

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury



JAZYK
LITERATURA
KOMUNIKACE
RECENZOVANÝ ODBORNÝ ČASOPIS

II/2019

Obsah

Přehledové texty

INTERPRETAČNÉ ČÍTANIE A TVORBA INTERPRETAČNÝCH POZNÁMOK AKO VÝCHODISKO ŠKOLSKÉHO LITERÁRNEHO DIALÓGU Marta Germušková	7
KONTEXTY SLOVESNÉ A VÝTVARNÉ PEDAGOGIKY Leo Vaniš	25
CHARAKTERISTIKA REFERENČNÍCH ÚLOH VE VZTAHU K OČEKÁVANÝM VÝSLEDKŮM UČENÍ Miloš Mlčoch	46
MODERN APPROACHES IN TEACHING SLOVENE AS A SECOND AND FOREIGN LANGUAGE Simona Pulko, Melita Zemljak Jontes	59
CO NÁM RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY NABÍZEJÍ A ČEHO NEVYUŽÍVÁME Jiří Hasil	72

Výzkumné texty

METODY A FORMY PRÁCE S KNIHOU STUDENTŮ UČITELSTVÍ Johana Hřivnová	85
PŘEDSTAVIVOST, ČTENÍ, ŠKOLA Lenka Nosková, Jaroslav Vála	92
PRÍBEH PRE DETI S ROZPRÁVKOVÝMI A PIESŇOVÝMI TEXTAMI V DIDAKTICKEJ KOMUNIKÁCI Martina Petříková	100
LITERÁRNY TEXT AKO VÝCHODISKO K VZDELÁVACIEMU OBSAHU: LES UKRYTÝ V BÁSNI Alexandra Nagyová	110
PRÍBEH O SMRTI V RECEPČNOM PROCESE Martina Petříková	122
PRÁCE S KNIHOU V PŘÍSTUPU K VÝCHOVNÝM SITUACÍM V PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ Eva Hegarová	131

PŘEHLEDOVÉ TEXTY

INTERPRETAČNÉ ČÍTANIE A TVORBA INTERPRETAČNÝCH POZNÁMOK AKO VÝCHODISKO ŠKOLSKÉHO LITERÁRNEHO DIALÓGU

Marta Germušková

Abstrakt: *Autorka sa vo svojom príspevku zaoberá problematikou interpretačného čítania a kreovaním interpretačných poznámok v školskej literárnej komunikácii. Hĺbka interpretačného procesu i jednotlivých interpretačných procedúr totiž závisí od kvality interpretačného čítania a schopnosti recipientov tvoriť autonómne interpretačné poznámky. Tie sa v procese interpretácie literárnych segmentov stávajú základom interpretačného argumentára školských komunikantov o pozitívach i estetických defícitoch literárnych textov, ktoré môžu využiť interpreti v argumentačne detailizujúcom literárnom diskurze. Kreovanie interpretačných poznámok autorka osnovala na systéme Cornellovej metódy, pričom sa usilovala o rozšírenú aplikáciu tohto systému „poznámkovej zónacie“ v oblasti funkčnej a hĺbkovej školskej recepcie umeleckej literatúry.*

Kľúčové slová: *interpretácia, interpretačné poznámky, interpretačný diskurz, literatúra, školská komunikácia, metodický manažment, interpretačný manažment, Cornellova metóda*

Abstract: *The authoress in her paper deals with the issue of interpretative reading and making interpretative notes in communicating literature in schools. The outcome of an interpretation process and individual interpretation procedures depend on the quality of the reading comprehension and the ability of the recipients to make own interpretative notes. These notes become the basic segments of an interpretative argument of school communicators for discussing the positive factors and aesthetic deficits of literary*

texts which can be used in a detailed literary discourse. The authoress based writing interpretative notes on the Cornell method. She was striving to extend the application of this system by creating functional “note zones” up to the field of in-depth reception of art literature.

Key words: *interpretation, interpretative remarks, interpretative discourse, literature, school communication, methodical management, interpretative management, Cornell method*

Úvod

Interpretácia umeleckého textu má predstavovať – podľa platných pedagogických dokumentov -- jadro školskej literárnej komunikácie. Hoci sú teoretické proklamácie o prioritnosti realizácie interpretačných procesov mimoriadne frekventované, reflektovaná pedagogická prax však svedčí o tom, že interpretačné procedúry v školskej literárnej komunikácii sú veľmi často periferizované, a to najmä pre nedostatok času, dĺžku textových segmentov (hlavne epickej proveniencie), no predovšetkým pre množstvo a rozmanitosť aktivít, ktoré majú učitelia literatúry absolvovať pri didaktickej interakcii so žiakmi.

Vela času zaberá samotné čítanie literárnych ukážok. Kvalitná interpretácia si však často vyžaduje nie jednorazové, ale repetičné čítanie, ktoré je aktuálne hlavne pri básnických textoch, pretože iba ponorné interpretačné čítanie sa môže stať základom myšlienkového „rozvetveného“ literárneho dialógu. Aby však prečítané z vedomia príjemcu „nesublimovalo“, ale diskusne sa výrazne zúročilo, je potrebné viesť žiakov v školskej literárnej komunikácii ku kreovaniu vlastných interpretačných poznámok. Ak žiaci tvoria interpretačné poznámky samostatne a so zmyslom pre reflektovanie múzického textu ako celku i jeho jednotlivých častí, môžu dospieť k asociáciám a myšlienkovým súvzťažnostiam, ktoré sa potom môžu stať východiskom tvorivého literárneho dialógu. Vlastná tvorba poznámok žiakmi má totiž oveľa väčší podiel na ich reflexivizácii a tvorivej kognitivizácii ako diktovanie interpretačných poznámok učiteľom. Reflexia literárneho textu prostredníctvom kreovania špecifického záznamu (Cornellova metóda písania poznámok) prináša žiakom pridanú hodnotu, citelnú najmä v autonómnom uvažovaní, svojskom formulovaní názorov, hodnotiacich

postojov, reflexívnych otázok či odpovedí počas tvorivo manažovaného literárneho dialógu. Synergia čítaného a písaného generuje iný typ žiackej interpretačnej syntézy, pretože tá je založená na vlastnej estetickej skúsenosti, zážitkovosti a prehĺbenej kognícii.

1. Čítanie ako kľúčový stimulátor v osobnostnom rozvoji človeka

Čítanie je jednou z najdôležitejších aktivít v živote človeka a zároveň je aj rozhodujúcim faktorom individuálneho i spoločenského progresu. Platí to zvlášť v súčasnej dobe a v spoločnosti, ktorá sa sama označuje prívlastkom vedomostná.

Je zrejmé, že bez zbežného (kurzorického) čítania by človek nebol v globalizovanom svete dobre informovaný a zorientovaný v rôznych oblastiach spoločenského, ekonomického, kultúrneho či politického života. Bez čítania (či sprostredkovaného čítania) umeleckej literatúry, ktorá predstavuje estetizované poznanie a múzické zúročenie životných skúseností i fantázie spisovateľa, by sa dieťa od útleho veku nemohlo plnohodnotne rozvíjať, pretože informatívne čítanie nedokáže človeka tak emocionalizovať, socializovať, motivovať, kreativizovať či axiologizovať ako čítanie literárne.

Významný slovenský literárny vedec A. Popovič definoval proces čítania takto: „Čítanie (lektúru) kvalifikujeme ako najvýraznejšiu aktivitu príjemcu v literárnej komunikácii, ktorá je zároveň naplnením čitateľskej potreby a jedným z najfrekventovanejších (najstarších) spôsobov recepcie. Čítanie z komunikačného hľadiska prebieha ako dekódovanie, ako predpoklad a prvý stupeň interpretácie. Každé čítanie je singulárne, neopakovateľné a jedinečné osvojovanie významovej mnohosti v literárnom diele. Čítanie rozvíja stereotypy vnímania a skúsenostný komplex čitateľa. Čítaním vstupuje dielo do spoločenského komunikačného obehu.“ (Popovič, 1981, s. 155) K uvedenej definícii treba rozhodne pridať poznámku, že nie každé čítanie literárneho textu možno považovať za interpretačné čítanie.

1.1 Interpretačné a neinterpretačné čítanie

Intencia interpretačného čítania predpokladá oveľa väčšiu námahu čitateľa ako napríklad čítanie s relaxačnou funkciou. Aj koncentrácia pozornosti

na štruktúru textu, jeho poetiku a poetológiu je diametrálne odlišná v prípade školského interpretačného čítania, cieľom ktorého je vyťažiť z textu a medzi jeho riadkami čo najviac, a to tak z aspektu obsahu (polysématickosť textu, semiotika textu), ako aj z hľadiska formy (morfológia textu).

Slovenský básnik a literárny vedec M. Milčák preto v tejto spojitosti konštatuje: „Ak teda hovoríme o čítaní, máme (v užšom zmysle tohto slova) na mysli neinterpretačné čítanie, situáciu, keď čitateľ nechce, nie je nútený alebo nemusí verejne (časopisecky, v školskom prostredí) interpretovať text, sformulovať a prezentovať svoj názor. To však neznamená, že vo vedomí čitateľa, ak má recepčné dispozície a talent, nedochádza pri čítaní zároveň k istej forme interpretácie.“ (Milčák, 2013, s. 11 -- 12) Myslím si, že práve typ domáceho (neintencného, výberového) a školského (intencného, inštitucionálneho) čítania predstavujú príklady na to, čo vystihujú pojmy interpretačné a neinterpretačné čítanie. Ide o fenomény dobrovoľnosti a povinnosti čítania. Miera záročenia textových stimulov je v daných prípadoch diametrálne odlišná. M. Milčák tvrdí: „Interpretačné čítanie je zamerané na vedomé a opakované operácie s textom, pri ktorých čitateľ smeruje k zámernému a cieľavedomému objasňovaniu významu básnického textu s dôrazom na jeho estetickú hodnotu a umeleckú presvedčivosť. Čitateľ zaujíma a formuluje svoj špecifický postoj k textu, interpretačné čítanie sa tak stáva odrazovým mostíkom aj ku kritickému vyjadreniu názoru na umeleckú hodnotu literárneho diela.“ (Milčák, 2013, s. 12)

Interpretačné čítanie je východiskom aj na kreovanie tvorivého literárneho dialógu. Škola a učitelia ako metodickí manažéri by mali urobiť všetko preto, aby interpretačné čítanie ako predstupeň slobodného literárneho dialógu bolo podporené aj prostredníctvom forsírovania autonómneho žiackeho písomného fixovania dôležitých textových faktov, myšlienok, prípadne otázok, názorov a postojov recipientov. V poznámkovom aparáte má totiž recipient textu interpretačnú oporu a nemusí pociťovať interpretofóbiu, ktorej svedkami sme my učitelia na každom stupni literárneho vzdelávania a výchovy. Netýka sa to však len žiaka, pretože v prípade učiteľov som tento fenomén už dávno zaevidovala vo svojich prieskumoch. Zvlášť sa to týka interpretácie náročne šifrovaných básnických textov. Ukazuje sa, že chronická čitateľská kríza a nechť žiakov výraznejšie sa aktivizovať v danej oblasti participuje simultánne aj na kríze interpretačnej.

Významný slovenský estetik a kulturológ V. Šabík (1982, s. 329) v spojitosti s čítaním umeleckej literatúry napísal: „Otázka, prečo ľudia čítajú alebo nečítajú, spája predvedecké myslenie s vedeckým, ktoré do bezbrehosti a neurčitosti motívov vnáša systém vzťahov, analyzuje základy, činitele objasňujúce, prečo sa niečo deje a stáva, prečo vystupujú niektoré súvislosti. Čím zdôvodniť správanie čitateľa a nečitateľa? Nesporne jestvujú podporné a brzdiace činitele, ktoré zasahujú postoj k čítaniu literatúry. Nemožno ich však vidieť izolovane, bez súvislosti s celkom psychického a spoločenského života v jeho historickej perspektíve. Nestačí jediný prístup k analýze sociálno-psychického pohybu, ktorý sa manifestuje potrebou čítania.“ V danom kontexte treba upozorniť aj na fenomén programového nečitateľstva, a to v spojitosti s konkurenciou multimediálnej sféry.

Umelecká literatúra – napriek uvedenému faktu značne zníženej potreby čítania v poslednom období -- predstavuje vysoký stupeň potenciálnej prínosnosti pre osobný život čítajúceho človeka; je výnimočná a hlavne „multidotačná“ v zmysle komplexnosti jej pôsobenia na človeka, a to už od malička, pretože má obrovský vplyv na rozvíjanie emócií, empatie, vôle, komunikačnej inteligencie, fantázie, kreativity, reflexivity, kritickosti, sociálnej inteligencie a hlavne na všestranné kultivovanie ľudského individua, ľudského ducha zvlášť. (Pasternáková, 2017, s. 73) Človek prostredníctvom čítania a spoznávania literárnych príbehov i údelovosti literárnych postáv vníma postupne aj čiastočné paralely s vlastným životom, čo ho často vedie k prahu vlastného myslenia, k inventúre vlastných životných pocitov, deficitov i k snahe o ich nápravu (autokorekcie životných postojov človeka na základe čítania ako motivátora a štartéra sebareflexívnych i autokorektívnych procesov – konatívne stimuly čítania).

1.2 Funkcie čítania umeleckej literatúry

Čítanie plní podľa môjho názoru viacero dôležitých funkcií:

1. informatívnu (poznávaciu),
2. formatívnu (literárne čítanie má značný výchovný účinok na príjemcu),
3. vzdelávaciu (prehľbuje odbornosť),
4. estetickú (rozvíja cit pre slovnú, myšlienkovú a vizuálnu krásu),
5. relaxačnú (oddychovú, zábavnú),

6. reflexivizujúcu (čítanie naštartúva u čítajúceho subjektu myšlienkové procesy a procedúry, ktoré výrazným spôsobom zvyšujú kvalitu a tvorivosť myslenia v súvzťažnostiach i v komparačnom akte),
7. motivačnú (v zmysle motivácie k činom, zmene postoja voči sebe aj iným, k etike myslenia a konania),
8. humanizujúcu (kvalitná literatúra má potenciál robiť človeka lepším, altruistickejším),
9. kreativizujúcu (môže viesť aj k vlastnej tvorivosti – k múzickému písaniu),
10. autokreačnú (sebazdokonaľovaciu), a to v zmysle etickom i estetickom),
11. rozvíjajúcu (čítanie rozvíja kvalitu kritického myslenia, čítania a komunikácie),
12. hodnotiacu a autohodnotiacu (človek hodnotí svet i seba objektívnejšie a v súvzťažnostiach),
13. dekodujúcu (čítanie je procesom dešifrovania textu, procedúrou odhaľujúcou jeho hierarchizovanú polysémantickosť i zmysel),
14. diskurzívnu (čitateľ sa môže stať interpretujúcim čitateľom, ktorý prostredníctvom múzického textu vstupuje tak do intrakomunikácie, teda do komunikácie so sebou samým, ako i do interkomunikácie (s inými účastníkmi literárneho diskurzu).

V školskej literárnej komunikácii sa, žiaľ, málo akcentuje estetická funkcia literatúry i fakt, že literárna výchova je v prvom rade predmetom estetického charakteru, nie náučného charakteru. Z toho vyplýva prevalencia poznatkovosti vo vyučovaní literatúry nad fenoménom zážitkovosti a esteticosti. Toto klasické vnímanie predmetu by sa malo konečne začať v súčasnej modernej škole radikálne meniť.

1.3 Interpretácia a reflektovaná prax

Aktuálny stav školskej interpretačnej praxe je nelichotivý, pretože záujem o čítanie umeleckých textov je nízky. Dokonca aj študenti vysokých škôl sa priznávajú, že sú „presýtení“ čítaním, hoci ide o ich vlastný odbor – literárny jazyk a literatúru. Svoju interpretačnú „prácu“ simulujú zbieraním informácií o dielach z druhej ruky (simulovaná recepcia), zväčša z interne-

tových portálov, prípadne percentuálne najväčšiu časť ich referátov tvoria citáty a parafrázy zo sekundárnej literatúry, čo im neumožňuje myšlienково sa rozvíjať a štylisticky sa kultivovať. Z uvedeného vyplýva, že mnohí práve preto nie sú schopní kreovať si vlastný interpretačný štýl (interpretolekt), hodnotiaci postoj k textu, nehovoriac už o kriticknej recepcii, keďže taký postoj si vyžaduje hĺbkovú interpretáciu textov a silné argumentačné portfólium. Najväčšie interpretačné manká je možné vidieť hlavne pri interpretácii lyrických textov, pretože – ako tvrdia školskí komunikanti – pri nich treba veľa rozmýšľať – v porovnaní s prozaickým a dramatickým textom, a to v dobe konzumizmu a mcdonaldizácie spoločnosti (Ritzer, 1994, s. 41) nepovažujú za komfortnú situáciu pre seba.

Reflektovaná prax jednoznačne dokazuje, že miera interpretačnej apencie žiakov a študentov nie je vysoká, ak pri interpretácii – z hľadiska jej manažovania – učiteľ využíva stereotypné metódy. Dôkazom toho je súčasný stav školských interpretačných procesov. Chcem upozorniť na skutočnosť, že mnohí učitelia sa usilujú využiť literárnu ukážku skôr na demonštráciu určitých poznatkov z teórie alebo dejín literatúry, prípadne na hľadanie hlavnej myšlienky či charakteristiky postáv, no neusilujú sa žiakov viesť k prahu vlastného myslenia a interpretačného reflektovania textu v pravom zmysle slova (identita textu, identita interpreta). Školskí komunikanti by sa mali zacieliť v prvom rade na to, na čo vo svojich úvahách o literatúre upozornil český spisovateľ Oldřich Šuleř, teda mali by sa zamýšľať predovšetkým nad tým, čo je úlohou literatúry a jej tvorcov: „Touhou literatury je vydat počet o rozpornosti světa, avšak metaforou a obrazem. Člověk neodmítá nepřijemnou pravdu, že je nepravdivá, ale proto, že se mu zdá nepravdivá. Malé okrajové pravdy existují, ale v uměleckém díle nás nadchnout nemohou, neobohatily podstatně naše poznání. Úkolem je vyslovit obecně platnou životní zkušenost.“ (Šuleř, 2007, s. 429) A práve učitelia by mali inovatívnymi metódami stimulovať žiakov k tomu, aby si z estetizovaného poznania – zakomponovaného do štruktúry textu – vedeli žiaci vyabstrahovať všeobecne platnú životnú skúsenosť a poznanie, a to aj prostredníctvom takých tvorivých aktivít, ako je napríklad tvorba gnómických výrokov, ktorá sa mi osvedčuje vo finálnej, t. j. v postinterpretačnej fáze. Tvorba gnóm alebo vlastných citátov, vyplývajúcich z prečítaného a interpretovaného textu, vedie totiž žiakov nielen k rozvíjaniu intenzitného typu myslenia, ale aj k účinnému a hutnému verbálnemu formulo-

vaniu zovšeobecneného poznania, osnovaného často na kontraste alebo paradoxe.

Každé literárne dielo prináša isté posolstvo a čitateľ sa ho usiluje prostredníctvom čítania dešifrovať. Niekedy je dostatočne disponovaný na to, aby zvládol proces dekódovania literárneho textu, pretože má na to literárne vzdelanie, v iných prípadoch čitateľ nestačí na úroveň a kvalitu určitých lektúr, a preto po niekoľkých stranách prestane náročné dielo čítať. Zdá sa mu nezrozumiteľné, pretože semiotické modelovanie literárneho textu u neho vyvoláva pocit bezradnosti, entropickosti, ba až nezmyselnosti (napr. pri nenájdení kľúča na dešifrovanie premetaforizovaných lyrických textov). Preto je veľmi dôležité podporovať párové čítanie (Čapek, 2015, s. 310) na hodinách výchovy slovesným umením. Dôležitý je hlavne efekt porozumenia textu, kde máme v našom školskom systéme v ostatnom čase značné nedostatky, ktoré vyplynuli z medzinárodných hodnotení PIRLS a PISA. Práve párové čítanie je čítaním s hlbším porozumením, pretože niektoré entropické textové „zóny“ môže čítajúce duo navzájom reflektovať. Pre lepšiu efektívnosť polovicu literárneho textu čítajú obidvaja žiaci síce súbežne, ale rolovo odlišne; jeden z nich je v role spravodajcu a druhý v role otázkotvorcu, aby si potom text viac vyjasnili a sformulovali si sami otázky i odpovede. Druhú polovicu textu opäť čítajú žiaci súbežne, ale po prečítaní si vymenia roly. Po týchto procedúrach môžu vytvoriť napr. interpretačný plagát (poster) a na základe jeho prezentácie im potom môžu žiaci z pléna zadávať otázky, na ktoré sa im po párovom čítaní a párovej interpretácii darí odpovedať podľa svojich skúseností s oveľa väčšou istotou a zaangažovanosťou. V praxi som využila aj variant, keď sa do párovej interpretácie a párového interpretačného duológu mohli zapojiť aj tí, ktorí boli súčasťou iného interpretačného páru. V takom prípade žiaci môžu vytvoriť interpretačné trio alebo interpretačný kvartet. Ich interpretačné vyjasňovania a vysvetľovania sú ešte zaujímavejšie, pretože noví participanti môžu priniesť do dialógu ďalšie interpretačné stimuly i reflexívne „zisky“.

1.4 Typy čítania a ich frekvencia v praxi

Existujú rozmanité typy čítania a čitateľov, závisí od uhla pohľadu, čo sa prioritizuje. A. Nünning (2006, s. 112) z aspektu fenomenológie uvádza tieto typy čítania:

1. kritické čítanie, ktoré uplatňuje odstup,
2. identifikujúce čítanie (stotožnenie čitateľa s prečítaným),
3. kurzorické (zbežné) čítanie,
4. dôkladné čítanie,
5. čítanie slov,
6. čítanie zmyslu textu,
7. literárne čítanie (predpokladá dvojzmyselnosť, viacznačnosť slov, neurčitost, teda ambiguitu),
8. pragmatické čítanie (odstránenie ambiguitu).

Na základe vyššie uvedenej typológie čítania a vlastnej reflektovanej praxe môžem konštatovať, že mnohí súčasní školskí čitatelia väčšinou nemajú ambície uplatňovať kritické interpretačné čítanie a len schopnejší čitateľ sa usilujú čítať tak, aby z múzického textu „vydestilovali“ jeho zmysel. Dokonca mnohí sa usilujú – hlavne pri zadaní domáceho čítania školskej ukážky – o skákavé čítanie, čím im unikajú súvzťažnosti a ich interpretácia nie je v takom prípade kvalitná. Ich cieľom je často iba „niečo“ vedieť o texte a ich tzv. mininterpretácia preto predstavuje len informatívnu „správu“ o texte. S tým sa však v školskej literárnej komunikácii nemožno uspokojiť. Jednoznačne tu platí, že aplikácia metód rýchleho či skákavého čítania umeleckých textov nie je prijateľná, pretože vedie k povrchnosti a k simplifikovanej alebo zdeformovanej recepcii textu.

Umelecký text je textom znakového (semiotického) charakteru, preto sa „nepoddáva“ pri prvom čítaní a vyžaduje si práve naopak – dôkladné a opakované čítanie. Ak čitateľ predsa len chce v krátkom čase (napr. počas vysokoškolského štúdia zameraného na literárne disciplíny) prečítať rozsiahle diela, nastávajú problémy s jeho chápaním, vysvetlením i porozumením, pretože skákavé čítanie mu neumožňuje vytvárať myšlienkové súvzťažnosti, nehovoriac už o nevnímaní estetických hodnôt textu, fenoménu poetickosti, literárnosti diela, pretože škola ich k tomu nevedie a oni to tiež nepovažujú za dôležité.

Z aspektu komunikačného prístupu čitateľa k literárnemu textu člení V. Obert (1986, s. 38 -- 39) čítanie na:

1. **afirmatívne čítanie** (súhlasné, nepolemické, povrchové, nenáročné – koncentrácia na dej: detektívky, thrillery, fantasy, sci-fi, indiánky atď.);

2. **diskurzívne čítanie** (1. podoba: hĺbkové čítanie: tematické, semiotické, hodnotové; 2. podoba: čítanie ako vnútorný dialóg, ako kritické čítanie).

Reflektovanie školskej literárnej komunikácie často prináša obraz o účelovom, pragmatickom správaní sa recipientov. Ukazuje sa, že žiaci dávajú prednosť afirmatívneho čítaniu pred diskurzívnym, pretože to si od nich vyžaduje minimálnu námahu, nemusia sa myšlienkovy exponovať v takom rozsahu ako si to vyžaduje diskurzívne čítanie, ktoré si už vyžaduje postoj bádateľa, nie postoj reproduktanta. Preto aj prostredníctvom Cornellovej metódy zápisu poznámok možno stimulovať recipientov k hlbšiemu ponoru do textov a hlavne k ich kritickému reflexii. Pri aplikácii tejto metódy žiaci potrebujú urobiť selekciu kľúčových faktov, myšlienok, reflexiu prečítaného, integráciu istých fenoménov a ich finálnu syntézu. Hlavne však potrebujú transformovať získanú kogníciu a zážitkovosť do písomnej podoby, čo rozvíja ich metakogníciu a súvisiacu interpretáciu múzického textu.

1.5 Cornellova metóda zápisu poznámok

Autorom Cornellovej metódy je Walter Pauk. Ten ju už v 50-tych rokoch 20. storočia predostrel na Cornellovej univerzite v USA. Ide o systém prehlbovania kognitívnych procesov, ktorý je veľmi efektívny a využiteľný v akomkoľvek odbore s intenciou vytvorenia prehľadných poznámok. Základom uvedeného systému je rozdelenie listu papiera A4 na 3 nerovnaké sekcie, pričom prvý stĺpec je určený na zápis kľúčových slov (hlavné myšlienky v bodoch, kľúčové pojmy a podstatné otázky); 2. stĺpec slúži na zaznamenávanie poznámok, diagramov a obrázkov (ide o zdroj kľúčových slov pre 1. stĺpec); 3. časť predstavuje zhrnutie – finálnu syntézu vytvorenú z oboch stĺpcov, a to v rozsahu niekoľkých hutných viet.

Keďže tento systém funkčného „zónovania“ poznámok využívam vo svojej práci so študentmi, môžem konštatovať, že aj na vysokej škole majú študenti -- hlavne na začiatku štúdia -- problémy s aplikovaním Cornellovej metódy, pretože školy majú vo všeobecnosti ešte veľké deficity, čo sa týka aplikácie manažmentu efektívneho učenia. Súvisí to, samozrejme, aj s prijímaním študentov na vysoké školy, prevažne bez prijímacích pohovorov. Mnohí študenti sa nevedia orientovať v texte, nevedia, ako začať interpretáciu, čoho sa chytiť, nevedia diferencovať umelecký text ani z aspektu

Datum:	Název tématu
1. Kľúčová slova	
<p>V tomto poli si zaznamenávate kľúčová slova v průběhu či po hodině/lekcí/přednášce tzn.: Hlavní myšlenky Kľúčové otázky Diagramy (jako kľúčové slovo) Termíny (definice jsou ve sbupci 2)</p>	
2. Prostor pro poznámky	
<p>V tomto poli si zaznamenávate své poznámky v průběhu hodiny/lekcce/přednášky ať už vlastním i slovy, stručnými větami, symboly, zkratkami, seznamy. Je zde dostatek prostoru i pro obrázky, vzorečky, schémata apod.</p>	
3. Shrnutí:	
<p>V tomto poli stručně shrnete informace z obou sloupců výše v 1-5 větách. Tuto činnost provádíte až po hodině/lekcí/přednášce.</p>	

Obrázok 1: Cornellova metóda písania poznámok (Zdroj:<http://blog.rememit.cz/jak-se-ucit/jak-si-delat-poznamky-jako-profik/>)

hierarchizácie sémantickej dôležitosti, nehovoriac už o iných „položkách“ v štruktúre múzického textu. Tréning študentov v písaní poznámok však prispieva k zlepšeniu situácie. Niektorí učitelia majú problém s tým, že sú veľké náklady na xeroxovanie formátu Cornellovej metódy. Najlepším a najlacnejším riešením je však ručné kreslenie obrázku s funkčnými sekciami na jednu stranu v zošite a ručné zapisovanie poznámok. Učiteľ si môže robiť interpretácie celých diel alebo jednotlivých básní v Cornellovom štýle v osobitnom liňajkovanom zošite alebo v charizbloku, čím mu vznikne portfólio interpretovaných textov, ktoré môže dopĺňať, korigovať a upravovať. Žiaci si to môžu robiť takisto, takže dá sa to potom využívať na vzájomné porovnanie i dopĺňanie interpretačných poznámok.

Podľa T. Žilku finálnym cieľom rozvíjania čitateľských procesov je: „dosiahnutie komplexných čitateľských dispozícií. Pomocou nich čitateľ vie literárne dielo lepšie interpretovať, čítané texty navzájom porovnávať a hodnotiť, resp. vytvárať čitateľské metatexty“. (Žilka 1987, s. 372)

Naše školy majú vo všeobecnosti ešte značné manká aj pri formovaní čitateľského vkusu, pretože sa väčšinou „agonizuje“ encyklopedický model výchovy slovesným umením („vdaka“ monitoringu). Učitelia sa preto väčšinou usilujú žiakom poskytnúť hotové poznatky o autoroch a ich dielach, a tak nevytvárajú priestor na kritický a hodnotovo diferencovaný príjem umeleckých textov. Nečudo, že neistota recipientov pri tlaku na argumentáciu a definovanie estetických parametrov umeleckej tvorby je vysoká a pocity pri interpretácii nepríjemné.

Ako možnosť na stimulovanie čítania hodnotnej knihy a jej hodnotenia môže poslúžiť paradoxný brainstorming (Portmannová, 2004, s. 41). Žiaci v burze nápadov by mali naznačovať, čo treba urobiť, aby sa čitateľ nedostal ku skutočným hodnotám textu (tvorba paradoxného argumentára). Veľmi produktívne je tvoriť paradoxný argumentár na princípe ironického paradoxu, teda v tom zmysle, že žiakom čítanie hodnotných textov škodí, že hodnotné texty kultivujú človeka, ale v dnešnej dobe treba, aby bol človek agresívny, nadutý, nie kultivovaný a pokorný. Žiaci by mali napísať učiteľom stanovený počet paradoxných argumentov (napr. lenivý a zvedavý čitateľ -- opačné polohy). Paradoxný argumentár sa potom môže stať osnovou dialógu dvoch čitateľských kontratypov, čo je veľmi zaujímavé a prínosné, navyše účinné, pretože žiak si tak skôr uvedomí významnosť čítania pre osobný progres. Benefitom pre auditórium je aj humor, ktorý je spo-

jený s kontradialógom. Uvedené možnosti naznačujú, že prostredníctvom nich možno priviesť k čítaniu hodnotných diel aj neprebudených čitateľov.

1.6 Tvorba poznámok a štruktúra umeleckého textu

Napriek tomu, že Cornellova metóda zápisu poznámok má všeobecný charakter, vyučovanie literatúry ako predmetu estetickej povahy si vyžaduje aj určitú akomodáciu tohto systému tvorenia poznámok, pretože to súvisí so štruktúrou umeleckého textu. R. Lesňák (1982, s. 71) konštatuje, že v štruktúre literárneho textu sa nachádzajú tieto elementy: elementy významu, elementy výrazu a elementy výstavby textu. S týmto faktom ako s východiskom môžu učitelia pracovať pri tvorení poznámok podľa Cornellovho systému. V pravej sekcii si môžu žiaci (a paralelne si môže sám tvoriť poznámky aj učiteľ – kvôli porovnaniu, resp. vzájomnému dopĺňaniu myšlienok, postrehov, detailov atď.) robiť poznámky o interpretovanom texte z hľadiska jeho zaradenia k určitému literárnemu druhu/žánru; od genologického aspektu sa odvíjajú zápisy ďalších interpretačných „položiek“. Žiaci si môžu z prečítaného textu „vydestilovať“ motívický „katalóg“, poznámky o lyrickom subjekte, prípadne o epickom rozprávačovi, kategórii priestoru a času, o umeleckých prostriedkoch a ich estetickej funkčnosti. Osobitné poznámky si vyžaduje kompozícia (vonkajšia i vnútorná), pretože tá sa, žiaľ, v školskej interpretácii väčšinou obchádza, hoci má tiež veľký podiel na budovaní estetickej účinnosti textu.

