tak si ho skúsme teraz spoločne napísať. Vy ho zvládnete určite lepšie ako zvieratka v škole!

Žiaci, čím by ste chceli byť, keď budete veľkí? Aké povolanie by ste chceli vykonávať? (Žiaci rozprávajú, čím by chceli byť). Teraz v úvode hodiny slovenského jazyka sa zahráme na pani učiteľky a pánov učiteľov. Dostanete papier, na ktorom je diktát. Tento diktát napísal váš žiak, ktorý má pomerne veľké chyby s pravopisom a vašou úlohou bude nájsť a opraviť jeho chyby. (Žiaci dostanú text, v ktorom budú musieť nájsť všetky gramatické chyby).

Žiaci, dnes na hodine slovenčiny sa zahráme na novinárov. Vy budete novinári a budete písať to, čo vám ja ako slávna osoba budem rozprávať. Keďže som známa horolezkyňa, porozprávam vám príbeh, ktorý sa mi stal pri mojej práci. Vašou úlohou bude napísať ho tak, aby ste ho po skončení rozhovoru so mnou mohli hneď odovzdať do tlače a aby zajtra ráno ste si ho mohli nájsť uverejnený v novinách. Takže ako musí váš príbeh vyzerieť? (Krasopisne a bez gramatických chýb). Uvidíme, kto z vás sa stane úspešným novinárom. Text sa bude týkať horolezectva.

4 Príčiny slabej aktivity žiakov vo vyučovaní slovenského jazyka

V rámci výskumu motivácie vo vyučovaní slovenského jazyka v primárnom, nižšom sekundárnom a vyššom sekundárnom vzdelávaní (Murinová, 2011, s. 152–153) sme položili učiteľom niekoľko otázok. Uvádzame jednu z nich: *V čom vidíte príčiny slabej aktivity, práce a motivácie Vašich žiakov pri vyučovaní slovenského jazyka?* Formou dotazníka sme získali celkovo 155 odpovedí z rôznych oblastí Slovenska (západné, stredné, východné) z toho 13 škôl bolo dedinských a 15 mestských. Z celkového počtu respondentov bolo zastúpených 15 mužov a 140 žien. Formou konštantnej komparácie – kategoriálneho kódovania nám vzniklo na základe odpovedí učiteľov 10 kategórií, ktoré sme zhrnuli do piatich – najviac frekventovaných.

1. kód – nezaujím o predmet – výskyt 111krát. Na tomto mieste učitelia uvádzali slabú slovnú zásobu, nedostatky v pravopise, vedomie, že

známky nie sú dôležité, vplyvní rodičia, stav spoločnosti, negatívny postoj voči učiteľom, nezáujem o čítanie, strata zmyslu pre povinnosť a zodpovednosť, chybný rebríček hodnôt, strata hodnôt, žiaci nevidia zmysel učiva, poznatkov pre život, ľahostajnosť k učeniu, ľadďactvo, nezáujem o knihy, čítanie bulvárnych časopisov, obavy iniciatívnych žiakov z výsmechu ostatných, neúspech, únava, nepozornosť, lenivosť, pasivita, neschopnosť obety – príklon k pohodlnosti, netrpezlivosť, nezáujem o svet, neschopnosť komunikovať, málo ambícií, stačí byť priemerným.

2. kód – kvantita učiva – výskyt 43krát. Tu učitelia uvádzali: množstvo pojmov, žiaci nedokážu zatriedovať učivo a vyberať len to podstatné, náročné učivo, zbytočnosť učiva, nezaujímavé informácie, memorovanie poučiek, zviazanosť osnovami, málo času na komunikáciu, nudné témy, slabá vnútorná motivácia, chýba prepojenosť so životom, motivuje ich iba vedomie maturity, chýbajú učebnice.

3. kód – nudné témy – výskyt 27krát. Učitelia spomenuli pri tejto kategórii nevhodný výber literárnych tém určených na čítanie a interpretáciu, chýba prepojenosť so životom, motivuje ich iba vedomie maturity, učia sa mŕtve veci – gramatiku, literatúra dokáže viac zaujať ako gramatika, málo motivujúce učebnice a pracovné zošity, slabá vnútorná aktivita.

4. kód – vplyv médií – výskyt 19krát. Tu sa najčastejšie vyskytovalo: spoliehanie na opravu gramatiky počítačom, internet, živá komunikácia je v úzadí, televízia, mobily, konzumný spôsob života, pohodlie, množstvo nepodstatných informácií, znalosť spisovného jazyka nie je významnou spoločenskou požiadavkou a kritériom hodnotenia – dokonca ani nie u profesionálnych používateľov jazyka.

5. kód – poruchy učenia – výskyt 16krát. Na tomto mieste sa najviac vyskytli: poruchy čítania, písania, slabý intelekt, neovládanie základov jazyka, pokles aktivity, sociálne slabší žiaci, neschopnosť učiť sa, hyperaktívni žiaci vyrušujú ostatných.

