

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 10, číslo 1, 2018

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE – PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Didaktický kaleidoskop

Didactics kaleidoscope

Praha 2018



DIDAKTICKÉ STUDIE

ROČNÍK 10, ČÍSLO 1, 2018

Odborný recenzovaný časopis především lingvodidaktického bohemistického zaměření, který ve svých monotematických číslech někdy tyto hranice cíleně překračuje širším záběrem vymezené tematiky a přesahem i do obecně pedagogických a didaktických souvislostí a do dalších předmětů vyučovaných na zvoleném typu školy. Texty jsou publikovány v oddílech *Studie* (recenzované texty, které posuzují minimálně dva nezávislí recenzenti z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu), *Projekty* (recenzované texty, které posuzují minimálně dva nezávislí recenzenti z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu), *Aplikace*, *Recenze* a *Zprávy* (texty v těchto rubrikách neprocházejí recenzním řízením).

Časopis vychází dvakrát do roka, uzávěrka pro příjem příspěvků do jednotlivých čísel je vždy 1. března a 1. září. V případě recenzí a zpráv lze ve výjimečných případech přijmout i texty dodané později, v průběhu recenzního řízení studií a projektů.

Webová stránka: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/didakticke-studie/en>

Scientific reviewed magazine, mainly of lingvo-didactic bohemistic focus, which sometimes intentionally trespasses these borders in its monothematic issues with broader catch of delimited subject matter and overlap to general pedagogical and didactic connections and to other subjects taught at chosen type of school. The texts are published in sections *Papers* (reviewed texts, which are evaluated at least by two independent reviewers from different department than the department of the author), *Projects* (reviewed texts, which are evaluated at least by two independent reviewers from different department than the department of the author), *Applications*, *Reviews and News* (texts in these sections are not reviewed. In case of discrepancy between two reviewers, third independent review by another expert (from the field of didactics, linguists, pedagogues, psychologists).

The journal is issued twice a year, deadlines for accepting papers are 1st March and 1st September. In case of reviews and news, texts submitted later can be accepted in special cases, in the course of reviewing papers and projects.

Web page: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/didakticke-studie/en>

Etické zásady publikování v časopisu Didaktické studie

Redakce časopisu Didaktické studie vychází z Etického kodexu Výboru pro publikační etiku (COPE), dostupného na www.publicationethics.org.

Texty publikované v oddílech Studie, Projekty a Aplikace jsou posuzovány redaktorem a dále zasílány k recenznímu řízení minimálně dvěma nezávislým recenzentům z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu. Redakce zodpovídá za výběr vhodných posuzovatelů z řad odborníků, průběh recenzního řízení i dodržení časového rámce. Recenzní řízení by nemělo přesáhnout tři měsíce od obdržení příspěvku redakcí. Texty v oddílech recenze a zprávy procházejí interním recenzním řízením a jsou posuzovány členy redakční rady časopisu. V případě nesouladu posudků dvou recenzentů je vypracováván ještě třetí nezávislý posudek dalším recenzentem z řad odborníků (didaktiků, lingvistů, pedagogů, psychologů). K publikaci se přijímají pouze původní texty, redakce nepřijímá k publikaci texty, které byly již publikovány či přijaty k publikování jinde, tj. v jiném periodiku, knižní publikaci či online. Týká se to i cizojazyčných mutací textů.

Do časopisu jsou zařazeny pouze texty, které prošly recenzním řízením a autor k posudkům textů v případě připomínek přihlédl.

V případě, že bude časopisu předložen již publikovaný text, redakce jej i přes případné kladné recenzní řízení vyřadí.

Redakce časopisu i odborníci z řad posuzovatelů jsou vázání mlčenlivostí, tj. jakékoliv informace o posuzovaných textech nesmí sdělit nikomu jinému než autorovi, recenzentům a vydavateli. Informace z výzkumů prezentovaných v posuzovaných textech redakce ani recenzenti nepoužijí ve vlastních výzkumech.

Vydavatelství, redakce časopisu, recenzenti ani autoři nediskriminují nikoho kvůli jeho rase, náboženství, věku, sexuální orientaci, pohlaví a politickému smýšlení.

Časopis je publikován v tištěné i online formě (open access), přičemž od autorů nepřijímá za publikování žádnou finanční kompenzaci – publikování v časopise je zcela zdarma.

Publishing ethics policy of Didaktické studie

Editors of *Didaktické studie* journal proceed from the Code of Conduct by Committee on Publication Ethics (COPE) available at www.publicationethics.org.

Texts published in “Studies”, “Projects” and “Application” sections are reviewed by the editor and sent to peer review process to at least two independent reviewers each from a different institution than the author’s institution. Editors are responsible for selecting appropriate peer reviewers who have sufficient subject matter expertise, organizing of peer review process and monitoring timeliness. Review process should not take more than three months from the moment of receiving the contribution by editors. Texts published in “Review” and “Reports” sections undergo internal review procedures and are reviewed by members of the editorial board. In case reviewers disagree, editors may seek further review from an expert (didactics specialist, linguist, educator, psychologist). Only original texts are accepted for publication, editors do not accept texts that were already published or accepted for publication elsewhere, i.e. in other periodicals, in books or online. This also applies to foreign-language versions of texts.

The journal publishes only the texts that have been reviewed and whose authors collaborate and respond to comments and criticisms in case of such.

In case a contribution submitted to the journal was already published elsewhere, the editorial board will exclude it despite any positive review process result.

Editors of the journal as well as collaborating experts respect the confidentiality, which means any information about the texts reviewed must not be communicated to anyone other than the author, reviewers or the publisher. Information from research presented in the reviewed texts must not be used by editors or reviewers in their own research.

Publishers, editors, reviewers and authors do not discriminate anyone because of their race, religion, age, sexual orientation, gender and political thought.

The journal is published both in printed form and online (open access) and does not accept any financia

Vydává/Published by:

Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta,

M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Výkonný redaktor:

Mgr. Zuzana Wildová

Korespondenci (příspěvky do časopisu) adresujte prosím

k rukám výkonné redaktorky na adresu:

Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka

M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

nebo didakticke.studie@pedf.cuni.cz

Didaktické studie ISSN 1804-1221 (Print)

Didaktické studie ISSN 2571-0400 (Online)

MK ČR E 19169

Mezinárodní redakční rada/International Editorial Board:

Prof. PaedDr. *René Bílik*, CSc. – Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity

v Trnave, Trnava, Slovensko

Mgr. *Anna Gálisová*, PhD. – Filozofická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská

Bystrica, Slovensko

Mgr. *Martin Hrdina*, Ph.D., Ústav pro českou literaturu AV ČR, v. v. i., Praha

Doc. PhDr. *Juraj Hladký*, PhD., Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity

v Trnave, Slovensko

Doc. Dr. *Natalja Ivashina*, CSc., Bělorusskij gosudarstvennyj universitet, Minsk,

Bělorusko

PhDr. *Ladislav Janovec*, Ph.D., Pedagogická fakulta UK v Praze

Univ. prof. PhDr. *Radoslava Kvapilová Brabcová*, CSc., Praha

Prof. PaedDr. *Ludmila Liptáková*, CSc. – Pedagogická fakulta Prešovskej

univerzity v Prešove, Prešov, Slovensko

Dr. *Jaroslav Malicki*, Ph.D., Ústav slovanské filologie Vratislavské univerzity,

Vratislav, Polsko

Dr. *Halina Pietrak-Meiser*

Doc. PhDr. *Martina Šmejkalová*, Ph.D., Pedagogická fakulta UK v Praze

Předsedkyně redakční rady/Editor-in-chief:

Doc. PhDr. *Eva Hájková*, CSc., Pedagogická fakulta UK v Praze

Obsah

<i>Editorial</i>	9
------------------------	---

Studie / Papers

Určování morfologických kategorií jmen: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky / Identifying Morphological Categories of Names: a Probe into the Practice of Beginning Students of Czech Language and Literature

<i>Robert Adam</i>	13
--------------------------	----

Slovenské školy a vyučovanie slovenského jazyka v Rumunsku / Slovak Schools and Teaching the Slovak Language in Romania

<i>Marka Bires</i>	31
--------------------------	----

Kedy prichádzajú dobré nápady? (Z výskumu procesu tvorby naratívneho textu u 9–11-ročných pisateľov) / When Do Good Ideas Occur? (About the Process of Narrative Writing in 9- to 11-Year-Old Children)

<i>Martin Klimovič</i>	43
------------------------------	----

Možnosti využitia slovotvorného potenciálu učebnicových textov v procese učenia sa / The Ways of Using Word-Formation Potential of Textbooks in Learning Process

<i>Eva Gogová</i>	59
-------------------------	----

Antropologický prienik v edukačnej práci s umeleckým textom / The Anthropological Influence on Teaching via Literary Text

<i>Július Lomenčík</i>	79
------------------------------	----

Projekty / Projects

Experimentální psaní na 2. stupni české ZŠ aneb jak si vedou čeští žáci a žáci s OMJ? / Experimental Writing at the 2nd Grade of the Czech Elementary School or How Are Successful Czech Pupils and Pupils With a Different Mother Tongue?

<i>Zuzana Stárková</i>	93
------------------------------	----

Výchovné směřování kognitivního přístupu k didaktice mateřského jazyka / Educational Direction of the Cognitive Approach to the Didactics of Mother Tongue

<i>Jasňa Pacovská – Jitka Burdová – Tereza Eršilová</i>	108
---	-----

Písomné vyjadřování středoškolských žáků se specifickými poruchami učení / Writing Skills of High School Students with Learning Disabilities

<i>Markéta Horácková</i>	120
--------------------------------	-----

Diagnostika jazykových kompetencí u dětí s odlišným mateřským jazykem –

současná situace, meze a možnosti / Diagnostics Of Language Competences in Children with Different Mother Tongues – Current Situation, Limits and Possibilities <i>Linda Doležal</i>	125
---	-----

Aplikace / Applications

K výuce českého jazyka u žáků s kombinovaným postižením / The Teaching of Czech Language for Pupils with Multiple Disabilities <i>Klára Eliášková</i>	135
---	-----

Recenze / Reviews

Stanislav ŠTĚPÁNÍK – Jana VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ: Cvičebnice výslovnosti češtiny nejen pro školní výuku. Plzeň: Fraus, 2018. <i>Pavel Sojka</i>	147
---	-----

Zprávy / News

Zpráva z konference Propria a apelativa – aktuální otázky <i>Lucie Strejčková</i>	153
--	-----

Informace pro přispěvatele	158
----------------------------	-----

Editorial

Milé čtenářky a milí čtenáři,

Do tohoto čísla časopisu přispělo k naší velké radosti hned několik slovenských kolegů. Jejich texty byly vesměs tematicky zařazeny do oddílu Studie. Marka Bíres pojednala o slovenštině ve výuce v Rumunsku (Slovenské školy a vyučovanie slovenského jazyka v Rumunsku), Martin Klimovič se věnoval tvorbě narativního textu (Kdedy prichádzajú dobré nápady?), Eva Gogová aplikaci slovtvorné problematiky (Možnosti využitia slovtvorného potenciálu učebnicových textov v procese učenia sa) a příspěvek z oblasti literární didaktiky představil Július Lomenčík (Antropologický prienik v edukačnej práci s umeleckým textom). Zájem slovenských kolegů o publikování v časopise nás velice těší, stejně jako možnost nahlédnout do lingvodidaktického i literárnědidaktického dění „za hranicemi“, v oblasti, s níž šel po dlouhou dobu rozvoj české lingvodidaktiky, literární didaktiky, literární vědy a lingvistiky ruku v ruce.

Z českých autorů přispěl do oddílu Studie Robert Adam (Určování morfologických kategorií jmen: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky), který věnoval svůj text profesorce Marii Čechové.

V Projektech se objevuje text Zuzany Stárkové věnovaný experimentálnímu psaní (Experimentální psaní na 2. stupni české ZŠ aneb jak si vedou čeští žáci a žáci s OMJ?), kongitivnělingvisticky orientovaný průzkum Jasni Pacovské spolu s Jitkou Burdovou a Terezou Eršilovou (Výchovné směřování kognitivního přístupu k didaktice mateřského jazyka). Text Markéty Horáčkové je orientován na žáky se specifickými poruchami učení (Písemné vyjadřování středoškolských žáků se specifickými poruchami učení) a práce Lindy Doleží se také věnuje žákům s jiným mateřským jazykem (Diagnostika jazykových kompetencí u dětí s odlišným mateřským jazykem).

Aplikaci určenou pro výuku žáků s kombinovaným postižením poskytla Klára Eliášková, Pavel Sojka recenzoval novou příručku výslovnosti češtiny (autorů S. Štěpánika a J. Vlčkové-Mejvaldové) a Lucie Strejčková podala zprávu o konferenci, která proběhla na katedře českého jazyka UK PedF v roce 2017. Konference byla věnována problematice slovní zásoby.

Redakce

STUDIE

PAPERS



URČOVÁNÍ MORFOLOGICKÝCH KATEGORIÍ JMEN: SONDA DO PRAKTIK ZAČÍNAJÍCÍCH STUDENTŮ BOHEMISTIKY

Identifying Morphological Categories of Names: A Probe into the Practice of Beginning Students of Czech Language and Literature

Věnováno prof. Marii Čechové

Robert Adam

***Abstrakt:** Článek přináší výsledky výzkumného šetření provedeného pomocí kombinace testové a dotazníkové metody mezi začínajícími studenty bohemistiky a týkajícího se určování morfológických kategorií jmen (nejen podstatných). Vedle samotných určení analyzuje též postupy, jakými k nim studenti docházeli.*

***Klíčová slova:** určování morfológických kategorií, pád, číslo, jmenný rod*

***Abstract:** The study describes and analyzes research that was done among beginning students of Czech Language and Literature and that focused on identifying morphological categories in names (not only nouns). The analysis shows (a) how successfully the respondents performed the tasks, and (b) what methods they used to perform them.*

***Key words:** identifying morphological categories, case, number, gender*

1 Úvod

1.1

Výzkum, jehož výsledky přináší tato studie, byl inspirován rozsáhlým šetřením M. Čechové prováděným před téměř padesáti lety (viz Čechová, 1976) a nedávno autorkou znovu připomenutým (Čechová, 2017). Liší se od něho však výběrem respondentů, metodou, reprezentativností a zčásti i tematickým zábě-

rem. Zatímco M. Čechová se a) zaměřovala na určování morfologických kategorií pouze u substantiv, b) sledovala žáky základních a středních škol, c) získala data od více než 1500 žáků a d) vedle testové metody použila i metodu řízených rozhovorů s učiteli i žáky a metodu pozorování (Čechová, 2017, s. 264), náš výzkum se týkal všech skloňovaných slovních druhů, pracoval se vzorkem cca 80 začínajících studentů bohemistiky a analyzoval pouze jejich písemné výstupy (šlo o kombinaci testu a dotazníku).

Šetření M. Čechové prokázalo, a) že žáci chybují víceméně rovnoměrně při určování všech tří jmenných kategorií, b) že se při určování mluvnických kategorií substantiv často řídí významem (vlastnostmi denotátů) a c) že mluvnické poznatky aplikují na morfologickou analýzu izolovaně, bez vzájemného propojování a bez zřetele ke kontextu věty (Čechová, 2017, s. 286–291).

1.2

Dovednost morfologické analýzy jmen a způsoby jejího provádění jsme zjišťovali u studentů prvního ročníku bakalářského studia bohemistiky na úplném začátku (v prvním týdnu) jejich studia. Šlo o studenty FF UK a PedF UK, výrazně mezi nimi převažovaly ženy nad muži. Studentům bylo v papírovém dotazníku předloženo celkem 48 vět vytvořených pro potřeby tohoto výzkumu (nešlo tedy o věty autentické, nýbrž realistické), v každé větě bylo podtrženo jedno textové slovo. U prvních 16 vět bylo uvedeno následující zadání: „U podtržených slov určete pád; pokud slovo kategorií pádu nevyjadřuje, napište 0. Svě určení zdůvodněte – uveďte, jak jste k němu dospěli.“ Dalších 16 vět bylo zaměřeno na kategorii čísla a posledních 16 na kategorii jmenného rodu; zadání byla stejná, měnilo se v nich jen označení testované morfologické kategorie. Pod každou větou bylo vyznačeno místo na určení hodnoty dané kategorie a místo na zdůvodnění.

Testovací věty obsahovaly tvary s různou měrou obtížnosti. Při jejich výběru jsme jednak vycházeli z vlastních pedagogických zkušeností s tím, co studenti bohemistiky neumějí (srov. Adam – Bozděchová – Dittmann – Lehečková, 2010), jednak jsme se inspirovali jazykovými jevy uváděnými M. Čechovou (2017, s. 268–282). Ve větách byly podtrženy tvary substantiv, adjektiv, zájmen i číslovek a také několik neohebných slov (násobné číslovky, příslovce a jedna předložka).

Respondenti vyplňovali dotazník anonymně v rámci běžné výuky a byli informováni, že výsledky výzkumu budou využity ve výuce. Tak se i stalo: o několik týdnů později jsme testovací věty, v nichž respondenti nedosáhli solidních výsledků, v hodinách společně probrali a ukázali jsme si, jak je při analýze radno postupovat.

Několik studentů navzdory výslovnému upozornění neidentifikovalo označení testované kategorie správně, takže zatímco část týkající se pádu relevantně vyplnilo 21 studentů FF UK a 62 studentů PedF UK, u části věnované číslu to bylo jen 20 + 60 studentů a u části věnované jmennému rodu 20 + 59 studentů. Někteří studenti u některých vět, popř. v některé ze tří částí dotazníku či v dotazníku celém, vyplňovali pouze úlohu analytickou a neuváděli postup, jak k výsledku došli.

V následujících třech oddílech tohoto článku se budeme postupně věnovat každé kategorii zvlášť. Každý oddíl bude rozdělen na dva pododdíly, z nichž v prvním se budeme zabývat určeními dané kategorie a v druhém zdůvodněními.

2 Pád

2.1

Níže uvádíme v přehledu testovací věty, u každé z nich počty jednotlivých určení a podíl správných určení. Podíl správných určení uvádíme u každé věty proto, aby bylo možno identifikovat relativní obtížnost úlohy pro respondenty. Celkový podíl správných určení v části testující identifikaci vyjadřované hodnoty kategorie pádu činil na PedF UK 0,49 a na FF UK 0,56.

Odpovědi studentů formálně sjednocujeme tak, že jednotlivé hodnoty kategorie pádu označujeme počátečním písmenem jejich latinského názvu (např. D = dativ). Znak 0 byl už v zadání určen pro slova, která kategorii nevyjadřují; nemůžeme ovšem vyloučit, že někdo z respondentů tento znak užíval s jinou funkcí. Symbolem $\times$ označujeme počet respondentů, kteří úlohu nevyplnili. Lomítko užíváme v případě dvojakých odpovědí. Na prvním místě vždy uvádíme počet odpovědí správných. Např. sekvence „12 A, 2 N, 6 0, 1 $\times$ “ tedy znamená, že pád slova podtrženého v dané větě určilo 12 studentů správně jako akuzativ, 2 studenti jako nominativ, 6 studentů napsalo „0“, což podle zadání znamená „nevyjadřuje pád“, a 1 student nechal kolonku prázdnou.

Měsíc zakryl veliký mrak.

PedF:	27 A, 35 N	0,44
-------	------------	------

FF:	11 A, 8 N, 2 A/N	0,52
-----	------------------	------

Využit Johnnyho návrhu bohužel nebudeme moci.

PedF:	60 G, 2 A	0,97
-------	-----------	------

FF:	20 G, 1 A	0,95
-----	-----------	------

Prosím tě, řekni mi, <u>koho</u> je ti tak líto.		
PedF:	24 G, 1 G/A, 11 A, 1 N, 1 0/A, 24 0	0,39
FF:	16 G, 2 A, 1 N, 2 0	0,76
Cyril měří bezmála dva <u>metry</u> .		
PedF:	42 A, 2 N, 3 G, 11 0, 4 ×	0,68
FF:	12 A, 2 N, 6 0, 1 ×	0,57
Chápu, že lesem chodit nechceš, ale <u>tudy</u> tě pustit nemůžu.		
PedF:	58 0, 3 I, 1 ×	0,94
FF:	21 0	1,00
Mám ve třídě několik <u>bezva</u> kamarádek.		
PedF:	9 G, 7 A, 43 0, 3 ×	0,15
FF:	5 G, 1 A, 15 0	0,24
Mimo <u>Jiřinu</u> už nikoho nečekáme.		
PedF:	33 A, 27 G, 1 N, 1 ×	0,53
FF:	17 A, 4 G	0,81
Seděla, <u>oči</u> otevřené dokořán, a nemohla se vzpamatovat.		
PedF:	44 A, 1 A/N, 17 N	0,71
FF:	12 A, 4 A/N, 5 N, 1 G	0,57
Petr už dávno odešel <u>domů</u> .		
PedF:	52 0, 5 G, 5 ×	0,84
FF:	21 0	1,00
Nevím, <u>či</u> by ty boty mohly být.		
PedF:	2 N, 7 G, 11 A, 34 0, 8 ×	0,03
FF:	1 N, 7 G, 2 A, 9 0, 2 ×	0,05
<u>Kolik</u> je ti let?		
PedF:	8 N, 1 G, 3 A, 45 0, 5 ×	0,13
FF:	3 N, 1 N/A, 1 A, 15 0, 1 ×	0,14
Trenér si <u>hnědého</u> koně pozorně prohlížel.		
PedF:	26 A, 11 G, 21 0, 4 ×	0,42
FF:	16 A, 3 G, 2 0	0,76
Vrátím se ve <u>čtvrtek</u> .		
PedF:	5 A, 7 N, 2 G, 1 D, 6 L, 31 0, 10 ×	0,08
FF:	4 A, 1 A/N, 1 N, 14 0, 1 ×	0,19
Nehas, <u>co</u> tě nepálí.		
PedF:	7 N, 1 G, 36 A, 12 0, 1 0/A, 5 ×	0,11
FF:	5 N, 14 A, 2 0	0,24
Dědeček se narodil <u>za</u> první světové války.		
PedF:	50 0, 4 G, 1 A, 1 L, 6 ×	0,81

FF:	19 0, 1 A, 1 G/0	0,90
Loňské <u>léto</u> skoro vůbec nepršelo.		
PedF:	7 A, 38 N, 12 0, 5 ×	0,11
FF:	4 A, 1 A/N, 7 N, 9 0	0,19

Z výsledků je zřejmé, že u čtyř ze šestnácti vět byl podíl správných určení vyšší než 75 %. Šlo o všechny tři věty, v nichž byla podtržena neohebná slova (*tudy*, *domů*, *za*), a o větu s pravidelně skloňovaným substantivem v rekčním adverbálním genitivu (*využít návrhu*). V menším vzorku studentů FF UK se přes 75 % dostaly i heteromorfní substantivní tvar v předložkovém akuzativu (*mimo liřinu*), homomorfní tvar zájmena v rekčním adpredikativním genitivu (*koho je ti líto*) a adjektivum v kongruentním atributu (*prohlížel si hnědého koně*).

Naopak v šesti případech správně určilo vyjadřovanou hodnotu pádu méně než 25 % respondentů. Vůbec nejhůř dopadla věta se zájmenem *čí* ve jmenné části přísudku, u něhož určili nominativ pouze tři z 83 studentů. Obtíže činily respondentům i homomorfní tvary substantiv ve funkci časového adverbialia (*ve čtvrtek*, *loňské léto*), homomorfní tvary tázacích a vztažných slov (*kolik*, *co*) a překvapivě i tzv. nesklonné, tj. absolutně homomorfní adjektivum ve funkci kongruentního atributu (*několik bezva kamarádek*). Téměř ve všech těchto případech se respondenti nejčastěji ze všeho domnívali, že tvar pád nevyjadřuje, a nezanedbatelný byl počet bezradných, kteří k úkolu nenapsali nic.

2.2

Respondenti v dotaznících uvedli celkem sedm metod, jimiž postupovali. Než se na ně podíváme blíže, je třeba říci, že některé odpovědi nebyly mezi metody postupu započítány, poněvadž je nelze označit za zdůvodnění v pravém smyslu: např. „nedokážu ho uvést do žádného pádu“, „nevím“, „tipla jsem si“, „celé je to divné“. Své odpovědi pochopitelně respondenti formulovali velmi rozmanitě, stanovení sedmi metod je výsledkem naší abstrakce: např. uvedl-li respondent u adjektiva *hnědého* zdůvodnění „podle podstatného jména“ nebo „váže se ke slovu koně“, klasifikovali jsme jeho zdůvodnění jako zdůvodnění kongruencí (terminologicky náležitá vyjádření typu „shoduje se s řídícím jménem *koně*“ se arci neobjevila). Zjistili jsme, že většina respondentů (75 %) určuje pád podle pádové otázky, zhruba polovina uvedla jako zdůvodnění slovnědruhovou příslušnost slova. Čtvrtina studentů vyvozuje pád z větněčlenské funkce jména, o něco menší zastoupení mělo určování podle kongruence. Až na pátém místě stojí v řadě používaných postupů určování pádu podle koncovky, pět respondentů pak vycházelo ze sémantiky. Substituční metodu použili dva studenti.

Podíváme-li se na dotazníky jednotlivých respondentů, zjistíme, že bezmála třetina z nich určuje pád vždy pouze tak, že si položí pádovou otázku. Většina uvedla u různých vět různé metody, zpravidla se u nich střídaly tři nejčastější metody uvedené v předchozím odstavci; nejdiferencovanější postup použili dva studenti PedF UK, kteří kombinovali zdůvodnění pomocí slovního druhu, pádové otázky, větného členu, kongruence a koncovky.

Statistické zpracování používaných metod určování pádu ovšem nic nevypovídá o jejich vhodnosti, spolehlivosti ani o správnosti jejich uplatňování. Jednak studenti používali tu kterou metodu i v případech, že by se bývala lépe hodila jiná (např. u příslovce *domů* určen genitiv s odůvodněním „po nahrazení jiným slovem odpovídá pádové otázce“), jednak velmi často argumentovali neplatně (např. slovnědruhová příslušnost výrazu k zájmenům nebo číslovkám byla často uváděna jako zdůvodnění pro určení, že výraz pád nevyjadřuje). Metoda určování pádu pomocí pádové otázky byla zpravidla aplikována tak, že zdůvodnění obsahovalo jen tvar jednoho nebo obou interogativ (např. „kým?“), v pravém smyslu tedy nešlo o otázku. Týká se to i těch pádů, v nichž má jedno nebo druhé tázací zájmeno homomorfní tvar (např. namísto správného genitivu byl určen akuzativ se zdůvodněním „koho?“). Nedostatečný je větný kontext i v případě určování nominativu ve větě *Měsíc zakryl veliký mrak* se zdůvodněním „kdo, co zakryl?“.

Rádi bychom zde shrnuli a ocitovali některá nesprávná zdůvodnění týkající se jednotlivých typů určovaných slov. Nečetná určení pádu u příslovci byla zpravidla vyvolána aplikací metody pádové otázky bez zřetele k slovnímu druhu: *tudy* – I – „kým?“. Ve větě *Mimo Jiřinu už nikoho nečekáme* byla metoda pádové otázky využita chybně např. v následujících případech: G – „mimo koho, čeho?“; G – „nečekáme na koho?“; A – „koho, co už nečekáme?“. Z posledního příkladu, v němž je vazba předložky *mimo* jen náhodou stejná jako rekce slovesa *čekat*, je vidět, že správného určení pádu mohlo být dosaženo neplatným postupem, tzn. že podíly správných odpovědí, uvedené výše v přehledu, nelze ztotožňovat s podíly studentů, kteří si s úlohou poradili uspokojivě.

Homomorfní substantivní tvary, pro něž je ideální metodou substitute, byly určovány podle pádové otázky, podle koncovky nebo podle větněčlenské platnosti anebo byly (v některých případech navzdory tomu, že byly rozvity přívlaskem) mylně pokládány za příslovce, což vedlo k určení jako ve *čtvrtek* – G – „v koho čeho?“; ve *čtvrtek* – N – „v co?“; ve *čtvrtek* – N – „základní tvar slova“; ve *čtvrtek* – 0 – „vrátit se kdy“; ve *čtvrtek* – 0 – „příslovce“; *oči* – 0 – „nelze určit, zda 1., nebo 4. pád“; *dva metry* – 0 – „otázka kolik?“; *loňské léto* – N – „tvar 1. pádu“; *loňské léto* – 0 – „určení času – neohybné (sic!)“; *loňské léto* – N – „kdo, co nepršelo“; *loňské léto* – 0 – „vyjadřuje příslovce“.

Jak už bylo naznačeno výše, u adjektiv, zájmen a číslovek respondenti houfně uváděli, že slovo kategorii pádu nevyjadřuje, se zdůvodněními typu „není to podstatné jméno“, „u přídavných jmen pád neurčujeme“, „přívlastek – neurčujeme pád“ nebo „zájmeno neurč.“. Takových tvrzení se v dotaznících vyskytlo tolik, že podle našeho názoru neexistuje jiné vysvětlení, než že se dotyční studenti ve své dosavadní výuce češtiny buď s informací o vyjadřování jmenných morfologických kategorií u těchto slovních druhů nikdy nesetkali (ač jde o učivo 4. třídy ZŠ), nebo že jim bylo dokonce přímo řečeno, že jde pouze o kategorie substantiv.

Vedle přesvědčení, že jmenné kategorie vyjadřují pouze substantiva, byli respondenti k odpovědi 0 vedeni i neschopností aplikovat metodu pádové otázky. Tak např. ve větě se spojením *několik bezva kamarádek* uváděli: „jakých kamarádek, není pád“ či „nelze se zeptat pádovou otázkou, je to přídavné jméno“; u syntagmatu *hnědého koně* „jakého koně není pádová otázka“; u zájmenné číslovky *kolik* „ptám se na číslo“; u zájmena *čí* „nedokážu ho uvést do žádného pádu“ apod. Absenci pádu u zájmenného tvaru *koho* (*koho je ti líto*) respondenti odůvodňovali např. „nesklonné – zájmeno“ (přitom zaprvé nesklonných zájmen je velmi málo a toto k nim nepatří a zadruhé nesklonná zájmena kategorii pádu ve skutečnosti vyjadřují) nebo „nemohu se zeptat“ (tímto zájmenem skutečně nelze přirozeně zodpovědět doplňovací otázku, respondent ovšem netuší, že stačí, aby zájmeno samo v doplňovací otázce stálo), a jeden respondent dal dokonce přednost nesprávně zafixované poučce před náležitým vyskoňováním slova: „kdo, bez koho, ale u zájmen neurčujeme pád“. U zkráceného adjektiva *bezva* přispěla k četnému určování absence pádu jeho absolutní homomorfie. Srov. zdůvodnění „neohebné“, „neskloňuje se (zkrácené)“ nebo „tvar stejný pro všechny pády“. Zpětně litujeme toho, že jsme do výzkumu nezařadili určování pádu u žádného tzv. nesklonného substantiva, avšak (viz níže) číslo a rod takových substantiv studenti určovali poměrně spolehlivě, takže tzv. nesklonnost jim s neohebností, zdá se, nesplývá všeobecně.

Co se týče respondentů, kteří uvedli nesprávnou pozitivní hodnotu u zájmen, ti buď byli ve svém úsudku svedeni alternativní formou vyjádření téže funkce (*čí* – G – „koho, čeho?“), nebo své určení založili na mylné syntaktické analýze (*Nehas, co* tě nepálí – A – „nehas koho, co“; řekni mi, *koho je ti líto* – A – „co mi řekni, 1. nebo 4. pád, 1. neodpovídá“). Opakovaně se u slov nepatřících mezi substantiva vyskytla nesmyslná aplikace otázkové metody – nejčastěji zahrnovala ignorování tvaru druhého interogativa, např. *mám ve třídě několik bezva kamarádek* – A – „koho, co? kamarádek“; *trenér si prohlížel hnědého koně* – G – „trenér si prohlížel koho, čeho?“; *kolik je ti let* – A – „je mi koho, co“. U adjektiva *bezva* jsme

zaznamenali náhodné dosažení správné odpovědi při použití dvojnásob chybného postupu: G – „koho, čeho mám ve třídě?“.

3 Číslo

3.1

Identifikace vyjadřovaných hodnot kategorie čísla dopadla vcelku podobně, jako tomu bylo u pádu. Celkový podíl správných odpovědí činil u 60 studentů PedF UK 0,44 a u 20 studentů FF UK 0,52. Podstatný rozdíl v odpovědích týkajících se pádu a čísla spočívá v tom, že zatímco v případě pádu respondenti (pomineme-li bezradné) volili z jasně daného oboru hodnot (sedm pádových hodnot + 0), v případě čísla se vedle odpovědi z oboru (sg., pl., 0) zhusta objevovaly i odpovědi jiné. Z níže uvedeného přehledu testovacích vět, odpovědí a podílů správných odpovědí je patrné nejen to, že někteří studenti považují termíny „pomnožné“ a „hromadné“ za hodnoty kategorie čísla, nýbrž i to, že někteří z nich si tyto termíny navzájem pleťou a určují „pomnožné číslo“ i u substantiv hromadných (opačně jen zcela ojediněle). V přehledu sjednocujeme různé formy označení singuláru na „sg.“ a plurálu na „pl.“; srozumitelnými zkratkami označujeme odpovědi „hromadné“, „pomnožné“, „látkové“ a „řadové“. Jeden respondent uvedl v jednom případě svou odpověď v závorkách, zřejmě jako nejistou, a jiný určoval hodnotu kategorie čísla v podobě „pomnožné slovo“. I zde uvádíme na prvním místě odpovědi správné.

Potápka se ukryla v rákosí.

PedF:	28 sg., 10 pl., 5 hrom., 3 pomn., 9 0, 5 ×	0,47
-------	--	------

FF:	9 sg., 1 sg./pl., 3 pl., 1 hrom., 3 0, 3 ×	0,45
-----	--	------

Od té doby se jejich počet mnohonásobně zvýšil.

PedF:	50 0, 5 pl., 1 sg., 4 ×	0,83
-------	-------------------------	------

FF:	18 0, 2 pl.	0,90
-----	-------------	------

Kde jsou moje poznámky?

PedF:	21 pl., 10 sg., 25 0, 4 ×	0,35
-------	---------------------------	------

FF:	13 pl., 3 sg., 4 0	0,65
-----	--------------------	------

Pane kolego, vy mi nerozumíte?

PedF:	15 pl., 1 pl./sg., 31 sg., 12 0, 1 ×	0,27
-------	--------------------------------------	------

FF:	5 pl., 12 sg., 3 0	0,25
-----	--------------------	------

Takovéhle věci mi hodně vadí.

PedF:	55 0, 2 pl., 3 ×	0,92
-------	------------------	------

FF:	18 0, 2 pl.	0,90
-----	-------------	------

Eda přestal hrát na <u>housle</u> .		
PedF:	14 pl., 23 sg., 8 pomn., 1 pomn. slovo, 12 0, 2 ×	0,23
FF:	6 pl., 1 (pl.), 4 sg., 4 pomn., 4 0, 1 ×	0,30
Já rodičům <u>jejich</u> názor taky neberu, tak ať mi nechají ten můj.		
PedF:	12 sg., 22 pl., 22 0, 4 ×	0,20
FF:	10 sg., 6 pl., 4 0	0,50
Po týdnů už se Milan mohl postavit na <u>nohy</u> .		
PedF:	54 pl., 1 sg., 1 pomn., 1 hrom., 2 0, 1 ×	0,90
FF:	17 pl., 1 pomn., 1 0, 1 ×	0,85
To víš, pro bráchu je Kamil něco jako jeho <u>guru</u> .		
PedF:	52 sg., 1 pl., 1 0/sg., 6 0	0,87
FF:	20 sg.	1,00
<u>Jedny</u> narozeniny do roka ti nestačí?		
PedF:	10 pl., 17 sg., 1 pomn., 1 pomn. slovo, 24 0, 7 × 0,17	
FF:	7 pl., 7 sg., 1 pomn., 4 0, 1 ×	0,35
Parapety byly samé <u>smetí</u> .		
PedF:	25 sg., 16 pl., 4 hrom., 1 pomn., 1 látk., 8 0, 5 ×	0,42
FF:	8 sg., 2 pl., 1 pomn., 1 látk., 1 hrom., 1 N, 5 0, 1 ×	0,40
<u>Telecí</u> filé na rajčatech mi nakonec docela chutnalo.		
PedF:	24 sg., 4 pl., 1 látk., 24 0, 7 ×	0,40
FF:	9 sg., 1 pl., 8 0, 2 ×	0,45
Zalíbily se mi hned <u>první</u> lyže, co nám prodavač ukázal.		
PedF:	13 pl., 9 sg., 1 pomn., 1 řad., 28 0, 8 ×	0,22
FF:	6 pl., 4 sg., 8 0, 2 ×	0,30
Kudrnovi raději se <u>vším</u> souhlasili.		
PedF:	6 sg., 10 pl., 32 0, 12 ×	0,10
FF:	4 sg., 3 pl., 10 0, 3 ×	0,20
Hned u prvních <u>dveří</u> jsem se zarazila.		
PedF:	12 pl., 26 sg., 6 pomn., 1 pomn. slovo, 2 hrom., 6 0, 7 × 0,20	
FF:	7 pl., 4 sg., 4 pomn., 3 0, 2 ×	0,35
Na chov <u>drůbeže</u> se farma zaměřuje už přes deset let.		
PedF:	25 sg., 23 pl., 2 hrom., 3 pomn., 4 0, 3 ×	0,42
FF:	8 sg., 4 pl., 2 hrom., 3 0, 3 ×	0,40

Také v případě čísla respondenti celkem bez obtíží identifikovali neohebná slova, která morfologickou kategorií čísla nevyjadřují: jak u příslovce *hodně*, tak u násobné číslovky *mnohonásobně* byl podíl správných odpovědí na obou fakultách vyšší než 80 %. Podobnou úspěšnost můžeme konstatovat i u substan-

tivního tvaru *nohy* (*postavit se na nohy*) a u absolutně homomorfního substantiva *guru*.

Nejhůř dopadla identifikace čísla u totalizátoru *vše(chno)*: na obou fakultách u něho v předložkové frázi *se vším* identifikovalo singulár méně než 25 % studentů. Převažovaly tu odpovědi 0 a menšina respondentů určila plurál. Výsledek pod 25 % se na FF UK v žádném dalším případě neobjevil, zato ve větším vzorku studentů PedF UK byl dosažen ještě několikrát, a to u pomnožných substantiv *dveře* a *housle*, u číslovek *jedny* a *první* a u absolutně homomorfního atributivního posesíva *jejich*. U pluralií tantum studenti většinou určovali singulár, u číslovek se domnívali, že výraz morfologickou kategorií čísla nevyjadřuje, u zájmena *jejich* byl pak počet těchto dvou typů chybných odpovědí prakticky shodný. Těsně nad 25 % skončil podíl správných odpovědí u zájmena *vy* při vykání, nejčastější odpovědí tu bylo určení singuláru.

3.2

Na rozdíl od strukturní kategorie pádu se respondenti při určování čísla, což je kategorie v zásadě odrazová (k povaze jmenných kategorií viz např. Čechová a kol., 2011, s. 156), často řídili sémantikou – význam (u substantiv šlo o počet entit tvořících denotát, u zájmen zpravidla o počet entit, k nimž zájmeno tak či onak referuje) použilo aspoň jednou jako kritérium určování čísla okolo 75 % respondentů. U většiny respondentů se vyskytovalo i určování čísla pomocí kongruence (sem započítáváme i spojování substantiv s tvary zájmena *ten*), slovnědruhového zařazení (typicky při zdůvodňování absence čísla) a pomocí pojmů „pomnožný“, „hromadný“ a „látkový“. Zhruba čtvrtina respondentů řešila úlohu alespoň v jednom případě tak, že si slovo (částečně) vyskloňovala, a jen sedm studentů identifikovalo hodnotu čísla podle použité koncovky (nebo poukázáním na skloňovací vzor). Okrajově se vyskytly i jiné metody: odvolání se na cizí původ slova, určování podle větného členu, podle ne/počitatelnosti, podle pádové otázky a substitucí.

Tak jako v případě pádu používali jednotliví respondenti napříč úlohami týkajícími se čísla různé metody v rozmanitých kombinacích, maximem bylo u jednoho z nich šest způsobů (slovnědruhová příslušnost, kongruence, význam, koncovka, substituce a příslušnost slova k množině pomnožných nebo hromadných jmen). Nejobvykleji byly v úlohách různě kombinovány čtyři nejčetněji zastoupené metody. Dva respondenti se ve všech případech spolehli pouze na kongruenci a pět pouze na význam – o těchto pěti tedy lze říci slovy M. Čechové (2017, s. 264), že jim „splývají kategorie gramatické s kategoriemi mimojazykovými“.

Opět nezbývá než konstatovat, že jen někteří respondenti svá kritéria apli-

kovali dobře. Např. výrazy „pomnožné“ a „hromadné“ byly užívány oba u jmen příslušejících k oběma daným skupinám a oba fungovaly jako argument pro určení singuláru i plurálu. U substantiva *guru* byla absence čísla vyvozována ze skutečnosti, že slovo nerozlišuje číslo tvarově. Bez zajímavosti snad není skutečnost, že obvyklá kongruenční metoda, vedoucí zde ke správnému výsledku, odhalila u řady studentů neznalost rodového zařazení daného výrazu („to guru“). Poukaz k významu (v daném případě ke koreferenci se jménem Kamil), což je opět metoda, která zde přinášela ovoce, nebyl nikdy formulován náležitě, byť i laickými slovy (ve smyslu „slovo guru označuje téhož jedince jako slovo Kamil, které je v čísle jednotném“ apod.), nýbrž zkratkovitě (např. „Kamil je jeden“). Ve spojení *chovem drůbeže* byl identifikován plurál jak na základě významu („kuřat je víc“) či nesprávného osvojení termínu jméno pomnožné (pouhým slovem „pomnožné“ bylo zdůvodňováno nejen určení plurálu či singuláru, nýbrž i absence čísla, nemluvě o pokládání výrazu „pomnožné“ za hodnotu kategorie čísla), tak i při zohlednění koncovky („koncovka: č. j. = drůbež“) a při určování podle kongruence („té drůbeže“). Poslední uvedený jev se hned ve dvou dotaznících vyskytl u spojení *u prvních dveří*: singulár tu byl vyvozen na základě pomůcky „u těch prvních dveří“. Domněnku o nepřítomnosti čísla u tohoto jména jeden respondent odůvodnil slovy „látkové, nelze určit ani podle slova první, které je také látkové“. U jména *nohy* provedl chybné určení singuláru jediný respondent, a to s odůvodněním „nohy má každý jen jedny“, což ukazuje na to, že u jmen označujících předměty vyskytující se v párech může být pro někoho počet párů kognitivně významnější než počet předmětů samých (návrh na restrukturalizaci vědeckého popisu kategorie čísla v tomto smyslu podaly Panevová – Ševčíková, 2011); podobná úvaha je zřetelná i z vyjádření, jímž bylo zdůvodněno určení absence čísla ve spojení *první lyže*: „lyže nemají jednotný/množný tvar“.

Zaměříme-li se na výrazy, u nichž je číslo dáno kongruencí s řídícím substantivem, narazíme u mnoha respondentů na naprostou bezradnost. Nejlépe to lze ilustrovat poměry u výrazu *telecí (telecí filé na rajčatech mi chutnalo)* – srov. např. následující zdůvodnění: 0 – „podle slova filé, u kterého nelze určit číslo“; 0 – „u přídavných jmen nelze určit“; pl. – „více filé na více rajčatech“; látkové – „filé bylo z telete“; pomnožné – „není jedno telecí“; a příklad náhodného dosažení správné odpovědi: sg. – „filé bude z jednoho kusu“. U posesív vedlo k chybnému určení sledování toho, komu se přivlastňuje, namísto toho, co se přivlastňuje (*moje poznámky* – sg. – „já sama“; *jejich názor* – pl. – „existuje sg. jeho, její“), nepřihlížení k řídícímu substantivu (*moje poznámky* – 0 – „může být jednotné i množné“) a ovšem i přesvědčení, že kategorií čísla vyjadřují jen substantiva: *jejich* – 0 – „není to podstatné jméno“. Sémantická metoda vedla k chybným urče-

ním i v následujících případech: *se vším* – pl. – „vše = více věcí“; *mnohonásobně* – pl. – „větší počet“; ke správnému výsledku vedlo absurdní zdůvodnění v tomto případě: *jedny narozeniny* – pl. – „více roků narozenin“.