Skôr než sa žiaci dostanú k reflektovaniu textu a vyplňovaniu poznámkových sekcii, chcem ešte upozorniť na svetoznámu osobnosť, ktorá sa zaoberala teóriou interpretácie. Ide o francúzskeho filozofa (fenomenológa) Paula Ricoeura. Jeho dielo Teória interpretácie: diskurz a prebytok významu (1997) určite čítal každý, kto má záujem o nielen o teóriu interpretácie, ale aj o jej aplikáciu v interpretačnej praxi. V tejto súvislosti je potrebné naznačiť podstatu jeho vnímania pojmu interpretácia: „Pojem interpretácie možno aplikovať nie na zvláštny prípad chápania, a to chápania písomných výrazov života, ale na celý proces, ktorý zahŕňa tak vysvetlenie, ako aj chápanie. Interpretáciu ako dialektiku vysvetlenia a chápania či porozumenia možno spätným pohybom vysledovať až k počiatočným prejavom interpretatívneho správania, fungujúceho už v rozhovore. Pre didaktické osvetlenie dialektiky vysvetlenia a chápania ako fáz jediného procesu navrhujem

opísať túto dialektiku najprv ako pohyb od chápania k vysvetleniu, potom ako pohyb od vysvetlenia k porozumeniu. V prvom prípade bude chápanie naivným uchopením významu textu ako celku. V druhom prípade bude porozumenie prepracovaným spôsobom chápania, podporeným procesmi vysvetlenia. Na začiatku je chápanie odhadovaním. Koniec zodpovedá pojmu prisvojenia, ktorý som opísal ako odpoveď na druh odstupe, späť s plnou objektivizáciou textu. Vysvetlenie sa takto objavuje ako prostredník medzi dvoma stupňami chápania.“ (Ricoeur, 1997, s. 101 -- 102) Tento dlhší citát veľmi dobre vystihuje podstatu a procesualnosť interpretácie, a to z hľadiska teórie interpretácie i jej didaktického rozmeru. V spojitosti s tým si treba uvedomiť fázy interpretačného procesu a fenomény, ktoré prebiehajú vo vedomí recipienta. Čo sa týka Cornellovho systému tvorenia poznámok, je potrebné uvedomiť si, že písanie poznámok má do činenia s odhadovaním sémantickej dôležitosti jednotlivých textových elementov a ich selekciou do priestoru pravej „zóny“. Žiakom to spôsobuje problém, a to nielen na nižších stupňoch škôl.. Učiť žiakov v škole sémanticky hierarchizovať text a robiť diferenciáciu dôležitých a menej dôležitých textových fenoménov či segmentov je najprv primárnou úlohou učiteľa. Pri tvorbe poznámok je to nevyhnutnosť, keďže má ísť o hutný a priestorovo limitovaný zápis. Zhromažďovaním kľúčovej literárnoteoretickej a textovej „fakticity“ sa kuje postupne vo vedomí recipienta asociatívna „reťaz“, ktorá mnoho naznačuje a kľúčové fenomény textu zároveň usúvzťažňuje. Istý stupeň chápania textu sa potom musí preniesť do druhej – ľavej „zóny“ písania poznámok. Reflexia literárneho textu žiakom sa v nej fixuje pomocou kľúčových slov, myšlienok a môže mať podobu vlastných intraotázok a interotázok v ľavom stĺpci – č. 2. Formulovanie otázok pre seba (intraotázky) a pre iných (interotázky) má veľký význam, pretože tým vzniká priestor na vysvetľovanie (odpovede na otázky) a zároveň na prehľbované chápanie i porozumenie zmyslu textu z aspektu jeho hodnotovej prínosnosti pre život príjemcu.

Sekcia č. 3 v Cornellovom systéme poznámok sa nachádza pod stĺpcami č. 1 a č. 2 a má k dispozícii niekoľkoriadkový priestor, kde si môže interpret napísať syntézu svojho interpretačného skúmania a objektívneho reflektovania textu. Na margo písania týchto poznámok je potrebné konštatovať, že každý literárny text je singulárny, originálny a zápis poznámok sa odvíja od uvedeného faktu. Z toho dôvodu písanie poznámok nebude predstavovať reprízovateľnú schému.

1.7 Cornellove poznámky a tvorivé modality literárneho dialógu

Pre učiteľa i žiaka je Cornellov systém poznámok dobrým odrazovým mostíkom na kreovanie prehĺbeného literárneho dialógu, pretože recipient sa ich tvorením viac zžíva s textom a môže potom z neho „vydolovať“ oveľa viac interpretačných zistení i zovšeobecňujúcich záverov. Miera reflexivity je danom prípade určite vyššia a o to v súčasnej škole by malo ísť predovšetkým. Dôležité je uvedomiť si aj potrebu realizácie kritickej interpretačnej metareflexie u žiaka i učiteľa. Malo by ísť o zhodnotenie interpretačných deficitov, ktoré pociťuje žiak i učiteľ vo vzťahu k predostretej interpretácii. Má naznačiť tie textové pasáže, kde adekvátna interpretácia bola nad jeho sily. Z toho by mali vyplývať otázky žiaka pre ostatných členov interpretačnej komunity. Práve interpretačné dopovedanie by malo byť výzvou pre všetkých z dôvodu zúplnenia interpretačného procesu.

Interpretačné čítanie a jeho ekonomicky sformulované písomné zúročenie v Cornellových poznámkach sa dá veľmi dobre využiť pri ďalšom inovatívnom manažovaní literárneho dialógu. Okrem duológu a trialógu môže učiteľ využiť aj metódu metadialógu (Gerušková, 2007, s. 104), ktorá je dvojfázová. V prvej časti vedú dialóg o texte učiteľom vybraní žiaci, pričom učiteľ je len v role pozorovateľa a zapisovateľa pozitívnych interpretačných zistení žiakov, prípadne ich interpretačných omylov. Práve tie budú v druhej fáze dialógu, teda vo fáze metadialógu, spoločne reflektované a korigované.

Interpretačné poznámky zostavené podľa Cornellovej metódy možno použiť aj pri koučovanom dialógu, ktorý som vymyslela a aplikovala na hodinách literatúry najmä preto, lebo žiaci občas pociťujú interpretačnú bezradnosť a potrebujú pomoc. Preto každý zo žiakov participujúcich na duológu alebo trialógu si môže (v prípade interpretačnej neistoty) vybrať jedného kouča, ktorý je veľmi dobre interpretačne disponovaný na to, aby mu radil (tichý bočný minidialóg) pri určitých interpretačných zádrhoch v hlavnom dialógu.

Ďalšou metódou, ktorú možno použiť, je interpretačná aleja. Žiak s Cornellovými poznámkami vojde do aleje a usiluje sa zadávať otázky k entropickým miestam školského literárneho segmentu tým spolužiakom, ktorí tvoria aleju (uličku môže tvoriť 6 -- 8 žiakov). Týmto spôsobom si môže prehĺbiť chápanie i celkové porozumenie textu. Možný je aj taký variant, že jednému interpretačne disponovanému žiakovi pohybujúcemu

sa uprostred aleje budú zadávať otázky takí 6 spolužiaci (3+3 stoja oproti sebe), ktorí majú problémy s chápaním náročného literárneho textu a on im môže pomôcť odbúrať recepcné bariéry. V prípade jeho zlyhania je vždy k dispozícii učiteľ, ktorý môže mať v takom prípade bočné vedenie.

Nesporne zaujímavý spôsob predostretia interpretačného uvažovania o texte je interpretačný autodialóg, teda dialóg čitateľa a interpreta so sebou samým prostredníctvom stimulov literárneho textu. Interpret si kladie otázky, ktoré mu „diktuje“ literárny text a sám si na ne odpovedá. Formuluje otázky súvisiace s tým, čo ho v texte príjemne prekvapilo, šokovalo, nudilo, rozčuľovalo, prípadne obohacovalo. Kladenie otázok sebe samému odhaľuje spôsob uvažovania interpretujúceho čitateľa. Ide o zverejnenie „príbehu“ a procesu jeho individuálneho čítania konkrétneho textu, jeho uhlov pohľadu na text, čím sa odhalí stupeň jeho prieniku do textu, zaangažovanosti do procesu čítania a interpretácie a vo finále naznačí aj gratifikáciu, teda odobrenie umeleckej hodnoty textu, prípadne jej spochybnenie. Túto metódu najprv žiaci prijímajú s rozpakmi, neskôr však úplne prirodzene, pretože cítia jej prínosnosť v oblasti interpretačnej reflexivizácie a skvalitňovania štylistických i komunikačných zručností.

Cornellove poznámky môžu byť východiskom práce s biografiami básnika a s jeho personifikovanou básňou alebo básnickou skladbou. Detailné poznámky o autorovi v danom prípade tvoria základ pre role play – žiak v role básnika. Tento námet som vymyslela z toho dôvodu, aby dialóg básnika so svojou personifikovanou básnickou skladbou ukázal nové možnosti práce s textom. Rolové interpretácie totiž viac stimulujú študentov čítať a interpretovať text, ak nechcú zažiť hanbu (ako nečitateľa) pred svojimi spolužiakmi. Na hodine som realizovala dialóg Hviezdoslava so svojím personifikovaným lyrickým cyklom *Krvavé sonety*. Je možné zrealizovať aj monológ: Sme *krvavé sonety*. Žiak v role *Krvavých sonetov* sa zamýšľa nad básnickým cyklom z hľadiska tematického, morfológického, kompozičného, jazykovo-štylistického, uvažuje o poslanstve básnika, aktuálnosti jeho sonetov, o tom, či sa text páči čitateľom. V monológu môže oceniť básnika ako svojho tvorcu alebo ho skritizovať. Môžem konštatovať, že študenti, ktorí sa ocitli v role *Krvavých sonetov* a dobre sa pripravili na hranie roly personifikovaného diela získali obdiv svojich spolužiakov boli prekvapení aj sami zo svojich tvorivých výkonov. Ďalším variantom môže byť zadávanie otázok ďalších čitateľov z auditória žiakovi v role personifi-

kovaného diela (o budúcnosti Slovákov, Slovanov atď.), čo je tiež testom jeho interpretačnej a komunikačnej disponovanosti.

Záver

Kvalita školskej interpretácie umeleckého textu sa odvíja od dôslednosti a hĺbky čítania textu recipientom, teda od kvality jeho interpretačného čítania a interpretačných zručností. Interpretácia predstavuje výzvu nielen pre učiteľov, ale aj pre žiakov. Didaktické modelovanie interpretačných procesov v školách zatiaľ nevedie žiakov k dosahovaniu takých výsledkov, s ktorými by sme mohli byť spokojní. Žiaci si musia budovať svoju kogníciu samostatnejšie a aktívnejšie, potrebujú viac rozmyšľať, usúvzťažňovať poznatky, aby napokon dospeli k syntézam a zovšeobecneniam, ktoré ich osobnostne i odborne posunú ďalej. Preto je potrebné hľadať stále nové metodické stimuly, ktoré by kreativizovali a axiologizovali žiaka v procesoch interpretácie umeleckých textov. Jeho roly počas interpretácie textu by sa mali meniť, aby nepocítoval dištančný postoj k interpretačným procedúram. Na skvalitnenie interpretácie umeleckého textu a kreovania tvorivého literárneho dialógu môžu školskí komunikanti využívať Cornellov štýl písania poznámok, pretože ten sa môže stať východiskom tvorivého manažovania rôznych podôb literárneho dialógu, ktoré dodajú vyučovaniu literatúry inú dynamiku, atmosféru a žiakom poskytnú priestor na rozvíjanie interpretačnej reflexivity, tvorivosti, operatívnej komunikácie i estetickej zážitkovosti.

Zoznam literatúry

- ČAPEK, R. (2015). *Moderní didaktika*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- GERMUŠKOVÁ, M. (2007). *Literárny text v didaktickej komunikácii*. Prešov: FHPV PU.
- LESŇÁK, R. (1982). *Literárne dielo a čitateľ*. Bratislava: Slovenský spisovateľ.
- LESŇÁK, R. (1991). *Horizonty čitateľskej kultúry*. Bratislava: Slovenský spisovateľ.
- MILČÁK, M. (2013). *Ako sa číta báseň*. (Dvadsaťjeden autorských interpretácií). Levoča: Modrý Peter.
- MISTRÍK, J. (1982). *Rýchle čítanie*. Bratislava: SPN.
- NÜNNING, A. (2006). *Lexikon teorie literatury a kultury*. Brno: Host.
- OBERT, V. (1986). *Cesty výchovy detského čitateľa*. Bratislava: Mladé letá.

PASTERNAKOVÁ, L. (2017). *Wertbildung*. Karlsruhe: Ste-Con.
POPOVIČ, A. et al. (1981). *Interpretácia umeleckého textu*. Bratislava: SPN.
PORTMANNOVÁ, E. (2004). *Hry pro tvořivé myšlení*. Praha: Portál.
RICOEUR, P. (1997). *Teória interpretácie: diskurz a prebytok významu*. Bratislava: Archa.
RITZER, G. (1994). *McDonaldizácia spoločnosti*. Praha: ACADEMIA.
ŠABÍK, V. (1982). *Čítajúci Titus*. Bratislava: Slovenský spisovateľ.
ŠULEŘ, O. (2007). *Třináctá komnata*. Praha: Mladá fronta.
ŽILKA, T. (1987). *Poetický slovník*. Bratislava: Tatran.
Die Cornellmethode. [online]. Dostupné na: //https://projekte-leicht-gemacht.de/blog/pm-methoden-erklaert/cornell-notizen/ .

Kontakt

doc. PhDr. Marta Germušková, CSc.
Prešovská univerzita v Prešove
Filozofická fakulta PU v Prešove
Inštitút slovakistiky a mediálnych štúdií
Katedra slovenskej literatúry a literárnej vedy
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
germuskova.marta@gmail.com

KONTEXTY SLOVESNÉ A VÝTVARNÉ PEDAGOGIKY

Leo Vaniš

Člověk je mírou všech věcí – jsoucích, že jsou, a nejsoucích, že nejsou.“
Prótagorás z Abdér

Anotace: Článek se zabývá literární a výtvarnou výchovou v kontextu pedagogické vědy, vymezuje některé styčné plochy obou uměleckých výchov a hledá v nich vybrané vzájemné souvislosti, použitelné pro edukační účely, a to nejprve z obecného hlediska. K oborovému vymezení problematiky využívá nástrojů příbuzných disciplín – zejména obecné estetické teorie, teorie literatury a uměnovědy. Článek si neklade za cíl na omezeném prostoru vysledovat všechny souvislosti a podat návody do praxe učitelům, vybírá pouze některé otázky a uvádí k nim konkrétní příklady, opatřené ilustrativní přílohou. Pro historiografickou a sociálně-vědnou souvislost je text opatřen doplňujícími poznámkami pod čarou - podrobněji je zde uveden i současný systém umělecko-pedagogického studia a možnosti konkrétního estetického oboru, i když jen na vybraných příkladech z naší kmenové alma mater.

Klíčové pojmy: Interdisciplinarita, intersémiotika, umělecký projev, výchova, výuka, odborný pohled, pedagogické prostředí, cíl výuky, prostředky výuky, škola, čtenářská výchova, socialisace, autorita, učitel, komunita, pedagogické prostředky, institucionalisace, komparace, estetický soud, estetická zkušenost, výtvarná pedagogika, literární výchova, teorie literatury, estetický princip, teorie umění, filosofie umění, dětská kniha, kognitivní proces, žák, učitel, objekt a subjekt výchovy, osobnost učitele, recipient, inteligence, vizuální gramotnost, obrazotvornost, percepce, grafém, foném, fikce, identifikace, transfer, umělecké druhy, žánr, literatura pro děti a mládež, teorie

umění, názornost, konfrontace, umělecká technika, jazykové prostředky, orfismus, futurismus, lyrika, epika, stylisace.

Abstract: *The article deals with literary and art education in the context of pedagogical science, defines some interfaces of both art classes and looks for them in mutual relations, applicable for educational purposes, first from a general point of view. He uses tools of related disciplines - especially general aesthetic theory, theory of literature and art science - to define the subject matter. The article does not aim to trace all contexts in limited space and to guide teachers into practice, selects only some questions and gives specific examples, with an illustrative annex. For historiographical and socio-scientific context, the text is supplemented with additional footnotes - the current system of art-pedagogical study and the possibilities of a particular aesthetic field, although only on selected examples from our tribal alma mater, is presented in more detail.*

Key terms: *Interdisciplinarity, intersemiotics, artistic expression, upbringing, teaching, professional perspective, pedagogical environment, teaching objective, teaching resources, school, reading education, socialization, authority, teacher, community, pedagogical resources, institutionalization, comparison, aesthetic judgment, aesthetic experience, art pedagogy, literary education, theory of literature, aesthetic principle, theory of art, philosophy of art, children's book, cognitive process, pupil, teacher, object and subject of education, personality of teacher, recipient, intelligence, visual literacy, imagination, perception, grapheme, phoneme, fiction, identification, transfer, artistic types, genre, literature for children and youth, theory of art, clarity, confrontation, artistic technique, language means, orphism, futurism, lyricism, epic, stylization.*

Úvodem obecné vymezení tématu

Pokusme se nejprve rozebrat **samotný titul** tohoto článku, ze kterého se lehce dostaneme i přes profil učitele a studenta umělecké výchovy až ku komparaci slovesného a výtvarného vidění v pedagogickém procesu. Začneme termínem *kontext* a řekněme si, k čemu nám bude sloužit. Dále

pokračujme samotným významem slova *pohled* a vymežeme si jej. V neposlední řadě ozřejmíme pro náš účel sousloví *umělecký projev* a konečně i termín *výchova*. Ač se to zdá být zprvu možná jakkoli banální a všem apriori samozřejmé, přesto je třeba nejprve porozumět samotnému názvu tématu a rozebrat jej, tak říkajíc, na „prvočinitele“, abychom jej pak mohli obohatit - dnešní mluvou řečeno - „kompatibilním“ obsahem a porozumět mu v souvislostech.

Pro potřebu **pedagogického prostředí** se budeme pohybovat, jak už bylo naznačeno, v interdisciplinaritě, a to především mezi literaturou a výtvarným uměním, přesněji řečeno mezi literární a výtvarnou pedagogikou – její výchovou a výukou. *Výchovou* rozumíme jak záměrný, tak nezáměrný proces (resp. záměrně řízený), tudíž v prostředí školy uveďme raději termín *výuka*. K cíli naší výchovy (výuky) nebude ale potřeba pouze institucionalisace (školy), ale i působení rodiny (čtenářská výchova). Rozdíl mezi výukou a výchovou je tedy jednak záměrnost k dosažení vytčeného cíle, jednak morální aspekt obecně (tedy výchova v dobrého člověka).¹ Rozlišme tedy, co může vnímatel díla absorbovat jen ve výuce (instituci) v ohraničeném čase, a co ve výchově (tudíž v zásadě stále a kdekoli). Jelikož je svět mimo školu rozmanitý a předem nejasný a nemůžeme v něm předem zajistit mnohdy takový rozvoj estetické gramotnosti pro všechny žáky a studenty, který bychom si přáli k dosažení pedagogických aspirací, můžeme si - jako učitelé - pro jeho dosažení zvolit právě kontrolované a uzavřené prostředí školní třídy. Tato komunita pak stanoví určitá pravidla a směry, která chce pedagog u dítěte dodržovat a dospět k nějakému závěru, a dítě si nutně tento směr (záměrně či nezáměrně) přenáší do světa mimoškolního, nechráněného a otevřeného a tudíž i rizikového na dané množství podnětů a informací, se kterými se má konfrontovat. Pokud ve vedení komunity (tedy třídy s dětmi a učitelem) stojí autoritativní (ne však autoritářský) učitel, existuje

1 *Morální hledisko* v pedagogickém procesu, resp. z hlediska filosofie výchovy, je zmiňováno již ve 2. polovině 20. století americkým psychologem J. Deweyem, který se zabýval i otázkami esteticko-výchovnými. Dle něj nehledá morální výchova kodifikované hodnoty, ale dítě je získává samo v průběhu tvorby, učení a na základě experimentu v „dílně“ školy. Škola nemá učit slovům, ale věcem v činnosti denního života, a to především tvůrčím způsobem. Blíže o tom pojednává S. Čermáková v *Pedagogice Johna Deweyho* (e-Pedagogium III/2014, Universita Palackého, Olomouc 2014).

zde stabilní prvek skýtající naději na trvalou stopu v paměti dítěte.² Prostředí školní třídy má bezpochyby i výše zmíněnou výhodu nutné uzavřenosti, dohledu a kontroly (obě v kladném smyslu), zároveň zajišťuje určitou vzdělávací a tvůrčí svobodu s možností zpětných vazeb v komunitě³, ve které pedagogická práce nemusí vždy jít nutně ruku v ruce s realitou světa vně školy – tedy aktuálních potřeb trhu a marketingového tlaku.⁴ Z toho vyplývá, že výsledky kognitivního procesu skrze dlouhodobou socialisaci ve škole nemusí být okamžitě užitečné a ihned bezprostředně měřitelné, ale v dlouhodobém horizontu jsou považovány za potřebné, a to zvláště v předmětech uměleckých výchov (zde především pro aspekt kultivovanosti).

Pokud vycházíme z premisy, že pedagogické vědy používají **jednoduchý pojmový aparát**⁵, může se zdát ve výchovných disciplínách zavádějící zdánlivá samozřejmost běžně kolem nás užívané terminologie. Slovo *pohled*

- 2 *Autoritou* zde rozumíme vzor vychovatele, který je potřebný pro pedagogický proces a nese atributy mravního a odborného „kultu“, příkladu hodného následování. Tento termín se právě mnohdy nesprávně překrývá s *autoritářstvím* a oba jsou pak v socialisaci jedince paušálně označovány jako navýsost nevhodné. O některých takových aspektech hovoří S. Štech na str. 2 v publikaci knihy *Vzdělání a dnešek* (s M. Strouhalem, Karolinum, Praha 2017) s názvem článku: *Velká regrese? Proměny vzdělávání v prostoru mezi hlasy politiků, expertů a rodičů*.
- 3 Termínu *komunita* se ponejvíce užívá v psychoterapii, kde jde o určitý počet pacientů či klientů, který se dále člení na otevřenou či uzavřenou skupinu řešící určitý životní problém a využívající k tomu podněty a reakce ostatních. Sociální vědy jako celek s tímto termínem počítají, nicméně školní pedagogika a školní psychologie užívá tradičního označení *třída*, ev. *skupina*. Sociální psychologie a pedagogická psychologie pak užívá též termín *sociální skupina*. Všechny uvedené však mají blízké styčné principy. V těchto souvislostech je vhodná publikace S. Kratochvíla *Základy psychoterapie* (Portál, Praha 2017) a též kniha *Skupinová psychoterapie v praxi* (Galén, Praha 2005).
- 4 S. Štech rozebírá některé souvislosti velmi trefně ve 2. kapitole knihy *Vzdělání a dnešek* (s M. Strouhalem, Karolinum, Praha 2017) s názvem *Neoliberalní pojetí vzdělávání: od školy jako supermarketu ke škole jako podniku* již výše zmíněné studie *Vzdělání a dnešek* (s M. Strouhalem, Karolinum, Praha 2017).
- 5 Pedagogika (jakož i psychologie a sociální vědy) je proto často napadána ostatními, zvláště pak přírodními vědami z „nevědeckosti“, a to právě pro svůj srozumitelný jazyk. Podrobně o tom píše J. Kořál a M. Strouhal v 2. kapitole publikace *Obecná pedagogika mezi filosofií a vědou* s názvem *Problémy na cestě k vědnímu profilu obecné pedagogiky* (e-Pedagogium III/2014, Universita Palackého, Olomouc 2014), kteří zmiňují genezi a historické souvislosti věd o výchově.

nám, především v umění, konotuje s určitým subjektivním nahlížením na věc. O *kontextu* budeme hovořit v rámci mezioborovosti – interdisciplinarity. Slovo *interdisciplinarita* pak obsahuje nutně i *intersémiotiku* (nebo s ní alespoň v pedagogické vědě souvisí), což se děje o to víc za předpokladu, že na dílo nahlížíme z úhlu minimálně dvojího, tedy mezioborového. Interdisciplinarita a intersémiotika nám přidá *komparaci* - záměrné či nezáměrné porovnávání a hledání styčných atributů či rozdílů, a to zatím mezi dvěma druhy umění. Tyto aspekty můžeme uplatnit v pohledu námi zvoleného díla – knihy, specificky dětské knihy, a to v „pedagogické vědě o umění“. *Komparativní složku* zahrneme pak především do teorie umění a poskytne nám jakýsi pomocný nástroj (v předloženém materiálu žákům a studentům kupř. při hledání narace⁶, která může být jak literární, tak výtvarná).

Podívejme se teď tedy na **dětskou knihu z dvojího pohledu**, a to jak z úhlu pedagoga-literáta, tak pedagoga-výtvarníka. Dohodněme se, že knihou rozumíme celek textu a plošného výtvarného doprovodu (ilustrace), který je pro vizuální - a řekněme i sluchové (četba) - působení dítěte nanejvýše podstatný. Dodejme jen, že u dospělého literárního projevu, resp. díla záměrně určeného pro dospělého recipienta, může být ilustrace právě pouze doprovodná a tím druhořadá, někdy ji lze dokonce absentovat zcela. U dětské knihy ji považujeme za doprovodnou jen formálně, ale vždy nezbytnou obsahově. Interdisciplinarity tudíž v pedagogickém procesu rozumíme především to, aby subjekt výchovného procesu (literární a výtvarně vzdělaný učitel) dovedl objekt výchovy (tedy zatím nedotčené dítě) k předem vytčenému cíli výchovy (kultivovaný, citlivý a vnímavý čtenář a divák). Za jeden z hlavních cílů v umělecké výchově považujeme, mimo jiné, získání *estetické zkušenosti*, na základě které si jedinec bude schopen utvořit *estetický soud*.⁷ Prostředky výuky, které použijeme, mohou být jak výsostně zážitkové, tak klasické (tedy převážně výkladové), a to v intencích

- 6 Termín *narace* (příběh, vyprávění příběhu, děj) je pro edukační účely dobře objasněn v *Teorii literatury pro učitele* J. Peterkou (UK, Praha 2006) na str. 144 a 148 a jde prvotně o termín literární, i když v kombinaci s ilustrací jako doplňku knihy můžeme o naraci hovořit též.
- 7 Estetickou zkušenost pro potřeby učitelů dokonale rozebírá J. Peterka na str. 9 (a násl.) v publikaci *Teorie literatury pro učitele*, (Universita Karlova, Praha 2006). Pozoruhodnost knihy je především v tom, že z ní vystupuje do popředí jak praktická zkušenost pedagoga na střední a vysoké škole, tak i umělecká zkušenost samotná.

jednotlivých stylů výchovy⁸. Jak ve vnímání slovesného, tak výtvarného díla jde o stejný princip práce, ale s odlišnými technickými prostředky, a to na základě výtvarných technik, jazykových technik a pedagogických nástrojů.⁹

Vymaníme-li se na okamžik z pedagogické problematiky a dostaneme-li se k obsahové stránce umění, zjišťujeme, že stejný přístup lze při znalosti **literární a výtvarné teorie** (a konečně i umělecké historiografie) uplatnit v umění obou druhů na základě zobecnění, pro naši potřebu zde literárního a výtvarného kumštu. Jde tedy o *všeobecný estetický princip* (rozumějme studiem estetiky jako nejvyšší disciplíny filosofie umění) a osobnost učitele s estetickými zkušenostmi je tu vyloženej namístě. V tomto ohledu a především ve vymezení profilu uměleckého pedagoga je rovněž třeba dodat, že umělecká výchova jako jednotný a probovaný obor se v českých studijních programech učitelství dosud nerealizuje, posluchač tedy studuje buď výtvarnou výchovu, nebo výchovu literární, a ani tu nelze - mnohdy bohužel - absolvovat bez studia bohemistiky jako celku. Nicméně, osvícený učitel může vzhledem k své druhé aprobaci (zejména výtvarné výchovy) profolovat studenty na tom kterém stupni i typu školy právě interdisciplinárně, a to i s aprobací literární výchovy jako součásti anglistiky, rusistiky a jiných tzv. velkých filologií. Obecně estetický princip je žádoucí především u *interpretací* jednotlivých děl a *filosofickém tázání* se na hlubší podstaty věci a světa vůbec, a to skrze dílo textové či výtvarné.

1. Výtvarná a literární percepce

- 8 V tendenci postsocialistického odsouzení jednotné školy a v důsledku hledání alternativních pedagogických přístupů od 90. let minulého století dochází k změti stylů tzv. liberální výuky a výchov a k potlačení tzv. klasické výuky. Tyto termíny jsou ovšem mnohdy nepřesné a zavádějící – liberální styl J. J. Rousseaua nemá velmi společného s dnešním „neoliberálním“ pojetím, kladl totiž značné nároky na žáka, i když nekopiroval vychovatele jako osobnost automaticky ve všem. Dnešní záměna probíhá v tom, že výchovný styl mnohdy klade na žáka v zásadě nulové požadavky. Mluví o tom např. americký dětský lékař a poučený psychoanalytik B. Spock v knize *Baby and Child Care* z r. 1946.
- 9 V souvislosti s edukačními termíny v kapitole uvedenými doporučujeme nahlédnutí do akademické publikace J. Skalkové *Obecná didaktika* (2007) a také základního díla J. Průchy *Pedagogická encyklopedie* (Portál, Praha 2009).

Vraťme se ale – smyčkou přes **interpretační problematiku** - znovu k tomu procesu percepce, u kterého jsme se zastavili u *uchopení informace a identifikaci se světem autora* v textu. Je zapotřebí říci, že není vůbec žádoucí pokaždé očekávat jakousi *jednotu* dítěte s autorem ve vidění světa, mnohdy naopak: zapojení fantazie a *tvorba nových světů*, i když odlišných od autorova předání, je v umělecké knize (krásné literatuře, beletrii) naopak novou interpretací a *růzností*. Učitel jako autorita a odborný vedoucí je zde právě od toho, aby nakonec vyvstanuvší desinterpretace uvedl na pravou míru. Následná správná *interpretace* je důležitá u ztvárnění hlavních myšlenek díla, důležitých atributů a podstatných zastávek, nikoli v celém *fikčním světě*. Tak kupř. u zadání ilustrovat představu Lermontovovy postavy - titulní knihy *Démona* - bude důležité, když žák výtvarně dodá postavě *atributy* démonické na základě své představy, ale zda budou zpracovány černo-červenými pekelnými barvami či použije symboliky jiné a jakýmikoliv řemeslnými prostředky, není pro dílo vlastně vůbec podstatné. Naopak, pokud student literárně interpretuje Repinův portrét hudebníka Musorgského jako veselého, starého či jen unaveného člověka, dochází k evidentnímu nepochopení díla.

Zmíňme ještě jednu skutečnost na poli interdisciplinarit, a to **historický kontext konjunkce věd a umění**. Od počátků kulturních věků se umění pěstovalo mnohdy společně (malíř byl nejen malířem, ale i architektem či dokonce básníkem, matematik se zabýval i filosofickými otázkami, přírodovědec spojoval svůj obor s uměním apod.). Věda a vědění bylo jakýmsi „polyhistorismem“ (kupř. Leonardo da Vinci působil jak umělec, tak vynálezce, a to nejen v jedné oboru). *Platónská škola* zprvu nediferencovala malíře, sochaře, spisovatele ani herce a uměním nazývala prostě básnictví. Věda jako taková nesla svůj *základ ve filosofii*, ze které se postupně oddělovaly další směry a školy. Teprve v moderním světě se detailněji pěstovaly jednotlivé obory a *druhy umění*, které se dále specifikovaly na disciplíny a *umělecké žánry*. V uměleckém vnímání a v uměleckém projevu nikdy nezabráníme zcela tomu, aby si autor volil jak různé umělecké žánry ke své výpovědi o světě, tak dokonce i rozličné umělecké druhy či odvětví, a proto je toto kolidování specifické i pro 20. století (typický je malíř-literát Josef Čapek, ilustrátor-pohádkář Josef Lada, literát-kolážista Jiří Kolář, hudebník-výtvarník Milan Knížák aj.). Děje se tak proto, že umění předpokládá určitou *nadstavbu*, nekryje se s pouhým řemeslem – tedy

dobře ovládanou technikou věci, i když i ta je, především v ilustraci a didaktických textech, nanejvýš potřebná.¹⁰ Vnést do projevu něco nového, atypického, osobitého a tím získat kýženou uměleckou „nadhodnotu“, je aspirace mnohých, dobře připravených absolventů uměleckých oborů, ale nestačí. Proto ve svobodě uměleckého projevu se dnes čím dál více autoři navracejí k umění jako celku, pracují na základě intuice s materiály a prostředky. Básníkům mnohdy nestačí slovesné prostředky, malíři se touží vyjádřit slovem. Vše to dokazuje, že v umělecké teorii a pedagogické výchově lze nejen spojovat dva druhy umění v aktivní tvorbě, ale i v recepci světa, což navíc dovoluje a „zastřešuje“ estetika jako filosofická věda. Dokonce i základní pojmy jako: *vkus, nevkus, krásno, ošklivo, kýč, libé, nelibé, hodnota, umělecká nadstavba* či *řemeslnost projevu*, které k pedagogické umělecké činnosti nutně potřebujeme ovládat a znát jako nástroj práce, jsou obecně estetickými termíny a uplatňujeme je nejen v obraze, ale i při interpretaci knihy.¹¹ Analyzovat látku ve výuce je důležité stejně tak, jako schopnost syntézy získaných poznatků a zasazení těchto *poznatků do souvislosti a všeobecnosti*, přičemž v umělecké výchově se k tomu nabízí dokonalé pole.¹² Shrňme tedy, že nejen ve filosofii umění, ale především v umělecké

10 Srovnajme s názorem marxistů, kteří v kapitole *Úloha práce při vzniku umění* na str. 43 knihy *O umění a literatuře* (autoři B. Engels a K. Marx, Svoboda, Praha 1952) říkají: „*Tak je ruka orgán práce, nýbrž i její produkt. Jen prací, přizpůsobováním k stále novým úkonům, děděním takto vzniklého zvláštního vývoje svalů, šlach a po delším čase i kostí a stále opakovaným užívání těchto zjemnění k novým, stále složitějším úkonům nabyla lidská ruka tak vysokého stupně dokonalosti, že dovedla vykouzlit malby Rafaelovy, sochy Thorwaldsenovy a hudbu Paganiniho.*“

11 Pro učitele nedílnou součástí výuky jak literární, tak výtvarné, se jeví publikace W. Hencmanna a K. Lottera s titulem *Estetický slovník* (Svoboda, Praha 1995). Obsahuje základní a nezbytné pojmy z oblasti uměnovědy, jakož i receptce děl, a tvoří tedy rukověť uměleckého pedagoga.