Záver

Z vyššie uvedených zistení sme si mohli všimnúť, že pravopis sa vyskytol ako neoblíbený faktor hneď v prvej kategórii. S ním sa často spájajú u žiakov negatívne emócie ako obavy, úzkosť, tréma, stres, strach z diktátov a hodnotení. Preto je dôležité, aby sa učiteľ snažil tieto emócie odbúravať pozitívnou

motiváciou a kládol kvalitné základy slovenského jazyka už v primárnom vzdelávaní. Pri vyučovaní vybraných slov je dôležité pracovať so sémantikou slova vytváraním slovotvorných hniezd. Pri slovách, ktoré voláme homofóny, je vhodné využívať najmä obrazový materiál, aby došlo k správne uvedomeniu sémantiky slova, a tým aj k správne uplatneniu pravopisného pravidla. Náročnosť tohto učiva si vyžaduje premyslený didaktický postup, ktorý bude obohatený o prvky zážitkovosti, hravosti, súťaživosti a tvorivosti, ktoré sú typické pre žiakov primárneho vzdelávania.

Literatúra

- PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J. (2003). *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: SPN.
- LIPTÁKOVÁ, L. (2011). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie. Vysokoškolská učebnica*. 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- LIPTÁKOVÁ, L. (2012). *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- MURINOVÁ, B. (2013). *Motivácia vo vyučovaní slovenského jazyka*. Ružomberok: Verbum.

Kontakt

PaedDr. Beáta Murinová, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
beata.murinova@ku.sk

TECHNIKY ROLOVEJ HRY PRI PRÁCI S ROZPRÁVKOU S DÔRAZOM NA POČÚVANIE A POROZUMENIE TEXTU

Dana Kollárová

Abstrakt: *Techniky rolovej hry ako súčasť aktivizujúcich metód považujeme vo vyučovaní literárnej výchovy za účinný a špecifický pedagogický prístup. Podmienkou úspešnosti tohto prístupu je schopnosť učiteľa svojou stratégiou vyučovania motivovať žiaka k interakcii s literárnym textom, aby si ho žiak chcel vypočúť so záujmom, aby porozumel literárnym výrazovým prostriedkom a dokázal ich preniesť do sociálnych súvislostí. Príspevok prináša výstup uskutočneného akčného výskumu, ktorého cieľom bolo merať účinnosť tohto prístupu z dôrazom na úrovne čitateľskej gramotnosti.*

Kľúčové slová: *individuálna koncepcia vyučovania, literárny text, počúvanie s porozumením, tvorivá dramatika, techniky rolovej hry.*

Úvodom

Akákoľvek pedagogicko-didaktická stratégia, ktorú učiteľ vo vyučovaní zvolí sa odvíja od jeho myslenia a štruktúry osobnosti. V literárnej výchove je to zložitejšie v tom, že nestačí pracovať s obsahom učiva, ale aj s konkrétnym literárnym produktom – umeleckým výrazovým prostriedkom, s literárnym textom. Túto náročnosť vidíme hlavne v schopnosti učiteľa výrazne, esteticky (najlepšie by bolo až umelecky) predniesť žiakom literárny text. Dovoľme si tvrdiť, že nie každý učiteľ má túto schopnosť, predniesť a interpretovať literárny text tak, aby funkčne využíval suprasegmentálne javy reči, s dôrazom na rozvíjanie predstavivosti a pozornosti žiakov. Počúvanie s porozumením musí byť podmienené obrazotvornosťou a predstavivosťou

žiaka, podobne ako čítanie. V našej pedagogickej praxi sme uskutočnili výskum zameraný na počúvanie s porozumením u žiakov 5 ročníka ZŠ na hodinách literárnej výchovy, pričom sme pracovali s literárnym žánrom – rozprávka. Išlo o experiment, v ktorom sme využili aktivizujúce metódy vyučovania, konkrétne metódu hry v role, ktorá je kľúčovou metódou pedagogicko-didaktického prístupu tvorivá dramatika. Konkrétne nám išlo o uplatnenie techník rolovej hry.

Myslenie učiteľa – ťažko dostupná premenná

V pedagogickom procese je zásadnou podmienkou zabezpečenia kvality vyučovacieho procesu učiteľ. Ako sme uviedli v úvode, nie vlastnosti učiteľa, ale myslenie učiteľa vplyva na výber jeho pedagogicko-didaktických postupov a jeho celej individuálnej koncepcie vyučovania. Do nej premieta schopnosť interpretovať a kreovať svoj vyučovací štýl s dôrazom na výber organizačných foriem, metód a prostriedkov vyučovania, pričom v štruktúrovaní obsahu učiva a vyučovania berie do úvahy učebné štýly žiakov¹. Učiteľ má v spolupráci so žiakmi formulovať ciele, vymedziť hranice, ktoré pokladá za významné a predovšetkým má pracovať s učebným obsahom tak, aby vzbudil záujem žiakov. Z toho dôvodu je nevyhnutné viesť so žiakmi dialóg, ktorý môžu sprevádzať aj aktivizujúce metódy vo vyučovaní. Podnetom k dialógu môže byť aj vhodne vybraný literárny text. Treba pripomenúť, že literárny text svoj účel plní iba v prípade, ak je vzhľadom k vekovej kategórii text vhodne vybraný, výrazne prečítaný a zároveň ide o umelecky kvalitný text. Za kvalitný text pre deti/žiacov môžeme považovať ten, v ktorom je rešpektovaný detský aspekt, teda tvorivým spôsobom (aj cez rozmanité básnické figúry) je vyjadrená, alebo opísaná okolitá skutočnosť tak, že zodpovedá detskému videniu sveta a slová sú obsahovo bohaté, teda podnetné pre detskú obrazotvornosť, predstavivosť a fantáziu, navyše vyvolávajú u detí/žiacov pozitívne emócie².

1 J. Prúcha, (2003) upozorňuje na jednu z najlepších monografií L. W. Andersona a R. B. Burnsa Výskum v triedach (research in Classrooms, 1989).