4 Jmenný rod

4.1

Morfologická kategorie jmenného rodu je specifická v tom, že lingvistická teorie pracuje se dvěma jejími možnými strukturacemi: podle jedné má rod čtyři hodnoty (maskulinum animatum, maskulinum inanimatum, femininum, neutrum), podle druhé jen tři a na maskulinum se váže další kategorie – životnost. Ve školní praxi se uplatňuje druhé jmenované pojetí. Podíly správných odpovědí proto v této části výzkumu počítáme dvěma způsoby: první číslo vyjadřuje podíl správných odpovědí, pokud v rámci určování rodu vyžadujeme i rozlišení maskulin životných a neživotných, kdežto číslo v závorkách vyjadřuje podíl správných odpovědí, spokojíme-li se s určením „maskulinum“. Respondentů bylo v této části 59 + 20; celkový podíl správných odpovědí byl na PedF UK 0,32 (0,52) a na FF UK 0,36 (0,52). V několika málo případech respondenti volili i odpovědi mimo obor hodnot kategorie rodu: šlo (vesměs u adjektiv) o termíny z oblasti deklinačních typů („měkký“, vzorová slova „otcův“ a „mladý“) a u pomnožných substantiv o výraz „pomnožný“.

Karlův táta mě naštěstí včas zavezl na vlak.

PedF: 13 MA, 32 M, 1 F, 1 otcův, 10 0, 2 × 0,22 (0,76)

FF: 6 MA, 11 M, 1 MA/MI, 1 otcův, 1 0 0,30 (0,85)

Dni mi na táboře ubíhají hrozně rychle.

PedF: 9 MI, 38 M, 7 MA, 3 F, 1 0, 1 × 0,15 (0,80)

FF: 3 MI, 10 M, 7 MA 0,15 (0,65)

Místo prezidentské standarty vlály nad Pražským hradem červené trenýrky.

PedF: 19 F, 4 M, 1 MI, 1 I, 3 N, 1 sg., 1 pomn., 21 0, 8 × 0,32

FF: 4 F, 4 M, 1 N, 7 0, 4 × 0,20

Tatínek rozhrábl popel a vyndal první bramboru.

PedF: 13 MI, 40 M, 1 I, 1 popel, 1 0, 4 × 0,22 (0,90)

FF: 8 MI, 11 M, 1 MA 0,40 (0,95)

Nechovejte se tam zvlčile, kluci!

PedF: 54 0, 1 mladý, 4 × 0,92

FF: 19 0, 1 M 0,95

„Ale já už jsem <u>fit</u> ,“ namítla Tereza.		
PedF:	2 F, 2 N, 43 0, 12 ×	0,03
FF:	1 F, 1 N, 18 0	0,05
Děti běhají po louce s papírovými <u>draky</u> .		
PedF:	7 MA, 43 M, 7 MI, 1 I, 1 0	0,12 (0,85)
FF:	7 MA, 9 M, 4 MI	0,35 (0,80)
<u>Koho</u> se tam chcete zeptat?		
PedF:	0 MA, 2 M, 1 N, 47 0, 9 ×	0,00 (0,03)
FF:	0 MA, 18 0, 2 ×	0,00 (0,00)
Před vchodem seděl pes s <u>očima</u> jako čajové šálky.		
PedF:	10 F, 35 N, 1 M, 1 I, 6 0, 6 ×	0,17
FF:	4 F, 11 N, 4 0, 1 ×	0,20
Už jsem to přepsala <u>osmkrát</u> !		
PedF:	52 0, 7 ×	0,88
FF:	19 0, 1 ×	0,95
Vždyť jsem to udělal na <u>její</u> pokyn!		
PedF:	3 MI, 6 M, 23 F, 23 0, 3 ×	0,05 (0,15)
FF:	1 MI, 2 M, 12 F, 5 0	0,05 (0,15)
Teta koupila <u>kočičí</u> granule.		
PedF:	30 F, 1 N, 23 0, 5 ×	0,51
FF:	9 F, 1 N, 1 měkký, 9 0	0,45
„Vezu dopis pro <u>knížete</u> ,“ zvolal jezdec.		
PedF:	12 MA, 29 M, 1 A, 14 N, 1 0, 2 ×	0,20 (0,69)
FF:	5 MA, 7 M, 1 M/N, 7 N	0,25 (0,60)
Hodil si pytel na <u>záda</u> a vykročil do tmy.		
PedF:	13 N, 20 F, 1 M, 1 I, 1 pomn., 13 0, 10 ×	0,22
FF:	9 N, 1 F, 6 0, 4 ×	0,45
Buchtičky se <u>šodó</u> úplně nesnáším!		
PedF:	53 N, 1 I, 4 0, 1 ×	0,90
FF:	17 N, 3 0	0,85
Marcel si vzal k moři <u>čtvery</u> plavky.		
PedF:	8 F, 1 N, 1 I, 45 0, 4 ×	0,14
FF:	3 F, 1 N, 14 0, 2 ×	0,15

Také v této části výzkumu dosáhli respondenti nejlepších výsledků u neohybných slov: jak u příslovce *zvlčile*, tak u násobné číslovky *osmkrát* jich uvedlo absenci rodu více než 85 %. Stejně dobře dopadlo i absolutně homomorfní substantivum *šodó*, a spokojíme-li se s určením „maskulinum“, více než 75 %

správných odpovědí můžeme shledat i u substantiv *popel* a *drak* (ve spojení s *papírovými draky*) a u posesivního adjektiva užitého tak, že substance, již se přivlastňuje, a substance přivlastňovaná jsou pojmenovány jmény téhož rodu (*Karlův táta*).

Do této části výzkumu spadá jediná úloha v celém dotazníku, s níž si neporadil ani jediný student (a uznáme-li jako správnou odpověď „maskulinum“, poradili si s ní dva studenti, což je i tak nejhorší dosažený výsledek). Jde o jmenový rod tázacího zájmena *kdo* (ve tvaru *koho*), jež naprostá většina studentů považuje za bezrodé (popř. dokonce neohebné). I další úlohy s velmi nízkým podílem správných odpovědí požadovaly po studentech určení rodu u jiných jmen než podstatných: na rozdíl od zájmena *kdo* (*koho*) šlo o slova, u nichž je rod dán kongruencí (*jsem fit, čtyřery plavky, na její pokyn*) – u prvních dvou převládala odpověď 0, u třetího odpověď „femininum“. Méně než 25 % správných odpovědí na obou fakultách se objevilo rovněž u substantiva s jiným rodem v plurálových tvarech než v singulárových (*očíma*) a značné potíže činila studentům i pomnožná substantiva (na FF UK *trenérky*, na PedF UK *záda*). Srovnání dvou způsobů výpočtu podílu správných odpovědí u substantiv-maskulin ukazuje zcela zřetelně, že většina respondentů rozdíl v životnosti ignorovala.

4.2

Dvěma nejčastějšími způsoby určování jmenného rodu jsou u začínajících studentů bohemistiky poukaz k slovnímu druhu (o některých slovních druzích jsou studenti přesvědčeni, že rod nevyjadřují, právem, o jiných mylně) a pomůcka v podobě zájmena *ten/ta/to* (založená na neurčitém povědomí o kongruenci těchto tvarů atributivního zájmena se základním tvarem substantiva) – obě tyto metody se objevily zhruba v polovině dotazníků. U slov závislých na substantivu určují respondenti rod podle rodu tohoto substantiva – tuto metodu použilo okolo 30 % respondentů. Stejně množství se alespoň jednou uchýlilo k určení rodu podle vzoru; tento způsob se naopak uplatňuje u substantiv. Čtvrtina respondentů určovala rod podle významu, stejný počet jako zdůvodnění použil termín „pomnožné“. Deset respondentů aspoň jednou vysvětlilo své určení poukazem k tomu, že dané slovo je cizího původu, a devět si slovo vyskoňovalo. Čtyři studenti rozeznávají maskulina animata a inanimata podle toho, zda má slovo v akuzativu stejný tvar jako v nominativu, a tři studenti uvedli, že si určení nemusejí zdůvodňovat, protože tuto problematiku „umějí“. U naprosté většiny respondentů se v dotaznících objevovala kombinace různých postupů. Řada respondentů uváděla, že je k výběru možnosti 0 vede bezradnost („nevím, jak určit“).

U pomnožných substantiv *trenýrky* a *záda* se opakovaně objevovala absence singulárových tvarů jako argument pro absenci rodu (např. „jen mn. č.“; „ty – nemá rod“; „ten, ta ani to, ale ty“). U substantivního tvaru *očíma* bylo určováno neutrum nejen podle singulárových tvarů, nýbrž i podle domnělého vzoru („podle vzoru moře“), ostatně i jednu správnou odpověď doprovázelo nečekané zdůvodnění „oči bez očíh × písne bez písnih“. U slova *kníže*, které rovněž vyjadřuje jiný rod v singuláru a jiný v plurále, bylo (ve spojení *pro kníže-te*) byl užit tvar singulárový, tedy MA, který vedle akuzativu funguje i v genitivu) podle vzoru určováno nejen neutrum, ale kupodivu i maskulinum animatum („vzor muž“; „kníže, bez kníže – soudce, bez soudce“). Neschopnost adekvátně použít kritérium příslušnosti k deklinačnímu typu dokládá i určování rodu slova *popel* podle genitivu: respondent považuje koncovku *-a* chybně za signál životnosti. Formálně anomální, ale běžně užívaný tvar nom. pl. *dni* byl určován jako MA např. se zdůvodněním „vzor muž“, „dni a dnové vždy m. živ.“ nebo „dnové jsou neživotné“ (nenazrál náhodou čas k tomu, opustit matení žáků mrtvým tvarem *dnové?*), ale také jako Ž („ty dni – ty ženy?“). Ve spojení *s papírovými draky* se respondenti zhusta nechávali ovlivnit významem a určovali MI podle toho, že draci „jsou z papíru“, „jsou uměle vytvořené, neživé“ atd.

Podobně jako jsme to v oddíle zaměřeném na kategorii čísla popsali u posesivních zájmen, projevila se i při určování rodu u posesivního adjektiva tendence řídit se (namísto přivlastňované věci) podle substantiva označujícího vlastníka (*Karlův* táta – M – „ten Karel“), popř. podle pouhé domněnky o vlastníkově, již nebylo lze pomocí zadané věty potvrdit („Karel je muž a žije“). Neplatně bylo v tomto případě užíváno i kritérium vzoru: „otcův – vzor příd. jm. mužského“; „vzor pánův“. Poněvadž se však v uvedeném spojení obě substantiva v rodě nelišila, nevedl zde chybný postup k chybnému výsledku. Tendence určovat rod adjektiva nikoli podle substantiva rozvíjeného, nýbrž podle substantiva základového (resp. podle jím označované substance) se projevila i u druhově přivlastňovacího adjektiva *kočičí*, srov. zdůvodnění F „ta kočka“ či „kočka – vzor žena“ a zdůvodnění absence rodu „může se týkat kocoura a kočky“. K absenci roduarci respondenti dospívali i jinými úvahami, srov. zdůvodnění „jarní“ nebo „rod určujeme pouze u přivlastňovacích adjektiv“.

Na nepřítomnost jmenného rodu u atributivně užitě souborové číslovky čtvery (*čtvery plavky*) respondenti usuzovali na základě slovnědruhové příslušnosti (0 – „číslovka“) i tvarové nejednoznačnosti („čtvery kozačky ž. × čtvery chrániče m.“). K určení správné hodnoty – feminina – vedla některé z nich neplatně koncovka („jako ženy“) či substituce („ta čtveřice“). Absenci rodu u zájmeného tvaru *koho* respondenti nevyvozovali výhradně z přesvědčení o jeho

bezrodosti, nýbrž i z významu („není určeno, zda jde o muže, nebo o ženu“) a z domnělých formálních vlastností („neohebné“).

5 Závěr

Na tomto místě by sice bylo možné navzájem porovnat výsledky dosažené u jednotlivých kategorií, avšak zaprvé zjistit, která kategorie je pro studenty nejobtížnější, nebylo naším cílem a zadruhé nemáme v úmyslu tvrdit, že baterie vět použitých ve všech třech částech testu byly nakalibrované na zcela srovnatelnou úroveň. Stejně tak nepovažujeme za směrodatné rozdíly mezi výsledky, jichž dosáhli studenti jedné a druhé fakulty – už proto ne, že četnost obou vzorků se výrazně lišila. Ostatně v případě kategorií i v případě fakult jde o rozdíly spíše nevelké.

Jako závažnější se nám jeví, že při určování kterékoli jmenné morfologické kategorie existují typy slov, se kterými mají studenti obzvlášť velké potíže. Nápadný je hlavně nepoměr v úspěšnosti určování kategorií u substantiv a u ostatních jmen: u všech kategorií platí, že úspěšnost pod 25 % se týká spíše adjektiv, zájmen a číslovek než substantiv. Zčásti se na tom podílí obecné přesvědčení řady studentů, že jmenné morfologické kategorie „se určují“ jen u podstatných jmen. Specifickým projevem tohoto stěžít opodstatnitelného, ale statisticky nápadného odlišování substantiv od ostatních jmen je vysoký rozptyl úspěšnosti při určování kategorií u slov s absolutní homomorfii: zatímco u substantiv *guru* (číslo) a *šodó* (rod) bylo správných více než 85 % určení, u adjektiv *bezva* (pád) a *fit* (rod) a na PedF UK i u zájmena *jejich* (číslo) to bylo méně než 25 %.

Výzkum potvrdil některé naše (a jistě nejen naše) konkrétnější pedagogické zkušenosti s obtížností určování té které kategorie u různých typů slov; můžeme tu jmenovat např. určování rodu u slov s jiným rodem v singulárových a v plurálových tvarech, určování pádu u substantiv vyjadřujících umístění v čase, preferenci vlastníka před přivlastňovaným při určování čísla a rodu posesív nebo interferenci denotační sémantiky při určování čísla u pluralií i singularií tantum. Ve vzorku 80 začínajících bohemistů se objevily prakticky všechny typy chybných určení, které zjistila Čechová (2017) u žáků základních a středních škol.

Na celku vyplněných dotazníků je nápadné, že jen naprosto výjimečně respondent u jednoho určení uvedl více než jedno zdůvodnění. Svědčí to o skutečnosti, kterou jsme u začínajících studentů bohemistiky považovali za alar-

mující už před lety: „... téměř vždy jdou k cíli jen jedinou cestou a neumějí svůj úsudek ověřit: nevědí, že je to užitečné, a nevědí, jak na to. Není přitom toto jeden z nejcennějších návyků, které by si měl člověk ze školy odnést?“ (Adam – Bozděchová – Dittmann – Lehečková, 2010, s. 14) Z uvedených ukázek pak vysvítá, že mnozí respondenti vyvozují ze správných premis zcela chybné závěry. Nízké zastoupení metody „vyskloňování“ i metody určování podle koncovky svědčí o neschopnosti pracovat s představou tvarové soustavy daného výrazu a o nedostatečném osvojení poznatků o deklinačních typech. Nepropojování poznatků je obzvlášť jasně patrné z toho, že se studenti zhusta domnívají, že zájmena jmenné kategorie nevyjadřují, a přitom sami používají jako pomůcku při určování rodu i čísla tvary zájmena *ten* a při určování pádu tvary zájmen *kdo* a *co*. Za pozornost stojí i skutečnost, že podstatná část respondentů svá určení žádným, ani chybným způsobem nezdůvodňovala: zdá se, že tito studenti nejsou schopni reflexe, popř. nejsou ochotni vynaložit na ni úsilí.

Výsledky našeho výzkumu ukazují, že analytické schopnosti začínajících studentů bohemistiky, takto absolventů státních maturit s nadprůměrným zájmem o český jazyk, jsou v oblasti určování vyjadřovaných hodnot morfologických kategorií jmen neuspokojivé. Je nabíledni, že to není z větší části chyba studentů samých, nýbrž jejich dosavadní školní výuky. Nechceme na tomto místě řešit otázku, zda je i nadále žádoucí, aby bylo toto učivo součástí kurikula předmětu český jazyk – ostatně nebude-li, studijní plány univerzitních bohemistických oborů se podle toho zařídí – nebo jaké je jeho místo v soustavě klíčových kompetencí maturanta. Z našich výsledků však zřetelně plyne, že ho škola žáky učí, avšak že tak činí neefektivně – že poskytuje žákům polovičaté informace bez vzájemného propojení a že jim nedokáže vštípit smysluplný algoritmus, podle něhož by měli při určování morfologických kategorií jmen postupovat. Takový algoritmus je přitom, pokud jde o substantiva, k dispozici (srov. Čechová, 1976, s. 133–136). Vlastní návrh postupu při určování morfologických kategorií jmen, od algoritmu Čechové jen mírně odlišný a zahrnující všechny jmenné slovní druhy, se pokusíme zájemcům nabídnout na jiném místě (Adam, v tisku).

Literatura

- ADAM, R. (v tisku): Postup při morfologickém rozboru jmenných tvarů. *Český jazyk a literatura*.
- ADAM, R. – BOZDĚCHOVÁ, I. – DITTMANN, R. – LEHEČKOVÁ, E. (2010): Co neumějí studenti bohemistiky. *Český jazyk a literatura*, ročník 61, č. 1, s. 8–14.

- ČECHOVÁ, M. (1976): *Mluvnické kategorie podstatných jmen ve vyučování českému jazyku*. Praha: SPN.
- ČECHOVÁ, M. (2017): Historická nadčasovost výukových problémů. Z výzkumu chápání mluvnických kategorií substantiv u učitelů a žáků. In ČECHOVÁ, M. *Život s češtinou*. Praha: Academia, s. 263–291.
- ČECHOVÁ, M., a kol. (2011): *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: SPN.
- PANEVOVÁ, J. – ŠEVČÍKOVÁ, M. (2011): Jak se počítají substantiva v češtině: poznámky ke kategorii čísla. *Slovo a slovesnost*, ročník 72, s. 163–176.

Článek vznikl v rámci řešení projektu *Progres Q17 – Příprava učitele a učitelská profese v kontextu vědy a výzkumu*. Autor děkuje respondentům za spolupráci.

SLOVENSKÉ ŠKOLY A VYUČOVANIE SLOVENSKÉHO JAZYKA V RUMUNSKU

Slovak Schools and Teaching the Slovak Language in Romania

Marka Bíres

Abstrakt: Tak ako pred dvesto rokmi, aj dnes môžeme povedať, že v Rumunsku žijú Slováci. Žijú tu v slovenských komunitách, ktoré tu pretrvávajú od príchodu predkov až po súčasnosť. Zachovali si tradície, kultúru, identitu, jazyk a náboženstvo, toto všetko ich spája a navzájom udržuje. Od príchodu si so sebou priniesli chuť pracovať, vieru v Boha a snahu aj naďalej vzdelávať svoje deti v materinskom jazyku.

Kľúčové slová: slovenské školy, menšina, Rumunsko, kritické myslenie, vzdelávanie, materinský jazyk, jazykové schopnosti.

Abstract: Just like two hundred years ago, even today, we can proudly say that Slovaks live in Romania. They live here in the Slovak communities, which persist here from the arrival to the present. They have preserved their traditions, culture, identity, language and religion, all of which they connect and maintain each other. Since arriving, they have had the desire to work, the faith in God, and the desire to continue to learn in Slovak.

Key words: Slovakian school, minority, Romania, critical thinking, education, mother tongue, Language skills.

1 Úvod

Vzťah k vzdelávaciemu procesu sa v priebehu histórie menil súčasne s vývojom ľudskej spoločnosti. Možnosti získavania vzdelania pre slovenský národ bol zložitý tak, ako bol zložitý aj celý jeho historický vývoj. Veď po celé stáročia, až

do konca Rakúsko-Uhorskej monarchie, Slováci sa nachádzali v postavení jedného z najmenších národov monarchie so všetkými z takéhoto postavenia vyplývajúcimi negatívnymi dôsledkami. Napriek všetkým negatívnym okolnostiam dokázali niektorí príslušníci slovenského národa získať na tú dobu vysokú úroveň vzdelania. Slováci po príchode do Rumunska pripisovali vzdelávaniu vysokú hodnotu. Stavanie slovenských škôl v rumunskom prostredí dokazuje len to, že migranti dbali o vzdelávanie svojich detí. Vzdelanosť im pomáhala riešiť problémy aj v hospodárstve. Po roku 1989, po revolúcii, súčasne s transformáciou celej demokratizujúcej sa spoločnosti v Rumunsku, školy prechádzali zmenami, článok 32. Ústavy Rumunska, ako i zákon č. 84/1995 (školský zákon) v znení neskorších predpisov a zmien zabezpečuje právo na vzdelávanie v materinskom jazyku. Právo na vzdelávanie v Rumunsku je zabezpečené a zaručené v Ústave Rumunska pre všetkých občanov vrátane národnostných menšín. Štát má teda významnú úlohu práve pri budovaní národnej identity a národného povedomia, v ktorom by sa mali zvýrazňovať predovšetkým hodnoty spolupatričnosti a spoluzodpovednosti za svoju národnú príslušnosť. Práve schopnosť uchovávať a rozvíjať národné tradície vypovedá o európskej zrelosti národa. Slovenské školy v Rumunsku sú na vysokej európskej úrovni, kde žiaci môžu študovať okrem materinského jazyka aj rumunčinu (ako štátny jazyk), angličtinu, nemčinu, francúzštinu a latinčinu, čo im pomáha rozvíjať jazykové schopnosti a napomáhať kritickému mysleniu.

2 Z histórie Slovákov na Dolnej zemi

Je všeobecne známe, že Slováci sa usadili na území dnešného Rumunska v druhej polovici osemnásteho a v prvej polovici devätnásteho storočia, a to v troch od seba oddelených oblastiach: najmenšia časť sa usadila v severovýchodnej časti Rumunska, v Bukovine. Je to časť, o ktorej dnes už hovoríme len z aspektu historického; väčšia časť Slovákov sa usadila v sedmohradskom Rudohorí, najmä v župách Bihor, Sălaj a Satu Mare, zvykne sa im hovoriť „*bihorskí Slováci*“; tretia skupina Slovákov, žijúcich na území dnešného Rumunska, je skupina banátskycha pomarušských Slovákov, ktorí sa v týchto geografických oblastiach usadili v rámci sekundárnej alebo priam terciárnej etapy kolonizácie Dolnej zeme.

Ani jednej zo spomenutých skupín sa nepodarilo obísť ťažkosti spojené s novou domovinou, so zápasom o dostatok pôdy či lesa a pod. (Sirácky, 1975, s. 119). Predsa hneď po príchode do nového prostredia, i keď museli zápasíť s mnohými hospodárskymi, sociálnymi či inými problémami, nezabudli ani na duchovnú stránku, ale ani na možnosť vzdelávania svojich detí v materinskom jazyku.

Výstižne to charakterizujú slova Bujnu (1912): „... *prijdúc prví prisťahovalci komlóšski do Nadlaku, hneď dovedli so sebou i učiteľa, ktorý mal ich dieťky vyučovať, v pravde Božej vzdelávať, ale z druhej strany učiť ich i známostiam pre časný život potrebným...*“. A Adamíka (1981): „*Hoc' po usadení sa v novom prostredí museli premáhať mnoho prekážok a starať sa predovšetkým o živobytie, túžba po vzdelaní a úsilie dať deťom vedomosti, viedlo ich k zakladaniu slovenských škôl.*“ Z tohto jasne vyplýva, že dolnozemskí Slováci sa nikdy nestahovali na nové miesto, nezakladali novú slovenskú osadu bez toho, aby si so sebou neprivedli učiteľa a fára. Napokon išlo o príslušníkov evanjelického vierovyznania a slobodný prejav vierovyznania a sloboda vzdelávania v materčine patrili medzi základné príčiny sťahovania Slovákov na Dolnú zem. Dolnozemskí Slováci, a teda aj skupina Slovákov z Pomarušia a Banátu, si hneď po príchode založili cirkevný zbor a školu. A to najmä tam, kde ich prevaha bola ako sme už vyššie spomenuli evanjelického vierovyznania. Preto môžeme hovoriť o procese budovania systému školstva s vyučovacím jazykom slovenským na území dnešného Rumunska hneď po príchode Slovákov. Napríklad Mokra (1747–1749 – prvý letoopočet predstavuje vznik sídla, druhý založenie slovenskej školy), Nadlak (1803–1803), Butín (1813–1820), Vuková (1825–1827), Brestovec (1847–1847) a Cipár (1883–1919) atď. (Hlásnik – Pascová, 1998, s. 127).

Iná situácia bola v sedmohradskom Rudohorí (t.j. v bihorsko-salajskej oblasti). Treba ešte na začiatku spresniť, že na danú situáciu vplývali ťažké životné podmienky a chýbajúce aktivity na podporu Slovákov zo strany rímskokatolíckej cirkvi (do tejto časti Rumunska sa prisťahovali Slováci rímskokatolíckeho vierovyznania), ktorá sa nikdy tak vehementne neusilovala o udržanie a rozvoj národného povedomia, o vzdelávanie v materčine, ako to robili protestantské cirkvi. V tejto oblasti vznikali školy pomerne neskoro, aj keď existoval pokus o založenie slovenskej školy v tejto oblasti, tak to bola skôr krátkodobá improvizácia, ktorá dlhodobo nevydržala, takže nie je možné hovoriť o tradícii zakladania slovenských škôl v tejto oblasti.

Do rozpadu Rakúsko-Uhorskej monarchie a vzniku nástupníckych štátov školy s vyučovacím jazykom slovenským vo väčšine prípadov boli pod patronátom cirkvi. Tento systém škôl bol na tu dobu dostačujúci. Po roku 1918 nasledovalo poštátnovanie cirkevných škôl, podľa ministerského výnosu č. 32.070/1921 sa všetky cirkevné školy na území Rumunska poštátnili vrátane tých slovenských. Situácia sa po roku 1919 utriasla a slovenské školy v Rumunsku fungovali ďalej. V medzivojnovom období medzi Slovákami v Rumunsku bolo veľmi nízke percento intelektuálov a čím ďalej, tým viac bol citelný akútny problém potreby vyššej základnej školy s vyučovacím jazykom slovenským.

V medzivojnovom období začína prejavovať zvýšený záujem o situáciu Slovákov žijúcich v zahraničí Československá republika. Za zlepšenie pomerov v oblasti školstva s vyučovacím jazykom slovenským v Rumunsku bol podpísaný aj rad medzishátnych dohôd (spomenieme len niektoré, napr.: 21. 1. 1930, resp. 1. 3. 1930, ku ktorým bol vypracovaný aj dodatok, ktorý jasne formuluje práve otázku vyučovania slovenského jazyka v Rumunsku).

Po podpísaní týchto dohôd bolo v bihorsko-salajskej oblasti vybudovaných dvanásť slovenských škôl z dotácií československej vlády. Tieto školy boli aj vybavené potrebnými materiálnymi základmi. V tomto kontexte už ide o budovanie systému školstva aj v bihorsko-salajskej oblasti.

Na ilustráciu uvedieme lokality s vyučovacím jazykom slovenským. V školskom roku 1939/1940 v sedmohradskom Rudohorí bolo sedemnášť lokalít, kde fungovali školy s vyučovacím jazykom slovenským. V zátvorkách uvádzame počet tried: Zalnok (1), Gemelčička (2), Židáreň (1), Marca Huta (1), Bogdana Huta (1), Boiana Huta (1), Varzaľ (1), Čerpotok (1), Šarany (2), Nová Huta (2), Šastelek (1), Stará Huta (1), Fegernik (1), Bodonoš (2), Borumlaka (1), Bikač (1), Huta Čerteza (1).

V aradsko-banátskej oblasti, v školskom roku 1939/1940 bolo zriadených deväť škôl s vyučovacím jazykom slovenským. V zátvorkách uvádzame počet tried: Nadlak (2), Cipár (2), Mokrá (1), Butín (1), Teš (1), Vuková (1), Brestovec (1), Semlak (1), Berzovia (1), ale slovenčina ako materinský jazyk sa vyučovala aj vo Viniciach.

Až do konca druhej svetovej vojny sa činnosť škôl s vyučovacím jazykom slovenským v Rumunsku odvíja len na úrovni základného školstva. Na jeseň, v roku 1945 zriadili v Nadlaku Československé štátne gymnázium, ktorého prvoradou činnosťou bolo pripraviť v nižších ročníkoch gymnaziálneho štúdia budúcich kandidátov učiteľského povolania pre systém slovenských škôl na území Rumunska. V roku 1948 sa gymnázium premieňa na *Slovenský pedagogický ústav* v Nadlaku. V súčasnosti funguje ako *Lýceum Jozefa Gregora Tajovského*.

Na vytvorenie úplného obrazu o slovenských školách v Rumunku a o vzdelávaní Slovákov v materinskom jazyku, mal byť zriadený v roku 1943 *Lektorát slovenského jazyka* na Univerzite v Bukurešti. Pre politickú situáciu vtedajšieho Rumunska bol zriadený až v roku 1949.

Neskoršie aj pre Slovákov z bihorsko-salajskej oblasti bola zriadená *Stredná slovenská škola*, a to v roku 1968 v obci Bodonoš, najskôr ako dvojročná a neskôršie v roku 1993 ako štvorročná stredná škola, ktorá funguje aj v súčasnosti ako *Teoretické lýceum Jozefa Kozáčka*.

3 Súčasné slovenské školstvo v Rumunsku a vyučovanie slovenského jazyka

Škola v materinskom jazyku – v našom prípade slovenskom jazyku ako inštitúcia, zohrala v minulosti a v súčasnosti zohráva funkciu spoločenského diania, ktorá slovenskej komunite dáva to, čo si táto komunita zaslúži. Vzdelanie a kultúra umožňujú, že aj málopočetná komunita môže mať svoju validitu, že je životaschopná, že sa vie presadiť so zachovanou identitou.

Po roku 1989, po revolúcii, súčasne s transformáciou celej demokratizujúcej sa spoločnosti, aj školstvo prechádza zmenami, ktorým sa, ako je samozrejmé, nevymykajú ani školy s vyučovacím jazykom slovenským v Rumunsku. Hlavné však je, že článok 32. Ústavy Rumunska, ako i zákon č. 84/1995 (školský zákon) v znení neskorších predpisov a zmien, zabezpečujú právo na vzdelávanie v materinskom jazyku. Môžeme teda konštatovať, že školstvo s vyučovacím jazykom slovenským má dobre základy a slušnú kompletnú školskú sieť.

Právo na vzdelávanie v Rumunsku je zabezpečené a zaručené v Ústave Rumunska pre všetkých občanov, vrátane národnostných menšín. Štát uznáva a zaručuje občanom patriacim k národnostným menšinám právo na vzdelávanie, rozvíjanie a vyjadrovanie svojej etnickej, kultúrnej, jazykovej a náboženskej svojbytnosti (Heckel, 1996).

Slovenská menšina v Rumunsku disponuje ako jedna z troch menšín aj strednými školami (popri nemeckej a maďarskej menšine). Jedna stredná škola sa nachádza v aradsko-banátskej oblasti, ide o *Lýceum Jozefa Gregora Tajovského*, so sídlom v meste Nadlak a druhá stredná škola sa nachádza v bihorsko-salajskej oblasti, ide o *Teoretické lýceum Jozefa Kozačeka*, so sídlom v obci Bodonoși.

Ministerstvo výchovy, výskumu, mládeže a športu SR zabezpečuje didaktické pomôcky špecifickým predmetom vyučovaným v materinskom jazyku. Žiakom národnostných menšín Ministerstvo výchovy, výskumu, mládeže a športu SR zabezpečuje učebnice, ktoré môžu byť: učebnice písané v jazyku národnostných menšín a učebnice preložené z rumunčiny alebo učebnice z materských krajín, avizované Ministerstvom školstva.

Rámcovými cieľmi v knižných osnovách slovenského jazyka v Rumunsku sú: rozvoj schopnosti vnímať ústne prejavy, rozvoj vyjadrovacích schopností, rozvoj schopnosti vnímať písomné prejavy, rozvoj vyjadrovacích schopností v písomnej podobe a rozvoj kritického myslenia.

Učebné osnovy slovenského jazyka pre všetky ročníky druhého stupňa Z.Š. sú zostavené do nasledujúcich tematických okruhov: zvuková stránka jazyka a pravopis, lexikológia, morfológia, syntax. Počet vyučovacích hodín slovenčiny

sa zhoduje v jednotlivých ročníkoch s počtom hodín vymedzených pre rumunský jazyk.

4 Diglosia a školské vzdelávanie v bilingválnom prostredí

Vyučovanie slovenského jazyka prebieha v nárečovom prostredí. Tejto problematike sa venovalo mnoho autorov a aj v súčasnosti sa venuje.

Napriek tomu, že z genetického hľadiska ide o dva útvary národného jazyka, treba ich vidieť vo vzájomnej jednote a podmienenosti ako dvoch partnerov, ktorí si nekonkurujú, ale sa vzájomne dopĺňajú.

Pre všetkých žiakov slovenských škôl v Rumunsku je rodné nárečie dorozumievacím prostriedkom, zároveň je i rečovým základom, na ktorom môžu budovať ďalej, pretože nielen odlišnosti, ale najmä spoločné prvky nárečia a spisovného jazyka im umožnia osvojiť si normu spisovného jazyka. Poukazovaním na konkrétne nárečové prvky z bihorsko-salajskej oblasti a aradsko-banátskej oblasti, môže učiteľ na žiakov pôsobiť motivačne, vzbudzovať u nich úctu a lásku nielen k rodnému nárečiu, ale aj k spisovnému jazyku. Aj napriek tomu, že žiak dennodenne používa rodné nárečie, má veľké predpoklady k osvojeniu spisovného jazyka.

Na školách s vyučovacím jazykom rumunským v prípade záujmu existuje možnosť zabezpečenia vyučovania slovenského jazyka na všetkých stupňoch škôl s týždennou dotáciou tri až štyri hodiny. Túto možnosť využívajú aj žiaci z rumunských rodín. Celkovo v školskom roku 2014/2015 ich bolo okolo osemdesiat.

V rámci škôl s vyučovacím jazykom národnostných menšín sú všetky predmety prednášané v materinskom jazyku, okrem rumunčiny a dejepisu.

V školskom roku 2014/2015 pôsobilo v slovenských školách 113 učiteľov, z ktorých 16 v škôlke, 27 na I. stupni ZŠ a 41 na II. stupni ZŠ a na stredných školách 29, z ktorých 2 boli vyslaní zo Slovenska vyučovať slovenský jazyk a literatúru.

5 Jazyk – vec politická

Jazyk je jedným z základnejších predpokladov vývinu a jestvovania človeka a spoločnosti. Bez jazyka by nemohla vzniknúť a rozvíjať sa ľudská spoločnosť. Jazyk je veľmi zložitý jav. Súvisí s mnohými inými javmi ľudskej spoločnosti a plní viaceré funkcie (Findra, 1998).

Demokratický zväz Slovákov a Čechov v Rumunsku, ako jediná politická or-

ganizácia, ktorá reprezentuje Slovákov ako aj Čechov v Rumunsku, sa zaviazala v roku 2008 s nasledovnými bodmi, ako sa o tom píše v *Panorama învătământului pentru minoritățile din România* dosl. (*Osnova minoritného školstva v Rumunsku*) (Bukurešť, 2008): Na základe dohody sa Slovenská republika zaväzuje prispievaním slovenských kníh pre všetky ZŠ po celom Rumunsku, kde sa nachádzajú školy s vyučovacím jazykom slovenským; taktiež zaistuje niekoľko exemplárov aj pre II. stupeň ZŠ, ktoré majú smerovať učiteľov k správne mu vychovávaní a vzdelávaniu v slovenskom jazyku; zaistuje pre žiakov a študentov v lokálnych knižniciach slovníky a encyklopédie v slovenskom jazyku a zabezpečuje potrebnú slovenskú literatúru.

Vysokoškolské vzdelanie pre národnostné menšiny sa uskutočňuje: na vysokých školách, kde existujú fakulty/specializácie v materinskom jazyku; na vysokých školách s multikultúrnym a viacjazyčným zameraním a na vysokých školách, kde existuje odbor jazyk a literatúra danej národnostnej menšiny. V rámci vysokoškolskej prípravy pre národnostné menšiny je zabezpečené bakalárske štúdium – I. stupeň, ktoré končí štátnou skúškou, magisterské štúdium – II. stupeň a III. stupeň – doktorandské štúdium. Doktorandské štúdium môže prebiehať v rumunčine, v jazyku národnostných menšín alebo v medzinárodnom jazyku.

6 Spolupráca Slovákov z Rumunska a Slovenskej republiky prostredníctvom Demokratického zväzu Slovákov a Čechov v Rumunsku

Slovenská republika by mála spolupracovať zo slovenskou menšinou v Rumunsku, pomáhať jej a radiť, či to už v oblasti vzdelávania, v oblasti kultúry alebo v oblasti národnej identity a etnicity. Na otázky súvisiace so spoluprácou medzi slovenskou menšinou v Rumunsku a Slovenskou republikou, odpovedal poslanec pre slovenskú a českú menšinu v Rumunsku, Adrián Merka (rozhovoril s pánom poslancom sa uskutočnil pri písaní diplomovej práce v roku 2015).

Na otázku: „Ako pomáha Slovenská republika vo všeobecnosti slovenskej minorite v Rumunsku?“, poslanec odpovedal: „Nerobia rozdiel, keď ide o podporu, keď treba podporovať školy, podporovať kostoly, kultúrne akcie, na naše grandy dostaneme financie z Rumunska, od rumunskej vlády, ale aj od slovenskej vlády. Bola ustanovená taká dohoda, aby vláda podporovala naďalej kultúru, identitu, tradície Slovákov v Rumunsku. A tu už vidieť každú menšinu, každý zväz, ktorý predstavuje danú menšinu, ako chce daný zväz rozvíjať kultúru danej menšiny, ktoré sú tie projekty na ktoré dbá, a to isté aj na Slovensku, menej samozrejme dostaneme

zo Slovenska, ako z Rumunska, lebo sme v prvom rade občania Rumunskej republiky. Ale podpora je aj zo Slovenka. Slovensko podporovalo našu menšinu aj pred rokom 2007, pred vstupom Rumunska do Európskej Únie, môžeme teda povedať, že Slovensko dovtedy podporovalo ešte viac ako tomu je teraz. Samozrejme, že zákony sa zmenili, nemôže podporovať ako dovtedy, lebo sa im možno nedovolí. Môžu podporovať len tie štáty, ktoré ešte nevstúpili do Európskej Únie, ale na to sú už zase iné zákony. Na grandí ohľadom Slovákov žijúcich v zahraničí podporuje naše aktivity niekedy aj Slovensko.“

Na ďalšiu otázku: „Čo by ste odporučili Slovákom v Rumunsku?“, poslanec reagoval: „Aby sa v prvom rade nehanbili, že sú Slováci. O Slovákoch sa vždy hovorilo, že sú lepší ako Rumuni, že sú pracovitejší, čestní. A vždy, keď odchádzajú nielen na Slovensko, ale aj do Rakúska, do Nemecka, do Talianska, do Francúzska, do Španielska, do Anglicka, keď povedia, že sú Slováci z Rumunska, úplne ich berú inak ako keby povedali o sebe, že sú Rumuni. Tým pádom, aj naši Slováci sa cítia inak. A to som zistil, keď prišli naspäť do Rumunska a poprosili nás, či by sme im neposkytli preukazy, ktoré jasne potvrdzujú, že sme minoritou v Rumunsku a hoci máme rumunské občianstvo, krv v žilách nám prúdi slovenská. Prostredníctvom týchto preukazov, ktoré vydáva náš zväz, naši Slováci sa môžu preukázať ako Slováci kdekoľvek vo svete. Aj prostredníctvom nášho zväzu, našich slovenských škôl v Rumunsku, folklórnych súborov, kostolov, Kultúrnej spoločnosti Ivana Krasku v Nadlaku, preukazujeme len to, že máme nejaké slovenské dedičstvo od našich predkov, ktoré ďalej rozvíjame a udržujeme.“

7 Kultúra „živí“ jazykové a národné povedomie. Kultúrne spolky Slovákov v Rumunsku

Slovenská minorita v Rumunsku si udržiava silné národnostné i jazykové povedomie. Dôležitým činiteľom rozvoja ich národného života je efektívne fungujúci vzdelávací systém, kultúrne spolky a inštitúcie, ako aj náboženské komunity. Slováci v Rumunsku mali už v roku 1899 národné kultúrne aktivity. Prvá takáto aktivita sa odohrala v meste Nadlak, bola to divadelná hra v materinskom jazyku, už vtedy Slováci potvrdili záujem o slovenčinu, ale aj to, že v tomto meste boli podmienky na takéto aktivity. Podnetom divadelného ochotníckeho hnutia boli dve edície dramatických textov pre ochotnícke skupiny, ktoré vychádzali na Slovensku a boli jedným z prostriedkov boja proti maďarizácii. Boli to: *Veselá knižnica*, ktorú od roku 1867 vydával Augustín Paulovič v Trnave, a edícia *Slovenský divadelný ochotník*, ktorú vydával Martinský spevokol. Väčšina hier nacvi-

čených v Nadlaku pred prvou svetovou vojnou, ako aj v medzivojnovom období, pochádzala práve z týchto dvoch edícií. Slovenské ochotnícke divadelné hnutie v Nadlaku malo tiež aj úlohu generatívnu pre vznik podobného hnutia aj v bihorsko-salajskej oblasti.

Postupom rokov sa divadelné hnutie menilo k lepšiemu. Tiež v Nadlaku sa zrodil spolok *Slovenský ľudový krúžok*. Organizátor tohto Spolku sa stal evanjelický farár, Ľudovít Boor. Táto organizácia je prvou asociáciou Slovákov v Rumunsku. Slovenský ľudový krúžok organizuje kultúrne aktivity, a tak v roku začne fungovať orchester *Tamburína* a v nasledujúcom roku, t. j. v roku 1905 ochotnícke divadlo. Všetky tieto nové aktivity a organizácie patrili pod už spomínaný Slovenský ľudový krúžok, ktorý v rokoch 1913–1926 fungoval samostatne. Založili si aj samostatnú knižnicu. Po krátkom čase sa Slovenský ľudový krúžok stal členom prestížnej spoločnosti Slovenského múzea na Slovensku. Slovenské asociácie po roku 1918 začali opäť fungovať a rozvíjať sa. V roku 1919 v Nadlaku začal fungovať *Hospodársky spolok*. Ďalšia asociácia Slovákov, ktorá fungovala, bola *Remeselnícka domovina*, ktorá zjednocovala remeselníkov z Nadlaku, túto asociáciu dlhú dobu viedli Maďari, ale v roku 1940 táto organizácia začala fungovať iba pre Slovákov v slovenskom jazyku.

Zvláštnou bola organizácia *Spoločnosť slovenskej kultúry*, založená v roku 1924. Táto organizácia sa orientovala na oblasť kultúry, vzdelávania. V krátkej dobe sa jej podarilo organizovať strediska v slovenských komunitách. Členom tejto organizácie sa stal aj *Krúžok slovenských tenistov* z Nadlaku, založený v roku 1925. V roku 1935 založili orchester *Mandolín*. Nezávisle od vyššie spomenutých asociácií, v roku 1927, Matej Radix založil športový spolok *Sokol* a pred začiatkom druhej svetovej vojny *Spolok slovenských evanjelických žien* v Nadlaku. V roku 1930 sa usilujú Slováci, aby sa cez tieto už existujúce spolky zhromaždili a zjednotili. A takto sa prvýkrát objavuje *Zjednotenie Čechoslovákov v Rumunsku*, ktorá cez sporadickú aktivitu sa v roku 1938 zmení na *Zjednotenie Slovákov a Čechov v Rumunsku*. Za najdôležitejší a najväčší úspech tohto spolku sa môže pokladať založenie už vyššie spomínanej strednej školy v Nadlaku, v roku 1945. Po roku 1947 všetky slovenské spolky boli zrušené. Divadlo, ktoré hrali amatéri, začalo fungovať až po roku 1976 v Kultúrnom dome v Nadlaku. Neskôr začne fungovať *Literárny krúžok Ivana Krasku*, ktorý spája slovenskú minoritu, ale najmä osoby zaujímajúce sa o literatúru. Literárny Krúžok Ivana Krasku spojil Slovákov, podporil slovenskú literatúru pre Slovákov na Dolnej zemi, ale aj inicioval založenie vedeckého výskumu. V roku 1989 členovia Literárneho krúžku navrhli založenie *Demokratického zväzu Slovákov a Čechov v Rumunsku* (Štefanko, 1992).

Literárny krúžok v rokoch 1988/1989 mal bohatú činnosť. Slovenskí spiso-

vatelia v Rumunsku publikovali svoju tvorbu v časopisoch: *Viața liter-artistică*, *Flacăra roșie* a *Lumina* v Rumunsku, *Stig* v Juhoslávii, v *Našom kalendári* v Maďarsku. O ich tvorbe vyšli kritické príspevky v publikáciách: *Orizont* a *Tribuna* v Rumunsku, *Rombo Československý svět* a *Slováci v zahraničí*, v Československu, *Hlas ľudu* v Juhoslávii a *Sme* v Maďarsku. V časopisoch *Luceașărul* v Rumunsku, *Lumina* a *Nový život* v Juhoslávii (Štefanko, 1992). V roku 1993 sa Literárny krúžok Ivan Krasko premenoval na *Spoločnosť kultúrna a vedecká Ivan Krasko*, ktorý sa zameriava na oblasti vedy, kultúry a redakčnú činnosť.