12 V poválečné pedagogické koncepci O. Chlupa je v podstatě také první náznak pohledu interdisciplinárního, i když v pojetí obsahu všeobecného vědění učitelství. Mimo jiné dospívá k názoru, že „*vychovat znamená mít na mysli nějaký syntetický cíl, k němuž má výchova vést*“ (na str. 321 ve II. dílu Pedagogického slovníku, SPN, Praha 1967). V časopise *Pedagogika* (IV/1985) na str. 381 v článku *O. Chlup a dnešní škola* k problematice V. Pařízek dodává: „*Velmi konkrétně byly rozvíjeny mezipředmětové vztahy, jež měly odstranit izolovanost předmětů. Podstatnou roli přitom měla koncentrace učiva jako účelná organizace mezipředmětových vztahů*

pedagogice je nasnadě *spojovat* na základě estetického principu i při zohlednění emocí.

2. Styčné teoretické principy

Dostáváme se blíže k specifické problematice z *teorie umění*. Než vybereme jednotlivé prvky literární a výtvarné teorie pro pedagogickou práci, začněme u toho, co tvoří nedílnou součást (nejen) dětské knihy, potažmo **literatury pro děti a mládež** a tím je v první řadě již zmíněná *ilustrace*. Žánr ilustrací jde ruku v ruce s literaturou pro děti a mládež a stejně tak, jako musí slovesný počín autor přizpůsobit věku dítěte, očekává se od výtvarníka v knize stejný přístup. Nejprve si žánr popíšme z obecně teoretického hlediska.

Intersémiotický (tedy mezivýznamový) žánr ilustrace (z lat. *lustrare* = osvětlit, ozřejmit) má za úkol ozřejmit výtvarnými prostředky text, ať už jde o ucelenou knihu či jen informaci na plakátě, dokumentaci nebo učebnici. Předpokladem ilustrace je její *názorná srozumitelnost* informace ku konkrétnímu adresátovi, v našem případě předškolnímu dítěti, žáku a studentu, a to v mateřské, základní či střední a vyšší odborné škole. Dalším cílem je *doplnění* či *oživení textu*, odvedení pozornosti čtenářova oka a „*překódování*“ informace ze slovesné (event. sluchové) cesty na vizuální. Třetím faktorem je jiný *způsob prožitku* na základě vjemu skrze oko a *konfrontace* s fantasií konkrétního – zejména dětského – čtenáře. O obrazovnosti, fantasii a zpracování ještě pohovoříme.

Co se týče **umělecké techniky**, stejně tak jako literární tvorba využívá jazykových prostředků, ilustraci je vlastní především kresba, popřípadně grafika i bezkonturové zhotovená malba (tedy bez ostrého kresebného ohraničení). Klasická grafika, počítačová grafika i nebarevná kresba se uplatňuje především u tzv. vědeckých ilustrací (např. anatomických atlasů), středoškolských učebnic i vysokoškolských skript. Absence nebarevnosti totiž nepřekáží prvořadému cíli popisnosti nějakého mechanismu reality (např. strojů, buněk apod.). Mnohdy se ilustrace nese v duchu fotografic-

spjatých ve vzájemnou dialektickou soustavu poznání v duchu materialistické gnosologie.“

kého materiálu, a to buď umělecké fotografie (fotomontáže, fotokoláže)¹³ nebo přísně popisné fotografie řemeslné.¹⁴

Z **historického hlediska** je třeba doplnit, že geneze ilustrací se váže k antickému světu jako výtvarným způsobem zprostředkovaná náboženská či panovnická informace směrem k negramotnému lidu ve formě nástěnných maleb, a konečně také ilustrace *Písma* pod označením „Bible chudých“ (Biblia pauperum), kde ilustrace zastávala funkci textu, neboť ten zde plně absentoval. V neposlední řadě se i dnes vracejí do edukačního prostředí - zejména už v preprimární pedagogice – obrázkové dějiny či obrázkové knihy o stvoření světa, kde rovněž slovesný prvek chybí.¹⁵ Za estetickou výchovu výtvarnou v světové ilustraci uvedme Němce A. Dürreera a jeho dřevorytecké ilustrace z počátku šestnáctého století k *Lodi bláznů* od S. Branta. Francouz P. G. Doré se zase v druhé polovině devatenáctého století věnovali technice ocelorytu a proslul ve známost zejména ilustracemi k Danteově *Božské komedii* nebo k Miltonově *Ztracenému ráji*, rovněž pracoval i na díle M. de Cervatése *Don Quijote*. Francouzský mistr H. D. Daumier zase ke konci devatenáctého století dovedl dokonale výtvarně zaznamenat psychický stav člověka sugestivními výjevy a melancholickými črtami, proslul však především politickými (satirickými) karikaturami v časopisech, zejména v *La Caricature*. Anglický secesní ilustrátor A. Beardsley z druhé poloviny devatenáctého století se přihlašuje k doprovodu knih spisovatelů jako: O. Wilde. E. A. Poe, T. Malory či A. Pop. Jeho kresby dokazují jemnocit, detailní zamě-

13 Fotomontáže, fotokoláže a další fotografické techniky kombinované s jinými prostředky byly v poválečné době a téměř po celé 20. století doménou především ruských geometristů, kumulujících prvky konstruktivismu, kubofuturismu a suprematismu. Za všechny zmiňme kupř. A. Rodčenko. Více o tom v souvislosti s edukací pojednáno viz: VANIŠ, L.: *Interdisciplinární uplatnění geometrických výtvarných tendencí 20. st. v edukačním prostředí* (Universita Konštantína Filozofa, Nitra 2016).

14 Méně častá je dnes již ilustrace za pomoci starých výtvarných technik – leptu, mědirytiny, dřevorytu, dřevorezu, ale málo se uplatňují i linoryt a koláž. Do popředí se naopak dostávají techniky profesionálních PC programů, kterými se buď obraz přímo zhotoví v médiu, nebo je nakreslen klasicky a následně v PC modifikován.

15 Více o tom k prostudování v tzv. *výtvarném slovníku* J. Baleky (*Výtvarné umění: výkladový slovník*. Academia, Praha 1997).

řenost a ornamentální smysl, který geometrickými křivkami nevynechá kult ženských linií.¹⁶

V tuzemském ilustrativním světě nesmíme vynechat grafický doprovod Ezopových *Bajek* od V. Hollara z první poloviny sedmnáctého století, který svou *uměleckou stylisací* a smyslem i pro realistické ztvárnění dosáhl kvalitního výtvarného doprovodu, a to jak pro dětského, tak dospělého čtenáře. Zdůrazněme, že v dětské ilustraci jde především o srozumitelnost, která je nelehkou podmínkou pro umělecké aspirace v knize (oproti *volnému umění*, které nemusí zohledňovat *potřebu adresáta*). Ilustracemi první učebnice pro první ročníky škol – *Slabikáře* – proslul M. Aleš, náš národní malíř z přelomu devatenáctého a dvacátého století. V jeho doprovodu znějí tóny fasádního *ornamentalismu*, zkušenosti s prací na sgrafitech domů, společné nástěnné malby s F. Ženíškem či názornost „národních“ karet *Maryáš* – to vše dalo dobrou uměleckou konjunkci pro žánr dětské ilustrace, *didaktickou knihu*. Mistry jako K. Purkyně, Q. Mánesa, C. Boudu či všem známého J. Ladu snad netřeba doplňovat. Nakonec přeci jen zmiňme Josefa Čapka, a to jako zástupce syntézy několika *estetických a tvůrčích zkušeností* – zprvu jako realistického malíře, poté jako svérázného modernistu v duchu kubistických tendencí a nakonec plně abstraktního tvůrce, a to hovoříme jen o výtvarné složce. Přidá-li se složka ilustrativní a doplní-li se schopnost napsat dílo pro děti, ocitáme se na hranici jakéhosi „uměleckého polyhistora“ a génia. Nakonec dodejme, že vrcholnou – a možná dodnes nedoceněnou – pointou mezi všemi těmi uvedenými žánry je jeho tvorba literárně-filosofická.¹⁷ Výše uvedený výčet autorů, pohybujících se mezi literaturou a výtvarným kumštem, neaspiruje v žádném případě na úplnost po stránce jmen a děl, je jen sondou do světa několika významných

16 K podrobnějšímu prostudování v historických souvislostech doporučíme, ať už český či slovenský, výtisk kompletní publikace všech svazků J. Pijoana: *Dějiny umění* (Bratislava 2000).

17 O Čapkovi jako „abstraktním“ literátovi a výtvarníkovi v souvislosti s geometriemem v tvorbě je rovněž pojednáno více in: VANIŠ, L.: *Interdisciplinární uplatnění geometrických výtvarných tendencí 20. st. v edukačním prostředí*. (Universita Konštantína Filozofa, Nitra 2016). Zajímavá je publikace V. Thieleho *Josef Čapek a kniha* (Československý spisovatel, Praha 1950).

umělců, kteří se o pozoruhodnost zasloužili různou estetickou či tvůrčí zkušeností na poli literárně-výtvarném, a to každý něčím jiným.¹⁸

Vraťme se k podrobnější analýze umělecké problematiky a pokusme se nalézt pro naši názornost několik příkladů, na kterých si ukážeme některé styčné plochy literatury a výtvarného umění. Přejdeme nyní k **celkové kompozici knihy**, především k umístění obrazu mezi text. *Ilustrace pro děti* se vhodně umísťuje mezi text a nejlépe na každou stránku či dvojstránku knihy. Má to své opodstatnění, které uvedme na příkladu z ruské literatury: Nosovovy *Neznámkovy příhody* existují ve třech dílech, které se postupně dobře přizpůsobují věku adresáta. Pokud předpokládáme, že s prvním dílem se setkává ještě dítě *čtenářsky negramotné* (dle doporučení ve věku od 5 let) či se teprve číst učí, nabízí mu příběh vychovatel, nejčastěji rodič, a to zpravidla večer před spaním s doprovodem specifické barvy a tónu hlasu, jak jsme již uvedli v předcházejících kapitolách. Nemalá praktická zkušenost rodičů hovoří o tom, že dítě přes rameno matky povětšinou sleduje před usínáním řádky knížky, i když je nedekóduje, a pokud nakladatel vhodně umístí právě častou ilustraci, dochází implicitně k ideální percepci plošného výtvarného výtvaru spolu s kumulací slovesného příběhu. Realistické barevné počiny J. Zápa odpovídají takové popisnosti narace, kterou autor záměrně volil. Dodejme jen, že v knihách cizojazyčných musí odpovídat původní jazykové složitosti i překlad do mateřštiny, v tomto případě z ruského jazyka.

Na *Neznámkových příbězích* si ukažme ještě jeden dobrý příklad, o kterém jsme hovořili v teoretických kapitolách výše, a tím je **písmo v obraze**. Hned na str. 7 ilustrátor opatřil úvodní kresbu dvěma figurkami,^{obr. 1} které čtenáře vítají do světa města Kvítečkova a zapisují vítací slova na ceduli před městem. Aniž by pětiletý jedinec uměl číst, barevně tónované vázané písmo s procesem psaní postavičky kresbu jednoznačně oživuje a uvádí dítě do děje (nicméně předpokládejme, že se s knihou seznámí i děti v procesu počínající písemné gramotnosti). Název kapitoly *Človíčekové z Kvítečkova* nese stejné zdvojnásobení slovní, jako atributy kresby: figurky, domečky v pozadí a celková zakulacenost nápisu i kvítků v popředí. Podobné příklady nalezneme i na str. 23 a 27, z nichž v první se dojem verše a jeho vázanosti

(až musikálnosti) projevuje polokružnicovými liniemi nad klenbou dvířek, květinovým věncem, volně rozložené role papíru s verši a opět nápisem do polokruhu s ještě více rozšířeným a krasopisným vázaným písmem: *Ten, kdo vkusem vyniká, čte si verše Kvěťka*.^{obr. 2} V obraze je obsaženo dokonale vše, o čem hovoří text – jednoduchostí a základními symboly (namočené pero do inkoustu, povalující se knihy a ležící „básník“, přivonivší si právě ku květům, evokují básnickou, lyrickou duši). Oproti tomu na další uvedené straně s kapitolou o sodovkovém automobilu se podařilo J. Zápalovi naznačit mechaniku a složitost postav Šroubka a Vroubka dílenskou „umazaností“ v pozadí, přísnou geometričností tvarů, technickými detaily a uniformami postavíček.^{obr. 3} Textové doplnění v levém horním kvadrantu obrazu sděluje malému čtenáři cosi písemného v číslech a liniích na plánu auta (při celkem nepodstatném přečtení vysledujeme šipku s nápisem „zlepšeníčko“ a jakýsi nic neříkající kód). Oba mechaniky v textu autor vykresluje jako důležité a pečlivé osoby, které vykonávají před zrakem Neználka práci jen těžko svěřitelnou komukoli: „*Oba nosili kožené kazajky. Z kapes jim věčně čouhaly francouzské klíče, kleště, pilníky a všelijaké jiné železné nástroje. /.../ Uprostřed auta bylo přimontované sedadlo pro řidiče a před ním nádrž se sodovkou. Bublínky z nádrže unikaly trubičkou do měděného válce a tlačily na měděný píst. /.../ Ale auto, které sestrojil Šroubek s Vroubkem, mělo jeden důležitý zlepšovák.*“

Nejen tzv. autorskou beletristickou knihu pro dětské čtenáře, ale i literární žánr bájí, pohádek, bajek, biblických textů pro mladší čtenáře či přímo bá chorek národních a světových, řadí teorie literatury do literatury pro děti a mládež, a tedy i tyto mají své ilustrativní doprovody a mnohdy dokonce i více variant výtvarných doprovodů. Westerny, komixy, lepoprela a dětská fantasy kladou na výtvarníka **specifický umělecký nárok**, tedy na jedné straně daleko větší propojitelnost s písmem (zvláště u komixů), návaznost segmentů a posloupnost krátkých výpovědí, na straně druhé pak vyváženost barev a tvarů, celkové dekorativní řešení (zvláště u lepoprel) či užití „hvězdných světů“ (fantasy). Z toho důvodu v praxi často volí nakladatelství výtvarníka, specialisovaného na ten který typ tvorby. Zvláštní opatrnosti se těší volba dětských učebnic a didaktických materiálů, která očekává od autorů alespoň základní psychologické a pedagogické povědomí, i když nejde přímo o žánr literatury pro děti a mládež (tyto „pomůcky“ spadají spíše do ilustrace výukových materiálů pro

18 K hlubšímu seznámení po výtvarné stránce doporučíme publikaci A. Dempseyové *Umělecké styly, školy a hnutí* (Slovart, Praha 2002).

školy).¹⁹ Žánry jako dívčí román, říkanky, dobrodružné chlapecké čtení či dějiny v obrazech nesou i u výtvarného doprovodu - stejně jako v literatuře – dle textového zpracování i *lyrický či epický charakter*, realistický či přímo futuristický *styl* (dobrodružství, nový svět) nebo dokonce orfistické *prvky* (např. u vyvolání dojmu hudebnosti, světlosti a tajuplnosti).

V **komparaci literární a výtvarné výchovy**, tedy textu literatury pro děti a mládež kontra ilustrace, konstatujeme, že *estetické atributy* jsou v ideálním případě pro oba druhy umění stejné: jazyková hravost a hravost kresebných tvarů (např. u dětských říkanek), popisnost situace či věci jednoduchým jazykem a výtvarnou *realistickou kresbou* (u vzdělávacích či poučných materiálů, bajek, dětských encyklopedií a návodů), nedořečená tajemnost, očekávání či neúplnost vzbuzující zvědavost a hledání (v textu: např. graficky tři tečky, kumulace údivu, stupňování otázek, grafických vykřičníků či citoslovcí a v ilustraci: zavřené dveře, temné odstíny, postavy otočené zády či přímo bez tváře, postavy bez očí apod.).²⁰

K záměrnému **vyvolání určitého dojmu** z textu, u dětského čtenáře převážně dojmu *libosti a krásna* (v odstrašujících narativních příkladech i *ošklivosti a strachu* tam, kde je to žádoucí – např. u ztvárnění Budulínkovy situace nebo u výstražných příběhů přecházení ulice na červenou, neopatrnosti v lese či u skály nebo varování nedotýkati se horkých kamen) autoři používají *umělecko-technické prostředky*, které jim dílna jejich druhu umění dovolí – jazykové a kresebné. Řemeslně, ať už explicitně nebo implicitně, pracují autoři v intencích *estetických kategorií ošklivosti a krásna* za pomoci atributů jako např.: ironie, mystika, melancholie, manýra, dáma, hrdina, Bůh, láska apod. Vyvolávají tím záměrně či nezáměrně pozdější vztah k vznešenu, ideálu, harmonii a též schopnost v budoucnu tyto ka-

tegorie a atributy popsat slovy či výtvarným zpracováním. Karikatury, monstra, ironie, dábelství, průmyslová ošklivost a kýčovitost – to všechno jsou zase motivy jazykové a výtvarně ztvárňovány pod rouškou *estetiky ošklivosti*, i když mnohdy se některé motivy mění v mezích společensky nakočené linie, **aktuální estetiky** (např. tzv. průmyslová ošklivost továren s komíny a kouřem nesplnila očekávání škaredého v umění socialistického realismu, ba naopak, a ve své době označovaná kýčovitost trpaslíků a čápů v ilustraci či popisu v textu dnes není již jednoznačnou kýčovitostí v souvislosti se svobodným *vkusem* a odmítáním diktátu vkusu).²¹

Naznačili jsme v rámci **dobových proměn** a tudíž i odlišných pojetí estetického vnímání výše uvedených kategorií, že ten samý motiv, který v oné době recipient mohl vnímat apriori jako kladný, dnes se zdá pro jeho vkus záporný, a naopak. Stejně tomu bude i v samotném pojetí ilustrativního doprovodu, kdy v poslední době lze při výběru dětské literatury na *knížním trhu* spatřit i digitálně upravené, mnohdy nešťastně barevně vyzářující výtvarné počiny v pohádkách, říkadlech a leporelech, což je pozoruhodné obzvláště u čtenáře nízkého věku, jemuž se má budovat estetický vkus na základě *archetypálního předávání* „vyšší kultury“. Tyto artefakty doslova zahlcují vnímatele kresbami s násilně nevhodnými emocionálními až hysterickými prvky, u barevných doprovodů jsou - tyto zpravidla nerukodělné počítačové obrazy – *odstínově i tvarově předimenzovány*, kompozičně nevyváženy a od samotného přebalu (či dnes dokonce už jen obalu, desek) knihy nás po chvíli pozornosti unavují svou roztržštěností a *štěpením* tisíce vjemů. Role poučeného pedagoga je zde nanejvýš nezbytná, neboť dítě v prvním plánu (a pod tlakem stále se opakujících takových vysílání na lidskou psychiku) nerozliší vkusnost či nevkusnost nabízeného produktu. Literárním i výtvarným jazykem autor staví „dům“ dětské knihy stejně tak, jako architekt detailně rozplánuje projekt stavby a spolu se staviteli dům, cihlu po cihle, staví a mnohdy se k stavbě opakovaně vrací, opravuje a znovu přestavuje, přičemž se především dobře dívá na stavbu samotnou

21 Kategoriemi *ošklivosti a krásna* a podrobným popisem uvedených atributů napříč dějinami umění se z estetického hlediska (ne z historiografického) zabývá U. Ecco v knihách *Dějiny krásy* a *Dějiny ošklivosti* (obě Argo, Praha 2015). Publikace je skvělým demonstrujícím materiálem pro hodiny umělecké výchovy jak výtvarné, tak literární, zvláště na 2. a 3. stupni škol především metodicky, a to pro své ilustrace a jednoduchou grafickou podobu.

19 J. Peterka na str. 195 v publikaci *Teorie literatury pro učitele* (Universita Karlova, Praha 2006) mluví o tzv. *intencionální a neintencionální LPDM*, tedy záměrně a nezáměrně adresované literatuře pro děti a mládež. Dodejme jen, že intencionální texty autor mnohdy zhotovuje již s určitou představou osobnosti ilustrátora, někdy se stane, že styl je „šit přímo na míru“ výtvarníkovi, ale u neintencionálních knih tomu mnohdy tak není – ilustrují se dodatečně a nesou více variant výtvarných doprovodů.

20 Příklad pro srovnání: K výstavbě knihy M. Gorkij řekl: „*Neschopnost podmíněnou pouze neznalostí literární techniky lze lehce odstranit.*“ (Ze Str. 175 *Stati o literatuře a umění*. Orbis, Praha 1947.)

a též na okolí, do něhož stavbu začleňuje, aby nepoškodila vzhled krajiny. I autor text a obraz takovým způsobem *důkladně připravuje*, jazykově stává, kompozičně promýšlí a především se *díívá dlouho kolem sebe*, pozoruje nejdříve svět (jak to „mají jinde“), aby dílo bylo esteticky vyvážené. Pokud autor bezprostředně „vychrlí“ dokonalé dílo, rovněž se tak neuděje bez přípravy, i když tou sice nebyla pečlivá výstavba kresebná či textová, ale dlouhodobé nasávání a utváření *estetické zkušenosti* a *zrání* uměleckého názoru. Pokud by autor estetickou zkušenost postrádal a dílo pouze takto „chrlil“, výsledek se dostaví rovněž pomíjivý.

V důsledku životní rychlosti a důrazu především na zážitek a nápor na okamžitý cíl se ilustrativní tvorba dnes často redukuje na **pouhou efektivnost**²², kterou navíc podtrhují knižní „průchozí“ plochy v supermarketech s literaturou poházenou někdy ledabyle v nákupních koších v uličkách s pamětovými médii. Prvotním *vztahem s knihou* ale můžeme chápat už místo, kde ji prvně čtenář spatří a jakou rychlostí si ji pořídí. I hledání vhodné knihy je mnohdy namáhavá *duševní práce*, vybíráme povětšinou s nějakým záměrem a pečlivě listujeme stránkami, rozhodujeme se... Někdy knihu ponecháme v knihkupectví či antikvariátu a po době nutkání se pro ni s touhou vrátíme. I zde jde o delší proces zrání, a to i přesto, že nás někdy titul osloví na první pohled a nezaváháme, ale o to pak více se doma s ním seznamujeme a těšíme. Svou roli v tom hraje i *cena díla*, která vybízí k lepší rozvážnosti, pokud je vyšší. Je třeba říct, že *vztah k procesu práce v tvorbě* a čase, který autor vynaloží, rovněž tedy podléhá politicko-sociální linii doby.²³ Dodejme ještě, že lesk, barevnost a zářivost v ilustrativním doprovodu jak dětské, tak dospělé knihy, nemusí být vždy kýčovitým efektem (i když barevnost – nejen v ilustraci, ale i exteriérech a interiérech škol-

ských zařízení - je v poslední době nadužívána asi tak, jako byla v opačném pólu v době socialismu hojně uplatňována funkční jednoduchost, strohost a převaha šedobílých odstínů, a to především v architektuře, zvláště pak v éře normalizační konsolidace).²⁴ (obr. 5)

Závěrem

Lze konstatovat, že literární a výtvarná edukace nese společné rysy práce s dílem, k tomu využívá obecnou teorii umění a kapitoly a estetické principy. Oborově vzdělaný učitel a kultivovaný vychovatel dokáže v edukačním prostředí tyto rysy vysledovat a naučit s nimi pracovat i žáky a studenty. V každém případě se jeví jako nejdůležitějším faktorem vychovat na cestě umělecko-pedagogického procesu ze vzdělávaného a vychovávaného jedince především *pozorného vnímatele – čtenáře i diváka*, který dokáže v životě tuto schopnost aplikovat na ostatní věci a nabízené mu materiály či informace a naučí se spojovat detaily v celky a v celcích naopak vysledovat jednotlivosti. K tomu mu dopomáhá odborně zdatný, oborově-didakticky připravený pedagog, využívající nejen nástrojů metodických či znalostí obecně psychologických, ale především stavící na prožitém kontaktu s dílem, vlastní zkušenosti s tvorbou. Přesto, že jsme na omezeném prostoru této publikace nestačili detailně rozpracovat všechny varianty a možnosti společné práce mezi literaturou a výtvarným uměním na poli školy a výchovy vůbec, snažili jsme se ukázat jakýsi „náštel“ k práci a informaci o tom, že **jednota umělecké výchovy** tu existuje.

22 Marxistická doktrína jako hlavní ideový proud z doby socialisticko-realistického umění a ještě před ní hovoří na str. 62 v kap. *Estetická forma bohatství* (v knize B. Engelse a K. Marxe *O umění a literatuře*, Svoboda, Praha 1952) o věcech vyvolávajících prvoplánový efekt takto: „Na druhé straně jsou zlato a stříbro nejen v záporném smyslu zbytečné předměty, tj. takové, bez nichž se lze obejít, nýbrž jejich estetické vlastnosti z nich činí přirozený materiál pro nádheru, okrasu, lesk - sváteční okázalost, zkrátka pozitivní formu přepychu a bohatství.“

23 M. Gorkij v roce 1914 již hovořil o umělecké práci v knize *Stati o literatuře a umění* na str. 173: „Spisovatelova práce je krajně těžká. Psát povídky o lidech neznamená prostě vyprávět, to znamená kreslit lidi slovy, jako je malují štětcem nebo tužkou.“

24 Např. dobře vyváženou ukázkou výraznosti v karibské literatuře je motiv krajiny zalité sluncem nad ostrovy. Tuto literární barevnost dokonale vystihuje na str. 80 obraz *Osm chat na Haity* od D. Roosevelta, na kterém si povšimneme dosažené rozmanitosti za pomoci architektonických detailů a odstínového dosažení dojmu tepla. Patrně z důvodu výborné ilustrace vybrán do *Atlasu literatury* autorů M. Bradburyho a M. Křivánka (Ottovo nakladatelství, Praha 2003).

Literatura

- BALEKA, J. (1997). *Výtvarné umění: výkladový slovník*. Praha: Academia. 1997. Bez ISBN.
- BRADBURY, M. – KŘIVÁNEK, V. (2003). *Atlas literatury*. Praha: Ottovo nakladatelství. ISBN 80-7181-829-1.
- ČERMÁKOVÁ, M. (2014). *Pedagogika Johna Deweyho*. E-Pedagogium, 3(32) 14. Universita Palackého, Olomouc: Universita Palackého. ISSN 1213-7499.
- DEMPSEYOVÁ, A. (2002). *Umělecké styly, školy a hnutí*. Praha: Slovart. ISBN 8072094025.
- ECCO, U. (2015). *Dějiny krásy*. Praha: Argo. ISBN 978-80-257-1433-1.
- ECCO, U. (2015). *Dějiny ošklivosti*. Praha: Argo. ISBN 978-80-257-1438-8.
- ENGELS, B. – MARX, K. (1952). *O umění a literatuře*. Praha: Svoboda. 1952. Bez ISBN.
- GORKIJ, M. (1947). *Stati o literatuře a umění*. Praha: Orbis. Bez ISBN.
- HENCMANN, W. – LOTTER, K. (1995). *Estetický slovník*. Svoboda, Praha: Svoboda. ISBN 80-205-0478-8.
- JÁNSKÁ, L. (2007). *Mezi obrazem a textem*. Praha: Mladá fronta. ISBN 978-80-204-1523-3.
- KOŤA, J. – STROUHAL, M. (2014). *Obecná pedagogika mezi filosofií a vědou*. E-Pedagogium, 3(37) 14. Olomouc: Universita Palackého. ISSN 1213-7499.
- KRATOCHVÍL, S. (2017). *Základy psychoterapie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1227-0.
- KRATOCHVÍL, S. (2005). *Skupinová psychoterapie v praxi*. Praha: Galén. ISBN 978-80-262-3471.
- MITCHELL, W. J. T. (2002). *Showing Seeing: A Critique of Visual Culture*. Art History, Aesthetics, Visual Studies. New Haven: Clark Art Institute and Yale University Press (8(24) 02. ISSN:231-50.
- NOSOV, N. (1977). *Neznámkovy příhody*. Praha: Lidové noviny. Bez ISBN.
- PAŘÍZEK, V. (1985). *O. Chlup a dnešní škola*. Pedagogika, 4(37)85. Praha: Universita Karlova. Bez ISBN.
- PETERKA, J. (2006). *Teorie literatury pro učitele*. Praha: Universita Karlova. ISBN 80-7290-244-X.
- SKALKOVÁ, J. (1999). *Obecná didaktika*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-33-1.
- PIJOAN, J. (2000). *Dejiny umenia*. Bratislava: Ikar. ISBN 80-7118-829-8.
- PRUCHA, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- SLAVÍK, J., CHRZ, V., ŠTECH, S. (2014). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2335-1.

- SPOCK, B. (1946). *Baby and Child Care*. New York: Simon a Schuster. ISBN: 085-72-052-69.
- STROUHAL, M, ŠTECH, S. (2017). *Vzdělání a dnešek*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3558-3.
- SLEZÁK, M., BRUŽEŇÁK, J., DVOŘÁKOVÁ, H. (1985): *Písmo ve výtvarné výchově*. Praha: SPN. ISBN 14-443-85.
- THIELE, V. (1950). *Josef Čapek a kniha*. Praha: Československý spisovatel. Bez ISBN.
- VANIŠ, L. (2016). *Interdisciplinární uplatnění geometrických výtvarných tendencí 20. století v edukačním prostředí*. Nitra. Rigorosní práce. Universita Konštantína Filozofa.

Obrazové přílohy

- Obr. 1: str. 7 in: NOSOV, N.: *Neznámkovy příhody*. LN, Praha 1977. Bez ISBN.
- Obr. 2: str. 23 in: NOSOV, N.: *Neznámkovy příhody*. LN, Praha 1977. Bez ISBN.
- Obr. 3: str. 27 in: NOSOV, N.: *Neznámkovy příhody*. LN, Praha 1977. Bez ISBN.
- Obr. 4: str. 29 in: NOSOV, N.: *Neznámkovy příhody*. LN, Praha 1977. Bez ISBN.
- Obr. 5: str. 82 in: BRADBURY, M. – KŘIVÁNEK, V.: *Atlas literatury*. Ottovo nakladatelství, Praha 2003. ISBN: 80-7181-829-1.

Kontakt

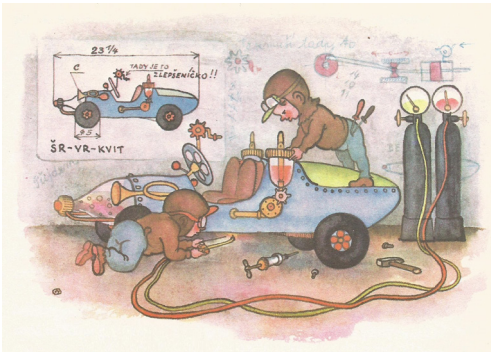
PaedDr. PhDr. Leo Vaniš
Univerzita Karlova
Filozofická fakulta
Katedra pedagogiky
100 00 Praha 1, Celetná 20
leo.vanis@seznam.cz



Obr. 1



Obr. 2

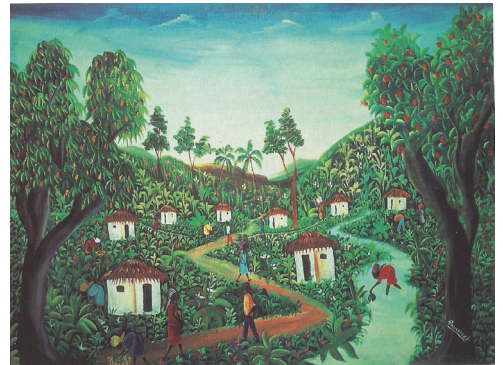


Obr. 3

Obr. 4



Obr. 5



CHARAKTERISTIKA REFERENČNÍCH ÚLOH VE VZTAHU K OČEKÁVANÝM VÝSLEDKŮM UČENÍ

Miloš Mlčoch

Resumé: Příspěvek je zaměřen aktuální fázi prací na revizích RVP ZV ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura. Představuje pojetí referenčních úloh, které navazují na očekávané výsledky učení. Zatímco očekávané výsledky učení jsou pro učitele závazné, referenční úlohy chápeme jako podpůrný metodický materiál.

Klíčová slova: revize, referenční úlohy, očekávané výsledky učení, vzdělávací obor Český jazyk a literatura.

Abstract: The paper focuses on the current situation concerning the revision of the General Education Scheme in teaching Czech Language and Literature. It presents the concept of reference tasks linked to the expected learning outcomes. Whereas the expected learning outcomes are binding for teachers, reference, or illustrative, tasks should be perceived as additional methodology material aimed to support teachers.

Key words: revision, reference tasks, expected learning outcomes, the Czech language and Literature subject.

Úvod

V minulém ročníku jsme na této konferenci představili pojetí očekávaných výsledků učení (dříve očekávaných výstupů). Letos se zaměříme na cha-

rakteristiku a vybrané příklady tzv. referenčních úloh, které jsou na očekávané výsledky učení přímo vázány.

Obě tyto problematiky jsou součástí revizí současného RVP ZV. Zatímco očekávané výsledky učení chápeme jako přímou součást kurikulárního dokumentu, která bude pro vyučující v jednotlivých vzdělávacích oborech závazná, referenční úlohy představují podpůrný metodický materiál, který má učitelkám a učitelům napomáhat, ale není pro ně závazný a nebude přímou součástí RVP.

Stat

Rámcové vzdělávací programy podporují optimální rozvoj žáka také tím, že stanovují různou úroveň dosahování očekávaných výsledků učení žáka prostřednictvím referenčních úloh či situací. Myšlenka referenčních úloh není úplně nová. Na půdě Národního ústavu pro vzdělávání vznikl již v roce 2015 materiál nazvaný *Metodické komentáře ke standardům*. Editorkami publikace byly Jitka Altmanová a Květoslava Klímová. Na tvorbě textu se podíleli pracovníci NÚV, lingvisté, vysokoškolští didaktikové a učitelé základních škol.

Východiskem pro nastavení tří úrovní ilustrativních úloh v metodických komentářích byla Bloomova taxonomie kognitivních výukových cílů. Bloom rozdělil kognitivní cíle podle myšlenkových operací, jež se při zadání úloh, jejich řešení nebo při tvorbě otázek, které učitelé žákům připravují, zapojují a jsou rozvíjeny. Myšlenkové operace (tzv. kategorie) seřadil podle stoupající náročnosti: zapamatování, porozumění, aplikace, analýza, syntéza a hodnocení.¹

Z těchto myšlenkových operací pak vychází triáda úrovní ilustrativních (referenčních) úloh, **minimální, optimální a excelentní**.