2 O potrebe rešpektovania detského aspektu bližšie písali napríklad V. Obert (2002), E. Tučná (2000).

V literárnej výchove však tento prístup nemôžeme nasmerovať len k obsahu vzdelávania, ale aj k schopnosti učiteľa interakcie a komunikácie so žiakmi. Tieto procesy sa zároveň stávajú pre žiaka vzorcami myslenia.

Komunikácia, interakcia a emocionalita vo vyučovaní v súčinnosti s literárnym textom

Pri práci s literárnym textom musí ísť na vyučovaní o interakciu, o vťahnutie žiaka do príbehu, prostredia, do rozhovoru s protagonistami. Takýmto prístupom môže žiak zistiť, v akých situáciách sa hlavný hrdina ocitol, aké ťažké bolo jeho rozhodovanie a konanie vzhľadom na prostredie a podmienky, v ktorých sa nachádzal.

Príkladom interaktívneho vyučovania sú rolové hry, ktoré patria medzi základné metódy prístupu tvorivou dramatikou. V rolových hrách odporúčame sústrediť sa na vlastnosti a činy literárnych hrdinov, konkrétne zlokové situácie, kedy je protagonista pred rozhodnutím, ako by mal konať a koná. To sú podnety, kedy môžeme využiť v rámci hry v role techniky tvorivej dramatiky.

Tvorivá dramatika je pedagogicko-didaktický prístup, alebo aj sociálno-estetické učenie, ktoré je postavené na kontakte, komunikácii a konflikte (bližšie Bláhová, 1996; Kollárová, 2002; 2013, 2017, Valenta 2008 a ďalší). Keďže rolové hry vychádzajú z námetových hier, ktorými si počas vývinu prešlo každé dieťa, môže učiteľ prostredníctvom nich zistiť, do akej miery žiak rozumie téme, jazyku, deju, prípadne umeleckým slovným obrazom. Rolové hry dávajú následne žiakovi možnosť vyjadrovať sa a komunikovať v simulovaných situáciách s predpokladom, že tieto skúsenosti neskôr preniesie do reálnych situácií. Hra v role je základnou metódou tvorivej dramatiky. Musí byť však v súčinnosti s hrou v situácii a ich následnou interpretáciou. Interpretácia je dešifrovanie toho, ako rozumieme danej situácii a role, v ktorej sa nachádzame, alebo sa v nej nachádza hlavný protagonista literárneho textu. Interpretácia môže mať rozmanité podoby. Učíme žiakov vyjadrovať sa prostriedkami, ktorými je schopné sa vyjadriť naše telo – *zvukom, slovom, pohybom, pantomímou, písomne, graficky, ale aj predmetmi a priestorom*. Podľa týchto spôsobov vyjadrenia delí aj špecifické metódy Valenta (2008), ktoré sme si dovolili pomenovať metódy

podľa spôsobu interpretácie (bližšie Kollárová, 2013, 2017). Hry v role čerpáme prioritne z literatúry z toho dôvodu, lebo je tu predpoklad, že s literárnym textom sa zoznámia všetci žiaci. Ak by sme čerpali z reálnych situácií, je možné, že niektorí žiaci by si ich nevedeli predstaviť, pretože nemali príležitosť do nich ešte vstúpiť, prípadne ich z reálneho prostredia neodporovali. Pre potreby nášho výskumu sme si zvolili autorsky upravenú ľudovú rozprávku, žáner, pretože je primeraný každej vekovej kategórii.

Nemenej dôležitý, než projektovanie vyučovania, je už samotný tvorivý proces s literárnym textom. Od učiteľa sa očakáva hlavne využívanie aktivizujúcich metód, pre ktoré by mala byť príznačná komunikačná, estetická, socializačná, ale aj seberealizačná funkcia.³ Pri práci s literárnym textom ide o literárno-komunikačný proces. Keďže je táto činnosť súčasťou školského kontextu, môžeme hovoriť o takom pedagogicko-didaktickom prístupe, alebo individuálnej koncepcii učiteľa, ktorá obsahuje prvky esteticna a emocionality.

Uchopenie literárneho textu technikami rolovej hry

V každej rolovej hre môžeme uplatniť **prostriedky** (*dramatickú hru a improvizáciu*) a **techniky** tvorivej dramatiky. Podľa Neelandsa (1990), ale aj Goodmana (1990, 1998), môže ísť o techniky, ktoré vyjadrujú kontext, príbeh, atmosféru alebo reflexiu. Súčasťou techník je aj vedenie (riadenie) skupiny žiakov zo strany učiteľ. V prístupe tvorivou dramatikou sa môžeme rozhodnúť pre techniku **vnútorného** vedenia (*priameho, teda aj učiteľ je v role a cez ňu riadi a usmerňuje hru*), alebo **vonkajšieho** vedenia (*nepriameho, pričom učiteľ nie je v role, ani súčasťou hry, a tak hru detí/žiakov usmerňuje z pozície pozorovateľa*).