Literárna tvorba slovenských spisovateľov v Rumunsku tvorí osobitnú kapitolu v našom kultúrnom živote. *Naše snahy*, vychádza od roku 1989. Je najrozsiahlejší časopis Slovákov v Rumunsku, vychádza ako mesačník. Jeho úlohou je priniesť aktuálne informácie z oblasti: kultúry, jazyka, politiky a náboženstva. Od roku 1996 je vydávaný aj rumunsko-slovenský časopis *Rovnoběžné zrkadla* (*Oglinzi paralele*). V spolupráci so slovenskou menšinou v Maďarsku a so slovenskou menšinou zo Srbska je vychádza časopis *Dolnozemský Slovák*, ktorý informuje o histórii slovenskej menšiny na Dolnej zemi.

Zástupcovia slovenskej menšiny v Rumunsku majú právo reprezentovať sa aj v médiách. V *Rádiu Temešvár*, kde každú nedeľu je vyhradená jedna hodina pre českú a jedna hodina pre slovenskú menšinu. Počas vysielania sa poslucháči oboznámia s aktuálnymi témami, ktoré sa týkajú slovenských spolkov, s aktuálnymi problémami slovenského školstva a pod.

Nepravidelne je slovenskej menšine v Rumunsku venovaná aj časť v rubrike *Conviețuiri/Spolužitie* na hlavnej televíznej stanici TVR1, kde je prezentovaný najmä slovenský folklór, piesne, kultúra, resp. je pozvaný do štúdia aj poslanec pre Slovákov v Rumunsku, Adrián Merka, ktorý najlepšie pozná potreby slovenskej menšiny v Rumunsku.

8 Záver

Slovenská minorita v Rumunsku si viac ako dvesto rokov zachovala to najpodstatnejšie, a to: jazyk, kultúru, identitu, tradície a náboženstvo.

Slovenské školstvo v Rumunsku má vybudovanú stabilnú sieť, ktorá úspešne preklenula všetky obdobia premien rumunského školského systému. Ak sa Slováci v Rumunsku počtom javia ako relatívne malá komunita – radia sa v rámci národnostnej štruktúry Rumunska až na desiatu priečku – podľa počtu škôl s vyučovacím jazykom slovenským a počtu ich žiakov sú na tretej priečke za maďarskou a nemeckou menšinou. Kultúra, rešpekt voči tradíciám a láska k ma-

terinskému jazyku sú zárukou toho, že Slováci v Rumunsku si zachovávajú svoju identitu.

V jazyku je obsiahnutá a istým spôsobom stabilizovaná, uzualizovaná či zakonzervovaná interpretácia skutočnosti, postoje národného a jazykového spoločenstva k rôznym spoločenským javom zreteľne artikulovaným najmä na opozícii dobro – zlo, z jazyka je možné rekonštruovať postoje k svetu a spoločnosti, je možné rekonštruovať usudzovanie o svete. Jazyk je dôkazom a súčasne jedinečným uchováateľom základu spoločnej, resp. kolektívnej skúsenosti pretavenej do kultúry. Jazykový obraz sveta sa premieta v predstave stvárnení myšlienky bežného, resp. priemerného používateľa jazyka. To, ako bežní ľudia vnímajú svet – realitu okolo seba, aký postoj k nej zaujímajú a ako ju v jazykovo-rečovom konštrukte reflektujú, tvorí tzv. naivný obraz sveta.

Človek v elementárnej interakcii s prírodou a realitou, ktorá ho obklopovala, si vytváral predstavy o svete, ktoré sa navzájom prepájali a kooperovali v jednoduchom modeli, čím si vo svojej mysli vytvoril obraz sveta. Fakt, že človek pretavil do obrazu sveta vlastnú skúsenosť, emócie a postoje znamená, že jazykový obraz sveta nie je mechanickým, t. j. zrkadlovým obrazom reality (Kováčová, 2017, s. 26). Slováci v Rumunsku ako bilingvisti vidia svet prostredníctvom dvoch obrazov sveta, každý inak štruktúrovaný. Čiže majú možnosť výmeny tzv. „okuliarov sveta“ a zažiť inú realitu, iné videnie sveta.

Použitá literatúra

- BIREȘ, M.: Školský a právny systém Slovákov v Rumunsku (Diplomová práca). Nitra: UKF.
- BIELIK, F. – BALÁŽ, C. (1971): *Slováci v zahraničí* I. Martin: Matica slovenská.
- FINDRA, J. (1998): *Jazyk, reč, človek*. 1. vyd. Bratislava: Q111 1998.
- HECKEL, M.: *Súčasný stav škôl s vyučovacím jazykom slovenským*. In Variácie 14. 1. vyd. Nadlak. Kriterion a KVSÍK, 173–180 s.
- HLÁŠNIK, P. – PASCOVÁ, B. (1998): *Historicko-demografická charakteristika skúmaných lokalít*. In: Atlas ľudovej kultúry Slovákov v Rumunsku. Nadlak: Vydavateľstvo Ivan Krasko.
- JANČOVIČ, J. (2004): *Z kolísky na Dolnú zem*. Martin: Matica slovenská.
- KOVÁČOVÁ, Z. (2017): *Kultúrny text ako diskurz. K otázke ontológie percepcie textu pre deti*. Nitra, EQLIBRIA.
- SIRÁCKY, J. (1980): *Slováci vo svete*. 1. Vyd. Martin, Matica slovenská.
- SIRÁCKY, J. (1975): *Sťahovanie Slovákov na Dolnú zem v 18 a 19. storočí*. Martin: Matica slovenská.

SIRÁCKY, J. (1980): Dlhé hľadanie domova I. – II. Martin: Matica slovenská.
ŠTEFANKO, O. (1998): *Bibliografia písomných zdrojov o Slovákov a Čechoch v Rumunsku*. In: Variácie 14. 1. -vyd. Nadlak, KVSÍK, 130–138 s.
ŠTEFANKO, O. (2004): *O Slovákoch v Rumunsku*. Nadlak, Vydavateľstvo Ivana Krasku.

Internetové zdroje:

Panorama învățământului pentru minoritățile din România, Bukurešť, 2008.
<http://www.edu.ro/index.php/articles/c23>
[www.coe.int/Pt/dg4/education/minlang/report/PeriodicalReports/RomaniaPR1_](http://www.coe.int/Pt/dg4/education/minlang/report/PeriodicalReports/RomaniaPR1_ro.pdf)
[ro.pdf](http://www.coe.int/Pt/dg4/education/minlang/report/PeriodicalReports/RomaniaPR1_ro.pdf).
[http://194.88.148.121/c9/0e/da/6f/default_806775541107.](http://194.88.148.121/c9/0e/da/6f/default_806775541107.pdf?c=641400f2167ed8ca389c22a2bcdb2858.ro)
[pdf?c=641400f2167ed8ca389c22a2bcdb2858.ro](http://194.88.148.121/c9/0e/da/6f/default_806775541107.pdf?c=641400f2167ed8ca389c22a2bcdb2858.ro).

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-15-0368 / This work was supported by the Slovak Research and Development Agency under the contract No. APVV-15-0368

KEDY PRICHÁDZAJÚ DOBRÉ NÁPADY? (Z VÝSKUMU PROCESU TVORBY NARATÍVNEHO TEXTU U 9–11-ROČNÝCH PISATEĽOV)

When Do Good Ideas Occur? (About the Process of Narrative Writing in 9—11 Year-Old Children)

Martin Klimovič

Abstrakt: S nástupom kognitívnych vied sa vo výskumoch prevažne angloamerickej proveniencie začala venovať systematická pozornosť procesu tvorby/komponovania písaného textu. V štúdií predstavíme kognitívnu procesovú teóriu písania (Flower – Hayes, 1981) ako teoretické východisko vlastného výskumu. Cieľom výskumu bolo vo vzorke 23 slovenských žiakov 4. ročníka základnej školy opísať registrované kognitívne procesy písania. Vo výskume žiaci inšpirovaní obrázkovým stimulom písali naratívny text. Pred samotným písaním si svoje asociácie a nápady zaznamenávali do vopred pripravenej pomôcky, tzv. záznamníka obrázka. Cieľom štúdie je odpovedať na otázku, kedy detský pisateľ prichádza na také nápady, ktoré vzápätí vo svojom príbehu uplatní. V skúmanej vzorke sa ukázalo, že 9–11-roční žiaci majú tendenciu (1) rovnocenného plánovania pred písaním i počas neho (platí to v prípade základných dejových prvkov a postáv príbehu), (2) chudobnejšieho plánovania pred samotným písaním v prípade zápletky a jej riešenia.

Kľúčové slová: narácia, písanie, plánovanie, mladší školský vek

Abstract: With the onset of cognitive science, the researches of predominantly Anglo-American provenance have begun to focus systematically on the process of writing/composing a written text. The study presents the cognitive process theory of writing (Flower – Hayes, 1981) as the theoretical basis of the author's own research. The aim of the research was to describe processes that take place on the background of the writer's activity recorded by pen (in the sample of twenty-three Slovak 4th-graders). In the research, pupils inspired by the pictorial stimulus wrote a narrative text. Prior to writing,

they recorded their associations and ideas in picture-note-recorder; a device prepared in advance. The aim of this study is to answer the question when a child-writer comes up with such ideas that s/he applies in his/her story. The research showed that 9 to 11 year-old pupils have a tendency to (1) plan equally before and during writing (this applies to basic story elements and storyline characters), (2) plan less effectively before writing with respect to story conflict and its solution.

Keywords: *narration, writing, planning, junior school age*

Úvod

Produkcia hovoreného komunikátu a produkcia písaného komunikátu sa v literatúre vysvetľujú samostatne (porov. Levelt, 1989; Scovel, 1998; u nás pozri napr. Schwarzová, 2009). Výskum procesu produkcie písaného komunikátu (máme na mysli akt vlastného písania, proces komponovania textu) na Slovensku a v Českej republike je periférnou záležitosťou tak v lingvistických, ako aj pedagogických a psychologických disciplínach. V štylistike a textovej lingvistike sa k téme produkcie textu vyjadrili najmä F. Miko (1980; 1989) a J. Dolník s E. Bajzíkovou (1998). Produkciu textu z kognitívneho a psycholingvistického hľadiska na základe zahraničných výskumov opísali J. Nebeská (1992) a M. Schwarzová (2009). Vybrané aspekty procesu tvorby textu u dospelých pisateľov skúmal a opísal J. Chromý v samostatnej štúdii z r. 2012 a aj v spoluautorstve s J. Miličkom (2012). Ako súčasť etnografického výskumu v škole isté aspekty písanej produkcie vo vzorke českých detí od 7 do 11 rokov opísala I. Viktorová (2011). Na proces tvorby písaného textu v mladšom školskom veku sa orientuje práca M. Klimoviča (2016).

V prácach orientovaných na didaktiku materinského jazyka tému kognitívneho modelovania procesu písania spracoval K. Šebesta (1999). Slovenský či český učiteľ sa stretne s termínmi štylistický proces tvorenia prejavu, fázy slohotvornej činnosti, proces tvorby textu, proces písania, písanie ako proces najčastejšie v lingvodidaktických prácach, ktoré majú ambíciu ponúknuť učiteľovi praktickú oporu v projektovaní konkrétnych vyučovacích jednotiek zameraných na textovú (slohovú) produkciu (pozri napr. Ballay – Janáček, 1965; Betáková – Tarcalová, 1984; Čechová, 1985, 1998; Hubáček, 1989; Palenčárová – Kesselová – Kupcová, 2003; Liptáková, 2004; Hájková, 2008).

Pod vplyvom výskumov písanej reči z vývinového a patopsychologického

hľadiska sa u nás dlhodobo venovala systematická pozornosť najmä grafomotorickej (pozri Šupšáková, 1991, Lipnická, 2009) a ortografickej (pozri napr. Caravolas – Mikulajová – Vencelová, 2008) stránke písania, pričom písanie ako akt vyjadrovania myšlienkových obsahov bolo dlho v úzadí.

1 Kognitívne modelovanie procesu písania

Inšpiratívne sú z tohto pohľadu najmä práce angloamerickej proveniencie. Pozornosť psychológov a lingvistov sa v druhej polovici 20. storočia presunula na modelovanie produkovania textu (pozri napr. modely Rohrmana, 1965; Brittona, 1978; de Beaugranda a Dresslera, 1981). Prvé modely opisovali písanie etapovo: podľa nich pisateľ postupuje v krokoch.¹ Oponenti etapovým modelom písania vyčítali, že nedokážu opísať vnútorné procesy jedinca, ktorý produkuje text (Sommers, 1980). Reakciou na tieto zjednodušujúce modely textovej produkcie bola kognitívna procesová teória písania, s ktorou začiatkom 80-tych rokov 20. storočia prišli L. Flowerová a J. Hayes (1980; 1981). Vzhľadom na cieľ príspevku túto teóriu vysvetlíme podrobnejšie.

Model Flowerovej a Hayesa je založený na hierarchickom usporiadaní mentálnych procesov, ktoré sa objavujú kedykoľvek počas písania (Flower – Hayes, 1981, s. 367). Pri modelovaní autori vychádzali z analýzy protokolov, ktoré získali prepisom autentických nahrávok skúmaných osôb. Pisatelia boli v ich výskumoch požiadaní tvoriť istý druh textu a počas písania o všetkom nahlas hovoriť, ako keby sa zhovárali sami so sebou. Flowerová a Hayes preferovali protokoly z písania; introspektívne analýzy (spätné vyjadrenia pisateľa o procese písania bezprostredne po ukončení činnosti) považovali za riskantné, pretože pisateľ má tendenciu hovoriť skôr o tom, čo malo byť počas písania urobené, ako o tom, čo reálne počas písania urobil. Podľa nich najlepší spôsob, ako modelovať proces písania, je študovať pisateľa v akcii (Flower – Hayes, 1981, s. 368).

Kognitívna procesová teória písania stojí na štyroch kľúčových premisách (ibid., s. 366):

1. Proces písania možno najlepšie vyjadriť ako súbor osobitých myšlienkových procesov, ktoré pisateľ organizuje počas aktu komponovania textu.
2. Tieto myšlienkové procesy aktívne počas komponovania textu tvoria hierarchickú štruktúru, v ktorej daný proces môže byť súčasťou iného procesu.

1 Rohrmanov model: etapa pred písaním – písanie – prepísanie. Brittonov model: príprava – inkubácia – artikulácia. Model de Beaugranda a Dresslera: plánovanie – ideácia – rozvinutie – vyjadrenie – gramatická syntéza.

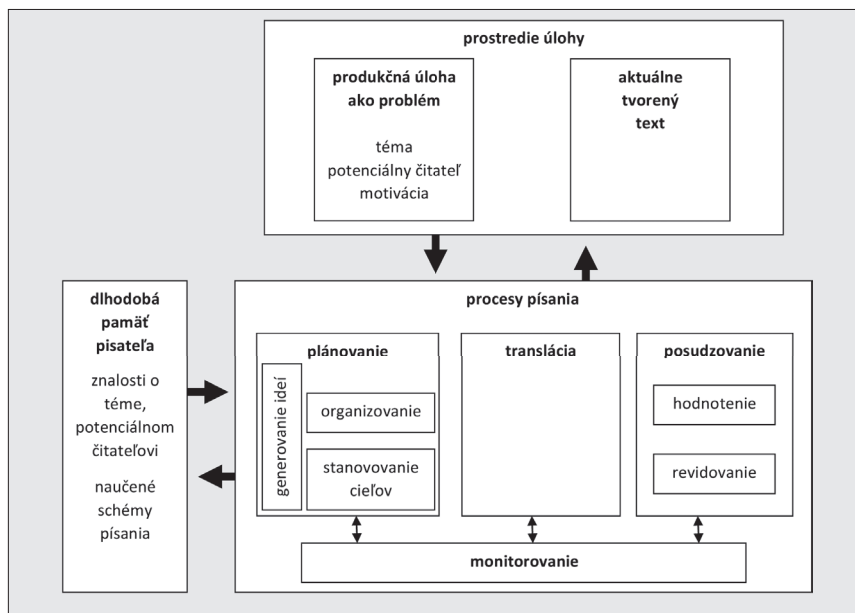
3. Akt komponovania textu je sám osebe myšlienkový proces orientovaný na cieľ. Ciele tvorí pisateľ v procese komponovania a akt komponovania je rozrastajúcou sa sieťou pisateľových cieľov výrazne ovplyvnený.
4. Pisateľ tvorí ciele dvoma spôsobmi: a) generovaním cieľov vyššej a nižšej úrovne, ktoré stelesňujú pisateľov autorský zámer, b) (v prípade potreby) modifikáciou hlavných cieľov alebo ich celkovým nahradením inými cieľmi vyplývajúcimi zo skúseností, ktoré pisateľ získal v procese písania.

Podľa tejto teórie je písanie komplexným procesom orientovaným na cieľ. Proces písania sa vyznačuje rekurzívnosťou a hierarchickou štruktúrou jednak prebiehajúcich kognitívnych procesov, jednak pisateľom priebežne stanovovaných cieľov (Hayes – Flower, 1980; Flower – Hayes, 1981).

Akt písania zahŕňa tri základné komponenty: prostredie úlohy, dlhodobú pamäť pisateľa a procesy písania. Prostredie úlohy predstavuje všetky prvky v okolí pisateľa: počnúc zadáním úlohy požadujúcej vytvorenie textu až po doposiaľ vytvorený text zachytený na papieri alebo v počítači. Dlhodobá pamäť pisateľa uskladňuje znalosti pisateľa týkajúce sa nielen témy, ale aj potenciálneho adresáta textu a naučených pisateľských schém. Pod procesmi písania autori modelu rozumejú základné procesy plánovania, translácie textu a posudzovania textu spolu s procesom monitorovania (Flower – Hayes, 1981, s. 369–370).

V modeli (pozri Schému 1) sú naznačené tri základné komponenty oddelene v samostatných rámčekoch, aby sa ľahšie identifikovali procesy a subprocesy v písaní. Šípky v schéme naznačujú obojstranne vzájomnú interakciu medzi procesmi. Kľúčovou premisou teórie kognitívneho spracovávanía znalostí vo vzťahu k modelovaniu písania je to, že pisateľ nepretržite využíva batériu kognitívnych procesov, ktoré integrujú plánovanie, zapamätávanie, písanie a opakované čítanie produkovaného textu (Flower – Hayes, 1981, s. 386–387). Pisateľ v procese komponovania textu podľa potreby aktivuje príslušné kognitívne procesy, nie však podľa vopred určeného poradía, ako to naznačovali Rohmanov či Brittonov model.

Schéma 1: Model písania podľa Flower a Hayes (1981)



Podrobnejšie sa vyjadríme najmä k procesom písania, opis roly ostatných komponentov modelu nájde čitateľ v práci M. Klimoviča (2016).

a) Plánovanie

Plánovanie v modeli Flower – Hayes znamená tvorbu vnútornej reprezentácie znalostí, ktoré budú počas písania použité (1981, s. 372). Plánovanie zahŕňa niekoľko subprocesov. Najviditeľnejší z nich je *generovanie ideí*, ktoré zahŕňa vyberanie relevantných znalostí z dlhodobej pamäti, niekedy úplných, niekedy fragmentárnych. Ak je štruktúra ideí v pamäti pisateľa neadekvátne zadaniu ako textovému problému, nastupuje subproces *organizovania*. Subproces organizovania dovoľuje pisateľovi identifikovať kategórie pre hľadanie, zoskupovanie a štruktúrovanie ideí témy textu. Autori modelu upozorňujú, že subproces organizovania je viac ako len usporiadanie témy v bodoch (ibid.). Tretím, dovtedy najmenej skúmaným, a pritom kľúčovým subprocesom plánovania, je *stanovovanie cieľov*. Pisateľ si určuje ciele, aby dosiahol zámer textu. Ciele môžu vychádzať zo znalostí uskladnených v dlhodobej pamäti, ale tiež vznikajú v priebehu aktu písania.

nia, teda sú tvorené, rozvíjané a revidované rovnakými mentálnymi procesmi ako generovanie a organizovanie nových ideí. Tvorenie siete cieľov sa neobmedzuje iba na fázu pred písaním textu (ibid., s. 373).

b) Translácia textu

Translácia textu je fázou prevádzania ideí do písanej reči, do „viditeľného jazyka“. Úlohou pisateľa je preložiť význam zamýšľaného slova, predstavy, plánu do lineárneho textu. Proces translácie zaberá celé spektrum činností od generovania lexikálnych a syntaktických jednotiek až po motorické zapísanie písmen, slov a viet. U menej zdatného pisateľa (napr. u dieťaťa v mladšom školskom veku) je však proces generovania textu limitovaný, ak musí vedome sústrediť pozornosť na pravopis a gramatiku. Translácia tak interferuje s globálnymi procesmi plánovania obsahu a formy, teda toho, čo chce pisateľ v texte vyjadriť (obsah) a ako to chce vyjadriť (forma) (ibid., s. 373). Vtedy u menej zdatného pisateľa dochádza k jednej z troch možných situácií: 1. pisateľ plánuje neuspokojivo alebo lokálne, 2. pisateľ tvorí text s pravopisnými a gramatickými chybami, 3. pisateľ je písaním frustrovaný, nepokračuje v ňom, resp. pokračuje s výrazne zníženou motiváciou.

c) Posudzovanie textu

Posudzovanie textu je vedomý proces, v ktorom pisateľ číta, čo (doposiaľ) napísal, aby mohol pokračovať v písaní alebo aby zhodnotil obsahovú a jazykovú stránku textu. Posudzovanie textu pozostáva z dvoch subprocessov: hodnotenia textu a revidovania textu. Hodnotenie textu znamená evalváciu obsahovej aj formálnej stránky textu, revidovanie textu znamená vykonanie pisateľom indikovanej potreby upraviť niektorú stránku textu (podľa Becker, 2006, s. 26). Posudzovanie textu vedie k novému cyklu plánovania a translácie textu (Flower – Hayes, 1981, s. 374). Subprocesy revidovania a hodnotenia textu spolu s generovaním ideí sú tými procesmi, v ktorých pisateľ preukazuje schopnosť prerušiť iné procesy a vedome ich aktivovať kedykoľvek počas aktu písania.

d) Monitorovanie

Monitorovanie znamená vedomé kontrolovanie priebehu písania. Monitorovanie funkcie pisateľa zabezpečujú prepínanie medzi procesmi plánovania, generovania a posudzovania textu, ako aj medzi ich subprocessmi. Monitorovanie napríklad určuje, ako dlho sa pisateľ venuje generovaniu ideí, kým sa začne zaoberať fázou translácie ideí do písanej reči (Flower – Hayes, 1981, s. 374).

2 Výskum procesu tvorby naratívneho textu

V príspevku predstavujeme jeden výskumný problém, ku ktorému je na základe použitej metodológie možné vyjadriť sa. Pokúsime sa odpovedať na otázku, kedy v procese tvorenia textu u pisateľa mladšieho školského veku prichádzajú také nápady, ktoré v texte následne použije. O celom realizovanom výskume procesu tvorby textu referujeme v monografii (Klimovič, 2016).

2.1 Výskumná vzorka a použité metódy

Výskum bol realizovaný s 23 žiakmi 4. ročníka jednej školskej triedy, preto výsledky nemajú všeobecnú platnosť. Najmladší účastník mal v čase výskumu 9 rokov a 1 mesiac, najstarší presne 11 rokov. Úlohou žiakov bolo napísať príbeh podľa obrázka (obrázok leoparda, kohúta a sliepky na stupňoch víťazov). Požiadavka produkovať príbeh vychádza z faktu, že naratívny text je ontogeneticky prvým druhom súvislého textu, ktorý je dieťa schopné recipovať i tvoriť (porov. Peterson – McCabe, 1983; Westby, 1984; McLaughlin, 2006; Owens, 2008). Tým sa naratívna produkcia dieťaťa od tvorenia protonaratív až po tzv. pravé naratíva stáva významným zdrojom poznávania jeho textovej kompetencie.

Všetci účastníci výskumu boli pred úlohou testovaní viacerými nástrojmi (test rozsahu pracovnej pamäti, test priemernej rýchlosti písania, test verbálnej fluencie, zisťovanie reflexie procesu písania Barbeirovou metódou, analýza naratívneho textu; zdôvodnenie ich použitia vo výskume a výsledky vstupného testovania prekračujú rámec našej štúdie, sú k dispozícii v práci Klimovič, 2016). Ústrednou metódou výskumu bola analýza produktov žiakov, ktoré vznikli pri tvorení príbehu s riadením procesu písania. Tvorenie príbehu s riadením procesu písania je metóda tvorivého písania (Klimovič, 2009) upravená pre potreby výskumu a rozdelená na prípravnú a textovú časť. V prípravnej časti je žiakovi predložený obrázkový stimul a jeho úlohou je k nemu za pomoci tzv. záznamníka obrázka písomne zaznamenať svoje myšlienky, nápady a asociácie na príslušné miesta v záznamníku². Proces prípravy (plánovania) príbehu je riadený otázkami:

1. Čo je na obrázku? (odpovede pisateľ zaznamenáva do stĺpca s označením 1);
2. Čo tvorí okolie obrázka? (odpovede pisateľ zaznamenáva do stĺpca s označením 2);
3. Čo sa stalo predtým, ako nastal okamih na obrázku? (odpovede pisateľ zaznamenáva do stĺpca s označením 3);

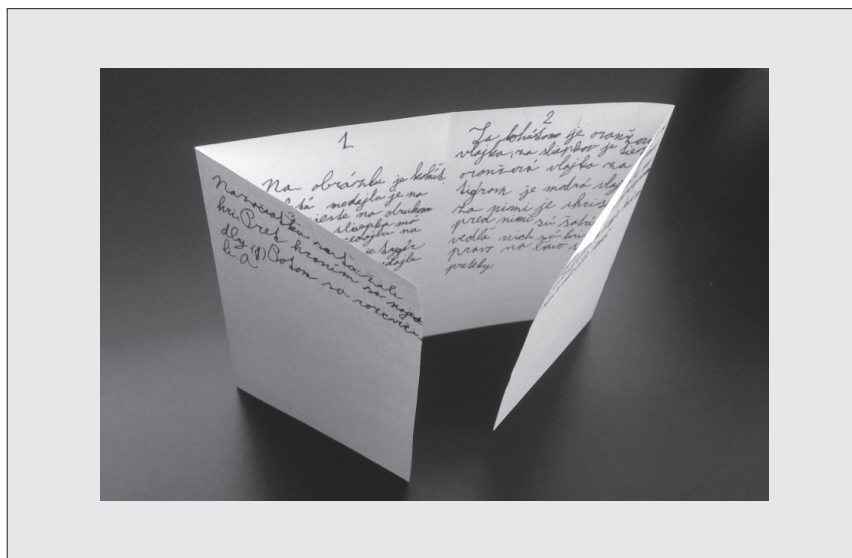
2 Žiaci pred výskumom nepracovali so záznamníkom obrázka, bola to ich prvá skúsenosť.

4. Čo sa stalo potom, ako okamih na obrázku pominul? (odpovede pisateľ zaznamenáva do stĺpca s označením 4).

Obrázok 1a: Ukážka záznamníka obrázka (termíny úvod, jadro, záver, prostredie nemali pisatelia v záznamníku predpísané, tu slúžia iba na orientáciu čitateľovi)

3 (úvod)	1 (jadro)	2 (prostredie)	4 (záver)

Obrázok 1b: Fotografia záznamníka obrázka s nápadmi žiaka pred písaním príbehu



Textová časť úlohy začína výzvou napísať príbeh podľa obrázka, pričom žiak si môže vypomáhať aj tým, aké poznámky si k obrázku pripravil. V tejto fáze pisateľ „prekladá“ svoje myšlienky na papier, k dispozícii má obrázkový stimul

a svoju písomnú prípravu. Textová časť sa končí, keď žiak signalizuje, že je príbeh hotový. Následne je pisateľ vyzvaný ešte raz si prečítať svoj príbeh a podľa potreby ho upraviť, doplniť, vylepšiť. Zmeny v texte žiak vyznačuje perom červenej farby.

Vytvorené príbehy žiakov boli posudzované dvoma nezávislými posudzovateľmi³ pomocou kritérií komplexnosti príbehu N. Steinovej (čas, kauzalita, orientácia protagonistu na cieľ, prekážka, pointa; viac pozri Stein – Albro, 1997; Klimovič, 2016).

Záznamník obrázka slúži ako nástroj pozorovania plánovania príbehu. Osobitne si v ňom možno všímať základnú dejovú líniu (udalosti v úvode, formulácia zápletky, kulmináciu deja, vyvrcholenie a rozuzlenie), ako aj plánovanie postáv, ich vlastností, resp. prostredia príbehu. Okrem celkového hodnotenia kvality naratíva (ako výsledku procesu písania) možno po napísaní príbehu vďaka farebne odlišnému zvýrazneniu úprav pozorovať aj miesta a spôsob vlastného posudzovania (revidovania a hodnotenia) príbehu autorom.

2.2 Výsledky výskumu procesu tvorby naratívneho textu

V štúdií zužujeme našu pozornosť iba na porovnanie zápiskov žiakov zo záznamníka obrázka s výsledným textom. Spôsob získavania údajov ilustrujeme na práci Dušana (v čase výskumu mal 10 rokov a 3 mesiace). Na zvýraznenie zhodných častí využívame tučné písmo.

Ukážka záznamníka obrázka:

3 (úvod)	1 (jadro)	2 (prostredie)	4 (záver)
sliepočka s kohútom prekábali leoparda a vyhrali	na obrázku je stupnica s 1., 2., 3. miestom, súťažili o rýchly beh, kohút bol 1., sliepočka 2., leopard bol 3., leopard bol nahnevaný	pred nimi boli zvieratá, ktoré tlieskali kohútovi	leopard zjedol kohúta a sliepku, a potom zobral zlatú medailu a utekal preč

3 Príbehy žiakov posudzovali 2 učitelia primárneho vzdelávania, ktorí boli vyškolení v metodike hodnotenia naratív podľa Steinovej kritérií; jeden učiteľ s 16-ročnou pedagogickou praxou, druhý s 8-ročnou pedagogickou praxou.

Ukážka príbehu⁴ (posúdený ako naratívny text plniaci všetky kritériá N. Steinovej):

Leopard, kohút a sliepka sa hádali kto z nich je rýchlejší. Nakoniec sa dohodli že si dajú preteky. Každý sa postavil na štartovú čiaru kohútik a sliepkou rýchlo vyštartovali len leopard si ľahol a spal. Zrazu zistil že zaspal rýchlo utekal a utekal. Sliepka s kohútikom boli na pár metrov od cieľovej čiary keď zbadali leoparda zrýchlili. Prvý bol kohútik druhá sliepka a tretí leopard. Leopard sa nahneval a ziedol kohútika a sliepku a potom zutekal. Nikto ho už nikdy nevidel.

Porovnanie záznamníka a príbehu Dušana prináša viaceré zistenia. Dušan v príbehu rozvíja nápad so súťažou v behu, ako aj výsledné umiestnenie postáv. Takisto leopardovi naplánoval aj zožratie kohúta a sliepky a v príbehu ho verbálne realizoval. No na rozdiel od plánovania, kde je uvedené, že sliepka s kohútom prekabátiť leoparda, v príbehu dochádza k zmene kľúčového deja spojeného so zápletkou: leopard zaspí. Takisto sa v príbehu neobjaví dobrý nápad s krádežou medaily, objaví sa tam iba časť o úteku. Riešenie príbehu je tým ochudobnené. Postavy sú realizované podľa plánu, hnev leoparda je jednak plánovaný, jednak v závere príbehu spracovaný. Prostredie nie je v príbehu explicitne spracované, aj keď podľa príbehu je zrejme, že Dušan myšlienkovito spracoval motív zo stimulačného obrázka do súťaže.

V zhrnutí porovnávaní by sme mohli uviesť tieto zistenia o Dušanovom procese tvorenia príbehu: plánované deje sú v príbehu uplatnené iba s minimálnymi obmenami, plánované postavy sú v príbehu uplatnené v nastavenom smere, plánované prostredie je oproti príbehu bohatšie spracované, pisateľ tu nevyužil dobré nápady z plánovania, plánovaná zápleтка je oproti príbehu nápaditejšia, v príbehu sa nerealizuje, plánované riešenie je oproti textu príbehu iné, pisateľ ho však oproti plánovaniu obohatil o záverečnú vetu. Prácu Dušana by sme mohli z hľadiska porovnania procesov plánovania a translácie vyjadriť zjednodušene aj takouto tabuľkou (znamienka >, <, =, ≠ naznačujú štyri základné situácie, ku ktorým pri porovnávaní mohlo dôjsť):

Tabuľka 1: Dušan v procese tvorenia textu (PLAN = plánovanie, TRAN = translácia)

aspekt	Porovnanie
dej	PLAN = TRAN
zápleтка	PLAN > TRAN

4 Texty nie sú po jazykovej korektúre, uvádzame ich v autentickej podobe aj so všetkými jazykovými nedostatkami, ako ich pisatelia po výzve upraviť alebo opraviť odovzdali. Korektúrou prešli iba záznamníky obrázkov.

riešenie	PLAN $\neq$ TRAN
postavy	PLAN = TRAN
prostredie	PLAN > TRAN

Podobne boli analyzované práce všetkých pisateľov skúmanej vzorky. Vďaka podrobnému porovnaniu prítomnosti jednotlivých aspektov deja, postáv, prostredia, zápletky a riešenia u pisateľov mladšieho školského veku sme dospeli k týmto sumárnym zisteniam:

Tabuľka 2: Početnosť výsledkov porovnaní procesov plánovania a translácie textu podľa analyzovaných aspektov

N = 23	PLAN > TRAN	PLAN < TRAN	PLAN = TRAN	PLAN $\neq$ TRAN	nedá sa posúdiť
dej	1	5	13	3	1
zápletká	1	8	8	3	3
riešenie	4	10	1	7	1
postavy	2	6	11	3	1
prostredie	6	2	9	2	4

a) Dej príbehu, dejové prvky, motívy a submotívy

Výsledky porovnávaní v prvom riadku tabuľky signalizujú viaceré zaujímavé zistenia. Dej príbehu a súvisiace dejové a motivické prvky sú v skúmanej vzorke buď plánované a následne uplatnené v príbehu (PLAN = TRAN), alebo je plánovanie na deje chudobnejšie a pisateľ uplatní tie dejové prvky, ktoré sú aktivované a rozvinuté až počas tvorenia príbehu (PLAN < TRAN a PLAN $\neq$ TRAN). Iba jeden prípad (Braňo) je taký, že plánované deje sú oproti príbehu bohatšie, pisateľ neuplatnil tieto dobré nápady v tvorení textu. Úmysel uplatniť/neuplatniť naplánované dejové prvky v príbehu sa nedá posúdiť v práci Kláry, ktorá si v záznamníku robila poznámky výlučne pomocou substantív, nijako nimi nenaznačuje dej, udalosť, konanie postáv, preto stojí v aspekte deja ako jediná mimo posúdenia.

b) Zápletká, konfliktná situácia

Podobný výsledok v príbuznom aspekte zápletky, ale mierne k vzniku zápletky až v priebehu tvorenia textu, naznačuje druhý riadok tabuľky. Tu možno vidieť, že pisatelia vo vzorke buď majú tendenciu rozvinúť zápletku už pri plánovaní a potom sa jej držať (PLAN = TRAN), alebo ju v plánovaní neaktivujú,

ale vytvorila ju až zároveň s prebiehajúcim rozvíjaním ostatných dejových prvkov (PLAN < TRAN). Iba trojica pisateľov napriek naplánovanej zápletke pristúpila v procese translácie textu k substitúcii inou zápletkou (PLAN ≠ TRAN). Pri troch príbehoch nebolo možné zápletku ani v plánovaní, ani v translácii odhaliť, preto sú uvedené mimo posúdenia. Len v jedinom texte (Dušan, pozri ukážku príbehu vyššie) bol pri porovnávaní zaznamenaný výsledok, v ktorom plánovaná zápleтка nebola v príbehu uplatnená.

c) Riešenie, pointa

V treťom riadku tabuľky sú uvedené sumárne zistenia o porovnávaní plánovania a translácie v aspekte riešenia príbehov. Tu na rozdiel od predchádzajúcich aspektov dochádza k radikálnej zmene v distribúcii zistených výsledkov. V 17 textoch nachádzame situáciu, kde je uspokojivé riešenie (uspokojivé z pisateľovho hľadiska) aktivované až v procese translácie textu: buď je neprítomné v plánovaní (PLAN < TRAN), alebo je pri procese translácie nahradené iným (PLAN ≠ TRAN). Iba v 4 prípadoch bolo riešenie navrhnuté už v plánovaní, no do príbehu sa už ani navrhnuté, ani iné riešenie nedostalo (PLAN > TRAN)

d) Postavy príbehu, ich charakteristiky a emocionálny svet

Postavy boli záznamníku i príbehu vnuknuté stimulačným obrázkom. V analýze tak bolo v centre pozornosti najmä to, do akej miery pisateľ detailizoval ich charakterové vlastnosti alebo rozvinul ich emocionálny svet. Výsledky naznačujú, že viac ako polovica pisateľov bola schopná okrem naplánovania postáv „odčítať“ z obrázka aj ich emocionálne naladenie a držať sa ho (PLAN = TRAN) alebo oproti plánovaniu niečo upraviť (PLAN ≠ TRAN). Ďalšia, menej početná skupina rozvinula vlastnosti postáv a ich emocionálny svet až v procese translácie textu (PLAN < TRAN). Iba dvaja pisatelia naplánovali postavám viac, ako následne v príbehu uplatnili (PLAN > TRAN).

e) Prostredie príbehu, čas a miesto príbehu, opisné pasáže naratívnych textov

Posledný riadok v tabuľke naznačuje, ako si pisatelia plánovali prostredie príbehu a ako naplánované nakoniec uplatnili. Keďže použitá metóda pomocou 2. otázky explicitne viedla k zaznamenávaniu širšieho prostredia príbehu, podstatná väčšina pisateľov na to reagovala nápadom v záznamníku. Zaujímavejšie je však pozorovať, ako sa s opisným prvkom v príbehu nakoniec naložilo. Časť pisateľov zohľadnila pripravené nápady aj v príbehu (PLAN = TRAN), nie vždy však na správnom mieste v príbehu (mnohokrát šlo o násilné vsuvky, opisné vety

nezladené s okolitým kontextom, doslovne vložené vety zo záznamníka). Štvrtina pisateľov si síce opisné prvky pripravila, ale pri tvorení príbehu ostali v pozadí (PLAN > TRAN). Toto zistenie je celkom pochopiteľné, pretože pisatelia boli vystavení požiadavke vytvoriť príbeh, a tak opisné prvky neboli v priebehu generovania textu natoľko v centre pozornosti. Iba v dvoch prípadoch boli opisy rozvinuté až v procese translácie textu (PLAN < TRAN) a v dvoch prípadoch nahradené inými opismi (PLAN ≠ TRAN). V krátkych útvaroch (s celkovým rozsahom okolo 30 až 40 slov) nebolo prostredie nijako zmienené, rovnako ani v záznamníkoch týchto autorov s tendenciou k podpriemernej šírke výrazu, preto nebolo možné daný aspekt posudzovať.

3 Zhrnutie výsledkov výskumu a jeho význam

Výskum procesu tvorby naratívneho textu vo vzorke 23 žiakov 4. ročníka základnej školy priniesol vo všeobecnosti tieto zistenia:

- bola zistená tendencia približne rovnocenného plánovania pred písaním i počas neho – výsledky naznačujú, že štvrtáci si ujasnia základné dejové prvky a postavy príbehu buď pred vlastným písaním, alebo v jeho priebehu;
- bola zistená tendencia chudobnejšieho plánovania pred písaním, ak sa to týka zápletky a jej riešenia.

Výsledky naznačujú, že písanie treba chápať ako objavovanie, teda že aj priamo v procese písania sa konštituuje poznanie pisateľa (Galbraith, 1999). D. Galbraith ako kritik modelu Flowerovej a Hayesa hovorí, že na základe modelu by sa mohlo zdať, že produkcia textu je proces riešenia problému rozšírený o transláciu textu, v ktorom však pisateľ vo fáze translácie negeneruje nový obsah, iba spracúva predtým vyhladané myšlienky (Galbraith, 1999, s. 141). Galbraithovo chápanie písania ako procesu konštituovania znalostí je však založené na predpoklade, že znalosť pisateľa vyjadrená v určitej vete je implicitnou súčasťou celej siete asociovaných znalostí, ktoré sa ako nové kreujú v procese tvorenia textu. Pred samotným tvorením textu sa aktivujú iba existujúce znalosti a skúsenosti.

Aký význam majú tieto empirické zistenia o procese tvorenia textu pre vyučovanie materinského jazyka, osobitne pre oblasť rozvíjania produkčnej textovej kompetencie žiaka v hodinách komunikácie a slohu? Ukazuje sa, že pre určitú skupinu žiakov (najmä žiakov s nižšou úrovňou verbálnej fluencie a nižšou úrovňou pracovnej pamäti) je riadená príprava na tvorbu obsahu konkrétneho textu v škole opodstatnená. Na základe výsledkov výskumu preto zdôrazňujeme poži-

adavku dôsledného uplatňovania všetkých fáz textotvorného procesu (motivácia, výber témy, invencia, selekcia, kompozícia, štylizácia, úprava textu, korektúra, publikácia) vo vyučovaní zameranom na produkciu textu. V procese tvorenia textu je však potrebné podporovať vedomie žiaka, že dobrý nápad môže prísť kedykoľvek v procese tvorby textu a je možné ho funkčne uplatniť, teda nelimitovať pisateľov požiadavkou striktne sa držať vopred zvoleného kompozičného rámca či istého naplánovaného obsahu.

Literatúra

- BALLAY, J. – JANÁČEK, G. (1965): *Metodika slohu v 1. – 5. ročníku ZDŠ*. Bratislava: SPN.
- BARBEIRO, L. F. (2011): What happens when I write? Pupils' writing about writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24, s. 813–834.
- BEAUGRANDE, R. de – DRESSLER, W. U. (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- BECKER, A. (2006): A Review of Writing Model Research based on Cognitive Processes. In Horning, A. – Becker, A. (Eds.), *Revision. History, Theory, and Practice*. Parlor Press and The WAC Clearinghouse, s. 25–49.
- BETÁKOVÁ, V. – TARCALOVÁ, Ž. (1984): *Didaktika materinského jazyka*. Bratislava: SPN.
- BRITTON, J. (1978): The composing processes and the functions of writing. In Cooper, C. R. – Odell, L. (Eds.), *Research on composing. Points of departure*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, s. 3–28.
- CARAVOLAS, M. – MIKULAJOVÁ, M. – VENCELOVÁ, L. (2008): *Súbor testov na hodnotenie pravopisných schopností pre školskú a klinickú prax*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov.
- ČECHOVÁ, M. (1985): *Vyučování slohu*. Praha: SPN.
- ČECHOVÁ, M. (1998): *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství.
- DOLNÍK, J. – BAJZÍKOVÁ, E. (1998): *Textová lingvistika*. Bratislava: Stimul.
- FLOWER, L. – HAYES, J. R. (1981): A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), s. 365–387.
- GALBRAITH, D. (1999): Writing as a Knowledge-Constituting Process. In Torrance, M. – Galbraith, D. (Eds.), *Knowing what to write: Conceptual processes in text production*. Amsterdam: Amsterdam University Press, s. 139–160.
- HÁJKOVÁ, E. (2008): *Komunikační činnosti a jejich cíle (z hlediska vyučování*

- mateřskému jazyku na 1. stupni základních škol*). Praha: Univerzita Karlova.
- HAYES, J. R. – FLOWER, L. (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In Gregg, L. – Steinberg, E. (Eds.), *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, s. 3–30.
- HUBÁČEK, J. (1989): *Didaktika slohu*. Praha: SPN.
- CHROMÝ, J. (2012): Koncepce stylistických faktorů v československé lingvistice: rozbor, kritika, nástin řešení. *Naše řeč*, 95, s. 57–69.
- KLIMOVIČ, M. (2009): *Tvorivé písanie v primárnej škole*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity.
- KLIMOVIČ, M. (2016): *Detský pisateľ v procese tvorby textu*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- LEVELT, W. J. M. (1989): *Speaking: from intention to articulation*. Boston: Massachusetts Institute of Technology.
- LIPNICKÁ, M. (2009): *Počiatkové čítanie a písanie detí predškolského veku*. Prešov: Rokus.
- LIPTÁKOVÁ, L. (2004): O písaní: In Palenčárová, J. – Liptáková, L.: *O dvoch komunikačných zručnostiach alebo o počúvaní a písaní*. Bratislava: Združenie Orava, s. 38–59.
- McLAUGHLIN, S. (2006): *Introduction to Language Development*. Thomson, Delmar Learning.
- MILIČKA, J. – CHROMÝ, J. (2012): Experimentální zkoumání stylistických faktorů: první výstupy. *Naše řeč*, roč. 95, č. 4, s. 181–186.
- MIKO, F. (1980): Štýl ako stereotyp a ako tvorba v modernizácii slohovej výchovy. In N. Ihnátková a kol.: *K modernizácii vyučovania slovenského jazyka*. Bratislava: SPN, s. 21–35.
- MIKO, F. (1989): *Aspekty literárneho textu*. Nitra: Pedagogická fakulta.
- NEBESKÁ, I. (1992): Úvod do psycholingvistiky. Praha: H&H.
- OWENS, R. E. (2008): *Language Development. An Introduction*. New York: Pearson Education.
- PALENČÁROVÁ, J. (2003): Fázy slohotvornej činnosti. Písané komunikáty. In Palenčárová, J. – Kesselová, J. – Kupcová, J.: *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: SPN, s. 165 – 171, 193–196.
- PETERSON, C. – McCABE, A. (1983): *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative*. New York: Plenum Press.
- ROHRMAN, G. (1965): Pre-Writing: The Stage of Discovery in the Writing Process. *College Composition and Communication*, 16, s. 106–112.
- SCOVEL, T. (1998): *Psycholinguistics*. Oxford University Press.