Minimální úroveň pracuje především s prvními dvěma myšlenkovými operacemi, tedy se zapamatováním a porozuměním. V případě zapamatování jde o vybavení a reprodukci získaných poznatků, v případě porozumění by měl žák porozumět obsahu informace a také ji vysvětlit, tedy nejen reprodukovat. „Žák při plnění referenční úlohy či situace využije znalost či dovednost, aniž by poučeně zdůvodňoval své rozhodnutí či proces, výsledek. Jiný případ je, že žák použije jen fragment znalosti a dovednosti či

1 https://cs.wikipedia.org/wiki/Bloomova_taxonomie

jinou znalost či dovednost k řešení úlohy a situace. K formulování výsledku využívá jednoduchý, strohý, nepoučený, nejistý popis.“²

Optimální úroveň pracuje s operacemi vyšší úrovně, s aplikací a analýzou. *V případě aplikace například čák dostane neznámý text, určí daný slohový postup a přiřadí jej ke správnému slohovému útvaru. Analytická jsou ve své podstatě cvičení vyhledávací, doplňovací, obměňovací, určovací a rozborová.*³ V tomto případě žák při plnění referenční úlohy či situace poučeně využije znalosti a dovednosti, zdůvodní své rozhodnutí, proč volil dané informace k postupu, volil postup samotný, resp. proč došel k danému řešení.

Pokud jde o **excelentní úroveň**, zde žák uplatňuje především schopnost syntézy a hodnotícího posouzení. Tyto operace lze aplikovat jak v gramatickém učivu (například při tvoření vět s částicemi, kdy se žák rozhoduje, zda jde o částici nebo o jiný slovní druh), tak ve slohovém učivu, kde žáci například dotvářejí příběh, připravují příspěvek s ilustracemi nebo fotografiemi do školního časopisu apod. Při posuzování a hodnocení beletrie může žák uvažovat nad tím, proč autor dospěl k takovému závěru, jaký předložil čtenářům, a zda není jiná možnost, jak by příběh mohl být dokončen. Žák při plnění referenční úlohy či situace excelentní úrovně využije jak nabyté znalosti či dovednosti, tak dalších znalostí a dovedností, a to i z jiných zdrojů vzdělávání (informálního nebo neformálního vzdělávání). Tzn. nejenže odůvodní postupy a volby související s řešením úlohy, ale také nabízí zhodnocení výsledku tím, že poukazuje na souvislosti s jinými předměty, tématy, nebo výsledkem provazuje s příklady ze života.

Vymezení tří úrovní rozhodně neznamená zařazení žáka do té či oné skupiny. Kdo některou úlohu zvládá pouze na minimální úrovni, může jiný typ úlohy zvládnout na úrovni optimální. Stejně tak, pokud některý žák nezvládne úlohu ani na minimální úrovni, neznamená to, že by kvůli tomu musel opakovat ročník nebo něco podobného. Některé z očekávaných výsledků učení může žák zvládat okamžitě, jiné třeba po několika dnech či týdnech, jiné až po několika měsících, kdy se mu mohou propojit souvislosti a z dříve nepochopeného a neoblíbeného učiva se tak stává dobře zvládnutá problematika.

2 Spurná, M. Referenční úlohy a jejich pojetí. Interní materiál NÚV. Praha, 2019.

3 https://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/20713/metodicke_komentare_ke_standardum_zv.pdf, s. 7.

Příklady referenčních úloh:

Pro tuto příležitost jsme se zaměřili na oblast slovní zásoby a jejího rozvíjení. Jde o problematiku, se kterou žák pracuje od malička, od předškolního vyučování, a která nekončí uzavřením školní docházky.

Nejprve představíme očekávané výsledky učení (OVU) ve čtyřech uzlových bodech, tedy po absolvování 3., 5., 7. a 9. ročníku základní školy. OVU formulované pro jednotlivé uzlové body by na sebe měly plynule navazovat, aby byla zřejmá kontinuita a postupné zvyšování náročnosti v rámci dané problematiky. Kromě očekávaných výsledků učení jsou připojeny také jejich konkretizace, které by měly vyučujícím přibližovat, jaké činnosti bude v rámci OVU žák realizovat a zvládat.

Tabulka: Uzlové body po absolvování uvedených ročníků, očekávané výsledky učení a jejich konkretizace⁴

3. ročník ⁴	<ul style="list-style-type: none"> • použije ve vlastním sdělení vhodná slova podle významu • nahradí slova v daném kontextu slovy se stejným nebo podobným významem • vytvoří a vhodně použije slova opačného významu • použije slova citově zbarvená a zdobněji podle komunikační situace
5. ročník	<ul style="list-style-type: none"> • použije ve vlastním sdělení vhodná slova podle význam • použije slova, která nesou více významů v daném kontextu • vyhledá význam slova ve slovníku
7. ročník	<ul style="list-style-type: none"> • využije znalosti o slovní zásobě v komunikaci a při práci s textem • rozliší a v komunikaci užije: slova jednovýznamová a vícevýznamová, slova neutrální a citově zbarvená, slovo a sousloví, synonyma, antonyma, homonyma, odborné názvy
9. ročník	<ul style="list-style-type: none"> • rozliší a příklady v textu doloží nejdůležitější způsoby obhacování slovní zásoby a zásady tvoření českých slov • orientuje se v zásadách tvoření slov • rozpozná významy běžně používaných zkratk a značek • uvede příklady přejatých slov

4 Referenční úlohy pro 3. a 5. ročník ZŠ zpracovala Hana Havlínová.

Uzlový bod – 3. ročník

OVU: použij ve vlastním sdělení vhodná slova podle významu

- nahradí slova v daném kontextu slovy se stejným nebo podobným významem
- vytvoří a vhodně použije slova opačného významu
- použije slova citově zabarvená a zdvojnásobí podle komunikační situace

1. Roztříd kartičky se slovy podle kritérií, které si sám určíš.

velký	obrovský	malý	maličký
pláče	brečí	směje se	chechtá se
boubelatý	tlustoučký	huběnoučký	štíhlý
bohatý	chudáček	nepřítel	kamarád
tma	noc	světlo	den

2. Slova, která si vybereš, použij ve svém vyprávění.

Minimální úroveň
Žák s dopomocí učitele roztřídí slova podle jednoho kritéria (slova stejného významu, slova opačného významu, zdvojnásobí). Do vyprávění zařadí vybraná slova a použije je ve správném významu. Tvoří krátké smysluplné věty.
Optimální úroveň
Žák sám navrhne dvě kritéria, podle kterých slova roztřídí (slova stejného významu, slova opačného významu, zdvojnásobí). Do vyprávění zařadí vybraná slova a použije je ve správném významu. Tvoří smysluplné věty a souvětí.
Excelentní úroveň
Žák navrhne všechna kritéria, podle kterých slova roztřídí (slova stejného významu, slova opačného významu, zdvojnásobí) nebo objeví originální řešení, které odůvodní. Do vyprávění zařadí vybraná slova, která použije ve správném významu. Tvoří smysluplné věty a souvětí, které skládá do logického celku.

Uzlový bod – 5. ročník

OVU: Žák použij ve vlastním sdělení vhodná slova podle významu

Konkretizace: použij slova, která nesou více významů, v daném kontextu vyhledá význam slova ve slovníku (v tištěné i elektronické podobě)

Referenční úloha⁵

Minimální úroveň	
1. Vyhledej a spoj věty do dvojic tak, aby obsahovaly stejné slovo a porovnej význam tohoto slova (pokud význam neznáš, použij slovník).	
Tonda otočil list v knize a pokračoval ve čtení.	Koupili jsme si nový stůl a tatínek k němu musel nejdříve přišroubovat nohy.
Nemůžu najít hřeben, půjdu do školy rozčuchaná.	Kdo umyje tu horu nádobí?
Babičku bolí nohy, musí si odpočinout.	Poslední list na stromě se chvěl ve větru.
Až půjdu do divadla, vezmu si společenské boty.	Slunce vysvitlo za hřebenem hor a osvětlilo celou krajinu.
Sněžka je nejvyšší česká hora.	Nic se mu nedařilo, dělal jednu botu za druhou.
2. Vytvoř svůj text, ve kterém použiješ jednu vybranou větu.	

5 DOLEŽALOVÁ, A. B. *Český jazyk 4, učebnice pro 4. ročník základní školy*. Nová škola, s.r.o. 2016. ISBN 978-80-7289-763-6.

Optimální úroveň

1. Přečti si rozhovor dvou dívek. Co si Lenka popletla? Vysvětlí proč.

„Tak jaký byl víkend na **horách**?“ zeptala se Lenka a otočila **list** v učebnici. „Bezvadný“, odpověděla Lucka. „Počasí bylo nádherné, a tak jsme chodili po **hřebenech**. Ještě, že jsem měla na **nohou** dobré **boty**,“ pochvalovala si.

„A to tě bavilo? Jen tak šlapat po hřebenech, není jich škoda?“ divila se Lenka. „No jasně!“ zasmála se Lucka. „My jsme totiž chodili po hřebenech hor, víš? Člověk vyleze nahoru a tam je krásně pohodlná cesta.“ dodala na vysvětlenou.

2. K vyznačeným slovům vymysli další významy (nebo je najdi ve slovníku) a slova použij ve větách.

Excelentní úroveň

1. Zvolte si libovolné mnohoznačné slovo a ve dvojici připravte podobný popletený rozhovor, sehrajte ho jako scénku pro spolužáky.

Uzlový bod – 7. ročník

OVU: žák uplatní znalosti o slovní zásobě v komunikaci a při práci s textem

- rozliší a v komunikaci využije: slova jednovýznamová a mnohoznačná, slova neutrální a citově zabarvená, slovo a sousloví, synonyma, antonyma, homonyma, odborné názvy

Minimální úroveň

Přečtete si text:

Musím přiznat, že nejsem zrovna pořádkumilovná osoba. V mém pokoji se povalují nejrůznější věci a věcičky. Na stole mám otevřený notebook s připojenými sluchátky, časopis s uměleckými fotografiemi a občanka. Vedle postele leží na zemi nůžky na nehty, hřeben, náušnice od tety, ramínko na šaty, spacák a zámek do školní šatny. Na nástěnce to snad vypadá trochu líp, vedle fotky kolejí mého bratra mám připíchnuté listy ginkgo a javoru.

1. Vyhledejte v textu 3 slova jednoznačná a 3 slova mnohoznačná.

2. Mnohoznačná slova užití ve slovních spojeních.

Příklad: cesta – prašná cesta, cesta k úspěchu.

3. Vyhledejte v textu jednoslovný výraz utvořený ze sousloví. *Příklad: osobák – osobní vlak, osobní rekord.*

Optimální úroveň

Přečtete si text:

Musím přiznat, že nejsem zrovna pořádkumilovná osoba. V mém pokoji se povalují nejrůznější věci a věcičky. Na stole mám otevřený notebook s připojenými sluchátky, časopis s uměleckými fotografiemi a občanka. Vedle postele leží na zemi nůžky na nehty, hřeben, náušnice od tety, ramínko na šaty, spacák a zámek do školní šatny. Na nástěnce to snad vypadá trochu líp, vedle fotky kolejí mého bratra mám připíchnuté listy ginkgo a javoru.

1. Najděte v textu 5 slov jednoznačných a 3 slova mnohoznačná. Mnohoznačná slova užití ve větách.

2. Uvádějte příklady jednoslovných výrazů utvořených ze sousloví, např. ze školního prostředí, z oblasti moderní komunikace, sportu, hudby nebo z dalších oblastí, které vás zajímají. (Příklady: minerálka ← minerální voda, tenisák ← tenisový míček, hudebka ← hudební výchova).

3. Vytvořte vlastní souvislý text na 4 řádky, kde použijete: 2 slova mnohoznačná, 1 slovo citově zabarvené, synonymum k výrazu *tlustý* (-á, -é), slovo opačného významu k výrazu *líný* (-á, -é) a 2 odborné názvy.

Excelentní úroveň

Přečtete si text:

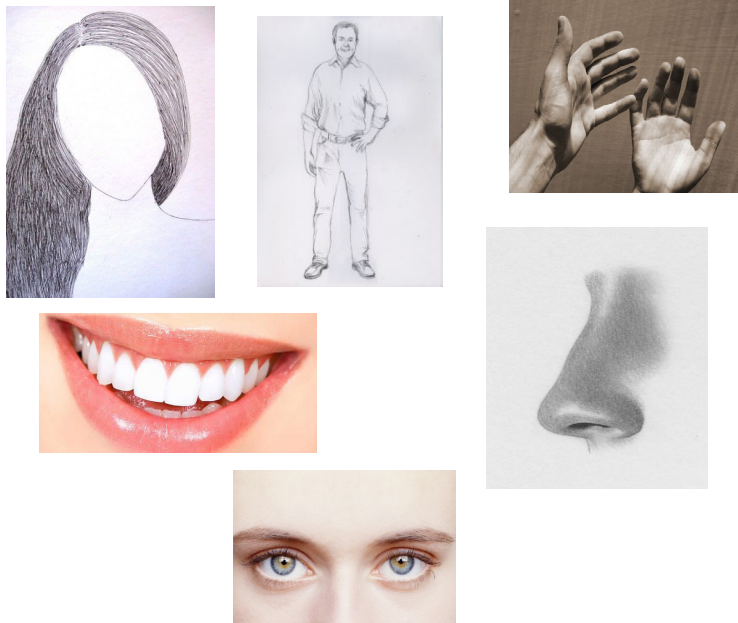
Musím přiznat, že nejsem zrovna pořádkumilovná osoba. V mém pokoji se povalují nejrůznější věci a věcičky. Na stole mám otevřený notebook s připojenými sluchátky, časopis s uměleckými fotografiemi a občanka. Vedle postele leží na zemi nůžky na nehty, hřeben, náušnice od tety, ramínko na šaty, spacák a zámek do školní šatny. Na nástěnce to snad vypadá trochu líp, vedle fotky kolejí mého bratra mám připíchnuté listy ginkgo a javoru.

1. Vyhledejte v textu 5 slov jednoznačných a 3 slova mnohoznačná a 1 homonymum.
2. Mnohoznačná slova i homonymum užíjte ve větách.
3. Utvořte slova stejného nebo podobného významu k podtrženým výrazům (nemusí jít vždy o spisovná slova) a pokuste se je použít ve vlastním textu v rozsahu 4 – 5 řádek. Na tvaru a pořadí těchto slov nezáleží.
4. Rozhodněte, které z následujících výrazů jsou spisovné a které nespisovné (S, N): *děják, dobrodružství, odročit, zvorat, koulet, veselej*. Pokud si nebudete jistí, vyhledejte výraz ve slovníku nebo na internetu.
5. Vytvořte vlastní souvislý text na 4 řádky, kde použijete: 3 slova mnohoznačná, 2 slova citově zabarvená, synonymum k výrazu *bázlivý*, slovo opačného významu k výrazu *líný* a 2 odborné názvy ze školského prostředí.

Referenční situace: Úloha pro všechny žáky – skupinová práce:

Vylosujte si obrázky (postava, vlasy, zuby, oči, nos, ruce) a utvořte co nejvíce spojení s přídavnými jmény a přirovnání:

Příklad: nohy – dlouhé, křivé, krátké, nohy jako hokejky, nohy jako tyčky od plotu.



Uzlový bod – 9. ročník

OVU:

- rozliší a příklady v textu doloží nejdůležitější způsoby obohacování slovní zásoby a zásady tvoření českých slov
- využije zásady tvoření slov při práci s textem
- doplní ke slovu základovému slova odvozená
- rozumí významům běžně používaných zkratek a značek

Minimální úroveň

1. Určete, která z podtržených slov byla utvořena odvozováním (O), která skládáním (S) a která zkracováním (Z), a roztrďte je:

Zakoupili jsme si s rodiči zájezd s Čedokem. Autobus sice přijel načas, ale asi po půlhodině píchl a trvalo to další hodinu, než řidič vyměnil pneumatiku. Zohlednili jsme to, že je ještě dost mladý a nezkušený. Delegátka prodávala colu a přesu z kávovaru a pouštěla přitom jakousi trapnou hudbu. Po dalších dvou hodinkách nerušené jízdy jsme zastavili u lesoparku. Vylézali jsme polámaní, ale trochu jsme se protáhli a vyrazili do přírody. Cílem naší lehce sitkové výpravy byla nedaleká rozhledna, o níž jsme si povídali v zeměpisu.

2. Který z uvedených způsobů tvoření slov je v češtině nejvíce používán a proč?
3. Vysvětlíte význam těchto zkratek a ověřte jejich význam ve slovníku nebo na internetu:
 - a) zkratky vysokých a středních škol:
UK v Praze, SPŠS, DAMU
 - b) zkratky vysokoškolských titulů:
doc., Ing., MUDr.

Optimální úroveň

1. Určete, která z podtržených slov byla utvořena odvozováním (O), která skládáním (S) a která zkracováním (Z), a roztrďte je:

Zakoupili jsme si s rodiči zájezd s Čedokem. Autobus sice přijel načas, ale asi po půlhodině píchl a trvalo to další hodinu, než řidič vyměnil pneumatiku. Zohlednili jsme to, že je ještě dost mladý a nezkušený. Delegátka prodávala colu

a presu z kávovaru a pouštěla přitom jakousi trapnou hudbu. Po dalších dvou hodinách nerušené jízdy jsme zastavili u lesoparku. Vylézali jsme polámaní, ale trochu jsme se protáhli a vyrazili do přírody. Cílem naší lehce sitkomové výpravy byla nedaleká rozhledna, o níž jsme si povídali v zeměpisu.

2. **Vysvětlete význam těchto zkratk a ověřte jejich význam ve slovníku nebo na internetu:**

a) **zkratky vysokých a středních škol:**

FF UK v Praze, JAMU, SPŠS.

b) **zkratky vysokoškolských titulů:**

JUDr., Ing., Bc.

c) **zkratky politických stran:**

ČSSD, ODS, KSČM.

3. **Vytvořte krátký příběh (na 3 – 4 řádky) a použijte v něm zkratková slova utvořená z těchto zkratk: USB, PC, DJ.**

4. **Diskutujte o tom, jaké jsou podle vás výhody a nevýhody zkratk.**

Excelentní úroveň

1. **Určete, která z podtržených slov byla utvořena odvozováním (O), která skládáním (S) a která zkracováním (Z), a rozřídte je:**

Zakoupili jsme si s rodiči zájezd s Čedokem. Autobus sice přijel načas, ale asi po půlhodině píchl a trvalo to další hodinu, než řidič vyměnil pneumatiku. Zohlednili jsme to, že je ještě dost mladý a nezkušený. Delegátka prodávala colu a presu z kávovaru a pouštěla přitom jakousi trapnou hudbu. Po dalších dvou hodinách nerušené jízdy jsme zastavili u lesoparku. Vylézali jsme polámaní, ale trochu jsme se protáhli a vyrazili do přírody. Cílem naší lehce sitkomové výpravy byla nedaleká rozhledna, o níž jsme si povídali v zeměpisu.

2. **Najděte v textu slovo složené, kde jsou obě části cizího původu. V kterých komunikačních situacích se s těmito slovy můžeš setkat? Příklad: pyrotechnika – reklamní leták; televizní reportáž.**

3. **Vysvětlete význam těchto zkratk a ověřte jejich význam ve slovníku nebo na internetu:**

a) **zkratky vysokých a středních škol:**

JAMU, SOŠ, ČVUT.

b) **zkratky vysokoškolských titulů:**

MVDr., Ph.D., Ing., Bc.

c) **zkratky politických stran:**

ČSSD, ODS, KDU-ČSL.

4. **Napište souvislý text na 3 - 4 řádky, v němž použijete 3 slova složená (jejich části mohou být domácího i cizího původu, např. redbull) a 3 zkratky (jiné než v předcházejících úkolech).**

5. **Určíte rozumíte zkratkám JJ, BTW, 4U. Vysvětlete, jak vznikly, a potom uveďte 3 další, které zadejte spolužákům jako hádanku.**

Referenční situace, úloha pro všechny žáky – skupinová práce:

• **Prohlédněte si následující hlavolamy. Každý z nich znázorňuje jedno město z České republiky:⁶**

Obrázek 1:



Obrázek 2:



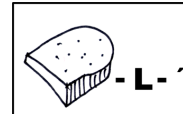
Obrázek 3:



Obrázek 4:



Obrázek 5:



Obrázek 6:



6 KOPECKÝ, K. – KREJČÍ, V. Rozvíjení slovní zásoby. In MLČOCH M. a kol.: Komunikační výchova v praxi. Olomouc: UP v Olomouci, 2013.

Závěr

Referenční úlohy se v revidovaném RVP ZV mají stát součástí tzv. metodické podpory, to znamená, že nejsou pro vyučující závazné. Chápeme je jako konkrétní model, názorný příklad, jakým způsobem by bylo možné na dané úrovni naplňovat daný očekávaný výsledek učení. Představují pro vyučující inspiraci, nikoli žádné dogma, kterým by se měl řídit. Z předložených příkladů úloh pak vyučující mohou odvozovat a analogicky utvářet úlohy další, které budou považovat za vhodné vzhledem k náročnosti probíraného učiva a vzhledem ke schopnostem žáků.

Kontakt

Miloš Mlčoch
Národní ústav pro vzdělávání
Weilova 1271/6, Praha-Hostivař

MODERN APPROACHES IN TEACHING SLOVENE AS A SECOND AND FOREIGN LANGUAGE¹

Simona Pulko, Melita Zemljak Jontes

Abstract: *The EU societies and educational systems are becoming increasingly multicultural and multilingual due to the increased mobility and migration from EU and non-EU countries. The educational institutions are facing two challenges: to provide the newcomer students the possibility to acquire the language of the education as soon as possible, and to help them to maintain their native language. This was the trigger to start international Erasmus + DEAL Project Development of Literacy and Language Learning for Disadvantaged Young Learners (2018–2020) with institutions from Croatia, Northern Macedonia and Slovenia. The paper will present examples of good practice, transferable to different languages.*

Key words: *teaching methods, didactic approaches, Slovene as a second and foreign language, Erasmus + DEAL Project.*

1 The authors acknowledge the financial support from the Slovene Research Agency (research core funding No. P6-0156 – [Slovene language, literature and teaching of Slovene language](#)). Head of the programme: prof. Marko Jesenšek).

1 About the project Erasmus + DEAL Project Development of Literacy and Language Learning for Disadvantaged Young Learners

The international Erasmus+ K2 project, entitled “Development of Literacy and Language Learning for Disadvantaged Young Learners” (Erasmus+ K2 2018-1-HR01-KA201-047499) is being carried out between 1st October 2018 and 30th September 2020. The Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb, Croatia, is the coordinator of the project and its partners are StCyril and Methodius University, Skopje, Northern Macedonia, Faculty of Arts, University of Maribor, Slovenia, and the Ivan Gundulić Primary School from Zagreb, Croatia.

The aim of the project is to act more efficiently on the development of language skills and literacy of children who are, because of their linguistic and cultural background, at a disadvantage in relation to their peers, thus improving their overall educational achievements. With this aim in mind, the project shall include researching innovative and transdisciplinary ways and methods of literacy development and language learning, as well as creating learning materials to stimulate their use in all learning situations: formal, non-formal, and informal.

2 Legislation on Slovene as a second and foreign language²

Legislation, which also includes articles on immigrant pupils, is general legislation and school legislation.

- 2 Each year, approximately 14 or 15 thousand people immigrate to Slovenia. The number includes approximately a thousand children who, without knowledge of the Slovene language, join the Slovene educational system. The legislation ensures that they are educated under the same conditions as Slovene children. During the school year 2015/2016 3451 immigrant pupils were included into the Slovene school system with obligatory additional lessons of Slovene language. The immigrant pupils are entitled to additional lessons of Slovene language by law during their first and second year attending the school process (<https://www.rtvlo.si/slovenija/vsako-leto-se-v-sole-vpise-tisoc-otrok-ki-ne-govorijo-slovensko/393417>).

The first group, general legislation, includes international documents and general Slovene legislation: Constitution of the Republic of Slovenia (2006), Resolution on Immigration Policy of the Republic of Slovenia (2002), Asylum Act (2006) and Act on Foreigners/Aliens Act (2009, 2011).

The second group, school legislation, includes the following documents: White Paper on Education in the Republic of Slovenia (2011), Basic School Act (2006), Public Finance Balance Act (2012) and Rules on Knowledge Assessment and Grading (2013); and also documents which are not yet legally binding: Strategy for the Integration of Migrant Children, Basic School and Upper Secondary Students into the Education System of the Republic of Slovenia (2007), Guidelines for Education of Foreign Children at Kindergartens and Schools (2009), Guidelines for the Integration of Immigrant Children into Kindergartens and Schools (2012).

From the above-mentioned, the documents and their articles that directly relate to (pupils) immigrants and their right to learn Slovene as a second/foreign language are highlighted.

Slovenia is a signatory to the document of the eight Key Competences for Lifelong Learning: the European Reference Framework (OJ EU 2018/C189/8), where the first competence relates to literacy: “Literacy is the ability to identify, understand, express, create, and interpret concepts, feelings, facts and opinions in both oral and written forms, using visual, sound/audio and digital materials across disciplines and contexts. It implies the ability to communicate and connect effectively with others, in an appropriate and creative way.”

The second competence includes multilingualism (also there): “This competence defines the ability to use different languages appropriately and effectively for communication. It broadly shares the main skill dimensions of literacy: it is based on the ability to understand, express and interpret concepts, thoughts, feelings, facts and opinions in both oral and written form (listening, speaking, reading and writing) in an appropriate range of societal and cultural contexts according to one’s wants or needs. Language competences integrate a historical dimension and intercultural competences. It relies on the ability to mediate between different languages and media, as outlined in the Common European Framework of Reference. As appropriate, it can include maintaining and further developing mother tongue competences, as well as the acquisition of a country’s official language(s).”³

For the DEAL project, the above-mentioned competences are very important (by June 2018, the first competence was learning the mother tongue, while the second competence was learning foreign languages) and will undoubtedly trigger changes at the legislative level.

Some laws have been adopted in Slovenia, which provide the possibility of learning the Slovene language, but differ in extent and form of learning. Basic School Act (1996) in article 8, paragraph 2, stipulates that “for children residing in the Republic of Slovenia whose mother tongue is not the Slovene language, when attending elementary school, the lessons of Slovene language and culture are organized, and in cooperation with the countries of origin the lessons of their mother tongue and culture as well.” Pupils have the right to additional lessons of Slovene language in the first (the whole year is taken into consideration, regardless the time the child moves to Slovenia!) and in the second school year after moving to Slovenia. The Act on Public Usage of Slovene Language (2004) in article 13, paragraph 1, states that “the Republic of Slovenia encourages the learning of Slovene language in Slovenia. To this end, the Government of the Republic of Slovenia adopts a program which, in addition to regular education, is also intended for language education of young people and adult citizens, as well as programs intended for foreigners in Slovenia.” The current legislation (article 81 of the Organisation and Financing of Education Act) provides a normative basis for providing funds from the state budget for both teaching Slovene as well as for teaching the mother tongue for immigrant pupils (in elementary and secondary school) integrated in regular elementary and secondary education.

The document Guidelines for the Integration of Immigrant Children into Kindergartens and Schools (2012) is of high importance, although it is not binding, therefore it serves as a document of recommendation. Guidelines encourage the implementation of the principle (Guidelines 2012: 3) of an “inclusive approach to the implementation of the rights of immigrant children to education in order to effectively integrate them and create an intercultural society.”

3 Priporočilo sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. Official Journal of the European Union 2018, C 189: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&from=SL>; accessed 25th September 2019.

The sensitivity of learning Slovene as a second language or the language of the environment is also highlighted in the document White Paper on Education in the Republic of Slovenia (2011). This is a document that contains the principles, goals and strategic orientations of education, firstly the general ones, followed by the goals according to levels of education (kindergarten, elementary school, secondary school); a separate chapter contains principles, goals and strategies which apply to children immigrants and children, born in Slovenia, whose mother tongue is not Slovene. Huge importance is paid to the awareness of the use of languages in education: Slovene as the first and second language, mother tongue and foreign language (ibid.: 33–35). Respect for all the children whose mother tongue is not Slovene is evident in the principle of encouraging interculturalism, since awareness of the common cultural heritage is a fundamental condition for accepting and respecting pluralism of cultures. Knowing that “the more effective and equitable integration of pupils immigrants depends to a large extent on the knowledge of Slovene” (ibid.: 33), the authors of the White Paper on Education in the Republic of Slovenia (2011) for immigrant children propose a concise course of Slovene which should be individualized and differentiated, as well as tutoring by older pupils who have a similar (immigrant) experience.

3 Experience working with non-native speaker children

All the partner countries of the project already have examples of good practice of helping disadvantaged children to acquire literacy and language learning skills. Examining these best practice examples also showed certain mutual challenges and issues which are becoming starting points for coming up with other materials which shall be presented as the intellectual results of this project. In Slovenia we carried out 15 interviews, 6 of them in formal education, 4 of them in formal and informal education, 2 of them in informal education, 2 of them in formal, non-formal and informal education and 1 of them in informal and non-formal education. Participants of the interviews were: elementary school headmaster, elementary school teachers and subject teachers, secondary school profes-

sor, librarian, graduate student of the preschool education at the Faculty of Education, University of Maribor; a university teacher at the Faculty of Arts, University of Maribor.

4 Findings

The common findings reflected in all the interviews carried out and which should be emphasized, are as follows:

- There is a need to constantly raise awareness about the importance of supportive relations in working with vulnerable groups of children, including children who are in a disadvantaged language learning position.
- During the first contact with a child who does not understand Slovene, it is important that the first approach is relaxed, a smile and an encouraging word should be present, even though the words are not understood. A tone of voice is also very important.
- When choosing a communication channel, one has to be aware that each child prefers a different one, but it is important to simply show the child that we care and that we are genuinely interested in him/her, gradually giving him/her a sense of security, which sometimes takes several weeks, months.
- An important communication channel through which a child starts communicating is definitely drawings; through drawings, pictures, illustrations, children can open for communication a great deal.
- Interviewers learn with children in various ways, through various activities, through artistic activities, drawing, painting, through playing (in the case of smaller children), by using pictures, describing them and talking. Language barriers can be overcome with mimic, gestures, with a compiler or dictionaries, nevertheless, using pictures, drawings etc. definitely turn out to be the easiest way. An effective approach for overcoming language barriers can be didactic or non-guided games, sports activities, and of course variety of other didactic tools for language learning.
- If there is an indirect language, it is an appropriate tool to use, as it provides easier communication, for example, by using English, Serbian, Croatian, the basics of Albanian, Russian ... If there is

no indirect language, communication can be organized by using gestures and with mime with the help of pictures. The child can easily become open for communication through conversation or gestures, with a smile, certainly with kindness and understanding.

- It is necessary to work with the group for the successful socialization of the child. A consistent message is that we are responsible for the well-being of everyone in the group. In the ŠIPK project Development of the Support Program for Children Refugees in Inclusion to Social Environment (STIK), a system of peer tutoring resulted as an example of good practice. Activities that were the most effective with strengthening the feelings of attachment and affinity were the meetings of all the pupils and students where they did not learn, but mostly entertain themselves.
- When socializing a child in the environment, it is definitely the first impression that is of huge importance, we need to let the new pupil know that he/she is welcome, is accepted. The pupils are prepared beforehand with awareness that it is difficult for the new pupil, especially because of the language, thus they are encouraged to let the new pupil feel accepted, they help him/her with daily and basic issues (schedule, changing classrooms, snacks, etc.).
- Very effective activities for socializing a child are spontaneous conversations; through a sincere and relaxed conversation we let the child know that we do care about him/her and that we wish to help him/her.

5 Needs and challenges

The chapter presents needs and challenges of overcoming cultural differences, language barriers and achieving successful socialization and problems related to the implementation of activities.

5.1 Overcoming cultural differences

- First, it has to be accepted that cultural differences do exist and that the social reality of people from other cultural backgrounds is different in certain aspects. Things that are self-evident to us are sometimes not evident to others and vice versa. Sometimes (for example, in the case of

eating habits), it is sensible to adapt our environment to immigrants. Where there are standpoints that conflict with our understanding of human rights, we gradually (but gently) insist that they should adapt (for example, the attitude towards women, the relation to family violence).

- It is very important to know and consider where children come from, under what circumstances they grew up or are currently growing up and to take this into consideration. This, as well as many other inclusive practices, applies to all children, not just immigrant children.
- It is only correct that we both respect each other: different eating habits, family relations, different values, religion, ways of thinking and behaviour.
- With great patience and understanding of basic cultural backgrounds, cultural differences are easier to overcome. It is necessary to learn about the basics of the individual's cultural background, before he/she joins the lessons of Slovene language.
- Knowledge of the individual's personal background is crucial. If one is a child/adolescent who is in Slovenia at his/her own discretion (because of learning a language, exchanging, visiting relatives, etc.), the starting point is completely different, as if one is a child/adolescent who is immigrant due to the economic migration of parents or even because of family immigration.

5.2 Overcoming language barriers and achieving successful socialization

In overcoming language barriers and for successful child socialization, one of the interviewees, from her own experience, as a child coming from a different cultural environment, stresses that she always wanted to be placed into certain groups by the teachers themselves, thus not gaining the feeling of not being a part of the group. She is aware that she has had problems with her classmates about mockery and non-acceptance regarding national and religious affiliation. She thinks that teachers should be more aware of the attitude of other children to children in a disadvantaged language position and to be more alert to the fact that these children feel comfortable in the classroom, and not merely focus on the learning achievements of the immigrant child.