Ak robíme s literárnym motívom a dramatickou hrou, volíme metódy a **techniky podľa fáz dramatickej hry**, pričom rešpektujeme ich štruktúrovanie podľa tzv. Aristotelovej krivky (bližšie Kollárová, 2002, 2017). Uvedieme niektoré z techník tvorivej dramatiky, ktoré sme využili pri práci s rozprávkou v našom experimente:

3 Aktivizujúce metódy vo vyučovaní bližšie popisuje L. Fenyvesiová (2013).

Metódy **a techniky expozície** (*predstavenie témy a problému*) – zhromaždenie predmetov, ktoré sa viažu k téme literárneho textu, alebo len gestom niektorého literárneho hrdinu, prostredníctvom vstupu do role;

Metódy **a techniky vytvárania kontextu** (*nové informácie pre posilnenie myšlienky, príbeh – čas, okolnosti, prostredie*). V nich môžeme využiť tieto techniky:

Asociačný kruh (akoby brainstorming), pričom žiaci môžu domýšľať dej, môžu vymyslieť názov úryvku, domyslieť a vyjadriť ďalšie postavy (slovom, sochami – štranzom, kresbou) a pokúsiť sa zdôvodniť ich účel pre dejovú líniu. Nemusi ísť len o slovné vyjadrenia, ale treba využívať už vyššie spomínané metódy podľa spôsobu interpretácie, prípadne rozmanité zástupné zvuky a predmety (*hlad – škrkanie v bruchu, výzvanie – staré kosti vlka a pod.*), prípadne ľubovoľný predmet (zástupná rekvizita) nám môže nahradiť literárnu postavu;

Rozhovor s hlavnou postavou alebo s postavami z jej okolia – dozvieme sa, ako to žiaci vidia, koho s kým spájajú, s ktorou postavou sympatizujú a prečo. Tu si určíme si, čo v deji rešpektujeme a čo si môžeme domyslieť;

Rozhovor s imaginárnou postavou – impulzom môže byť otázka imaginárnej postave a rovnako môžu odpovedať za imaginárnu postavu, teda byť v jej role. Touto technikou sa nám podarí odkryť a dešifrovať postavu a jej problém na základe myšlienok, alebo dialógu. Učiteľka môže zistiť, s akou predstavou žiak pracuje a do akej miery pracuje s kontextovou rovinou;

Sprostredkovaný rozhovor – je to obmena predchádzajúcej techniky s tým rozdielom, že iba jedna osoba sa môže rozprávať s imaginárnou postavou. Vybraný žiak pri rozhovore s imaginárnou postavou, musí tlmočiť myšlienky ostatných žiakov,

Časový okamih zo života hlavnej postavy alebo iných postáv – technika, ktorá nám pomôže priblížiť časť z celku. Tu odporúčame aj skupinovú formu, v ktorej si môže skupina po dohode vybrať napríklad fragment, alebo deň zo života postavy. Ide o to, aby si deti uvedomili, dôsledky svojho správania, teda aj zodpovednosť za svoje konanie a správanie;

Metódy **a techniky riešenia krízového okamihu** môžeme so žiakmi viazať s **metódami riešenia dramatického konfliktu** (*nimi učíme žiakovi hľadať problém*) – Účinné je tu prerozprávanie, čítanie po vete, prípadne nejaký

krízový zvuk. Ide tu o simuláciu pocitov, prežívania, ktorá je podporená slovom, alebo živým obrazom (akoby ožila fotografia, alebo spomalený film).

Horúca stolička – názov signalizuje, že ide o schopnosť rýchlej reakcie, teda odpovede na otázku, opäť v role literárneho hrdinu. Túto techniku však môžeme využiť aj v reflexii, keď chceme niekomu niečo poradiť, alebo zhodnotiť.

Vnútorne hlasy (Alej, Ulička) – žiaci urobia uličku, pričom sa postaví oproti sebe v dvoch radoch a chytia sa v predpažení rukami, akoby robili hru *na zlatú bránu*. Princípom hry je to, že jeden žiak v role literárneho hrdinu prechádza alejou a postupne mu ostatní žiaci šepkajú (v role kamaráta, v role nepriateľa, v role klamára, alebo aj v role nejakého predmetu), čo by mu poradili a prečo.

Metódy **a techniky reflexie a hodnotenia** (ide o záverečnú, diagnostickú fázu) – ako sme spomenuli vyššie, aj predchádzajúce techniky napr. *Vnútorne hlasy*, alebo *Horúca stolička* nám môžu pomôcť k reflexii. Pri reflexívnej časti, resp. v diagnostickej fáze je dôležité poznať aj učebný štýl žiaka, aby sme rešpektovali jeho spôsob vyjadrenia. Pripomenieme, že treba hodnotiť nielen samotného žiaka, ale aj proces.

Výskum o účinnosti techník rolovej hry pri práci s literárnym textom s dôrazom na počúvanie s porozumením

Jednotlivé možnosti techník rolovej hry sme popísali vyššie⁴. V tejto časti uvedieme naše vlastné navrhnuté aktivity, ktoré sme k vybraným literárnym textom – rozprávkam pripravili tak, aby pomohli žiakom k rozvíjaniu myslenia a reči v súvislosti s obsahovou rovinou literárneho textu.