- SCHWARZOVÁ, M. (2009): Úvod do kognitivní lingvistiky. Praha: Dauphin.
- STEIN, N. L. – ALBRO, E. R. (1997): Building Complexity and Coherence: Children's Use of Goal-Structured Knowledge in Telling Stories. In M. Bamberg (Ed.), *Narrative Development: Six Approaches*. New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates, s. 5–44.
- SOMMERS, N. (1980): Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers. *College Composition and Communication*, 31, s. 378–388.
- ŠEBESTA, K. (1999): *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. (1991). *Detské písmo*. Bratislava: Bradlo.
- VIKTOROVÁ, I. (2009): *Od sedmi do jedenácti. Jak děti mladšího školního věku píší literaturu*. Praha: Karolinum.
- WESTBY, C. E. (1984): Development of narrative language abilities. In: Wallach, G. P. – Butler, K. G. (Eds.): *Language learning disabilities in schoolage children*. Baltimore: Williams & Wilkins, s. 103–127.

Poznámka: Príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu KEGA č. 040UK-4/2016 *Inovatívne učebné texty tvorivého písania*.

MOŽNOSTI VYUŽITIA SLOVOTVORNÉHO POTENCIÁLU UČEBNICOVÝCH TEXTOV V PROCESE UČENIA SA

The Ways of Using Word-Formation Potential of Textbooks in Learning Process

Eva Gogová

Abstrakt: V príspevku venujeme pozornosť úlohe slovotvorby v učebnom texte. Predstavujeme výsledky výskumu, ktorý potvrdil vysoké zastúpenie slovotvorne motivovaných slov vo vybraných učebnicových textoch. Cieľom príspevku je poukázať na možnosti, ktoré prítomnosť slovotvorne motivovaných slov v texte ponúka, a to vo vzťahu k porozumeniu textu a učeniu sa z textu. Na vybraných ukázkach predstavujeme možnosti využitia slovotvorby v procese konštruovania významu učebných pojmov. Výsledky výskumu naznačili, že zámerné edukačné využívanie slovotvorby môže žiakovi napomôcť pri osvojovaní si učebnej terminológie i učebného textu ako celku.

Kľúčové slová: slovotvorba, motivačná nasýtenosť, učebnicový text, porozumenie textu, učenie sa z textu, učebný termín

Abstract: The paper deals with the role of word-formation in textbook. We present the results of research, which confirmed the high saturation of derived and compound words in selected textbooks. The aim of the paper is to point out the possibilities that word-motivation offers in terms of text comprehension and learning from the text. On selected examples we present the possibilities of using the word-formation structure in the process of constructing the meaning of subject-specific terms. The results of the research have indicated that the intentional educational use of word-formation can help the learner to acquire the learning terminology as well as the text as a whole.

Key words: word-formation, word-formation saturation, textbook, reading comprehension, learning from text, subject-specific term

Úvod

Učebný, resp. učebnicový text je pre žiaka na dlhé obdobie jedným z hlavných zdrojov informácií, s ktorým prichádza do kontaktu takmer každodenne. Rozširuje jeho vedomosti, rozvíja zručnosti a schopnosti, ovplyvňuje jeho postoje, názory (Gavora, 1992). Z hľadiska dôležitých funkcií (pozri napr. Zujev, 1986; Průcha, 1987, 1998 a i.), ktoré plní učebnicový text, je kľúčovou úlohou pri učení sa jeho porozumenie (Gavora, *ibid.*). Porozumenie textu zefektívňuje učenie sa. Dobre pochopené učivo je predpokladom lepšej integrácie s predchádzajúcim učivom a dlhodobejším udržaním v pamäti (Gavora – Šrajerová, 2009, s. 199). Úspešnosť žiaka porozumieť textu závisí od mnohých faktorov. Domnievame sa, že jedným z nich je voľba vhodnej čitateľskej stratégie, ktorú by bolo možné pri práci s textom uplatniť. Aké možnosti v tomto smere ponúka učebný text? Odpoveď na túto otázku sme hľadali počas výskumu, v ktorom sme zamerali pozornosť na analýzu lexikálnej roviny učebného textu, konkrétne slovotvornú analýzu vybraných učebnicových textov.

Východiskom sa nám stali slovotvorné výskumy v oblasti lingvistiky a lingvodidaktiky (napr. Furdík, 1993, 1996; Liptáková – Vužňáková, 2009; Liptáková, 2012; 2013; Liptáková a kol., 2015), ako aj pedagogicko-psychologické výskumy zaoberajúce sa otázkou učenia sa, porozumenia textu, čitateľskej gramotnosti a pod. (napr. Gavora, 1992; Gavora a kol., 2008; Průcha, 1987, 1998; Kintsch – van Dijk, 1978; Kintsch, 1988). Úlohu slovotvorby v procese porozumenia učebnému textu, ako aj konkrétne námety využitia slovotvorby ako recepčnej opory pri učení sa, ktoré sa stali hlavnou inšpiráciou nášho výskumu¹, predstavila vo svojich prácach Ľ. Liptáková (2012, 2013), ktorá s nami počas výskumu intenzívne spolupracovala.

V úvode príspevku predstavíme základné teoretické východiská výskumu, v ďalšej časti zameriame pozornosť na vybrané učebnicové texty a výsledky ich analýz a v závere poukáže na spôsob, akým možno využiť slovotvorný potenciál textu v procese učenia sa.

1 Tejto problematike sme sa venovali aj v iných prácach (pozri napr. Gogová, 2016; 2017).

1 Teoretické východiská

1.1 Charakteristika a špecifiká učebného textu a jeho recepcie

Učebný text je špecifickým typom textu. Z hľadiska funkcie ide o vecný text, teda text, ktorý plní v prvom rade informačnú funkciu. Jeho prvoradou úlohou je príjemcu jednoznačne a vecne informovať (Mistrík, 1997, s. 278). Táto funkcia sa premietla aj do medzinárodných testovaní. Napríklad štúdia PIRLS, ktorá v pravidelných päťročných cykloch meria čitateľskú gramotnosť žiakov 4. ročníka, sleduje a hodnotí tri aspekty čitateľskej gramotnosti, pričom jedným z nich je cieľ čítania, t. j. čítanie pre literárny zážitok a čítanie pre získavanie a využívanie informácií (Galádová a kol., 2013). Práve čítanie ako zdroj informácií sa stalo aj predmetom nášho výskumného záujmu. Opodstatnenosť výberu nachádzame aj v posledných výsledkoch spomínanej štúdie (PIRLS, 2016), podľa ktorej dosiahli slovenskí žiaci v čítaní informačných textov nižšie skóre než v čítaní literárnych textov, zároveň bol výsledok v čítaní pre získavanie informácií signifikantne horší než je výsledok Slovenska na celkovej škále.

Z hľadiska jazykového štýlu je učebný text textom odborného, resp. náučného štýlu (Mistrík, *ibid.*). D. Slančová (1994) v súvislosti s náučným štýlom hovorí o jeho vnútornej diferenciacii v horizontálnom a vertikálnom zmysle. Pod vertikálnou diferenciáciou rozumie „rozdiel medzi teoretickým náučným štýlom (vyšším náučným štýlom) a populárno-náučným štýlom (nižším náučným štýlom), resp. aj tzv. učebným či didaktickým štýlom“ (Slančová 1994, s. 97). Didaktickým náučným štýlom označuje autorka štýl učebníc a učebných textov a zdôvodňuje to nasledovne: „Je to v podstate populárno-náučný štýl, pri ktorom k základnej odborno-informatívnej funkcii pristupuje aj zvýraznená didaktická funkcia, prejavujúca sa v zámerom pôsobení na adresáta s cieľom aktivizovať ho tak, aby si mohol text čo najkvalitnejšie osvojiť“ (Slančová, *ibid.*, s. 48).

V odbornej literatúre sa okrem pojmu učebný text stretávame aj s označením didaktický text (Průcha, 1987; Slančová, 1994;) či pedagogický text (Gavora, 1992). V názve sa odzrkadľuje jeho vyššie spomínaná didaktická, resp. pedagogická funkcia. Jednoducho ho možno vymedziť ako „text zámerne upravený pre činnosť vyučovania a vzdelávania (sebazvdelávania)“ (Miháľechová, 2008, s. 12).

Najtypickejším predstaviteľom učebného textu je učebnica, resp. učebnicový text (Průcha, 1987, 1998; Gavora, 1992). Učebnicový text chápeme spolu s J. Průchom (1998, s. 25) ako akýkoľvek verbálny alebo obrazový, resp. verbálno-obrazový útvar, ktorý je didakticky prispôbostený tak, aby slúžil ako prostriedok učenia sa. J. Mareš (2007, s. 484) označuje takýto typ textu termínom pedagogický text učebnicového typu.

Učebnica bola a je predmetom výskumného záujmu mnohých odborníkov, čoho výsledkom je aj rôznorodosť klasifikácií štruktúrnych komponentov (Průcha, 1987, 1998). Vo všeobecnosti možno na učebnicový text nazerať ako na kombináciu textových a mimotextových komponentov, pričom k textovým komponentom možno zaradiť základné, doplňujúce a vysvetľujúce texty a k mimotextovým rôzne organizačné, ilustračné či orientačné zložky (Zujev, 1986, s. 113–116). Keďže vo výskume sme zamerali pozornosť na lexikálnu rovinu učebného textu, boli pre nás pri obsahovej analýze kľúčové práve textové komponenty, a to nielen hlavný výkladový text, doplňujúce a vysvetľujúce texty, ale aj otázky, cvičenia, zadania, zhrnutia, opisy, schémy, modely, grafy a pod. Z hľadiska učebnej činnosti sú totižto všetky tieto zložky dôležitou súčasťou osvojovania si poznatkov.

Ako už bolo uvedené vyššie, učebný text je textom populárno-náučného, resp. didaktického štýlu. Základnou lexikálnou zložkou textov náučného štýlu je odborná terminológia, v prípade populárno-náučných textov zjednodušená odborná terminológia, prispôbená príjemcovi, t. j. modifikovaná do takej podoby, aby si mohol text jednoduchšie osvojiť (porov. Slančová, 1994; Mistrík, 1997; Findra, 2004).

Informačná nasýtenosť textov spôsobuje, že ich recepcia je náročnejšia (Mistrík, 1997, s. 429). Učebné termíny môžu porozumenie textu do značnej miery sťažiť. Žiak si nielenže musí učebnú terminológiu osvojiť, musí ju integrovať s ďalšími časťami textu. Tento proces sa podľa nášho názoru odzrkadľuje v modeli porozumenia textu, ktorého autormi sú W. Kintsch a T. A. van Dijk (1978)², resp. v revidovanom a rozšírenom modeli W. Kintscha (1988), ktorý označil ako konštrukčno-integračný model (angl. *Construction-Integration Model*). Podľa tohto modelu zahŕňa porozumenie textu dve fázy: konštrukčnú fázu a integračnú fázu. Počas fázy konštruovania sa na lokálnej úrovni aktivujú významy slov. Výstup z tejto fázy nie je závislý od kontextu. Až počas fázy integrácie všetkých týchto zložiek sa získava globálne porozumenie. Na tejto fáze sa už podieľa aj kontext (podľa Cain 2010, s. 61).

Termíny sa vyznačujú niekoľkými vlastnosťami. Vo vzťahu k zameraniu nášho výskumu sa pre nás stala relevantnou predovšetkým vlastnosť označovaná J. Horeckým (1956) ako významová priezračnosť, neskôr ako motivačná zreteľnosť (Horecký, 1967), v súčasnosti ako motivovanosť (Masár, 1991; 2000), ktorá vyplýva z požiadavky vystihnúť formálnou stránkou to, čo sa termínom

2 Podľa tohto modelu pozostáva porozumenie textu z dvoch fáz, a to mikroprocesov, ktoré predstavujú lokálne porozumenie textu, a makroprocesov, ktoré predstavujú globálne porozumenie (podľa Gavora, 1992, s. 23-24).

pomenúva. Jazyková forma by mala naznačovať význam termínu a napomáhať jeho porozumeniu (Horecký, *ibid.*). Ako príklad možno uviesť botanické termíny označujúce rastlinných škodcov, napr. *listokaz záhradný*, *pestrica cibulová* (Horecký, *ibid.*), ktorých rodové i druhové názvy sú príkladom uplatnenia danej vlastnosti.

Na základe vyššie uvedeného tak možno vymedziť dve skupiny termínov: slovotvorne motivované a slovotvorne nemotivované termíny, pričom proporcionálne dominujú slovotvorne motivované termíny (Furdík, 2008, s. 61).

1.2 Slovotvorba v učebnom texte a reči dieťaťa

Slovotvorba plní významnú úlohu v lexikálnej zásobe jazyka, v texte, ako aj vo vývine reči a myslenia dieťaťa. Na tieto skutočnosti poukázali a stále poukazujú mnohé domáce i zahraničné lingvistické, lingvodidaktické či pedagogickopsychologické výskumy. Úlohe slovotvorby v procese učenie sa z textu sa však doposiaľ zvýšená pozornosť nevenovala, a to i napriek niekoľkým skutočnostiam. Prvou z nich sú už spomínané neuspokojivé výsledky slovenských žiakov v porozumení informačných textov, teda v čítaní pre získavanie a využívanie informácií (pozri PIRLS, 2016). Ďalšou z nich je zastúpenie slovotvorne motivovaných slov (ďalej len SMS) v slovnej zásobe slovenčiny a v texte. Podľa výsledkov výskumu J. Furdíka (1993) je v slovnej zásobe slovenčiny slovotvorne motivovaných asi 65 % slov, t. j. takmer dve tretiny slovnej zásoby. Tento údaj bol dlhé roky jedinou relevantnou informáciou o zastúpení SMS v slovnej zásobe slovenčiny. Už vtedy J. Furdík upozorňoval, že údaje sa pri bohatšom materiáli môžu modifikovať, čoho dôkazom je najnovší slovotvorný výskum (Ološtiak a kol., 2015), podľa ktorého predstavujú SMS takmer 83,6 % zo všetkým lexém v slovnej zásobe, čo je v porovnaní s doterajšími údajmi nárast takmer o 20 % (Ološtiak – Ivanová, 2015, s. 127–128).

Čo sa týka zastúpenia SMS v texte, je nateraz jediným dostupným údajom o počte SMS výsledok výskumu J. Furdíka (1993), ktorý konštatuje, že v porovnaní s pomerne vysokým percentom SMS v slovnej zásobe je ich využitie v texte o čosi nižšie a súvisí so štýlovou oblasťou. Najnižšie percentuálne zastúpenie SMS majú texty hovorového štýlu (v priemere 17,74 %), zatiaľ čo najviac sa uplatňujú SMS v textoch náučného štýlu (37,45 %) (Furdík, 1993, s. 25). Podľa týchto zistení je každé druhé až tretie slovo v náučnom texte slovotvorne motivované. Tento údaj možno odôvodniť lexikálnou charakteristikou daných textov. Ako už bolo uvedené vyššie, základnou lexikálnou zložkou náučných textov je odborná terminológia, ktorá sa v porovnaní so slovami z jadra slovnej zásoby vyznačuje nízkou frekvenciou. Slová s nízkou frekvenciou sú prevažne

slovotvorne motivované, „pretože práve pri nich sa zriedkavosť výskytu zväčša kompenzuje priezračnosťou slovotvornej štruktúry“ (Furdík, 1993, s. 47). Zistenia o prevahe SMS medzi málo frekventovanými slovami poukazujú na jednu z dôležitých funkcií slovotvornej motivácie, a to komunikačnú, resp. sémantickú funkciu (porov. Furdík, 1993, 1996), o ktorú sa opierame aj v procese učenia sa z textu. Ak vychádzame z toho, že slovotvorná štruktúra slova je signalizátorom (náповедоu) istých sémantických príznakov, možno predpokladať, že v procese porozumenia textu môže napomôcť dekodovať význam neznámych alebo málo frekventovaných slov (Furdík, 1996, s. 51), t. j. aj učebných termínov. Napríklad, ak sa žiak stretne s preň neznámym termínom *podložné sklíčko*, môže na základe jeho slovotvornej štruktúry konštruovať jeho význam ako „to, čo sa pod niečo podloží“ („sklíčko, ktoré sa pod niečo podloží“). Na základe uvedeného sa domnievame, že odkaz na motivujúce slovo môže slúžiť ako nápomocný prostriedok pri porozumení učebných termínov, čo je na základe konštrukčno-integračného modelu (pozri podkap. 1.1) dôležitým východiskom pri učení sa z textu.

Ukazuje sa, že jednou z ciest, ako uľahčiť porozumenie textu a proces učenia sa z textu, je slovotvorba. Pri osvojovaní si učebnej terminológie možno zvoliť dve cesty, a to: 1) vyučovať učebné termíny priamo, t. j. prostredníctvom explicitných definícií, ktoré žiakom objasnia novú, neznámu slovnú zásobu, 2) vyučovať učebné termíny nepriamo, t. j. podporovať žiakovu schopnosť vyvodiť, konštruovať význam neznámych slov (Oakhill – Cain – Elbro, 2015). Domnievame sa, že efektívnejšou cestou nie je učiť hotové definície, ale učiť spôsob, akým možno tieto definície aspoň sčasti vyvodiť. Niektoré zahraničné štúdie (napr. Bowers – Kirby – Deacon, 2010, podľa Oakhill – Cain – Elbro, 2015, s. 66) potvrdzujú, že vyučovanie spôsobu tvorenia slov má pozitívny vplyv na rozvíjanie porozumenia textu. Na Slovensku doposiaľ nemáme informácie o podobnom type výskumu, a to i napriek výskumným zisteniam z oblasti detskej slovotvorby, o ktoré by bolo možné oprieť sa. Výskum (Liptáková, 2000; Liptáková – Vužňáková, 2009) totižto poukázal na schopnosť dieťaťa recipovať či produkovať isté slovotvorné štruktúry, s ktorými sa dovtedy nestretlo. Táto schopnosť je podľa jednej z autoriek podmienená vrozenými kognitívnymi štruktúrami, ako napr. analógia, implikácia, systémovosť a generalizácia, ktoré slúžia na získavanie a spracovanie akýchkoľvek údajov, teda aj údajov o fungovaní jazyka (Vužňáková, 2012, s. 153). Tieto štruktúry sa však aktivizujú na základe stimulácie z vonkajšieho prostredia (Vužňáková, *ibid.*). Potreba kognitívneho rozvíjania dieťaťa sa ukazuje ako dôležitý predpoklad jeho učebnej úspešnosti, ako aj schopnosti vytvárať si efektívne učebné stratégie (viac o tom Liptáková a kol., 2011, s. 94–99). O určitú formu stimu-

lácie s cieľom osvojiť si spôsob konštruovania významu neznámych pojmov, a tak si uľahčiť proces učenia sa, sme sa pokúsili aj v našom výskume.

2 Metodológia výskumu

V tejto časti príspevku sa budeme venovať metodologickým východiskám, ktoré sa stali základom nášho uvažovania o využití slovotvorby v procese učenia sa. Predstavíme výskumný súbor a zdôvodníme jeho výber, predstavíme niektoré z výskumných cieľov a otázok, ktorým sa budeme v nasledujúcej kapitole bližšie venovať, a stručne opíšeme výskumný postup a použité metódy.

Pozornosť sme zamerali na prechod z primárneho do sekundárneho stupňa vzdelávania, keďže sa domnievame, že tento prechod je spojený s kvantitatívnou aj kvalitatívnou zmenou učiva, zväčšuje sa rozsah i obsahová náročnosť učebného textu. Z daného dôvodu sme si zvolili ako výskumný súbor vybrané učebnicové texty 4.a 5. ročníka. Vo výskume sme sa zamerali predovšetkým na primárne vzdelávanie, preto sme v 4. ročníku vybrali učebnicové texty z dvoch predmetov – z prírodovedy a vlastivedy, v 5. ročníku pre porovnanie a z časového hľadiska len z jedného predmetu – z biológie.

Jedným z výskumných cieľov bolo: Zistiť zastúpenie slovotvorne motivovaných slov (špeciálne odborných termínov) v učebných textoch primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania. Tomuto cieľu zodpovedala aj jedna z výskumných otázok: Aké je zastúpenie slovotvorne motivovaných slov (termínov) v učebných textoch? S ňou súvisela ďalšia otázka: Ako možno využiť prítomnosť slovotvorne motivovaných slov v texte v procese učenia sa?

Zastúpenie SMS v texte označil J. Furdík termínom motivačná nasýtenosť textu (1991, 1993). Môžeme ju vyjadriť percentuálne alebo pomerom medzi počtom slovotvorne motivovaných a slovotvorne nemotivovaných slov. Táto hodnota je označovaná ako koeficient motivačnej nasýtenosti (Furdík, *ibid.*). Zisťovali sme ju metódou obsahovej analýzy.

Obsahová analýza textu bola hlavnou metódou prvej fázy výskumu. Kvantitatívna obsahová analýza slúžila ako metóda na zistenie údajov o počte slovotvorne motivovaných a slovotvorne nemotivovaných slov. Kvalitatívna obsahová analýza bola použitá ako metóda na vyselektovanie slovotvorne motivovaných odborných termínov a ich slovotvornú analýzu.

Napriek kvalitatívnej orientácii nášho výskumu vyjadrujeme niektoré z údajov číselne. Čísla využívame len ako podporný údaj (Gavora, 2006, s. 21), ktorý nám poskytuje informácie o lingvistických predpokladoch učebného textu z hla-

diska zastúpenia SMS. Tieto údaje boli zároveň východiskom kvalitatívnej obsahovej analýzy a ďalších výskumných fáz.

V rámci kvalitatívnej obsahovej analýzy sme pracovali len s vyselektovanými slovotvorne motivovanými učebnými termínmi. Prostredníctvom analýzy a komparácie ich slovotvornej štruktúry sme v ďalšej fáze výskumu zoskupovali učebné termíny do skupín na základe spoločných významovo-formálnych vlastností. Tento krok bol východiskom pre poslednú výskumnú fázu, v ktorej sme využili slovotvorný potenciál učebnicového textu na prípravu intervenčných jednotiek a ich aplikáciu v učebnom prostredí.

V intervenčných jednotkách boli použité špecifické metódy, resp. stratégie na rozvíjanie recepčných komunikačných zručností. Jednou z kľúčových bola metóda motivačných parafráz alebo metóda substitúcií. Túto metódu označuje J. Furdík (2004, s. 60) ako *metódu slovotvorných parafráz* – parafráza v podobe vety alebo syntagmy slúži na odhalenie slovotvorného významu motivovaného slova. Bola využitá v ústnej či písomnej podobe v každej intervenčnej jednotke pri konštruovaní významu odborných termínov. Z hľadiska didaktickej transformácie (pracujeme s motivačným, nie slovotvorným významom) sme modifikovali jej názov (metóda motivačných parafráz) aj jej použitie (pozri kap. 3).

V nasledujúcej časti príspevku predstavíme ukážky vybraných úloh a niektoré zo zistení, ktoré sú výsledkom analýz žiackych prác a zápiskov z pozorovania. Participačné pozorovanie prebiehalo priamo počas vyučovacích hodín slovenského jazyka. Výskumný súbor tak okrem neživých entít (učebnicových textov) tvorili aj žiaci dvoch tried (4. a 5. roč.).

3 Využitie slovotvorného potenciálu učebnicového textu pri učení sa

Ako bolo spomenuté vyššie, slovotvorný potenciál, resp. motivačnú nasýtenosť učebnicových textov, sme zisťovali prostredníctvom obsahovej analýzy. Výsledkom analýzy boli jednak kvantitatívne dáta, ktoré nám priniesli údaje o motivačnej nasýtenosti textov, jednak kvalitatívne údaje o zastúpení jednotlivých druhov slovotvorne motivovaných slov, resp. učebných termínov.

Vzhľadom na rozsah učebníc, a teda aj množstvo analyzovaných textov, predstavíme len vybrané časti, ktoré sa stali inšpiráciou a námetom pri tvorbe jednej z intervenčných jednotiek, aplikovaných v 5. ročníku.

V 5. ročníku bola analyzovaná učebnica biológie (Uhereková a kol., 2012). Analyzovaných bolo spolu 46 textov s priemerným počtom 459 lexikálnych

jednotiek. V každom texte sme zisťovali počet slovotvorne motivovaných a slovotvorne nemotivovaných lexikálnych jednotiek. Zistený počet sme vyjadrili pomerom aj percentuálne, pričom sme sa opierali o postup J. Furdíka (1991, 1993). Napríklad: V učebnicovom texte sa nachádza 378 lexikálnych jednotiek, z toho 159 je slovotvorne motivovaných (42,06 %) a 219 slovotvorne nemotivovaných (57,94 %). Koeficient motivačnej nasýtenosti je 0,726.³ Tieto hodnoty sme určovali pre každý text osobitne. Priemerná motivačná nasýtenosť učebnicových textov z biológie sa podľa našich výpočtov pohybovala okolo 44 %.⁴

Analýzou učebnicových textov sme získali kvantitatívne údaje o zastúpení slovotvorne motivovaných lexikálnych jednotiek, ktoré sa stali východiskom ďalšej fázy výskumu. Čo je podstatné, kvalitatívnu analýzu sme vyčlenili zo súboru slovotvorne motivovaných lexikálnych jednotiek slovotvorne motivovaných termínov, ktoré sme následne podrobili slovotvornej analýze a na základe spoločných, resp. odlišných formálno-sémantických vlastností sme ich kategorizovali (pozri tabuľku 1).

TC 2	termíny v učebnom texte
text 5, 6, 7, 8	listnatý, ihličnatý
text 9, 11	pakorienok, pabyľka, palístok
text 9, 12	výtrus, výtrusnica
text 12, 15, 21	parazitický, parazitovať, parazit, parazitovanie
text 14, 15, 16	strúhadlo, tykadlo, hmatadlo, hryzadlo
text 11, 16	stonožka, mnohonôžka, stonožička
text 18, 19	spevavec, dravec, cicavec, hlodavec
text 5, 19, 21	bylinožravý, mäsožravý, hmyzožravý, (všežravý)
text 7, 21	organické, anorganické
text 5, 21	krový, stromový, machový, koreňový

Tab. 1 Kategorizácia termínov v učebnicových textoch z biológie pre 5. ročník⁵

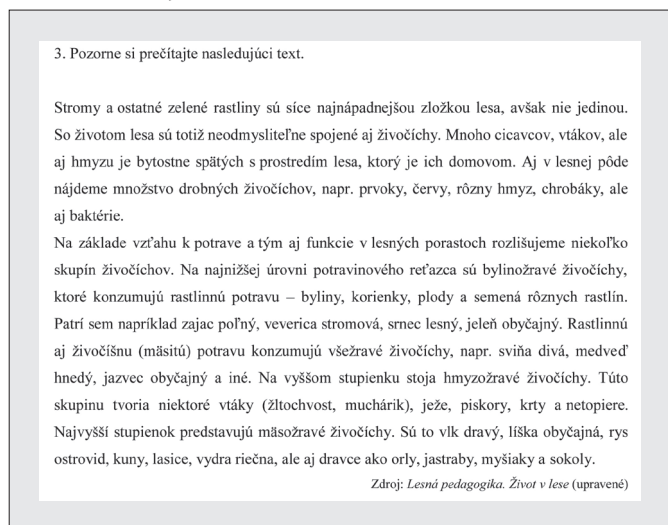
Mnohé z textov sa z hľadiska zastúpenia slovotvorne motivovaných termínov ukázali ako vhodné na využitie pri tvorbe intervenčných jednotiek, ktoré sme následne aplikovali v edukačnom procese. V nasledujúcej časti predstavíme časť jednej z nich spolu so zisteniami, ku ktorým sme počas analýz a pozorovania dospeli.

- Koeficient motivačnej nasýtenosti sa určuje ako pomer slovotvorne motivovaných a slovotvorne nemotivovaných lexikálnych jednotiek. V prípade, že je koeficient väčší ako 1, v texte majú prevahu slovotvorne motivované lexikálne jednotky.
- Motivačná nasýtenosť vybraných textov náučného štýlu sa vo výskume J. Furdíka (1993, s. 25) pohybovala v priemere okolo 37,45 %.
- Kategorizácia termínov bola realizovaná v každom učebnom texte osobitne. Analýza poukázala na opakovateľnosť niektorých termínov naprieč viacerými témami. Z toho dôvodu boli vytvorené aj zhrňujúce kategorizácie v rámci tematických celkov. Tabuľka predstavuje kategorizáciu slovotvorne motivovaných termínov v rámci tematického celku č. 2 (TC 2).

Intervenčnú jednotku s názvom Živočíchy sme vystavali na termínoch, ktoré žiakom neboli neznáme. Išlo o kompozitá *bylinožravý*, *mäsožravý*, *hmyzožravý*, *všežravý* (živočích). Tieto termíny sme kategorizovali v rámci súboru tém. Analýza učebnice totižto ukázala, že sa vyskytovali až vo ôsmych textoch, pričom detailnejšia pozornosť sa im venovala predovšetkým v rámci jednej témy (pozri Uhreková a kol., 2012, s. 45–46). Keďže žiaci mali tieto pojmy osvojené nielen z predchádzajúcich učebných tém, ale aj z iných zdrojov, bolo naším cieľom predovšetkým predstaviť spôsob vzniku tohto typu termínov, osvojiť si postup konštruovania ich významu a poukázať na možnosti využitia týchto poznatkov pri strete s podobne utvorenými termínmi.

Pri tvorbe intervenčnej jednotky sme pracovali s východiskovým textom (pozri obrázok 1), ktorý nebol totožný s učebnicovým textom, bol však vybraný a upravený tak, aby mu zodpovedal tematicky i z hľadiska žiadanej slovnej zásoby.

Obr. 1 Ukážka východiskového učebného textu⁶



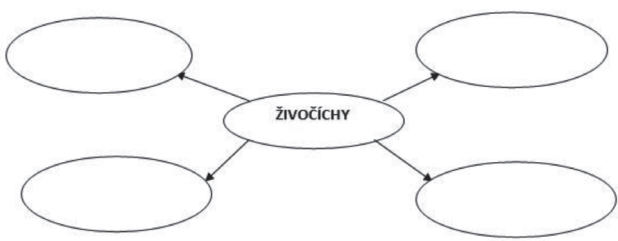
Prostredníctvom metódy pojmového mapovania (pozri obrázok 2, úl. 5a) zoskupili žiaci štyri kľúčové termíny (*bylinožravý*, *mäsožravý*, *hmyzožravý*, *všežravý*), s ktorými následne pracovali v ďalších častiach.

6 Zdroj: <http://www.lesnapedagogika.sk/deti/zlozka.php?content=78> (upravené)

Grafické zobrazenie a komparácia spoločných a odlišných znakov (pozri obr. 2, úl. 5b) boli použité ako prostriedky uvedomenia si vzájomných významovo-formálnych vzťahov medzi slovotvorne motivovanými učebnými termínmi. Cieľom bolo zároveň podnecovať žiakov k analýze slovotvornej štruktúry s dôrazom na slovotvorný význam (*Prečo sa slovo volá tak, ako sa volá?*) a k uvedomovaniu si východiskových motivantov (*Z akých slov sú utvorené?*) (pozri obr. 2, úl. 5c)

Obr. 2 Slovo tvorná analýza učebných termínov

5. a) Do pojmovej mapy napíšte štyri druhy živočíchov, o ktorých ste čítali v texte.



b) Slová v bublinách porovnajte. Čo majú spoločné? Čím sa líšia?

c) Porozmýšľajte, ako tieto prídavné mená vznikli. Z akých slov sú utvorené? Napr. *Prečo sa mäsožravé živočíchy volajú mäsožravé?* Odpovede nájdete aj doplnením slov do nasledujúcich viet.

Mäsožravé živočíchy sú také, ktoré _____.

Bylinožravé živočíchy sú také, ktoré _____.

Hmyzožravé živočíchy sú také, ktoré _____.

Všežravé živočíchy sú také, ktoré _____.

Ako prostriedok na konštruovanie významu sme použili metódu motivačných parafráz. Úlohou žiakov bolo doplniť motivačné parafrázy: *Mäsožravé živočíchy sú také, ktoré žerú mäso. Bylinožravé živočíchy sú také, ktoré žerú byliny. Hmyzožravé živočíchy sú také, ktoré žerú hmyz. Všežravé živočíchy sú také, ktoré žerú všetko.* Analýza odpovedí poukázala na dva prípady:

a) Keďže žiaci správne identifikovali ako jeden zo spoločných znakov termínov (obr. 2, úl. 5b) *časť žravé*, niektorí pri dopĺňaní zvolili postup mechanického rozdelenia kompozita na dve časti bez uvedenia si nekorektného tvaru vzhľadom na obsah vety, napr.: *Mäsožravé živočíchy sú také, ktoré mäso žravé. Bylinožravé živočíchy sú také, ktoré byliny žravé.*

Podobne to bolo aj v ďalšom prípade. Mätúcim prvkom sa stalo vymedzenie motivanta *žrať* ako slova, od ktorého sú dané termíny utvorené. V niektorých prípadoch to spôsobilo dopĺňanie parafráz typu: *Hmyzožravé živočíchy sú také, ktoré hmyz žrať. Všežravé živočíchy sú také, ktoré všetko žrať.* S trunkovaným komponentom v adjektíve *všežravé* nemali žiaci problém a dokázali ho dekodovať ako slovo *všetko*.

Tieto prípady pripisujeme jednak mechanickej práci žiakov a nepozornosti pri dopĺňaní, jednak neporozumeniu úlohe, resp. neskúsenosti žiakov s takýmto typom analýzy slov.

b) Ďalšia skupina žiakov dopĺňala do parafráz (na rozdiel od vyššie uvedených príkladov) správny tvar slovesa, avšak napriek viditeľnej formálnej štruktúre nešlo o tvary slovesa *žrať*, ale *jesť*, napr. *Mäsožravé živočíchy sú také, ktoré jedia mäso. Bylinožravé živočíchy sú také, ktoré jedia byliny.*

Domnievame sa, aj na základe reakcií žiakov, že tieto prípady súvisia so snahou vyhnúť sa slovesu *žrať*, ktoré je pociťované ako expresívne slovo s negatívnym zafarbením. Podľa Krátkeho slovníka slovenského jazyka (2003) však ide v spojení so zvieratami o bezpríznamové slovo vo význame *prijímať potravu*.

Vyššie spomínané prípady tvorili asi štvrtinu z celkového počtu odpovedí. Zvyšné odpovede boli doplnené správne. V dvoch prípadoch sa však medzi správne doplnenými parafrázami vyskytli vety: *Všežravé živočíchy sú také, ktoré žerú mäso a byliny.* alebo *Bylinožravé živočíchy sú také, ktoré žerú rastliny.* Ide o obsahovo správne definície, ktoré však poukazujú na prílišnú fixáciu sa žiakov na lexikálny význam daných termínov, čo je pochopiteľné, ak vezmeme do úvahy, že tieto termíny poznajú, resp. sa s nimi už stretli. Znalosť termínov sa stala v týchto prípadoch rušivým prvkom, ktorý ich odkláňal od procesu hľadania významu prostredníctvom analýzy slovotvornej štruktúry, čo bolo našim primárnym cieľom.

Skupinu štyroch základných termínov sme doplnili o ďalšie termíny – adjektívne kompozitá. Využili sme na to sémanticko-slovotvorné cvičenie, v ktorom sme zvolili opačný postup ako pri konštruovaní významu, teda nie od formy k významu – semaziologický postup (*mäsožravý* je *taký, ktorý žerie mäso*), ale od významu k forme – onomaziologický postup (pozri obrázok 3).

Obr. 3 Sémanticko-slovotvorné cvičenie

6. Podobným spôsobom sú utvorené aj prídavné mená, ktoré nesú mnohé živočíchy vo svojom názve. Na základe charakteristiky pomenujte prídavným meno tieto zvieratá.

Kršiak je živočích, ktorý žerie ryby, preto sa nazýva *kršiak* _____.

Hviezdica je živočích, ktorý žerie koralý, preto sa nazýva *hviezdica* _____.

Včela je živočích, ktorý nosí med, preto sa nazýva *včela* _____.

Termit je živočích, ktorý kází drevo, preto sa nazýva *termit* _____.

Piraňa je živočích, ktorý žerie mäso, je to _____ živočích. Existuje aj piraňa, ktorá žerie rastliny, preto sa nazýva *piraňa* _____.

Žiaci analogicky na základe predchádzajúcich príkladov tvorili ďalšie kompozično-suffixálne kompozitá, ktoré slúžia ako druhové názvy živočíchov. Štyri z nich zapadali do daného slovotvorného typu (zároveň slovotvorného hniezda) – *rybožravý*, *koraložravá*, *rastlinožravá* a opakujúci sa pojem *mäsožravý*. Vzhľadom na daný ročník a zvyšovanie náročnosti sme sa rozhodli zakomponovať do úlohy aj dva motíváty (*medonosná*, *drevakazný*), ktoré síce vznikli kompozično-suffixálnym spôsobom, avšak pomocou inej prípony. V tomto prípade sme žiakom pomohli stimulujúc ich inferenčné myslenie nasledovne: Ak ten, čo žerie ryby sa volá *rybožravý*, slovo vzniklo spojením slov *ryba* + *žrať* + prípona *-avý*, ako sa bude volať tá, ktorá *nosí med*, pričom jej názov je utvorený pomocou prípony *-ný*, teda schéma vyzerá takto: *med* + *nosiť* + prípona *-ný*, podobne *termit*, ktorý *kází drevo*: *drevo* + *kaziť* + prípona *-ný*.

Analýza žiackych riešení potvrdila vo väčšine prípadov všetky správne doplnené termíny (pozri napr. obr. 4).

Obr. 4 Ukážka žiackeho riešenia

Kršiak je živočích, ktorý žerie ryby, preto sa nazýva *kršiak* rybožravý.

Hviezdica je živočích, ktorý žerie koralý, preto sa nazýva *hviezdica* koraložravá.

Včela je živočích, ktorý nosí med, preto sa nazýva *včela* medonosná.

Termit je živočích, ktorý kází drevo, preto sa nazýva *termit* drevakazný.

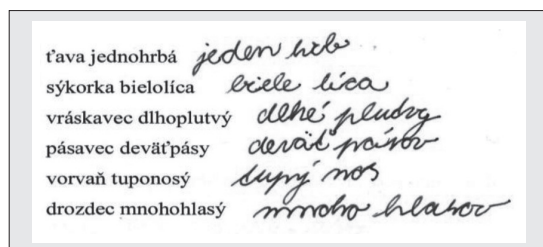
Piraňa je živočích, ktorý žerie mäso, je to mäsožravý živočích. Existuje aj piraňa, ktorá žerie rastliny, preto sa nazýva *piraňa* rastlinožravá.

Iba v troch prípadoch sme napriek inferenčnej nápovedi zaznamenali namiesto termínu *drevakazný* výrazy *drevakazivý* (2×) a *drevakazič* (1×). Z hľadis-

ka odbornosti ide síce o nesprávne termíny, z hľadiska utvorenosti by sme však mohli akceptovať minimálne prvé dva (*drevo-kazivý*), pričom za povšimnutie stojí aj spôsob utvorenia substantívneho kompozita *drevo-kazič*.

Vo fáze reflexie⁷ sme sa vrátili k overeniu si spôsobu konštruovaniu významu termínov. V záverečnej úlohe sme ponúkli súbor termínov – rodových a druhových názvov živočíchov: *ťava jednohrbá*, *sýkorka bielolíca*, *vráskavec dlhoplutvý*, *pásavec deväťpásy*, *vorvaň tuponosý*, *drozdec mnohohlasý*. Termíny boli zvolené zámerne z hľadiska utvorenosti (adjektívne kompozitá), ale aj z hľadiska témy, keďže analýza učebnicových textov z biológie ukázala, že takmer polovica textov je z oblasti zoológie a sú naplnené slovotvorne motivovanými termínmi, ktoré pomenúvajú rôzne živočíchy a organizmy. Na otázku *Prečo sa zvieratá volajú tak, ako sa volajú? Z akých slov vznikli ich pomenovania?* odpovedali žiaci v tejto úlohe bez problémov a zaváhania (pozri napr. obr. 5). Prečo sa *ťava jednohrbá* volá jednohrbá? Preto, lebo má *jeden hrb*. *Sýkorka bielolíca* sa volá bielolíca, lebo má *biele líca*. a pod.

Obr. 5 Ukážka žiackeho riešenia



Správne odpovede žiakov (v porovnaní s úvodnou úlohou, pozri obr. 2) poukazujú na uvedomovanie si formálnej štruktúry slova ako sémantického signalizátora. Žiaci sa pri konštruovaní významu opierali o nápovednú funkciu formy slovotvorne motivovaného termínu. Je potrebné podotknúť, že slovotvorný význam slova nie vždy korešponduje s lexikálnym významom. Informácia, ktorú slovotvorný význam ponúka, je pre nás v daných prípadoch istou formou nápovede, neponúka komplexnú informáciu o význame. Domnievame sa však, že osvojenie si spôsobu odhaľovania slovotvorného významu môže napomôcť pri osvojení si učebných termínov, pri ich lepšom zapamätaní si, a teda pri učení sa vôbec.

7 Vychádzame z kognitívno-komunikačného rámca učenia sa E – U – R (evokácia – uvedomovanie si významu – reflexia) (Steele – Meredith – Temple, 1998; Petrasová, 2003, In: Liptáková a kol., 2015).

Záver

Predstavené úlohy boli ukážkou toho, ako možno využiť slovotvorný potenciál textu pri príprave žiaka na učenie sa iných predmetov. Domnievame sa, že tento proces by mohol, či mal, prebiehať počas hodín slovenského jazyka. Vzhľadom na časové a obsahové obmedzenia nie je jednoduché zaradiť túto požiadavku do vyučovania materinského jazyka. Analýza výsledkov žiackych riešení a terénnych zápiskov z intervencie poukázala na nedostatok skúseností žiakov so slovotvornou analýzou, o to viac, ak ide o analýzu kompozít, keďže explicitne sa na ňu v rámci vyučovania slovenského jazyka v 5. ročníku nepoukazuje. Kompozitá sa podľa pôvodného vzdelávacieho štandardu (ŠVP ISCED 2, 2009), ako aj podľa inovovaného vzdelávacieho štandardu zo SJL pre 2. stupeň základných škôl (2014) vyučujú až v 6. ročníku. Napriek tomu, že do vyučovania je v tomto období zaradené len predponové tvorenie slov (4. a 5. ročník), výskum detskej slovotvorby (Liptáková – Vužňáková, 2009) poukázal na to, že dieťa už v predškolskom a v mladšom školskom veku dokáže recipovať a produkovať aj slová vzniknuté inými slovotvornými postupmi. Výsledky výskumu dokazujú, že „už v jazykovom vedomí 10–11 ročných detí (...) sú prítomné variabilné možnosti tvorenia slov (nielen derivačné, ale aj kompozičné postupy), resp. tie sa dajú rozširovať a rozvíjať bez toho, aby si to deti priamo uvedomovali“ (Vužňáková, 2009, s. 99). K. Vužňáková (ibid.) to odôvodňuje prítomnosťou univerzálnych pravidiel v myslení detí, pričom ich využívanie sa realizuje často neuvedomene.

Na tomto mieste nie je možné prezentovať kompletne výsledky nášho výskumu. Ten však potvrdil, že napriek neprítomnosti explicitných vedomostí o slovotvornej štruktúre motivovaných slov, utvorených rôznymi derivačnými či kompozičnými postupmi, dokázali žiaci konštruovať význam slov, dokonca analogicky, stimulujúc procesy komparácie a inferenčné myslenie, tvoriť podobné slovotvorné štruktúry.