5.3 Problems related to the implementation of activities

Problems related to the implementation of activities are:

- Some of the respondents highlight flaws in the concept of the school system (children are expected to be successful without too early adjustments to the system) and the personal distress of children or their families and problematic teachers' beliefs.
- Not understanding the language is a huge problem, thus a head teacher (one of the interviewees) suggests that all pupils need to learn Slovene intensively in the first few months (e. g. from 2 to 3 months) in order to ease their education. At that point, they would understand the basics, it would be easier for them to follow the lessons at all subjects. He suggests that such an intensive course should take place at the elementary school or at the Maribor Adult Education Centre; it would also be sensible to include the children's mothers, as they, as a rule, do not know the language, and therefore, these children often do not work at home or have no one to help them work at home.
- Mutual non-cooperation – parents, school, a pupil (e. g. parents of children from Kosovo come to school only if called, the father is the authority and boys have a better (superior) position, while girls are more willing to work).
- Frequent prejudices.
- A preparatory course of the Slovene language is intended for the pupils, as well as additional lessons with the teacher who actively speaks their mother tongue.
- Requirements for materials
- More bilingual materials (in a language that the child has mastered, and in the Slovene language).
- Exchange of examples of good practice (materials and activities that would help in the selection and creation of meaningful activities).
- Games as a didactic tool (also various psychosocial games).
- Material that would contain a set of concrete methods and practical examples, approaches in how to present a more difficult substance (e. g. declension) in a simplified, more friendly, playful way, with a variety of different methods for effective grammar acquisition.

6 An example of good practice (Tabor Primary School 1, Maribor, Slovenia)

The subject teacher of Slovene language Metka Gselman Sedak provided examples of good practice carried out from 2009 until the present. When working with children the teacher combines pleasant and relaxed activities; if children do not understand any other language, she communicates with gestures, with miming, and with pictures.

If children come from the Slavic area, the teacher uses their language or simple Slovene, which the pupils can understand with the support of facial expressions and gestures. The teacher uses a frontal, individual form of learning, work in pairs and groups, all depending on the age and knowledge of the pupils. At the first contact with a child who does not understand Slovene, the teacher presents herself with a gesture of herself, saying her own name, and then gesturing to the pupil to do the same. It is always important that the first approach is relaxed, a smile and an encouraging word should be present, although they are not verbally understood. The tone of voice is also very important.

The teacher uses various activities, e. g. drawing, painting, playing (especially with younger children), through pictures, image descriptions and conversations. If there is a possibility to use an indirect language, the teacher definitely uses it, as it facilitates communication; for example, with English, Serbian, Croatian, the basics of Albanian, Russian ... If there is no possibility to use the indirect language, gestures and facial expressions with the help of pictures are usually used. The child can most easily open through conversation or gestures, with a smile, and certainly with kindness and understanding.

Language barriers can be overcome with facial expressions, gestures, even with a compiler or dictionaries, but it is definitely the easiest way to use image material. The classmates should be encouraged to talk to a child coming from abroad, to do various activities together ... Children accept games such as Activity or Memory very well. Many materials (especially visual and textual) are prepared and adapted by the teacher herself. The teacher's ideas arise promptly, from experience. The game can be included in the activity at the basic level.

The teacher has learned a lot from the children and the adults she taught, including the basics of their languages such as Albanian or Russian, and she realized that some of us are culturally very different, and that the same gesture or facial expression that we take for granted, can be very different from ours. For example, she taught a highly educated Albanian woman from Tirana, and the language of communication was English. At the end of the teacher's explanation, the teacher asked her if she understood. She nodded from left to the right. The teacher explained to her again and asked her once again, if she understood. She nodded from left to the right again, this time stronger. The teacher repeated the explanation one more time, slowly and precisely, but the woman's reaction was the same. Then the teacher asked the woman what is the thing that she did not understand. The woman looked at her surprisingly and told the teacher that she had understood everything and that she had understood everything the first time. They found out that, in Albanian, nodding left to right means YES and nodding up to down means NO, as opposed to Slovene.

For learning and the process of learning, intercultural differences are very important. As an example, the teacher says that the Russians are very respectful of the teacher and will do everything the teacher instructs. For Arabs, it depends on whether a woman (also a girl) is taught in a group of men (boys). If she is, she will not even utter a single word, although she knows a lot, because she does not want to show her knowledge to men and thus overshadow them.

There are also some thematic fields that are more difficult to accept by some cultures, e. g. the human body. These kinds of cultural differences are sometimes very difficult to overcome, for example, the teacher taught women from Arabia. The teacher worked with women during breaks when the men went for a drink. At that time, the women spoke in Slovene openly and without shame, and many showed a greater knowledge of Slovene compared to their husbands.

7 Conclusion (Guidelines for further work)

After conducting the activities, several guidelines were obtained which shall be used in our further work. The legislation in Slovenia offers a firm

ground to the educators of Slovene as a second and foreign language. It is also evident that there is a lot of active effort being taken, not only in the formal but also in the non-formal forms of learning. The paper presents an example of good practices provided by the subject teacher of Slovene language. After all the conducted interviews it can be concluded that the informal ways of learning are still not sufficiently recognised as opportunities for language learning.

We can also notice the educators' needs for additional education about interculturality and the ways of learning a foreign/non-native language, as well as the constant need for new language learning activities and materials of all types. Apart from that, the educators emphasise the necessity and the importance of their professional networking, mutual support, and exchanging experiences and best practices in working with disadvantaged children. In this regard, it is necessary to strengthen the connections between experts of various profiles from different forms of education, as practice shows that their connections are stronger in the non-formal than in the formal forms of learning.

The listed challenges and problems shall serve us as starting points to create new transdisciplinary activities, databases, and manuals which will help answer the aforementioned needs of the educators who participate in all the forms of learning: formal, non-formal, and informal.

References

- Constitution of the Republic of Slovenia (Ustava Republike Slovenije)*, 2006: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=USTA1>; accessed 25th September 2019.
- Erasmus + DEAL Project Development of Literacy and Language Learning for Disadvantaged Young Learners: <https://project-deal.eu/en/frontpage/>; accessed 25th September 2019.
- Resolution on Immigration Policy of the Republic of Slovenia (Resolucija o migracijski politiki Republike Slovenije)*, 2002: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO20>; accessed 25th September 2019.
- Asylum Act (Zakon o azilu)*, 2006: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4867>; accessed 25th September 2019.
- Act on Foreigners/Aliens Act (Zakon o tujcih)*, 2009: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/93562>; accessed 25th September 2019.

- Act on Foreigners/Aliens Act (Zakon o tujcih)*, 2011: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5761>; accessed 25th September 2019.
- White Paper on Education in the Republic of Slovenia (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju)*, 2011: http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf; accessed 25th September 2019.
- Basic School Act (Zakon o osnovni šoli)*, 2006: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448>; accessed 25th September 2019.
- Public Finance Balance Act (Zakon za uravnoteženje javnih financ)*, 2012: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO6388>; accessed 25th September 2019.
- Rules on Knowledge Assessment and Grading (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja)*, 2013: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11583>; accessed 25th September 2019.
- Guidelines for Education of Foreign Children at Kindergartens and Schools (Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah)*, 2009: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Dokumenti-smernice/Smernice_za_vkljucevanje_otrok_priseljencev_v_vrtce_in_sole-1.doc; accessed 25th September 2019.
- Guidelines for Education of Foreign Children at Kindergartens and Schools (Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah)*, 2012: http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2015/programi/media/pdf/smernice/cistopis_Smernice_vkljucevanje_otrok_priseljencev.pdf; accessed 25th September 2019.
- Key Competences for Lifelong Learning: the European Reference Framework (OJ EU 2018/C189/8) (Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje: evropski referenčni okvir (UL EU 2018/C 189/8))* Priporočilo sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. Official Journal of the European Union 2018, C 189: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&from=SL>; accessed 25th September 2019.
- Vsako leto se v šole vpiše tisoč otrok, ki ne govorijo slovensko*. <https://www.rtvsl.si/slovenija/vsako-leto-se-v-sole-vpise-tisoc-otrok-ki-ne-govorijo-slovensko/393417>; accessed 25th September 2019.

Contact

Simona Pulko, Melita Zemljak Jontes
University of Maribor
Faculty of Arts,
Department for Slavic languages and literature
simona.pulko@um.si, melita.zemljak@um.si

CO NÁM RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY NABÍZEJÍ A ČEHO NEVYUŽÍVÁME

Jiří Hasil

Resumé: *Rámcové vzdělávací programy v původní podobě a předpokládáme, že i v podobě inovované, obsahují i ustanovení o komunikační kompetenci a o jejím rozvoji. Autor tohoto příspěvku u vědomí, že učitelé českého jazyka a literatury a učitelé cizích jazyků si právem stěžují na předimenzování programů, navrhuje, aby předmět český jazyk a literatura kromě jiného plnil i funkci propedeutickou pro výuku jazyků cizích.*

Klíčová slova: *Rámcový vzdělávací program; základní škola; předmět český jazyk a literatura; předmět cizí jazyk; klíčová kompetence; komunikativní kompetence; průřezové téma; propedeutická funkce; vzdělávací oblast;*

Abstract: *The Framework Educational Programs in their original form and we assume that they also contain provisions on communication competence and its development, also in an innovated form. The author of this paper, knowing that Czech language and literature teachers and foreign language teachers rightly complain about oversizing programs, suggests that the subject Czech language and literature also performs a propaedeutic function for teaching foreign languages.*

Key words: *Framework Educational Program; elementary School; subject Czech Language and Literature; subject foreign language; key competence; communicative competence; cross-cutting theme; propaedeutic function; educational area;*

Úvod

Název tohoto článku parafrázuje název přednášky Marie Čechové *Co jazyk nabízí a co uživatelé nedoceňují* proslavené na 58. běhu pražské Letní školy slovanských studií. Článek chce být příspěvkem do diskuse o inovaci Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a chce i poukázat na rezervy v jeho aplikaci ve školské praxi.

Stat

Zcela „zaručené“ informace o inovaci Rámcových vzdělávacích programů, velmi často, jak je v české kotlině běžné, vyvolávají v učitelské veřejnosti celou řadu dohadů a pochybností. Diskuse odborné veřejnosti o obsahu nové verze Rámcových vzdělávacích programů je nejen legitimní, ale nanejvýš potřebná. Soustředme se na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Bohužel nedostatek relevantních informací ze strany příslušných školských orgánů tuto diskusi devaluje. Stejně tak i jistá váhavost a neschopnost zaujmout koncepční stanovisko ministerstva školství, vlády a parlamentu ke školské politice státu (viz např. neujasněnost kolem maturitní zkoušky z matematiky apod.). Nedostatek informací pak znejistuje učitelskou i rodičovskou veřejnost a vytváří ve školách nepřijemné napětí.¹

Učitelská veřejnost diskutuje o celé řadě témat. Nejčastěji se však debatuje o redukci učiva, o přesunu vybraných partií učiva do vyšších ročníků ZŠ nebo o přesunu učiva ze základní školy na gymnázia, hovoří se o inovaci průřezových témat, o inovaci obsahu jednotlivých kompetencí, o posílení mediální gramotnosti atd.

Rámcové vzdělávací programy v roce 2004 nahradily v českých školách dosavadní závazné osnovy učiva. Stanovily obecně závazné požadavky na vzdělávání pro jednotlivé stupně a obory vzdělání a staly se platnými pro všechny školy. Určily, jaké vzdělávací cíle musí být naplněny, tj. čemu se mají žáci v konkrétním oboru učit a jakých výsledků mají dosáhnout.

1 Uvedme v této souvislosti, že deník Právo otiskl 4. 11. 2019 v rubrice Z redakční pošty dopis Petra Pavlíka, bývalého náměstka ministra školství, v němž informuje o rozhodnutí ministra školství Roberta Plagy zastavit probíhající revize RVP a zrušit samostatný Národní ústav pro vzdělávání.

Stanovily oblasti vzdělávání, např. jazykové, přírodovědné, ekonomické, odborné. Z těchto oblastí školy vytvářejí soubor vyučovacích předmětů a stanovují minimální počet hodin potřebných pro jejich výuku a formulují své vlastní školní vzdělávací programy.

V současné době se základní školy řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělání (dále RVP ZV) platným od 1. 9. 2017. Od roku 2004 měli učitelé dostatek času naučit se s RVP ZV úspěšně pracovat. Jsme však přesvědčeni, že na mnohých školách se s RVP ZV pracuje pouze formálně a že učitelé nevyužívají všech možností, které jim RVP ZV nabízí.

Připomeňme na tomto místě některé pasáže z aktuálně platného dokumentu (RVP ZV, 2017).²

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. (...) Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. (...) Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.“ (RVP ZV, 2017, 10).

„V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány:

kompetence k učení;

kompetence k řešení problémů;

kompetence komunikativní;

kompetence sociální a personální;

kompetence občanské;

kompetence pracovní.“ (RVP ZV, 2017, 10).

Pro nás je v této chvíli nejdůležitější kompetence komunikativní.³ RVP ZV definuje požadavky na komunikativní dovednosti, jež by si měli žáci na konci školní docházky osvojit:

„Na konci základního vzdělávání žák:

- *formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu*
- *naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje*
- *rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění*
- *využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem*
- *využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.“ (RVP ZV, 2017, 11).*

Připomeňme dále, že RVP ZV stanovuje devět vzdělávacích oblastí. Jednou z nich je vzdělávací oblast **Jazyk a jazyková komunikace**, kterou tvoří „tři blízké vzdělávací obory: český jazyk a literatura, cizí jazyk a další cizí jazyk“ (RVP ZV, 2017, 14).

*„Vzdělávací oblast **Jazyk a jazyková komunikace** zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání. Jazyková výuka, jejímž cílem je zejména podpora rozvoje komunikačních kompetencí, vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání. (...) Dovednosti získané ve vzdělávacím oboru **Český jazyk a literatura** jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě umožňuje žákům po-*

2 Autor příspěvku se čtenářům omlouvá za poněkud rozsáhlejší citace z RVP ZV, které však považuje v tomto rozsahu za relevantní.

3 Jsme přesvědčeni, že by bylo vhodnější užívat termínu kompetence komunikační.

znat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti. Při realizaci tohoto vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama. (...) **Cizí jazyk a Další cizí jazyk** přispívají k chápání a objevování skutečností, které přesahují oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem. Poskytují živý jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa. Osvojování cizích jazyků pomáhá snižovat jazykové bariéry, a přispívá tak ke zvýšení mobility jednotlivců jak v jejich osobním životě, tak v dalším studiu a v budoucím pracovním uplatnění.“ (RVP ZV, 2017, 16).

Zmíňme se ještě o průřezových tématech, která „reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.“ (RVP ZV, 2017, 126). Pro základní vzdělávání jsou stanovena tato průřezová témata:

Osobnostní a sociální výchova

Výchova demokratického občana

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Multikulturní výchova

Environmentální výchova

Mediální výchova.

Pro naše další uvažování jsou důležitá především dvě průřezová témata, a sice Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech a Multikulturní výchova.

„Průřezové téma **Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech** akcentuje ve vzdělávání evropskou dimenzi, která podporuje globální myšlení a mezinárodní porozumění a jako princip postupuje celým základním vzděláváním. Podstatnou součástí evropské dimenze je výchova budoucích evropských občanů jako zodpovědných a tvořivých osobností, schopných v dospělosti mobility a flexibility v občanské a pracovní sféře i v osobním životě. Rozvíjí vědomí evropské identity při respektování národní identity. Otevírá žákům širší horizonty poznání a perspektivy života v evropském a me-

zinárodním prostoru a seznamuje je s možnostmi, které jim tento prostor poskytuje.“ (RVP ZV, 2017, 131).

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace představuje významnou oblast pro průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, neboť, jak RVP ZV konstatuje: „Český jazyk je nejen nezastupitelným nástrojem učení, zpracování informací a prezentace postojů a názorů, ale má také významnou propedeutickou funkci při osvojování dalších jazyků, které jsou klíčem k bezprostřednímu dorozumění a poznávání kultury jiných národů. Cizí jazyky mají praktický význam pro občanskou, vzdělávací i pracovní mobilitu. Jsou prostředkem pro využití originálních zdrojů při poznávání života a evropské a světové kultury.“ (RVP ZV, 2017, 131).

„Průřezové téma **Multikulturní výchova v základním vzdělávání** umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty.

Multikulturní výchova zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám. Rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti. U menšinového etnika rozvíjí jeho kulturní specifika a současně poznávání kultury celé společnosti, majoritní většinu seznamuje se základními specifiky ostatních národností žijících ve společném státě, u obou skupin pak pomáhá nacházet styčné body pro vzájemné respektování, společné aktivity a spolupráci.

Multikulturní výchova se hluboce dotýká i mezilidských vztahů ve škole, vztahů mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, mezi školou a rodinou, mezi školou a místní komunitou. Škola jako prostředí, v němž se setkávají žáci z nejrůznějšího sociálního a kulturního zázemí, by měla zabezpečit takové klima, kde se budou všichni cítit rovnoprávně, kde budou v majoritní kultuře úspěšní i žáci minorit a žáci majority budou poznávat kulturu svých spolužáků – příslušníků minorit. Tím přispívá k vzájemnému poznávání obou skupin, ke vzájemné toleranci, k odstraňování nepřátelství a předsudků vůči „nepoznanému“.

Multikulturní výchova prolíná všemi vzdělávacími oblastmi. Blízkou vazbu má zejména na vzdělávací oblasti **Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Informační a komunikační technologie, Umění a kultura, Člověk a zdraví**, z oblasti **Člověk a příroda** se dotýká především vzdělávacího

oboru Zeměpis. Vazba na tyto oblasti je dána především tématy, která se zabývají vzájemným vztahem mezi příslušníky různých národů a etnických skupin.“ (RVP ZV, 2017, 133).

Z RVP ZV jsme rozsáhle citovali proto, abychom si uvědomili, co všechno nám pro výuku českého jazyka a literatury RVP ZV nabízí a abychom si uvědomili, čeho všeho z nejrůznějších příčin nevyužíváme. Cesta rámcových vzdělávacích programů k jejich realizaci ve školách je dlouhá – z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR a Národní ústav pro vzdělávání, přes příslušné krajské, okresní a místní orgány (zřizovatele škol) k vedení jednotlivých škol a k učitelům a jejich práci ve třídách. Školskou pedagogickou praxi ovlivňuje i celá řada dalších faktorů a to vše výrazně poznamenává pedagogickou činnost jednotlivých učitelů.

Především je třeba si uvědomit, že tvorba školních vzdělávacích programů je činností velmi zodpovědnou. Školy jsou při tvorbě školního vzdělávacího programu (dále ŠVP) značně svobodné, ale jsou schopny této svobody náležitě využívat? Jsou autoři ŠVP dostatečně pro tuto činnost připraveni, tj. věnují fakulty připravující budoucí učitele této činnosti dostatečnou pozornost? Mají autoři ŠVP dostatek zkušeností získaných pedagogickou praxí? Reflektují při přípravě těchto programů v dostatečné míře konkrétní podmínky školy? I tvorba následných sylabů pro výuku je činností značně zodpovědnou. Právě na ní totiž záleží svoboda výběru učiva dle typu školy a konkrétních potřeb žáků.

Jak upozornila Ivana Gejgušová, svoboda školy sestavit ŠVP bývá limitována centrálním zkoušením znalostí žáků, tj. centrálními přijímacími zkouškami na střední školy i celostátními maturitními zkouškami. A dále vznesla dotaz, zda je „volání po konkretizaci požadavků z centra projevem nedostatečné samostatnosti a kreativity pedagogů nebo oprávněným tlakem centrálně zadávaných zkoušek.“⁴

Přístupují jednotlivé školy zodpovědně a s rozmyslem k výběru vhodných učebnic? Vybírají je skutečně svobodně s ohledem na stanovené požadavky ŠVP, nebo volbu učebních pomůcek (včetně učebnic) ovlivňují i jiné činitele – ekonomické (cena pomůcek, množstevní slevy), reklama

a působení dealerů, osobní zájem na určité učebnici, tradice apod.? Mají jednotliví učitelé v rámci školy možnost výběr učebnic ovlivnit?

Podporují vedení jednotlivých škol samostatné myšlení jednotlivých učitelů, vedou je k samostatné odpovědnosti za obsah a formy výuky? Dokažte učitele motivovat (nemáme v této souvislosti na mysli finanční ohodnocení) k tvůrčímu přístupu k výuce a k žákům? A jak přistupují k mladým, začínajícím učitelům?⁵

Vedou učitelé (a mají vůbec k tomu možnost) žáky k tomu, aby si ze školy odnesli dovednosti a znalosti v kontextu, a ne jen pouhé střípky jmen a dat? Vedou žáky ke skutečně samostatnému tvůrčímu přístupu k učení a k učivu?

Jak školy pracují se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami? Využívají všech možností, které jim prováděcí předpisy k této vyhlášce nabízejí? A jsou příslušné pedagogicko-psychologické poradny schopné tyto žáky diagnostikovat a školám navrhnout odpovídající metody práce s těmito žáky? Připomeňme, že podle platných dokumentů jsou za žáky se speciálními potřebami považováni i žáci-cizinci. Vzhledem k jejich neustále narůstajícímu počtu v českých školách je problematika práce se žáky-cizinci nesmírně aktuální. Jsou na ni učitelé i školští pracovníci náležitě připraveni? Domníváme se, že nikoli. Stejně tak se domníváme, že školy dosud mají velké rezervy v práci s žáky nadanými a talentovanými v určité oblasti (možná větší, než s žáky „netalentovanými“.

Sestavují školy ŠVP tak, aby mohly náležitě ve výuce uplatňovat průřezová témata, nebo k nim přistupují s přesvědčením, že průřezová témata jen jednotlivým pedagogům v jednotlivých předmětech komplikují situaci a znesnadňují výuku? Jinými slovy řečeno, vedou průřezová témata k zmnožování učiva, nebo vedou žáky k chápání jednotlivých součástí učiva ve vzájemných souvislostech a v kontextu? Jsme pevně přesvědčeni, že průřezová témata (chcete-li mezipředmětové vztahy) by měla vést ve vědomí žáků k chápání učiva ve vzájemných souvislostech a proces učení se jim měla usnadňovat.

4 Viz příspěvek Ivany Gejgušové Vliv nejasnosti obsahu literární výchovy na ZŠ na podobu výuky na konferenci Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka uspořádané PF UP v Olomouci dne 3. 10. 2019.

5 Z vlastní zkušenosti víme, jak demotivující pro začínající, vzdělanou a odpovědnou učitelku dějepisu byl rozbor hodiny po hospitaci, kterou provedla zástupkyně ředitele, „zkušená“ učitelka matematiky, kritizující obsah výuky a „neklid“ ve třídě při skupinové práci.

V této souvislosti musíme konstatovat, že v převažující většině případů předmět český jazyk a literatura neplní propedeutickou roli pro výuku cizím jazykům. Tento fakt považujeme za zásadní chybu, které se školy dopouštějí. Učivo v cizích jazycích totiž často předbíhá učivo probírané v českém jazyku, učebnice užívané pro výuku cizím jazykům nekorespondují s učebnicemi českého jazyka apod.

Závěr

Co by tedy mohlo zkvalitnit vzdělávací proces a zvýšit úroveň českého základního, středního i vysokého školství? Jsme přesvědčeni, že úroveň českého školství musí být středem zájmu celé české společnosti – parlamentu, vlády, ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, krajských, okresních i místních úřadů, všech učitelů, školských odborových organizací, žáků (studentů) i jejich rodičů.

Ke zkvalitnění úrovně našich škol by jistě přispělo zkvalitnění pregraduální přípravy budoucích učitelů, tj. hluboká reforma přípravy všech budoucích učitelů na příslušných fakultách v ČR a znovuzavedení pětiletého magisterského studia učitelství. Další podmínkou je zavedení povinného kvalitního a efektivního postgraduálního vzdělávání (celoživotního) všech učitelů.

S tím souvisí i zavedení promyšlené a důsledné reformy celého českého školství, která musí postihnout celou školskou soustavu (mateřské školy, školy základní, střední, učňovské i vyšší odborné školy a školy vysoké). Reforma musí začít již zmíněnou reformou vysokoškolské přípravy budoucích učitelů, ale obecně by měla začít reformou mateřských škol a „postupovat výše“. Připomeňme, že takovou zásadní reformu nelze nijak uspěchat a její výsledky, tj. celkovou úspěšnost, je možné vyhodnocovat až poté, co proběhne všemi stupni – cca až po dvaceti letech.

Podmínkou takové reformy je promyšlená koncepčnost řízení celého resortu školství, a to bez ohledu na výsledky parlamentních voleb a případné personální změny ve vládě a na ministerstvu školství.

Přispět k vyšší úrovni českého školství může i zavedení kariérního řádu učitelů a minimalizace počtu nekvalifikovaných učitelů ve všech typech škol.

Až na posledním místě v této souvislosti uvádíme i náležité finanční ohodnocení práce učitelů.

Za rozhodující podmínku zvýšení úrovně českého školství však považujeme **zvýšení společenské prestiže učitelů a učitelské profese ve společnosti**. Bez této podmínky není zkvalitnění českého školství možné.

Literatura

- ČECHOVÁ, M. (2015). Co jazyk nebízí a co uživatelé nedoceňují. In J. Hasil & M. Hrdlička et al., *Přednášky z 58. běhu Letní školy slovanských studií* (s. 34–41). Praha: Univerzita Karlova.
- Kol. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Účinnost od 1. 9. 2017. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf

Kontakt

PhDr. Jiří Hasil, Ph.D.
Katedra bohemistiky, Pedagogická fakulta
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně
České mládeže 8, 400 01 Ústí nad Labem
Ústav bohemistických studií, Filozofická fakulta
Univerzita Karlova
Náměstí Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1

VÝZKUMNÉ TEXTY

METODY A FORMY PRÁCE S KNIHOU STUDENTŮ UČITELSTVÍ

Johana Hřivnová

Resumé: *Studenti učitelství pro 1. stupeň základních škol se během svého studia seznámili s různými metodami, které podporují rozvoj čtenářské gramotnosti. Tyto metody měli studenti aplikovat ve svých čítankách, ukázat na jednotlivých textech, jakým způsobem mohou tyto texty a práce s nimi ovlivnit úroveň čtenářské gramotnosti jednotlivých žáků. Příspěvek ukazuje analýzu nejpoužívanějších autorů a knižních titulů a zároveň poukazuje na využití metod rozvíjejících čtenářskou gramotnost.*

Klíčová slova: *čtenářství, čtenářská gramotnost, rozvoj čtenářské gramotnosti, metody rozvoje čtenářské gramotnosti, kritické myšlení.*

Abstract: *During their studies students of elementary education learned about various methods supporting the development of reading literacy. They should have used these methods in their textbooks to show how these texts and work with them can affect the literacy level of individual pupils. The report shows an analysis of the most used authors and book titles and the use of methods that develop reading literacy.*

Key words: *reading, reading literacy, progress in reading literacy, critical thinking.*

Úvod

Studenti učitelství pro 1. stupeň základní školy absolvovali ve 3. ročníku studia předmět Didaktika mateřského jazyka, v kterém se seznámili s různými metodami, které podporují rozvoj čtenářské gramotnosti. Jednalo se

o metody RWCT, kritického myšlení, i o nejrůznější metody moderní didaktiky. Výstupem pro studenty bylo vytvoření čítanky – sumáře textů, na kterých aplikovali představené metody. Příspěvek prezentuje analýzu nejfrekventovanějších autorů ve studentských čítankách, nejfrekventovanější knižní tituly a v neposlední řadě i použití metod rozvíjejících čtenářskou gramotnost.



S pojmy čtenářská gramotnost a její rozvoj se v posledních letech setkal snad každý učitel. Je to dáno tím, že od poloviny 90. let se Česká republika účastní mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti a jejich výsledky jsou medializovány a je nad nimi debatováno v rámci reformy kurikula. Rozvoj čtenářské gramotnosti se tak dostal do popředí zájmu většiny učitelů českého jazyka a na její rozvoj je kladen požadavek promyšlenějšího rozvoje.

Gramotnost jako základ

Je nutné si uvědomit, že dovednost čtení a psaní je jedním ze základních stavebních kamenů gramotnosti (Hejsek, 2015). Díky těmto dovednostem se dále otevírá člověku možnost využívat psaných textů jak aktivně (zaznamenávání, předávání nebo ukládání informací), tak pasivně (k získávání

informací i estetického zážitku z psaného textu čtením). Tím se také mění postavení člověka ve společnosti (Šebesta, 2005).

Definice pojmu gramotnost se neustále vyvíjí a mění, reaguje na změny ve společnosti, v ekonomice a kultuře. Nemůžeme ji chápat jen jako prostou schopnost číst v technickém slova smyslu, jako dovednost, kterou jsme získali v dětství a která slouží k jednoduchému dešifrování a porozumění textu.

“Aby se člověk mohl zapojit aktivním způsobem do současné informační společnosti, musí ovládnout základní gramotnostní dovednosti - získávat a zpracovávat informace čtením, psaním a matematickými operacemi” (Doležalová, 2005). Tyto dovednosti čtení a psaní jsou zahrnuty hned do počátku školní docházky a další jejich rozvoj – tedy pokročilé čtení a psaní – už spadá do gramotnosti funkční, kterou můžeme chápat z různých úhlů. Jednotlivé pohledy naznačují, že dovednost číst je základem pro další životní počínání a v rámci funkční gramotnosti je rozvíjena ve dvou složkách – **gramotnosti textové** (literární) a **gramotnosti dokumentové**.

Dovednost, která nám umožňuje porozumět a využívat informace v souvislých textech, nazýváme jako textovou (literární) gramotnost a dovednost, kterou potřebujeme k vyhledávání a používání informací z různých typů nesouvislých textů, spadá do dokumentové gramotnosti.

V současné době není ustálený rozdíl mezi pojmy funkční gramotnost a čtenářská gramotnost. Je to dáno tím, že obě tyto gramotnosti mají stejná teoretická východiska a také jejich definice jsou téměř totožné. V čem se tyto gramotnosti liší, je kvalita, rozsah a náročnost vyžadovaných dovedností, které se mění s věkem.

V průběhu školní docházky se odehrává proces zrodu celkové funkční gramotnosti. Startovacím bodem pro rozvoj čtenářské gramotnosti je nastoupení povinné školní docházky. Po ukončení povinné školní docházky končí pro určitou skupinu žáků systematické vzdělávání, proto by měly znalosti a dovednosti žáků měly být na takové úrovni, která jim umožní bezproblémové začlenění do společnosti. Podle Rabušicové (2002) je funkční gramotnost spojována především s dospělostí, nicméně její rozvoj začíná již na 1. stupni základní školy po zvládnutí technické stránky čtení (Doležalová, 2005). Čtenářská gramotnost je považována za nejdůležitější z gramotností, protože díky ní se mohou rozvíjet další oblasti gramotnosti, bez čtení by nebylo možné získávání dalších vědomostí (Hejsek, 2015).

Úroveň čtenářské gramotnosti je také ovlivňována různými faktory, které shrnuje Švrčková (2011):

- **faktory endogenní (vnitřní, subjektivní):** vrozené předpoklady, zvláštnosti centrálního nervového systému, osobnost, zkušenosti - zájem žáka o čtení, motivace, čtenářské postoje a chování, věk, intelektuální úroveň, schopnost aktivní práce s informacemi, připravenost k dalšímu vzdělávání, čtenářské dovednosti a strategie.
- **faktory exogenní (vnější, objektivní):** rodinné prostředí a prostředí školního vyučování. Faktory školního vyučování dále dělíme na školní prostředí a zdroje, kompetence vyučujících, vyučovací metody, výukové materiály a zdroje.

Z výše uvedeného vyplývá, že výukové materiály a zdroje jsou pro rozvoj čtenářské gramotnosti důležité, zvláště jejich výběr. Je nutné, aby žáci pracovali s různými typy textů, i s elektronickými texty (Hejsek, 2015).

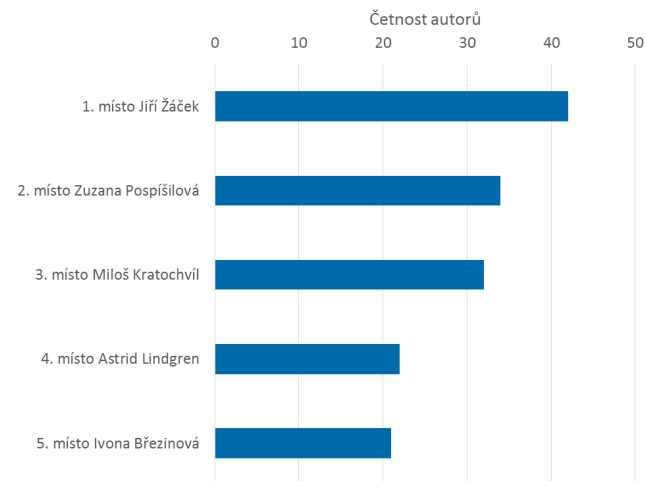
Metody a formy rozvoje čtenářské gramotnosti

Studenti se v seminářích Didaktiky mateřského jazyka seznamovali s vybranými metodami RWCT a s metodami moderní didaktiky: I.N.S.E.R.T.; Alfa box; V-CH-D; diamant/pětílístek; podvojný deník; trojitý deník; poslední slovo patří mně; předvídaní podle obrázku, názvu knihy, názvu kapitoly; myšlenková mapa; Věnnův diagram; skládkové čtení/učení; životabáseň; práce s klíčovými slovy; skimming; scanning; dále se učili klást otázky tzv. „do textu“, ne odpovídat jen „z povrchu“ textu. Tyto poznatky měli aplikovat na vybraných textech, prokázat, že jednotlivým metodám rozumí a dokáží je aplikovat tak, aby byla čtenářská gramotnost rozvíjena. Předpokládáme, že studenti budou moci využít své čítanky – sumáře textů – v praxi jako oporu.