Do výskumu sme vstupovali s výskumným problémom postaveného v podobe otázky: *Môžeme stimulovať rolovými hrami porozumenie literárnejmu textu, ktorý si žiak len vypočuje?* Vychádzajúc z výskumného problému sme si stanovili hlavný cieľ výskumu. Bolo ním: *Zistiť a porovnať úroveň porozumenia textu prostredníctvom uplatnenia tradičných a aktívizujúcich metód, konkrétne využitím techník rolovej hry.* Vo výskume sme

4 Blížšie aj L. Fenyvesiová, D. Kollárová, 2017, S. Kofátková, 1998.

využili výskumné nástroje v podobe literárnych textov, konkrétne rozprávok v úprave M. Ďuričkovej (1999) *Hrnček var a Princezná na hrášku*. Do experimentu sme zapojili dve triedy, žiakov 5. ročníkov ZŠ, pričom sme v každej triede skúmali výsledky 23 žiakov. Špecifikom týchto tried je, že sú to žiaci, ktorí do 5. ročníka terajšej školy prichádzajú z okolitých obcí, v ktorých nie sekundárny stupeň vzdelávania. V obidvoch triedach bolo podobné zloženie žiakov. Vstupným testovaním sme zistili, či môžeme dané skupiny porovnávať, a tak sme do výskumu zapojili 23 vybraných žiakov z každej triedy. Pracovali sme s každou rozprávkou v rozsahu dvojhodinového bloku. Keďže išlo o začiatok školského roka, našou výskumnou metódou boli aj didaktické testy, ktoré vychádzajú z pravidiel celonárodného testovania žiakov 4. ročníka ZŠ s dôrazom na čítanie s porozumením. V obidvoch triedach učí tá istá učiteľka. Spoluprácou s ňou sme mali tak zabezpečené, ktoré metódy má v jednotlivých skupinách používať a rovnako mali žiaci možnosť vypočuť si text v zhodnej zvukovej interpretácii.

Vyhodnocovanie pretestov a postestov bolo náročnejšie v tom smere, že sme hodnotili logickosť odpovedí v súlade s kontextovou rovinou literárneho textu – rozprávky. Museli sme teda pristúpiť k obsahovej analýze odpovedí, lebo každá odpoveď bola iná. Obsahová analýza textov je kvalitatívna vyhodnocovacia výskumná metóda, ktorá sa uplatňuje pri všetkých výskumných postupoch, v ktorých sa pracuje so slovom (bližšie Gavora, 2009). Predstavuje však aj osobitnú výskumnú metódu na analýzu textových dokumentov. Naš výskum obsahovej analýzy textu sa týkal otvorených položiek – písomných výpovedí žiakov. Žiaci tvorili dve triedy, teda skupiny experimentálnej a kontrolnej výskumnej vzorky:

V **experimentálnej skupine** participantov (trieda A) sme postupovali nasledovne: *motivácia, urobili sme s nimi techniky rolovej hry, ktoré sa viazali k postavám a situáciám z deja rozprávky, po technikách nasledovalo počúvanie, resp. estetické čítanie učiteľkou a po ňom pracovali na didaktických testoch.*

V **kontrolnej skupine** participantov (trieda B) sme postupovali tradičnými metódami: *žiaci motivácia, potom počúvali estetické čítanie učiteľky, po ňom nasledovalo tiché čítanie žiakov a následne žiaci vypracovali didaktické testy.*

Didaktické testy boli pre všetkých žiakov rovnaké. V experimentálnej skupine sa neuskutočnilo vlastné tiché čítanie a v kontrolnej skupine to

neboli prítomné techniky rolovej hry, ale žiaci mali možnosť si text ešte raz sami prečítať. Didaktické testy boli štruktúrované podľa jednotlivých úrovní porozumenia. Z každej úrovne boli 3 otázky a ich bodové hodnotenie bolo od 2–3 body za jednu položku testu. Hodnotili sme štyri úrovne porozumenia textu, ku ktorým sa viazali otázky typu:

- **vyhľadanie informácie z textu** – (*Kde bývali deti? Kto podaroval hrnček?*);
- **vyvodenie záveru z časti textu** – (*Prečo odchádzal Janko do hory? Prečo im bolo všelijako?*)
- **interpretácia textu** – (*Ako si Anička vysvetľovala to, že hrnček ju neposlúchol? Uveď dôkaz, prečo si Janko odmenu zaslúžil?*)
- **hodnotenie a posudzovanie** – (*Ako by si inak rozprávku pomenoval? Napíš vlastnosť, ktorú mal Janko a nemala ju Anička.*)

Uvedieme niektoré z odpovedí žiakov, tie, ktoré sa viažu k rozprávke Hrnček var:

Úroveň vyhľadávania informácií v texte: Tu boli informácie skôr z textu, takže žiaci tu nemali priestor pre logické myslenie, skôr je pre túto oblasť charakteristická vnímanie, pamäť a pozornosť. Na otázku *Kde bývali deti* – najviac odpovedí bolo správnych – v chalúpke, ale objavili sa odpovede aj v domčeku, čo je pre žiakov príbuzné slovo. *Aké boli mená detí*, tak táto otázka priniesla aj také odpovede, ako *Anča, Anna, Jano*, ale nepozornosť priniesla aj pomenovanie postavy *Marienka*. V prvej oblasti sa žiaci najviac mýlili v položke, kde mali vyjadriť, *kto Jakovi podaroval hrnček*. Žiaci si zamieňali slová *starenka, babička* so správnym pomenovaním *neznáma žena*.