Výsledky analýz vybraných učebnicových textov potvrdili vysoké zastúpenie slovotvorne motivovaných učebných termínov. Vzájomné významovo-formálne vzťahy medzi nimi umožnili zoskupiť ich do slovotvorných útvarov a pracovať v intervenčných jednotkách so súborom slov. Túto možnosť sme zvolili opierajúc sa o poznanie kognitívneho vývinu dieťa. To sa pri prechode z primárneho do sekundárneho stupňa vzdelávania (4.–5. ročník) nachádza v štádiu konkrétnych operácií (Piaget – Inhelder, 1997), v ktorom je dominantnou kognitívnou štruktúrou grupovanie, t. j. zoskupovanie predmetov a javov na základe spoločných znakov. Táto štruktúra predstavuje dôležité východisko v procese učenia sa, pretože jej podstatou je schopnosť komparovať spoločné a rozdielne vlastnosti ja-

vov, a tak ich kategorizovať do skupín na základe istých kritérií (Liptáková a kol., 2015, s. 57).

Otázkou naďalej zostáva, či a ako možno tieto výsledky zakomponovať do vyučovania. Nateraz pre nás vyvstávajú dve možnosti. Ak text obsahuje učebné pojmy – termíny, ktoré majú potenciál byť vo vzťahu k ďalším slovám slovotvorne analyzované, to znamená, že ich štruktúru možno využiť v procese konštruovania ich významu, zastávame názor, že tento postup môže byť aplikovaný učiteľom, a to aspoň príležitostne, pri strete s neznámymi alebo málo frekventovanými slovami (pozri o tom Šmilauer, 1971), ktoré môžu porozumenie textu a učenie sa z textu sťažiť. Druhou možnosťou je aplikácia postupu samotným žiakom, a to napríklad počas domácej prípravy na vyučovanie. Tomu by však mala predchádzať príprava v školskom prostredí. Domnievame sa, že najhodnejší priestor na to ponúkajú hodiny materinského jazyka, konkrétne hodiny zamerané na osvojovanie si slovotvorného učiva. V tomto smere sa prikláňame k názoru Ľ. Liptákovskej (2009, s. 162), ktorá upozorňuje, že „zmyslom nadobúdania slovotvorných vedomostí nie je schopnosť žiaka definovať slovotvorné termíny, ale schopnosť vedomosti využiť pri kvalitnejšom a adekvátnejšom porozumení a produkovani textu a pri rozvíjaní abstraktného myslenia“.

Uvedomujeme si, že náš výskum na jednej strane zodpovedal niektoré z výskumných otázok, týkajúce sa motivačnej nasýtenosti textov a toho, akým spôsobom možno využiť slovotvorný potenciál učebného textu v procese porozumenia, resp. učenia sa z textu, na druhej strane otvoril ďalšie otázky, ktoré súvisia s uplatnením vyššie prezentovaného postupu v edukačnom systéme. Naším cieľom je zodpovedať tieto otázky, a to s využitím doposiaľ získaných dát, ich ďalšou analýzou a interpretáciou, ako aj ďalším výskumom v tejto oblasti.

Poznámka: Príspevok je súčasťou riešenia projektu PRIMUS/HUM/19: *Didaktika českého jazyka v současném vzdělávacím procesu*.

Literatúra

- BOWERS, P. N. – KIRBY, J. R. – DEACON, S. H. (2010): The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*. Roč. 80, č. 2, s. 144 - 179.
- CAIN, K. (2010): *Reading Development and Difficulties*. Oxford: John Wiley & Sons – BPS Blackwell.
- FINDRA, J. (2004): *Štylistika slovenčiny*. Martin: Osveta
- FURDÍK, J. (1991): Motivačná nasýtenosť textu v slovenčine a nemčine. In: *Konfrontačný a komparatívny výskum jazykovej a literárnej komunikácie*.

- Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Šafarikanae. Jazykovedný zborník 8/Literárnovedný zborník 8 (1988). Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, s. 65–76
- FURDÍK, J. (1993): *Slovotvorná motivácia a jej jazykové funkcie*. Levoča: Modrý Peter
- FURDÍK, J. (1996): Jazykový status slovotvorne motivovaného slova. In: *Studia Philologica III. Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Šafarikanae*. Red. Z. Stanislavová. Prešov: Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, Pedagogická fakulta v Prešove, s. 48–56
- FURDÍK, J. (2004): *Slovenská slovotvorba (Teória, opis, cvičenia)*. Ed. M. Ološtiak. Prešov: Náuka
- FURDÍK, J. (2008): *Teória motivácie v lexikálnej zásobe slovenčiny*. Ed. M. Ološtiak. Košice: Vydavateľstvo LG
- GALÁDOVÁ, A. a kol. (2013): *Trendy úrovne kľúčových kompetencií žiakov 4. ročníka základných škôl*. Národná správa z medzinárodných výskumov PIRLS 2011 – čitateľská gramotnosť a TIMSS 2011 – matematika a prírodné vedy. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania
- GAVORA, P. (1992): *Žiak a text*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo
- GAVORA, P. (2006): *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent
- GAVORA, P. a kol. (2008): *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma
- GAVORA, P. – ŠRAJEROVÁ, H. (2009): Porozumenie textu zisťované cloze-testom vo vzťahu k niektorým charakteristikám žiakov. In: *Slovo o slove*. Roč. 15, s. 199–207
- GOGOVIČ, E. (2016): Podporná funkcia materinského jazyka vo vzťahu k učeniu sa iných predmetov. In: *Didaktické studie*. Roč. 8, č. 2, s. 52–66.
- GOGOVIČ, E. (2017): Slovotvorná kategorizácia ako stratégia pri rozvíjaní porozumenia učebného textu. In: *O dieťati, jazyku, literatúre*. Roč. 5, č. 2, s. 21–40.
- HORECKÝ, J. (1956): *Základy slovenskej terminológie*. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied
- HORECKÝ, J. (1967): O zásadách pri tvorení názvoslovia. In: *Kultúra slova*. Roč. 1, č. 5, s. 129–132.
- Inovovaný štátny vzdelávací program pre 2. stupeň ZŠ. Slovenský jazyk a literatúra*. (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia) (2014). Bratislava:

- Štátny pedagogický ústav. Dostupné z:
http://www.statpedu.sk/files/documents/inovovany_statny_vzdelavaci_program/zs/2_stupen/jazyk_a_%20komunikacia/sjl_nsv_2014.pdf
- KINTSCH, W. (1988): A Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. In: *Psychological Review*. Roč. 95, č. 2, s. 163–182
- KINTSCH, W. – VAN DIJK, T. A. (1978): Toward a Model of Text Comprehension and Production. In: *Psychological Review*. Roč. 85, č. 5, s. 363–394.
- Krátky slovník slovenského jazyka* (2003). Red. J. Kačala – M. Pisárčiková – M. Považaj. 4. dopl. a upr. vyd. Bratislava: Veda
- Lesná pedagogika. Život v lese* [online]. Dostupné z: <http://www.lesnapedagogika.sk/deti/zlozka.php?content=78>
- LIPTÁKOVÁ, L. (2000): *Okazionalizmy v hovorenej slovenčine*. Prešov: Náuka
- LIPTÁKOVÁ, L. (2009): Slovtvorná motivácia ako prostriedok rečového a kognitívneho rozvíjania dieťaťa. In: L. LIPTÁKOVÁ – VUŽŇÁKOVÁ, K. (eds.): *Dieťa a slovtvorba*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, s. 136–184
- LIPTÁKOVÁ, L. (2012): *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
- LIPTÁKOVÁ, L. (2013): Slovtvorná motivácia ako prostriedok porozumenia textu. In: M. OLOŠTIAK – SISÁK, L. (eds.): *Od morfém ku komplexným slovám a ich paradigmám*. Výraz, význam, funkcia. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, s. 191–198
- LIPTÁKOVÁ, L. – VUŽŇÁKOVÁ, K. (2009): *Dieťa a slovtvorba*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
- LIPTÁKOVÁ, L. a kol. (2011): *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
- LIPTÁKOVÁ, L. a kol. (2015): *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. 2. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
- MAREŠ, J. (2007): *Učení z textu*. In: J. ČÁP – MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, s. 473–492.
- MASÁR, I. (1991): *Príručka slovenskej terminológie*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied
- MASÁR, I. (2000): *Ako pomenúvame v slovenčine. Kapitoly z terminologickej*

- teórie a praxe*. SPISY SJS 3. Bratislava: Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV a Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra SAV. Dostupné z: <http://www.juls.savba.sk/ediela/spisySJS/3/SpisySJS3.pdf>
- MIHÁLECHOVÁ, M. (2008): Text, učebný text, učebnica. In: P. Gavora a kol. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma, s. 9–25
- MISTRÍK, J. (1997): Štylistika. 3. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- OAKHILL, J. – CAIN, K. – ELBRO, C. (2015): *Understanding and Teaching Reading Comprehension. A handbook*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- OLOŠTIAK, M. a kol. (2015): *Kvalitatívne a kvantitatívne aspekty tvorenia slov v slovenčine*. Ed. M. Ološtiak. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
- OLOŠTIAK, M. – IVANOVÁ, M. (2015): Slovtvorná a lexikálna motivovanosť lexiky v slovenčine. In: Ološtiak, M., ed.: *Kvalitatívne a kvantitatívne aspekty tvorenia slov v slovenčine*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
- PETRASOVÁ, A. (2003): *Využitie stratégie EUR ako prostriedku eliminácie funkčnej negramotnosti rómskych žiakov*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum
- PIAGET, J. – INHELDER, B. (1997): *Psychologie dítěte*. Praha: Portál
- PIRLS (2016): *International Results in Reading. Achievement in Reading Purposes*. Dostupné z: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/pirls/achievement-in-reading-purposes-and-comprehension-processes/achievement-in-reading-purposes/>
- PRŮCHA, J. (1987): *Učení z textu a didaktická informace*. Praha: Academia, nakladatelství Československé akademie věd.
- PRŮCHA, J. (1998): *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média. Příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido
- SLANČOVÁ, D. (1994): *Praktická štylistika (Štylistická príručka)*. Prešov: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Filozofická fakulta v Prešove
- STEELE, J. L. – MEREDITH, K. S. – TEMPLE, Ch. (1998): *Rámec pre kritické myslenie vo vyučovaní*. Pripravené pre projekt Orava a projekt Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu. Príručka I. Bratislava.
- ŠMILAUER, V. (1971): *Novočeské tvoření slov*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství
- Štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra. (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia) Príloha ISCED 2, 2009. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

- Dostupné z: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/slovensky_jazyk_a_literatura_isced2.pdf
- UHEREKOVÁ, M. a kol. (2012): *Biológia pre 5. ročník základnej školy*. 2. uprav. vyd. Bratislava: Expol Pedagogika
- VUŽŇÁKOVÁ, K. (2009): *Dieťa, reč, myslenie*. In: L. LIPTÁKOVÁ a K. VUŽŇÁKOVÁ. *Dieťa a slovotvorba*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, s. 92–111
- VUŽŇÁKOVÁ, K. (2012): *Kompozitá v slovenčine*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta
- ZUJEV, D. D. (1986): *Ako tvoriť učebnice*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

ANTROPOLOGICKÝ PRIENIK V EDUKAČNEJ PRÁCI S UMELECKÝM TEXTOM

The Anthropological Influence on Teaching via Literary Text

Július Lomenčík

Abstrakt: V štúdiu poukazujeme na antropologický prienik v príprave učiteľa v edukačnej práci najmä s básnickým textom na rovine literárnej a didaktickej komunikácie. Zdôrazňujeme úlohu stredoškolského učiteľa v rámci literárnovednej interpretácie, ktorá považuje za svoj cieľ odkryvanie umeleckého kódu, ako predpokladu pre aktívnu didaktickú interpretáciu k rozvíjaniu komunikačných schopností študentov. V druhej časti štúdie upozorňujeme na možnosť využitia esteticko-antropologickej koncepcie v pokuse o interpretáciu osobitne básnického textu ako cesty človeka k sebe. Vysvetlením základných znakov uvedenej koncepcie ponúkame pre edukačnú prax iný pohľad na prácu s básňou so stredoškolákmi. V závere reagujeme na tzv. „nezrozumiteľnosť“ poézie, ktorú vysvetľujeme na základe uvedenej koncepcie.

Kľúčové slová: literatúra, báseň, didaktika, komunikácia, interpretácia, edukácia, koncepcia

Abstract: In the study, we point at the anthropological factor of active teachers' class preparation for working with poetry at the level of literary and didactic communication. We emphasise the role of a secondary-school teacher in the literary interpretation which is supposed to decrypt an artistic code that poses a base of an active didactic interpretation needed for the development of communication skills of students. In the second part of the paper, we point at a prospective utilization of aesthetic-anthropological conception in the attempt to interpret a poetic text in particular, as a journey of one to oneself. By explaining basic features of such a conception, we shed new light on the ways of interpreting a poem from secondary-school students' point of view. In the final part, we provide an answer to the assumption of nonsensicality of poetry, as explained by the aforementioned conception.

Key words: *literature, poem, didactics, communication, interpretation, education, conception*

1 Tvorivý učiteľ v literárnej a didaktickej komunikácii

Vyučovanie literárnej výchovy na stredných školách sa po niekoľkých desaťročiach tradičného sprístupňovania v podobe výkladu a pasívneho zapisovania si informácií pomaly v intenciách kurikulárnej reformy v Slovenskej republike z roku 2008 zbavuje náukového zamerania tejto zložky predmetu slovenský jazyk a literatúra.

V príspevku sa zameriavame na antropologické prieniky interpretácie umeleckého textu v rámci literárnej a didaktickej komunikácie v stredoškolskej literárnej výchove.

V stredoškolskej literárnej výchove sa však stále ukazuje problém najmä v didaktickej komunikácii s básnickým textom, osobitne zo slovenskej poézie po roku 1960. Na základe prieskumu uskutočneného pomocou ankety, ale i rozhovormi s učiteľmi/učiteľkami jedným z dôsledkov uvedeného predchádzajúceho konštatovania sú nedostatočne osvojené interpretačné schopnosti stredoškolských učiteľov/učiteľiek pri práci s básňou. Z odpovedí v rozhovore so stredoškolskými učiteľmi (na pedagogickej praxi, vzdelávacích kurzoch organizovaných meto-dicko-pedagogickým centrom a i.) sme získali viacero zaujímavých informácií, z ktorých podstatou bolo zistenie, že učitelia v komplexnej príprave na vyučova-ciu hodinu, na ktorej približujú napr. básnikov a hlavne ich tvorbu, neuplatňujú literárnovedný zreteľ, pre ktorý je podľa Viliama Oberta príznačné „... učiteľo-vo literárnovedné „spracovanie“ textu“ s cieľom „... identifikácie myšlienkových a estetických hodnôt textu, jeho obsahovej a tvarovej stránky, vzťahu medzi autorom a textom, textom a dobou jeho vzniku, textom a príjemcom, autorom a príjemcom atď. ...“ (2004, s. 165). Z literárnovednej interpretácie následne vy-chádza didaktická interpretácia, ktorá sa má cielene zamerať na osobnosť čitateľa, na rozvoj a kultivovanie jeho komunikácie s literárnym dielom. To nás oprávňuje vysloviť názor, že v literárnej komunikácii má značná časť učiteľov problém pre-niknúť do básnického textu a odkrývať jeho „zašifrované tajomstvo“. Zatiaľ čo literárnovedná interpretácia považuje za svoj cieľ odkrývanie umeleckého kódu textu, didaktická interpretácia by mala rozvíjať tvorivé komunikačné schopnosti študenta primerane jeho čitateľskej kompetencii a odpovedajúce zmyslu textu.

Pri interpretácii básní z postchematického obdobia 50. rokov 20. storočia si to zo strany učiteľa vyžaduje uplatniť nielen poznatky z teórie literatúry, ale aj

zo štylistiky, filozofie, obzvlášť z estetiky a axiológie, preto menej skúsení učelia, resp. učelia s nezáujmom o poéziu sa radšej interpretácii básnického textu vyhýbajú. To sa potom jednostranne vyvažuje používaním povrchných metodických postupov, pričom sa u stredoškolského študenta namiesto komplexného rozvoja kognitívnych funkcií „rozvíja“ len jeho pamäť. Následne sa to prejavuje povrchnosťou vo vnímaní poézie bez poznania a následného emocionálneho precítienia básní. Pritom aktívna znalosť (chápanie, interpretovanie, vysvetľovanie, hodnotenie) umeleckých textov patrí k prirodzenej kultúrnej vybavenosti.

Aj preto je potrebné, aby sa na učiteľských fakultách venovala mimoriadna pozornosť interpretácii literárneho textu, aby budúci učelia literárnej výchovy v pedagogickej praxi nemali problém s vnímaním a porozumením najmä básnických textov. Na túto skutočnosť upozornila aj Marta Germušková, podľa ktorej „... aj vysokoškolskí učelia a študenti v najvyšších ročníkoch majú svoje recepcné ťažkosti a vyplňajú „miesta nedourčenosti“ (R. Ingarden, 1989) literárneho diela rôznorodými typmi recepcie, napríklad zjednodušujúcou reprodukčnou, mozaikovitou, ilustratívnou, biografizujúcou alebo nejednoznačnou recepciou. Tieto typy recepcie sa objavujú hlavne pri interpretácii poézie, ktorá vyvoláva veľké problémy pri hľadaní kľúča na dekodovanie básní.“ (2006, s. 64) Stredoškolský učiteľ Karel Dvořák v tomto zmysle vyslovil výrazný apel na slovenské učiteľské fakulty vzdelávajúce budúcich učiteľov literárnej výchovy, „... aby kladli väčší dôraz na rozvoj interpretačných schopností a znalostí svojich absolventov. Tradičnú didaktiku literatúry by mala nahradiť prakticky orientovaná didaktika literárnej výchovy, resp. didaktika školskej interpretácie umeleckého textu/školskej literárnej komunikácie.“ (2011/2012, s. 55) Na základe ankety uskutočnenej s poslucháčmi učiteľstva slovenského jazyka a literatúry na Filozofickej fakulte UMB v Banskej Bystrici zisťujeme, že na stredných školách, ktoré navštevovali stále viac prevládali interpretačné aktivity, ale skôr s prozaickými textami.

Literárna výchova na stredných školách by mala byť, podľa nášho názoru, najmä o hľadaní zmyslu života prostredníctvom recepcie umeleckej literatúry a jej interpretácie. Veď čítanie kníh umožňuje dospievajúcemu študentovi pohľady do rôznych hodnotových systémov, učí ho chápať motívy ľudských činov, vcíťovať sa do situácií, ktoré síce sám neprežil, ale ktoré sa môžu stať podnetom na jeho správanie. Krásna literatúra ponúka alternatívne riešenia rôznych životných situácií. Je zdrojom schopností porozumieť svetu, vedieť sa orientovať v jeho zložitostiach, nejasnostiach, ale aj schopností porozumieť sebe, svojmu vlastnému životu. Reflektuje problém človeka a otvára priestor na pochopenie, čo je skutočne ľudské, večné v ľuďoch. A tu sa žiada zdôrazniť, že nič iné z toho, čím mládež vychovávame, takúto tendenciu nemá. Súhlasíme preto s podnetným

konštatovaním Evy Vitězovej, že „na hodinách literatúry by mal žiak nájsť živnú pôdu pre hľadanie odpovedí na vážne otázky súvisiace s perspektívou jeho vlastnej osoby. Otázky *kto som?*, *čím som?*, *aké je moje miesto v živote?*, *na akých tradíciách vyrastám?*, *aký je zmysel mojej existencie?* by mali rezonovať v diskusiách o umeleckých dielach.“ (2009, s. 12) Napokon dospievajúci maturant už prejavuje snahu v literárnom diele hľadať samého seba, akým je alebo akým dúfa stať sa, hľadá v ňom uskutočnenie osobného ideálu, ešte neuskutočneného životom. Pri práci s literárnym textom nemožno obchádzať dialóg s dospievajúcimi študentmi o „prehreškoch“ človeka s poukázaním na nestálosť stavov v ľudskej činnosti. Sú iba prechodné a robia vedomie človeka v istom zmysle životaschopným. To znamená, že študentom netreba predstavovať svet cez optiku literárneho diela na základe jednostrannosti, čierno-bieleho videnia sveta a človeka.

K takto zameranej práci s literárnym textom v stredoškolskej literárnej výchove možno pristúpiť na základe poznania interpretačnej metódy ako komunikačnej aktivity, ku ktorej sa najviac blíži kultivovaný čitateľ. Predstavu kultivovaného čitateľa má v prvom rade spĺňať stredoškolský učiteľ literatúry, ktorý má disponovať súborom filozofických, etických, estetických, psychologických predpokladov spolu aj s literárnym vzdelaním, aby ako účastník literárnej komunikácie „sa zmocnil“ najmä lyrického textu inšpiratívne. S lyrickým textom ako osobitým jazykovo-estetickým konštruktom má komunikovať s citlivým poznaním vnútorného „ducha“ textu, ktorý je komunikačným modelom poznania univerza sveta a života. Táto interaktívnosť života a literatúry predstavuje výzvu ku kreativite interpretácie básnických textov tým viac, čím podľa Marty Germuškovej „... „objemnejšie“ je „kognitívne portfólio“ interpreta, jeho zážitkový a skúsenostný komplex (konštituovaný na základe čítania a komparácie diel, autorských stratégií, estetických a axiologických parametrov diela).“ (2007, s. 184)

Kreatívne zameraná učiteľova interpretácia vytvára predpoklady na samostatný výklad umeleckého textu ako základu na prehlbovanie tvorivého myslenia a zlepšenia argumentačných schopností. Schopnosť učiteľa zhrnúť výsledky svojej interpretácie s cieľom svoje tvrdenia a stanoviská argumentačne obhájiť a odôvodniť vytvára predpoklady na eliminovanie dogmatického prístupu v rovine didaktickej komunikácie pri práci s umeleckým textom. Tvorivý interpretačný prístup v rámci prípravy na vyučovaciu hodinu sa stáva dôležitým činiteľom pri hľadaní optimálnych metód a ich vhodnej variabilnosti. Komunikačný proces potom prebieha nielen medzi účastníkmi literárno-vzdelávacieho procesu (učiteľom a študentmi), ale aj medzi textom a interpretátorom. Učiteľom zvolené metodické postupy takýmto prístupom eliminujú vytváranie schém, do ktorých učiteľ niekedy študenta vtlačá pri recepcii umeleckého textu, napr. aká je idea básne.

Učiteľ pri interpretácii básnického textu už v príprave na vyučovaciu hodinu zohľadní výber vhodnej literárnovednej koncepcie s výrazným vlastným tvorivým vkladom. Literárne vzdelaný učiteľ pozná základné východiská didaktických metodík a metodológií umenia a literatúry. Na základe tohto poznania, za spoluúčasti emócií a vôle pristupuje ako interpretátor k pochopeniu literárneho – prozaického, básnického, dramatického – diela s vlastným tvorivým zámerom. Pri prenikaní do tajomstiev literárneho textu sa v rôznych duchovných a spoločenských prostrediach ustálili rôzne metodiky a metódy výskumu literatúry a umenia, ktoré na literárny text nazerajú z rozličných uhlov pohľadu: z hľadiska formalistickej a hermeneutickej tradície, z aspektu fenomenologického a semiotického, literárnohistorického, recepcno-estetického a komparatívneho, genologického a naratívneho, filozofického, sociologického a psychologického, politického, ideologického, archetypálneho, mytologického a dokonca aj rodového. Každá z nich odhaľuje určité prvky a znaky literárneho diela, ako aj ich špecifické hodnoty. Jednotlivé literárnovedné koncepcie svojším a neraz aj protikladným spôsobom pristupujú k základným kategóriám na skúmanie hodnôt literárneho diela (fabula, kompozícia, téma, idea, literárna postava, tvorca atď.). Nejestvuje však samospasiteľná metóda ani v literárnej vede. Súčasná prax v literárnej vede pokladá za prípustné všetky metódy. Čiže nežiada sa zavrňovať tzv. staré a uprednostňovať len nové. Podmienkou pri výbere je, aby z nich odvodené umenie interpretácie sa dalo aplikovať na konkrétne texty, a to aj v didaktike.

Naznačený postup je však v rozpore s pojmom univerzálnej metódy na výskum a hodnotenie literárneho diela. V súčasnom modernom a postmodernom svete pod vplyvom novej spoločenskej situácie vstupujú do skúmania literatúry kultúrne, spoločenské, antropologické a biologické javy v súvislosti so snahou o komplexný výskum ľudského komunikatívneho správania. Pritom sa presadzuje širší kulturológický výskum aj vzťahu literatúry a ľudskej existencie. Potvrďuje to aj zistenie Petra Libu, podľa ktorého „... literárna veda ťaží z literárnej komparatistiky, z filologickej a kultúrnej semiotiky, ale výrazne aj z lingvistickej orientovanej kulturológie, štylistiky, z kultúrnej histórie, z dejín iných umení, osobitne a dávno z estetiky, filozofie, sociológie, psychológie, z dejín mentality. V nijakom prípade tu nejde o metodologický mix, ale o efektívnu komplexnosť literárneho poznávania a o esteticko-literárne hodnotenie celého literárneho procesu... V podstate ide o uplatnenie univerzálnej vzťahovej analýzy ako ústrednej antropologickej metódy.“ (2008, s. 264) Aktívny vzťah k literatúre sa nadobúda aj tzv. „novým čítaním“ v nových demokratických spoločensko-kultúrnych podmienkach slobodnej pluralitnej výmeny názorov pri hodnotení umeleckého textu.

2 Esteticko-antropologická koncepcia v literárnej a didaktickej komunikácii

V literárnej vede namiesto metodologickej jednoty škôl a ucelenosti postupov sa presadzuje pluralita autorských štýlov a rukopisov. V tomto zmysle sa žiada aj od učiteľa vytvoriť si vlastnú metodicko-metodologickú, filozofickú a estetickú inakosť pri interpretácii básnického textu, ktorej cieľom je využívať poznatky z rôznych disciplín (psychológie, historiografie, sociológie, filozofie, umenovedy, teórie komunikácie a i.) a zároveň prejsť aj vlastné myslenie o hodnotách ukrytých v texte.

Každá bádateľská optika síce skúma literárne dielo zo svojho uhla pohľadu, ale niet takej metodiky výskumu literatúry, ktorá by neuznávala, že literatúru tvorí autor (človek) a adresuje ju recipientovi (človekovi). Medzi vysielajúcim (autorom) a prijímajúcim (čitateľom) sa nachádza literárne dielo (znak, kód, obraz atď.), ktoré taktiež vypovedá o človeku (v epike v podobe postavy, v lyrike v obraze lyrického hrdinu). Literárny vedec Andrej Červeňák (1932–2012) pri svojom výskume literárneho diela F. M. Dostojevského už v čase presadzovania marxistickej filozofie do literárnej vedy vytvoril základy koncepcie, v rámci ktorej vymodeloval tri dominanty v štruktúre človeka – dominantu prírodného individua, sociálnej osobnosti a duchovnej individuality. Výrazným spôsobom tým vo vtedajších spoločensko-politických a kultúrnych podmienkach narušil pohľady na človeka, v rámci ktorých sa preferovala najmä sociálna stránka. Podľa neho „... nevznikla literárnovedná metodika, resp. koncepcia, ktorá by skúmala človeka ako ideovo-estetickú dominantu literatúry na celej trase literárnovednej problematiky – na trase umeleckej ontológie, gnozeológie a recepcie diela.“ (2002, s. 6)

Preto vypracoval esteticko-antropologickú koncepciu umenia a literatúry, ktorá neodmieta nijaký – ani individuálny, ani kolektívny – pokus o interpretáciu umeleckého diela ako cesty človeka k sebe samému, pretože „... také sú v podstate všetky teoretické koncepcie, počnúc Aristotelom, ktorý určil žánre literatúry podľa pravidiel ľudskej etiky (tragédia zobrazuje ľudí lepších, komédia – horších, epos takých, akí sme), a končiac, dajme tomu, ruskou formálnou školou, československým štrukturalizmom, americkým New Criticismom, Curtiusovou topológiou, Genettého naratológiou, nemeckou fenomenológiou atď. Vo všetkých literárnovedných koncepciách a školách sa v pôdoryse mihá človek.“ (2008, s. 270–271) Táto koncepcia je založená na syntéze metodologických postupov, ktoré sa v európskom vedeckom priestore vystriedali počas 20. storočia a umožňuje pohľad na literárny text v širších kultúrnych, resp. kulturologických súvislostiach. Základným problémom esteticko-antropologickej koncepcie umenia

a literatúry je človek – človek je epicentrom života a tvorby, od neho sa odvíjajú a k nemu sa vracajú všetky ľudské, človečenské aktivity. Iba zo *systému súradníc hlavného (človeka)* ako *dominanty* a nie vedľajšieho (slova, umeleckého postupu ako prvkov diela atď.) sa dajú vysvetliť a pochopiť všetky zmysluplné problémy autora – diela – recipienta, ontológie – gnozeológie – axiológie umeleckého diela. (pozri: Červeňák, 2008, s. 41–61) Andrej Červeňák terminológiou antropologizmu pomenúva mnohé javy v literárnych procesoch, ich fungovanie, lebo večným problémom v umeleckej literatúre je človek. Kľúčom k hľadaniu zmyslu výpovede literárneho textu sa pre A. Červeňáka v jeho koncepcii stal Dostojevského „spor o človeka“, lebo máloktoré literárne dielo formuluje výpoveď o človeku s takou filozofickou hĺbkou ako Dostojevského.

Pre naplnenie našej predstavy o prístupe k poetickému textu z hľadiska ľudskej, „človečenskej“ (L. Novomeský) problematiky ako dominanty literárnej tvorby, ako aj školskej interpretácie literárneho textu, je uplatnenie takejto koncepcie, ktorá bude napomáhať vo vyučovaní tomu, aby „cieľom čítania“ bolo nielen „oboznámenie sa s určitým obsahom, témou, látkou diela...“, ale prebudenie určitých schopností, iniciovanie vedomia, nie na poslednom mieste schopnosti reflektovať skutočnosť, seba, formulovať problémy, artikulovať otázky, schopnosť produkovať pravdu.“ (Šabík, 1988, s. 155–156) Napokon v tom spočíva aj zmysel literárnej výchovy, že v nej vystupuje konkrétny človek bezprostredne, nie sprostredkované. Na iných vyučovacích predmetoch (napr. matematika, fyzika, chémia...) sa študent skôr dozvie už o hotových výsledkoch ľudskej práce v podobe rôznych teórií, ktorými boli odkryté zákonitosti prírody. Samotné úsilie človeka-vedca o uskutočnenie určitého objavu však zostáva v tomto prípade pred študentmi skryté. Naopak, na literárnej výchove sa prostredníctvom umeleckého textu študent zoznamuje s človekom v celej zložitosti vzťahov k sebe a okolitému prírodnému a spoločenskému okoliu. Pri prijímaní umeleckého diela sa pritom žiada aktívny prístup študenta ako prijímateľa. Predpokladom takejto aktivity sú motívy, motivácia, čo jednoznačne konštatuje aj psychológia. Študent ako prijímateľ literárneho textu, v ktorom sa sledujú motívy osudov ľudí, má svoje motívy konania pre príjem umeleckého slova, má svoje životné hodnoty, resp. formujúce sa, má isté ciele a potreby. Aj študent ako čitateľ nie vždy nachádza v každom literárnom diele zo školskej lektúry optimálnu zhodu so svojimi intelektuálnymi, sociálnymi a duchovnými predpokladmi a potrebami. Nedá sa pri každej školskej recepcii aktivizovať každú vrstvu jeho motivickej štruktúry. Základom a východiskom aj jeho aktivity sú „... genetické, psycho-mentálne predpoklady človeka ako prírodného individua, ich socializované prejavy a spoločenské väzby človeka ako sociálnej

osobnosti, duchovno-kreatívne potencie človeka ako duchovnej individuality.“ (Červeňák, 2002, s. 54). Preto cieľom vyučovania literatúry nemôže byť snaha naučiť študentov len ideovo-obsahové a dejové podrobnosti diela, ale pripraviť ich na aktívnu účasť na výpravách za človekom, jeho tajomstvami a snahou o ich odkrývanie a odhaľovanie systému hodnôt, ktorý aktivite človeka poskytuje človečenský význam. Čiže v stredoškolskej literárnej edukácii sa žiada uskutočniť výraznejšie antropologický prienik pri práci s umeleckým textom.

Pri práci s literárnym dielom zo strany učiteľa či už v príprave alebo v samotnej realizácii literárneho vzdelávania zohrávajú významnú úlohu interpretačné opory, ktoré majú svoje zázemie v komunikačných a kontextových súvislostiach literárneho vzdelávania. Možno ich rozdeliť na opory charakteristické pre tzv. predprijem umeleckého diela a opory súvisiace s priebehom recepcie umeleckého textu. Pokiaľ učiteľ zbiera interpretačné opory, aspoň tie základné, umožní mu to lepší prienik do básnického textu, orientáciu v ňom, a tým aj jeho lepšie porozumenie. Interpretačné opory učiteľovi pomáhajú skvalitniť prácu s konkrétnym básnickým textom vo výchovno-vzdelávacom procese. Učiteľ má poznať základné charakteristiky biografie autora, v ktorého tvorivej aktivite sa odrážajú jeho individuálne predpoklady (miesto v sociálnej štruktúre spoločnosti, jeho filozofické, estetické a etické názory) a intenzita ich využitia v tvorivom procese. Od subjektu umeleckej tvorby závisí aj predmet umeleckej tvorby, ktorým podľa viacerých teoretikov je človek – zobrazený, modelovaný v istej realite sveta pomocou vlastnej autorskej poetiky. Poznanie troch základných komponentov – subjektu (spisovateľ), objektu (realita – príroda, ľudská spoločnosť, vesmír) a špecifického predmetu (človek) literárnej tvorby – je pre učiteľa nevyhnutné si osvojiť štúdiom v rámci komplexnej prípravy na prácu s literárnym dielom.

V procese realizácie didaktickej interpretácie literárneho diela je na učiteľovi, koľko opôr poskytne študentovi o živote autora, o jeho poetike, stanovisku literárnej vedy atď., aby v rámci didaktickej komunikácie mohol študent hlbšie preniknúť do textu a odhaľovať jeho mysliteľské a estetické hodnoty. Školská prax prináša podľa nášho názoru zväčša tento model – poskytovanie spomínaných informácií zo strany učiteľa smerom k študentovi, žiaľ, nie ako súčasť práce s literárnym textom. Pokiaľ by to bolo súčasťou interpretačného modelu vyučovania literatúry, tak uvedené interpretačné opory majú svoje opodstatnenie. Keďže však pri návale informácií je cieľom vyučovania naučiť pracovať s nimi, oveľa účinnejšie sa ukazuje zapájanie samotných študentov do získavania informácií ako interpretačných opôr. Na druhej strane poskytovanie niektorých interpretačných opôr, napr. biografie autora, ešte pred prácou so samotným bás-

nickým textom môže viesť k deformáciám pri recepcii zo strany študenta. Práve pri tomto modeli totiž študent veľakrát interpretuje báseň ako akési rozvíjanie života autora, jeho stotožňovanie sa s textom, čo bráni študentovej tvorivosti a hodnotiacim stanoviskám. Zvlášť výrazne sa to prejavuje v recepcii poetického textu, keď sa skúma v biografických reláciách.

Pri práci s niektorými básnickými textami sa vynára otázka, či na porozumenie básne je naozaj potrebné poznať niektoré skutočnosti z autorovho života. Alebo koľko doplňujúcich informácií k básnickému textu má učiteľ poskytnúť prijímateľovi a v ktorej časti práce s textom. Niektorí striktne odmietajú poskytovanie biografických informácií a sú zástancami antibiografického poňatia práce s umeleckým textom. Literárna veda v komunikačnom reťazci „autor – dielo – čitateľ“ najväčšiu pozornosť upriamovala na prvé dve zložky. Biografizmus v slovenskej literárnej vede ovplyvnil interpretácie literárneho diela ako dôsledok vplyvu pozitivizmu. Literárna koncepcia aj v slovenskej literárnej historiografii sa sústreďovala na autora. Tradičná literárna biografía sa výrazne ukotvila aj v celej vzdelávacej sústave, čo výrazne ovplyvnilo aj didaktickú komunikáciu. Negatívnu úlohu tu zohral aj socialistický realizmus spätý s materialistickým výkladom človeka, čo spôsobovalo upriamenie pozornosti na autora literárneho diela z ideologického hľadiska. Výrazne sa to prejavilo pri koncipovaní učebníc literatúry v 50. rokoch 20. storočia, ktoré študentovi podávali podrobné životopisy spisovateľov. Od tohto tradičného modelu sa len ťažko v literárnej edukácii upúšťalo. Problém vzťahu osobnosti a inštitúcie vo svojom výskumnom projekte rozpracovali aj ďalší pracovníci Nitrianskej školy po spoločensko-politických zmenách na začiatku 90. rokov 20. storočia. Didaktické nedostatky sa objavovali aj v dôsledku stereotypov v slovenskej literárnej historiografii, ktorej metodologický prístup rekonštruoval historický pohyb literatúry a sústreďoval sa na autora literárneho diela.

Presadzovanie uvedenej koncepcie v stredoškolskom vzdelávaní narážalo na mnohé problémy a zabúdalo sa na tretiu zložku komunikačného reťazca, čiže na čitateľa a proces čitateľskej recepcie. Pritom sústredením sa na čitateľa (prijemcu, adresáta) sa završuje literárna komunikácia s cieľom stať sa „centrom“ myslenia o literatúre. Treba prekonať recidívy epochy monologizácie a rozvíjať u študentov, ale i učiteľov myšlienkový a duchovný pluralizmus ako predpoklad slobody pri napĺňaní kreativity ľudského ducha. V edukácii dosiahnuť vzťah učiteľa a žiaka ako vzťah dvoch mysliacich a tvorivých ľudí pri vzájomnom rešpektovaní plurality myslenia. Aj keď učiteľ a študent sú interpretačnými partnermi nerovnakej čitateľskej kompetencie, predsa si navzájom sprostredkujú rôznymi spôsobmi svoje názory na básnický text. Učiteľ v takto zameranej interpretácii pri

poskytnutí voľného komunikačného priestoru by mal povedať aj svoj vlastný čitateľský názor na dielo, vo vzájomnej komunikácii poskytovať svoje vlastné pohľady na riešenie problémového javu vyplývajúceho z textu básne. Nevyhnutné pre tento postup bude osvojiť si aj určité kvantum vedomostí, ktoré sa však nestanú odrazovým mostíkom k encyklopedizmu a verbalizmu, ale k aktivizácii myslenia. To znamená, že si v hierarchii hodnôt študenta a učiteľa nájde miesto kreativita.

Prostredníctvom básnických textov môže učiteľ obohatiť študentov o všeobecne platné pravdy o človeku, ako aj o podmienkach ľudskej dôstojnosti. Ukázať im, že poézia nie je samoúčelným zhlukom slov, ale metaforickým vyjadrením pôvabov i nástrah ľudského života. Že v nej sú zakódované pojmy pravda, krása a dobro, ktoré sprevádzajú človeka celým jeho životom. Pritom sú to slová, ktoré nepodliehajú senzáciám, ale sú priesečníkom nadčasovej kultúry. A v týchto intenciách aj cieľom literárnej výchovy je lektúra v náročnom zmysle slova ako znak kultúrnosti človeka. Je to potrebné i preto, lebo pri neustále stupňujúcej sa liberalizácii tradičných hodnôt neraz dospievajúci ľudia strácajú schopnosť rozlišovať medzi dobrom a zlom, správnym a nesprávnym a podliehajú lákadlám svojej doby (napr. konzumizmu).

Moderná lyrika citlivo reaguje na prebiehajúce zmeny súčasnej ľudskej spoločnosti aj nespútanosťou a rozplývavosťou možností jazyka. Odkláňa sa od sentimentu, od spevov a prikláňa sa k mnohohlasnosti subjektivity jej tvorcov. Podstata lyrickej poézie je v hatení sujetu, čo v príjme robí percipientovi problém oproti napr. klasickej poézii. Spomaľuje sa tým komunikácia smerom od textu k príjemcovi. Z toho pramení množstvo problémov nielen v literárnej komunikácii, ale je to aj jedna z príčin nižšieho záujmu o modernú lyrickú poéziu aj v stredoškolskej literárnej výchove. Moderná lyrická poézia svojím gnozeologickým aparátom vytvára pre čitateľa veľmi zložité situácie, ktoré často vyvolávajú pocity nezrozumiteľnosti. Tomuto problému sa nedá vyhnúť ani v školskej práci s umeleckým textom, zvlášť básnickým. „Nezrozumiteľnosť“ básne nemožno absolutizovať, pretože k nezrozumiteľnosti, resp. neporozumeniu často dochádza v súvislosti s novým poznaním. Báseň predstavuje svojrázne nový pohľad na jednotlivé životné javy, na zložitosti človeka ako „tajomstva“, a preto stavia prijímateľa vždy pred novú úlohu pri vnímaní a prežívaní skutočnosti. Napokon spisovateľ prichádza, resp. mal by prichádzať s novými slovami, novými obrazmi, novými ideami, novými témami, ako aj novými pohľadmi na Vesmír, Prírodu, Societu a Človeka. Ponúka zápas s dneškom i proti dnešku v mene jeho zajtrajšej dokonalejšej podoby. Svojím poznaním, reflexiou a estetikou tak môže vytvárať komunikačné bariéry u prijímateľov, najmä u študentov v podmienkach akoby „nanúteného“ vnímania umeleckej lektúry. A práve tu zohráva významnú úlohu osobnosť učiteľa v „režijnej“ práci učiteľa literatúry,

prostredníctvom ktorého sa má dostať k duši mladého človeka s cieľom roznieť túžbu po ľudskosti a zľudšťovaní. Dá sa to dosiahnuť motivovaním študentov aj učiteľovým príkladom v čítaní a priebežnou diskusiou o literatúre. Citlivým prístupom možno usmerňovať študentov k čítaniu hodnotnej literatúry a zároveň poznávať ich čitateľské zážitky.

Zoznam bibliografických odkazov

- ČERVENÁK, A., 2002: *Človek v texte*. Nitra : Filozofická fakulta UKF v Nitre – Spolok slovenských spisovateľov.
- ČERVENÁK, A., 2008: *Reflexie esteticko-antropologické*. Nitra : Filozofická fakulta UKF v Nitre – Spolok slovenských spisovateľov – Klub Fiodora Michajloviča Dostojevského, 2008.
- DVOŘÁK, K., 2005/2006: Čítanie – kultúra – výchova. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 58, 2005/2006, č. 5–6, s. 129–137.
- DVOŘÁK, K., 2011/12: K jednej aktuálnej otázke literárnej výchovy na stredných školách (do diskusie o koncepcnej premene predmetu). In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 58, 2011/12, č. 3–4, s. 49–56.
- GERMUŠKOVÁ, M., 2006: Aktuálne otázky didaktiky literatúry pri tvorivej príprave budúcich učiteľov slovenského jazyka a literatúry. In: *Odborová didaktika pri príprave učiteľa materinského a cudzieho jazyka (slovenčina, čeština, nemčina)*. Editor Milan Ligoš. Ružomberok : Filozofická fakulta Katolíckej univerzity, 2006, s. 61–70.
- GERMUŠKOVÁ, M., 2007: K problematike tvorivej interpretácie lyrických básnických textov. In: *Jazyk a literatúra v škole – zážitok a poznanie*. Zborník z medzinárodnej konferencie Jazyk a literatúra v škole – zážitok a poznanie 18.–19. 10. 2007 v Prešove. Ved. red. Marta Germušková. Prešov : Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, 2007, s. 175–185.
- LIBA, P., 2008: Slovo moderátora na záver seminára. In: *Esteticko-antropologická koncepcia literatúry a prof. PhDr. Andrej Červeňák, DrSc.* Ved. red. Natália Muránska. Nitra : Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa, 2008, s. 262–264.
- OBERT, V., 2004: Rozvíjanie čitateľskej kompetencie dieťaťa. In: *STUDIA SLOVACA*. Zborník vedeckých prác členov katedry slovenského jazyka a literatúry. Ved. red. a zostavovateľ Jozef Tatár. Banská Bystrica : Katedra slovenského jazyka a literatúry, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, 2004.
- ŠABÍK, V. 1988. *Literatúra pre súčasníkov*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1988.

PROJEKTY

PROJECTS



EXPERIMENTÁLNÍ PSANÍ NA 2. STUPNI ČESKÉ ZŠ ANEB JAK SI VEDOU ČEŠTÍ ŽÁCI A ŽÁCI S OMJ? Experimental Writing at the 2nd Grade of the Czech Elementary School or How Are Successful Czech Pupils and Pupils with a Different Mother Tongue?

Zuzana Stárková

Abstrakt: Článek představuje experimentální sondu na 2. stupni české základní školy zabývající se písemným projevem českých žáků a žáků s odlišným mateřským jazykem. Hlavním cílem sondy bylo zjistit, zda tyto dvě skupiny žáků dosahují ve svých textech obdobných, či spíše odlišných výsledků v jednotlivých jazykových plánech při použití metody tvůrčího psaní.

Klíčová slova: tvůrčí psaní, český žák, žák s OMJ, 2. stupeň české ZŠ, analýza textu

Abstract: The paper presents an experimental probe dealing with the written manifestation of Czech pupils and pupils with a different mother tongue at the second grade of the Czech elementary school. The main aim of the probe was to determine whether these two groups make similar or different results in their written products in respective language plans by using creative writing method.