Z prací studentů, které obsahovaly 971 textových ukázek, bylo 100% textů beletristického charakteru a lze z nich vyvodit následující informace.

Nejužívanější autor

1. Jiří Žáček – Krysáci
2. Zuzana Pospíšilová – Školní strašidlo
3. Miloš Kratochvíl – Deset malých Bohoušků
4. Astrid Lindgren – Pipi Dlouhá punčocha
5. Ivona Březinová – Lentilka pro dědu Edu



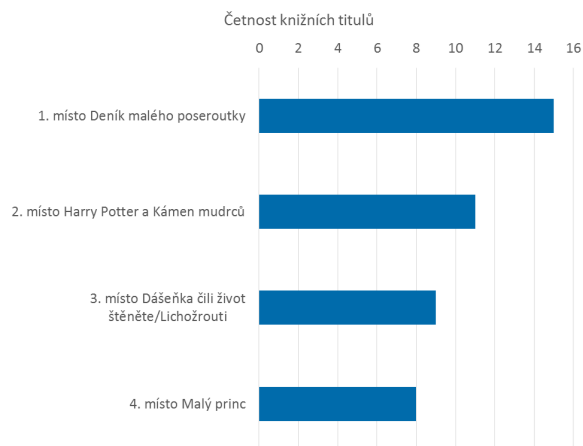
Nejužívanějším autorem, kterého studenti volili při výběru textů, byl Jiří Žáček – celkem 42 textů. Od Jiřího Žáčka – autora dětské prózy i poezie – nejčastěji volili studenti titul Krysáci (2010, Albatros), dále knihu Ezopovy bajky (2015, Slovart), a také sbírka poezie Aprilová škola (1983, Albatros).

Druhým nejužívanějším autorem byla Zuzana Pospíšilová, jedna z nejaktivnějších autorek současné české literatury pro děti – celkem 34 textů této autorky. Hojně byla zastoupena kniha Školní strašidlo (2009, Portál), dále kniha Prázdniny v talíři (2016, Bambook) a v neposlední řadě kniha Školní detektiv (2010, Portál).

Autor Miloš Kratochvíl byl zastoupen ve studentských čítankách 32krát. Nejčastější volbou byla kniha Deset malých Bohoušků (2002, Alpress), dále kniha hravých básniček Pes nám spadla (2012, Mladá fronta) a kniha Modrý pořouch (2010, Triton).

Nejužívanější knižní titul

1. Jeff Kinney – Deník malého poseroutky
2. J.K.Rowling – Harry Potter a Kámen mudrců
3. Karel Čapek – Dášeňka čili život štěněte
4. Pavel Šrut – Lichožrouti
5. Antoine de Saint Exupéry – Malý princ



Nejužívanějším titulem byla kniha Jeffa Kinneyho – Deník malého poseroutky (2009, Albatros), která se objevila celkem 15krát. Ukázky z této knihy volili nejčastěji pro práci s ilustracemi, které celou knihu doprovázejí.

Dále byl často používaný text ze série knih Joanne Kathleen Rowlingové – Harry Potter a Kámen mudrců (2000, Albatros).

Třetí místo v žebříčku četnosti titulů obsadila jedna z nejoblíbenějších českých dětských knih Karla Čapka – Dášeňka čili život štěněte (1970, Československý spisovatel).

Závěr

Na základě pracovních výsledků studentů je možno konstatovat, že nastíhennou problematiku byli schopni pochopit a prakticky využít. Ze získaných poznatků je možné vyvodit závěry, ze kterých můžeme čerpat podklady pro další výuku v oblasti didaktiky literární výchovy a rozvoje čtenářské gramotnosti na základních školách. Pro studenty samotné bylo zpracování čítanek také zpětnou vazbou vypovídající o jejich zvládnutí a uchopení jednotlivých metod. Hlavní baterii textů tvořily texty beletristického charakteru, neobjevily se žádné texty stylů věcné komunikace.

Od roku 2011 se výsledky českých žáků na úrovni čtení informačních textů zhoršily a zároveň se také žáci zhoršili v „dovednostech interpretace a posuzování textu, které vyžadují propojování informací z různých částí

textu, uvažování o textu jako celku...“ (Janotová, Tauberová, Potužníková, 2017). Může to být dáno tím, že většina českých pedagogů upřednostňuje v hodinách aktivity vyžadující jednodušší čtenářské dovednosti – vyhledávání informací, určování hlavní myšlenky v textu a také tím, že základnu textů jim tvoří čítanky, které se neorientují na rozvoj složitějších postupů porozumění.

Bylo by proto vhodné, aby se kladl důraz na začlenění textů stylů věcné komunikace do výuky nejen českého jazyka, a tím se rozvíjelo čtení i v ostatních předmětech, a aby byly tyto texty používány i z neučebnicových informativních textů.

Literatura

- DOLEŽALOVÁ, J. (2005). *Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- HEJSEK, L. (2015). *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- JANOTOVÁ, Z., TAUBEROVÁ, D., & POTUŽNÍKOVÁ, E. (2017). *Mezinárodní šetření PIRLS 2016: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.
- RABUŠICOVÁ, M. (2002). *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita.
- ŠEBESTA, K. (2005). *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova* (Vyd. 2). Praha: Karolinum.
- ŠVRČKOVÁ, M. (2011). *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.

Kontakt
Johana Hřivnová
KČJL UP
Žižkovo nám. 5
Olomouc 77900

PŘEDSTAVIVOST, ČTENÍ, ŠKOLA

Lenka Nosková, Jaroslav Vala

Abstrakt: Příspěvek představuje výzkum *Ohniskové skupiny jako metoda výzkumu prekonceptů čtení a literární výchovy*. Výzkum je realizován se žáky ve věku 12 až 15 let. Metodou ohniskových skupin zjišťujeme žákovské prekoncepty čtenářství a smyslu literární výchovy. Cílem výzkumu je objasnit tyto prekoncepty a jejich zdroje, souvislosti s žákovou osobní zkušeností se čtením, předchozí zkušeností se školní literární výchovou a formou výuky, se kterou se žáci aktuálně v hodinách literatury setkávají. Cílem příspěvku je představit některé výpovědi žáků, ve kterých hraje klíčovou roli téma představitivosti, a rozvoj představitivosti vztáhnout k výuce literární výchovy a čtenářským strategiím, které jsou užívané pro rozvoj čtenářské gramotnosti.

Klíčová slova: literární výchova, čtení, představitivost, čtení pro radost

Abstract: The article introduces the research *Focus groups as a method of research of reading and literary education preconcepts*, which, in a broader sense, belongs into the field of the innovation of literary education teaching. This qualitative research is realized among the pupils of 12 to 15 years of age. By the focus groups method, we will research pupils' preconcepts of reading and the meaning of the literary education itself. The aim of the research is to clarify these preconcepts, mainly their sources – to find possible links with the pupil's personal reading experience (reader's biography, influence of the family environment), previous experience with the school literary education, and with the forms of teaching which are encountered by the pupils in the lessons of literature. The aim of this article is to present several students' responses in which key subject is imagination and how imagination is coherent with the reading strategies widely used in school to develop reading literacy.

Key words: literary lessons, reading, imagination, visualization, reading for pleasure

Úvod

V článku představujeme výzkum s názvem *Ohniskové skupiny jako metoda výzkumu prekonceptů čtení a literární výchovy* a částečné výsledky. Ohniskové skupiny byly realizovány v období duben až červen 2019. Uvádíme některé výpovědi žáků, které se týkaly otázek o osobním čtení a užitečnosti čtení v životě. Představitivost byla frekventovaně uváděna jako klíčový pojem pro žáky, kteří četli rádi i kteří nečetli vůbec. Zasadujeme představitivost a její rozvoj do širšího kontextu rozvoje čtenářské gramotnosti v českých základních školách.

1. Teoretická východiska

Čtenářská gramotnost (reading literacy) je jedním z předpokladů rozvíjení klíčových kompetencí, zejména kompetence k učení. Její rozvíjení by tak mělo patřit mezi hlavní cíle celého vzdělávacího procesu. Gramotnost je vnímána jako podmínka svobodného a nemanipulovaného života, která umožňuje sociální participaci jedince na dění ve společnosti, je dále základním předpokladem prosperity v osobním životě, a tím prosperity celé společnosti (Rabušicová, 2002). Vzdávající pozornost učitelů i nepedagogické veřejnosti o zvyšování gramotnosti žáků podněcuje i výsledky mezinárodních srovnávání PISA a PIRLS, kterých se čeští žáci účastní pravidelně od let 2000 a 2001.

Mareš a kol. chápe čtenářskou gramotnost jako „komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku apod.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj. Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti.“ Pro výzkum PISA je čtenářská gramotnost (patnáctiletých žáků) „schopnost jedince porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních

schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti“ (Pa-lečková, Tomášek, 2005).

S rozvíjením gramotnosti souvisejí čtenářské strategie, postupy, které čtenáři pomáhají lépe porozumět čtenému textu. „*Pojem strategie označuje vyšší a širší kategorii procesů. Jsou to postupy záměrně plánované k dosažení určitého cíle“ (Doležalová, 2015).* Při uvádění čtenářských strategií ve výuce je důležité modelování, tedy aby učitel žákům předvedl, jaký způsobem on s textem pracuje, jak tvoří představy o čteném či jaké ho při čtení napadají otázky. Strategie rozvíjejí nejen čtenářskou gramotnost, mnoho z nich je zaměřeno na rozvoj představivosti a na prožití textu (jedná-li se o beletristický text). Představivost (imagination) Hartl (2010) vysvětluje jako „*vytváření myšlenek a obrazů bez přímé účasti smyslových podnětů; nejčastěji jde o spojování útržků předchozích smyslových zkušeností do nových celků,*“ představivost je základem tvořivé činnosti. Mezi strategie, které rozvíjejí představivost, můžeme řadit představivost, řízenou imaginaci, kladení otázek, vizualizaci. Čtenářské strategie jsou rovněž předmětem výzkumu, v České republice se mu věnuje například J. Doležalová (2015) a V. Najvarová (2008).

2. Realizace výzkumného šetření

Výzkum *Ohniskové skupiny jako metoda výzkumu prekonceptů čtení a literární výchovy* je realizován se žáky na 2. stupni základní školy a nižších gymnázií. Metodou ohniskových skupin zjišťujeme žákovské prekoncepty čtenářství a smyslu literární výchovy. Cílem výzkumu je analyzovat prekoncepty četby, čtenářství a literární výchovy, klasifikovat je a jejich zdroje a navrhnout způsoby, jak pozitivně ovlivňovat postoje žáků k četbě v rámci hodin literární výchovy. Metodou sběru dat jsou diskuze v ohniskových skupinách.

Výzkumný vzorek tvoří žáci 2. stupně základních škol ve věku 12 až 15 let. Vybrány byly tři základní školy a dvě gymnázia, jedna škola je z Královéhradeckého kraje, tři školy z Olomouckého kraje a jedna škola z kraje Vysočina. Všechny jsou školy městské. Věkové rozpětí učitelů vybraných tříd je 35 až 60 let, aby se jednalo o učitele zkušené. Pro výběr žáků jsme oslovili učitele a požádali o návrhy šesti až osmi žáků z dané třídy tak, aby byla zachována průměrná prospěchová škála ročníku a aby vztah žáků ke čtení byl různorodý. Zařazení žáků do ohniskové skupiny proběhlo dobro-

volně na bázi, se souhlasem žáků a podpisem jejich zákonných zástupců. Bylo realizováno 20 ohniskových skupin, 80

Metoda ohniskových skupin (focus groups) je vhodná pro cíle našeho výzkumu, poznání názorů a postojů u více respondentů zároveň (Švaříček a kol., 2007). Pomocí této metody „*získáváme data za využití skupinových interakcí, které samovolně vznikají a probíhají v debatě na předem určené téma“ (Morgan, 2001).* Diskuze v ohniskových skupinách mají formu skupinového rozhovoru, které využívá skupinové dynamiky – rozvětvení debaty udává sama skupina, čímž se tato metoda liší od jiných forem rozhovorů. Podstatou ohniskové skupiny je téma, ohnisko, které se odvíjí od cílů výzkumu, a které je sděleno účastníkům. Je nutné, aby bylo téma jasné, ohraničené a srozumitelné všem účastníkům (Švaříček a kol., 2007).

Ohniskem je čtení, čtenářství a literární výchova. Otázky pro diskuzi vycházejí z oblastí zkoumaných v dotazníkového šetření uskutečněného v rámci projektu IGA_PdF_2018_018 *Role literární výchovy na ZŠ v rozvoji čtenářství*. Jedná se o oblasti:

1. oblast: osobní žákovská čtenářská historie, vztah rodinného prostředí ke čtenářství
2. oblast: podoba výuky literatury na 1. stupni ZŠ, motivace k vlastnímu čtení
3. oblast: žákovské prekoncepty čtení a čtenářství, osobní čtení
4. oblast: pohled na čtení v respondentově životě, smysl čtení pro život člověka
5. oblast: podoba výuky literatury, náplň hodin, povaha čtených textů
6. oblast: osobní vnímání a hodnocení literární výchovy, jejího přínosu pro osobní čtenářství a vztah ke čtení a literatuře, respondentův odůvodněný návrh obsahu literárních hodin

Diskuze jsou zaznamenávány v podobě audionahrávky a následně přepsány do textu s poznámkami z pozorování výzkumníka. Výpovědi žáků jsou drobně jazykově upraveny, jména jsou anonymizována. Zdrojem odpovědí jsou audio nahrávky výzkumníků.

3. Výsledky a jejich diskuse

Uvádíme zde několik výpovědí žáků ze 3. oblasti. Otázky se týkaly jejich osobního čtení ve volném čase. Důvody proč čtou či proč nečtou.

- *Patrik (kvarta)* na 1. stupni nečetl skoro vůbec. V 6. třídě přečetl všechny díly Eragona, o čemž říká: „*to byl takový vstup fantasy a celkově do čtení.*“ Na otázku, co ho baví na fantasy, uvedl: „*Je tam hodně té kreativity a představitosti, když tam popisují ty věci, který tady v realitě prakticky vůbec nejsou, takže si je musím všechny představit, a to mě na tom baví, ten celej nový svět.*“
- *Jan (kvarta)* nějakou dobu již nečte, a když něco, tak fantasy. „*Ta fantasy, to je takovej únik z reality, žejo. Je tam nějaký to nadpřirozeno, kde bysme třeba my chtěli být sami, ale nejde to, tak aspoň v těch knížkách to zažíváme. A hlavně ten příběh zasahuje ještě tak tisíc let před tu knížku, tak je to zajímavý, když se do toho ponoříte takhle víc. A rozvíjí to představitost.*“
- *Petra (7. třída)* čte skoro pořád. „*Baví mě sci-fi a fantasy. Baví mě na tom, že objevuju nové příběhy. Dřív mě bavilo si příběhy vymýšlet. A prostě to fantasy je zajímavější než normální život.*“
- *Petr (sekunda)* říká: „*Baví mě číst, občas se tam dozvím něco novýho, ... a nejvíc mě baví fantasy, protože je to něco jinýho, než co mám kolem sebe. Je to smyšlený a sice to nemůžu prožít, ale můžu si to aspoň představovat.*“
- *Naty (7. třída)* říká: „*Teď mě spíš baví fantasy a sci-fi. Ostatní mi přijde takový spíš naučný, ale to sci-fi, to si můžete vymyslet sami, máte víc možností. Podle mě je to takové lepší, když si to můžu představit. Víc mě to pak baví.*“

Žáci, kteří ve svém volném čase čtou, čtou nejčastěji příběhy z jiných světů, sci-fi a fantasy. Láká je na tom volnost v představách a netradiční prostředí. Mnozí mimo jiné popsali, že „svět je nuda“, a proto se jim líbí svět, ve kterém fungují jiná pravidla, mohou se stát věci, které v našem světě nejsou možné. Žáci se nezdřáhali pojmenovat svoji touhu po fantasy knihách jako „útěk ze světa“.

Dalším rozměrem čtení knih je pro ně možnost příběh spoluutvářet. Cení si knih více než filmů právě z toho důvodu, že v představách vytvářejí svět podle sebe, ne podle daného světa ve filmovém zpracování. (*David, sekunda: „Lepší je to v tom, že v knížce si můžeš představit, cokoliv, co tam v tom příběhu je. V tom je to mnohem lepší než televize, tam už to prostě nějak je.“*) Jedná se o žáky, kteří si představují, že jsou součástí příběhu či příběh skrze hrdiny

prožívají. Četba jako únik ze světa funguje díky tomu, že si slovům dávají významy a představují je. Hovoříme zde o prožitku ze čtení.

- *Matouš (8. třída)* nečte skoro vůbec. „*A když už něco, tak spíš ne fantasy, nějakou přiměřenou knížku, aby tam nebyly kouzla a magie, ale aby tam zas něco bylo, nějaký dobrodružství.*“ Na otázku, zda ho čtení baví, když se k tomu dostane, odpovídá: „*No, moc ne. Spíš film, protože já si to moc neumím představit v tý knížce.*“ Po snaze dovést Matouše k tomu, aby nějakým způsobem formuloval, proč ho čtení nebaví, řekl: „*Já nevím, ty knížky... nevidím to tam. Čtu ty slova, ale nic si nepředstavím.*“

Matoušova odpověď je důležitým pohledem do problematiky představitosti. I když mu bylo v dětství čteno, jako ostatním žákům v ohniskové skupině, je pro něho tvoření představ náročnou činností. Pokud je proces představování si, přeměňování slov do jejich významů, po žáka náročné, je zřejmé, že čtení pro něho není ani radost, ani odpočinek.

Další otázka byla ze 4. oblasti, názor na smysl čtení v životě člověka. V každé ohniskové skupině zaznělo na prvním místě – *slovní zásoba*. Dál se objevoval *rozvoj představitosti, pomoc v diktátech* ve smyslu odkoukání pravopisu, dále *lepší vyjadřování. Informační přínos* žáci zhodnotili u historických knih pro dějepis a psychologických do společenských věd. Pro ilustraci odpověď jedné studentky z kvarty: „*Rozvíjí to naši představitost. Nevidíme to jako ve filmu a v seriále, ale musíme si to všechno představovat podle sebe, a to je na tom dost zajímavé, dělám to tak, jak chci já a není to naservírované jako v tom filmu.*“

Na otázku, k čemu je fantazie dobrá, žáci většinou odpověděli – k malování a k focení. Spojovali fantazii s kreativitou. Jeden žák ze 7. třídy připomenul projekt Imaginární vesnice, ve kterém vytvářeli vlastní vesnici, pověst o jejím vzniku a další příběhy. „*Tak to určitě jde líp těm, kdo má větší fantazii.*“

Ať už byli žáci čtenáři, nebo nečtenáři, představitost byla v těchto dvou otázkách klíčová. Kdo si hůř představuje a je pro něho čtení námaha a přirozeně pak není čtení aktivita, ke které by se uchýlili z důvodu odpočinku nebo dobrodružného zážitku, hovoříme zde o pojmu čtení pro radost (reading for pleasure).

Závěr

V článku je představen výzkum *Ohniskové skupiny jako metoda výzkumu prekonceptů čtení a literární výchovy* realizovaný se žáky ve věku 12 až 15 let v dubnu a červnu 2019. Jsou uvedeny výpovědi žáků, ve které se jako zásadní objevuje pojem představivost. Představivost se hraje významnou roli v procesu čtení, proto jí věnujeme pozornost. Rozvoj představivosti je součástí rozvoje čtenářské gramotnosti, ke kterému slouží mimo jiné čtenářské strategie. Čtenářská gramotnost nyní stojí v popředí zájmu pedagogického výzkumu, mezinárodních výzkumů a je jí věnována pozornost i ve veřejných diskuzích nepedagogických pracovníků. Žákovské výpovědi o vztahu ke čtení a jejich názoru na přínos čtení pro život jsou podnětným vhledem do žákovských prekonceptů a zkušeností, se kterými jako učitelé literární výchovy můžeme pracovat v rámci výchovy ke čtenářství a rozvoje čtenářské gramotnosti.

Zdroje

- ALTMANOVÁ J. (2011). *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP.
- Čtenářské strategie. Abeceda, o. s. [cit. 2019-10-22]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/kategorie/ctenarska-gramotnost/cg-strategie>
- DOLEŽALOVÁ, J. (2014). *Čtenářská gramotnost*. Hradec Králové: Gaudeamus. [cit. 2019-10-31]. Dostupné z: http://inpdf.uhk.cz/wp-content/uploads/2014/03/ctenarska_gramotnost.pdf
- DOLEŽALOVÁ, J. (2015). Strategie porozumění textu a studenti učitelství. IN *Orbis Scholae*, 9 (3), 111-124 [cit. 2019-10-30]. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2015/2015_3_07.pdf
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- MAREŠ, J. a kol. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- MORGAN, D. L. (2001). *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd.
- PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V. (2005). *Učení pro zítřek: výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha: ÚIV, 2005.
- RABUŠICOVÁ, M. (2002). *Gramotnost: Staré téma v novém pohledu*. Brno: George Town MU.

SILLAMY, N. (2001). *Psychologický slovník*. Přeložil Irena STROSSOVÁ. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Článek vznikl za podpory IGA_2019_041 s názvem *Ohniskové skupiny jako metoda výzkumu prekonceptů čtení a literární výchovy*.

Kontakt

Mgr. Lenka Nosková a doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.
Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo náměstí 5
779 00 Olomouc
lenka.noskova@upol.cz, jaroslav.vala@upol.cz

PRÍBEH PRE DETI S ROZPRÁVKOVÝMI A PIESŇOVÝMI TEXTAMI V DIDAKTICKEJ KOMUNIKÁCI

Martina Petříková

Resumé: Medzi žánre určené pre detského recipienta patria aj autorské príbehy pre deti s rozprávkovými a piesňovými textami. Jedným z novších príbehov s rozprávkami a piesňami je aj príbeh *Lara a neba* (2017), ktorú napísal Zbyňo Džadoň. Recepciu autorského príbehu v literárno-výchovnom procese, vo fáze budovania literárneho vzdelania, považujeme za možnosť, ako vzbudiť záujem čitateľov nielen o čítanie, ale aj o spievanie a literárnovedné myslenie o príbehu pre deti, rozprávke i piesni.

Kľúčové slová: Literatúra, príbeh pre deti, rozprávka, pieseň, práca s textom v prostredí školy, metódy a formy práce.

Abstract: Author's story with fairy-tale and songs for children also belongs among the genres that are addressed to the children's recipient. One of the new children's story with fairy-tale and songs is the story of *Lara and sky* (2017), written by Zbyňo Džadoň. Reception of the children's story in the literary and educational process, in the phase of building literary education, we consider it for one of the ways how to motivate interest of readers not only in reading, but also in singing and in the literary thinking about the story for children, fairy-tale and song.

Keywords: Literature, the story for children, fairy-tale, song, working with text in a school environment, methods and forms of work.

Úvod

V príspevku v nadväznosti na interpretáciu autorského príbehu pre deti *Lara a neba* s rozprávkovými a piesňovými textami, v ktorom boli využité rôzne žánre detskej literatúry, ponúkame **metodiku realizácie vyučovacej hodiny**. V priebehu vyučovania žiak získava a rozvíja kľúčové (poznávacie a čitateľské) kompetencie, ako aj poznanie o vybraných literárnovedných pojmoch (literatúra – umelecká – viazaná/neviazaná reč – poézia, próza, literárne druhy – epika, lyrika, žáner (príbeh pre deti, rozprávka, pieseň), rytmus, básnické obrazy (básnická otázka, personifikácia, epite-ton, metafora, zdobnenina), analýza príbehu, rozprávky, piesne z hľadiska témy, kompozície, štylizácie, problém príbehu, rozprávkového a piesňového textu, čitateľský zážitok.

Žiak si bude pojmy a kompetencie osvojovať a rozvíjať prostredníctvom súboru úloh či zadaní, ktoré nadviažu na revidovanú Bloomovu taxonómiu, znalostné dimenzie (faktické, konceptuálne, procedurálne, metakognitívne poznatky) a dimenzie vybraných kognitívnych procesov (zapamätáť si, porozumieť, aplikovať, analyzovať, hodnotiť, tvoriť).

1 Príbeh pre deti s rozprávkovými a piesňovými textami (*Lara a neba*)

Občianske združenie Slniečkovo vydalo v roku 2017 ďalšiu z kníh, ktoré sú určené pre náročnejšieho detského čitateľa. Autorom knihy *Lara a neba* je Zbyňo Džadoň, ktorý sa venuje komponovaniu hudby pre deti, čo sa pre-taví do témy (hudobné motívy), kompozície (hudobný princíp, návratné motívy), štylizácie a jazyka textu (rytmus, refrén, rým, básnická obraznosť a pod.). Príbeh dievčatka Lary a jej sprievodcu, Ruda Givetu, na výlete, či na ceste za mestozahŕňa okrem rozprávkových príbehov aj pesničkové texty, čo napovedá o prítomnosti lyrického prvku v epickom texte.

Knihy je komponovaná tak, že medzi príbehové časti, v ktorých domi-nuje dialóg medzi malou premýšľavou Larou, inšpirujúcou svojho strýka Ruda Givetu, prezývaného Hlava, sú vradzované pesničkové texty. Je ich dvanásť a podieľajú sa na kompozičnom členení knihy, keďže už v obsahu pomenúvajú jednotlivé asociatívne usporiadané kapitoly (*Katka, Sliepka,*

Zvedavec, Noc, Nebo, Osminka, Vietor, Myslím na Teba, Tvrdohlavec Blues, Ježiš, Výchka, Uspávanka). Ich dôležitosť v knižnom príbehu, ktorý sa odohráva na výlete na kopec za rakúskou dedinou s „bodkovanou“ samohláskou v strede (*Windmüllen/„Veterné mlyny“*), potvrdzuje skutočnosť, že sú vyústením im predchádzajúcich rozhovorov. Ich témy a motívy sú voľne (asociatívne) radené za sebou, a to vo forme „prúdu“ rečou sprostredkovaných myšlienkových obsahov:

„To je paráda vidieť tolko veterných mlynov na jednom mieste,“ teší sa Rudo Giveta.

„Tamten vyzerá ako lietadlo zapichnuté do zeme,“ ukazuje Lara do dialky.

Rudo nechápe: „Ale prečo by malo byť zapichnuté? Spadlo?“

„Ale, Hlava! Čo by padalo? Je vo väzení.“

„Vo väzení? To má nejaký trest? Za čo?“

„Lietalo kade-tade.“

„A to je kde presne, Lara?“

„To je kade aj tade a niekedy aj úplne inde.“

„Aha,“ povie Rudo Hlava. Aj tak nechápe, ale teší sa z veterných mlynov aj zo zapichnutého lietadla. Lara vezme Ruda za ruku a ťahá ho do kopca.

Tatko do mňa vrta
Vieš nakresliť krta?
Čo sa v zemi topí
Robí čierne kopy

Z ničoho nič recituje Lara. Keď dokončí slovo „kopy“, pozrie dohora a kričí:

„*Nebo, nebičko, poznáš tú básničku?*“ (Džadoň, 2017, s. 8)

Prvá básnička, ktorú sa učí Lara, sa zväzuje s motívom i problémom strachu škôlkarky Katky, čo je aj problém primeraný veku potenciálneho recipienta. Dievčatko nevie povedať „r“, a preto nechce vystupovať. Pesnička *Katka* vtipne, totiž prostredníctvom zámény hlásky za hlásku učí, ako precvičovať problémové hlásky ahláskové skupiny, ale tiež, ako funguje rečvo

vzťahu k interpretovanej predmetnej skutočnosti („*A písmena jej v ústach/ Vôbec neublížia/ Namiesto ryže/ Chutí jej lyža*“, Džadoň, 2017, s. 11).

Pieseň s názvom *Sliepka* nadväzuje na ďalší segment príbehu, na nájdenie vtáčieho hniezda. Motív vtákov, na ktoré sa Lara opätovne pýta neba, sa zamení za motív sliepky, aby sa v pointe vtipne, prostredníctvom variácie frazeologizmov, vypovedalo o neľahkých zmenách („*Lepšie je byť málo-pávie / Ako sliepkovelké // Náhle sa to stane/ Keď spadne na zobák/ Opäť z nej vyletí / Iba to kotkodák*“, Džadoň, 2017, s. 8).

Zvedavé otázky inšpirujú pieseň s názvom *Zvedavec*. Otázky sa v nej kumulujú, čo vedie ku konfrontácii zdanlivo nespojitelných skutočností a vlastností (nebo – peklo, mladý – starý a pod.).

Vianočná básnička či fragment pesničky, ktorú si opakuje Lara na ceste ku schodom na vyhliadkovú vežu, a tak problematizuje žánrové zaradenie textu, ale aj výber vhodného rýmujúceho sa slova v reprodukovanom texte, nadobúda svoj zmysel v rozpoznaní „správnej“ výpovede (poznávací aspekt) o spoločnom zdieľaní situácie Vianoc:

„*Vianoce sú, keď sme k stolu...*“

„*K stolu? Pýta sa sama seba. „Nie! Počkaj, počkaj...”*“

„*Vianoce sú, keď sme spolu... Hej, tak je to!*“ (Džadoň, 2017, s. 20)

Asociatívne sa k prerušenej piesni priradzuje ďalšia sekvencia príbehu s rozhovorom o strachu, aby sa stal nielen motívom, ale aj problémom piesne s názvom *Noc*.

Nasledujúca voľne priradená pieseň *Nebo* nadväzuje na otázku (kto má a kto nemá uši), ktorú chcú zodpovedať Lara s Rudom. Takže motív neba (*bez uší*) sa stáva centrálnym motívom piesne, v ktorej sa opakovaním otázok, adresovaných nebu, rieši problém jeho premenlivosti či nestálosti ako výrazového poľudštenia z vôle personálneho prvku (fantazijný aspekt): „*Kto tá mračí? ... Kto tá prší? ... Kto tá drží? ... Utrie slzy? ... Prečo mlčíš?*“

Rozpovedaná inovovaná verzia rozprávky o Princovi a Žabe relativizuje aj tradičnú rozprávkovú schému, pre ktorú je príznačný dobrý koniec, aby predznamenal poetiku ďalšieho piesňového textu s potenciálom parodizovať sprostredkované „obsahy“. Tak je to aj v piesni *Osminka*, v ktorej sa zosmiešňuje prepriata túžba krátkej noty.

Príbeh, ktorý sa odohráva na ceste k vyhliadkovej veži a počas vystupovania po jej stodvadsiatich schodoch, sa zauzluje strachom z vetra vo veži, aby sa výstup završil piesňou *Vietor*. Jej text tematizuje tvorivý proces, ktorý sa usúvzťažňuje s činorodosťou poludšteného vetra:

„Keby som bol vietor
Vietor sebaistý
Písal by som verše
Na jesenné listy

Nekonečné vety
A krátke, pevné slová
Rozfúkaval by som
A potom pozoroval

*Ako lietajú
Listy padajú
V hlavách hučia
Na zem padajú
Spávať nedajú
A v noci bzučia...*“ (Džadoň, 2017, s. 46)

Rozprávanie sa prostredníctvom digresie odchyľuje od príbehu cesty k veži i späť a motív cviklovej zmrzliny ho prepojí s príbehom Fínov, ktorí chceli v Bartošovej Lehôtke zistiť recept na výrobu zmrzliny. Nezvyčajné rozprávanie, založené na nonsense, ktorý zodpovedá logickej uvoľnenosti detského poznávania, uzatvára fínsky výrok „*Ajattelensinua, Hans.*“ (Džadoň, 2017, s. 51; *Myslím na teba, Hans.*). Vypovie sa tak nielen o clivote za domovským priestorom, ale zároveň sa v piesni s názvom *Myslím na Tebanaznačí* aj jeden zo spôsobov riešenia problému oddialenia od blízkych: „*Keď pôjdeš na špičky, dosiahneš do neba/ Myslím na teba...// A keď sme potom spolu/ Čas prejde rýchlo, rýchlo, rýchlo/ Jemu to nevadí// Myslím na teba...*“ (Džadoň, 2017, s. 53).

Rozhovor, v priebehu ktorého reťaz návratných motívov (tvrdohlavosť, hlava, keks, kôň, kamene, kôň, kamene) kreuje príbeh priateľského vzťahu medzi Rudom a svojhlavou Larou, strýkom a jeho neterou, dospieva k vari-

ovaniu slov hlava, tvrdá hlava, tvrdohlavá, pričom posledné z nich sa stáva dominantným motívom piesne *Tvrdohlavec Blues*.

Rozprávanie, v ktorom sa dieťa stará o strom, dospelý naň dozerá a v rozhovore mu roztvára nové obzory, či rozširuje jeho poznanie, rovnako ako v Rudovom príbehu o spolužití balónov a kaktusov, sa stáva podnetom pre ďalšiu z piesní s názvom *Ježiš*. Zdanlivo nesúrodý, totiž biblický motív sa napája na motív snehu, keďže v príbehu začína snežiť. Tvorivý potenciál („*Milý Ježiš/ Krásne snežíš/ Krásne ti to padá*“, Džadoň, 2017, s. 66) je pririeknutý biblickej postave a o ľudskej viere savypovie aj prostredníctvom apoziopézy („*Neviem prečo/ Každý v niečo/ Tak ja verím...*“, Džadoň, 2017, s. 67).

Cestu na autobus si Lara s Rudom skraccujú rozhovorom o veži a strachu, ale aj hrou, ktorá je pre dieťa tým najprírodzenejším spôsobom učenia sa; aj keď dieťa sa v tomto prípade učí i z nedopovedaných výpovedí („*a vlastne najviac sa bojím čiernobielej pravdy*“, Džadoň, 2017, s. 72), či z konfrontácie svojich strachov so strachmi dospelého.