Úroveň vyvodenie záverov z časti textu: Najskôr sa mali žiaci vyjadriť k dôvodu, *prečo im bolo všelijako*. Ako sme uviedli vyššie, žiaci dokázali odpovedať. Druhou položkou na túto oblasť bola zdôvodnenie, *prečo hrnček varil aj bez toho, že by bol na sporáku*. Tu používali vo svojich odpovediach prívlastky – *čarovný, záračný, kúzelný, ale aj zdôvodnenie, že v rozprávke je možné všetko*. Tretou položkou bolo zdôvodnenie, *prečo Janko odchádzal do hory*. To už bolo pre žiakov náročnejšie, pretože tu sa začali odpovede rozchádzať, resp. niektoré nevychádzali logicky z textu. Niektorí respondenti sa vyjadrili len v súvislosti s Jankom, *akoby chodil do hory kvôli svojmu hladu – lebo bol hladný, lebo sa mu chcelo, aby narúbal drevo, aby si trochu privyrobil, lebo bol lenivý*. Čo hodnotíme pozitívne, v druhom prípade, po

aktivitách sa objavili už správne odpovede, *aby išiel zohnať potravu, jedlo niečo pod zub a podobne*.

I. a II. úroveň čítania s porozumením sú si veľmi blízke, pretože vychádzajú z konkrétnych informácií a viažu sa ku konkrétnym slovám a slovným spojeniam z častí textu, ktoré si vie žiak v texte nájsť. V týchto úrovniach dosahujú žiaci aj na celonárodnej úrovni pomerne dobré výsledky. Dovoľíme si tvrdiť, že je to podmienené aj typom otázok, aké tvoria učitelia na vyučovaní v súvislosti s literárnym textom. Sú to otázky zamerané väčšinou na pamäť – rozpomätávanie a pozornosť, nie však na logické myslenie. K tomu sa viažu ďalšie nasledujúce úrovne.

Úroveň interpretácie, poznanie súvislosti: Na otázku, *Prečo hrnček neprestal Aničke variť* odpovedali tiež rozmanito. Keď nepoužili vo svojej odpovedi žiaci slovo *ďakujem*, tak stratili bod v otázke. Napríklad išlo o odpovede – *lebo nepovedala, čo mala, alebo nepovedala správne, nepoprosila, poplietla kúzlom, nevedela čo má povedať, hovorila zlé slová, stačí hrnček*. Ale odpoveďou boli správne odpovede, v ktorých slovo *Ďakujem*, bolo veľkým písmom, alebo v úvodzovkách, ale to je už ortografický procesor, čo nebolo našim cieľom hodnotiť. Tiež mali *zdôvodniť, prečo bol hrnček zázračný*: odpovede boli prevažne správne, *varil, aj keď nebol na sporáku, na peči, varil na povel, ale aj odpovede, typu varí a nepotrebuje na to suroviny, lebo sám varil*. Odpoveď, *že je to rozprávka* sme nepovažovali za úplnú odpoveď. Čo *musíme urobiť, aby hrnček prestal variť*, tu sa prevažne sústredili na slovo *ďakujem* – *musia poďakovať*, ale niektorí napísali len *musia povedať čarovné slovo*, ktoré zrejme toto slovné spojenie poznajú z rodinného prostredia, ale neuviedli aké. Problematiku sa v tejto oblasti javila otázka smerom k vysvetleniu, *ako si Anička vysvetľovala, že hrnček ju neposlúchol*. Viacero žiakov sa vyjadrovalo skôr k nálade Aničky – *bola zlá, bola naštvaná, bola nahnevaná*. To sme nepovažovali za logické odpovede, keďže nejde o dešifrovanie jej vlastností, nie nálady, citového emocionálneho stavu, ale jej rozmýšľanie. Uvádzali aj odpovede, *bola z toho na prášky, bola z toho mimo, bola smutná, nahnevaná*. Ale boli aj také odpovede, *že neviem čítať myšlienky, že je hlúpy, že je pokazený, sprostý, ale aj, že to povedala zle*.

Posledná položka v teste bola zameraná na *vyslovenie dôkazu, prečo si Janko odmenu zaslúžil*. Tu sa tiež vyskytli rozmanité odpovede, často nie logické: *sem radíme, lebo sa staral o Aničku, lebo bol vďačný, lebo má výdrž, lebo zachránil starenku, pretože išiel do hory hľadať jedlo*. Za nelogické,

teda negatívne sme hodnotili – *lebo bol tvrdý chlap*. Správe, ale nie v plnom počte bodov boli aj tie, že *bol dobrosrdečný, pomohol neznámej žene, pretože má dobré srdce, lebo bol láskavý*.

V tejto oblasti sa nám začínajú rozchádzať názory participantov, ktoré už hovoria o ich uvažovaní, kde už nie je prioritne zapojená pamäť a vnímanie, ale hlavne rozvoj myslenia a (písanej) reči, konkrétne myšlienkové operácie.

Na otázku, *čo musia urobiť deti, aby hrnček prestal variť*, odpovedali väčšinou správne, ale objavili sa aj odpovede, že *musia povedať čarovné slovíčko, ale aj vyhodit ho oknom*. Toto sme považovali za nesprávne odpovede. Čo treba vyzdvihnúť, že odpovedali celou vetou a vždy ju inak ukončili – *musia povedať slovo ďakujem, poďakovať sa, poďakovať a povedať už dost, ale poďakovať a stačí*, čím potvrdili, že posolstvu rozprávky porozumeli.

Úroveň hodnotenia a posudzovania: Táto oblasť je najnáročnejšia na myšlienkové operácie. Tu musia žiaci už pracovať s celým textom a jeho významom, aby dokázali posudzovať konanie, variabilitu použitia pojmov, možnosti dotvárania deja a pod. Boli zaujímavé názvy, ktoré navrhovali: *Čarovný hrnček, Zázračný hrnček, ale aj originálne. Vďačný Janko, Janko, Anička a zázračný hrnček, Hlúpa Anička, Hrnček čo varil, Siroty a čarovný hrnček, Kúzelné slovíčko ďakujem, Nevďačná Anička*. Boli to aj hrubšie názvy – *Bezdomovci Anča a Jano, Pažravá Anča*.