Key words: Creative writing, Czech pupil, pupil with a different mother tongue, the 2nd grade of the Czech primary school, text analysis

1 Úvod

V příspěvku je prezentována experimentální sonda zabývající se písemným projevem českých žáků a nerodilých mluvčích na 2. stupni ZŠ. Cílem sondy bylo zjistit, zda čeští žáci a žáci s odlišným mateřským jazykem (dále OMJ) dosahují ve svém písemném projevu při použití metody tvůrčího psaní obdobných, či

spíše rozdílných výsledků v jednotlivých jazykových plánech. Dále jsme chtěli zjistit, zda na 2. stupeň ZŠ přicházejí žáci s OMJ bez znalosti češtiny, nebo ne. A v neposlední řadě, jestli se jejich národnostní složení mění s ohledem na údaje ČSÚ z posledních let.

K tomuto účelu byla vybrána skupina 23 žáků 8. třídy pražské základní školy s vysokým zastoupením žáků s OMJ (celkem 14 žáků) a s 9 žáky českými. Výběr vzorku proběhl částečně nahodile (třída byla zvolena vedením školy podle jejich možností) a částečně cíleně podle požadavků výzkumnice: mělo se jednat o 2. stupeň, aby mohlo být všem respondentům včetně žáků s OMJ zadáno psaní koherentnějšího textu odpovídajícího úrovni A2 podle Společného evropského referenčního rámce a očekávaných výstupů oboru Cizí jazyk a Další cizí jazyk, tedy žánru, který by odpovídal úrovni ovládnutí jazyka, jež se od žáků s OMJ na 2. stupni vyžaduje. Poslední podmínkou pro výběr vzorku bylo vyvážené zastoupení českých žáků a žáků s OMJ v jedné třídě, dovolující jejich vzájemné srovnání.

Takto vybraná skupina byla podrobena jedné hodině tvůrčího psaní bez jakékoli předchozí přípravy. Sonda byla provedena 13. 4. 2016 ve 2. vyučovací hodině. Výuka byla vedena výzkumnicí. Z 23 žáků jeden žák s OMJ čínské národnosti odmítl spolupracovat, přičemž chlapec se takto běžně ve výuce chová – nemluví a nepíše (zřejmě vliv kulturního šoku). Písemné práce nakonec odevzdalo pouze 18 žáků, z nich 10 s OMJ. Z písemných prací žáků s OMJ jsme pro nečitelné písmo nehodnotili práci respondenta I. U rodilých mluvčích jsme z obdobného důvodu nehodnotili práci respondenty R. Obě práce byly rozsáhlé, grafická úprava písma velmi neúhledná, docházelo k vynechání diakritických a interpunkčních znamének, v případě české žákyně i vynechávání písmen. Příčiny můžou být různé, je však zajímavé, že ostatní žáci v téže třídě měli rukopis, jež bylo možné sledovat. Celkově jsme tedy analyzovali 9 prací žáků s OMJ a 7 prací českých žáků, a sice 4 dívek (respondenty O, P, Q, a S) a 3 chlapců (respondenti T, U, V).

Našími respondenty bylo 8 dívek a 6 chlapců. Z nich přesně polovina vstoupila do české školy na prvním stupni, polovina až na stupni druhém, přičemž 10 mělo jako mateřský jazyk jeden ze slovanských jazyků – ukrajinštinu či ruštinu.

2 Biografické údaje žáků s OMJ

Národnostní složení respondentů s ohledem na jejich silné slovanské zastoupení korespondovalo s nejnovějšími údaji ČSÚ ke školnímu roku 2015/2016, naopak mezi našimi respondenty byla pouze jedna vietnamská žákyně, jedna čínská žákyně a jeden čínský žák, jeden žák řecký a jedna žákyně arménská s rodným

jazykem ruštinou: od 90. let 20. stol. představují totiž nejpočetnější podíl žáků s OMJ žáci ukrajinští (25, 8 %), dále slovenští (22,5 %), vietnamští (19,8 %) a ruští (7,5 %); čínští žáci tvoří 1,7 % a arménští 0,6 %.¹ Snadnější začlenění do výuky i porozumění češtině pak mají ti žáci, kteří v ČR navštěvovali již českou mateřskou školu, nebo jejichž mateřštinou je jazyk slovanský. Žáci, jejichž mateřský jazyk je češtině typologicky vzdálen, mívají s osvojením češtiny velké potíže (viz Šindelářová – Škodová, 2012, s. 45). Také je zcela běžné, že se ve třídě setkávají žáci s OMJ, jejichž úroveň ovládnutí osvojovaného (cílového) jazyka se liší. Tomu zcela odpovídá i náš vzorek respondentů s OMJ, neboť jsou jednak nositeli typologicky odlišných jazyků (flexivní jazyky slovanské a řečtina, izolační jazyk vietnamský a čínština se znaky izolačními a polysyntetickými), jednak vstoupili do české školy v různých ročnících.

3 Průběh experimentu

Pro experiment byl vybrán výzkumný nástroj i techniky, které výzkumnice již dříve opakovaně a úspěšně vyzkoušela na jiných respondentech.² Jelikož v možnostech školy nebylo nabídnout výzkumnici devadesátiminutový blok, který pro níže popsany postup používala, adaptovala jej na 45minutový. Pracovní pomůcky tvořily hudební nahrávka v délce necelé minuty (4TET, název: Tuning; 57 sekund), pro devadesátiminutový blok byla využívána nahrávka delší a zcela jiná, dále pracovní listy s úkoly a čisté archy papíru pro každého žáka, psací potřeby, tabule, křída.

Níže popsané aktivity byly tedy vybrány vzhledem k omezením časovým (jedna výuková hodina) a úrovnostním (žánr odpovídající úrovni A2 kvůli žákům s OMJ) a dále s ohledem na jiné kognitivní a neurolingvistické výzkumy, jak je vysvětleno blíže na str. 102 a 103), a to tak, aby byly získány texty psané bez psychických bloků a na základě dostatečné motivace a inspirace, jež by skutečně vypovídaly o úrovni ovládnutí jazyka zvolenými respondenty.

Hodina byla rozčleněna do tří fází: úvodní fáze, fáze psaní prvního konceptu a fáze reflexe. V úvodní fázi byly provedeny tři aktivity vedoucí k vybavení si či

1 Viz https://www.czso.cz/documents/11292/32508276/1516_c04t41.pdf/fb8b1895-8255-464f-8ece-81d1f55ddfd0?version=1.0 [cit. 27. 1. 2017].

Obdobné údaje ukazují i počty žáků s OMJ ve školním roce 2012/2013, viz <https://www.czso.cz/documents/11292/23225698/c06t01.pdf/546625bf-132f-4956-bc62-a5e72b32b17d?version=1.0> [cit. 27. 1. 2017].

2 Jednalo se o vysokoškolské studenty češtiny jako cizího či druhého jazyka a lekce tvůrčího psaní v devadesátiminutových blocích.

k doplnění slovní zásoby, k upoutání pozornosti žáků a zvýšení jejich motivace k psaní a tématu i k výměně názorů a pocitů mezi žáky. Dohromady trvaly 15 minut:

1. Asociogram ke slovu hudba, které učitel-výzkumník zapsal na tabuli. Pedagog vyvolával hlásící se žáky, kteří chodili psát na tabuli své asociace ke slovu.
2. Učitel se ptal žáků, jaké znají hudební styly a jakou hudbu mají rádi.
3. Učitel požádal žáky, aby na škále – 0 + charakterizovali podle svého názoru a pocitu nepříjemnou, neutrální a příjemnou hudbu. Žáci mohli podle libosti pracovat buď samostatně, nebo ve dvojici či trojici a mezi sebou diskutovat. Škálu mohli vyplnit vlastními charakteristikami, nebo využít slova v nabídce. Ta byla zapsána ve formě hada bez mezislovních předělů. Po dokončení práce učitel vyvolal několik žáků, aby svou škálu prezentovali.

Po úvodní přípravě byla žákům puštěna minutová hudební ukázka. Žáci dostali za úkol psát bez přestávky po celou dobu nahrávky text pomocí techniky automatického psaní (viz Fišer, 2001, s. 56)³. Měli zaznamenávat veškeré myšlenky, které je během poslechu napadají. Nesměli škrtnat či jakkoliv text upravovat. Pokud neměli žádnou myšlenku, zapisovali „slyším hudbu“, a to tak dlouho, dokud nedostali další inspiraci. Po skončení ukázky – parodie na ladění orchestru a rozezpívání zpěváků před zahájením koncertu – poslouchali žáci nahrávku znovu, tentokrát však měli svůj text doplnit o další asociace. Dvojí poslech trval dvě minuty. Tato činnost měla v žácích opět podpořit zájem o psaní a motivaci, záměrně tak byla vybrána nečekaná hudební ukázka.

Nakonec si měl každý ze svého textu vybrat 10 slov a napsat první koncept krátkého vyprávění. Tento žánr byl zadán se zřetelem k žákům s OMJ a k úrovni ovládání češtiny, která se od nich na 2. stupni ZŠ vyžaduje.⁴ Časový limit na práci byl deset minut. Poté následovala dobrovolná prezentace žákovských konceptů.

- 3 Jedná se o techniku založenou na „volném psaní asociativně vybavovaných slov. Toto psaní by nemělo být řízeno vědomím, nemělo by tedy být ovládáno autocenzurou, nemá být korigováno při psaní např. po stránce pravopisné apod. V kursech tvůrčího psaní bývá technika automatického psaní používána pro rozcvíčení na začátku psaní nebo jako způsob, jak nasbírat podnětný jazykový materiál. Automatické psaní lze použít též jako hru za účelem zábavy či pouhého uvolnění nebo vnitřního přeladění.“
- 4 Jedná se o úroveň A2 podle očekávaných výstupů oboru Cizí jazyk a Další cizí jazyk uvedených v RVP ZV (2013, s. 18). Na úrovni A2 podle Společného evropského referenčního rámce (2002, s. 63–64, s. 125) pak uživatel jazyka dokáže „*v souvislých větách psát o běžných stránkách svého okolí, např. o různých lidech, místech a práci nebo zážitcích spojených se studiem. Dokáže napsat velmi krátké a jednoduché popisy událostí, osobních zážitků a toho, co dělal v minulosti.*“, a dále „*vyprávět příběh nebo něco popsat prostým výčtem myšlenek.*“

V ní vystoupili tři žáci, kteří před třídou přečetli své texty. Následovaly diskuze o představených ukázkách a hlasování o nejzajímavější text. Tato aktivita trvala 25 minut.

Úvodní činnosti sloužily jak k utřídění myšlenek k tématu, tak i ke zvýšení motivace a vzájemné inspiraci i k porovnání podobných a odlišných nápadů. Kvůli časovému omezení 45 minutami dostali žáci za domácí úkol upravit svůj první koncept do konečné podoby textu o rozsahu cca 200 slov, a to v souladu s procesně pojatou didaktikou psaní a metodou psaní tvůrčího. Mohli se inspirovat vyslechnutými texty a také mohli doma použít jakékoliv další pomůcky (slovníky, gramatiky, učebnice apod.). Termín pro odevzdání finálního textu byl jeden týden. Z 23 žáků odevzdalo texty 18 žáků, jak již bylo v úvodu zmíněno, a to všechny psané rukou.

4 Metodika hodnocení písemných prací

Pro vyhodnocení a porovnání písemných prací obou skupin respondentů srovnáváme počty slov a dále počet nedostatků lexikálně-sémantických, stylizačních, pravopisných a gramatických. V tabulce 2 a 3 pak uvádíme v posledním řádku průměrné počty sledovaných položek a v posledních dvou sloupcích také celkový počet nedostatků a procentuální počet nedostatků vzhledem k počtu slov každého respondenta (zaokrouhlujeme směrem nahoru na celá čísla). Důsledně kvantifikujeme každý jednotlivý nedostatek, a to i při opakovaném výskytu v jednom textu.

Při počtu slov vycházíme z jejich grafického vymezení, laicky řečeno od mezeře k mezeře: například sloveso „učit se“ se skládá ze dvou grafických slov. U číselných výrazů zapsaných číslicemi počítáme tyto výrazy jako slovo jedno (např. 253), naopak zápis „dvě stě padesát tři“ považujeme za čtyři grafická slova.

K lexikálně-sémantickým nedostatkům řadíme neznalost slov, včetně ustálených frází a kolokací. Dále sem začleňujeme slova v češtině neexistující či v textu chybějící, neadekvátní užití, vynechání reflexivní částice *se/si*, záměnu perfektivních a imperfektivních sloves, záměnu adjektiv a adverbií ve spojení se sporným slovesem, neadekvátní užití spojek, předložek a předpon. Důvody takových záměn mohou být nejrozumnější, ať už jde o negativní transfer, dílčí či úplnou neznalost lexému cílového jazyka a jejich sémantiky. U stylizačních nedostatků hodnotíme nevhodné použití slov vzhledem k celkovému vyznění textu. Mezi pravopisné nedostatky řadíme chyby lexikální, morfologické a syntaktické: kvantifikujeme chybné zapisování souhlásek a samohlásek, nadbytečné či absentující-

cí užití diakritických znamének ve slovníkových tvarech lexikálních jednotek, v předponách a kořenech, ale i v příponách a koncovech, dále nenáležitě psaní velkých a malých písmen ve vlastních názvech a na počátku vět, záměnu grafémů, nekorektní psaní *i x y* po měkkých a tvrdých konsonantech a ve vyjmenovaných slovech či předložkách a předpon *s x z*. U syntaktického pravopisu se zabýváme pouze užitím interpunkčních znamének, tedy buď chybějícím, či nadbytečným. Za gramatické nedostatky považujeme neznalost koncovek při ohýbání slov nebo transfer koncovek z mateřského jazyka žáků s OMJ, dále sem řadíme nedodržení shody přísudku s podmětem v rodě i čísle či shody přívlastku s řídícím větným členem, nadměrné užívání osobních zájmen ve funkci podmětu a nakonec nedostatky slovosledné.

Tab. 2 – Vyhodnocení písemných prací respondentů – žáci s OMJ

Respondent	Počet slov	NEDOSTATKY					
		Lexikálně-sémantické	Stylizační	Pravopisné	Gramatické	Celkem	Celkem %
A	206	0	0	7	0	7	3 %
B	252	3	0	11	0	14	6 %
C	192	1	0	33	0	34	18 %
D	173	4	0	25	1	30	17 %
E	248	18	0	21	23	62	25 %
F	66	2	0	3	2	7	11 %
G	116	0	0	0	0	0	0 %
I	-	-	-	-	-	-	-
J	183	19	0	65	40	124	68 %
K	132	1	0	10	2	13	10 %
Ø	174	5	0	19	8	33	18 %

Jak je patrné z výsledků analýzy, respondenti s OMJ s nejnižším či nulovým počtem chyb se narodili v ČR a do české ZŠ nastoupili v 1. třídě. Naopak respondenti, kteří nastoupili až na 2. stupeň, a to zejména ve vyšších ročnících (7. a 8. třídě), mají nejvíce chyb (viz respondenti E a J), přičemž transfer z jejich mateřštiny do češtiny je nejzřetelnější. Výsledky též ukazují, s jak heterogenní skupinou musí vyučující ve školní třídě zacházet. Nejvíce nedostatků se projevilo v rovině pravopisné (psaní diakritických znamének), u respondentů s kratším pobytem v ČR (opět E a J) lze vidět vyšší chybovost i v oblasti lexikálně sémantické. Slovosled, a to zvláště postavení enklitik nebo aktuální členění větné, respondentům v naší sondě kupodivu téměř nečiní potíže. Totéž lze říci i o použití vidových dvojic.

Respondentky C, D a E mají nejvíce chyb v diakritice, neboť buď ji neznačí vůbec, nebo na nepatřičných místech. Respondentka E se potýká taktéž s korepondencí fonémů a grafémů („zaimove“ namísto „zajímavé“), v rovině gramatické se pak dopouští zvláště nesprávné deklinace nebo chybné shody přísudku s podmětem, v některých případech užívá nenáležitě infinitiv namísto verba finita („mnozí lidé rádi poslouchat krásné melodie“, „takže tyto změny a změnit hudbu“), nebo verbální adjektivum namísto predikátu („v závislosti na tom, jak se vyvíjející a měníci se společnosti, změnil hudbu“). Také se u ní projevuje nedostatečně osvojené lexikum a slovní spojení („melodie, které vyplňují klid“ namísto „melodie, které nás naplňují klidem“, „přiznávat do svého života hudbu“, „ponudit se“, „ve stejné době“ namísto „zároveň/současně/také“, „od nějaké písničky může dítě začít plakat“, „jdu do tréninka“), někdy slova vynechává („z nějakého [důvodu] u dítěte může povznést náladu“) nebo vytváří neexistující spojení („jake-to-jít“). Respondent J na rovině lexikální zaměňuje „kdy“ a „když“, „nikdy“ a „někdy“, „napomínat“ a „připomínat“, nemá dostatečně osvojené lexémy a jejich pravopis („pomom“ namísto „potom“⁵, „vedne“ namísto „vedle“, „známil“ místo „seznámil se“), výjimečně se projeví negativní pravopisný transfer při zápisu fonému „u“ („uvidět učitelky“, „poslouchat hudby“⁶), dále se potýká s náležitým vyjádřením kvantity a s vyznačením interpunkčních znamének mezi větami a větnými členy. V rovině gramatické je nápadné především systematické vynechávání pomocného slovesa *být* v minulém čase a nadužívání osobních zájmen ve funkci podmětu (např. „kdy ja ji poslouchal to ja viděl obrázky (...), jak ja šel do 3 třídy“), neznalost přičestí činných u nepravidelných sloves („stojel“ namísto

5 V cyrilici malé psací *м* vypadá ve vázaném písmu jako malé psací latinské *m*, avšak jedná se o grafický záznam fonému [t].

6 V latině psané *Y* [ypsilon] se podobá cyrilskému *У* [u]. U respondenta se možná jednalo o chvilkovou nepozornost, této chyby se nedopouštěl systematicky.

„stál“), chybné pádové koncovky, „před svoj“, „ohlašovat novich žaku“, „jazyk, které jsem nerozuměl“, „nasa učitelka“).

Údaje v tabulce svědčí také o tom, že respondenti ne vždy zcela respektovali úkol vytvořit text o rozsahu 200 slov. Totéž se týká i žánru: respondentka E napsala úvahu o hudbě, tedy žánr velice náročný vzhledem ke krátkosti jejího pobytu v ČR a k její úrovni ovládání češtiny (což jistě celkovou kvalitu textu ovlivnilo); respondentky D a F napsaly výklad o hudbě a respondentka C úvahu o stejném tématu.

Tab. 3 – Vyhodnocení písemných prací respondentů – rodilí mluvčí

Respondent	Počet slov	NEDOSTATKY					
		Lexikálně-sémantické	Stylizační	Pravopisné	Gramatické	Celkem	Celkem %
O	226	1	0	18	4	23	10 %
P	262	0	2	8	7	17	6 %
Q	181	0	0	7	1	8	4 %
R	-	-	-	-	-	-	-
S	196	0	0	7	2	9	5 %
T	226	0	0	22	0	22	10 %
U	201	0	0	7	0	7	3 %
V	167	1	0	11	1	13	8 %
Ø	208	0,3	0,3	11	2	14	7 %

Čeští žáci se beze zbytku drželi zadaného žánru. O počtu napsaných slov lze také říci, že zadání splnili. U lexikálně-syntaktických chyb (pouze ojedinělých) se jednalo buď o nenáležitě vynechání slova ve větě („Táta se mi pak strašně [smál] a já taky“), nebo o použití nevhodného výrazu („rozhoupł si nohy“ namísto „začal houpat nohama“). Co se týče stylizačních nedostatků, lze konstatovat, že z hlediska celkového kontextu respondentka P dvakrát nevhodně použila nespisovný výraz „furt“.

Nejvíce chyb se projevilo v pravopise, a to zejména v psaní interpunkčních čárek mezi větami, případně mezi větnými členy. Okrajově se vyskytly další chyby, např. ve slovech „obědnat“ namísto „objednat“, „vydět“ místo „vidět“, nebo „ikdyž“, „než-li“, „schrnout“. V gramatických nedostacích převládaly chybné koncovky ve shodě přísudku s podmětem, případně v přívlastku s řídícím větným členem (někdy pod vlivem obecné češtiny), např.: „byli malinký“ vztahující se na „bytosti“. V pracích respondentek O a P se ve větší míře projevily vliv obecné češtiny v rovině morfologické („sem“ namísto „jsem“, „probudila si se“ místo „probudila ses“, „vyhrk“ místo „vyhrkl“, „moc“ místo „mocht“), u ostatních respondentů pouze výjimečně.

Porovnáme-li obě skupiny respondentů, je zřejmé, že nejvíce nedostatků mají žáci s OMJ, kteří nastoupili až na 2. stupeň (resp. do 7. a 8. třídy) a češtinu si osvojují v rozmezí od devíti měsíců do dvou let (vyjma respondentky F, která text oproti českým žákům příliš chybný text nemá, nicméně je téměř o dvě třetiny kratší). Naopak žáci s OMJ, kteří nastoupili již do 1. třídy ZŠ (A, B, G), dosáhli buď zcela srovnatelných výsledků, anebo i lepších (respondentka G však zhotovila výrazně kratší text). Obě skupiny se dopustily nejvíce chyb v oblasti pravopisné. U rodilých mluvčích se tyto nedostatky projevují zejména v interpunkci, kdežto u žáků s OMJ povětšinou v chybné diakritice (zejména v nevyznačené kvantitě). Rodilí mluvčí i žáci s OMJ, kteří do české ZŠ nastoupili do 1. třídy, resp. na 1. stupeň, ve svých textech použili převážně neutrální jazykové prostředky spisovné češtiny, místy se objevovaly i slangismy a další nespisovné výrazy („srandá“, „zopáknout si“, „zdlábnout“, „suprově“, „chill výraz“, „bezva“, „jj“, „fakt“ ve významu „opravdu“, „magorka“). U žáků s OMJ, kteří pobývají v ČR kratší dobu, je částečně patrný vliv obecné češtiny (zejména v koncovkách: „nad nějakýma věcmá“), v některých pracích se projevily sklon ke knižní stylizaci (to bylo způsobeno zvoleným žánrem – výkladem respondentek D a F): „již“, „hudba je organizovaný systém zvuku“, „je tou oblastí vědy, která se zabývá získáváním a systematizací poznatků vztahující se na hudbu“ aj.

5 Několik poznámek k tvůrčímu psaní a k didaktice psaní

Co se týče metody, kterou jsme pro experimentální sondu zvolili, tedy metody tvůrčího psaní, není její vymezení jednoznačné. Existují různá pojetí, jež jsou však spojena znaky, jako jsou důraz na experiment, hravost a na projev individu-

7 Zde se může jednat i o vliv spisovné výslovnosti přítomného tvaru slovesa být, kde se j vynechává (kromě postavení na začátku věty).

ality pisatele, dále jistá volnost procesu psaní, oproštění se od norem a od pevně řízeného nácviku psaní. V našem experimentu se jednalo o osobní tvořivé psaní opírající se o procesně orientovanou didaktiku psaní. Z časových důvodů nedošlo v rámci 45minutové hodiny ke všem fázím tohoto procesu, a proto žáci finální podobu textu dopisovali doma. Zadání tématu bylo maximálně volné. Podle německého neurologa Kästnera (1997, s. 22) takové psaní díky své „volnosti“ nejlépe odpovídá přirozeným kognitivním procesům, k nimž při psaní dochází, a tedy by spolu s multisenzorickými podněty (v našem případě vizuálními, což představovala slova na tabuli a na pracovním listě, a sluchovými – poslech hudby a tří prezentovaných konceptů) mělo být nejúspěšnější.

Procesně orientovaný přístup se v didaktice psaní (ať už v prvním/mateřském, cizím či druhém jazyku) v zahraničí prosadil během 90. let 20. století (viz např. Dreyfurst – Sennewald, 2014; Jakobs – Perrin, 2014) a je podložený kognitivně psychologickými a neurovědeckými výzkumy (např. Flower – Hayes 2014, s. 35; Kästner, 1997). Ty předkládají různé modely procesu psaní, z nichž se za základní (a to i pro cizí jazyk) považuje kognitivní model Hayse a Flowerové z r. 1980 a 1981 (Flower – Hayes 2014, s. 35). V tomto modelu je psaní představeno jako proces řešení problémů vedoucí k cíli, jenž je tvořen z dílčích a rekursivních subprocesů: píšící jedinec se při psaní stále navrácí k již proběhnutým dílčím procesům, permanentně psaní plánuje a napsané přepracovává. V tomto modelu se dále vyčleňují tři základní fáze procesu psaní, jež do sebe různě přecházejí a nejsou od sebe pevně odděleny (Ruhmann – Kruse, 2014, s. 24–25): plánování a generování obsahů (*prewriting activities*), jejich převedení do jazyka a písma (*drafting*), přepracování a editování (*revising*). Každou takovou fází je třeba reflektovat, a to jak na straně vyučujícího, tak i na straně žáků, aby si pisatelé lépe uvědomili procedury, k nimž během této činnosti dochází (a uměli je poté sami řídit). Za základní strategie textové produkce se tak považují zpětná vazba (například formou diskuze) a přepracovávání textu, které jsme v experimentu využili.

Při tvůrčím psaní se v jednotlivých fázích psaní, a to zvláště ve fázi přípravě, využívají rozmanité podněty: vizuální, sluchové, hmatové, čichové, chuťové a jejich kombinace. Podnět může být návazně rozveden do komplexnější podoby, jako je asociogram, cluster, myšlenková mapa, tvorba hypotéz apod. Tvůrčí psaní má výhodu v tom, že propojuje levou i pravou mozkovou hemisféru. Pravá hemisféra umožňuje zapojit kreativitu, emoce i nevědomí do procesu psaní. Naopak v levé hemisféře je uloženo centrum řeči a logického myšlení. Také důraz na motivační aktivity, kterých jsme během experimentu využili, nebyl náhodný. Zvolená metoda může podle nás motivaci vyšší měrou podpořit, zvláště nečekané či neobvyklé podněty. Důkazem toho, že bez motivace není

výuka a učení úspěšné, je nejen pedagogická praxe, ale i neurolingvistický výzkum, který toto dokladuje právě na osvojování druhého jazyka (viz Paradis, 2004, s. 24–27). Touto metodou jsme tak chtěli docílit toho, aby respondenti vytvořili co nejlepší texty a necítili se být jakkoli psychicky či jinak blokováni, aby tedy výsledky jejich psaní nejlépe vypovídaly o úrovni ovládnání češtiny – ať už na straně českých žáků či žáků s OMJ.

6 Závěry

S ohledem na cíle sondy můžeme shrnout, že čeští žáci a žáci s OMJ, kteří nastoupili do české ZŠ na 1. stupeň, dosahují ve svém písemném projevu při použití metody tvůrčího psaní obdobných výsledků. Srovnáme-li české žáky a všechny žáky s OMJ, pak se obě skupiny respondentů dopustily nejvíce chyb v rovině pravopisné. U rodilých mluvčích se tyto nedostatky projevují zejména v interpunkci, kdežto u žáků s OMJ (v naší sondě s převažujícím slovanským zastoupením) většinou v chybné diakritice, a to i u těch, kteří nastoupili již na 1. stupeň! Porovnáme-li žáky s OMJ mezi sebou, pak je jasně patrný rozdíl v jejich jazykové kompetenci plynoucí z délky jejich pobytu v ČR, respektive z délky osvojování češtiny v české škole: nejvíce nedostatků měli žáci s OMJ nastoupivší až na 2. stupeň.

Rodilí mluvčí i žáci s OMJ ve svých textech používali většinou neutrální či hovorové prostředky spisovné češtiny, místy se objevovaly i slangismy a další ne-spisovné výrazy. U žáků s OMJ, kteří pobývají v ČR kratší dobu, je částečně patrný vliv obecné češtiny, slangismy v textech zastoupeny nebyly. Naše sonda také ukázala, že dosud na 2. stupeň ZŠ přicházejí žáci s OMJ bez znalosti češtiny (v našem případě do 6., 7. i 8. třídy), a tak učitelé musí pracovat s heterogenní třídou co do úrovně ovládnání cílového jazyka. Národností složení nejvíce zastoupených žáků s OMJ se podle údajů ČSÚ z posledních let nemění.

Tato sonda také potvrdila, že zvolená metoda tvůrčího psaní, vycházející z procesně pojaté didaktiky psaní, rozvíjí i komunikační kompetenci žáků. Neurolingvistické a kognitivní výzkumy, jež byly pro průběh experimentu zohledněny, ilustrují, za jakých podmínek by psaní mělo být úspěšné. Postup, který jsme vybrali, se také úspěšně projevil: respondenti byli schopni napsat a odevzdat ucelené texty, ač se s výzkumníci i zvolenou metodou psaní setkali poprvé. Samozřejmě se jedná o jednu sondu, a proto nelze její výsledky zobecnit. Pro další výzkumná šetření by bylo zajímavé porovnat texty vytvořené podobným způsobem jako v uvedeném experimentu, a sice s texty, jež by stejný vzorek respondentů krátce předtím napsal ad hoc bez jakéhokoliv vedení učite-

lem. Nebo by bylo možné opakovat týž experiment s časovou dotací 90 minut, aby respondenti napsali finální podobu textů ještě v témže výukovém bloku, a tak by experimentátor měl zcela zaručeno, že písemné práce napsali skutečně přítomní žáci (což u domácího úkolu s jistotou tvrdit nelze).

Do didaktických doporučení pro výuku žáků s OMJ, zvláště osvojují-li si češtinu kratší dobu a jedná-li se o podobný vzorek respondentů jako v našem případě, tj. o Slovany, lze zahrnout zejména důraz na korektní psaní diakritických znamének – zaznamenávání délky vokálů, která je velmi často umisťována chybně (žáci zaměňují délku a přízvuk, navíc ruština ani ukrajinština dlouhé vokály v písmu nemají, ve výslovnosti pak nejsou tak dlouhé jako v češtině). Spolu s psaním např. cíleně zaměřených diktátů kontrastivně nacvičovat výslovnost a poslech podobných slov lišících se právě v kvantitě (a významu), jako jsou například: *ráda* – *rada*, *val* – *vál* apod., přičemž lze využít i nejrůznější říkanky za účelem správné recitace. Je zapotřebí prohlubovat také slovní zásobu, zaměřit se na sémantiku a kolokabilitu slov (typické je nadužívání genitivních vazeb, které čeština často nahradila akuzativem, dále by sem patřila znalost lexikálních homonym) a zaměřit se na korektní psaní grafémů, jejichž zápis se v latině a cyrilici liší, resp. těch grafémů, které se sobě v latině a cyrilici podobají, ale zastupují odlišné fonémy (např. fonémy [v], [n], [u], [r] jsou v cyrilici zapsány grafémy в, н, у, р; foném [t] je v cyrilici v psacím písmu v minuskulích zachycen grafémem т) – k negativnímu transferu cyrilských grafémů do latinskou psaných slov totiž dochází i u pokročilejších nerodilých mluvčích. Dále se věnovat porozumění syntaktické struktuře textu (tento nedostatek se navíc projevuje i v textech českých respondentů, neboť v interpunkci chybovali) – cíleně provádět syntaktické rozborů rozmanitých textů včetně žákovských prací, nechat žáky doplňovat interpunkci do cvičných souvětí, z nichž byla odstraněna, apod. Je možné využít i autentické práce analogického vzorku nerodilých mluvčích, které jsou dostupné v žákovském korpusu Merlin (www.merlin-platform.eu, bohužel vyjma ukrajinských respondentů) a v nichž se objevují jejich typické chyby. Tyto texty by pak bylo vhodné nechat opravovat žáky s OMJ, u nichž se dají obdobné typy nedostatků předpokládat – takto na ně budou záměrně upozorňováni a snadněji se jim vyhnou. Co se týče žáků s ruským mateřským jazykem, existují další zdroje a příklady negativního transferu, a to včetně návodů, jak jim v pedagogické praxi předcházet, např. studie Hasila a Ivanovové (2016). Seznam lexikálních homonym, která mohou způsobovat různé lexikální a sémantické nedostatky ve vyjadřování ruských mluvčích v češtině, je pak k dispozici např. v databázi Rusko-českých interferencí (viz seznam literatury).

Použitá literatura

Monografie:

- DREYFÜRST, S. – SENNEWALD, N. (2014): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB).
- FLOWER, L. – HAYES, J. R. (2014): Schreiben als kognitiver Prozess. Eine Theorie. In DREYFÜRST, S. – SENNEWALD, N. (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB), s. 35–56.
- FÍŠER, Z. (2001): *Tvůrčí psaní: malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido.
- HASIL, J. – IVANOVOVÁ, D. (2016): Aplikace závěrů výzkumu v pedagogické praxi. In GLADKOVA, H. a kol.: *Čeština a ruština v kontaktu: metody a výsledky terénního výzkumu nabývání druhého jazyka u rodilých mluvčích ruštiny v českém prostředí*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, s. 144–153.
- JAKOBS, E. M. – PERRIN, D. (2014): *Handbook of Writing and Text Production. Handbook of Applied Linguistics, Vol. 10*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- KÄSTNER, U. (1997): *Freies Schreiben in der Fremdsprache: Prozesse und ihre Didaktik. Untersuchung zur Textproduktion im fremdsprachlichen Deutschunterricht auf dem Hintergrund neuropsychologischer Theorien*. Fremdsprachen in Lehre und Forschung 19. Bochum: AKS-Verlag.
- PARADIS, M. (2004): A Neurolinguistic Theory of Bilingualism. *Studies in Bilingualism* (SiBil), 18. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- RUHMANN, G. – KRUSE, O. (2014): Prozesorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In DREYFÜRST, S. – SENNEWALD, N. (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB), s. 15–34.
- Společný evropský referenční rámec (2002): Olomouc: Univerzita Palackého.

Internetové zdroje:

- <https://www.czso.cz/documents/11292/23225698/c06t01.pdf/546625bf-132f-4956-bc62-a5e72b32b17d?version=1.0> [cit. 27. 1. 2017]. (počty žáků s OMJ ve školním roce 2012/2013)
- https://www.czso.cz/documents/11292/32508276/1516_c04t41.pdf/fb8b1895-8255-464f-8ece-81d1f55ddfd0?version=1.0 [cit. 27. 1. 2017]. (počty žáků s OMJ ve školním roce 2015/2016)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2013): Praha: MŠMT.
Dostupné z [www: <http://www.nuv.cz/file/518/>](http://www.nuv.cz/file/518/) [cit. 25. 1. 2017].
Rusko-české interference. Dostupné z [www: <http://interference.ajoda.eu/homepage>](http://interference.ajoda.eu/homepage) [cit. 25. 1. 2017].
ŠINDELÁŘOVÁ, J. – ŠKODOVÁ, S. (2012): *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole*. Praha: MŠMT. Dostupné z [www: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodika-prace-s-zaky-cizinci-na-zakladnich-skolach>](http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodika-prace-s-zaky-cizinci-na-zakladnich-skolach) [cit. 25. 1. 2017].

Příloha – Pracovní list



1. Co si představujete pod slovem hudba?
2. Jaké znáte hudební styly, jakou hudbu rádi posloucháte?

elektronická, lidová (folková, country, dechovka), big beat, blues, hip-hop, funk, swing, vážná, klasická, jazz, pop music, rock, metal, punk, ...

3. Jaká může být melodie, nebo hudba, která je (ne)příjemná?

– 0 +

veselá žertovná hravá melodická disonantní vášnivá tichá klidná jemná hlasitá libozvučná smutná rozervaná klivá melancholická něžná divoká fádní proměnlivá bohatá nápaditá bouřlivá uklidňující harmonická relaxační odpočinková taneční rytmiická pohodová teskná dovádivá pomalá rychlá nostalgická ospalá unavující

4. Nyní poslouchejte hudební ukázkou. Jaké asociace ve vás hudba vyvolává? Pište celou dobu bez přestávky automatický text. Jestli nevíte, co psát, napište: Slyším hudbu. Nic neopravujte a neškrtejte.
5. Vyberte si 10 slov z textu a napište s nimi vyprávění (rozsah cca 200 slov).

VÝCHOVNÉ SMĚROVÁNÍ KOGNITIVNÍHO PŘÍSTUPU K DIDAKTICE MATEŘSKÉHO JAZYKA

Educational Direction of the Cognitive Approach to the Didactics of Mother Tongue

Jasňa Pacovská – Jitka Burdová – Tereza Eršilová

Abstrakt: Prostřednictvím kognitivního přístupu ke slovnímu významu ukazujeme, jaké představy u českých rodilých mluvčích evokuje slovo „výchova“. Tím se dovídáme, jak výchova ovlivňuje postoje, hodnotovou orientaci, emoční prožívání dětí i dospělých a zda napomáhá utváření harmonických mezilidských vztahů.

Ve výzkumu používáme dvě metody: excerpci korpusových dat a metodu dotazníku. Na základě excerpcí dat z Archivu zpravodajských a publicistických pořadů Českého rozhlasu zjišťujeme, jak se pojetí výchovy mění v závislosti na historických proměnách společnosti. Sledujeme, zda se odlišuje pojetí výchovy v období totalitního režimu a v období posttotalitním. Dotazníkovou metodou ukazujeme, s jakými konotacemi spojuje slovo „výchova“ současná česká populace. Konotační složky významu odkrývají některé výchovné stereotypy, jež jsou institucionálně fixovány. Očekáváme, že excerpcovaná data a dotazníkové odpovědi odhalí hlavní subjekty výchovných procesů a konkrétní cíle, na něž je výchova zaměřena.

Sémantická kategorizace korpusových a dotazníkových dat dává dílčí výpověd' o naplnění výchovných cílů.

Klíčová slova: kognitivní přístup ke slovnímu významu, konotace, výchova, dotazník, Archiv zpravodajských pořadů Českého rozhlasu, didaktika mateřského jazyka

Abstract: By means of a cognitive approach to lexical meaning we illustrate what notions are evoked in Czech native speakers by the word “education”. Through this we find out what influence education has on attitudes, value orientation, emotional experiences of children as well as of adults, and whether it helps to create harmonious interpersonal relationships.

We use two methods in our research: the excerption of corpus data and the

questionnaire method. On the basis of excerption of data from Czech Radio's Archive of News and Current Affairs try to find out whether the notion of education changes in relation to historical shifts in society. We monitor whether the concept of education is different in the era of the totalitarian regime and the meanings it has had in the post-totalitarian one. By means of the questionnaire method we show what connotations are connected to the word "education" for the contemporary Czech population. Connotative elements of meaning reveal some of the educational stereotypes which are fixated institutionally. We expect that the excerpts of data and the questionnaire responses will expose the main subjects of educational processes and particular aims that education is directed towards. The semantic categorization of corpus and questionnaire data provides a sectional account on the fulfilling of educational goals.

Keywords: cognitive approach to lexical meaning, connotations, education, questionnaire, Czech Radio's Archive of News, didactics of mother tongue

Motto 1:

Student ani zkušený bohemista nemohou poznávat předmět svého zkoumání, vlastní mateřštinu, bez zaujetí, které je výsledkem jejich rodinného a regionálního zázemí, četby krásné literatury, vlivu školní výchovy¹ i kontaktu s každodenní mluvou, již všichni nejen užíváme, ale i vědomě či podvědomě prožíváme.²

Motto 2:

Výchova jakožto záměrné trvalejší působení jednoho člověka na druhého je fenoménem zajisté existujícím tak dlouho, jak dlouho člověk pečuje o bližní či vzdálené, snaže se vyzbrojit pro svět, v němž jest jim žít a umírat.³

Z prvního motta zřejmé, že i lingvisté, kteří se nehlásí ke kognitivistickému či etnolingvistickému směru ani nebývají zařazováni mezi didaktiky, si uvědomují, že pro osvojování jazykových poznatků je důležitá školní výchova. Prostřednictvím výchovného působení, které bude prostupovat studium mateřského jazyka, může výuka češtiny probudit u žáků zájem. Škola je tedy součástí širšího kontextu, v němž se vytvářejí podmínky, které stimulují k poznávání jazyka.

1 Všechna zvýraznění v citacích provedla autorka příspěvku.

2 Radoslava Brabcová – Jiří Kraus, *Péče o jazyk*, Praha 1996, s. 135.

3 Radim Palouš, *Příspěvek k fenoménu výchovy dnes*. Praha 1996, s. 7.

Druhé motto jsme zvolili, abychom představili pojetí výchovy, jež považujeme za klíčové. Jde o její nastavení na péči o druhé. Je to primárně mateřský jazyk, jehož prostřednictvím se formují mezilidské vztahy. Abychom tak mohli činit, musíme pečovat i o jazyk sám.

Úvodem

Příspěvek volně navazuje na výzkum, který se zabývá jazykovými stereotypy z prostředí školy, jehož cílem bylo odhalit, s jakými představami je spjata „škola“⁴ (srov. Pacovská, 2016a, b; Pacovská – Čadek – Javůrek, 2016). Východiskem nám byla dotazníková data, která jsme získali na základě dotazování žáků základní školy, a data, která jsme excerpovali z Archivu rozhlasových nahrávek Českého rozhlasu. V prvním případě jsme zjistili, že škola je prostředím, v němž se významně utvářejí mezilidské vztahy, jež následně formují osobnost dětí. V druhém případě se ukázalo, že vnímání školy se významně liší v období totalitního režimu a v období posttotalitním. V době totality byla škola hlavně v područí ideologie Komunistické strany, po listopadu 1989 se do pojetí školy promítaly významnou měrou ekonomické faktory. Škola se také stala prostorem, který může být pro žáky nebezpečným: dochází v ní k šikaně a může být místem různých útoků. Protože nejsilnějším faktorem, který se promítá do vnímání školy, byly mezilidské vztahy, rozhodli jsme se v dalším výzkumu zaměřit na vztah školy a výchovy. Právě školní výchova spolu s rodinou se na formování těchto vztahů významně podílí.

Východiska

O potřebě posílení výchovného směřování výuky mateřského jazyka nás přesvědčily zkušenosti z pedagogické praxe; oporu pro tuto myšlenku jsme našli také v několika zdrojích.

V teoretické rovině vycházíme z myšlenek kulturní lingvistiky a etnolingvistiky, které jsou založeny na přesvědčení, že **v mateřském jazyce je uložen výchovný potenciál vzdělávání**. Tento názor výstižně formuluje I. Vaňková (2007): *„Teoreticko-metodologickým východiskem „výchovně“ zacíleného přístupu k jazyku by měla být příbuznost jazyka a kultury, spočívající v tom, že obojí se předává výchovou.“*

4 Výsledky výzkumu byly publikovány v několika statích v rámci projektu SGS 21166 Jazykové stereotypy z prostředí školy pohledem kognitivní lingvistiky.

Rovněž kurikulární materiály sledují výchovnou orientaci výuky mateřského jazyka. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání v souvislosti s literární výchovou nacházíme formulaci: „*Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.*“ V Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnaziální vzdělávání jsou v předmětu jazyk a jazyková komunikace vymezeny (mimo jiné) následující kompetence: ... *zvládání základních pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a jejich respektování; utváření všeobecného přehledu o společensko-historickém vývoji lidské společnosti, který napomáhá k respektu a toleranci odlišných kulturních hodnot různých jazykových komunit.*“

Je škoda, že ne všechny kompetence vyjádřené ve vzdělávacích programech se explicitně odrážejí ve výběru konkrétních učebních obsahů. Značnou rezervu také spatřujeme ve schopnostech pedagogů nalézt vhodné postupy, kterými lze citované kompetence rozvíjet.

Proč a jak by naši společností (školou zejména) mělo prostupovat výchovné směřování, explicitně vyjádřila opět I. Vaňková: „*Globalizující se svět, multikulturalita a vícejazyčnost s sebou nesou potřebu kultivovat smysl pro lokální, kulturně specifické, národní, etnické hodnoty; moderně formulovat to, co se dříve označovalo jako vlastenectví, posilovat smysl pro poznávací, emocionální i estetické hodnoty mateřského jazyka a mateřské kultury.*“

Poznatky, k nimž dospěli představitelé kognitivně orientovaných výzkumů jazyka, stávající kurikulární materiály a také proměny hodnotové orientace velké části společnosti nás přivedly k formulaci otázek: Směřuje výuka mateřského jazyka kromě vzdělávacích cílů i k cílům výchovným? Jak vnímají výchovu děti? Mění se výchova v souladu s proměnami ideologie dané společností? Odpovědi na tyto otázky hledáme v naší výzkumné sondě.

Charakteristika výzkumu

V našem výzkumu jsme uplatnili dvě výzkumné metody.