Pieseň *Výška* tematizuje lietanie, lety i vzlety a problém prekonávania výšky približuje detskému recipientovi primeraným spôsobom, prostredníctvom sekvencií z textovej časti detskej hry („*Letí letí čo má krídla všetko letí, milé deti/ ale majte na pamäti, že i vy sa môžete z výšky tešiť/ Ústa či zobák, vlasy či perie/ dneska si čvirikám, zajtra sa smejem*“, Džadoň, 2017, s. 79).

V záverečnom rozprávaní, ktoré sa realizuje počas cesty Larou a Rudou autobusom, sa uplatní repetičný princíp. Z rozprávania vyplynie, že príbehy môžu a nemusia byť vymyslené (vierohodnosť príbehu, fantázia a realita), ale vždy potvrdzujú ľudskú túžbu po lepšom svete. Aj preto sa ich fragmenty/segmenty navzájom prepájajú, aby z kompozičného hľadiska vyústili do záverečnej *Uspávanky*.

Ilustrácie knihy *Lara a nebosú* z autorskej dielne Jany Kalixovej. Ilustrátorka, ktorá chcela pôvodne vytvoriť 8 ilustrácií, nakreslila 76 rozprávkovo-snových obrázkov. V jej tvorbe sa uplatnila technika koláže, ktorú dokreslovala akvarelovým pastelom, pastelkou, ale aj tušom. Zaujímavý efekt multiplikácie vybraných motívov dosiahla vďaka linorytu, ktorým vytvorila pečiatky na pesničkové motívy (vločky snehu, listy, hviezdy, noty, písmená a pod.).

2 Návrh na prácu s umeleckým textom v prostredí školy

Téma: *Autorský príbeh s rozprávkovými a piesňovými textami*

Ciel:

- **vzdelávací:** identifikovať význam a zmysel príbehu s rozprávkovými a piesňovými textami, estetickú hodnotu umeleckého textu prostredníctvom tvorivej interpretácie, identifikovať literárny druh, formu (epika, lyrika; próza, poézia) a literárny žáner (príbeh, rozprávka, pieseň), tému a problém vybraných textov, identifikovať rôznorodé žánre a ich kompozíciu, štylizáciu i jazyk (dej, postava a rozprávač, dialóg, monológ, rytmus piesňového textu, rým, básnické obrazy, verš, strofa a pod.), analyzovať vybrané texty z hľadiska témy, pomenovať ich problémy, vyjadriť svoj čitateľský zážitok, transformovať vybraný príbeh či jeho sekvenciu na piesňový text;
- **výchovný:** uvoľnenie a rozvíjanie tvorivosti, voľnej asociatívnosti, schopnosti identifikovať a riešiť problém textov, rozvíjanie spolupatričnosti pri riešení úloh v skupine.

Metódy: dialogické metódy, živá hlasová interpretácia, brainstorming, tvorivé písanie, príp. kreslenie, analýza a interpretácia umeleckého textu, komparácia vybraných textov, slovné a obrazové asociácie.

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

Po prečítaní vybraných (prozaických, básnických/piesňových) textových úryvkov (pr. *Katka*), rešpektujúc rytmickú usporiadanosť básnických/piesňových textov, vypíšte, príp. nakreslite ústredné motívy (dedina, názov, veterné mlyny, lietadlo, kopec, krt, nebo, „r“, „l“ a slová s „r“, „l“ a ďalšie). Svoje zistenia porovnajte s výtvarnou interpretáciou príbehu a piesne (výtvarné motívy: domy, veterné mlyny, *veterné mlynčeky*, psy, značka, krt, kopa, R, L, *snehové vločky*).

Analyzujte prozaický text (príbeh Lary a Ruda) zo štylistickej a kompozičnej stránky (príbeh usporiadaný chronologicky a s motívmi, ktoré sú k sebe asociatívne priradzované, hovorový a umelecký štýl, hovorový a ob-

razný jazyk – tvorba obrazov v „prúde“ reči – napr. mlyn – „*lietadlo zapichnuté do zeme*“, „*Nebo, nebičko, poznáš tú básničku?*“), jeho tému a problém (cesta k vyhliadkovej veži za dedinou spojená s rozhovorom, viacero problémov na ceste na vyhliadku s kľúčovým výslovnostným problémom); ako aj básnický/piesňový text s názvom *Katka* (pieseň v šiestich štvorveršových strofách, obrazný jazyk – napr. „*A písmená jej v ústach/ Vôbec neublížia*“; slovná hra – zámena „r“ za „l“ – napr. „*Ryba je lyba/ A z raka je lak*“), jeho tému a problém (výslovnostný problém).

Pomenujte problémy vybraných textov a vysvetlite, ako sa problémy riešia v textovej, príp. aj výtvarnej zložke knihy (výtvarná realizácia riešení – roztrúsené „R“ a „L“ asociuje padajúce snehové vločky svojim kompozičným usporiadaním a farebnosťou).

K vybraným motívom z týchto textov zapíšte aj vhodné asociácie tvorte slovné reťaze (napr. mlyn → lietadlo → väzenie → trest..., r/lyba → r/lak → r/luka → pr/losím → smr/lad → hr/lad → r/lyža → r/lefr/lén...). Vysvetlite, ako sa mení význam slov, keď je hláska „r“ nahradená hláskou „l“. Zmeny významu troch dvojíc vybraných slov aj výtvarne stvárnite. Nájdite ďalšie vhodné príklady.

Vybrané texty v skupinách analyzujte, interpretujte, identifikujte ich významy a zmysel.

Identifikujte druh, žánrovú formu a žánre vybraných textových ukážok. Identifikujte znaky prózy (neviazaná reč) a poézie (viazaná reč), príbehu a básne/piesne (rytmus, rým, obraznosť a pod.). Porovnávajte žánre a pomenujte rozdiely medzi nimi (príbeh, dej, postava, rozprávač, dialóg, „schéma“ rozprávky, asociatívnosť, verš, strofa, rytmus, rým a pod.).

V skupinách identifikujte básnické obrazy z vybranej piesne, vysvetlite ich významy, identifikujte rytmus (vytlieskajte ho), či ďalšie zvukové javy (modulácia hlasu podľa zmyslu textu – artikulácia hlások, silová modulácia s citovým dôrazom, časová modulácia s primeraným rytmom, prestávkou a pod.).

Uvažujte, či je text umelecky účinný. Ak áno, tak pomenujte, z čoho plynie jeho estetický účinok.

Na motívy knižného príbehu alebo jeho sekvencií vytvorte vlastný piesňový text, ktorý pripravíte aj pre hlasnú interpretáciu so zachovaním primeraného rytmu. Vytvorte linoryt a text piesne doplňte vhodnými výtvarne stvárnými motívmi.

Záver

Žiak by si mal v procese recepcie umeleckého textu (tentoraz príbehu s rozprávkovými a piesňovými textami), teda budovania literárneho vzdelania uvedomiť možnosti „spolubytia“ rôznych žánrových foriem v „tvare“ príbehu, ale aj potrebu rozvíjať tvorivosť pri reflexii životnej a arteficiálnej skutočnosti.

Žiak vo fáze budovania literárneho vzdelania začína rozlišovať jednotlivé žánre, prozaické a básnické (piesňové) texty, znaky prózy i poézie, rozvíja schopnosť identifikovať estetickú hodnotu umeleckého textu najmä vtedy, ak opakovane zúročuje podnety z vlastného čítania, či výchovno-vzdelávacieho procesu. Aj preto možno považovať za zaujímavé a podnetné nielen pre potreby literárnej didaktickej komunikácie tie z umeleckých textov, ktoré vo svojom „tvare“ zúročili rôzne žánrové formy.

Literatúra

- DŽADOŇ, Z. (2017). *Lara a nebo*. Ilustrovala: Jana Kalixová. Prešov: Slniečkovo, 2017. 88 s. ISBN 978-80-89314-36-2
- Inovovaný štátny vzdelávacie program. *Slovenský jazyk a literatúra*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2019. 84 s. [online]. [Popis urobený 6. 8. 2019] Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_nsv_2014.pdf
- PETRÍKOVÁ, M. (2016). *Umelecký text v tvorivých interpretáciách. Teória – poetológia – aplikácia*. 3. rozšírené vyd. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2016. 236 s. ISBN 978-80-555-1606-6
- PETTY, G. (1996). *Moderní vyučování*. 3. vyd. Praha: Portál, 1996. 382 s. ISBN 80-7178-978-X
- Štátny vzdelávacie 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
- VŠETIČKA, F. (1986). *Kompozícia. O kompozičnej výstavbe prozaického diela*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1986. 272 s.
- ZELINA, M. (1996). *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa (metódy výchovy)*. 2. vydanie. Bratislava: IRIS, 1996. 236 s. ISBN 80-967013-4-7

Štúdia vznikla v rámci riešenia projektu VEGA č. 1/0523/18
Lexikón slovenskej literatúry a kultúry 1989 – 2015
(autori, diela, procesy aintermediálne presahy).

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

LITERÁRNY TEXT AKO VÝCHODISKO K VZDELÁVACIEMU OBSAHU: LES UKRYTÝ V BÁSNI

Alexandra Nagyová

Resumé: Príspevok uvádza systém logických cvičení zameraných na obsah prvouky – Učenie o lese, ktorý môže učiteľ využiť ako efektívny spôsob práce s literárnym textom.

Kľúčová slova: Literárny text. Prvouka. Učenie o lese.

Abstract: Súčasťou materinského jazyka v 1. ročníku primárneho stupňa vzdelávania bol v minulosti predmet prvouka. Presahy ich vzdelávacích obsahov môžeme aj dnes nachádzať v literárnych textoch. Jadrom príspevku je metodické uchopenie literárneho textu s dôrazom na vzdelávaciu tému prvouky – Učenie o lese.

Key words: Literary text. Elementary realia. Learning about the forest.

Úvod

Učenie o lese prostredníctvom literárneho textu na vyučovacej hodine prvouky vytvára edukačný potenciál, ktorý umožňuje žiakom mladšieho školského veku získavať nové poznatky a rozvíjať ich myslenie atraktívnym spôsobom. Úlohou učiteľa je literárny text správne metodicky uchopiť tak, aby práca s ním nebola len strohým prečítaním, ale viedla k jeho funkčnému využitiu s akcentom nielen k porozumeniu textu, ale aj k rozvoju myslenia žiaka.

1 Vyučovací predmet Prvouka

V kurikule elementárneho vzdelávania má popri hlavných vyučovacích predmetoch, ako slovenský jazyk a matematika, významné postavenie aj predmet prvouka. Rámcový učebný plán obsiahnutý v Inovovanom štátnom vzdelávacom programe pre primárne vzdelávanie (2015) stanovuje, že prvouka sa venuje v 1. ročníku 1 vyučovaciu hodinu a v 2. ročníku 2 vyučovacie hodiny za týždeň. Charakteristika prvouky podľa Inovovaného štátného vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie opisuje, „že prvouka vytvára vedomostný, spôsobilostný a postojoyý základ pre dva nadväzujúce predmety – prírodovedu a vlastivedu. V prírodovednej oblasti poznávaním organizmov, neživého prostredia a ich vzájomných vzťahov oboznamuje žiakov s reálnym prírodným priestorom prostredníctvom skúmania fungovania vybraných prírodných javov“ (bližšie www.statpedu.sk, 2015). Obsah prvouky je tvorený poznatkami z viacerých vedných odborov ako biológia, geografia, história či sociológia. Spojenie prírodovedných a spoločenskovedných štúdií umožňuje oboznámiť žiaka so základnými poznatkami o prírode a spoločnosti v súlade s jeho psychologickými možnosťami. Podľa Podroužka (2003, s. 32) prvouka obracia pozornosť žiaka na realie, na svet, ktorý ho obklopuje, čím ho vedie k spoznávaniu konkrétnych vecí a javov v prírode a spoločnosti a vzájomných vzťahov a súvislostí medzi nimi. Tu vidíme úzke prepojenie s využitím literárneho textu, ktorý odráža v mnohých prípadoch reálne prostredie a situácie v ňom. Aj Kollárová (2013) odporúča pri poznávaní elementárnych reálií prostredníctvom rolových hier využívať literárny text, ktorého témou a obsahom budú konfrontované všetky deti. Ak im dáme riešiť situáciu z reálneho prostredia je predpoklad, že nemali všetky deti sa možnosť s navodenou situáciou stretnúť, resp. do nej vstúpiť. V takom prípade bude pre učiteľa aj žiaka utváranie pojmov a ich vzťahov a prenesenie do reálneho života náročnejšie. Doušková (1997, s. 3) sa k problematike pridáva s názorom, že prvouka má prispieť k nadobudnutiu poznatkov o prírode a spoločnosti, k orientácii žiaka vo svete, pomôcť mu rozvíjať vlastné sebauvedomenie, sebazdokonaľovanie a budovať pozitívny vzťah k prírode, svetu a ľuďom. Budovanie takéhoto vzťahu je podmienené vnímaním, emóciami, prežívaním. Práve literárny text nám tieto predpoklady umožňuje. Prvouku chápe Navrátilová (1986, s. 58) ako komplexný učebný predmet. Jeho obsah zodpovedá

konkrétnym kultúrno- spoločenským nárokom a organicky na seba nadväzuje, čím sa utvárajú predpoklady, aby žiak už na elementárnom stupni poznával a rozumel javom, veciam a dejom v prírode a spoločnosti v dialektickej jednote. Prvouka v súčinnosti s materinským jazykom rozvíja rozumové schopnosti, komunikačné zručnosti, formuje základy pracovných zručností a esteticko-citový život žiaka.

2 Učenie sa žiaka o lese

Ako je zrejme z predchádzajúcej časti, obsah vzdelávania prvouky je tvorený prírodovedným a spoločensko-vedným obsahom. Našu pozornosť upriamujeme na jej prírodovedný obsah, konkrétne na učenie sa žiaka o lese. Jedným z prírodných prostredí, ktoré žiaka mladšieho školského veku obklopuje, a s ktorým sa stretáva je práve les. Spoznávanie lesného spoločenstva v obsahu vzdelávania predmetu prvouka nie je implicitne určený. Vzdelávacie štandard prvouky sa učenia sa žiaka o lese dotýka len okrajovo, a to v obsahovom štandarde pre 2. ročník základnej školy, v ktorom uvádza že, žiak má byť oboznámený s prvkami krajiny - polia, lúky, lesy, rieky, jazerá, vrchy, rovina, domy a cesty. K obsahovému štandardu sa viaže strohý výkonový štandard - žiak na konci 2. ročníka základnej školy vie/dokáže odlíšiť jednotlivé prvky krajiny (2015, s. 12).

V učebniciach prvouky pre prvý a druhý ročník (Adáme, Kováčiková, 2016), môžeme nachádzať témy, ktoré sa dotýkajú problematiky lesa. V učebnici prvouky pre 1. ročníku ZŠ môže žiak získavať poznatky o lese z týchto tém – *Živá a neživá príroda, Voda, Živočích, Potrava živočíchov, Pohyb živočíchov, Rastliny, Časti tela rastlín, Korene rastlín, Stonky rastlín, Listy rastlín, Kvety rastlín a Plody rastlín*. Učebnica - Prvouka pre druhákov vytvára možnosti pre učenie sa žiaka o lese v učivách *Spomíname na prázdniny, Krajina v okolí obce, Naša krajina – Slovensko, 155 Záchrana ľudského života, 150 Hasenie požiaru, Pôda a jej úrodnosť, Rast a vývin živočíchov, Dĺžka života živočíchov, Živočíšne spoločenstvá – spoločenstvo mravcov a včiel, Životné prostredie rastlín, Životné prejavy rastlín, Podmienky klíčenia semien rastlín, Podmienky rastu rastlín, Význam rastlinných semien, Rozširovanie semien rastlín, Vianoce, a Veľká noc* (Adáme, Kováčiková, 2016). Všetky učivá uvádzame z toho dôvodu, že nevidíme vo viacerých témach prepojenie s čítankovými textami. Vidíme tu však podnet

pre hľadanie, nachádzanie, ale hlavne tvorivé a efektívne využívanie literárneho textu súvisiaceho s uvedenými témami. Edukačný potenciál vymenovaných oblastí v rozmeroch vyučovania a učenia sa žiaka o lese je závislý od činnosti učiteľa. Nakoľko jednotlivé témy nie sú sústredené priamo na problematiku lesa, vytvárajú len akúsi možnosť, ktorú by mal učiteľ na základe individuálnej koncepcie vyučovania využiť v prospech oboznamovania, prehlbovania poznatkov žiaka o lese, lesných živočíchoch a rastlinách, budovania vzťahu žiaka k lesnému spoločenstvu a zvnútorňovaniu vhodného správania sa žiaka v lese. Práve využívaním techník rolovej hry môžeme rozvíjať u žiaka schopnosť rozhodovať sa, správať a konať s dôrazom na zodpovednosť k sebe aj k prírodnému prostrediu, teda aj k lesnej krajine (Kollárová, 2018, s. 139). V mimoškolskom prostredí môže učiteľ využiť literárny text s lesnou tematikou vo výchovných metódach zameraných na city a vôľu. V školskom prostredí, na vyučovacej hodine prvouky, sa učiteľovi ponúka literárny text ako didaktický prostriedok k aktivizujúcim metódam, ktorými môžeme rozvíjať nielen sociálno-emocionálnu rovinu, ale aj kognitívne štruktúry žiaka.

3 Les ukrytý v básni

Práca s literárnym textom na vyučovaní prvouky má svoje významné postavenie, čo potvrdzuje i fakt, že v minulosti v rokoch 1921 – 1930 (Navrátilová, 1986, s. 17-24) a v rokoch 1953 – 1976 (Navrátilová, 1986, s. 35-57) bolo vyučovanie prvouky súčasťou vyučovacieho predmetu materinský jazyk. Učenie sa žiaka o prírode a spoločnosti bolo sprostredkované prostredníctvom čítankových textov. Ich obsah vytváral priestor pre tvorivú činnosť učiteľa, ktorá mala vyústiť v plnení cieľov integrálnej časti materinského jazyka – prvouky, teda učenia sa, poznania a zúčastňovania sa žiaka na živote v jeho prírodnom a spoločenskom prostredí. Text, ako ho charakterizujú Murínová a Mastišová (2011, s. 71) je jedným z východísk rozširovania poznania žiaka, prostriedkom pre získavanie informácií a zároveň materiálom pre rozvíjanie jeho komunikačných zručností. Umelecký text plní okrem komunikačnej a informačnej funkcie i funkciu estetickú (Findra, 1986, s. 311), nakoľko predstavuje špecifický spôsob stvárnenia reality so zámerom na estetickú komunikáciu s detským prijímateľom (Pršová, 2015, s. 25). Ako uvádza Tupý (1984, s. 70) literárny text ako učebný zdroj

plní vo vyučovaní prvouky funkciu motivačnú v každej fáze edukačného procesu, funkciu umeleckého obrazu pozorovaných faktov, javov a dejov, funkciu vzorového rozprávania o vybraných javoch a dejoch a tiež plní funkciu ukážky odlišného spôsobu vyjadrovania. Podroužek (2003, s. 88) v tomto kontexte pripisuje literárnemu textu funkciu informatívnu (slovné prostriedky sú informačným zdrojom obsahu vzdelávania), transformačnú (literárny text didakticky interpretuje vybrané poznatky o prírode a spoločnosti), funkciu upevňovaciu, sebavzdelávaciu a rozvojovo výchovnú (formuje osobnosť žiaka). Vzhľadom nato aby bol literárny text vo vyučovacom procese prvouky funkčne využitý, je nutné rešpektovať kritériá jeho výberu. Pre potreby vyučovania prvouky s podporou literárneho textu uvádza Podroužek (2003, s. 89–90) nasledovné kritériá:

1. kritérium zrozumiteľnosti literárneho textu,
 - jazykové prostriedky (voľba slov, zložitost' súvetí a i.),
 - stavba textu (členenie kapitol, podkapitoly, názov a i.),
 - orientačný aparát (prehľadnosť, grafická úprava a pod.),
 - skutočne potrebné pojmy a termíny,
2. kritérium náučnosti literárneho textu,
 - čitateľnosť textu,
 - správne pojmoslovie a odborný výklad,
 - centralizácia témy (detaily neprevládajú nad hlavnou témou),
3. kritérium podnetnosti literárneho textu,
 - nabádanie textu k premýšľaniu žiaka,
 - dopĺňujúce činnosti a úlohy,
4. kritérium použiteľnosti literárneho textu a motivácie.
 - prepojenie textu so životom žiaka,
 - nové, využiteľné informácie (Hausenblas in Podroužek, 2003, s. 89–90).

Práca s literárnym textom má za cieľ rozvíjať schopnosť žiaka čítať s porozumením, rozvíjať jeho komunikačné zručnosti a schopnosť analytického hodnotenia textu (Čapek, 2015, s. 300). Na primárnom stupni vzdelávania v 1. a 2. ročníku je využitie tejto metódy náročnejšie, vzhľadom nato, že žiak v 1. ročníku nemá zvládnutú funkčnú jazykovú gramotnosť, konkrétne nemá zvládnuté sekundárne jazykové komponenty

– čítanie a písanie. Preto učiteľ na vyučovacej hodine prvouky v 1. ročníku text žiakom predčítava a následne v závislosti od úrovne čitateľských a pisateľských schopností žiaka, pristupuje k možnosti samostatného čítania textu. Efektívna práca s literárnym textom ako prostriedok učenia sa žiaka o lese vyžaduje nielen vhodný výber textu, ale i funkčne zvolené úlohy, ktoré podnecujú myšlienkovú aktivitu žiaka. Vo svojich publikáciách autori Navrátilová (1987), Podroužek (2003) a Tupý (1980) uvádzajú, že základ prvouky predstavuje pojmotvorný proces, prostredníctvom ktorého si žiaci osvojujú pojmy, ktoré sú myšlienkovým odrazom vecí a javov skutočnosti a vzťahov medzi nimi (Podroužek, 2003, s. 50). Proces vytvárania pojmov nie je založený len na spracovávaní zmyslových údajov a ich následnou syntetizáciou a zovšeobecnením ale aj na odhaľovaní logických vzťahov (Mihálik, 1987, s. 54). Vhodnou pomôckou sú pre učiteľa logické cvičenia slúžiace na odhaľovanie vzťahov, na tvorivé riešenie problémov a pozorovanie a porovnávanie (Mihálik, 1989, s. 102), ktorých konkrétne využitie v spojitosti s literárnym textom zameraným na učenia sa žiaka o lese uvádzame v nasledujúcej kapitole.

4 Práca s literárnym textom na vyučovaní prvouky

Pre potreby plnenia cieľa nášho príspevku vyberáme mimočítankovú báseň *Ubolený zajko* z básnickej zbierky *Básničky od Táničky* (Chovancová, 2019).

Ubolený zajko

Kvietky kvitnú, slnko plesá,
zajko Hopko skáče z lesa.
kúzlený krásou leta
ako slávik v sne si lieta.
Obláčiky biele ráta,
keď tu náhle bum-bác. – Rata!-
Hlasno volá zo zeme:
-Mám dve labky zlomené.
odreté len trošička,-
kričí slimák spod krička.

-Obzeráš sa kade-tade
padáš ako hruška v sade.
Nenariekaj, zajko milý,
poradím ti v ťažkej chvíli.
Z lopúchov sprav riadny zábal,
do nich obe nôžky zabal.
Ja po listy raz-dva zájdem,
priateľovi sám ich nájdem.
Pôjdem skratkou, poznám hriadky,
prídem naspäť o dva piatky.-

Ježko beží ako strela,
ostrých ihlích nesie veľa.
Vynukuje veľké, malé,
skúša lieči neustále.
Nie, nie, ihly nemám rád,
- Nie som s nimi kamarát.
Nech ma radšej labka bolí,
na slimáka počkám v poli.

- Ja prinesiem správny liek,
pripravený z bylínok, -
kráka straka zvedáva.
Vzácné veci schováva.
Aj zázračnú masťičku
na boľavú nožičku.
- Poriadne ju roztri!
Dám ti radu, možno tri.
Skackanie je vážna veda,
snívať sny sa vtedy nedá.
A pre zdravšie oči jedz
zrelej mrkvy za hrniec.

- Aká je tá tretia rada?
- Už ťa tvoja mamka hľadá.
Pomaličky za ňou bež!
I ja pôjdem domov tiež.
Tamhľa sedí na tom pni, len sa prosím nepotkni.

4.1 Logické cvičenia na rozvoj myslenia

Po predčítaní básne *Uboľený zajko* učiteľ pristupuje k rozhovoru v snahe nie prioritne rekapitulovať obsah prečítanej básne, ozrejmiť pre žiakov nepoznané pojmy, ale tiež vyjadriť kontext a citovú zaangažovanosť žiaka. V tomto rozhovore je však dôležité, aby učiteľ dbal na edukačnú stránku využitej básne, v našom konkrétnom prípade týkajúcej sa tematiky lesa a vytváral pre žiaka taký rad cvičení a úloh, ktoré ho vedú nielen k poznaniu a zapamätaniu pojmov, ale aj k myšlienkovému aktivite, kedy žiak odhaľuje vzťahy medzi pojmi, tvorivo rieši problémy, porovnáva predmety a javy a aplikuje získané poznatky v reálnom živote.

A. Cvičenia na odhaľovanie vzťahov

1. Príčinné vzťahy

- K príčine určiť účinok
- Čo spôsobuje zlomená labka?
- K účinku určiť príčinu
- Čo je príčinou toho že musíš užiť lieky?
- Logická implikácia
- Ak pôjdeš skratkou tak..(tam budeš rýchlejšie)?

2. Funkčné vzťahy

- Čo robí lesník?
- Načo nám slúžia bylinky?
- Načo slúžia ježkovi ihlice?

3. Účelové vzťahy

- Vzťah predmet – účel
- Načo používame batoh v lese?
- Vzťah účel – predmet
- Na výrobu masťičiek používame...(bylinky)?

4. Priestorové vzťahy

- Orientácia v lese
- Ako by si sa dostal von z lesa?

5. Dôvodové vzťahy

- Dôsledok – dôvod
- Zajko spadol, pretože...(bol zasnený)
- Dôvod - dôsledok
- Zajko išiel pomaly a preto sa viac...(nepotkol)

6. Odhalovanie spoločných funkčných vzťahov medzi pojmi

- Čo majú spoločné?
 - Medveď, ježko, diviak, veverička?
 - Čučoriedky, lesné maliny, lesné jahody?

7. Protikladné vzťahy

- Urči protikladné slovo
 - Zdravý, smutný, rýchly

8. Vzťahy nadradenosti a podradenosti

- Pomenuj jedným slovom
 - Vysoké Tatry, Nízke Tatry, Malá Fatra?
- Vymenuj druhy
 - lesných rastlín?

9. Odhalovanie súvislostí medzi pojmi

- Ktoré slovo ku ktorému patrí
 - Medveď.....batoh
 - Huby.....hviezdy
 - Túra.....košík
 - Noc.....laba

10. Vylučovanie pojmov, ktoré do danej logickej triedy nepatria

- Nepatrí do lesa? Jeleň, postel', huby, smeti, potôčik

11. Výber pojmov podľa daného kritéria

- Ktoré zvieratá žijú v lese? Medveď, srnka, kohút, vlk, prasiatko
- Ktoré stromy majú ihličie? Borovica, jabloň, smrek, breza

12. Určovanie pojmov podľa charakteristických znakov

- Dom si nosí na chrbte.
- Do hniezda si vzácne veci schováva

13. Odhalovanie významu pojmov

- Aký význam má slovo les, lesník?

14. Určovanie objektívnych podmienok

- Za akých podmienok by si nemal chodiť do lesa?

B. Cvičenia na rozvíjanie tvorivosti riešením problémov

1. Z obsahu textu vyhľadávať elementárne problémy

- Prečo sa slimák vráti až o dva piatky?
- Prečo by mal jesť zajko za dva hrnce mrkvy?

2. Výcvik v určovaní viacerých alternatív riešenia daného problému

- Navrhni ako by si pomohol zajkovi ty?
- Navrhni ako by si pomohol kamarátovi ak by sa zranil v lese?

3. Zdôvodnenie

- Zdôvodni prečo treba ranu ošetriť.
- Zdôvodni prečo v lese nemôžeme kričať.

4. Vysvetlenie

- Vysvetli – lesy sú naše pľúca.
- Vysvetli – mama je len jedna.

5. Predvídanie

- Čo by sa mohlo stať keby si sa v lese priblížil k medveďovi?
- Čo by sa mohlo stať ak by si v lese založil oheň?

6. Vytváranie algoritmov

- Ako by si postupoval, keby musíš do lesa zavolať záchrannú službu?

7. Konkretizácia

- Uveď príklady – lesných živočíchov, vodných zdrojov v lese, lesných rastlín

C. Cvičenia na pozorovanie a porovnávanie

1. Popisovanie prvkov, častí z predstavy

- Popisovanie vonkajšej podoby
- Medveď, muchotrávka

2. Porovnávanie podľa sprostredkovaného názoru

- Odlišnosti vo vonkajšej podobe
- Povedz v čom sa odlišujú jeleň a medveď, sýkorka a veverička, listnatý a ihličnatý strom.

3. Podobnosti vo vonkajšej podobe

- Povedz v čom sa podobajú medveď a medvieďa, straka a kukučka?

4. Porovnávanie dvoch obrazov

- Uveď v čom sa podobajú a v čom sa líšia obraz lúky a obraz lesa.

Vymenované cvičenia by mali slúžiť ako inšpiratívna báza, pričom učiteľ ich môže uplatňovať v rámci uvedených troch kategórií. Na základe vlastnej tvorivej činnosti ich môže upravovať a selektovať podľa konkrétnej témy vyučovacej hodiny prvouky.

Záver

V závere by sme chceli upriamiť pozornosť na integritu predmetov Slovenského jazyka a literatúry s Prvoukou, pričom podnetnosť vzťahu uvedených vyučovacích predmetov vidíme vo využití literárneho textu zameraného na učenie sa žiaka o lese. Práca učiteľa v tomto kontexte by mala byť zameraná na aktívnu prácu s literárnym textom, podľa alternatív ponúkaných v príspevku, ktorý prispieva nielen ku kreovaniu poznatkov žiaka, ale aj k rozvoju jeho myslenia.

Literatura

- BEŇUŠKOVÁ, J., & DOUŠKOVÁ, A. (1997). *Vybrané kapitoly z didaktiky prvouky*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- DOBIŠOVÁ ADAME, R., & KOVÁČIKOVÁ, O. (2015). *Prvouka pre 1. ročník základnej školy*. Bratislava: AITEC s.r.o.
- DOBIŠOVÁ ADAME, R., & KOVÁČIKOVÁ, O. (2016). *Prvouka pre druhákov*. Bratislava: AITEC s.r.o.
- ČAPEK, R. (2015). *Moderní didaktika*. Praha: Grada Publishing a.s.
- FINDRA, J. (1986). *Slovenský jazyk a sloh*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo
- CHOVANCOVÁ, T. (2019). *Básničky od Táničky*. Bratislava: Marenčin PT.
- KOLLÁROVÁ, D. (2013). *Kniha ako hra. Výchova detského čitateľa tvorivou dramatikou*. Hlohovec: HTC media consulting.
- KOLLÁROVÁ, D. (2018). Techniky rolovej hry pri práci s rozprávkou s dôrazom na počúvanie a porozumenie textu. *Jazyk – Literatúra – Komunikace*. 7(1), 133–146.
- MIHÁLIK, L. (1989). *Rozvíjanie myslenia, reči a základných zručností na 1. stupni základnej školy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo
- NAVRÁTILOVÁ, K. (1986). *Didaktika prvouky*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.
- PODROUŽEK, L. (2003). *Úvod do didaktiky prvouky a prírodovedy pro primární školu*. Dobrá voda: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čenek.
- PRŠOVÁ, E. (2015). *Literárny text v komunikačno-zážitkovom vyučovaní*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Štátny pedagogický ústav (2015). *Inovovaný štátny vzdelávací program pre 1. stupeň ŽŠ*. Bratislava. Dostupné z <http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/>.

TUPÝ, K., SALVOVÁ, T. & DUŠKOVÁ, M. (1984). *Metodická príručka k prvouke v 1. a 2. ročníku základnej školy*. Bratislava: SPN.

Tento výstup bol podporený Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-18-0484, ktorá sa viaže k projektu Lesná pedagogika v predprimárnej a primárnej edukácii a výchova k trvalo udržateľnému rozvoju.

Kontakt

Mgr. Alexandra Nagyová
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra
E-mail: alexandra.nagyova@ukf.sk

PRÍBEH O SMRTI V RECEPČNOM PROCESE

Martina Petříková

Resumé: Medzi kľúčové žánre, ktoré sú určené pre detského recipienta, patrí autorský príbeh s dievčenskou hrdinkou a postavou Smrti. Medzi autorské príbehy s dievčenskou hrdinkou a s postavou Smrti, ktoré riešia problém umierania a smrti, možno zaradiť príbeh Jeanette Bresson Ladegaard Knox s názvom *Je smrt jako duha?* Príbeh o smrti v recepčnom procese považujeme za jednu z možností, ako prekonať problém tabuizovania témy, problému umierania, smrti a postavy Smrti v detskej literatúre a v živote detí.

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

Abstract: The author's story for children with a girl heroine and the figure of Death belongs among the key genres that are addressed to the children's recipient. The story of Jeanette Bresson Ladegaard Knox *Is death like a rainbow? (Je smrt jako duha?)* can also be included among the author's story for children with the girl heroine and figure of Death which solve the problem of dying and death. The story about death in the receptive process is considered for one of the ways how to get over the problem of tabooing the topic, problem of dying, the death and the character of Death in children's literature and in the life of children.

Key words: Literature, Story about the Death, working with text in a school environment, methods and forms of work.