Participant mali napísať *vlastnosť, ktorú mal Janko a nemala ju Anička*. Uvedieme niektoré správne odpovede: *dobrosrdečný, vďačný, nebol lenivý, bol rýchly, mal dobré srdce, slušnosť*, boli aj odpovede nesprávne, ktoré nevyjadrovali vlastnosť – *neviem, vedel variť, čo nie je vlastnosť, vedel heslo, hrnček ho poslúchal*.

Zaujímavé boli výroky k otázke, *aké podobné slovíčka k slovu ďakujem ešte medzi ľuďmi fungujú*. Javili sa odpovede *dik, alebo anglicky Thank you*. Takéto odpovede sme považovali za neúplné, ale kladne sme hodnotili slová *prosím, prepáčte, dobrý deň prajem* a pod. Viditeľne aktivizujúce metódy pomohli práce poslednej položke, pri ktorej sa mali žiaci vyjadriť. Ako inak by napísali vetu *Zaviazla v barine so svojou taligou* (taliga znamená drevený fúrik, pričom slovom sme si hrou vysvetlili). Participant uviedli: *Nesprávne zaviazla v chalúpke so svojim lanom; Spadla s taligou do bariny; Zasekla sa v bažine so svojou palicou; Zasekla sa v žabačincoch; Uviazla v diere; Nedávala pozor pod nohy a spadla*. Boli tu však aj odpovede typu *neviem*.

Po absolvovaní aktivít sa dokázali žiaci vyjadriť: *Uviazla v mláke so svojim fúrikom. Zapadla v bahne so svojim vozom. Zasekla sa v močarisku s fúrikom. Zastavila v barine so svojim vozom.*

Z dôvodu možnosti rozsahu uvedeného príspevku sme si dovolili priblížiť rozmýšľanie žiakov o kontexte prvej rozprávky *Hrnček var.* V nasledujúcej tabuľke uvedieme výsledky celkového hodnotenia testov obidvoch rozprávok v obidvoch skupinách, ako by bol klasifikovaný ich výkon:

Stupeň hodnotenia	Rozprávka I kontrolná	Rozprávka II kontrolná	Rozprávka I experimentálna	Rozprávka II experimentálna
A	1	2	2	6
B	3	8	10	5
C	7	6	3	5
D	2	2	2	3
E	4	0	4	0
FX	6	5	2	4

Tabuľka 1. Hodnotenie správnosti testov

Poznámka: *Stĺpce nám ukazujú počet žiakov s hodnotením: A (100–91 %) Vynikajúce výsledky s minimálnymi chybami; B (90–81 %) – Nadpriemerný štandard s niekoľkými chybami; C (80–73 %) – Všeobecne dobré výsledky s väčším množstvom chýb; D (72–66 %) – Prijateľný, ale so značnými nedostatkami; E (65–60 %) – Výsledky spĺňajú len minimálne kritériá; FX (59–0 %) – Vyžaduje sa množstvo ďalšej práce. Je prípustné dľa stupnice ECTS ignorovať stupeň F a používať stupeň FX.*

V klasifikácii sme postupovali podľa stupnice hodnotenia ECTS, ktorá je platná pre vysokoškolský stupeň vzdelávania. Postupovali sme tak z toho dôvodu, že je citlivejšia v stupňoch hodnotenia a žiaci tak výraznejšie nepocitujú prípadné neúspechy. Ak by sme mali hodnotenie premietnuť do klasifikácie podľa získaných percent, tak žiaci kontrolnej skupiny v otázkach 1. úrovne (hľadanie informácií v texte) získali 86 %, čo je podobné, ako žiaci experimentálnej skupiny (88 %), zodpovedá to hodnoteniu B. V 2. úrovni, ktorá sa viaže k porozumeniu časti textu (vyvodenie záveru časti textu), v kontrolnej aj experimentálnej skupine dosiahli zhodné vý-

sledky, to je 76 %, čo je hodnotenie C. Vychádzajúc z výsledkov celonárodných testovaní sú však problematické práve odpovede k posledným dvom hladinám. Náš experiment ukázal, že v 3. úrovni (interpretácia textu), kde už musia žiaci pracovať s kontextovou rovinou celého textu sa kontrolnej skupine darilo na 71 %, čo predstavuje hodnotenie D a experimentálnej skupine na 76 %, čo predstavuje hodnotenie C. Výsledky odpovedí žiakov boli však rozdielne práve vo 4. úrovni (hodnotenie a posudzovanie celého textu). Tu sa kontrolnej skupine veľmi nedarilo, pretože získali 58 %, čo je negatívne hodnotenie FX. Experimentálna skupina však splnila úlohy v testoch na 69 %, čo predstavuje hodnotenie D. Tu treba zdôrazniť, že išlo len o akčný výskum, ktorý nebol dlhodobý a systematický, skôr ho môžeme považovať za pilotáž, ale jeho výsledky nasvedčujú tomu, že má význam sa tejto problematike venovať nielen prakticky, ale aj pokračovať v ďalšom skúmaní.