První metodou byla **analýza korpusových dat** z Archivu mluvených pořadů Českého rozhlasu.⁵ Tuto databázi jsme zvolili proto, že shromažďuje dennodenní komentáře k domácím i světovým událostem po více než 90 let nepřetržitého vysílání. Takové časové rozpětí umožňuje sledovat proměny politického spekt-

5 S Archivem mluvených pořadů Českého rozhlasu jsme pracovali opakovaně, srov. např. Pacovská, 2016b.

ra společnosti, tudíž může odhalit, jak se měnící ideologie společnosti promítá do výchovy. Vzhledem k limitům našeho výzkumu jsme se zaměřili na nahrávky pořadů z roku 1970, které zachycují politickou situaci z doby totality, a na rok 2015, tedy na současnou dobu posttotalitní.

Druhou metodu představoval **dotazník**. Ten jsme předložili 61 žákům 7. a 8. ročníku základních škol libereckého kraje. Žáci písemně zodpověděli 3 otázky:

1. Jaká slova nebo slovní spojení v tobě vyvolává slovo „výchova“?
2. Pokus se vysvětlit význam slova „výchova“.
3. Kdo a jak tě vychovává?

Z odpovědí vyplynulo, že poslední otázku je vhodné vnímat jako dvě dílčí otázky: Kdo tě vychovává? a Jakým způsobem tě vychovávají?

Korpusová data z roku 1970

V roce 1970 slovo výchova v různých tvarech vykazovalo celkem 256 výskytů. Při analýze dat z roku 1970 se nám ukázalo, že výchova byla výrazně v područí komunistické ideologie; tomu odpovídalo celkem 197 výskytů. Pouze ve 49 případech jsme ideologické aspekty neshledali, zejména byl kladen důraz na zkvalitnění výchovy v různých institucích. Z toho důvodu uvádíme separátně příklady ilustrující obě skupiny.

Výchova – ideologické cíle:

Seznámili je také s činností politických orgánů stranických a mládežnických organizací naší armády při výchově vojáků v duchu marxismu-leninismu a proletářského internacionalismu.

Víte, jaký význam má učitel pro výchovu mladého pokolení, jak je důležité, aby byl s námi, aby podporoval socialistickou myšlenku...

Připomněl krizová léta 68, 69, kdy jsme se poučili, co znamená zanedbání ideově politické marxisticko-leninské výchovy všeobecně a u naší mládeže.

Výchova – absence ideologických cílů – 49

Přirozeně, že hodláme zlepšit i výuku odbornou, například pokud jde o jazykovou výchovu, tak chceme, aby maturanti...

Při zachování výchovy zdravotnických pracovníků se čtyřletým studiem...

Dominoval koncert devíti set houslistů... připravený japonským institutem pro výchovu talentů.

Z odpovědí je zřejmé, že se týkají dvou oblastí: výchovy, která hlavně souvisí se školou (hlavně kategorie „škola“ a „učební předměty“), a širě pojatou výchovou, jejímž cílem je výchova „odpovědného“ občana, který naplňuje představy socialistického zřízení.

Korpusová data z roku 2015

V roce 2015 slovo výchova v různých tvarech vykazovalo celkem pouze 163 výskytů. Výchova v roce 2015 však byla spjata s více významovými aspekty než v roce 1970. Slovo se vyskytovalo v různorodějších kontextech, proto jsme je na základě podobných sémantických rysů zařadili do více kategorií. Výchova souvisela s konkrétním předmětem, nejčastěji vyučovaným na určité škole, následně se výchova vztahovala k rodině, poté byla spjata s určitým způsobem, jímž se realizovala, výchova byla také zaměřena kromě člověka na zvíře, u několika příkladů jsme nenašli žádné společné významové rysy, tudíž jsme je nezařadili do žádné kategorie. Varovným zjištěním byla skutečnost, že výchova, která je realizovaná v rodině, bývá často vnímána jako negativní. Jsme si vědomi, že zvolené kategorie nejsou striktně ohraničeny; někdy bylo rozhodování o zařazení do konkrétní kategorie nejednoznačné. V takových případech jsme kladli důraz na jazykový a situační kontext, v němž se slovo vyskytovalo. Následující příklady ilustrují všechny sémantické kategorie.

Výchova – vztah k určitému oboru/předmětu – 74

v. tělesná, ekologická, výtvarná, dopravní, hudební, zdravotní... (pouze 1 x byla zmíněna jazyková výchova); ...navýšit hodiny tělesné výchovy;...vysvětlovat svět může i výborná ekologická výchova

Výchova – vztah k rodině – 44, z toho 24 negativní faktory

Výchova probíhá hlavně v rodině.

Střídavá výchova není vhodná, protože dítě potřebuje jedno stabilní prostředí.

Už v průběhu jednání je jeden z rodičů odstaven z výchovy a dítě je svěřeno do výlučné péče pouze matky, anebo otce.

Výchova – způsob – 23

Ve výchově je třeba vyčerpat všechny možnosti, než sáhneme k fyzickému trestu.

Výchova znamená organizování, nikoliv moralizování.

Výchova – zaměření na zvíře – 7

Nejdůležitější při výchově pejska je naučit ho hygienickým návykům.

Na výchovu asistenčních psů se specializuje společnost Pomocné tlapky.

Výchova – nezařazené významy – 15

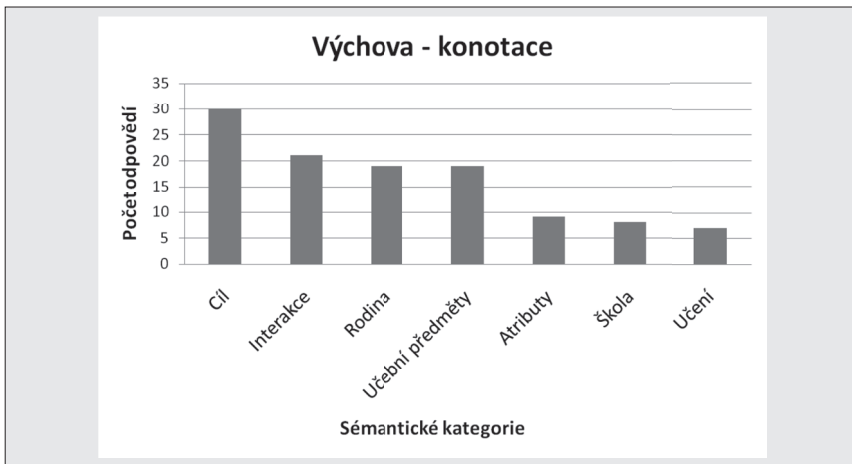
Ptal jsem se zpočátku na cestu, tak jak mi výchova velí.

Měli bychom se bavit o prevenci a o výchově.

Dotazníková data

1. Otázka:

Jaká slova nebo slovní spojení v tobě vyvolává slovo „výchova“?



Sloupcový graf vyjadřuje, jaké asociace u dětí vyvolává slovo „výchova“. Tyto asociace můžeme vnímat jako podklad konotačních složek významu. Odpovědi jsme opět sdružili na základě společných sémantických rysů do několika kategorií. Výchova byla nejčastěji spojována s cílem, k němuž směřuje, následně byla vnímána z hlediska vztahu k druhým lidem, dále se vztahovala k rodině, poté ke konkrétnímu učebnímu předmětu, byla spojována s určitými hodnotícími příznaky, se školou a s procesem učení.

Následně uvádíme kategorie odpovědí s několika konkrétními příklady.

Cíl: *poslušnost, zodpovědnost; disciplína; být přirozený; vážit si toho, co máme; nebýt drzý, protivný; vše brát s nadhledem; vážit slova*

Interakce: *nebýt takový jako jsou někteří rodiče; chovat se slušně ke druhým, pomáhat slabším*

Rodina: *hlavně rodiče; babička a děda; maminka; starší bratr; vojna; policie*

Učební předměty: *občanská výchova; hudební výchova; výtvarná výchova*

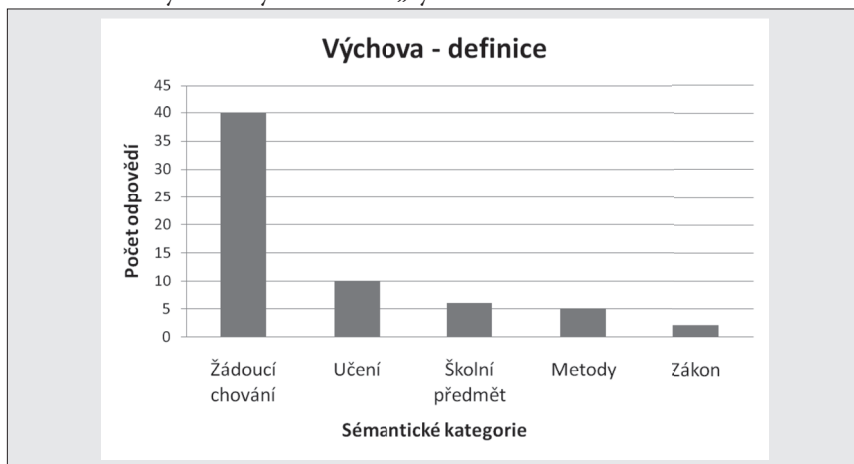
Atributy: *dobrá výchova; špatná výchova; přísná výchova*

Škola: *učitelé; třídní učitelka; učitelka občanky*

Učení: *učit se chovat; učit se slušnost; učení pravidlům chování*

2. Otázka:

Pokus se vysvětlit význam slova „výchova“.



Z grafu se dovídáme, jak děti slovu rozumí, jaké významové aspekty považují za podstatné. Očekáváme tedy, že odpovědi budou bližší slovníkovému významu, než tomu bylo v odpovědích založených na konotacích.

Konkrétní situaci ilustrujeme několika příklady.

Žádoucí chování: někoho vychovat k tomu, aby měl slušné chování; připravit někoho na skutečný život; systém toho, jak bychom se měli chovat; slušně se chovat k ostatním, pomáhat lidem, nebýt sobecký; chovat se dobře k rodině a všem ostatním; znamená někoho naučit, jak se chovat v různých situacích nebo při řešení problémů

Učení: učíme se o výchově; učení, jak se chovat v určitých situacích; učení slušnému chování

Školní předmět: sportovní výchova; rodinná výchova; několik předmětů ve škole (výtvarná výchova)

Metody: zákazy, příkazy a dovolení různých věcí; učitelé vychovávají rozumně a domluvou, ne násilím; podle příkladů rodičů

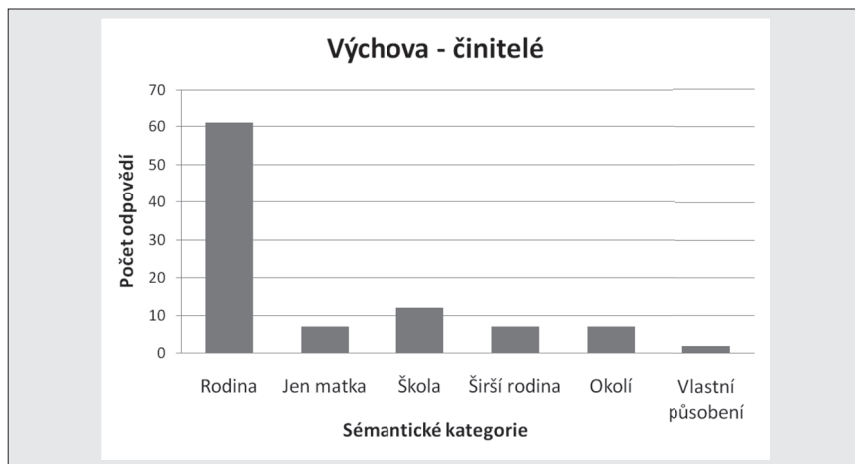
Zákon: dodržovat zákon; průšvihy, zásah policie, vězení, puberta, kouření, alkohol; podle napsaných pravidel

Jak je z odpovědí patrné, velmi se blíží odpovědím na první otázku, žáci do výkladu opět promítají své osobní zkušenosti, zobecnění a formulování výkladu blízkému denotačnímu významu je minimální.

3. Otázka:

Kdo a jak tě vychovává?

3a) Kdo tě vychovává?



Graf zachycuje, jací činitelé se na výchově dětí nejvíce podílejí. Z našeho pohledu je nejvýznamnější porovnání vlivu rodiny, školy a kamarádů. Pozornost je třeba upřít i na zjištění, že výchovný vliv rodiny je také zastoupen pouze matkou.

Následují příklady odpovědí všech kategorií.

Rodina: *rodina; táta a mamka; všichni z rodiny*

Jen matka: *mamka; pouze maminka; máma sama*

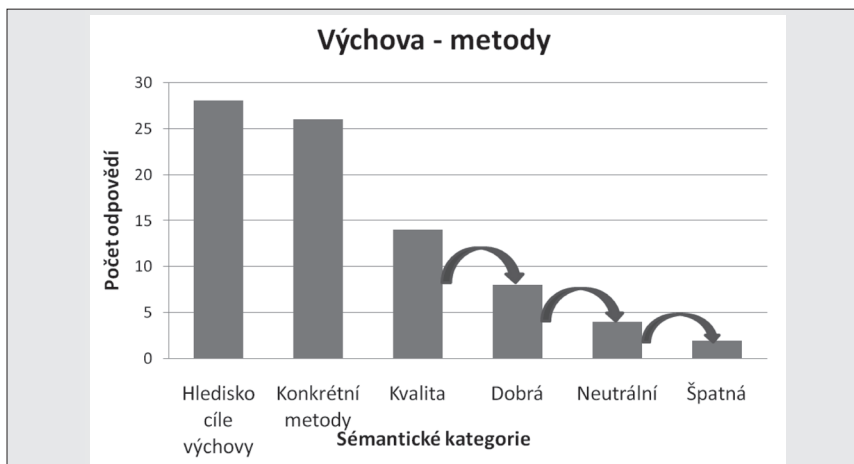
Škola: *ve škole; učitelé; hlavně třídní učitelka*

Širší rodina: *babička a děda; všichni mně blízký; starší bratr*

Okolí: *kamarádi; všichni známí; ti, s kterými se znám*

Vlastní působení: *jen já sám; jenom sama; samostatná výchova*

3b) Jakým způsobem tě vychovávají?



Graf ukazuje, jak děti vnímají způsoby výchovy. Pokud hodnotí kvalitu výchovy, jsou zcela konkrétní: vnímají ji jako dobrou, neutrální či špatnou. Je potěšující, že negativní hodnocení způsobu výchovy není časté.

Vybíráme názorné příklady odpovědí.

Hledisko cíle výchovy: *abych byl slušný, ohleduplný; abych byl zdvořilý; abych se choval slušně ke starším*

Konkrétní metody: *vychovávají mě svým vzorem; povídají si se mnou o mém chování; hodnotí druhé a říkají, jak se mám chovat já*

Dobrá kvalita: *jsem s výchovou spokojený; moje výchova je výborná; výchova u mě je v pořádku*

Neutrální kvalita: *má výchova je normální; někdy mě vychovávají dobře, někdy špatně; výchova je klasická*

Špatná kvalita: *Někteří rodiče si myslí, že výchova je od toho, aby trestali děti. Například u jedné holčičky ze 4. třídy jsou toho opravdu velikým, ne moc hezkým ukazem; Vychovává mě matka – hodně špatně, je na mě zlá, nezajímá se o mě, já se v podstatě vychovávám sama; vychovávají mě nedobře*

Závěry výzkumu a doporučení pro didaktiku mateřského jazyka

Jsme si plně vědomi, že výuka českého jazyka se musí odvíjet v souladu s rámcovými vzdělávacími programy, že musí směřovat k rozvíjení vytyčených kompetencí. To předpokládá, že pedagog bude u žáků usilovat o osvojování znalostí a rozvíjení dovedností ve všech složkách předmětu. Rozhodně nevnímáme náš text jako výzvu k odsouvání jazykových poznatků, ale přáli bychom si, aby učitel mateřského jazyka ve všech složkách výuky přispíval k utváření emocionálně vyrovnaného a morálně vyspělého mladého člověka.

Výsledky našeho výzkumu nelze zcela generalizovat, spíše jsme chtěli upozornit na základní výchovné tendence. Ukázali jsme prostřednictvím analýzy rozhlasového zpravodajství, jak výchovu ovlivňoval dobový kontext, dotazníky nám naznačily, jak výchovu vnímají děti. I když se jedná pouze o dílčí výzkumnou sondu, dospěli jsme k několika poznatkům, jež by učitelé měli zohlednit. Předpokládáme, že učitel v komunikační a slohové části výuky reaguje na společenské problémy: reflektuje historický vývoj a aktuální situaci. Na základě našich zjištění je třeba, aby si byl vědom ideologického kontextu, který může mít významný formativní vliv zejména na mladou generaci, aby se snažil zmírnit negativní tendence, mezi něž v současnosti patří např. tlak na individuální úspěch a nedostatek respektu vůči druhým lidem. Dotazníková data ukázala, že si žáci uvědomují význam výchovy, že vnímají, kdo je vychovává a jakým způsobem jsou vychováni.

Zamýšlíme-li se, jakými metodami lze ve výuce posilovat výchovné aspekty, aniž by byly odsouvány klíčové vzdělávací cíle, jako zásadní se nám jeví práce s vhodnými texty, které tematizují etické postoje, popisují mezilidské vztahy, podstatu lásky a přátelství. Množství vhodných textů najdeme v české i světové literatuře.

Ve výuce by také měly dominovat dialogické formy výuky orientované na zjišťování hodnot, etických postojů a emoční zralosti. Dialog, který povede učitel se žákem či skupinou žáků, odkrývá vnitřní život žáků a naznačuje učiteli vhodný směr výchovného působení. V dialogu se také odhalují konotační složky významu, což dává klíč k odkrývání prožitků a hodnotové orientace. Dialogy, ale i podobné dotazování, které jsme představili, mohou odhalit, jakým výchovným vlivům podléhají žáci, případně by mohly vést k regulaci nežádoucích vlivů.

Bude-li mít výuka mateřského jazyka přesahy od vzdělávání směrem k výchově, povede mládež k uvědomění si hodnoty mezilidských vztahů a k formování svobodných a odpovědných osobností. A to je velká výzva pro všechny pedagogy, pro učitele mateřského jazyka zejména.

Literatura

- BRABCOVÁ, R. – KRAUS, J. (1996): Péče o jazyk jako kulturní hodnotu. In: J. Pešková, P. Lipertová (eds.): *Hledání učitele. Škola a vzdělání v proměnách času*. Praha: Pedagogická fakulta UK, s. 133–143.
- PACOVSKÁ, J. – ČADEK P. – JAVŮREK, L. (2016a): Obraz české školy a jeho reflexe ve výuce českého jazyka. *Didaktické studie* 8, 2, s. 13–22.
- PACOVSKÁ, J. (2016b): The Connotational Meaning of the Word “Škola” (School) and its Reflection in Classroom Situation. SGEM 2016. *Psychology and psychiatry, sociology and healthcare, education*. Conference proceedings, volume II. Albena: STEF92 Technology, s. 1097 –1104.
- PACOVSKÁ, J. (2016c). Škola základ života. Škola a život v českém rozhlasovém zpravodajství. In Saicová Římalová, L., –Vaňková, I. a kol. *Lidský život a každodennost v jazyce*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, s. 61–68.
- PALOUŠ, R. (1996): Příspěvek k reflexi fenoménu výchovy dnes. In: J. Pešková, P. Lipertová (eds.): *Hledání učitele. Škola a vzdělání v proměnách času*. Praha: Pedagogická fakulta UK, s. 5–15.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (online). 2005. Dostupný z [www: http://www.pf.jcu.cz/research/svp/rvp-zv-0905.pdf](http://www.pf.jcu.cz/research/svp/rvp-zv-0905.pdf)
- Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání (online) 2007. Dostupný z [www: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf)
- VAŇKOVÁ, I. (2007): *Nádob plná řeči*. Praha: Karolinum.
- VAŇKOVÁ, I. (2009): Kognitivní lingvistika v kulturních souvislostech. In D. Krámský (ed.): *Kognitivní věda dnes a zítra*. Liberec: Bor, s. 243–256.

Příspěvek vznikl v rámci projektu SGS 21166 Jazykové stereotypy z prostředí školy pohledem kognitivní lingvistiky.

PÍSEMNÉ VYJADŘOVÁNÍ STŘEDOŠKOLSKÝCH ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

Writing Skills of High School Students with Learning Disabilities

Markéta Horáčková

Anotace: Příspěvek představuje výzkumný projekt doktorandky v oboru Didaktika českého jazyka s názvem Písemné vyjadřování středoškolských žáků se specifickými poruchami učení. Vymezuje výzkumné téma tohoto projektu, jeho cíle a výzkumné metody.

Klíčová slova: specifické poruchy učení, specifické chyby, žáci středních škol, slohové práce

Annotation: The article presents the research project postgraduate student's of Didactics of Czech language called Writing skills of high school students with learning disabilities. It defines the research topic of this project, objectives and research methods.

Key words: learning disabilities, specific deviations, high school students, essays

Výzkumný projekt má interdisciplinární charakter, spojuje oblast českého jazyka a speciální pedagogiky. Projekt bude zkoumat písemné komunikáty středoškolských žáků se specifickými poruchami učení. Bude se zabývat nemoťovanými odchylkami od jazykové normy v těchto komunikátech a dále bude identifikovat dominantní jazykové jevy, které se budou v písemných komunikátech objevovat. Taktéž bude rozebírat kompenzační strategie žáků se specifickými poruchami učení. Cílem projektu je vyvinout a experimentálně ověřit intervenční nástroje zaměřené na rozvoj nejvíce postižené oblasti žákovy jazykové kompetence. Výzkum bude zaměřen na slohové práce funkčního stylu odborného, jelikož tento funkční styl je z hlediska kompozice projevu pro žáka nejjednodušší. Projekt se soustřeďuje na žáky středních škol, neboť v České republice není problematika na středních školách dostatečně prozkoumána.

Zaměření na nemotivované chyby v písemných komunikátech napomůže odkrýt možný způsob intervence u žáků středních škol. Speciální pedagogové prosazují do škol intervenční programy pro žáky s SPU, které na většině středních škol chybí. Na základních školách nejsou specifické poruchy ani zdaleka kompenzovány, jak uvádí autorky Jucovičová, Žáčková, Sovová (2007, s.14), že i žáci 9. ročníků mnohdy nejsou schopni sluchové analýzy těžších slov.

Dosavadní šetření naznačují, že nejvíce je u žáků středních škol se specifickými poruchami učení postižena schopnost na úrovni textových vlastností a vztahů mezi větami, projevující se na rovině interpunkce a schopnosti dosáhnout vyvážené kompozice textu a jeho koheze. Tím je vážně narušena nejen pravopisná a gramatická úroveň komunikátu, ale zejména jeho sdělnost, což vážně ohrožuje budoucí komunikační praxi absolventů středních škol. Tato zjištění vyplývají z výzkumů probíhajících aktuálně na katedře českého jazyka v rámci řešení projektu Program komplexní inovace pregraduální přípravy učitelů na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze financovaného z Fondu vzdělávací politiky (Šmejkalová, Martina, KČJ PedF UK, osobní sdělení, 10. 10. 2015). Malý zřetel k této problematice v praxi lze demonstrovat i skutečností, že na většině středních škol chybí speciální pedagog, který by se při výuce českého jazyka žákovi věnoval v rámci reedukačních hodin.

1 Charakteristika výzkumu

Tato zjištění nás inspirovala k tvorbě výzkumného projektu zabývajícím se písemnými komunikáty žáků středních škol se specifickými poruchami učení. Formulovány byly tyto výzkumné problémy:

- Jaký vliv mají specifické poruchy učení na žákovo písemné vyjadřování?
- Jaké nejčastější nemotivované odchylky od jazykové normy se nacházejí v písemných komunikátech žáků středních škol?
- Jaké jsou kompenzační strategie žáků s poruchami učení?

Cílem projektu je identifikovat hlavní problémy v souvislých písemných komunikátech u žáků středních škol a na základě teoretického poznání vyvinout intervenční nástroje, které pomohou zlepšit komunikační kompetence žáků středních škol. Cílem je experimentálně ověřit, zda intervenční nástroje zlepši úroveň komunikačních, zejména písemných dovedností.

2 Metodologie výzkumu

Charakter projektu bude teoretický a experimentální.

Bude orientovaný na základní výzkum, při kterém budou využívány výzkumné metody kvalitativního charakteru. U obsahové analýzy písemných komunikátů bude uplatňováno i kvantitativní hledisko (v závislosti na počtu chyb, které se vyskytnou).

A. Při výzkumu budou použity tyto metody:

(1) obsahová analýza textu, (2) strukturované interview (3) experiment. (Gavora, 2010, str. 138,145,153)

1. Obsahová analýza textu: rozbor písemných komunikátů odborného stylu (slohových prací) žáků se specifickými poruchami učení.
2. Strukturované interview s žáky: rozhovory se budou týkat kompenzačních strategií, které si žáci dokázali vytvořit. Vývoj intervenčních nástrojů bude probíhat na základě zjištěných výsledků z interview se žáky se specifickými poruchami učení, kteří si dokázali sami kompenzovat svou poruchu, a dále budou vyvinuty vzhledem k typu chyb, které se v písemných komunikátech odborného stylu budou nejčastěji objevovat.
3. Experiment: bude proveden na začátku a na konci školního roku, na vybraném vzorku žáků s SPU. Na začátku školního roku napíše experimentální skupina (vybraný vzorek žáků s SPU) pretest (vstupní test), slohovou práci. Část experimentální skupiny žáků bude vedena dle mnou doporučených intervenčních nástrojů a druhá kontrolní část skupiny bude vedena běžnou metodou. Na konci školního roku celá experimentální skupina žáků znovu napíše písemný komunikát, slohovou práci, posttest, na jehož základě bude kriticky posouzeno, zda se úroveň u experimentálního vzorku, který byl systematicky veden dle intervenčních nástrojů, zvýšila.

B. Výzkumný soubor budou tvořit

- Písemné komunikáty (slohové práce psané ve funkčním stylu odborném) žáků středních škol.
- Výzkumný vzorek se bude skládat cca z 20 žáků s SPU integrovaných v běžných třídách různých středních škol. Bude vybrán po důkladné diagnostice, k čemuž nám poslouží sborníky testů T239 a T254. Po otestování a závěrečném vyhodnocení budou vybráni k experimentu ti žáci, kteří budou mít podobné deficity dílčích funkcí.

C. Jednotlivé fáze výzkumu:

Předvýzkum: diagnostika žáků s SPU a výběr experimentálního vzorku, sběr písemných komunikátů žáků středních škol s SPU a jejich porovnávání s komunikáty žáků bez specifických poruch učení (aby bylo možné vymezit specifické a běžné chyby).

Vlastní výzkum: analýza konkrétních písemných komunikátů, systematické vedení žáků středních škol s SPU, následné testování žáků se specifickými poruchami učení a ověření účinnosti intervenčních nástrojů.

D. Postup výzkumu:

1. sběr dat, hloubkové analýzy komunikátů, identifikace nejčastějších chyb
2. rozhovory s žáky s SPU a zjišťování kompenzačních nástrojů, které si vytvořili
3. výběr výzkumného vzorku žáků
4. vývoj intervenčních nástrojů
5. předání intervenčních nástrojů vybraným učitelům českého jazyka a provedení experimentu-zadání pretestu a posttestu žákům (na začátku a na konci školního roku)
6. interpretace výsledků: komparace vstupních s výstupními testů u experimentálních tříd s výsledky tříd kontrolních, představení výsledků provedeného experimentu
7. zpracování výsledků výzkumu

Literatura

- DURGUNULU, A. Y.: *Cross-linguistic Transfer in Literacy Development and Implications for Language Learners*. University of Minnesota Duluth. Annals of Dyslexia.
- DOLAN, R. P. et al. (2005): Applying Principles of Universal Design to Test Delivery: The Effect of Computer-Based Read-Aloud on Test Performance of High School Students with Learning Disabilities. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 3.7: n7.
- GAVORA, P. (2000): *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- JUCOVIČOVÁ, D. – ŽÁČKOVÁ, H. – SOVOVÁ, H. (2007): *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. Praha: D+H.
- KOMÁROVÁ, M. (2016): Osobní sdělení.
- MASTROPIERI, M. A. – SCRUGGS, T. E. (1997): Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities 1976 to 1996.

- Remedial and Special Education*, 18.4: 198–213.
- MERCER, Cecil D. et al. (2000): Effects of a reading fluency intervention for middle schoolers with specific learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15.4: 179–189.
- SINDELAR, B. (2000): *Deficity dílčích funkcí*. Wien: Verlag Austria Press
- GbmH, ŠMEJKALOVÁ, M. (2015): Osobní sdělení.

Internetové zdroje

- BUREŠOVÁ, J.: Rozhovor s PhDr. Jarmilou Burešovou, psycholožkou Pedagogickopsychologické poradny Brno [online]. VysokeSkoly.cz, 12.52010 [cit. 2016-07-03]. ISSN 1214-4312 . Dostupné z WWW: <<http://vysokeskoly.cz/clanek/poruchy-uceni-jak-nane-na-stredni-skole>>.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2013. [cit. 2015-11-07]. Dostupné z WWW:<http://www.nuv.cz/file/433_1_1/>.
- Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. [online], MŠMT, 17. 2. 2005, [cit. 2015-11-07]. Dostupný na WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>>
- Vyhláška MŠMT č. 72/2005 O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online], MŠMT, 9. 2. 2005, [cit. 2015-11-07].. Dostupné z WWW: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05>
- Zákon č. 561/ 2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online], MŠMT, 1. 9. 2007, [cit. 2015-11-07]. Dostupný na WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>> .

Výzkum byl podpořen Grantovou agenturou Univerzity Karlovy (projekt číslo 435316).

DIAGNOSTIKA JAZYKOVÝCH KOMPETENCÍ U DĚTÍ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM – SOUČASNÁ SITUACE, MEZE A MOŽNOSTI

Diagnostics of Language Competences in Children with Different Mother Tongues—Current Situation, Limits and Possibilities

Linda Doleží

Abstrakt: V příspěvku se zamýšlím nad možnostmi jazykové diagnostiky u dětí s odlišným mateřským jazykem. Analyzuji vybrané dostupné materiály z hlediska využitelnosti pro tuto cílovou skupinu v různých věkových kategoriích, které máme v současné době k dispozici. Poukazuji na omezení ve využitelnosti těchto materiálů, jež plynou z jejich charakteru a z charakteru jazykové situace, v níž se nachází naše cílová skupina. V neposlední řadě se věnuji možnostem (nejen) jazykové diagnostiky a nutným předpokladům pro to, aby mohla zdárně fungovat.

Klíčová slova: děti s odlišným mateřským jazykem, diagnostika, jazykové kompetence, psycholinguistika, jazyková akvizice

Abstract: In this paper I reflect on the possibilities of language diagnostics in children with Czech as second language. I analyse currently available materials as to their usability in children with different mother tongues across various age groups. I point at the limits of these materials which stem from their character and from the character of the language situation which our group of children appears in. Last but not least I pay attention to the possibilities of diagnosing (not only) language and to the prerequisite for its successful application.

Key words: children with Czech as L2, diagnostics, language competences, psycholinguistics, language acquisition

Úvod

V rámci jazykové podpory dětí s odlišným mateřským jazykem se u nás odborníci a vyučující často zabývají jazykovou diagnostikou. Může se jednat o jakýsi odrazový můstek k další práci s dítětem, o průběžné pozorování, o závěrečné hodnocení. Diagnostika tedy může být cenným nástrojem při jazykovém provázení dítěte. V tomto příspěvku bych se ráda zamyslela nad tím, co vlastně do adekvátní jazykové diagnostiky dítěte s odlišným mateřským jazykem patří a jak je možné ji v současné době provádět. Aktuálně hraje velmi důležitou roli v souvislosti s novou školní legislativou¹ zaměřenou na děti-cizince, v níž adekvátní posouzení jazykových schopností dítěte vede ke správnému způsobu a typu jazykové podpory.

1 Současná situace

Využitelné jsou v první řadě materiály zaměřené na češtinu jako mateřský jazyk. V této oblasti existuje několik různých typů dostupných testovacích nástrojů. Ke svojí analýze jsem vybrala tři, neboť nabízejí různé možnosti testování a každý je jiným způsobem zajímavý. Zaměřuji se zejména na oblast testování gramatiky, a to především syntaxe, protože tato oblast představuje velkou výzvu. Diagnostiku v psycholinguvistickém duchu nabízejí Seidlová Málková a Smolík (2014). Jedná se o hutný testovací materiál, který se snaží zmapovat jazykovou situaci u dítěte předškolního věku ve všech základních oblastech, tedy v oblasti zpracování fonologické informace, hodnocení slovní zásoby, porozumění jazyku a gramatiky. K dispozici mají testeři konkrétní sady slov, slovních tvarů a vět. Co se úkolů zaměřených na syntax týče, kontrola porozumění gramatice probíhá např. pomocí poslechu věty a výběru odpovídajícího obrázku. Děti mají také za úkol posuzovat gramatickou správnost vět a vybrané chybné věty opravit. Testuje se samozřejmě i slovní zásoba², a to za pomoci sady obrázků.

- 1 Jedná se o změny v novelizovaném školském zákoně 82/2015 Sb. spolu s vyhláškou 27/2016 Sb., které se mimo jiné týkají vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi něž mohou patřit i děti a žáci s odlišným mateřským jazykem. Byl nastaven nový systém podpůrných opatření, v němž jednu z důležitých rolí hraje právě diagnostika (nejen) jazyka, blíže viz Titěrová (2016).
- 2 Smolík a Votavová (2010) využívají k výzkumu stavu slovní zásoby u dětí tzv. Inventář komunikačního vývoje (MacArthur-Bates Communicative Development Inventory, CDI), v němž mají rodiče označit ta slova a ty tvary, které dítě zná. U využití tohoto nástroje u dětí s odlišným mateřským jazykem je samozřejmě nutná znalost češtiny alespoň u jednoho z rodičů.

Oblíbené psycholingvistické metody využívá i nejstarší testovací nástroj, který jsem zařadila do výběru, a to Heidelberský test (Grimmová, Schöler, Mikulajová, 1997). Také využívá konkrétního jazykového materiálu, pomocí něhož je jazyková situace dítěte mapována. Zaměřuje se na děti mladší a starší pěti let. K porozumění větám využívají autoři testu např. tzv. act-out task, kdy dítě předvádí to, co se ve větě říká. Věty musí děti také tvořit ze dvou či tří slov, slova do vět doplňují a mají za úkol pamatovat si text. Jedním z úkolů je také opakování vět. Tento úkol je v odborné literatuře stále ještě považován za kontroverzní, nicméně je využíván obzvláště při hodnocení vývoje syntaxe, blíže viz McDaniel et al. (1998). V testu se objevuje také propojení verbálních a neverbálních informací – např. interpretace mužských tváří co do emocí a kódování a dekodování záměrů, opět pomocí interpretace výrazů ve tváři na obrázku.

Poslední vybraná publikace Bednářové a Šmardové (2011) nabízí široké spektrum testovacích úloh. Co se jazyka týče, oproti dvěma výše jmenovaným materiálům autorky nepracují s konkrétním jazykem, příp. sadou slov a vět, nicméně nabízí velmi komplexní pohled na celkový vývoj dítěte a jazyk je kromě sekce „Řeč“ implicitně zahrnut i v dalších jednotlivých podoblastech – zrakové vnímání a paměť, prostorové vnímání, sluchové vnímání apod. Všechny tři výše zmiňované materiály vedou k lepšímu poznání nejen jazykového vývoje dítěte, k odhalení případných slabostí či problémů a k jejich následnému odstranění a citlivému jazykovému vedení. Všechny tři materiály nabízejí unikátní perspektivu. Způsoby hledání informací o jazyce se mnohdy překrývají, občas se však i liší v závislosti na tom, co, jak a proč hledáme. Výše uvedené testovací materiály jsou určené především dětem monolingvním, užívajícím češtinu jako mateřský jazyk, a to především v předškolním věku.³

Jednou z možností, jak otestovat úroveň českého jazyka u „starších“ dětí-cizinců, je Certifikovaná zkouška z češtiny pro mládež (UJOP) (úrovně A1 a A2), určená cizincům mladším 16 let. K dispozici mají zájemci podrobný návod, modelové varianty i vokabuláře pro jednotlivé úrovně. Na žáky základních škol byl zaměřený projekt Integrace dětí-cizinců do systému českých základních škol (Kostecká, Jančařík, 2013; Vodičková, Kostecká, 2016), v jehož rámci byly vyvinuty test pro žáky 1. stupně ZŠ (3. až 5. třída, 8–11 let) (úrovně A1 a A2) a test pro žáky 2. stupně (12–16 let) (úrovně A1, A2 a B1). V obou zmíněných testovacích materiálech se testují všechny základní jazykové kompetence (čtení, psaní,

3 Výše uvedené nástroje jsou vytvářeny v určitém kulturním kontextu a i typy úloh jsou vázány na konkrétní socio-kulturní zkušenost. Blíže k vlivu kulturního zázemí na úspěšnost při testování a k možnostem testování „bez“ jazyka viz Doleží, Vyšínová, Nikolai (2015).

poslech, mluvení), a to tak, aby jednotlivé úkoly i jejich časová dotace byly adekvátní pro jednotlivé věkové skupiny a úrovně. Blíže k testovacím materiálům pro žáky-cizince v českých základních školách viz Kostecká et al. (2013), k testování a hodnocení dětí-cizinců a mládeže viz Vodičková (2016).

2 Meze

Představili jsme si několik diagnostických a testovacích materiálů, jež máme k dispozici pro mateřský jazyk a jež jsou „nějak“ využitelné i v oblasti češtiny jako cizího, příp. druhého jazyka. Uvedeny byly také nástroje, které můžeme využít přímo k diagnostice a testování češtiny jako druhého/cizího jazyka. Většina dětí s odlišným mateřským jazykem se však nachází v krásně „komplikované“ jazykové situaci a je otázkou, co vše nám výše uvedené nástroje mohou o češtině těchto dětí říci. Tato pestrost a nejasnost hranic užívání jednotlivých jazyků dítěte však ztěžuje jazykovou diagnostiku. Nejedná se totiž o dva monolingvní jedince v jednom, pokud pracujeme s bilingvními dětmi, ale o složitý systém, jehož podstatu se vědci stále snaží pochopit (Paradis, 2007 in Peña, Bedore, 2011, s. 3). V zahraniční literatuře se často poukazuje na fakt, že testy zaměřené na diagnostiku jsou nevhodné, neboť se v mnoha případech jedná o překlady testů z jiných jazyků, a nepokrývají se tak jazyková specifika testovaného jazyka.

Pokud provádíme jazykovou diagnostiku, často chceme výsledky srovnat s jakousi normou, s tím, co je v daném vývojovém stadiu běžné a v pořádku. Co se češtiny jako mateřského jazyka týče, máme všichni jakési povědomí o tom, jak obecně funguje její osvojování, zvláště pokud pracujeme s dětmi či s nimi trávíme čas. Pokud nás ale zajímá osvojování v jednotlivých podoblastech a osvojování konkrétních jazykových jevů, máme představy omezené, neboť až na výjimky (Seidlová Málková a Smolík, 2014; Saicová-Římalová, 2014) chybí dostatečný, aktuální a souvislý výzkum, z něhož by bylo možné čerpat poznatky a aplikovat je v praxi, a to zvláště u dětí-školáků. Ten je však pro jazykovou diagnostiku i jazykové vyučování naprosto zásadní, neboť jazykový systém se stále ještě vyvíjí a právě školní docházka a především explicitní jazykové vedení na něj mohou mít významný vliv. Chomsky (1969) uvádí několik studií, jež dokazují, že některé jazykové struktury v angličtině nejsou plně osvojeny ani ve věku 10 let.

Co se týče češtiny, která je v mysli dítěte doprovázena dalším jazykem, příp. dalšími jazyky, situace je mnohem složitější. Jazyky se vzájemně ovlivňují (interference, transfer), do hry vstupují také další faktory, jako např. rozdílná společen-

ská a kulturní zázemí.⁴ Loudová Stralczynská (2017, str. 153) uvádí, že v rámci hodnocení diagnostických a testovacích materiálů, určených dětem s odlišným mateřským jazykem v Německu, byly právě validita a objektivita testů i jejich schopnost zohlednit základní jazykové dovednosti u dětí ve vícejazyčné situaci považovány za problematické.

3 Možnosti

V této části bych ráda uvedla, jak je možné k diagnostice češtiny jako druhého jazyka u dětí s odlišným mateřským jazykem přistupovat a jaké kroky lze činit, aby diagnostika mohla být prováděna, a dětem se tak mohlo dostat včasné a efektivní jazykové podpory. Za velmi inspirativní považuji testovací materiál, který popisují Martínková a Kudrjavceva (2016). Jedná se o baterii, která umožňuje sledovat vyváženost bilingvismu u dětí ve věku od tří do čtrnácti let a propojuje v sobě jak jazyk, tak kulturu. Zajímavé jsou mimo jiné úkoly zvané „pastičky“, které sledují problematické oblasti a typické chyby. Testy zatím existují pouze v rusko-německé a rusko-tatarské mutaci. Tento testovací materiál velmi zdůrazňuje také roli identity u bilingvních mluvčích a věnuje velkou pozornost pochopení, jak děti užívání svých jazyků vnímají v různých situacích.

Kromě kulturního aspektu je velmi žádoucí zohlednit v testovacích materiálech psycholinguvistické poznatky. Ehlich, Bredel, Reich (2008) ve své publikaci nabízejí právě takovýto komplexní přístup k diagnostice němčiny jako druhého jazyka – uvádějí jak výsledky výzkumů zaměřených na němčinu jako mateřský jazyk, tak výsledky výzkumů zaměřených na němčinu jako druhý jazyk. Nechybí ani pojednání o mateřských jazycích, tedy např. turečtině a ruštině, a jejich vlivu na němčinu jako druhý jazyk. Kromě jazyka autoři navrhnou sledovat také pragmatické schopnosti dětí a např. i schopnost zapojit se do diskurzu a vliv nedostatečně zvládnutého jazyka na komunikaci jako celek. Kromě využívání standardizovaných testů velmi doporučují také dotazníky a rozhovory. Pokud je to možné, zařazují do získávání poznatků o jazyce dítěte také pozorování. Nicméně dodávají, že abychom mohli být dobrými pozorovateli, musíme vědět, co pozorujeme a být velmi vnímaví a citliví. Jistě velmi přínosnou, ale časově náročnou metodou, je analýza profilu, což je sběr nahrávek a písemných projevů dítěte a jejich

4 Způsob diagnostiky ve školních poradenských zařízeních mapoval Národní ústav pro vzdělávání (2014). Z dotazníkového šetření vyplývá, že respondentům chybí právě adekvátní diagnostické nástroje pro práci s dětmi-cizinci, že narážejí na jazykové bariéry a že by rádi měli širší povědomí o interkulturních souvislostech (str. 24–25).

následná analýza⁵. Přístup autorů Ehlich, Bredel a Reich (2008) považují za velmi obohacující, adekvátní a za základní předpoklad úspěšného putování za diagnostikou dětí s odlišným mateřským jazykem. Ač se toho na poli osvojování jazyka u dětí v naší zemi již událo mnoho, je nutné ve výzkumu i nadále pokračovat a úzce jej propojit jednak s oblastmi, jež mohou z jeho výsledků těžit, jako např. didaktika mateřského a cizího jazyka a oblast testování a diagnostiky, jednak s lidmi, jež se v této oblasti pohybují, tedy především s vyučujícími a pracovníky v úvodu zmíněných školních poradenských zařízení.

4 Cesta

Zdá se, že nástrojů mají zájemci k dispozici mnoho, od klasických psychometrických nástrojů po sociokulturní a kvalitativně orientované modely. Co se čistě jazykové diagnostiky týče, je otázkou, zda je možné vyvinout univerzální či standardizovaný diagnostický nástroj pro děti s odlišným mateřským jazykem, který by zahrnoval všechny klíčové oblasti. Je však zřejmé, že aby byl „nějaký“ nástroj vyvinut, je nutné užší sepětí výzkumu osvojování jazyka či jazyků u dětí s praxí a realitou, které může vést ke zkvalitnění celého výukového procesu, nejen diagnostiky, viz Klages a Pagonis (2015). Nicméně je zcela jistě možné využívat dostupných nástrojů a sbírat různé typy informací (nejen) o jazyce či jazycích dítěte. Kromě povědomí a znalostí o základních principech osvojování jazyka v různých oblastech a v různých jazycích je podle Lengyel (2010, str. 6) důležité chtít dívat se „za“ věci, mnohdy i za jazyk samotný, a naplnit tak původní význam slova diagnostika (z řeckého *diá* – skrz a *gnosis* – vhled). Je tak nutné být ochotný hledat odpovědi a být vnímavý. Prospěšné je nejen získat co nejvíce informací, ale také vědět, jak s nimi naložit a co nám vlastně (nejen) o jazyce dítěte říkají.

Literatura

- BEDNÁŘOVÁ, J. – ŠMARDOVÁ, V. (2011): *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Computer Press, Brno.
- BEDORE, L. M. – PEÑA, E. D. (2011): It takes two: Improving Assessment Accuracy in Bilingual Children. *The ASHA Leader*. Vol. 16, 20–22.