Úvod

V aktuálnom komunikačno-zážitkovom modeli vyučovania literárnej výchovy sa kladie dôraz na rozvíjanie čitateľských a interpretačných zručností žiaka. Spomedzi kľúčových kompetencií a literárnovedných pojmov, ktoré si žiaci osvojujú a rozvíjajú na hodinách literárnej výchovy, vyberáme tie, ktoré by si mal žiak v nižšom sekundárnom vzdelávaní osvojiť a rozvíjať najmä v procese analýzy a interpretácie umeleckých textov, v našom prípade prozaického textu pre deti s dievčenskou hrdinkou a s postavou Smrti, či s motívom a problémom smrti *Je smrt jako duha?* Medzi kľúčové literárnoteoretické pojmy, ktoré reprezentujú vecný obsah predmetu literárna výchova aj vo vzťahu k interpretovanému príbehu o umieraní a smrti podľa Inovovaného štátneho vzdelávacieho programu pre nižšie sekundárne vzdelávanie ISCED²¹, zaradzujeme pojmy: *text, téma textu, hlavná myšlienka, štylisticko-lexikálna analýza prozaického textu, vonkajšia kompozícia (nadpis, súvislosť medzi nadpisom a textom), analýza významovej roviny prozaického textu, motív, dej, (dievčenská) literárna postava, postava Smrti, čítanie s porozumením* a pod.

Získavanie a upevňovanie kľúčových a predmetových kompetencií, ako aj cieľov literárnej výchovy v procese analýzy a interpretácie príbehu spojíme aj s poznaním ďalších literárnovedných kategórií (téma → problém textu, zászvetná postava Smrti, estetický zážitok). Zároveň ponúkneme **metodiku realizácie vyučovacej hodiny** a pri jej kreovaní zohľadníme revidovanú Bloomovu taxonómiu.

-
- 1 Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie. [Popis urobený 28. 3. 2014] 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. 8. 2019] Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_nsv_2014.pdf

1 Príbeh o smrti

V edícii vydavateľstva *Cesta domů* s názvom *Bludište* bola v roku 2017 vydaná kniha s názvom *Je smrt jako duha?*, ktorú napísala Jeanette Bresson Ladegaard Knox. V českom literárnom prostredí môžeme už dlhšie obdobie sledovať vzrastajúci záujem o knihy, ktoré hľadajú odpovede na zásadné filozofické otázky z rozhrania života a smrti, na otázky, ktoré si ľudia kladú zvyčajne v situácii ohrozenia smrťou alebo stretnutia so smrťou blízkeho človeka. Situácie straty rodinného príslušníka, ba dokonca straty dieťaťa sú tematizované aj literatúrou pre mladšieho recipienta. Smrť sa stáva témou, ba (filozofickým) problémom literatúry pre deti a mládež či obrázkových kníh.

Aj edícia *Bludište* sa snaží inšpirovať dospelých a deti, aby viedli rozhovor o téme smrti, a chce osvetľovať cesty hľadania odpovedí na otázky, prečo nás niekto opúšťa, či ako žiť ďalej s vedomím straty blízkeho človeka. Dieťa totiž potrebuje viac ako dospelý, aby mu niekto pomáhal rozkrývať málo prebádané územie za „hranicou“ života a porozumieť mu.

V knihe *Je smrt jako duha?* sú dieťaťu a rovnako aj dospelému predložené otázky, na ktoré sa môžu spolu pokúsiť odpovedať.

Autorka vo venovaní adresuje knihu dedkovi svojej dcéry Knudovi F. Ladegaardovi (22. 11. 1936 – 22. 2. 2008), čím predznamenáva intenzitu vzájomných citových väzieb medzi starými rodičmi, rodičmi a ich deťmi, ako aj rodičovskú zodpovednosť za sprostredkovanie starorodičovského odkazu.

Incipit príbehu o odchode babičky zo života je takýto: „*Emilka se dívala na svoji babičku, jak leží ve velké posteli. Babička byla stará a unavená. Jednoho dne maminka Emilce povídala o tom, že babička leží v posteli proto, že umírá. Listy za oknem se tehdy tiše snášely ze stromů – jako by toužily po novém domově.*“ (Bresson Ladegaard Knox, 2017, s. 8)

Prírodno-psychický paralelizmus predznamenáva aj spirituálny rozmer filozoficky ladenej prózy určenej pre mladšieho recipienta. Opadávajúci list, jesenný čas, ale aj túžba po novom, teda nepozemskom domove, ktorý vzdoruje prírodným zákonitostiam, sú paralelou k zlomovým udalostiam v ľudskom živote.

Dieťa, ktoré je konfrontované s udalosťou babičkinho umierania, sa pýta, čo bude po smrti, mama odpovedá, aby utišila zvedavosť, ale predovšetkým strach či neistotu dieťaťa, ktoré stráca starú mamu. Kumulácia otázok („*Co se stane, až umřeme, mami?*“, „*A proč vůbec musíme umřít?*“

A když babička umře, tak už ji vůbec nikdy neuvidím?“, Bresson Ladegaard Knox, 2017, s. 11; „*Mami, a jak smrt vypadá? Je strašidelná jako příšera?*“, Bresson Ladegaard Knox, 2017, s. 13, a pod.) si vyžiada produkciu či ponuku premyslených odpovedí („*Smrt je tajemství a porozumět jí je zrovna tak těžké jako chytit úhoře holýma rukama.*“, „*Život a smrt jsou propletené jako tenhle tvůj copánek, který máš ve vlasech.*“, „*Možná je smrt jako sestra života: také taková duha, jen jinak barevná.*“, Bresson Ladegaard Knox, 2017, s. 13, a pod.), konfrontáciu dospelého a detského komponentu v tzv. detskom aspekte. Tie sa teda realizujú predovšetkým vo forme prehovorov dvojakého typu – zvedavých detských otázok, ktoré vstúdu z nepoznanej situácie, a uvážlivých filozoficky ladených výpovedí mamy, ktorá sa snaží prístupným spôsobom pomôcť svojej dcérke prijať ťažkú situáciu.

O detskom strachu a zneistení vypovedá aj rozprávačka, ktorá na primerané stvárnenie dievčenských emócií využíva obrazné pomenovania, ktoré patria do okruhu detskej skúsenosti (*srdce bije ako kostolný zvon, akoby jeho zvuk mal roztrhnout dítě* a pod.), či množstvo otázok, ktoré svedčia o zneistení dieťaťa, ba aj opakovanie, ktoré fixuje poznanie a učí dieťa premýšľať o zložitejších či ťaživých obsahoch mysle.

Zmierňovanie ťaživých emócií a utlmovanie neskúsenosti, teda zmierovanie dieťaťa so smrťou „z dosahu“ sa realizuje vďaka maminej „zainteresovanosti“ na čítaní a vnímaní jej dieťaťa (citlivým prístupom), v priebehu rozhovoru mamy s dcérkou, ale aj prostredníctvom maminho hľadania analógií vhodných pre dieťa, obrazným jazykom, ba dokonca formulovaním filozofických výpovedí (smrť je tajomstvom, porozumenie smrti evokuje chytenie úhora, *keď přijde smrt, už tu nebude, a pokud žijeme, smrt tu nie je* a pod.).

Príbeh sa zauzluje vo chvíli, keď do babičkinej izby vstúpi antropomorfizovaná smrť s podobou tieňa a dievčatko s ňou začne viesť rozhovor. Vo vypätej situácii sa konfrontujú dva postoje, detský, ktorý chce porozumieť tomu, čo sa deje, a rozveseliť smutnú Smrť, a dospelý, ktorý možno pririeknuť unavenej poludštenej postave Smrti. Tá, keďže má v živote ťažkú úlohu/funkciu, vysvetľuje dievčatku Emilke, že musí naplniť svoju funkciu napriek neustávajúcemu ľudskému bedákanu. Detská predstavivosť a chcenie zmeniť neľahkú situáciu Smrti podmienka aj tvorbu invenčných návrhov, a tak aj umieranie človeka v blízkosti ustarostenej Smrti nadobúda pozitívnejšie asociácie.

„Smrt se rozjasnila, jako by jí v očích vyšlo slunce, a rázem se proměnila úplně: krásnější než třpytivé hvězdy na temném nebi, jemnější než něha mořských vln omývajících pobřeží a pokojnější než hluboké ticho... taková byla.“
(Bresson Ladegaard Knox, 2017, s. 38)

Rozprávka tak evokuje v potenciálnom recipientovi také asociácie, ktoré zväzujú život so smrťou, aspoň v tomto príbehu, ale možno aj pod vplyvom poznania z literatúry (nielen) pre deti.

2 Návrh na prácu s umeleckým textom v prostredí školy

Téma: Príbeh o smrti v procese tvorivej interpretácie

Cieľ:

- **vzdelávací:** identifikovať význam a zmysel prozaického textu, jeho estetickú, ale aj poznávaciu (filozofickú) a výchovnú hodnotu prostredníctvom tvorivej interpretácie, identifikovať žáner textu (autorský príbeh), charakterizovať postavy (dievčenská hrdinka a postava Smrti), tému, problém, dej; ako aj porozumieť slovám v českom jazyku s pomocou učiteľa a prekladových slovníkov;
- **výchovný:** uvoľnenie a rozvíjanie tvorivosti, schopnosti identifikovať a riešiť problém (textu – umieranie a smrť v dosahu dieťaťa), pomenovať hodnotu života a jeho zmysel pred tvárou smrti, pomenovať citovú a etickú hodnotu (prítomnosti pri umierajúcom), rozvíjanie empatie, spolupráce pri riešení problémov v skupine.

Metódy: dialogické metódy, tvorivé písanie a kreslenie, analýza a interpretácia príbehu o smrti, slovné alebo obrazové asociácie a pod.

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

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

Práca s umeleckým textom:

Žiaci si prečítajú (2) úryvky z príbehu *Je smrť ako duha?*

Rozdelíme ich do dvoch skupín, v ktorých budú hľadať odpovede na otázky:

1. Ktorým zo slov v texte ste nerozumeli? Vypíšte ich a po preklade do slovenčiny vysvetlite ich význam. Staňte sa prekladateľmi a prečítajte text aj v slovenskom jazyku.
2. Čítajte s porozumením. V skupine vytvorte 5 otázok, ktoré uľahčia porozumenie textu, a položte ich žiakom z 2. skupiny.
Pr. Prečo sa Emilka pýta na smrť?
Ako prežíva Emilka situáciu, v ktorej sa rozpráva s mamou o smrti?
Konkretizujte jej telesné a duševné prejavy a v texte podčiarknite ich obrazné vyjadrenia.
Akým spôsobom vysvetľuje mama Emilke, čo je to smrť?
Konkretizujte jej filozofické vysvetlenie a v texte podčiarknite jeho obrazné vyjadrenie.
3. V skupinách vysvetlite, aké problémy riešia detská hrdinka a postava Smrti v konkrétnych úryvkoch.

1. úryvok:

„A proč vůbec musíme umřít? A když babička umře, tak ji už vůbec nikdy neuvidím?“

Emilčino srdíčko se prudce rozbušilo, skoro jako by se jí v těle rozduňel velký kostelní zvon. Bim bam, bim bam. Jako by ji ten zvuk měl celou roztrhat. „Ach, babičko,“ pomyslela si Emilka, „už teď se mi po tobě stýská, jestli okamžitě nepřestaneš umírat, tak to nevydržím.“

„Hm, Emilko,“ začala maminka a dívala se do dálky.

„Smrt je tajemství a porozumět jí je zrovna tak těžké jako chytit úhoře holýma rukama.“ Maminka si přisedla těsně vedle Emilky. Ta si právě představovala samu sebe, jak v potoce chytá úhoře. „Život a smrt jsou propletené jako tenhle tvůj copánek, který máš ve vlasech.“ Ale Emilka vůbec neslyšela, co maminka říká. Místo toho vykulila oči: „Mami, a jak smrt vypadá? Je strašidelná jako přišera?“ „Ne, to bych neřekla.“ Maminka pohladila Emilčin copánek, od kořínků vlasů po špičku. „Možná je smrt jako sestra života: také taková duha, jen jinak barevná.“ (Jeanette Bresson Ladegaard Knox, 2017, s. 12–13)

2. úryvok:

„Lidé netuší, jak těžká je to práce. Tíží mě to, to si piš. Provázím je po celý život, a když pak zahlédnou světlo ze zahrady mrtvých, vyrazí tam úprkem

a na mě úplně zapomenou. A co všechno si pak musím vyposlechnout o tom, jak je zahrada mrtvých podivuhodná! Nedá mi to a musím myslet na všechn ten povyk, jaký jsem si musela vytrpět, jen abych je tam dostala.“ Smrt byla z lidského bédování zjevně k smrti unavená.

Smrt udělala přestávku, aby se nadechla, a zrovna chtěla znovu začít, když vtom se Emilka rychle chopila příležitosti. „A proč jim ze zahrady mrtvých nevezmeš něco s sebou, když si pro ně jdeš?“ vypadlo z ní. „Jak to myslíš?“ povídá Smrt.

„Inu, místo, abys chodila v tom černém plášti, o který stejně zakopáváš, mohla by ses obléknout do... do... třeba do šatů ze světla,“ navrhla Emilka.

Smrt jí s nastraženými ušima naslouchala a začala se divně proměňovat. „A místo abys pobíhala s kosou, mohla bys přece z té zahrady přinést s sebou nějaké vůně.“ (Jeanette Bresson Ladegaard Knox, 2017, s. 32–37)

1. Pomenujte tému a podčiarknite klúčové motívy vo vybraných úryvkoch.
2. Charakterizujte žánér textu podľa jeho znakov v prečítaných úryvkoch s dievčenskou postavou a s postavou Smrti (zásvetná postava): príbeh, dej, rozprávač, (zásvetná) postava, dialóg, filozofické otázky a pod.
3. Uvažujte o rozdieloch medzi dievčenskou postavou a postavou Smrti.

Ako nazerajú na smrť?

Aké pocity vzbudzuje smrť v Emilke?

Ako sa mení jej vzťah k smrti, keď ju spozná?

Čo prežíva Smrť?

Ako charakterizuje svoju funkciu či úlohu v živote?

Aká je funkcia postáv v texte?

Ako dievčenská postava rieši problém umierania svojej babičky?

Kto jej pomáha prekonať úzkosť a strach?

Aké riešenia navrhuje Emilka Smrti a prečo?

4. Vytvorte slovné asociácie k vybraným motívom (smrť – Smrť, babička – vnučka – mama).

Znázornite klúčové motívy (symboly) úryvkov farebne.

Ako sa (z)mení Smrť v úryvku? Prečítajte si pokračovanie príbehu a porovnajte svoj predpoklad s autorským textom.

5. Charakterizujte jazyk a štýl úryvkov, ako aj prehovory postáv a rozprávača.

Aké jazykové prostriedky využívajú rozprávač a postavy na pomenovanie ťažkej situácie umierania? Charakterizujte aj obrazné vyjadrenia v textových úryvkoch.

Z textu vypíšete filozoficky ladené výpovede a vysvetlite ich význam.

6. Charakterizujte kompozíciu textu (nadpis, súvislosť medzi nadpisom a textom).

7. Identifikujte významy (jednotlivých plánov/rovín) a zmysel textu. Identifikujte jeho estetickú, poznávaciu (filozofickú), výchovnú hodnotu.

Premýšľajte v skupinách o citovej, etickej hodnote prítomnosti pri umierajúcom človeku.

Napište alebo farebne vyjadrite Emilkiné pocity, ktoré sprevádzali proces lúčenia sa s umierajúcim človekom.

Aký význam má takáto skúsenosť? Skúste načrtnúť aj pozitívne východisko zo situácie straty.

Vysvetlite, prečo sa hodnota života a jeho zmysel premeriavajú práve pred tvárou smrti? Pracujte v skupinách.

Záver

V príspevku sme sa venovali recepcii autorského príbehu o smrti s názvom *Je smrť jako duha?*

Príbeh o smrti v recepcnom procese považujeme za jednu z možností, ako prekonať problém tabuizovania témy, problému umierania, smrti a postavy Smrti v detskej literatúre, ale aj v živote detí.

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

BRESSON LADEGAARD, J. (2017). *Je smrť jako duha?* Ilustrovala: Adriana Skálová. Preložila: K. Kolínská. Praha: Cesta domů, 2017. 48 s. ISBN 978-80-88126-31-7

- Inovovaný štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra.* Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2014. 84 s. [online]. [Popis urobený 16. 8. 2019] 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.
- 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.
- RAKÚS, S. (1982). *Próza a skutočnosť.* Bratislava: Smena, 1982. 200 s.
- 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_iscsed3.pdf
- VALČEK, P. (2000). *Slovník literárnej teórie A – J.* 1. vyd. Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov, 2000. 280 s. ISBN 80-8061-121-1
- 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

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

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, 80 01 Prešov, Slovenská republika
martina.petrikova@unipo.sk, mpetrikova9@gmail.com

PRÁCE S KNIHOU V PŘÍSTUPU K VÝCHOVNÝM SITUACÍM V PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Eva Hegarová

Abstrakt: *Neoddělitelnou součástí vyučování českého jazyka na primárním stupni je práce s knihou. Práci s knihou můžeme považovat také za specifickou vyučovací metodu, kterou učitel vede žáky k rozvíjení jejich myšlení, tvořivého přístupu, ale také schopnosti spolupracovat a respektovat názory. V příspěvku chceme poukázat na možnosti a význam uplatnění této metody, která může pomoci učiteli i žákovi při řešení výchovných situací v primárním stupni vzdělávání.*

Klíčové slova: *čtenářská gramotnost, práce s knihou, výchovné situace*

Úvod

Od útlého dětství právě vyprávění pohádky a předčítání dětem bývá podnětem k rozvíjení dětí a jejich fantazie i představivosti.

Primární stupeň vzdělávání a zvláště první ročník základní školy klade významné základy života z hlediska nejen čtenářské gramotnosti každého žáka, ale i stimuluje jeho rozvíjení emocionality.

Pedagogové rozvíjí v prvním ročníku v dětech jejich individuální schopnosti a co nejvíce je podporují v jejich rozdílných vrozených talen- tech s ohledem na jejich osobnost. Žáci poznávají nové spolužáky, učitele a sociální prostředí, ve kterém se mohou setkat s komunikačními a výchov- nými problémy, které jim brání v soustředění se na vyučování. Učitel však má možnost pro žáky tyto komplikované situace zmírnit nebo eliminovat literárním textem, respektive knihou.

Žáci by měli vnímat četbu jako zážitek. U čtenáře se nerozvíjí jen slovní zásoba, ale hlavně podněcuje představivost, která se ve velké míře podílí na porozumění slov, textu a sociálním souvislostem.

1 Čtenářství

Čtenářství začíná daleko dříve, než dítě samo čte. Problematika čtenářsky podnětého prostředí je nutný předpoklad k rozvoji čtenářství a čtenářské gramotnosti. Vztah dětí k četbě je ovlivňován vlivem rodiny.

Důležitými výzkumy čtenářství se zabývali Chaloupka (1982) i Homolová (2013), kteří zdůrazňovali dělení čtenářství na etapy čtenáře. Také Toman (2004) zkoumal současného dětského čtenáře a televizi, pomocí něhož nahlédl do české reality.

Podle Košťálové (2010) jsou podmínky pro rozvíjení čtenářství následovné:

- čtení nikdo ve škole nepovažuje za ztrátu,
- dospělí jsou modelem čtenáře,
- čas na čtení – dostatek, pravidelnost, četnost,
- předčítání (i když už umějí číst),
- v prostředí dostupnost knih a textů,
- vlastní volba knih a textů,
- četba celých textů,
- příležitost pro sdílení a čtenářskou odezvu,
- čtení je propojeno sepsáním (produktivní psaní, a záznamy z četby),
- učitelé umí čtení vyučovat,
- učitelé čtou (umí doporučit vhodnou knihu).

Z uvedeného vidíme, že pokud budeme vést žáky od prvního ročníku ke čtenářství, tak objeví se předpoklad, že budou uplatňovat aktivní čtení s důrazem na odezvu, respektive uplatnění čtenářských zážitků v realitě.

Od začátku školní docházky by měli žáci dostat prostor, aby četli knihy podle vlastního výběru. Pedagogové, ale i rodiče by měli být dětem „průvodci“ a respektovat individuální pokrok. Měli by být zorientováni a měli by poznat dětského čtenáře, aby uměli vybrat takové knihy, které by je motivovaly a povzbuzovaly. Následně jsou důležité rozhovory o knihách

a sdílení čtenářských zkušeností. Tím u žáků budujeme literární povědomí a zájem o literaturu.

2 Čtenářská gramotnost

V rámci čtenářské gramotnosti se často setkáváme s projekty se zaměřením na možnost výuky a spolupráci s knihovnami.

V literatuře je možné se setkat s mnoha definicemi čtenářské gramotnosti. Z roku 2009 z výzkumu PISA¹ je definice: „*Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět psanému textu, zabývat se jím, přemýšlet o něm a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních dovedností a potenciálu, a k aktivní účasti ve společnosti.*“ (Palečková, Tomášek, Basl, 2010, s. 12).

V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s.38) je čtenářská gramotnost definována jako „*komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi. Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledat, zpracovávat, srovnávat informace v obsaženém textu, reprodukovat obsah.*“

Podle Košťálové (2010) můžeme sledovat a rozvíjet tyto složky čtenářské gramotnosti: motivaci, soustředění na četbu, vyhledávání informací v textu, shrnování, vyjasňování a předvídání při čtení, kladení si otázek pro lepší porozumění textu a zachycení základní složky příběhu.

Z praxe vyplývá, že pokud chceme u žáků rozvíjet čtenářskou gramotnost, je důležité kladné působení četby. Na to, proč a jak by měla učitelka číst žákům literární text, pojednává ve svojí publikaci Kollárová (2013). Autorka upozorňuje na to, že ve výrazném přednesu učitelky je důležité funkčně zacházet s výrazovými prostředky řeči, aby jsme u žáka probudili zájem o poslech a následně o vlastní čtení.

3 Kniha – důvod k četbě

Žáci si navzájem mohou doporučovat knihy a konfrontovat své pochopení s ostatními. Práce s knihou obohacuje žáky po stránce osobnostní, komu-

1 [1] PISA – (Programme for International Student Assessment) – mezinárodní výzkum v oblasti vzdělávání se zaměřením na zjištění úrovně gramotnosti žáků.

nikáční, sociální i emocionální. Přes knihu si žák utváří představu o lidech, vztazích i okolní realitě. Také si přes literární hrdiny ujasňuje vztah k sobě a utváří si hodnotový systém.

Jedna dalších možných cest, kdy od počátku hledat smysl čtení, je **dílna čtení**. Není to jednorázová metoda, když zbude čas, ale je to celoroční systém práce s knihami a dětským čtenářstvím. Vychází z toho, že dítě musí mít pro čtení prostor a dostatek času. Proto je zařazujeme pravidelně a vedeme ke sdílení zážitků z četby, ale také k samostatnému i společnému porozumění textu.

Můžeme zvolit např. vhodný literární text, případně takovou aktivitu, aby žák spíše pocítil úspěch, než selhání a případně sebeobviňování.

Kollárová (2013) doporučuje zařazovat aktivity do vyučovacího procesu (např. hry s literárním motivem), které vedou k psychofyzickému uvolnění u žáka. Literární motiv nám může pomoci k tomu, že žák pozná v příběhu sám sebe a může mu pomoci, že i literární hrdina se ocitne v podobné situaci.

4 Výzkumné šetření (pilotáž)

Podle Gavory (2009) dávám výzkumný problém celé řešené tematiky její specifické zaměření, proto naší úlohou bude vyřešit: **S jakými problémovými situacemi v edukačním procesu se setkávají žáci 1. tříd, a jestli jim můžeme s nimi pomoci prostřednictvím práce s knihou?**

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, s jakými problémy se učitelé potýkají a pomocí kterých knih je mohou zmírnit. Jakým způsobem se problémy ve vyučování projevují a jak je mohou pomoci práce s knihou eliminovat.

Výzkumným nástrojem šetření byl dotazník pro nestandardní výchovné situace a využití práce s knihou pro 15 učitelů 1. tříd ve Slovenské republice a pro 15 učitelů 1. tříd v České republice.

V dotazníku u učitelů z obou zemí byly shodné, respektive nejfrektovanější výchovné problémy:

- začlenění do kolektivu (nově přichází žák nebo způsoby trávení volného času)
- neumí přijmout prohru
- hážou vinu na ostatní
- lhaní

Některé rodiny nemají žádné společné aktivity nebo tráví volný čas technologií, které mají za následek, že žáci neudrží pozornost v hodině nebo nejsou schopni se zařadit do kolektivu.

Z pilotáže si dovolíme tvrdit, že výchovné problémy začínají v **rodině**. Učitelé prvních tříd to mají s nestandardními výchovnými situacemi ve třídě nelehké, ale předmětem našeho zkoumání je do jaké míry se mohou tyto problémy zmírnit pomocí umělecko-výchovných činností. V naší pilotáži jsme se zaměřili jen na dílčí úlohu.

Chtěli bychom nabídnout tyto vhodné knihy pro podporu zvládnutí daného problému:

- začlenění do kolektivu:
PARVELA, T., 2018. **Ella a kamarádi**. Portál, 136s. ISBN 978-80-262-1400-7
- neumí přijmout prohru:
BERNARD, J., BRAUNOVÁ, P., 2014. **Kuba nechce prohrávat**. Albatros, 96s.
- hází vinu na ostatní:
SEKORA, O., URBÁNKOVÁ, V., 2014. **Brouk Pytlík**. Albatros Media, 167s. ISBN 978-80-00-00456-3
- lhaní:
KÄSTNER, E., 2014. **Luisa a Lotka**. Albatros Media, 112s. ISBN 978-80-00-0375-23

V naší literatuře je vícero titulů zabývajících se různými výchovnými tématy, s kterými budeme v naší práci pracovat. V příspěvku uvádíme tituly jen pro zpřesnění řešené problematiky. S nabídkou šedesáti konkrétních problémů dětí (např. strach, nesmělost, neposlušnost, pomalost, nepřizpůsobivost ostatním, reakce na mladšího sourozence) je kniha **Příběhy pomáhají s problémy** (Badegruber, Pirkel, 2000).

Pro ukázkou jsem vybrali část textu z knihy **Kde zůstal medvídek Bobík?** (Coran, 2005). Vybraný text nám může pomoci např. při řešení obav ze strachu.

Ema a její plyšový medvídek Bobík se dívají z okna, jak venku chumelí. „Koukni, to je krása ten sníh je přesně tak bílý jako ty,“ povídá Ema.

Večer je všechno bílé. Ulice, zahrady, střechy. Ema spí. Ale medvídek Bobík nemůže usnout.

Říká si: „I když jsem plyšový, jsem přece pravý lední medvěd. A lední medvědi žijí na sněhu. Musím ven!“

Úplně potichoučku vylezl z postýlky. Ale jak otevřít dveře? A hele, pomůže mu žirafa. Medvídek Bobík otevře dveře, proplíží se obývánkem, kuchyní a hop, už je venku dvířky pro kočku.

Medvídek Bobík se prodírá sněhem. Jenom měsíc ho pozoruje. Medvídek Bobík skočí, uklouzne a spadne. Brr! Ten sníh je ale mokrý a studený.

Už, už se chce medvídek vrátit. Tu si všimne, že zanechal ve sněhu stopy. To je legrační! „Takto určitě najdu snadno cestu zpátky domů,“ říká si. Náhle stojí před medvídkem Bobíkem zajíc. Medvídek se lekne a schová. „Ha, ha, ha,“ směje se zajíc. „To je poprvé, co jsem vylekal medvěda!“

A právě začíná opět sněžit. Ve svitu měsíce tančí medvídek Bobík společně se sněhovými vločkami. Ale teď je unavený. Chce se vrátit, ale sníh schoval jeho stopy. Neví, kudy má jít. Všechno vypadá stejně. Medvídek si sedne pod jedli a začne plakat. Má strach.

Žáci se setkávají s tématem STRACH (sociální a emocionální rozvoj). Mohou pracovat metodou **Řízeného čtení s předvídáním**, jak bude text pokračovat. Mohou klást otázky k textu spolužákům. Např. Z čeho má strach? Co byste vzkázali medvídkovi?

Dále navrhuji další aktivity s textem:

- a. Žáci vymyslí tři přirovnání ke slovům, která spojili se strachem (např. tma jako černý dým, zmrzlý jako rampouch, apod.)
- b. Koho semůžebát tma? Co můžetma dělat, abys nebála? – poraďte jí. Tady můžeme využít metodu Horkou stoličku, která je součástí dramatických her.
- c. Kam byste šli hledat svoji oblíbenou hračku a proč tam? Můžeme využít techniku Alej. Žáci vzpažením rukou vytvoří alej, jako když si zahrají hru Zlatá brána. Vždy jedno dítě jde středem a ostatní, kteří tvoří alej, mu šeptají a radí, kam by měl jít hledat. Po projití aleje dítě má říct, která rada mu pomohla.
- d. Úlohou dětí je vyjádřit mimikou, jak se cítí:
 - když mají někoho blízkého u sebe

- když se někdo na ně zlobí
- když se potkají s kamarádem
- když se s někým loučí před cestou na výlet
- když je někdo obelstí
- když je maminka hladí
- když se ztratí a nikoho známého nevidí

V kruhu vysvětlí své pocity, když jim bylo smutno. Také mohou medvídkovi **nakreslit dopis**, co mu pomůže, aby se dostal domů a neměl strach. Nebo vytvořit z dopisů **pokračování příběhu pomocí obrázkové osnovy**.

Děti příběh zaujal, hodnotily chování Bobíka, radily mu a představovaly si, jaké pocity asi měl.

Závěr

V příspěvku jsme chtěli poukázat s jakými nestandardními výchovnými situacemi se pedagogové primárního vzdělávání setkávají, ale také nabídnout pomoc jim i žákům, při problémových situacích v edukačním procesu při práci s knihou. Také bychom chtěli nadchnout další výzkumníky pro zabývání se a řešení této problematiky ve vědeckém zkoumání školského kontextu ve Slovenské i v České republice.

Literatura

- BADEGRUBER, B., PIRKL, F. (2000). *Příběhy pomáhají s problémy*. Praha: Portál, 112s. ISBN 80-7178-416-8.
- CORAN, P. (2005). *Kde zůstal medvídek BOBÍK?* Thovt, 32 s. ISBN 978-80-903653-5-3.
- GEJGUŠOVÁ, I. (2015). *Čtenářství žáků základních škol*. Ostrava: Pedagogická fakulta ostravské univerzity v Ostravě, 115s. ISBN 978-80-7464-783-3.
- HOMOLOVÁ, K., LANDOVÁ, H., PRÁZOVÁ, I., RICHTER, V. (2015). *České děti jako čtenáři v roce 2013*. Brno: Host, 136s. ISBN 978-80-7491-4-92-8.
- CHALOUPKA, O. (1982). *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 572s.
- KLÉGROVÁ, J. (2003). *Máme doma prvňáčka*. Praha: Mladá Fronta, 144s. ISBN 80-204-1020-1.
- KOLLÁROVÁ, D. (2013). *Knihy jako hra : Výchova dětského čtenáře tvůrčími dramatikou*. Bratislava : HTC mediaconsulting, s.r.o. 2013. 116 s. ISBN 978-80-970833-3-5.

- KOLLÁROVÁ, D. (2013). *Literárny text ako nástroj sociálnej komunikácie alebo prienik bibliopedagogiky a biblioterapie*. In: Jazyk – literatúra – komunikácia. ISSN 1805-689X, Roč. 2., č. 2 (2013), s. 1-10.
- LEPILOVÁ, K. (2014). *Cesty ke čtenářství (Výprávějte s námi)*. Brno: Edika, 168s. ISBN 978-80-266-0112-8.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2008). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.
- TRÁVNÍČEK, J. (2013). *Překnížkováno (Co čteme a kupujeme, 2013)*. Brno: Host, 192s. ISBN 978-80-7491-256-6.
- UPITIS, R. (2011). Arts Educations for the Development of the Whole Child. Queen's University, Kingston, Ontario, ETFOFEEO.[Online]. Dostupné z: <http://www.etfo.ca/SupportingMembers/Resources/ForTeachersDocuments/Arts%20Education%20for%20the%20Development%20of%20the%20Whole%20Child.pdf>

Legislativní dokumenty

- Inovovaný štátny vzdelávací program*. [online]. Dostupné z: www.statpedu.sk
- MŠMT ČR – *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>
- MŠMT ČR, *Rámcovězdelávací program pro základní vzdělávání 2017*. Dostupný na www.rvp.zv2017.pdf, MŠMT ČR. [cit. 19. 4. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>
- ŠKOLSKÝ ZÁKON Č. 561/2004 (platný od 1. 9. 2018) o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online]. Dostupný na: <http://www.msmt.cz/dokumenty3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2018>

Internetové zdroje:

- KOŠTÁLOVÁ, H., ŠAFRÁNKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M. 2010. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010. Dostupné z: http://www.csic.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html
- Čtenářská gramotnost ve výuce. Metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-87000-99-1 [on line], [cit.2019-09-30] Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf
- Buletinskíp, zvláštní číslo 1/2018 ročník 27 (Aktivity SKIP na podporu čtenářství a k propagaci služeb knihoven). ISSN 1213-5828. Dostupné z: https://bulletin.skipcr.cz/prezentace/bulletin_pdf/zc_18-1.pdf

- PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V., BASL, J. 2010. *Hlavní zjištění výzkumu PISA, 2009*. [on line], [cit.2019-10-08]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-211-0608-6 Dostupné z : <http://img2.ct24.cz/multimedia/documents/23/2281/228041.pdf>

Kontakt

Mgr. Eva Hegarová
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta UKF v Nitre
eva.hegarova@ukf.sk