Technikou rolovej hry nadobudnú skúsenosti pre reálne situácie

Pre nás sú významné výsledky v tom smere, že bol vyšší počet žiakov z experimentálnej skupiny, než z kontrolnej skupiny, ktorí boli v testoch úspešní práve v 3. a 4. úrovni hodnoteného počúvania s porozumením. Všimnime si, že z 23 žiakov je tiež menej tých neúspešných v experimentálnej skupine, než to bolo v kontrolnej skupine. Tento uskutočnený akčný výskum je vstupom do problematiky aktívneho, alebo interakčného a zároveň komunikačného modelu vyučovania literárnej výchovy, ktorým sme chceli zistiť, či sú techniky rolovej hry možnou alternatívou učiteľovej stratégie vyučovania. Dovoľme si tvrdiť, že podobne štruktúrované didaktické testy, alebo správne kladenie otázok s dôrazom na jednotlivé úrovne porozumenia sú dobrým predpokladom ku kritickému a tvorivému mysleniu žiakov.

V praxi sa nám ukazuje, že techniky rolovej hry sú:

- účinným didaktickým prostriedkom pre počúvanie a porozumenie textu,
- zlepšujú sa vyjadrovacie schopnosti žiakov s dôrazom na slovnú zásobu, vetnú konštrukciu a tiež variabilitu vyjadrovania s využívaním básnických figúr,

- pozitívne vplývajú na funkčnú gramotnosť, pretože žiaci v úlohe protagonistu, používajú jazyk v tej podobe, ako ho využijú v reálnych situáciách,
- stimulujú záujem o čítanie, pretože túžia vstúpiť podobne do ďalších rozprávok a príbehov,
- podnecujú svojimi výpoveďami rozšírenie a hĺbku učebného obsahu (kontextu a významov v texte), čím obohacujú svojich spolužiakov,
- podnecujú žiakov k prehodnoteniu správania a konania protagonistov, a tým sa vytvára príležitosť porovnávať a prehodnocovať svoje vlastné správanie a konanie, prípadne konanie iných spolužiakov,
- po interakcii a zážitku z rolovej hry intenzívnejšie počúvajú (a prežívajú) dej, ktorého časť už mali možnosť zažiť.

Podstatné je to, že týmto pedagogicko-didaktickým prístupom mali možnosť a príležitosť vstúpiť do textu, nielen sa s ním zoznámiť zvonka a sprostredkovane.

Záverom

Aktivity takejto individuálnej koncepcie vyučovania nielenže podnecujú literárnu, jazykovú a neskôr čitateľskú gramotnosť žiakov, ale hlavne ich vedú k pozitívnemu prežívaniu. To je predpoklad k podnecovaniu ich slobového vyjadrovania a neskôr aj k istote v ich komunikácii, lebo žiak vie, že učiteľ mu v jeho tvorivej činnosti – slovnej tvorivosti dôveruje. Takýmto didaktickým literárno-komunikačným prístupom s dôrazom na estetickosť podnecujeme u žiaka aj jeho emocionálnu stabilitu, ktorá sa následne prejaví v jeho komunikačnej odvahe a istote.

Literatúra

- KOLLÁROVÁ, D. 2017. *Tvorivá dramatika pre stredné školy*. Bratislava : SPN, 2017. 2. vyd. 135 s. ISBN 978-8-10-03099-6.
- ĐURIČKOVÁ, M. 1999. *Slnkové dievčatko*. Bratislava : BUVIK, 1999. 64 s. ISBN 80-85507-86-2.
- KOLLÁROVÁ, D. 2013. *Kniha ako hra : výchova detského čitateľa tvorivou dramatikou*. Hlohovec : HTC media, 2013. 118 s. ISBN 80-970-833-3-5.
- McDONALD, D.T. – SIMONS, G. M. 1989. *Musical growth and development*. New York : Schirmer Bookd, A Division of Mcmillan, Inc 1989, p. 100.

- BLÁHOVÁ, K. 1996. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha : IPOS, 1996. 83 s. ISBN 80-7068-070-9.
- FENYVESIOVÁ, L. 2013. *Teória vyučovania – vybrané kapitoly*. 2013. Nitra : UKF, 86 s. ISBN 978-80-558-0392-0.
- GOLEMAN, D. 1999. *Práce s emoční inteligencí*. Praha : Columbus, 1999. 366 s. ISBN 80-7249-017-6.
- GOODMAN, Y. 1998. Foreword. In EVANS, I. (ed). 1998, *What's in the pictures?: responding to illustration in picture books*. London : Paul Chapman Publishing, 1998. 224 p.
- NEELANDS, J. 1990. *Structuring Drama Work : A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama* . Cambridge : CUP, 1990. 116 p. ISBN 0-521-37635-1.
- OBERT, V. 2002. *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Nitra : ASPEKT, 2002. 263 s. ISBN 80-88894-07-7.
- TUČNÁ, E. 2000. *Marginálie o literatúre pre deti*. Nitra : FF UKF, 2000. 194 s. ISBN 80-8050-3000-1.
- VALENTA, J. 2008. *Metódy a techniky dramatické výchovy*. Praha : Grada, 2008. 352 s. ISBN 978-80247-1865-1.

Príspevok je čiastkovou úlohou výskumného projektu
VEGA 1/0098/17
*Individuálna koncepcia a stratégia vyučovania
v kontexte profesijného rozvoja učiteľa.*

Kontakt

doc. PaedDr. Dana Kollárová, PhD.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta UKF v Nitre
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra
e-mail: dkollarova@ukf.sk