5 Loudová Stralczynská (2017, str. 153) ve své publikaci zmiňuje, že v Německu je v současnosti používáno více než dvacet různých testů, screeningů a pozorovacích metod či postupů založených na kvalifikovaném odhadu pedagoga) a jednotlivé diagnostické nástroje jsou průběžně inovovány.

- DOLEŽÍ, L. – VYŠÍNOVÁ, P. – NIKOLAI, T. (2015): Diagnostika jazykových a obecně kognitivních funkcí a culture-fair testy. In: Doleží, L. (ed.): *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince (předškolní věk). Příručka pro lektorky a lektory*. AUČCJ, Praha.
- EHLICH, K. – BREDEL, U. – REICH, H. H. (2008): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Band 1, 2. BMBF, Berlin.
- GRIMMOVÁ, H. et al. (1997): *Heidelberský test vývoje řeči (H-S-E-T)*. Brno: Psychodiagnostika.
- CHOMSKY, C. (1969): *The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10*. MIT, Massachussets.
- KLAGES, H. – PAGONIS, G. (eds.) (2015): *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik: Grundlagen, Konzepte, Desiderate*. De Gruyter Mouton, Boston.
- Kolektiv autorů (2014): *Analýza služeb školských poradenských zařízení pro žáky-cizince. Příprava systémového řešení péče o žáky-cizince ve školských poradenských zařízeních*. NÚV, Praha.
- KOSTELECKÁ, Y. – JANČAŘÍK, A. (2013): Factors influencing language proficiency of foreign children attending Czech primary schools. In: *Efficiency and Responsibility in Education 2013: Proceedings of the 10th International Conference*. Česká zemědělská univerzita, Praha.
- KOSTELECKÁ, Y. et al. (2013): *Žáci-cizinci v českých základních školách. Fakta, analýzy, diagnostika*. Pedagogická fakulta UK, Praha.
- LENGYEL, D. (2010): *Language diagnostics in multilingual settings with respect to continuous procedures as accompaniment of individualized learning and teaching*. The Linguistic and Educational Integration of Children and Adolescents from Migrant Backgrounds. Studies and Resources, No. 1. Council of Europe, Strasbourg.
- LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, B. (2017): *Právo na šanci. Předškolní výchova v Německu*. Pedagogická fakulta, UK Praha.
- McDANIEL, D. et al. (1998): *Methods for Assessing Children's Syntax*. The MIT Press, Massachussets.
- MARTÍNKOVÁ, A. – KUDRJAVCEVA, A. (2016): Diagnostika vyváženosti bilingvismu. Komplexní testy pro děti od 3 do 14 let se zřetelem ke kulturnímu komponentu. In Doleží, L. (ed.): *Začínáme učit češtinu pro náctileté cizince (2. stupeň ZŠ a SŠ)*. AUČCJ, Praha.
- PARADIS, J. (2007): Bilingual children with specific language impairment: Theoretical and applied issues. *Applied Psycholinguistics*, 28, 551–564.
- SAICOVÁ-ŘÍMALOVÁ, L. (2014): *Když začínáme mluvit... Lingvistický pohled*

- na rané projevy česky hovořícího dítěte.* Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Praha.
- SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. – SMOLÍK, F. (2014): *Diagnostika jazykového vývoje. Diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku: testová příručka.* Grada, Praha.
- SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. – SMOLÍK, F. (2014): *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku.* Grada, Praha.
- TITĚROVÁ, K. (2016): *Podpora vzdělávání dětí a žáků s OMJ v souladu s novou legislativou platnou od 1. 9. 2016.* Meta, Praha. Dostupné z: <www.inkluzivniskola.cz>
- VODIČKOVÁ, K. (2016): Jazykové hodnocení: Testování a zkoušky. In: Doleží, L. (ed.): *Začínáme učit češtinu pro náctileté cizince (2. stupeň ZŠ a SŠ). Příručka pro lektorky a lektory.* AUČCJ, Praha.
- VODIČKOVÁ, K. – KOSTELECKÁ, Y. (2016): Diagnostic Tests in Czech for Pupils with a First Language Different from the Language of Schooling. *CEPS Journal*, 6(1), 32–48.
- VOTAVOVÁ, K. – SMOLÍK, F. (2010): Diagnostika rané slovní zásoby rodičovskými dotazníky: přehled a pilotní studie. *Československá psychologie*, LIV(3), 301–313

APLIKACE APPLICATIONS

K VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA U ŽÁKŮ S KOMBINOVANÝM POSTIŽENÍM

The Teaching of Czech Language for Pupils with Multiple Disabilities

Klára Eliášková

Abstrakt: Příspěvek představuje několik praktických, v praxi ověřených námětů k činnosti při jazykové a komunikační výchově žáků s poruchou autistického spektra (PAS) v kombinaci s lehkým mentálním postižením (LMP). Aplikované činnosti se tematicky dotýkají slohového útvaru vypravování a snaží se svou koncepcí reagovat na problémy při realizaci jazykového učiva v integrační praxi.

Klíčová slova: český jazyk, žák s kombinovaným postižením, vypravování, praktické náměty

Abstract: The paper presents several practical, verifiable themes for activities in language and communication education of pupils with autism spectrum disorders combined with mild mental disability. Applied activities are concerned with the style of the narrative and are trying to react to problems in the implementation of language skills in integration practice.

Keywords: Czech language, pupil with multiple disabilities, narrative, suggestions for activities

Úvod

V následujícím textu popisujeme několik jazykových aktivit, o kterých se domníváme, že je na základě dlouhodobé praxe můžeme efektivně aplikovat v hodinách českého jazyka a aktivizovat jimi zájem žáků s PAS v kombinaci s LMP o vybrané pasáže učiva mateřského jazyka. Přinášíme praktické ukázky činností s pomůckami a metodickými postupy, které respektují speciálně vzdělávací potřeby těchto žáků a jsou založeny na individuálním přístupu k jejich dovednost-

ním možností. Všechny náměty byly opakovaně realizovány při výuce žáků s PAS a LMP¹, kteří se vzdělávají na speciálních školách podle běžných RVP.

Ve školách běžného typu se učitelé stále častěji setkávají s žáky s těžšími formami postižení,² s nimiž nemají žádné nebo jen velmi obecné zkušenosti. Není nijak překvapivé, že tito integrovaní žáci v běžných didaktických situacích, které učitel v hodině českého jazyka realizuje, reagují odlišným způsobem a jejich výstupy nejsou srovnatelné s výsledky žáků intaktních. Tato skutečnost je ovlivněna širokým spektrem specifických faktorů charakteru postižení a jím způsobenými deficity např. v kognitivních, motorických či percepčních funkcích (srov. Thorová, 2016; Černá, 2009).

Právě v předmětu český jazyk se zmíněné obtíže projevují velmi často a jsou pozorovatelné zejména v rámci jazykové a komunikační výchovy. Typickým projevem poruchy autistického spektra při slohových aktivitách je neadekvátní situační sémantika. Žáci často volí nevhodné výrazy pro danou komunikační situaci. To je mimo jiné ovlivněno jejich zájmem o konkrétní téma (např. doprava, vesmír, výsledky sportovních utkání apod.), na kterém rádi ulpívají a mají tendenci se k němu neustále vracet jak obsahově, tak při výběru vhodných pojmenování. Mají-li zaměřit svoji pozornost k jim neznámé sociální či komunikační situaci, rychle ztrácí vnitřní motivaci a mohou se cítit zmatení. Jejich snížená schopnost představivosti jim dále ztěžuje také porozumění např. nepřímým pojmenováním, ironii, nadsázce nebo tvorbě synonym a jejich aplikaci v slohových cvičeních.

I z tohoto stručného a značně okrajového výčtu možných projevů žáků s kombinovaným postižením v hodinách ČJ je zřejmé, že práce s nimi (nejenom) ve slohových hodinách vyžaduje vysokou míru individuálního zájmu učitele a popř. asistenta pedagoga. Zde logicky vzniká otázka, která trápí praktikující učitele českého jazyka: Jak takové žáky zapojit do běžné vyučovací hodiny, když míra očekávaných výstupů je u intaktních žáků diametrálně odlišná?

Speciálně pedagogická centra ve svých doporučeních v souladu se speciálně pedagogickou odbornou literaturou tradičně navrhuji aplikovat ve výuce žáků s PAS i s LMP dva základní postupy – strukturalizaci a vizualizaci učiva (srov. Thorová, 2016, s. 400–411; Čadilová, Žampachová, 2008, s. 47–54; Černá, 2009, s. 166 aj.). Proto je ve vybraných aktivitách, které vycházejí z běžné vyučovací

1 Autorka pracuje 18 let ve jako učitelka českého jazyka v systému středních škol pro žáky se zrakovým postižením, v nichž se vzdělávají i žáci s jiným postižením a postižením více vadami.

2 Výsledky šetření České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání zveřejněné 17. 1. 2017.

hodiny, respektujeme a nabízíme modifikované postupy realizace konkrétního jazykového učiva. S ohledem na četná ověření aktivit v praxi se domníváme, že mohou sloužit učitelům jako inspirační návod, jak vhodně aktivizovat žáka s kombinovaným postižením v hodině českého jazyka vzdělávaného nejenom ve speciálních třídách, ale rovněž ve třídách s integrovanými žáky.

1 Ukázka standardní vyučovací hodiny

Pro lepší názornost nejprve popisujeme průběh zcela běžné vyučovací hodiny (bez individualizovaného přístupu k žákům s postižením). Zadali jsme všem žákům, a tedy i dvěma žákům s PAS v kombinaci s LMP, úkol, aby v rámci opakování napsali do školních sešitů vypravování na téma *Jak mě tatínek naučil jezdit na kole³*, a nechali je samostatně pracovat. Žáci měli k dispozici dějovou osnovu příběhu (viz obr. 2). Do průběhu hodiny jsme zasahovali minimálně.

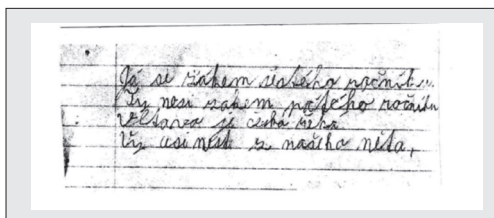
Východisko: Žáci ví, jaké náležitosti má mít vypravování psaném projevu.

Cíl: Žáci v rámci opakování sestaví vypravování na základě zadaného tématu.

Vztah k očekávaným výstupům v RVP: „Sestaví osnovu vyprávění a na jejím základě vytváří mluvený nebo písemný projev s dodržením časové posloupnosti“ (RVP, 2017, s.19).

Průběh hodiny: Intaktní žáci začali pracovat. Případné dotazy se vztahovaly převážně k formálním náležitostem práce (*Mám tam napsat datum? Jak to má být dlouhé? Co když to nestihnou dopsat?* apod.). Reakce integrovaných žáků s PAS byly rozdílné. Jeden z žáků pracoval bez doplňujících dotazů, zatímco druhý byl velmi nervózní. Na cílený dotaz „proč“ odpověděl, že „neví, kdo ho učil jezdit na kole, že si to nepamatuje“. Vysvětlili jsme mu, že příběh může být smyšlený, ale žák tuto možnost neakceptoval a odmítl na tématu pracovat. První žák s kombinovaným postižením, který pracoval samostatně a bez dotazů, na konci hodiny odevzdal text na obrázku č. 1.

Obrázek č. 1 – autentický text žáka s PAS v kombinaci s LPM



- 3 Převzato a volně upraveno z učebnice Nguyenová Anhová, L. (2017). *Slovenský jazyk 3 – slohová část*. Košice: Taktik. s. 9.

Oba uvedené příklady demonstrují, jak žáci s PAS v kombinaci s LMP nebyli schopni funkčně pracovat na „tradičně“ zadaném úkolu. Jednou z mnoha příčin tohoto stavu je skutečnost, že komunikační situace, ke které zadání slohové práce směřuje, jim nebyla dostatečně srozumitelná. V prvním případě žák nedokázal vyprávět neprožitý příběh. Druhý žák vypracoval pouze útržkovitý a zcela nesourodý text, který nesplnil znaky vypravování. Svým obsahem se vztahoval ke cvičení, na kterém žáci pracovali v některé z předcházejících hodin. Ukázalo se, že žáci s kombinovaným postižením nebyli schopni vyhodnotit zadaný úkol očekávaným způsobem a že je potřeba změnit celkovou strukturu vyučovací hodiny včetně nastavených cílů.

2 Navrhované modifikované činnosti

Východisko: Žáci jsou schopni vytvořit krátký mluvený nebo písemný projev.

Cíl: Žáci si mají uvědomit, že vypravování má zpravidla tři části – úvod, jádro a závěr.

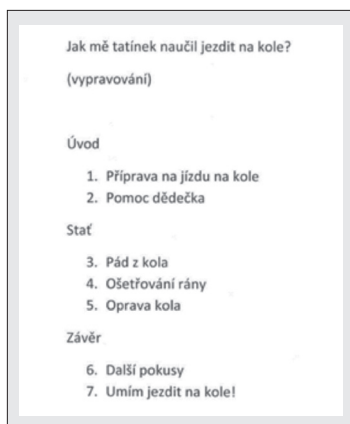
Příprava učitele na hodinu: Učitel v rámci úvodního rozhovoru s žáky zjistí, jsou-li schopni akceptovat zadané téma. Následně se pokusí o *vizualizaci* (př. za pomoci didaktických a speciálně didaktických pomůcek) veškerých informací, jež žákům nejsou dostatečně srozumitelné. Výuku *strukturuje* do přehledných kroků a rozvrhne si je do delšího časového úseku (min. 2 až 4 vyučovacích hodin).

2.1 Kombinovaná osnova

U žáka, který si nedokázal představit komunikační situaci, jsme zvolili zadání pomocí *kombinované osnovy (obrázkové a slovní)* (viz obr. 2). Tu měl po celou dobu před sebou na pracovním stole. Na základě konkrétních obrázků a návodných bodů byl žák schopen „napsat příběh“, jako by ho prožil on sám „*Jak jsem se naučil jezdit na kole*“ (viz příloha 1).



Obrázek č. 2 – kombinace slovní a obrázkové osnovy⁴



Stejná vizuální podpora u druhého žáka nezafungovala a opět vytvořil neadekvátní text (viz příloha 2). Ukázalo se, že v případě tohoto žáka není smysluplné usilovat o písemný projev. Chceme-li, aby pracoval se třídou na společném tématu, zapojíme ho pomocí *cvičení na sestavení a řazení vět*.

2.2 Sestavení vět a jejich řazení podle časové posloupnosti

Zatímco intaktní žáci pracují, vedeme v průběhu hodiny s integrovaným žákem individuální rozhovor nad obrázky. Zapi-

sujeme si jeho odpovědi a následně jím vytvořené věty přepisujeme na předpřipravené proužky papíru. Učitel rovněž může vytvořit sám začátek věty a nechat žáka, ať ji dotvoří. Počet vypracovaných lístečků se odvíjí od individuálních možností žáka (cca od 3 po max. 10 proužků). Následně samostatně pracuje s větami na proužcích papíru a řadí je podle časové posloupnosti.

Žák vytvořil následující věty v uvedeném pořadí – *Tatínek zkusil opravit kolo. Oba měli radost. Jsme šťastní, že jedeme na procházku. Kluk si nasadil helmu*

4 Převzato a volně upraveno z učebnice Nguyenová Anhová, L. (2017). *Slovenský jazyk 3 – slohová část*. Košice: Taktik. s. 9.

a nasedl na nové kolo. Moc to bolí. – a následně je s drobnými problémy vhodně uspořádal.

2.3 Posuvná obrázková osnova

V předcházejících námětech možných řešení se ukazuje, že vizualizace „*musí být svou formou zaměřena na konkrétního jedince a být individualizovaná s ohledem na jeho potřeby*“ (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 51). Žákům s PAS v kombinaci s LMP je vhodné vizuální podpory podložit *strukturováním* částí příběhu tak, že obsahuje známé informace z jejich běžného života. Má vycházet z každodenní až rutinní sociální a komunikační situace, v níž se žák dobře orientuje (*školní den, oblíbený film, ranní vstávání apod.*). Na výběru se ve spolupráci s učitelem českého jazyka podílí žák, asistent pedagoga a rodiče.

V praxi si k jednotlivým příběhům, o nichž s žáky mluvíme, vytváříme obrázkové pásy s návodnými piktogramy. Vytvoříme si posuvnou osnovu v podobě kartonové mřížky, do které je možné pásy vkládat. Po skončení rozhovoru nad jedním obrázkem pás v mřížce posuneme, a tím si žák uvědomuje jednotlivé části příběhu a jejich chronologii. Domníváme se, že tímto přístupem aktivujeme stávající znalosti a způsoby myšlení žáka s kombinovaným postižením a motivujeme ho k zájmu o dění ve vyučovací hodině.



Posuvná osnova s kartičkami

2.4 Další modifikace aktivit

(a) Na základě činnosti s posuvnou osnovou, kdy žák mluví o známé komunikační situaci, sestaví do příští hodiny učitel krátký text. Následně probíhá tzv. *sdílené čtení* (*Shared Reading*) (Erickson, 2017, s. 195). Žák a učitel (nebo asistent pedagoga) čtou společně příběh a usilují o maximální interakci nad obsahem textu. Procvičují žákovo věcné naslouchání. Ten se snaží za pomoci otázek nebo řazení samostatných kartiček s obrázky (viz obrázek 2), které doplňují posuvnou osnovu, postihnout důležité informace a v rozhovoru s učitelem určit úvod, jádro a závěr děje. Tento způsob lze u žáků s těžšími formami postižení dále modifikovat tak, že učitel vytvoří začátek věty a žák ji doplní. Následně řadí obrázky v časové posloupnosti.

(b) Učitel vyzve žáka, aby uváděl slova, která podle něj významově souvisí s textem (nebo kterým nerozumí apod.). Konkrétní slova učitel (nebo asistent pedagoga) zaznamenává na prázdné čtverečky a tvoří z nich seznam slov. Postupně si žák bere kartičky se slovy a skládá z nich věty nebo je přiřazuje k příslušné části děje (úvod – stať – závěr). Slova si žáci zařazují do komunikační knihy a mohou s nimi specificky pracovat např. v hodinách lexikologie či sémantiky.

3 Závěr

V aplikaci představujeme několik z mnoha možných přístupů k žákům, kteří v důsledku svého kombinovaného postižení mozkových funkcí nejsou schopni v hodinách českého jazyka pracovat běžným způsobem. Tento rozdíl postihujeme v úvodní části aplikace na pozadí tradiční slohové hodiny. Organizace takové výuky není jednoduchá. Poukazujeme na to, jak je důležité i ověřené metodické postupy variovat a přizpůsobovat je individuálním potřebám každého jednoho žáka s kombinovaným postižením. Celková mentální úroveň žáků s PAS v kombinaci s LMP zásadně ovlivňuje nastavení prioritních cílů jazykové a komunikační výchovy. Ty jsou většinou rozdílné od těch, o něž učitel usiluje v jazykovém vyučování intaktních vrstevníků, a jejich naplňování v jazykové výuce vyžaduje zvýšené pedagogické úsilí nejenom v přípravě na hodinu, ale i v jejím průběhu.

Použitá literatura:

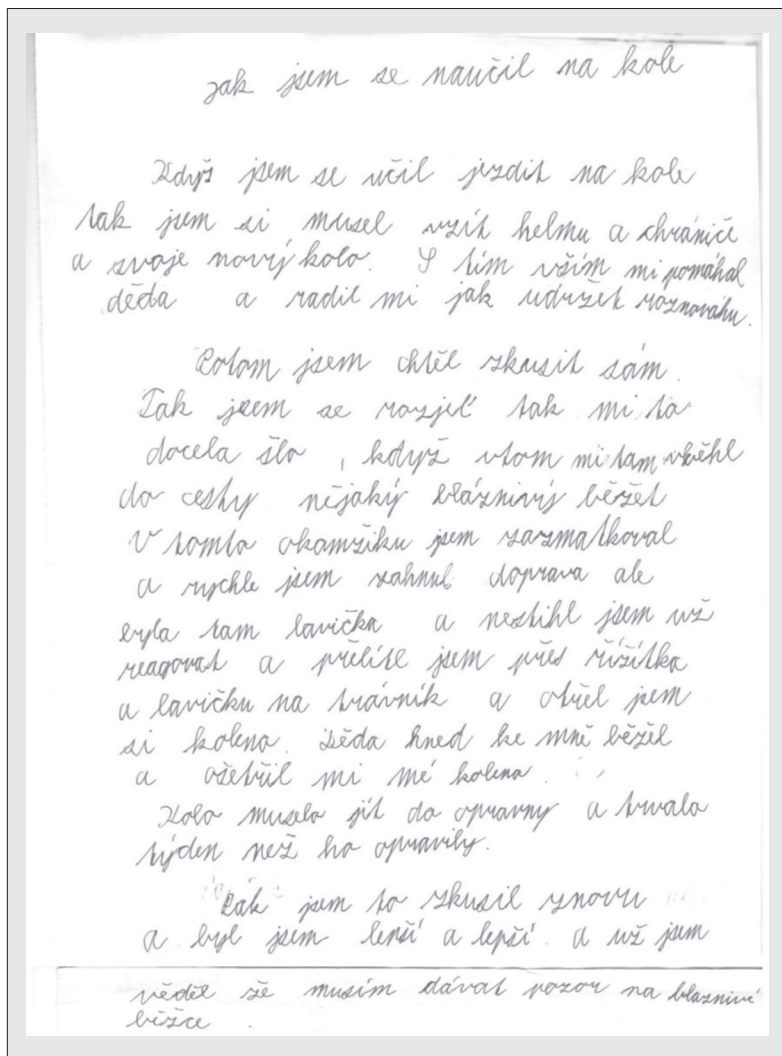
ČADILOVÁ, V. – ŽAMPACHOVÁ, Z. (2008): *Strukturované učení*. Praha: Portál.

Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. *Vzdělávání dětí s lehkým*

- mentálním postižením (LMP) v datech* [online]. 17. 1. 2017 [cit. 2018-03-09]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2017/01/17/vzdelavani-deti-s-lehkym-mentalnim-postizenim-lmp-v-datech/>
- ČERNÁ, M. (2009): Česká psychopedie. Praha: Karolinum.
- ERICSON, K. A. (2017): Comprehensive Literacy Instruction, Interprofessional Collaborative Practice, and Students With Severe Disabilities. In *American Journal of Speech-Language Pathology*. 26(2), p. 193–205. DOI: 10.1044/2017_AJSLP-15-0067.
- KOLEKTIV AUTORŮ (2017): *RVP pro základní vzdělávání*. Praha [online]. Publ. 5. 4. 2017. Cit. 8. 3. 2018. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/file/41216/>
- NGUYENOVÁ ANHOVÁ, L. (2017): *Slovenský jazyk 3 – slohová část*. Košice: Taktik.
- THOROVÁ, K. (2016). *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál.

Příloha 1

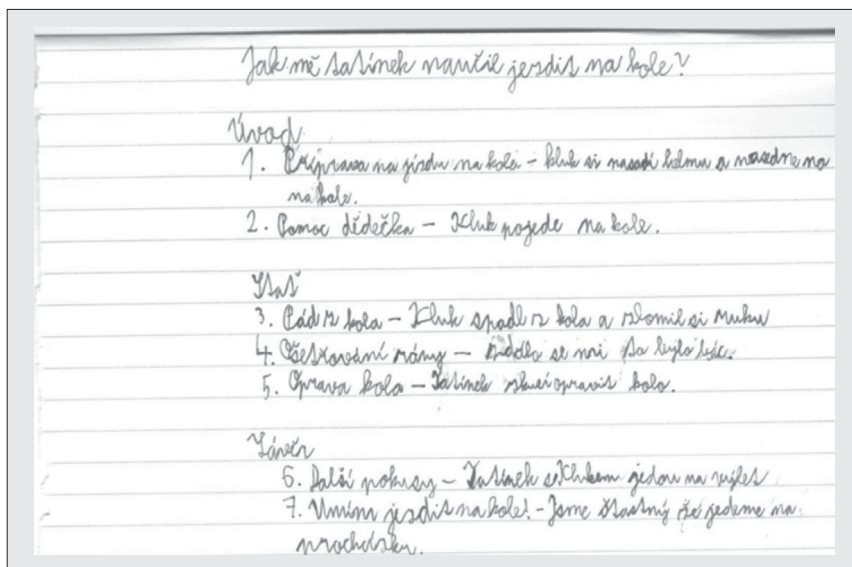
Autentický text prvního žáka vypracovaný na základě kombinované osnovy



listopad 2017

Příloha 2

Autentický text druhého žáka vypracovaný na základě kombinované osnovy



listopad 2017

RECENZE

REVIEWS



STANISLAV ŠTĚPÁNÍK – JANA VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ: CVIČEBNICE VÝSLOVNOSTI ČEŠTINY NEJEN PRO ŠKOLNÍ VÝUKU.

PLZEŇ: FRAUS, 2018.

Pavel Sojka

„Zlé a šeredné pronunciaci žádného není konce.“ Těmito slovy zhodnotil v roce 1571 ve svém spise *Vady kazatelův* výslovnostní prohřešky svých současníků Jan Blahoslav. Po čtyřech staletích, která nás od biskupova postřehu dělí, jsme se snad již oprostili od estetizujících soudů, výhrad vůči současnému výslovnostnímu úzu bychom však i dnes mohli snést více než dost. Stejně tak bychom se ale měli pozastavit i nad skutečností, že kodifikace české spisovné výslovnosti se stále opírá o kodifikační příručku ze 60. let (máme na mysli druhé vydání *Výslovnosti spisovné češtiny* z roku 1967) a nezdá se, že by v dohledné době mohla projít tolik potřebnou revizí.

Rozhodne-li se osvícený učitel českého jazyka zlepšit mluvený projev svých žáků a dopomoci jim k vhodnému využívání zvukových možností mateřského jazyka, brzy zjistí, jak nesnadný cíl si vytyčil. Běžně používané učebnice mu totiž nabízejí oporu toliko v oblasti teorie, zcela však postrádají autentický zvukový materiál, na němž si žáci mohou uvědomit výslovnostní nedostatky, jež často hýzdí i jejich vlastní mluvené projevy. Tuto mezeru v nabídce učebních titulů se nyní pokouší zaplnit nedávno vydaná *Cvičebnice výslovnosti češtiny nejen pro školní výuku*. Oba její autoři, didaktik českého jazyka, ale též aktivní středoškolský učitel Stanislav Štěpáník, jakož i fonetička Jana Vlčková-Mejvaldová, působí v současné době na katedře českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

Cvičebnice je rozdělena do několika oddílů. V úvodním oddílu autoři zcela oprávněně konstatují, že školní výuka věnuje spisovnému projevu pozornost především v rovině tvaroslovné a syntaktické, zvukovou kvalitu projevů však často opomíjí. Příčinou však nemusí být jen nezáměr učitelů o dané téma, ale i nedostatek vhodných výukových materiálů. Učebnice mateřského jazyka či příručky zaměřené na rétoriku obsahují totiž především cvičení orientovaná na produkci řeči (zejména na výslovnost jednotlivých hlásek – třeba formou říkadel, jazykolamů, vokálních ladiček), zcela však přehlízejí oblast percepce. Přitom právě percepce je pro pochopení zvukových možností jazyka klíčová: i zde totiž platí, že nedostatky si lépe uvědomujeme u druhých než u sebe.

Právě oblast percepce tvoří těžiště celé *Cvičebnice* (s. 40–68). Ve spolupráci se dvěma redaktory Českého rozhlasu shromáždili autoři soubor více než dvou set nahrávek zachycujících ortoepickou i neortoepickou výslovnost. Postupně se v této části cvičebnice probírají jednotlivé výslovnostní jevy (délka, kvalita vokálů, ráz, souhlásky a souhláskové skupiny, přízvuk). Příslušný text je pak nejprve namluven s „chybami“ a poté v řádné podobě, tedy podle pravidel české ortoepie. Texty byly přitom záměrně vytvořeny tak, aby obsahovaly vždy jeden konkrétní typ neortoepické výslovnosti (např. krácení vokálů) a zároveň neobsahovaly nedostatky v dalších jazykových plánech. Takovou pomoc učitelé jistě uvítají, neboť vytvořit podobná cvičení vlastními silami je v podmínkách běžného školního provozu velmi obtížné. V následujícím oddíle pak autoři předkládají i komplexní cvičení, tedy taková, v nichž žáci mohou v rámci jednoho projevu odhalit různé typy prohřešků proti ortoepickým zásadám.

Ač lze *Cvičebnici* celkově hodnotit jako text zdařilý, je třeba vyslovit i několik kritických poznámek. Domnívám se, že autoři ne vždy vhodně pracují s pojmem *chyba*. Ano, jestliže vynechaný ráz, nedodržení samohláskové délky či zjednodušení souhláskové skupiny způsobí změnu významu, nebo změni-li nevhodně umístěná pauza dokonce smysl celé výpovědi, pak můžeme o chybě hovořit. Česká ortoepická kodifikace je však přes půlstoletí stará, a proto v některých konkrétních případech nemusí odrážet a s vysokou pravděpodobností neodráží aktuální stav výslovnostní normy. Norma se, jak známo, mění spojitě, kodifikace se mění nárazově a má za normou vždy určité zpoždění. Víme opravdu s jistotou, že ve slově *půllitr* je výslovnost obou *l* noremní? Totéž platí o tvarech slovesa *jít*: opravdu je výslovnost bez náslovného *j* chybná? Co když je ve skutečnosti už dávno noremní? Pojem *chyba* nelze vztahovat pouze ke kodifikaci, neboť tím vzniká nežádoucí tautologický vztah mezi kodifikací a správností. Nelze přece tvrdit, že správné je jen to, co je kodifikované – a už vůbec ne v případě, že jde o kodifikaci půlstoletí nezrevidovanou (viz např. dizertační práci Veroniky Štěpánové *Česká ortoepická kodifikace*, 2016).

Se vztahem mezi normou a kodifikací ostatně souvisí i druhá poznámka. Spišovnost se váže k oblasti veřejné komunikace, tam ji očekáváme a tam ji můžeme vyžadovat. Tuto skutečnost by měla odrážet i školní jazyková výchova. Z tohoto hlediska je vhodnost některých textů ve *Cvičebnici* diskutabilní. Například na s. 46n. je žákům předložen text *Rohlíky došly*, v němž dívka jménem Markéta jde koupit pečivo. Probíraným jevem je zde krácení dlouhých vokálů. Vzniká ovšem otázka, proč by v komunikační situaci, jež evidentně patří do oblasti prostěsdelovacího stylu, nemohl mluvčí krátit dlouhé vokály. Brání to snad dorozumění? Stejně tak je otázka, proč by v manželském rozhovoru (text *Na fotbal do hospody*,

s. 60n.) nemohli jeho účastníci zjednodušovat souhláskové skupiny. Je to přece komunikát soukromý, proč by tedy měl být spisovný? V obou uvedených případech je požadavek dodržení ortoepických pravidel ve zřejmém rozporu s komunikační situací, kterou daný text obsahuje (a nic na tom nemění fakt, že text namluvili redaktoři Českého rozhlasu). Na s. 78 autoři koneckonců zcela správně tvrdí, že „očekávaným výstupem je žák, jenž se dokáže kultivovaně, smysluplně a především funkčně vyjádřit“. Proto bychom tedy při kultivaci mluvených projevů měli vytvářet takové komunikační situace, v nichž je dodržování ortoepických pravidel nezbytným předpokladem kvality.

Přes tyto drobné výhrady hodnotím *Cvičebnici* velmi kladně. Bylo by nanejvýš žádoucí, aby nezůstala poslední svého druhu.

ZPRÁVY

NEWS



ZPRÁVA Z KONFERENCE PROPRIA A APELATIVA – AKTUÁLNÍ OTÁZKY

Lucie Strejčková

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze ve spolupráci s Ústavem pro jazyk český AV ČR uspořádala ve dnech 24.–26. dubna 2017 konferenci široce zaměřenou na propria a apelativa, a přivítala tak přední lingvisty nejen z Prahy, Brna, Ústí nad Labem a Českých Budějovic, ale i z mnoha evropských univerzitních měst – Sofie, Banské Bystrice, Prešova, Trnavy, Nitry, Plovdivu, Lublinu, Varšavy či Moskvy. Z tohoto výčtu vyplývají i jednoznačně slovanské konferenční jazyky – čeština, slovenština, bulharština, ruština a polština. Z bohatého programu konference se zmíníme pouze o některých zajímavých příspěvcích.

Po slavnostním zahájení a plenárním zasedání otevřel konferenci prvním příspěvkem Václav Blažek – *Aralské jezero v etymologické perspektivě*. Rozebíral pět pojmenování tohoto hydronyma a pokoušel se ho etymologizovat na základě antických, čínských, turkických, mongolských a íránských pramenů.

Dalším referátem *Česká exonyma v 19. století (úzus K. V. Zapa)* navázal Markus Giger a první blok uzavřel Vladimír Mokijenko z Petrohradské univerzity osobitou prezentací pseudoproprií ve frazeologii. Poukázal na skutečnost, že hlavním kategoriálním příznakem proprií, kterým se liší od apelativ, je asémantismus. Ve frazeologii ale získávají propria význam a jsou občas opředena nejrůznějšími konotacemi. Frazeologismy jsou tak schopny produkovat pseudopropria s nasycenou sémantikou a expresí.

Odpolední blok zahájila Cvetanka Avramova, která hovořila o nejednotném názoru lingvistů na depropriální obyvatelská jména, porovnávala především češtinu, která jev tradičně řadí mezi jména vlastní, zatímco deapelativní se považují za obecná, a bulharštinu, jež nahlíží na depropriální obyvatelská jména stejně jako na deapelativní – tedy jako na jména obecná. Autorka zastává stanovisko, že neexistují přesvědčivé důvody k jejich zařazování k propriím.

Anna Gálisová věnovala svůj příspěvek *Poznámkám k argotu*, tedy podrobné genezi této vrstvy nespisovné češtiny, a Agnieszka Kolodziej zaujala referátem *Názvy zvířat v zoologických zahradách*, kde na vybraném vzorku polských zoologických zahrad analyzovala vlastní jména dávaná zvířatům a na základě této analýzy vytvořila klasifikaci do jednotlivých kategorií.

Marie Čechová upozornila *Onomastickými tématy ve studiu češtiny* na ustupování onomastiky do pozadí především ve vyšších ročnících základních

škol, poukázala na chybějící povinnou výuku onomastiky v učebních programech pro budoucí učitele českého jazyka a nastínila určité možnosti, jak onomastickou tematikou zaujmout studenty a vést je k samostatnému bádání v této oblasti.

Příjemnou atmosféru celého prvního konferenčního dne umocnila procházka po Královské cestě.

Další den konference byl otevřen koreferátem M. Ološtiaka a L. Glanitsové-Ološtiakové *Způsoby obohacování lexiky a lexikální motivace*, který analyzoval způsoby tvoření pojmenování s využitím teorie lexikální motivace. Autoři vyčlenili nominační způsoby, jimž odpovídají různé typy motivací – slovo- tvo- rná, morfologická, sémantická, syntaktická, interlingvální, abreviační a fonetická, které mimo jiné mohou při tvoření nových pojmenování i spolupracovat.

Juraj Hladký uzavíral dopolední sekci *Inkulturační ve světle vlastních jmen*. Vycházel z faktu, že ve slovenské toponymii je zachováno mnoho příkladů, které nepřímou vyjadřují motivační napětí mezi staršími názvy pohanských osad a mladšími názvy, které motivovala křesťanská tematika, a poukázal na úsilí církve potlačit pohanské projevy, nejčastěji tak, že se v blízkosti osad s pohanským obyvatelstvem nebo kultových míst stavěly kostely a církve rovněž zakládala osady nové, které pojmenovávala podle patrocinia (zasvěcení) kostela. Autor hovoří o koexistenci dvojího pojmenování až do 13. a 14. století.

Nadcházející příspěvky byly již členěny do tematických sekcí dle bližšího zaměření. Sekci „Propria a škola“ uvedla M. Beláková referátem *Místo proprií v konstruktivisticky chápané výuce mateřského jazyka*, pokračovala Ž. Dvořáková projektem pro žáky 1. stupně ZŠ – *Motivace vzniku příjmení*. Blok zakončila Ginka Bakardžieva z Plovdivské univerzity Paisije Chilendarského *Využitím vlastních jmen ve výuce cizího jazyka* – vymezila tak úlohu proprií ve výuce cizího jazyka, a to především se zřetelem na činitele, které ovlivňují výběr vlastních jmen v učebnicích bulharštiny, a vymezila, jaké funkce plní jako součástí výukového materiálu.

Sekci „Člověk a jeho jméno“ zahájila Alena Jaklová představením výzkumu *Areálové vlivy na příjmení užívaná v příhraniční oblasti jižních Čech* a jeho dílčích výsledků. Tento rozsáhlý vědecký výzkum se zaměřuje pouze na německá příjmení užívaná ve zmíněné příhraniční oblasti a věnuje se především četnosti výskytu těchto příjmení v průběhu 20. století ve vybraných jihočeských lokalitách a jejich signalizaci původu nositelů těchto příjmení.

Marta Kvíčalová seznámila posluchače se stylisticky příznakovými antroponymy, která jsou velmi rozšířeným prvkem nejen dětských slovníků, a s prozatímními výsledky rozsáhlého výzkumu přezdivek u žáků staršího školního

věku, jenž směřuje k sestavení slovníku přezdívek ve vybraných dětských sociálních skupinách. Zabývala se i jazykovou motivací vzniku přezdívek a také možnou modifikací při následném používání v další komunikaci.

Poslední referáty z této sekce konané ve Velkém sále se zaměřovaly na různé aspekty funkce proprií. Patrik Mitter z Katedry bohemistiky PF UJEP promlouval *Ke statusu a funkci názvu železničních stanic a zastávek se smíšenou propriální-apelativní motivací*. Ve své studii se zabýval funkcemi názvů železničních stanic a zastávek s čistě propriální motivací a s motivací smíšenou (propriálně-apelativní), materiál čerpal vzhledem k rozsahu pouze z Libereckého kraje a zabýval se dominantními funkcemi – zda dominuje funkce orientační, nebo diferenciační, případně jaké lze vypožorovat funkce další.

Pavla Štěpánová představila některé závěry ze své disertační práce na PedF UK v Praze na téma *Lásko, Něžněnko, Lištičko aneb Vlastní jména z kognitivní perspektivy* – zabývá se pojmenováními mezi partnery a na tuto problematiku vlastních jmen pohlížela pohledem kulturní (kognitivní) lingvistiky, rovněž upozornila na závěry, jež vyplývaly z rozhovorů se vzorkem žáků 9. tříd ZŠ.

Druhá sekce příspěvků byla rozdělena do 4 tematických bloků – urbanonymie, toponymie, urbanonymie a toponymie, literatura a onomastika. První téma prezentovala Martina Ptáčníková z ÚJČ AV ČR: *Fronta na maso – Huskova stodola – Stalinova ponožka aneb Pražská nestandardizovaná urbanonymie jako prostředek tiché rezistence i kolektivního humoru v čase světlych zítřků*. Mezi klíčová slova patřila bezpochyby *Praha, komunismus a interdisciplinarita*. Autorka se věnovala nestandardizovaným jménům, která se užívala v době bývalého režimu, a jejich společenské i komické roli, jež je dnes dávno zapomenuta.

Literaturu a onomastiku uvedla Zuzana Kováčová, která představila evoluci proprií v literatuře pro děti, zejména v pohádkách, kde je indikátorem změny zejména vlastní jméno pohádkového hrdiny, které autor volí strategicky, aby toto proprium vyvolávalo u dětského čtenáře asociace. Jako důkaz diachronie vlastního jména v pohádce uvádí porovnání původní nářeční pohádky a pohádky adaptované.

Po závěrečné diskusi se někteří účastníci konference zapojili do doprovodného programu, který měl podobu návštěvy Retro výstavy v Národním muzeu a později se všichni opět sešli k neformální diskusi na rautu.

Třetí a poslední den konference se dělil do dvou sekcí – první nesla podtitul *Proprium, reklama a marketing*, druhá – *Různé aspekty proprií a apelativ*. První sekci zahájil netradičním tématem Ladislav Janovec, hlavní organizátor konference, *Kalhoty od Krtečka – názvy obchodů s dětským zbožím*, v němž se věnoval chrématonymům. Po něm vystoupila L. Šťastná, která se zabývala stereotypním

spojením koně ve vlastních jménech, například častým užíváním spojení U Černého koně či U Bílého koníčka.

Ve druhém bloku stojí za zmínku např. referát Kamily Smejkalové, která se zaměřila na rozdíly v paradigmatu proprii a apelativ, její referát nesl příznačný název *Návštěva Centrumu v centru*, nebo Hany Mžourkové z ÚJČ AV ČR, jež popsal eponyma v lékařské terminologii – Achillovu patu tazatelů jazykové poradny. Její kolegyně Z. Děngeová se zabývala známými i neznámými názvy minerálů.

Po každém bloku referátů následovala živá diskuse, velmi podnětná pro samotného referenta i obohacující pro ostatní účastníky. Konference „Apelativa a propria – aktuální otázky“ nabídla účastníkům možnosti seznámit se s velmi zajímavými a různorodými poznatky z různých oblastí lingvistiky. Navíc otevřela nové zajímavé možnosti mezinárodní spolupráce mezi jednotlivými pracovišti. Vysoká účast, pestrá paleta příspěvků a jejich zajímavé uspořádání vedlo k uskutečnění velmi úspěšné konference.

Informace pro přispěvatele

Didaktické studie mají několik základních rubrik, do nichž lze zaslat jednotlivé příspěvky.

Studie / Studies

Studie představují hlavní rubriku časopisu, přinášejí odborné stati v monotematických číslech věnované vybranému tématu, v číslech tematicky nevymezených pak volně reagují na různé především lingvodidaktické problémy. Příspěvky do této rubriky by měly mít rozsah 10–15 normostran, v opodstatněných případech může být zveřejněn i příspěvek většího rozsahu. Závaznými součástmi textu jsou abstrakt a klíčová slova vždy v češtině a angličtině (včetně anglického překladu názvu příspěvku). Na konec textu autor připojí informaci o svém pracovišti a kontakt na sebe včetně e-mailu. Všechny studie podléhají oponentnímu řízení.

Projekty / Projects

Do této rubriky zařazujeme texty referující o různých didaktických šetřeních a výzkumech a studie jako součásti projektů. Mohou sem být zařazeny i výzkumné zprávy. Rozsah příspěvků je opět 10–15 normostran, musí též obsahovat abstrakt a klíčová slova v češtině a angličtině včetně anglického překladu názvu příspěvku a kontakt na autora podobně jako v rubrice Studie. I tyto příspěvky budou anonymně recenzovány ve spolupráci redakční rady s okruhem odborníků.

Aplikace / Applications

Aplikacemi rozumíme praktické texty, náměty pro práci ve třídách, zkušenosti učitelů z práce ve vybraných tématech, nabídky didaktického řešení izolovaných témat či jejich komplexů, doporučení učitelům různých stupňů škol. Rozsah příspěvků je do 5 normostran.

Recenze / Reviews

Přijímáme recenze na didaktickou literaturu, sborníky z konferencí, učebnice apod. Recenze musí obsahovat úplný bibliografický údaj recenzovaného díla. Rozsah recenze bývá 3–5 normostran.¹⁸⁸

Zprávy / News

Krátké informace o konferencích, zajímavých akcích pro školu a didaktiku, resp. pedagogiku.

Příspěvky prosím zasílejte elektronicky ve formátu Word, písmo Times vel. 12, řádkování 1,5. Text prosím graficky neupravujte a nepoužívejte vkládané textové rámce. Příspěvky zašlete na adresu *didakticke.studie@pedf.cuni.cz* nebo klasickou poštou na disketě + 1 kontrolní výtisk na adresu výkonného redaktora časopisu:

Příspěvky prosím zasílejte elektronicky ve formátu Word, písmo Times vel. 12, řádkování 1,5. Text prosím graficky neupravujte a nepoužívejte vkládané textové rámce. Příspěvky zašlete na adresu *didakticke.studie@pedf.cuni.cz* nebo klasickou poštou na disketě + 1 kontrolní výtisk na adresu výkonného redaktora časopisu:

Mgr. Zuzana Wildová,
Pedagogická fakulta UK, Katedra českého jazyka
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1 Nové Město

Uzávěrka pro příjem příspěvků do jednotlivých čísel vždy 1. dubna a 1. října.

Téma pro Didaktické studie, 10. ročník, 2018, č. 2:
Učebnice a učební text

Téma pro Didaktické studie, 11. ročník, 2019, č. 1:
Obsahové pojetí moderní výuky českého jazyka
Content approach to modern didactics of the Czech Language

Téma pro Didaktické studie, 11. ročník, 2018, č. 2:
Frazeologie v teorii a praxi jazykového vyučování
Phraseology in Theory and Practice of Language Teaching

Předplatné objednávejte na adrese
viera.cernochova@seznam.cz

